

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΔΡΩΝ

Πρόταση για την αναβάθμιση των Λυκείων και το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση¹

Αδριανουπολίτης Κων/νος

Ε.Ε.Τ.Ε.Κ. – Επιστημονική Ένωση Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Περίληψη

Η παρούσα πρόταση στοχεύει κυρίως στην ανάδειξη του σοβαρού προβλήματος που υπάρχει σε όλο το εκπαιδευτικό μας σύστημα και εστιάζει στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε ότι αφορά το γενικό λύκειο επισημαίνεται ότι κυριαρχεί η αποστήθιση και η κατακερματισμένη γνώση, ενώ θα έπρεπε να καλλιεργείται η κριτική σκέψη και η διαθεματικότητα. Σε ότι αφορά την Τεχνολογική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΕΠΑΛ) γίνεται μνεία για τη μόνιμη υποβάθμισή της παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση αυτή είναι αναβαθμισμένη ποιοτικά και ποσοτικά στην υπόλοιπη Ε.Ε. και ότι η σπουδαιότητά της είναι τεράστια διότι το τεχνολογικό σχολείο αποτελεί μοχλό κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης. Οι επιμέρους προτάσεις για την αναβάθμιση των λυκείων και του συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι καινοτόμες και εστιάζονται περισσότερο στο Επαγγελματικό Λύκειο.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο τρόπος εισαγωγής των αποφοίτων της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (λυκειακής βαθμίδας, ISCED 3) στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει καταστεί μείζον πρόβλημα στη χώρα μας το οποίο επηρεάζει αρνητικά ολόκληρο το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Η παρούσα πρόταση αφορά στη δομή και την αναβάθμιση των δυο κύριων τύπων λυκείου, του Γενικού και του Επαγγελματικού, καθώς και την εισαγωγή των αποφοίτων τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η πρόταση είναι περισσότερο εστιασμένη στο Επαγγελματικό Λύκειο διότι σε όλες τις αλλαγές και μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος η προσοχή στρέφεται στο Γενικό Λύκειο και η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση μένει στο περιθώριο και καλύπτει συμπληρωματικά ό,τι «περισσεύει» από το Γενικό Λύκειο. Η περιθωριοποίηση και υποβάθμιση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης έχουν με τη σειρά τους αλυσιδωτές αρνητικές επιδράσεις σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Είναι αδύνατο να αναβαθμιστεί η ανώτατη εκπαίδευσή μας όταν όλοι, σχεδόν, οι απόφοιτοι λυκείου ανεξάρτητα ικανοτήτων, επιθυμούν να εισαχθούν σε πανεπιστήμια και ΤΕΙ με απώτερο σκοπό το διορισμό στο δημόσιο.

Είναι αδύνατο να αναβαθμιστεί η εκπαίδευση όταν στην εκπαιδευτική αλυσίδα υπάρχει, έστω και ένας, αδύναμος κρίκος.

Αποτελεί πεποίθησή μας ότι ο σχεδιασμός οφείλει να καλύπτει ενιαία τόσο τη Γενική όσο και την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και τα όποια μέτρα πρέπει να ανακοινώνονται ταυτόχρονα.

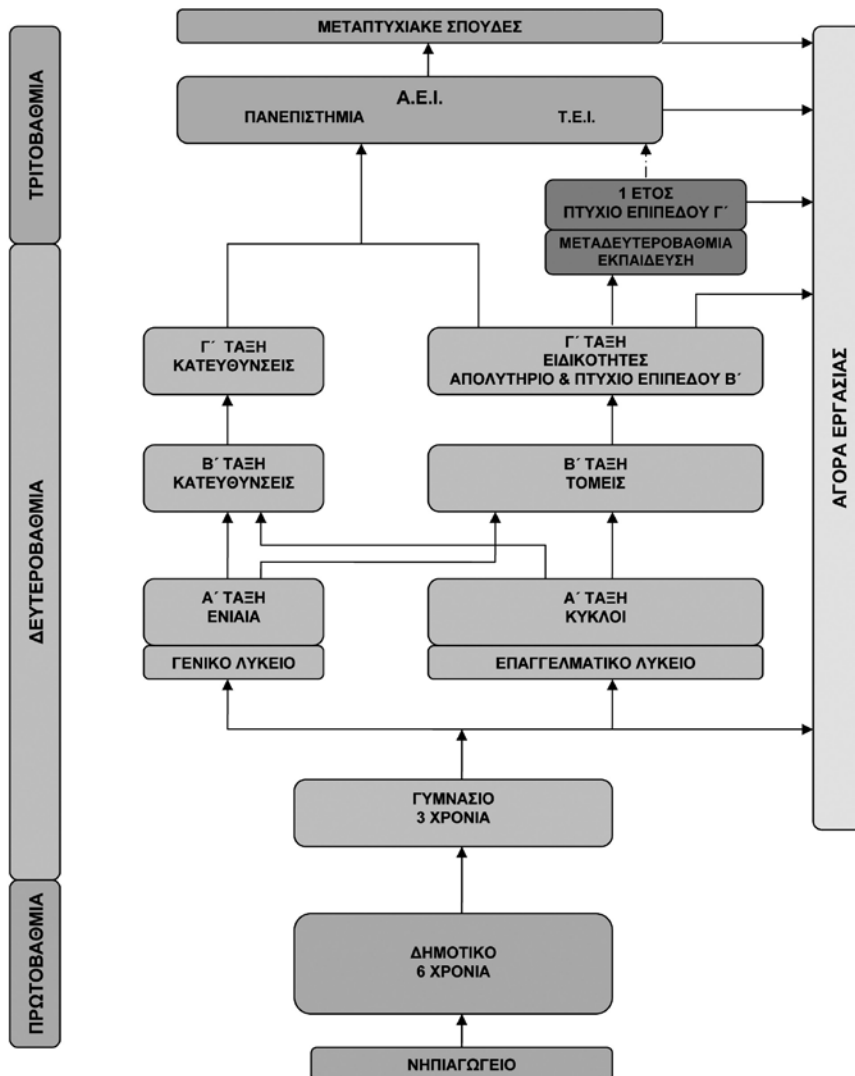
¹ Η παρούσα πρόταση είναι απόφαση συνεδρίου της Ε.Ε.Τ.Ε.Κ. που έγινε το 2009.

Για τη διαμόρφωση της πρότασης ελήφθησαν σοβαρά υπόψη τα εξής:

1. Η ανάγκη άμεσης αλλαγής του τρόπου εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
2. Η υπάρχουσα κατάσταση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και κυρίως στο Γενικό και στο Επαγγελματικό Λύκειο.
3. Η επικρατούσα αντίστοιχη κατάσταση στον Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Χώρο.
4. Οι πιθανές αναταράξεις και αντιδράσεις που θα προκληθούν, όπως συμβαίνει συνήθως σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.
5. Ο δραστικός περιορισμός των ιδιαίτερων μαθημάτων και των φροντιστηρίων

ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

(προτεινόμενη)



Σημείωση: Οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.) του ΥΠΕΠΘ μετατρέπονται σε ΕΠΑ.Λ., με όλες τις ειδικότητές τους. Οι ΕΠΑ.Σ. των άλλων Υπουργείων εντάσσονται στο Σύστημα Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης και παρέχουν επαγγελματικό τίτλο, πτυχίο επιπέδου Β'.

2. ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ

Οι κατωτέρω προτάσεις αφορούν ένα γενικό πλαίσιο αλλαγών για την αναβάθμιση του ΓΕ.Λ. και του ΕΠΑ.Λ.

1. Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών με μείωση της διδακτέας ύλης και προώθηση της καλλιέργειας κριτικής σκέψης και της διαθεματικότητας, λαμβάνοντας υπόψη και τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.
2. Ενιαίος εκπαιδευτικός σχεδιασμός με συνοχή για όλες τις βαθμίδες.
3. Αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας με ελαχιστοποίηση της δασκαλοκεντρικής και ενίσχυση της μαθητοκεντρικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση έχει ευρύ πεδίο εφαρμογής, κυρίως στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, λόγω της εφαρμοσμένης γνώσης και της εργαστηριακής διδασκαλίας.
4. Αναθεώρηση του τρόπου αξιολόγησης, προαγωγής και απόλυσης των μαθητών.
5. Προσαρμογή, και στις τρεις τάξεις, του προφορικού βαθμού στον γραπτό με μέγιστη απόκλιση 3 μονάδες.
6. Αποδέσμευση των Λυκείων από τη διαδικασία πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου να αποκτήσουν την παιδευτική τους αυτοτέλεια και να εκπληρώσουν τους ειδικότερους στόχους τους.
7. Για την απόκτηση απολυτηρίου τίτλου λυκείου (Γενικού και Επαγγελματικού) θα διεξάγονται εξετάσεις ενδοσχολικά σε επίπεδο εκπαιδευτικής περιφέρειας. Οι εξετάσεις αυτές θα περιλαμβάνουν διαγνωστικά, αξιολογικά τεστ για κάθε μία από τις Α', Β' και Γ' τάξεις με θέματα τα οποία θα λαμβάνονται από κεντρική τράπεζα θεμάτων. Η Τράπεζα αυτή που θα λειτουργεί στο πλαίσιο του Ενιαίου φορέα εξετάσεων, ο οποίος θα ιδρυθεί και θα οργανωθεί σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα.
8. Καθιέρωση, ως απαραίτητου προσόν διορισμού των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γενικής και Επαγγελματικής), την ετήσια παιδαγωγική τους κατάρτιση, σε όσες ειδικότητες δεν έχει υποχρεωτικά πραγματοποιηθεί.

2.1 Γενικό Λύκειο

2.1.1 Αναβάθμιση του Γενικού Λυκείου.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι το Γενικό Λύκειο αποστασιοποιήθηκε από τον μορφωτικό σκοπό που πρέπει να υπηρετεί και μετατράπηκε σε ένα χώρο προετοιμασίας των μαθητών για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με αποκλειστικό στόχο την επιτυχία τους στις εξετάσεις. Επιβάλλεται η αποδέσμευση του Γενικού Λυκείου από τις εξετάσεις προκειμένου να επανακτήσει τον παιδευτικό-μορφωτικό χαρακτήρα του που είναι ο βασικός του στόχος ως σχολείο παροχής γενικής παιδείας. Το όλο σύστημα του Γενικού Λυκείου επιβάλλει την αποστήθιση και την κατακερματισμένη γνώση, ενώ θα έπρεπε τα χαρακτηριστικά του να ήταν η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η διαθεματικότητα. Η εισαγωγή στα Πανεπιστήμια και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα δεν είναι το αποτέλεσμα ποιοτικής αξιολόγησης αφού οι βαθμοί ως επί το πλείστον μπορούν να θεωρηθούν πλασματικοί υπό

την έννοια ότι αντανακλούν την ικανότητα των μαθητών για απομνημόνευση και αναπαγωγή της γνώσης/πληροφορίας και όχι το επίπεδο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης τους. Τα μαθήματα γενικής παιδείας, που δεν εξυπηρετούν την σκοπιμότητα της επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις, είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό απαξιωμένα.

Η κατάταξη των μαθητών μας στις τελευταίες θέσεις, στα βασικά μαθήματα γενικής παιδείας, (διαγωνισμοί PISA) δεν είναι δυνατό να συνεχιστεί.

Με βάση όσων προαναφέρθηκαν, για την αναβάθμιση του Γενικού Λυκείου προτείνονται και τα εξής:

1. Ωρολόγιο πρόγραμμα 35 διδακτικών ωρών.
2. Καθιέρωση τακτικής επιμόρφωσης ετήσιας διάρκειας των εκπαιδευτικών.
3. Ουσιαστική λειτουργία του ΣΕΠ με βάση την ευρωπαϊκή εμπειρία.
4. Αύξηση των επιστημονικών πεδίων.
5. Λειτουργία δυο κατευθύνσεων, θεωρητική και θετική.
6. Ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των μαθημάτων.
7. Ενσωμάτωση νέων μαθημάτων στο βασικό πρόγραμμα ως υποχρεωτικά όπως πληροφορική, τεχνολογία, αισθητική αγωγή κλπ.

2.1.2. Πρόσβαση των αποφοίτων Γενικού Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

1. Οι εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα διεξάγονται μετά την απόκτηση του απολυτηρίου λυκείου σε 4 μαθήματα, σε κεντρικό επίπεδο και με θέματα κλιμακούμενης δυσκολίας (λ.χ. σε τρεις κατηγορίες δυσκολίας Α, Β, Γ). Τόσο οι περιφερειακές όσο και οι κεντρικές εξετάσεις θα τελούν υπό την εποπτεία του ενιαίου φορέα που θα δημιουργηθεί, όπως προαναφέρθηκε. Η διεξαγωγή των εξετάσεων αυτών θα γίνεται, κατά τα άλλα, όπως και σήμερα. Ο τελικός βαθμός πρόσβασης θα συνδιαμορφώνεται κατά 30% από βαθμολογία στο λύκειο και κατά 70% από τη βαθμολογία των εισαγωγικών εξετάσεων. Ειδικότερα το ποσοστό ανά τάξη εντός του λυκείου θα είναι Α΄ τάξη 5%, Β΄ τάξη 10%, Γ΄ τάξη 15%. Ο αυξημένος συντελεστής της Γ΄ τάξης αντικατοπτρίζει και την ανάγκη καθιέρωσης ενός «ισχυρού» απολυτηρίου το οποίο, εκτός των άλλων, επιτρέπει και πρόσβαση στην αγορά εργασίας.
2. Οι συντελεστές βαρύτητας διατηρούνται και προσδιορίζονται εκ νέου με πιο αντικειμενικά κριτήρια.
3. Διατηρείται η βαθμολογική βάση του «10».
4. Επιλογή τμημάτων για την εισαγωγή σε ΑΕΙ – ΑΤΕΙ από ένα μόνο επιστημονικό πεδίο.

2.2 Επαγγελματικό Λύκειο

Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ε.Ε. παρέχεται κυρίως στην Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ISCED 3) δηλ. τη λυκειακή βαθμίδα. Σύμφωνα με γραπτά κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αλλά και με την ακολουθούμενη πρακτική, στην Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση «διακρίνουμε δύο βασικές κατηγορίες: τη γενική εκπαίδευση, η οποία οδηγεί στη δυνατότητα εισόδου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία παρέχει προσόντα τόσο σχετικά με την προετοιμασία για τον επαγγελματικό βίο όσο και για την πραγματοποίηση περαιτέρω σπουδών» (European Commission, key data on education 2005, συνημμένο 1 - European Commission, key data on education 2002, συνημμένο 2 - European Commission, key data on education 1999, συνημμένο 3).

Σύμφωνα με τα τελευταία στατιστικά στοιχεία της EUROSTAT, στην Ε.Ε. των 27 το 62,7% των σπουδαστών της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φοιτά στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και το 37,3% στη Γενική. (key data on education 2005, συνημμένο 4) ενώ σε παλαιότερα στατιστικά στοιχεία, Ε.Ε. των 15, (key data on education 2002, συνημμένο 5) τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 54,4% για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και 45,6% για τη Γενική. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι τα πρώην σοσιαλιστικά κράτη της Ανατολικής Ευρώπης είχαν αυξημένα ποσοστά μαθητών στην Επαγγελματική Εκπαίδευση με χαρακτηριστικό παράδειγμα την Τσεχία όπου το ποσοστό ξεπερνούσε το 80%.

Σημείωση: Γίνεται ιδιαίτερη μνεία ότι η περίπτωση της μη παροχής πτυχίου ειδικότητας και επαγγελματικών δικαιωμάτων από το ΕΠΑ.Λ. (παροχή προεπαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία ανήκει στη γενική εκπαίδευση) αλλά από ένα μεταλυκειακό έτος ειδικότητας, σημαίνει κατάργηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης από όλη τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η αναφορά στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο κρίνεται απαραίτητη, διότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών είναι, εκ των πραγμάτων, υποχρεωμένα να συγκλίνουν και όχι να αποκλίνουν.

Υπενθυμίζεται ότι με τη συνθήκη της Ρώμης, που ισχύει από 1/1/1958, η αρμοδιότητα οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης – κατάρτισης ανατέθηκε στις κυβερνήσεις των κρατών-μελών της ΕΟΚ. Η ελεύθερη διακίνηση των εργαζομένων ανάμεσα στα κράτη – μέλη της Ε.Ε. που ισχύει από 1/1/1993, η τυποποίηση των επαγγελματικών προσόντων καθώς και η αυξανόμενη οικονομική αλληλεξάρτηση των κρατών – μελών, περιόρισαν κατά πολύ την αυτονομία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Συνεπώς, κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στα κράτη – μέλη οφείλει να συγκλίνει προς το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι.

Η παρούσα πρόταση λαμβάνει σοβαρά υπόψη την εκπαιδευτική, κοινωνική-οικονομική κατάσταση της χώρας μας και είναι εναρμονισμένη με τα ευρωπαϊκά πρότυπα στον εκπαιδευτικό χώρο της Ε.Ε. Επιπλέον είναι ευπροσάρμοστη σε μελλοντικές αλλαγές.

2.2.1 Αναβάθμιση του Επαγγελματικού Λυκείου.

Για την αναβάθμιση του Επαγγελματικού Λυκείου προτείνονται τα εξής:

1. Διάρκεια σπουδών. Η διάρκεια σπουδών στα ΕΠΑ.Λ. θα είναι 3 χρόνια κατά τη διάρκεια των οποίων θα παρέχονται προσόντα τόσο σχετικά με την προετοιμασία για τον επαγγελματικό βίο όσο και για την πραγματοποίηση περαιτέρω σπουδών.
2. Καθορισμός του τεχνολογικού και επαγγελματικού χαρακτήρα του σχολείου.
3. Ο τεχνολογικός χαρακτήρας του ΕΠΑ.Λ. οφείλει να είναι καθορισμένος, ώστε το σχολείο αυτό να μην είναι ένα σχολείο «υβρίδιο» του ΓΕ.Λ.
4. Οι μαθητές που προτιμούν την επαγγελματική εκπαίδευση, αποζητούν αυτήν ακριβώς τη διαφορετικότητα του επαγγελματικού σχολείου από το γενικό. Σε κάθε περίπτωση η γενική παιδεία θα είναι αναβαθμισμένη και προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες επαγγελματικού σχολείου. Ο διττός σκοπός του ΕΠΑ.Λ. μπορεί να επιτευχθεί κυρίως με προσεκτικά σχεδιασμένο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Βεβαίως, το ΕΠΑ.Λ. δεν πρόκειται να φτάσει το επίπεδο γενικής παιδείας του ΓΕ.Λ. διότι εκεί διδάσκεται αποκλειστικά η γενική παιδεία και το σχολείο αυτό έχει σα μόνο στόχο του τη γενική παιδεία. Σε ότι αφορά στην ισοτιμία ή την ανισοτιμία των δύο σχολείων πρέπει να γίνει σαφές ότι ισοτιμία δεν σημαίνει ομογενοποίηση. Τα δύο σχολεία θα είναι τυπικά και ουσιαστικά ισότιμα διατηρώντας τη διαφορετικότητά τους.

5. Η παροχή βασικής επαγγελματικής ειδίκευσης μετατρέψιμης και ευπροσάρμοστης στις εκάστοτε αλλαγές της τεχνολογίας.
6. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα μαθήματα που παρέχουν βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, δηλαδή γνώσεις και δεξιότητες που δεν απαξιώνονται με την πάροδο του χρόνου και την εξέλιξη της τεχνολογίας, οι οποίες αποτελούν και το υπόβαθρο για περαιτέρω εξειδίκευση. Η παρούσα πρόταση περιλαμβάνει την εκπαιδευτική διαδρομή Κύκλοι ► Τομείς ► Ειδικότητες και σε αυτόν ακριβώς το στόχο αποβλέπει.

2.2.2. Οργάνωση – περιεχόμενο σπουδών.

Α΄ τάξη.

Οι κύκλοι που προτείνονται είναι οι εξής: 1. Μηχανολογίας – Κατασκευών, 2. Ηλεκτρολογίας – Ηλεκτρονικής 3. Εφαρμοσμένων τεχνών, 4. Γεωπονικός – Χημικός, 5. Υγείας – Πρόνοιας, 6. Οικονομίας – Διοίκησης – Πληροφορικής, 7. Αισθητικής – Κομμωτικής, 8. Ναυτικός – Ναυτιλιακός.

Οι εβδομαδιαίες ώρες των μαθημάτων του τομέα θα είναι 14 και οι ώρες γενικών μαθημάτων 20.

Ποσοστά μαθημάτων κύκλων 40% και γενικών μαθημάτων 60%.

Β΄ τάξη.

Οι τομείς στη Β΄ τάξη είναι οι εξής:

1. Μηχανολογίας 2. Κατασκευών 3. Ηλεκτρολογίας 4. Ηλεκτρονικής 5. Εφαρμοσμένων τεχνών 6. Γεωπονικός 7. Χημικός 8. Υγείας – Πρόνοιας 9. Οικονομίας – Διοίκησης 10. Πληροφορικής και δικτύων Η/Υ 11. Αισθητικής – Κομμωτικής 12. Ναυτικός – Ναυτιλιακός.

Οι εβδομαδιαίες ώρες των μαθημάτων τομέων της Β΄ τάξης ορίζονται σε 20 και στα γενικά μαθήματα οι ώρες γίνονται 14. Δίνεται έμφαση στα μαθήματα του τομέα διότι το ΤΕ.Λ. πρέπει να αποκτήσει «χαρακτήρα» επαγγελματικού σχολείου εφόσον δίνει και πτυχίο με επαγγελματικά δικαιώματα.

Ποσοστά μαθημάτων τομέων 60% και γενικών μαθημάτων 40%.

Γ΄ τάξη.

Οι ειδικότητες που θα λειτουργήσουν να είναι όλες όσες λειτουργούν σήμερα σε ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ., και να προστεθούν νέες, σύγχρονες σύμφωνα και με τις τοπικές ανάγκες. Στις περιπτώσεις που σε κάποιες ειδικότητες δεν προσέρχεται ικανοποιητικός αριθμός μαθητών να γίνεται αναστολή λειτουργίας τους και όχι κατάργησή τους. Η συνεχής ίδρυση-κατάργηση ειδικοτήτων δημιουργεί ασταθές εκπαιδευτικό περιβάλλον και εισάγει λογικές καταρτίσεις οι οποίες πρέπει να εφαρμόζονται σε εργατικό και όχι σε μαθητικό δυναμικό.

Οι εβδομαδιαίες ώρες των μαθημάτων ειδικότητας θα είναι 24 και των γενικών μαθημάτων 10.

Ποσοστά μαθημάτων ειδικοτήτων 70% και γενικών μαθημάτων 30%.

Συνολικά σε Α΄, Β΄, και Γ΄ τάξη τα μαθήματα ειδικότητας θα καλύπτουν το 57% του ωρολογίου προγράμματος και τα γενικά μαθήματα το 43% με κάποιες απαραίτητες αποκλίσεις βέβαια. Υπενθυμίζεται ότι τα μαθήματα τομέων και ειδικοτήτων κάλυπταν στο ΤΕΕ το 70% του ωρολογίου προγράμματος και σήμερα στο ΕΠΑΛ καλύπτουν μόνο το 39%.

Σημείωση: Το κοινό πρόγραμμα σπουδών Α΄ τάξης αποκλείεται στην παρούσα πρόταση διότι το μοντέλο αυτό εφαρμόστηκε στο Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ) κατά

το παρελθόν, εφαρμόζεται με μία παραλλαγή και σήμερα στο ΕΠΑΛ χωρίς επιτυχία.

2.2.3. Φοίτηση – εγγραφή.

Στη Β΄ τάξη ΕΠΑ.Λ. θα εγγράφονται και μαθητές του Γενικού Λυκείου που έχουν προαχθεί από την Α΄ στη Β΄ τάξη, από τη Β΄ στη Γ΄ καθώς και οι απόφοιτοι, οι οποίοι θα παρακολουθούν 20 ώρες τα μαθήματα του τομέα τους, και τα μαθήματα του κύκλου τους 14 ώρες. Οι 14 ώρες είναι δυνατόν να γίνονται σε συνδιδασκαλία με την Α΄ τάξη και όταν ο αριθμός των μαθητών αυτών υπερβαίνει τους 20 τότε θα δημιουργείται αμιγές τμήμα μαθητών που προέρχονται από το γενικό λύκειο. Το σύστημα των αμιγών τμημάτων λειτούργησε παλαιότερα σε ΤΕΛ και ΤΕΣ με επιτυχία.

Στη Γ΄ τάξη οι απόφοιτοι μετά από ενδοσχολικές εξετάσεις θα λαμβάνουν απολυτήριο(ISCED 3) / πτυχίο (επίπεδο Β΄), σύμφωνα με την οδηγία 2005/36/ΕΚ. Ο απολυτήριος αυτός τίτλος θα είναι εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα επαγγελματικός και όσον αφορά την εκπαιδευτική του υπόσταση θα είναι ισότιμος με το απολυτήριο του ΓΕ.Λ. το οποίο επίσης ανήκει στο ίδιο επίπεδο ISCED 3. Η ισοτιμία θα οριστεί και με ρητή νομοθετική διάταξη. Η κοινοτική οδηγία θα ενσωματωθεί σύντομα στο εθνικό μας δίκαιο και τη θέση του επιπέδου 3 (παλαιά κατάταξη), θα πάρει το επίπεδο Β΄.

2.2.4 Πρόσβαση των αποφοίτων του ΕΠΑ.Λ. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οφείλει να συνάδει προς τους σκοπούς και το περιεχόμενο σπουδών του ΕΠΑ.Λ. ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ότι δεν αδικούνται σε σχέση με τους μαθητές του Γενικού Λυκείου.

Οι δυο τρόποι εισαγωγής που ισχύουν σήμερα διατηρούνται συγκεκριμένα:

1. Η πρόσβαση αποκλειστικά στα ΑΤΕΙ θα γίνεται με ειδικές πανελλαδικές εξετάσεις σε τέσσερα μαθήματα, δύο μαθήματα ειδικότητας με συντελεστή 3,5, Μαθηματικά και Νέα Ελληνικά με συντελεστή 1,5 και όπου απαιτείται ειδικό μάθημα με συντελεστή 2.

Η πρόσβαση των αποφοίτων του ΕΠΑ.Λ. θα γίνεται με ποσοστό που θα αντιστοιχεί στο μαθητικό δυναμικό που σπουδάζει στη Γ΄ τάξη τους σε σχέση με το ποσοστό όλης της λυκειακής βαθμίδας.

2. Η πρόσβαση στα ΑΕΙ&ΑΤΕΙ θα γίνεται με τρόπο παρόμοιο με εκείνον του Γενικού Λυκείου, συγκεκριμένα:

Οι εισαγωγικές εξετάσεις για ΑΕΙ&ΑΤΕΙ θα διεξάγονται μετά την απόκτηση του απολυτηρίου και του πτυχίου του ΕΠΑ.Λ. σε 4 μαθήματα, σε κεντρικό επίπεδο και με θέματα κλιμακούμενης δυσκολίας (λ.χ. σε τρεις κατηγορίες δυσκολίας Α, Β, Γ). Τα μαθήματα αυτά θα είναι Νέα Ελληνικά γενικής παιδείας, Μαθηματικά γενικής παιδείας, και δυο μαθήματα ειδικότητας με αυξημένο συντελεστή βαρύτητας. Οι εξετάσεις αυτές θα είναι απολυτήριες και πτυχιακές. Τόσο οι περιφερειακές όσο και οι κεντρικές εξετάσεις θα τελούν υπό την εποπτεία του ενιαίου φορέα που θα δημιουργηθεί, όπως προαναφέρθηκε. Η διεξαγωγή των εξετάσεων αυτών θα γίνεται, κατά τα άλλα, όπως και σήμερα.

Ο τελικός βαθμός πρόσβασης θα συνδιαμορφώνεται κατά 30% από βαθμολογία στο λύκειο και κατά 70% από τη βαθμολογία των εισαγωγικών εξετάσεων. Ειδικότερα το ποσοστό ανά τάξη εντός του λυκείου θα είναι Α΄ τάξη 5%, Β΄ τάξη 10%, Γ΄ τάξη 15%. Ο αυξημένος συντελεστής της Γ΄ τάξης αντικατοπτρίζει και την ανάγκη καθιέρωσης ενός «ισχυρού» απολυτηρίου και πτυχίου τα οποία, εκτός των άλλων, επιτρέπουν και πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

2.2.5. Επιλογή τμημάτων από ένα μόνο επιστημονικό πεδίο αντίστοιχου ή συναφούς με την ειδικότητα που παρακολουθεί ο μαθητής της Γ' τάξης.

Σημείωση: Στην περίπτωση 4 (εισαγωγή στα ΑΕΙ&ΑΤΕΙ - υποενότητα 2.2.2) η διαφοροποίηση των συντελεστών βαρύτητας από εκείνους του Γενικού Λυκείου αποτελεί θέμα μεγάλης σημασίας. Η εφαρμογή διαφορετικών συντελεστών βαρύτητας (που ισχύει άλλωστε και εντός του Γ.Ε.Λ. στις κατευθύνσεις) θα έχει μεγάλο όφελος για τους μαθητές των ΕΠΑ.Λ. διότι όταν πετυχαίνουν υψηλές αποδόσεις στα μαθήματα ειδικότητας, μαθαίνουν καλύτερα το αυριανό τους επάγγελμα, χωρίς αυτό να αποβαίνει σε βάρος της εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό και από μια άλλη σκοπιά φαίνεται δίκαιο, διότι όπως π.χ. ο μαθητής του Γ.Ε.Λ. που θέλει να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο μαθηματικός έχει, δικαίως, αυξημένο συντελεστή βαρύτητας στα μαθηματικά κατεύθυνσης έτσι και ο μαθητής του ΕΠΑ.Λ. που θέλει να σπουδάσει στο πολυτεχνείο μηχανολόγος, δικαίως, πρέπει να έχει αυξημένο συντελεστή στη μηχανολογία.

2.3. Μεταβατικά ενισχυτικά μέτρα για το ΕΠΑ.Λ.

Για την ενίσχυση και την επιτυχία της πρότασης που παρουσιάστηκε θα πρέπει να γίνουν και τα εξής:

1. Κατάργηση της τεχνολογικής κατεύθυνσης του Γ.Ε.Λ.
2. Κατάργηση όλων των διατάξεων για διορισμό στο δημόσιο που καταργούν στην πράξη το πτυχίο και τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων ΤΕΕ. Ένα παράδειγμα: Όταν γίνονται προσλήψεις διοικητικών υπαλλήλων (γραμματέων) κατηγορίας ΔΕ στο δημόσιο, ΔΕΚΟ κλπ. στα απαιτούμενα προσόντα αναφέρονται το απολυτήριο Γ.Ε.Λ., του Τ.Ε.Ε./ΕΠΑ.Λ. αντίστοιχης ειδικότητας, του ΙΕΚ αντίστοιχης ειδικότητας κλπ. Επειδή ο διορισμός στο δημόσιο είναι το όνειρο σχεδόν, όλης της ελληνικής κοινωνίας, συμβαίνει το εξής: Προσέρχονται στο διαγωνισμό πολλαπλάσιοι των θέσεων υποψήφιοι, κατά χιλιάδες, οι περισσότεροι των οποίων είναι πτυχιούχοι Ανώτατης Εκπαίδευσης καθώς επίσης και απόφοιτοι των ΙΕΚ (που προέρχονται σχεδόν αποκλειστικά από το γενικό λύκειο) οι οποίοι μάλιστα πριμοδοτούνται με επιπλέον μόρια τα οποία σε πολλές περιπτώσεις είναι καθοριστικής σημασίας, με αποτέλεσμα οι πτυχιούχοι της ΤΕΕ στην πράξη να μη μπορούν να καταλάβουν τις θέσεις της ειδικότητάς τους. Εάν λοιπόν η ειδικότητα την οποία σπούδασαν τρία χρόνια οι μαθητές της ΤΕΕ και οι γνώσεις που αποκόμισαν είναι κοινές στους πάντες τότε η ειδικότητα π.χ. των υπαλλήλων διοίκησης (γραμματέων) δεν χρειάζεται και πρέπει να καταργηθεί. Το ίδιο οφείλει να κάνει η πολιτεία και για αρκετές άλλες ειδικότητες οι οποίες αποτελούν καταφύγιο των άνεργων πτυχιούχων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλων, διότι ο συναγωνισμός είναι άνισος.

Μερικά ζητήματα είναι ιδιαίτερα κρίσιμα για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και η αναβάθμισή της και η επιτυχία της δεν θα κριθεί μόνο από τη καλή δομή της, το καλό περιεχόμενο σπουδών της ή τους καλούς μαθητές της. Όταν σήμερα ο μαθητής της ΤΕΕ, λόγω της υπάρχουσας κατάστασης, δυσκολεύεται-αδικείται στη συνέχεια των σπουδών του και δυσκολεύεται-αδικείται στην πρόσληψή του στο δημόσιο ιδού δύο βασικοί λόγοι φυγής των μαθητών από την ΤΕΕ.

3. Η εισαγωγή αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. στις Σχολές υπαξιωματικών ενόπλων δυνάμεων και σωμάτων ασφαλείας θα γίνεται με τρόπο όμοιο με εκείνο των ΑΤΕΙ, όπως περιγράφεται στην παράγραφο 2.2.1.
4. Αναβάθμιση της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού στο

- γυμνάσιο. Το σύστημα παροχής επαγγελματικού προσανατολισμού στο γυμνάσιο είναι αναποτελεσματικό και απαιτούνται ριζικές αλλαγές.
5. Καθιέρωση παιδαγωγικής επιμόρφωσης μακράς διάρκειας, και ειδικής επαγγελματικής επιμόρφωσης σε επιχειρήσεις και οργανισμούς. Στόχος της επιμόρφωσης με ενδοεπιχειρησιακό χαρακτήρα είναι η άντληση από το χώρο δουλειάς των απαραίτητων επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών ώστε ο εκπαιδευτικός να τις μεταδώσει επιτυχώς στους μαθητές με την κατάλληλη προσαρμογή της διδασκαλίας του. Η ένταξη του πρωτοποριακού αυτού είδους της επιμόρφωσης είχε προβλεφθεί από την περίοδο 2000-2002 και είχαν σταλεί σε όλα τα ΤΕΕ ενημερωτικά έντυπα (action plan). Σήμερα που υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ που υποαπασχολούνται, λόγω υπεραριθμίας, θα μπορούσαν αυτοί να επιμορφώνονται με κοινοτικά κονδύλια.
 6. Ίδρυση Πειραματικών ΕΠΑ.Λ. στην έδρα και στις πόλεις όπου λειτουργούν παραρτήματα της ΑΣΠΑΙΤΕ.
 7. Καθιέρωση πρακτικής άσκησης των μαθητών σε χώρους εργασίας. Είχε προβλεφθεί επίσης στα πλαίσια του action plan αλλά δεν υλοποιήθηκε.
 8. Βελτίωση του θεσμού της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης ώστε η ΠΔΣ να αποτελέσει πηγή γνώσης και όχι χώρος απόκτησης προϋπηρεσίας αδιόριστων. Να προστεθούν και τα εργαστηριακά μαθήματα στα διδασκόμενα της ΠΔΣ.
 9. Αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας από μια άλλη, που θα έχει ως επίκεντρο το μαθητή. Όλες οι θεωρίες μάθησης δέχονται ότι μόνο ένα μικρό μέρος της γνώσης (η βασική γνώση) μεταδίδεται ενώ η πλειονότητα της γνώσης οικοδομείται. Κατά συνέπεια, πρέπει να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί στην ενεργό – βιωματική – συνεργατική μάθηση, στην εκπαιδευτική χρήση των νέων τεχνολογικών, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και γενικά στην εργαστηριακή διδασκαλία. Στο θέμα της επιμόρφωσης, που θεωρείται κομβικό, πρωταγωνιστικό ρόλο οφείλει να παίξει η ΑΣΠΑΙΤΕ, που έχει μακρά παράδοση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ, αλλά και αρκετά περιφερειακά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΑΕΙ-ΑΤΕΙ) αξιοποιώντας παράλληλα τα αυξημένα κονδύλια του ΕΣΠΑ.
 10. Κατοχύρωση των επαγγελμάτων και καθορισμός των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων ΕΠΑ.Λ.
 11. Καθορισμός επαγγελματικών δικαιωμάτων σε αρκετές ειδικότητες σχολών των ΑΤΕΙ που δεν έχουν ακόμη επαγγελματικά δικαιώματα, λόγω συντεχνιακών προστριβών με πολυτεχνεία, γεωπονικές σχολές, οικονομικές σχολές κλπ. Τα τμήματα αυτά συγκεντρώνουν το άμεσο ενδιαφέρον των μαθητών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
 12. Εκσυγχρονισμός του εργαστηριακού εξοπλισμού και έκδοση νέων προγραμμάτων σπουδών με αντίστοιχα διδακτικά βιβλία. Συμμετοχή και του Ευγενιδείου Ιδρύματος το οποίο διαθέτει πολυετή παράδοση στη συγγραφή και έκδοση διδακτικών βιβλίων της ΤΕΕ.
 13. Πλήρης αξιοποίηση των κοινοτικών κονδυλίων που προορίζονται για την ΤΕΕ και όχι μεταφορά και κατ'οπισθοκίνηση σε άλλες τρέχουσες ανάγκες, όπως συχνά συμβαίνει. Να μη δίνονται κονδύλια από επιχειρησιακά προγράμματα του ΥΠΕΠΘ για την ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης άλλων υπουργείων τη στιγμή κατά την οποία τα υπουργεία αυτά έχουν δικά τους προγράμματα με περισσότερα μάλιστα κονδύλια.
 14. Πλατιά ενημέρωση της κοινής γνώμης σχετικά με το ρόλο της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για το θεσμό του Τεχνολογικού Λυκείου.

4. ΜΕΤΑΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Μεταδευτεροβάθμια (μη Τριτοβάθμια) Εκπαίδευση εφαρμόζεται με επιτυχία από χρόνια σε πολλές χώρες της Ε.Ε. και κατατάσσεται στο εκπαιδευτικό επίπεδο ICED 4.

Σύμφωνα με τη διεθνή τυποποιημένη κατάταξη της εκπαίδευσης, (ISCED 1997), το εκπαιδευτικό επίπεδο ISCED 4 ορίζεται ως εξής: «Τα προγράμματα αυτά περνούν από τα όρια που χωρίζουν την Ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Έχουν ως στόχο τη διεύρυνση των γνώσεων των αποφοίτων του επιπέδου 3 ISCED. Τυπικά παραδείγματα είναι τα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να προετοιμαστούν οι φοιτητές για μελέτες σε επίπεδο 5 ή προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για την προετοιμασία των φοιτητών για άμεση είσοδό τους στην αγορά εργασίας.» (key data on education 2002, συνημμένο 6)

Κατά συνέπεια το πρόγραμμα του έτους Μεταδευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης προτείνεται να σχεδιαστεί για την προετοιμασία των φοιτητών για άμεση είσοδό τους στην αγορά εργασίας.

Η Μεταδευτεροβάθμια (μη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ISCED 4) μπορεί να σχεδιαστεί και για προγράμματα γενικής παιδείας π.χ. προπαρασκευαστικό έτος για εισαγωγή στα πανεπιστήμια.

Υπενθυμίζεται ότι μετά το εκπαιδευτικό επίπεδο ISCED 4 ακολουθεί το ISCED 5 (σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) και το ISCED 6 (σπουδές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που οδηγούν σε Διδακτορικό τίτλο ή Διατριβή).

4.1. Καθιέρωση Μεταδευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Καθιερώνεται Μεταδευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση (όχι κατάρτιση) διάρκειας ενός έτους, ενταγμένης στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικού επιπέδου ICED 4.

Η ίδρυση των εκπαιδευτικών μονάδων Μεταδευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης έχει στόχο να δώσει επιπλέον ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης στους απόφοιτους του ΕΠΑ.Λ. σε εξειδικευμένα θέματα των ειδικοτήτων τους, με την αύξηση των ειδικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Οι απόφοιτοι των μονάδων αυτών, λόγω της μεγαλύτερης ποσότητας αλλά και ποιότητας ειδικών επαγγελματικών γνώσεων, θα έχουν περισσότερες και καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης δεδομένης της μεγαλύτερης συμβατότητας στις απαιτήσεις του παραγωγικού συστήματος.

Οι εκπαιδευτικές μονάδες παροχής Μεταδευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης θα λειτουργούν με μορφή σχολικής μονάδας, θα στεγάζονται στις εγκαταστάσεις των ΕΠΑ.Λ. και η διδασκαλία των μαθημάτων θα γίνεται από επιμορφωμένους καθηγητές των ΕΠΑ.Λ.

Πρόσβαση στο επίπεδο Γ' θα έχουν όλες οι ειδικότητες του ΕΠΑ.Λ. Το περιεχόμενο σπουδών θα περιλαμβάνει μαθήματα ειδικότητας 80% και εφαρμοσμένα γενικά μαθήματα 20%. Τα εφαρμοσμένα γενικά μαθήματα, όπως π.χ. υπολογιστικά μαθηματικά, θα είναι προσαρμοσμένα στα τεχνολογικά μαθήματα ειδικότητας, θα εξυπηρετούν τις ανάγκες των τεχνολογικών μαθημάτων και δεν θα αποτελούν επέκταση της λυκειακής γενικής παιδείας.

Οι απόφοιτοι της Μεταδευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης θα είναι κάτοχοι εκπαιδευτικού τίτλου ISCED 4 και επαγγελματικών τίτλων επιπέδου Γ' κατά την οδηγία 36/2005/ΕΚ, και επιπέδου 4 κατά το σύστημα EQF.

Το πτυχίο επιπέδου Γ' θα δίνεται, μετά από εξετάσεις Πιστοποίησης στα πρότυπα των εξετάσεων των ΙΕΚ.

Πτυχίο επιπέδου Γ' ορίζεται από την οδηγία 2005/36/ΕΚ, άρθρο 11 ως εξής: Το «Δίπλωμα που πιστοποιεί ότι ολοκληρώθηκε επιτυχώς: I. είτε εκπαίδευση μεταδευτεροβάθ-

μιου επιπέδου, εκτός από την αναφερόμενη στα στοιχεία δ) και ε), διάρκειας τουλάχιστον ενός έτους ή ισοδύναμης διάρκειας υπό καθεστώς μερικής παρακολούθησης, προϋπόθεση πρόσβασης στην οποία αποτελεί κατά κανόνα, μεταξύ άλλων, η ολοκλήρωση του κύκλου δευτεροβάθμιων σπουδών που απαιτείται για την πρόσβαση στην ανώτατη ή ανώτερη εκπαίδευση ή την ολοκλήρωση ισοδύναμης σχολικής εκπαίδευσης στο δεύτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο, καθώς και την ενδεχομένως απαιτούμενη επιπλέον αυτού του κύκλου μεταδευτεροβάθμιων σπουδών επαγγελματική κατάρτιση.»

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF) είναι το πρώτο διεθνές πλαίσιο που σκοπεύει να καλύψει όλο των φάσμα των επαγγελματικών προσόντων: Ανώτατη Εκπαίδευση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Γενική Παιδεία. Οι 27 χώρες της Ε.Ε. θα πρέπει να συνδέσουν τα εθνικά τους συστήματα επαγγελματικών προσόντων με το πλαίσιο μέχρι το 2010. Το πλαίσιο αυτό θα συνδέει τα εθνικά επαγγελματικά προσόντα με ένα κοινό ευρωπαϊκό σύστημα αναφοράς. Στόχος είναι μέχρι το 2012 όλοι οι νέοι τίτλοι σπουδών που εκδίδονται από ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ε.Ε. να αναφέρουν σε ποιο επίπεδο επαγγελματικών προσόντων του EQF ανήκουν. Μετά την εφαρμογή του συστήματος αυτού κάθε τίτλος σπουδών που εκδίδεται σε μια χώρα θα ισοδυναμεί με τίτλους που εκδίδονται σε άλλες χώρες, με αποτέλεσμα οι ενδιαφερόμενοι να μπορούν να μετακινούνται ευκολότερα σε άλλες χώρες προς εύρεση εργασίας και να ενθαρρύνεται η δια βίου μάθηση. Σύμφωνα με το πλαίσιο EQF, είναι σημαντικότερο το τι γνωρίζει και το τι μπορεί να κάνει κάποιος με τις γνώσεις του, από το πού απέκτησε τους τίτλους σπουδών του.

Η Μεταδευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση, όπως αναφέραμε, είναι θεσμοθετημένη στην Ε.Ε. και αποτελεί διακριτό χώρο από την Μεταδευτεροβάθμια Επαγγελματική Κατάρτιση.

Εάν δεν θεσμοθετηθεί η Μεταδευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση η απόκτηση του πτυχίου επιπέδου Γ' θα μονοπωληθεί από τα ΙΕΚ (δημόσια και ιδιωτικά), τα οποία έχουν πολύ μικρότερο δίκτυο εκπαιδευτικών μονάδων, οι μαθητές σε αρκετές περιπτώσεις (δίδακτρα, μετακινήσεις κλπ.), θα δυσκολεύονται να αποκτήσουν πτυχίο επιπέδου Γ' και οι εργασιακές σχέσεις των διδασκόντων θα είναι επισφαλείς. Η λειτουργία του έτους αυτού δεν σημαίνει κατάργηση των ΙΕΚ, τα οποία θα έχουν, ούτως ή άλλως, περισσότερες ειδικότητες αλλά ο απόφοιτος του ΕΠΑ.Λ. θα έχει δύο επιλογές για την απόκτηση του διπλώματος επιπέδου Γ'.

Η λειτουργία των μονάδων Μεταδευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης θα απαιτήσει ένα πρόσθετο λόγο ίδρυσης της Διεύθυνσης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Κ.Υ. του ΥΠΕΠΘ η έλλειψη της οποίας καταταλαιπωρεί την ΤΕΕ και είναι άγνωστοι οι λόγοι της μη ίδρυσής της μέχρι σήμερα.

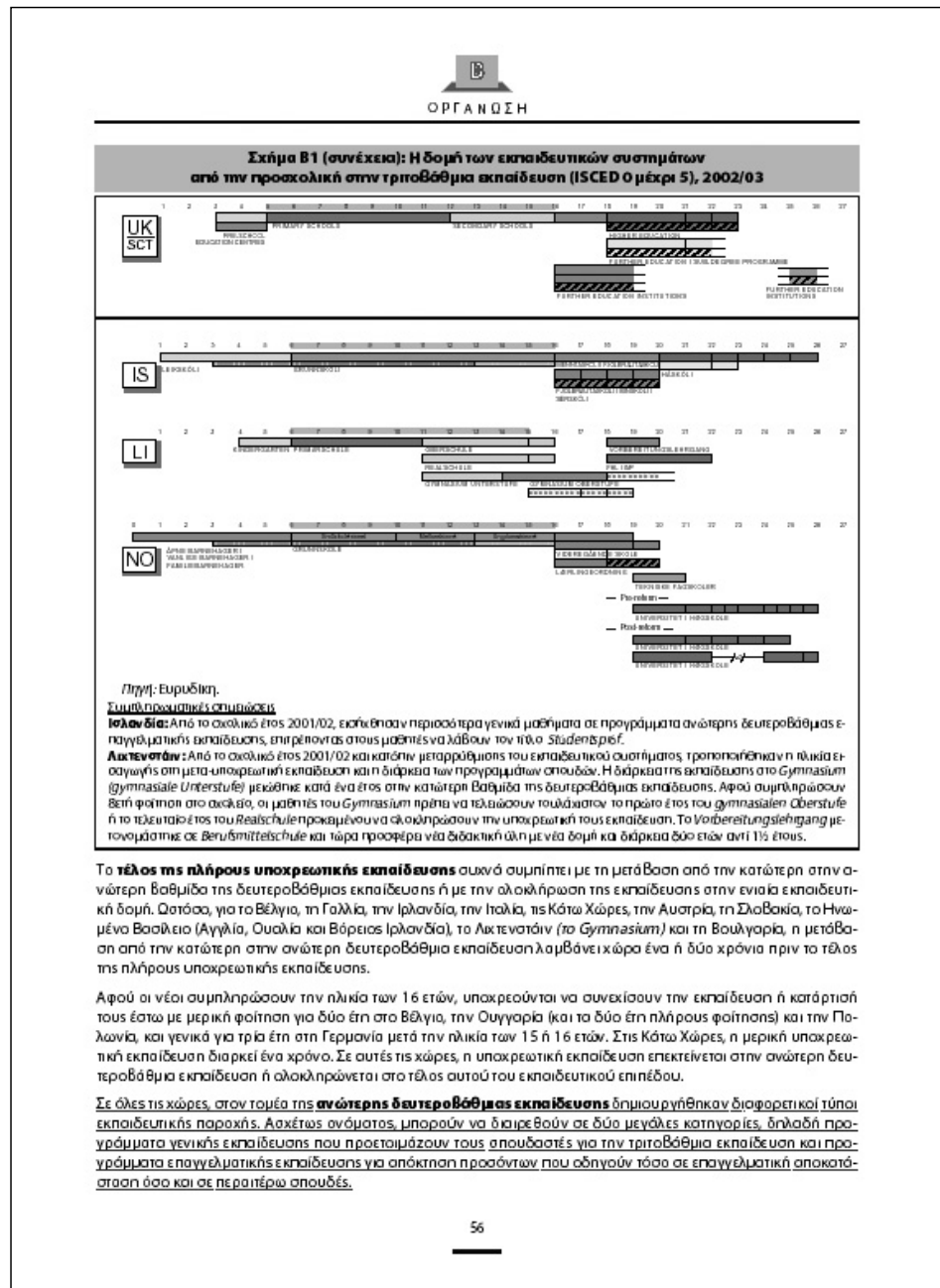
4.2. Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Προτείνεται η εισαγωγή των κατόχων πτυχίου επιπέδου Γ' σε ορισμένες, αντίστοιχες ή συναφείς ειδικότητες σχολών ΑΕΙ – ΑΤΕΙ. Οι εξετάσεις στις σχολές αυτές θα γίνονται σε μαθήματα που θα καθορίζουν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και δεν θα έχουν εξεταστεί στις εξετάσεις Πιστοποίησης του έτους Μεταδευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ο τελικός βαθμός πρόσβασης θα είναι το άθροισμα των βαθμών από τις εξετάσεις στα μαθήματα των σχολών και οι μεταφερόμενες πιστωτικές μονάδες από τα μαθήματα που έχουν διδαχθεί και πιστοποιηθεί οι κάτοχοι του πτυχίου επιπέδου Γ'.

Για να εφαρμοστεί η πρόταση αυτή, απαιτείται διάλογος και συναίνεση με τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο ζήτημα αυτό, δεν μπορεί να γίνει περισσότερο αναλυτική η πρόταση διότι ο τρόπος αυτός ενδέχεται να σχετιστεί με τα ΙΕΚ αλλά και με το μεταλυκειακό -προπαρασκευαστικό έτος για το οποίο γίνεται πολύς λόγος τελευταία.

Συνημμένο 1



Συνημμένο 2

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε. ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΧΩΡΕΣ:

— ΑΠΟ ΕΝΑ ΚΟΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΕ ΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟΥΣ ΚΛΑΔΟΥΣ —

Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες έχουν «ενσωματωμένες» δομές στην κατώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και όλοι οι μαθητές ακολουθούν ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης. Μόνο λίγες χώρες έχουν διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών τμημάτων στην κατώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρέχεται μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών τμημάτων σε όλες τις χώρες. Εάν αφήσουμε κατά μέρος τις διαφορές ονομασίας, μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικές κατηγορίες: τη γενική εκπαίδευση, η οποία οδηγεί στη δυνατότητα εισόδου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία παρέχει προσόντα τόσο σχετικά με την προετοιμασία για τον επαγγελματικό βίο όσο και για την πραγματοποίηση περαιτέρω σπουδών.

Στις πέντε Σκανδιναβικές χώρες, στην Πορτογαλία και στις μισές υπό ένταξη χώρες δεν υπάρχει ξεχωριστή κατώτερη βαθμίδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η υποχρεωτική εκπαίδευση έχει οργανωθεί σε μια ενιαία, συνεχή δομή που διαρκεί εννέα ή δέκα χρόνια. Στην Τσεχική Δημοκρατία, την Ουγγαρία και την Σλοβακία, συνυπάρχουν δύο τύποι δομών στην υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι μαθητές μπορούν είτε να παρατείνουν τη βασική τους εκπαίδευση μέχρι την ηλικία των 14 ετών (Ουγγαρία) ή των 15 ετών (Τσεχική Δημοκρατία και Σλοβακία) εντός μιας ενιαίας δομής ή να επιλέξουν να περάσουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μερικά χρόνια νωρίτερα. Στην τελευταία περίπτωση ολοκληρώνουν ολόκληρη τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε ένα και μόνο σχολείο.

Από τις χώρες όπου η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι ξεχωριστή από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορούν να προκύψουν δύο τύποι κατάστασης σε ό,τι αφορά την αλλαγή σχολείου κατά τη διάρκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε ορισμένες χώρες (Ελλάδα, Γαλλία, Ιταλία, Κύπρος, Λετονία, Μάλτα, Πολωνία και Ρουμανία), τα δύο επίπεδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρέχονται από δύο σχολεία. Αυτή η τάση ακολουθείται επίσης από τις μεταρρυθμίσεις που επιτελούνται στη Λιθουανία, παρά το γεγονός ότι κατά το 2000/01, το ίδιο σχολείο καλύπτει πολύ συχνά και τα δύο επίπεδα εκπαίδευσης. Στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε αυτές τις χώρες παρέχεται στους μαθητές ένα φάσμα ειδών εκπαιδευτικών τμημάτων και οι μαθητές επιλέγουν το σχολείο τους σύμφωνα με τον τύπο του τμήματος που επιθυμούν να παρακολουθήσουν. Στο Βέλγιο, την Ισπανία, την Ιρλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Βουλγαρία, οι μαθητές μπορούν να συμπληρώσουν ολόκληρη τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο ίδιο σχολείο, παρά το γεγονός ότι ενδέχεται να είναι αναγκαία η αλλαγή σχολείου στο τέλος της κατώτερης βαθμίδας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να εισέλθουν στην επαγγελματική κατάρτιση ή να έχουν πρόσβαση σε ένα ίδρυμα το οποίο προσφέρει τα επιθυμητά τμήματα ή μαθήματα επιλογής. Εντούτοις, στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία), δεν υπάρχει ξεχωριστή φάση κατώτερης βαθμίδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρέχεται μέσω μιας ενιαίας συνεχούς δομής που διαρκεί πέντε έτη.

Όλες αυτές οι χώρες έχουν ως στόχο να παρέχουν σε όλους τους μαθητές μια κοινή εκπαιδευτική βάση κατά τα πρώτα έτη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε ορισμένες χώρες αυτή ενδέχεται να περιλαμβάνει επιλογές σπουδών. Έτσι η κατώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ISCED 2) εκλαμβάνεται ως «ενταγμένη». Το κοινό αυτό πρόγραμμα σπουδών διαρκεί έως το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πλήρους φοίτησης, με εξαίρεση το Βέλγιο όπου ακολουθείται μετά από δύο χρόνια από δυνατότητα επιλογής εκπαιδευτικών τμημάτων, και στη Γαλλία όπου είναι δυνατή η επιλογή τεχνικών τμημάτων κατά το τέλος της κατώτερης βαθμίδας του δευτεροβάθμιου *college*.

Στην κατώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γερμανία, τις Κάτω Χώρες, την Αυστρία και τη Μάλτα όλοι οι μαθητές λαμβάνουν γενική εκπαίδευση, η οποία μπορεί να παρέχεται σε διαφορετικά ακαδημαϊκά επίπεδα ανάλογα με τον τύπο του σχολείου όπου φοιτά ο μαθητής. Οι διαφορετικές αυτές μορφές εκπαιδευτικών παροχών δεν οδηγούν στην απόκτηση ισότιμων εκπαιδευτικών προσόντων. Ορισμένοι τύποι σχολείου παρέχουν αποκλειστικά πρόγραμμα σπουδών κατώτερης βαθμίδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ενώ άλλοι τύποι σχολείου καλύπτουν τόσο την ανώτερη όσο και την κατώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το Λουξεμβούργο διαθέτει δύο ξεχωριστούς τύπους εκπαίδευσης – γενική και τεχνική – από την έναρξη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Συνημμένο 3



Δ Ε Υ Τ Ε Ρ Ο Β Α Θ Μ Ι Α Ε Κ Π Α Ι Δ Ε Υ Σ Η

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΧΩΡΕΣ:
— ΑΠΟ ΚΟΙΝΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΕ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟΥΣ ΚΛΑΔΟΥΣ —**

Οι περισσότερες χώρες της Ε.Ε. και οι χώρες ΕΖΕΣ/ΕΟΧ διαθέτουν «ενσωματωμένες» δομές στην κατώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ όλοι οι μαθητές ακολουθούν έναν κοινό κορμό γενικής εκπαίδευσης. Άλλες μόνο χώρες έχουν διαφορετικούς τύπους τμημάτων στην κατώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην ανώτερη βαθμίδα προσφέρονται διάφορα τμήματα σε όλες τις χώρες. Εάν πεθούν στο περιθώριο οι διαφορές στην ονοματολογία, διακρίνουμε δύο βασικές κατηγορίες: τη γενική εκπαίδευση που οδηγεί στη δυνατότητα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την επαγγελματική εκπαίδευση που χορηγεί τίτλους σπουδών τόσο για την προετοιμασία για τη ζωή του μαθητή ως εργαζόμενος όσο και για την πραγματοποίηση περαιτέρω σπουδών.

Στη Δανία, την Πορτογαλία, τη Φινλανδία, τη Σουηδία, την Ισλανδία και τη Νορβηγία δεν υπάρχει ανεξάρτητη κατώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι δομημένη σε μια ενιαία συνεχή δομή που εκτείνεται σε εννιά ή δέκα έτη.

Στην Ελλάδα, τη Γαλλία και την Ιταλία, οι δύο βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέχονται από διαφορετικά σχολεία. Η πρώτη βαθμίδα αναφέρεται ως «ενσωματωμένη», κάτι που σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές ακολουθούν το ίδιο ακριβώς αναλυτικό πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης. Στη Γαλλία, όμως, είναι δυνατή η επιλογή ενός τεχνικού τύπου εκπαιδευτικού τμήματος στα δύο τελευταία χρόνια του κολλέζ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε επίπεδο ανώτερης βαθμίδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αυτών των χωρών, οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους ένα φάσμα διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικών τμημάτων και επιλέγουν το σχολείο τους ανάλογα με τον τύπο του εκπαιδευτικού τμήματος όπου επιθυμούν να φοιτήσουν.

Το Βέλγιο, η Ισπανία, η Ιρλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) έχουν θέσει ως στόχο να εφοδιάσουν τους μαθητές με ένα κοινό εκπαιδευτικό υπόβαθρο κατά τα πρώτα έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το κοινό αυτό τμήμα συνεχίζεται έως το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με εξαίρεση το Βέλγιο και το Ηνωμένο Βασίλειο όπου διαρκεί δύο έτη και ακολουθείται από πολλές δυνατές επιλογές εκπαιδευτικού τμήματος. Επιπλέον, στο Βέλγιο, την Ισπανία και την Ιρλανδία, οι μαθητές μπορούν να ολοκληρώσουν την πλήρη δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους στο ίδιο σχολείο, παρόλο που ίσως να είναι αναγκαία η αλλαγή σχολείου στο τέλος της κατώτερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές που επιθυμούν να εισαχθούν στην επαγγελματική εκπαίδευση. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρειο Ιρλανδία), δεν υπάρχει χωριστό στάδιο για την κατώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει οργανωθεί σε μια ενιαία συνεχή δομή διάρκειας πέντε ετών.

Στη Γερμανία, τις Κάτω Χώρες και την Αυστρία, σε επίπεδο κατώτερης βαθμίδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όλοι οι μαθητές λαμβάνουν γενική εκπαίδευση αλλά σε διαφορετικές ακαδημαϊκές βαθμίδες, ανάλογα με τον τύπο του σχολείου. Υπάρχουν, ωστόσο, «εναρμονισμένα» εκπαιδευτικά προγράμματα βάσης κατά τα πρώτα έτη που αποτελούν προετοιμασία για την απόφαση που θα ληφθεί σχετικά με την κατώθηση των σπουδών που θα ακολουθήσει ο μαθητής. Στη Γερμανία και τις Κάτω Χώρες, αυτά δεν οδηγούν σε ισότιμους τίτλους σπουδών. Ορισμένοι τύποι σχολείου καλύπτουν μόνο την κατώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ άλλοι καλύπτουν την κατώτερη και την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το Λουξεμβούργο διαθέτει δύο ξεχωριστούς τύπους εκπαίδευσης -τη γενική και την τεχνική- από την έναρξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο Λιχτενστάιν, οι μαθητές επιλέγονται για ξεχωριστούς κλάδους εκπαίδευσης στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Λιχτενστάιν παρέχεται μόνο γενική εκπαίδευση. Τα τμήματα επαγγελματικής κατάρτισης ενοικιάζονται μεταξύ σχολείου και τόπου εργασίας: οι μαθητές συμμετέχουν σε πρακτική άσκηση στο εσωτερικό της εταιρείας στο Λιχτενστάιν και παρακολουθούν θεωρητικά μαθήματα σε γειτονική χώρα.

Συνημμένο 4



ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

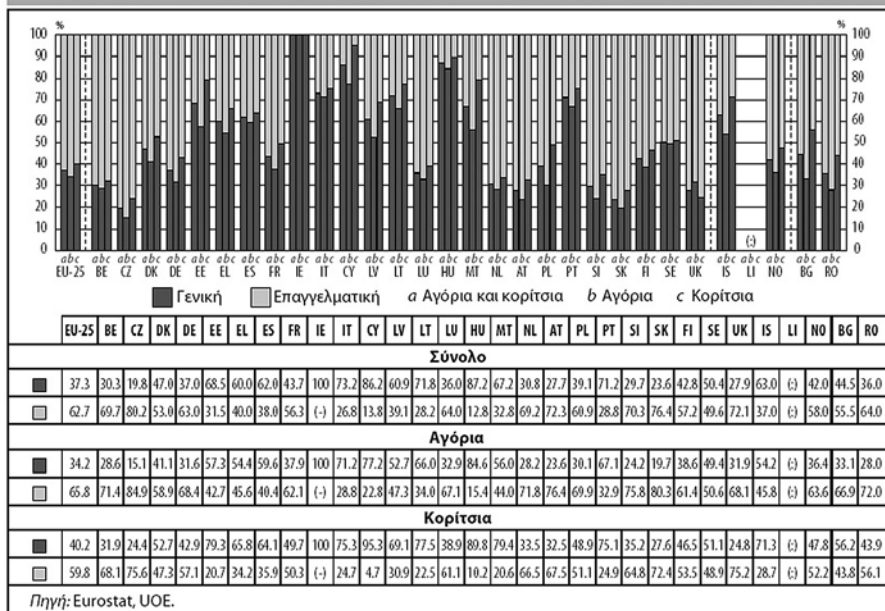
ΣΕ ΑΝΩΤΕΡΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ, ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αποτελεί το πιο σύνθετο φαινόμενο στην Ευρώπη η φοίτηση περισσότερων μαθητών στην επαγγελματική παρά στη γενική εκπαίδευση σε ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο (η προ-επαγγελματική συγκαταλέγεται στη γενική εκπαίδευση). Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει σε 13 χώρες. Στην Εσθονία, την Ελλάδα, την Ισπανία, την Ιταλία, την Κύπρο, τη Λετονία, την Ουγγαρία, τη Μάλτα, την Πορτογαλία και την Ισλανδία, η αναλογία των μαθητών που εγγράφονται στη γενική εκπαίδευση είναι υψηλότερη. Στην Ιρλανδία, όλοι οι μαθητές φοιτούν στη γενική εκπαίδευση καθώς δεν υπάρχει ξεχωριστή επαγγελματική κατεύθυνση, ενώ στη Σουηδία και, σε μικρότερο βαθμό, στη Δανία, η αντίστοιχη αναλογία μαθητών που είναι εγγεγραμμένοι και στις δύο κατευθύνσεις είναι σχεδόν ίση.

Ασυνήθιστα υψηλά ποσοστά συμμετοχής στην επαγγελματική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (πέραν των δύο τρίτων όλων των μαθητών) καταγράφονται στο Βέλγιο, τη Δημοκρατία της Τσεχίας, τις Κάτω Χώρες, την Αυστρία, τη Σλοβενία, τη Σλοβακία και το Ηνωμένο Βασίλειο.

Αναλύοντας τα ποσοστά συμμετοχής ανά φύλο, προκύπτει ότι αυτό το μοντέλο παροχής έχει ιδιαίτερη απήχηση στα αγόρια. Τα ποσοστά εγγραφών των αγοριών στις διάφορες επαγγελματικές κατευθύνσεις είναι παντού υψηλότερα. Σχεδόν όλες οι χώρες παρουσιάζουν διαφορά τουλάχιστον 10 εκατοστιαίων μονάδων μεταξύ της συμμετοχής των αγοριών και των κοριτσιών στις επαγγελματικές κατευθύνσεις. Η κατάσταση στην Κύπρο είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακή, όπου το ποσοστό των αγοριών που έχουν εγγραφεί στην επαγγελματική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πενταπλάσιο του αντίστοιχου ποσοστού των κοριτσιών (αν και το συνολικό ποσοστό συμμετοχής εξακολουθεί να είναι πολύ χαμηλό σε σχέση με τις εγγραφές στη γενική εκπαίδευση). Μόνο το Βέλγιο, η Ισπανία, η Ιταλία και η Σουηδία εμφανίζουν σχετικά ισορροπημένη κατανομή ανά φύλο- η διαφορά είναι μικρότερη από 5 εκατοστιαίες μονάδες.

**Σχήμα Γ9: Κατανομή μαθητών ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 3)
ανά πρόγραμμα προσανατολισμού (γενικό ή επαγγελματικό) συνολικά και ανά φύλο, 2001/02**



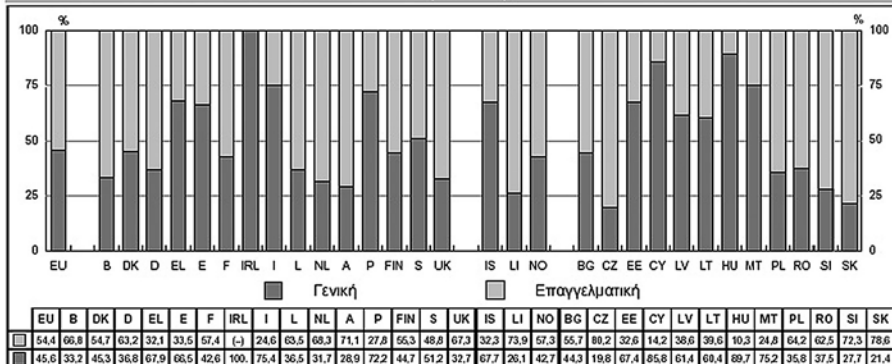
Συνημμένο 5



Δ Ε Υ Τ Ε Ρ Ο Β Α Θ Μ Ι Α Ε Κ Π Α Ι Δ Ε Υ Σ Η

ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΕΡΗ ΒΑΘΜΙΔΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΠΟ Ο,ΤΙ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στις 30 Ευρωπαϊκές χώρες που καλύπτονται από την παρούσα έκδοση, κατά μέσο όρο, περισσότεροι σπουδαστές έχουν εγγραφεί στην επαγγελματική εκπαίδευση παρά στην γενική εκπαίδευση στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (η προ επαγγελματική εκπαίδευση περιλαμβάνεται στη γενική). Το μοντέλο αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο στο Βέλγιο, τις Κάτω Χώρες, την Αυστρία, το Ηνωμένο Βασίλειο, το Λιχτενστάιν, την Τσεχική Δημοκρατία, τη Σλοβακία και τη Σλοβενία, όπου περισσότερα από τα δύο τρίτα των σπουδαστών βρίσκονται στην επαγγελματική εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, την Ισπανία, την Ιταλία, την Πορτογαλία, την Ισλανδία, την Εσθονία, την Κύπρο, την Ουγγαρία και τη Μάλτα, αντίθετα, τα δύο τρίτα ή και μεγαλύτερο ποσοστό από αυτό φοιτούν στη γενική εκπαίδευση. Στην Ιρλανδία όλοι οι φοιτητές φοιτούν στη γενική εκπαίδευση διότι δεν υπάρχει ξεχωριστή κατεύθυνση επαγγελματικής εκπαίδευσης.

ΣΧΗΜΑ Ε8: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΕΡΗ ΒΑΘΜΙΔΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ISCED 3), 1999/2000


Πηγή: Eurostat, UOE.

Συμπληρωματικές σημειώσεις

Βέλγιο: Περιλαμβάνεται η εκπαίδευση για «κοινωνική πρόοδο».

Γαλλία: Οι σπουδαστές τα τεχνολογικής εκπαίδευσης περιλαμβάνονται στους σπουδαστές της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Ιρλανδία: Όλοι οι φοιτητές φοιτούν στη γενική εκπαίδευση διότι δεν υπάρχει ξεχωριστή επαγγελματική κατεύθυνση.

Ιταλία: Τα στοιχεία είναι προσωρινά. Οι εγγραφές στα *istituti tecnici* περιλαμβάνονται στην προεπαγγελματική εκπαίδευση.

Ηνωμένο Βασίλειο: Περιλαμβάνεται το επίπεδο ISCED 4. Οι εγγραφές στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης συλλέγονται με «φωτογραφική» βάση ενώ οι εγγραφές στα τμήματα επαγγελματικής κατάρτισης συλλέγονται γενικά σε «βάση πλήρους έτους», περιλαμβάνεται δηλαδή ο συνολικός αριθμός των εγγραφών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Λιχτενστάιν: Τα στοιχεία προέρχονται από εθνικές πηγές.

Επεξηγηματική σημείωση

Οι σπουδαστές της επαγγελματικής κατάρτισης που δαπανούν ποσοστό ίσο ή ανώτερο του 90% του χρόνου τους εντός της εταιρείας δεν περιλαμβάνονται στη συλλογή στοιχείων του UOE ((Ουνέσκο/ΟΟΣΑ/Eurostat).

Η προεπαγγελματική εκπαίδευση περιλαμβάνεται στην γενική εκπαίδευση.

Συνημμένο 6

Γ Λ Ω Σ Σ Α Ρ Ι Ο

ΟΝΟΜΑΤΟΛΟΓΙΑ/ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΜΕΝΕΣ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΕΙΣ

ΔΙΕΘΝΗΣ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ISCED 1997)

Η διεθνής τυποποιημένη κατάταξη εκπαίδευσης (ISCED) είναι ένα μέσο κατάλληλο για την εκπόνηση στατιστικών για την εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Καλύπτει δύο μεταβλητές διαστρέβλωσης: εκπαιδευτικές βαθμίδες και τομείς με συμπληρωματικές διαστάσεις γενικού/ επαγγελματικού/ προεπαγγελματικού προσανατολισμού και με προορισμό την εκπαίδευση/αγορά εργασίας. Η τρέχουσα εκδοχή, η ISCED 97 ⁽²⁾ διακρίνει επτά εκπαιδευτικές βαθμίδες.

ΕΠΙΠΕΔΑ ISCED 97

Εμπειρικά, η ISCED θεωρεί ότι υπάρχουν αρκετά κριτήρια τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στην κατανομή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανάλογα προς τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ανάλογα με τη σχετική βαθμίδα και τον τύπο εκπαίδευσης, είναι ανάγκη να καθιερωθεί ένα ιεραρχικό σύστημα κατάταξης μεταξύ κύριων και επικουρικών κριτηρίων (τυπικά προσόντα εισαγωγής, ελάχιστες απαιτήσεις εισόδου, ελάχιστη ηλικία, προσόντα προσωπικού κ.ά).

ISCED 0: Προσχολική αγωγή

Ως προσχολική αγωγή ορίζεται το αρχικό στάδιο διδασκαλίας. Έχει ως έδρα το σχολείο ή το εκπαιδευτικό κέντρο και έχει σχεδιαστεί για παιδιά ηλικίας τριών ετών τουλάχιστον.

ISCED 1: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η έναρξη αυτής της βαθμίδας τοποθετείται σε ηλικία μεταξύ τεσσάρων και επτά ετών, είναι υποχρεωτική σε όλες τις χώρες και γενικά διαρκεί από πέντε έως έξι έτη.

ISCED 2: Κατώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Συνεχίζει τα βασικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας βαθμίδας παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία είναι τυπικά περισσότερο εστιασμένη στα σχολικά μαθήματα. Συνήθως, το τέλος αυτής της βαθμίδας συμπίπτει με το τέλος της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.

ISCED 3: Ανώτερη βαθμίδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Η βαθμίδα αυτή αρχίζει γενικά στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η ηλικία εισαγωγής είναι τυπικά τα 15 ή 16 έτη. Συνήθως χρειάζονται τίτλοι εισαγωγής (τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) και άλλες ελάχιστες προϋποθέσεις εισαγωγής. Η διδασκαλία είναι συνήθως περισσότερο προσανατολισμένη προς τα μαθήματα από ότι στο επίπεδο 2 ISCED.

Η τυπική διάρκεια του επιπέδου 3 ISCED κυμαίνεται από δύο έως πέντε έτη.

ISCED 4: Μεταδευτεροβάθμια μη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Τα προγράμματα αυτά περνούν επάνω από τα όρια που χωρίζουν την Ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Έχουν ως στόχο τη διεύρυνση των γνώσεων των αποφοίτων του επιπέδου 3 ISCED. Τυπικά παραδείγματα είναι τα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να προετοιμαστούν οι φοιτητές για μελέτες σε επίπεδο 5 ή προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για την προετοιμασία των φοιτητών για άμεση είσοδό τους στην αγορά εργασίας.

ISCED 5: Τριτοβάθμια εκπαίδευση (πρώτο στάδιο)

Η εισαγωγή σε αυτά τα προγράμματα απαιτεί συνήθως επιτυχή ολοκλήρωση του επιπέδου ISCED 3 ή 4. Η βαθμίδα αυτή περιλαμβάνει προγράμματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με ακαδημαϊκό προσανατολισμό (τύπος Α) τα οποία έχουν σε μεγάλο βαθμό θεωρητική βάση και προγράμματα

⁽²⁾ http://unesco.istat.unesco.org/en/iaed_p/isc97.html

Αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης ΣΤ-Η ΕΥΡΩΣΤΗ - 2002

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ /EURYDICE/Eurostat

γ λ ω σ σ α ρ ι ο - 5

Παιδαγωγικές Διαδρομές στη Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε./Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.: Αρχάνες – Ιωάννινα - Σάπες

Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Αθήνα

Περίληψη

Στην εργασία αυτή καταγράφονται πτυχές της παιδαγωγικής διάστασης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα αναφερόμενα στον τίτλο Παραρτήματα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε και συνάμα τονίζεται το οργανωτικό και διοικητικό μέρος της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταξύ κέντρου και περιφέρειας. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν το θεωρητικό πλαίσιο: 1) ότι η αποκέντρωση των υπηρεσιών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που παρέχει η ΑΣΠΑΙΤΕ, χωρίς την αντίστοιχη διάθεση πόρων δεν μπορεί να αποδώσει. 2) ότι η τοπική ανάπτυξη υποστηρίζεται σε ένα εξαιρετικά μεγάλο βαθμό σε όλα τα επίπεδα (πολιτιστικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό κλπ.) και 3) ότι οι ενήλικες παρακινούνται να εργάζονται όταν εμπνέονται στο έργο τους και όταν τους μεταβιβάζονται υπευθυνότητες μαζί με εξουσία, οπότε μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να δράσουν θετικά υπέρ των θεσμών παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να καταγράψει πτυχές της παιδαγωγικής διάστασης από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα αναφερόμενα στον τίτλο Παραρτήματα της Σχολής μας και συνάμα να τονίσει το οργανωτικό και διοικητικό μέρος της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταξύ κέντρου και περιφέρειας.

Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο της **διανεμητικής εκπαιδευτικής ηγεσίας** (Πασιαρδής 2004, Bush 1995, Αθανασούλα – Ρέππα 2008) και της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών, σε συνδυασμό με τις βασικές αρχές της εξ αποστάσεως μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, επιχειρείται η αποτίμηση της λειτουργίας των προγραμμάτων Ετήσιας Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ), καθώς και η καταγραφή στοιχείων από την τοπική εκπαιδευτική πολιτική των παραρτημάτων στις Αρχάνες Κρήτης, στα Ιωάννινα και στις Σάπες Ροδόπης.

Η ερευνητική μεθοδολογία, που χρησιμοποιούμε είναι μεικτή και στηρίζεται στην αυτό-βιογραφική ανάλυση, στην παρατήρηση και στην έρευνα αρχείου.

Καταγράφονται επίσης μέθοδοι επικοινωνίας και εμπνέωσης, καθώς και συμβουλευτικής υποστήριξης που εφαρμόστηκαν, προκειμένου να αναδειχθούν δεξιότητες του μετασχηματιστικού ηγέτη, να διευθετηθούν συγκρούσεις και να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε κάθε περίπτωση.

2. Η ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε./Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ΚΑΙ Η ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ ΤΗΣ

2.1 Το Σύστημα Αυτοδιοίκησης της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε./Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και η ανάγκη αποκέντρωσης

Η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. από το 1959 μέχρι το 2002 οπότε καταργήθηκε και καθολικός της διά-

δοχος έγινε η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., ήταν μεν Ν.Π.Δ.Δ. αυτοδιοικούμενο, πάντα όμως με «δοτή», διορισμένη διοίκηση και τότε με «εκλεγμένη». Μάλιστα δε υπαγόταν στο οργανόγραμμα του τότε ΥΠ.Ε.Π.Θ. στη Διεύθυνση Εταίρων Κλάδων Εκπαίδευσης, καθώς διοικητικά ήταν μια «ερμαφρόδιτη» κατάσταση και δεν ήταν ούτε Ανώτατη Σχολή με την έννοια των Α.Ε.Ι. ούτε Ανώτερη με την έννοια των Τ.Ε.Ι. Από το 2002 όμως και μετά έπαψε να έχει αυτή τη σχέση με το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και με το Ν. 3027 έγινε Ανώτατη Σχολή υπαγομένη στην Τεχνολογική Κατεύθυνση του Ενιαίου Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης, εξακολουθώντας όμως ακόμη και μέχρι σήμερα να διοικείται με «διορισμένη» διοίκηση.

Πολύ νωρίς, με την ίδρυση της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. εμφανίστηκε η ανάγκη παιδαγωγικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, όχι μόνο των ειδικοτήτων που «παρήγαγε» η ίδια η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. στην Ανώτερη Σχολή Εκπαίδευσης Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών (Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ.), αλλά και αυτών που προέρχονταν από άλλες μη καθηγητικές Σχολές. Έτσι λειτούργησε οργανωμένα παράλληλα προς την (Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ.), και η Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή (ΠΑ.ΤΕ.Σ.). Η επιτυχής λειτουργία των Σχολών αυτών στην Αθήνα δημιούργησε την ανάγκη και για την πρώτη αποκεντρωτική προσπάθεια των εκπαιδευτικών της υπηρεσιών το 1979, στη Θεσ/νίκη, ώστε να μην είναι αναγκασμένοι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης να φοιτούν όλοι στην Αθήνα. Έτσι το 1979, «ιδρύεται εν Θεσ/νίκη παράρτημα της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., δυνάμενον να περιλαμβάνη τμήματα **όλων των Σχολών αυτής**» δηλαδή ΠΑ.ΤΕ.Σ. και Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ. Όμως αυτού του είδους το εγχείρημα έμελε να καταγράψει μεν την αναγκαιότητα της **αποκέντρωσης** να καταδείξει δε τη στασιμότητα της **αποσυγκέντρωσης** της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Γιατί τελικά λειτούργησε μόνο η ΠΑ.ΤΕ.Σ. η οποία στη συνέχεια μετατράπηκε σε Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.)

Η επιτυχής αποσυγκέντρωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με την ΠΑ.ΤΕ.Σ Θεσσαλονίκης, έδωσε το έναυσμα το 1996 με το δεύτερο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Κ.Π.Σ.) και το πρώτο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.), να δημιουργηθεί η δεύτερη ΠΑ.ΤΕ.Σ. στην Πάτρα «Ιδρύεται στην Πάτρα παράρτημα της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. με **Τμήματα της ΠΑ.ΤΕ.Σ.**».

Στη συνέχεια με την ίδια διαδικασία ιδρύονται το 1999 στο Ηράκλειο Κρήτης και στα Ιωάννινα και το 2000 στο Βόλο αντίστοιχες ΠΑ.ΤΕ.Σ. «Ιδρύονται στο Ηράκλειο Κρήτης και στα Ιωάννινα παραρτήματα της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. τα οποία περιλαμβάνουν **Τμήματα της ΠΑ.ΤΕ.Σ του άρθρου 2 παρ.1^α του Ν.Δ. 789/70 (ΦΕΚ293Α)**». Αντίστοιχα με το ίδιο σκεπτικό ιδρύεται το 2000 και στο Βόλο.

2.2 Από τις ΠΑ.ΤΕ.Σ. στα Ε.Π.ΠΑΙ.Κ

Οι διάφορες ΠΑ.ΤΕ.Σ λειτούργησαν με ένα διοικητικό πλαίσιο που επί κεφαλής τους είχαν τον Διευθυντή και συλλογικό όργανο το Σύλλογο Διδασκόντων. Το 2002 όμως με την κατάρτιση της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. και την ίδρυση της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., καταργήθηκαν μαζί και οι διάφορες ΠΑ.ΤΕ.Σ και στη θέση τους λειτουργούν πλέον τα διάφορα Παραρτήματα με τα Προγράμματα Ετήσιας Παιδαγωγικής Κατάρτισης και Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι η έννοια του Παραρτήματος δεν είναι αυτή που έχει ο νόμος περί των Τ.Ε.Ι. αλλά επιλέχτηκε για λειτουργικούς λόγους από την πρώτη Διοικούσα Επιτροπή της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., ενώ η δεύτερη Διοικούσα Επιτροπή δεν αποδέχτηκε τον όρο αυτό και ακολούθησε το όρο του ιδρυτικού νόμου της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. μιλώντας για αποκεντρωμένα Προγράμματα. Η αλήθεια είναι ότι έτσι εμφανίζονται στον ιδρυτικό νόμο, αλλά ο νόμος δεν περιγράφει και την οργανω- διοικητική δομή των Προ-

γραμμάτων αυτών με αποτέλεσμα να υπάρχει σύγχυση στον τρόπο άσκησης της εξουσίας. Τα Προγράμματα αυτά λειτουργούν σχεδόν με το ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα της ΠΑ.ΤΕ.Σ., κατά τι εκσυγχρονισμένο.

Το μόνο νέο Πρόγραμμα που λειτούργησε μετά την ίδρυση της Σάπες- 2008 (Υ.Α. 15844/Γ2/5-2-08) Ίδρυση Παραρτήματος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε είναι αυτό των Σαπών υπό την έννοια της λειτουργίας Προγραμμάτων του άρθρου 4, παρ.5(γ) του Ν. 3027/02. Στην πραγματικότητα το Πρόγραμμα αυτό ήταν σχεδιασμένο ως ΠΑ.ΤΕ.Σ., μαζί με αυτές του Ηρακλείου Κρήτης, των Ιωαννίνων και του Βόλου και με έδρα την Αλεξανδρούπολη. Όμως επειδή δεν υπήρχε ούτε πολιτικό, ούτε προσωπικό ενδιαφέρον από άτομα του τότε Διοικητικού Συμβουλίου της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε, η ΠΑ.ΤΕ.Σ., αυτή δεν ιδρύθηκε ποτέ και περίμενε το νομοθέτη της, ο οποίος βρέθηκε μια δεκαετία αργότερα στο πρόσωπο του Υπουργού Παιδείας Ευρυπίδη Στυλιανίδη στην εκλογική περιφέρεια του οποίου υπάγεται οι Σάπες.

3. Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΔΟΜΩΝ ΤΗΣ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

3.1 Διοικητικές και Οργανωτικές Δομές. Εξ αποστάσεως διοίκηση

Το Διοικητικό και Οργανωτικό σχήμα που δόθηκε από την πρώτη Διοικούσα Επιτροπή στα επωνομαζόμενα Παραρτήματα ήταν ο Διευθυντής του και το Εκπαιδευτικό Προσωπικό. Μάλιστα από την πρώτη Διοικούσα Επιτροπή της Σχολής λήφθηκε πρόνοια ώστε να εκπροσωπούνται τα Παραρτήματα στο Συμβούλιο του Γενικού Τμήματος Παιδαγωγικών Μαθημάτων (στο οποίο και ανήκουν οργανικά πάλι με εσωτερική απόφαση, καθώς ο ιδρυτικός νόμος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. αναφέρει ότι η «Σχολή δύναται να λειτουργεί Προγράμματα...» και όχι το συγκεκριμένο Τμήμα). Αλλά επειδή στη Σχολή δεν υπάρχει ακόμη ούτε Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης ούτε Ινστιτούτο Δια βίου Εκπαίδευσης, τα Προγράμματα αυτά λειτουργούν υπό την αιγίδα του Γενικού Τμήματος Παιδαγωγικών Μαθημάτων. Για τη μεγαλύτερη μάλιστα εκπροσώπηση των Παραρτημάτων θεσμοθετήθηκε μαζί με το Συμβούλιο του Τμήματος και το άτυπο Διευρυμένο Συμβούλιο, το οποίο όμως ακριβώς επειδή ήταν άτυπο δεν είχε και μεγάλη διάρκεια ζωής. Σήμερα καταβάλλεται προσπάθεια τα Παραρτήματα να εκπροσωπούνται τουλάχιστον από δύο μέλη στο Συμβούλιο του Τμήματος.

Στα Παραρτήματα που προέρχονται από τις πρώτες ΠΑ.ΤΕ.Σ , (Θες/νίκης , Πάτρας) όπου υπήρχε ικανός αριθμός μελών Εκπαιδευτικού Προσωπικού, το σχήμα οργάνωσης και διοίκησης των Παραρτημάτων λειτούργησε με την αποκεντρωμένη του μορφή με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που αυτή έχει και βέβαια με τις γνωστές διαφωνίες και συμφωνίες του Προσωπικού. Αντίθετα στα νέα Παραρτήματα (πλην του Βόλου που μετακινήθηκε άμα τη λειτουργία του μέλος Εκπαιδευτικού Προσωπικού), η διοίκηση ασκείται από έναν υπεύθυνο από την έδρα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. με «τοποτηρητή» στο Παράρτημα συνήθως έναν αποσπασμένο εκπαιδευτικό. Πρόσφατα από το σχήμα αυτό απηλλάγη και το Παράρτημα της Κρήτης, καθώς διορίστηκε μόνιμο μέλος Εκπαιδευτικού Προσωπικού.

Η πρωτοτυπία αλλά και η επιτυχία του σχήματος της εξ αποστάσεως διοίκησης έγκειται στο γεγονός κατά πόσο το μέλος Εκπαιδευτικού Προσωπικού που ασκεί τη διοίκηση είναι καλά καταρτισμένο σε θέματα εξ αποστάσεως μεθοδολογίας και εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να εφαρμόζει τις αρχές των δύο αυτών διαδικασιών σε όλο το φάσμα των εργασιών. Κυρίως προέχει να είναι εμπνευστικός και καθοδηγητικός και όχι διαχειριστι-

κός και αυταρχικός και να σέβεται το γεγονός ότι οι άνθρωποι που διεκπεραιώνουν τις εργασίες του Παραρτήματος είναι οι πολύτιμοι συνεργάτες του.

Κατά καιρούς μου δόθηκε η ευκαιρία να προϊσταμαι και των τριών Παραρτημάτων στα οποία δεν υπηρετούσε μέχρι πρότινος μόνιμο μέλος Εκπαιδευτικού Προσωπικού ήτοι (Ηράκλειο Κρήτης, Ιωάννινα, Σάπες). Η άποψή μου είναι ότι ανάλογα με το κοινωνικό, πολιτικό, ιστορικό και οικονομικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί το κάθε Παράρτημα – Πρόγραμμα, αυτό μπορεί να αναπτυχθεί και να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην τοπική ανάπτυξη ή να συρρικνωθεί και να παραμείνει ένας διεκπεραιωτικός οργανισμός.

3.2 Διοκόντας και Εμπυχώνοντας ανθρώπους από απόσταση

Ο υπεύθυνος Παραρτήματος ή ΕΠΠΑΙΚ, που διοικεί από απόσταση χρειάζεται για να επιτύχει στο έργο του μεταξύ των άλλων να διαθέτει:

- εξαιρετικές επικοινωνιακές και διοικητικές ικανότητες
- Θετική στάση προς το έργο που επιτελεί και
- Σχεδόν καθημερινή καθοδήγηση της κοινότητας μάθησης της οποίας ηγείται
- Ανάλογο στυλ ηγεσίας ώστε η απόσταση να γίνεται ευεργετική για την άμβλυση και την επίλυση συγκρούσεων, που πολλές φορές στα Παραρτήματα που διαθέτουν «ντόπια» διοίκηση το θέμα αυτό οξύνεται σε μεγάλο βαθμό.

Σύμφωνα με το Day (2003) μερικές καλές πρακτικές για στρατηγικές παρώθησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την εξ αποστάσεως διοίκηση είναι:

- η Κατανόηση ότι η παρώθηση είναι μια καθαρά προσωπική υπόθεση
- η παροχή ευκαιριών για σχετική επαγγελματική ανάπτυξη.
- Η παροχή στα άτομα και τις ομάδες της αίσθησης της κατεύθυνσης
- Η όσο το δυνατό περισσότερη αναγνώριση
- Η αναγνώριση σε όσο το δυνατόν περισσότερους εργαζόμενους να έχουν το αίσθημα του κατέχειν στην εργασία.
- Η δυνατότητα αυτού του αισθήματος του κατέχειν σε πραγματικό επίπεδο εργασίας μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη «σταθερών ανθρωπίνων σχέσεων», που είναι επίσης σημαντικές για την παρώθηση.

3.3 Υποδομές (κτίρια, τεχνολογικός εξοπλισμός) -Διαχείριση πόρων (συστέγαση)

Τα μεγαλύτερα προβλήματα που δημιουργούνται από αυτού του οργανωτικής και διοικητικής διαχείρισης είναι το γεγονός ότι τα κτίρια που επιλέγονται στις περισσότερες περιπτώσεις είναι κτίρια στα οποία συστεγάζονται και άλλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και δραστηριότητες. Ειδικά στις περιπτώσεις που υπάρχει συστέγαση με σχολεία πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το θέμα της διευθέτησης των λειτουργικών εξόδων αποκτά «αιτία πολέμου» στην κυριολεξία. Έτσι οι χώροι είναι περιορισμένοι και κυρίως τα εργαστήρια του προγράμματος όσο καλό εξοπλισμό και αν διαθέτουν, κινδυνεύουν να καταστραφούν είτε από τις καταλήψεις των μαθητών, είτε από επίδοξους παραβάτες. Όλα αυτά έχουν αντίκτυπο στη ζωή του Παραρτήματος και επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία των ενήλικων σπουδαστών. Η διευθέτηση αυτών των καταστάσεων δημιουργεί και ένα διαφορετικό κλίμα και διαφορετική κουλτούρα συνεργασίας.

Θα αναφέρω ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από το Παράρτημα Κρήτης όπου η αρχική στέγαση έγινε στο δημοτικό σχολείο στην περιοχή Γιόφυρο, όπου οι σπουδαστές ήταν υποχρεωμένοι να τακτοποιούν κάθε φορά την αίθουσα διδασκαλίας για την επόμε-

νη μέρα, τα καθίσματα ήταν εργονομικά δύσκολα και οι ίδιοι αναγκάζονταν να μπαίνουν σε μια κατοικημένη περιοχή με αυξημένη κυκλοφοριακή κίνηση κυρίως στην ώρα προσέλευσής τους. Όλη αυτή η κατάσταση συν το γεγονός ότι τα εργαστήρια Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας βρίσκονταν σε μια αποθήκη του Παλαιού Γενικού Νοσοκομείου Ηρακλείου Κρήτης, δημιουργούσαν μια εκρηκτική και εκνευριστική ατμόσφαιρα στο εν λόγω Παράρτημα. Η προσπάθεια μεταστέγασης εντός των διοικητικών ορίων του Δήμου Ηρακλείου ήταν αδύνατη, όπως μας διαβεβαίωσε ο τότε Νομάρχης και μας προέτρυνε σε όμορους δήμους. Τύχη αγαθή έφερε το Παράρτημα αυτό στις Αρχάνες, όπου ο τότε δήμαρχος είχε συλλάβει ένα σχέδιο στρατηγικής ανάπτυξης της τοπικής κοινωνίας με την υποδοχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως ήταν και το Παράρτημα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η συστέγαση των δύο Ανώτατων Ιδρυμάτων στο παλαιό δημοτικό σχολείο Αρχανών μείωσε για το δήμο το κόστος των λειτουργικών δαπανών (καθώς ο δήμος καλύπτει τις δαπάνες φωτισμού και καθαριότητας) και άλλαξε την κουλτούρα του ίδιου του Παραρτήματος.

Τα ίδια σχεδόν προβλήματα είχε και το Παράρτημα Ιωαννίνων για όσο διάστημα συστεγαζόταν με το Λύκειο Ανατολής και το Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο Περιφέρειας Ηπείρου, καθώς οι διαφωνίες και οι αψιμαχίες με τον διευθυντή του Λυκείου ήταν καθημερινές για τη διευθέτηση του χώρου και των εξόδων θέρμανσης, φωτισμού και ύδρευσης.

Αντίθετα στο Παράρτημα Σαπών που από την αρχή στεγάστηκε σε κτίριο που παραχωρήθηκε εξ ολοκλήρου για χρήση από την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. τα πράγματα είναι πιο ομαλά, καθώς δημιουργείται μια κοινότητα μάθησης με το δικό της συμβόλαιο λειτουργίας και αξιοποίησης των χώρων και τη δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική.

3.4 Συνεργασία με την τοπική κοινωνία

Όλα τα Παραρτήματα θα μπορούσαν να συνεργαστούν με την τοπική κοινωνία προσδίδοντας σε αυτή μια αναπτυξιακή διάσταση. Τα Παραρτήματα που λειτουργούν σε μικρούς δήμους όπως Αρχάνες και Σάπες και όχι σε μητροπολιτικούς όπως Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Βόλος, Ιωάννινα, διαμορφώνουν άλλο πλέγμα σχέσεων με την τοπική κοινωνία και τις αρχές του τόπου, καθώς η τοπική κοινωνία αισθάνεται ένα είδος περηφάνιας που έχει αποκτήσει Ανώτατο Ίδρυμα και συνδράμει το Παράρτημα σε κάθε περίπτωση. Η αλληλεπιδραστική σχέση των τοπικών κοινωνιών με τα Παραρτήματα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε δεν έγκειται μόνο στις πολιτιστικές συνεργασίες, αλλά υποστηρίζεται και από την οικονομική ανάπτυξη που διαμορφώνεται με την καθημερινή παρουσία καταναλωτών αλλά και ενοικιαστών διαμερισμάτων σε πολλές περιπτώσεις.

Η διερεύνηση της παραμέτρου του **χώρου** στον οποίο λειτουργεί το Παράρτημα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε ή κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός, όχι μόνο ως γεωγραφικής συνιστώσας αλλά ως κοινωνικής και πολιτικής, αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο ανάλυσης, καθώς με βάση την παράμετρο αυτή προσδιορίζεται η έννοια του κεντρικού κράτους ή κοινωνίας και του τοπικού κράτους ή κοινωνίας αντίστοιχα. Η σημασία της μελέτης αυτής έγκειται στο γεγονός ότι τελευταία η έννοια του «**τοπικού**» αποκτά όλο και περισσότερο ενδιαφέρον για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς η εκπαιδευτική δραστηριότητα και οι περιφερειακές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, καλούνται να παίξουν όλο και πιο σημαντικό ρόλο στο επίπεδο του τοπικού κοινωνικού συνόλου. Η τάση ανάδειξης και προσέγγισης του «τοπικού» ως ενδιαφέροντος στοιχείου προσδιορισμού του περιβάλλοντος λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, ακολουθεί τα γενικά πλαίσια συζήτησης και προβληματικής που προέρχονται:

α) από την **υποχώρηση του συγκεντρωτισμού** και την ανασύνταξη των λειτουργιών του εθνικού κράτους κατά τα πρότυπα των διεθνών τάσεων και πιέσεων, τα οποία σηματοδοτούνται από την υποχώρηση του παρεμβατισμού και **την άνοδο ενός συντηρητικού νέο- φιλελευθερισμού** και

β) από μια ενίσχυση του «**τοπικού**» ως ενός προοδευτικού και εκσυγχρονιστικού αιτήματος στα πλαίσια της πορείας ενός κοινωνικού μετασχηματισμού, που αναμένεται να δώσει περισσότερη αυτονομία στις τοπικές κοινωνίες και ταυτόχρονα περισσότερη αυτοδυναμία στις εκφάνσεις της τοπικής αυτοδιοίκησης. Αυτό κατά συνέπεια σημαίνει ότι και για την περίπτωση των Παραρτημάτων της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε αναμένεται μια κατά το δυνατό μεγαλύτερη αυτονομία στα τοπικά πλαίσια λειτουργίας τους (Αθανασούλα – Ρέππα 2008:159)

Γνωρίζοντας το τοπικό περιβάλλον λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών μπορούμε ακόμη, να διακρίνουμε πώς αυτοί μπορούν να επωφεληθούν από τους πόρους και τις ευκαιρίες μάθησης που είναι δυνατό το περιβάλλον αυτό να προσφέρει. Επίσης μπορούμε να διαπιστώσουμε τους όρους με τους οποίους μπορεί να εκπληρωθεί ο ουσιαστικός ρόλος των εκπαιδευτικών στη συγκρότηση των ατόμων ως πολιτών, καταρχήν της τοπικής κοινωνίας.

Οι σχέσεις του Παραρτήματος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε με την τοπική κοινωνία μπορεί να είναι σχέσεις θεσμοθετημένες, όπως αυτές που αφορούν κυρίως σε αρμοδιότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης και διαμεσολαβούνται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, μπορεί όμως να είναι και σχέσεις μη θεσμοθετημένες, όπως αυτές που αναπτύσσονται από την ίδια τη δυναμική του εκπαιδευτικού θεσμού με την τοπική κοινωνία και αφορούν σε πολιτιστικά δρώμενα και σε εκδηλώσεις κοινωνικής αλληλεγγύης (Αθανασούλα – Ρέππα 2008: 161).

Για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε τη θέση του εκπαιδευτικού οργανισμού σε σχέση με τη συνοικία, την τοπική ή ευρύτερη κοινωνία και το αντίστροφο. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να καταστούν εμφανείς οι δυνατότητες που παρέχει κυρίως η τοπική κλίμακα για την κατανόηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών φαινομένων (σχολικής αποτυχίας- επιτυχίας, διαρροής, κλπ). Μια τοπική κοινωνία με πολιτισμική υστέρηση (έντονα κοινωνικά προβλήματα, αναλφαβητισμό, ανεργία, ρατσιστικές τάσεις, υποβαθμισμένο δομημένο περιβάλλον κλπ) επηρεάζει το εσωτερικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού και ως ένα βαθμό, αναπαράγει αυτή την υστέρηση κυρίως στο επίπεδο της κουλτούρας του οργανισμού. Οι τοπικές κοινωνίες σήμερα εξελίσσονται ραγδαία σχετικά με τη σύνθεση του πληθυσμού τους κυρίως από οικονομικούς πρόσφυγες, μετανάστες, άνεργους και σε πολλές περιπτώσεις από άτομα με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (Αθανασούλα – Ρέππα ο.π.: 162).

Για την αποτελεσματικότερη σχέση μεταξύ Παραρτημάτων της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε και της τοπικής κοινωνίας είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός οργανισμός να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινωνίας στη ζωή του, αλλά και για δική του συμμετοχή στη ζωή της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει η τοπική κοινωνία και παράλληλα συμβάλλει στην αναβάθμιση της κοινωνίας αυτής (Αθανασούλα – Ρέππα, ο.π.: 162).

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη συνοπτική παράθεση των στοιχείων που προηγήθηκε προκύπτει ότι:

α) η αποκέντρωση των υπηρεσιών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που παρέχει η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, χωρίς την αντίστοιχη διάθεση πόρων (ανθρώπινων και υλικών) δεν μπορεί να αποδώσει.

β) η τοπική ανάπτυξη υποστηρίζεται σε ένα εξαιρετικά μεγάλο βαθμό σε όλα τα επίπεδα (πολιτιστικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό κλπ.).

γ) οι ενήλικες παρακινούνται να εργάζονται όταν εμπνυχώνονται στο έργο τους και όταν τους μεταβιβάζονται υπευθυνότητες μαζί με εξουσία, οπότε μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να δράσουν θετικά υπέρ των θεσμών παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Εναλλακτικά σενάρια ποιότητας και βιωσιμότητας της Παιδαγωγικής Κατάρτισης στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Από την ΠΑΤΕΣ στο ΕΠΠΑΙΚ (αναστοχασμός) σε τρία σενάρια.

1. **Αποκέντρωση** επί της ουσίας με διοικητική αυτονομία των προγραμμάτων στις διάφορες πόλεις. Το σενάριο αυτό κρίνεται ως εξαιρετικά δαπανηρό, κυρίως για τις μέρες που βιώνει η ελληνική οικονομία.

2. **Συγκέντρωση** (κεντρική διοίκηση και γραμματεία πλην των απαραίτητων υπηρεσιών που παραμένουν σε τοπικό επίπεδο). Το σενάριο αυτό κρίνεται ταχύ και ευέλικτο. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί και αποτελεσματικό αν αλλάξει η κεντρική οργάνωση της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

3. Κατάρτιση των υπαρχόντων δομών παιδαγωγικής κατάρτισης και ίδρυση μιας Σχολής αντίστοιχης της Σχολής Δημόσιας Διοίκησης, ή των Κολλεγίων ή Εθνικών Σχολών Κατάρτισης Εκπαιδευτικών, ώστε να πραγματώνεται η Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική χωρίς η Παιδαγωγική Κατάρτιση να κινδυνεύει να γίνει «ο μαϊντανός» σε κάθε «εκπαιδευτική σαλάτα» των «Πανεπιστημιακών εστιατορίων». Το σενάριο τούτο κρίνεται άκρως ποιοτικό, οικονομικό και ευέλικτο.

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (2008) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Αθήνα, ΕΛΛΗΝ,
2. Bush, T. (1995). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub
3. Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης* (μτφρ. Ανθή Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
4. Πασιαρδής (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα, Μεταίχιμο

Πηγές

Όλα τα σχετικά νομοθετήματα που αναφέρονται στο κείμενο

Εκπαιδευτικές κατευθύνσεις και διδακτικές προσεγγίσεις στη τεχνική-επαγγελματική νοσηλευτική εκπαίδευση

Αλεξανδροπούλου Χ.

Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Νοσηλευτικής,
Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας

Δρ. Παναγιωτόπουλος Η.

Εργαστηριακός Συνεργάτης, Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας νοσηλευτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας με σύγχρονες διδακτικές κατευθύνσεις. Αναλύονται οι σκοποί της νοσηλευτικής εκπαίδευσης, οι νέες τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται, καθώς και το προφίλ του εκπαιδευτικού. Βασικοί σκοποί της νοσηλευτικής εκπαίδευσης αποτελούν η καλλιέργεια της επιστημονικής σκέψης, η πλήρης και συστηματική νοσηλευτική κατάρτιση, η ανάπτυξη κινήτρων και ενδιαφερόντων για τη νοσηλευτική επιστήμη κ.α. Επιπλέον, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στη νοσηλευτική διδασκαλία. Τέλος, η Εκπαιδευτική Τεχνολογία έχει συμβάλει σημαντικά στην αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας με τη χρήση κατάλληλων οπτικοακουστικών μέσων. Είναι προφανές, ότι η Εκπαιδευτική Τεχνολογία σε συνδυασμό με το σωστό προφίλ του εκπαιδευτικού συμβάλλουν ενεργά στην ανάπτυξη και εφαρμογή σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών στη δευτεροβάθμια νοσηλευτική εκπαίδευση.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η νοσηλευτική εκπαίδευση στη χώρα μας αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια με ταχύ ρυθμό και κλιμακώνεται σε διάφορα επίπεδα δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και σε ποικίλες μορφές αγωγής υγείας, για να καλύψει τις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες της εποχής μας για υψηλή επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του νοσηλευτικού προσωπικού και για πληρέστερη ιατρική και νοσηλευτική ενημέρωση του ευρύτερου κοινού. Για το λόγο αυτό προβάλλεται όλο και πιο πολύ η απαίτηση, να ενσωματώνονται στα σύγχρονα προγράμματα νοσηλευτικών σπουδών, γνωστικά αντικείμενα από τις Επιστήμες της Αγωγής. Στις αρμοδιότητες, εξάλλου, του πτυχιούχου της νοσηλευτικής επιστήμης περιλαμβάνεται και η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διδακτικών δραστηριοτήτων σε σχολικό, κλινικό και κοινοτικό επίπεδο (Σαββοπούλου, 2006). Η παρούσα, λοιπόν, εργασία εξετάζει τους σκοπούς της νοσηλευτικής εκπαίδευσης και πως είναι δυνατόν αυτοί να επιτευχθούν στη δευτεροβάθμια τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση, όπου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, αφού απαιτείται η χρήση κατάλληλων διδακτικών οπτικοακουστικών μέσων με στόχο την προσέλκυση των μαθητών και τη διέγερση του ενδιαφέροντός τους.

2. ΣΚΟΠΟΙ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η νοσηλευτική, ως αυτοτελής επιστήμη, αναπτύσσεται και διδάσκεται στα πανεπιστημιακά τμήματα, ως επαγγελματική ειδικευση σε μέσες και ανώτερες σχολές και ως θεματική γενικότερου ενδιαφέροντος σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες με τη μορφή της αγωγής υγείας. Οι σκοποί, επομένως, της νοσηλευτικής εκπαίδευσης διαφοροποιούνται στην κλιμάκωση αυτή, ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα και με τις ανάγκες που κάθε φορά εξυπηρετεί (Σαββοπούλου, 2006). Στην παρούσα εργασία, όπως ήδη προαναφέρθηκε, θα εξεταστούν οι σκοποί της δευτεροβάθμιας τεχνικο-επαγγελματικής νοσηλευτικής εκπαίδευσης.

Οι σκοποί της νοσηλευτικής διδασκαλίας μπορούν να ομαδοποιηθούν σε οκτώ κατηγορίες: οι τέσσερις έχουν σχέση με το μαθητή και οι άλλες τέσσερις με το διδακτικό αντικείμενο.

2.1 Σκοποί Νοσηλευτικής Εκπαίδευσης με Επίκεντρο τον Μαθητή

Οι σκοποί της δευτεροβάθμιας τεχνικο-επαγγελματικής νοσηλευτικής εκπαίδευσης που έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή είναι οι εξής:

- Η επιστημονική νοσηλευτική αγωγή, η καλλιέργεια δηλαδή της επιστημονικής σκέψης και έρευνας και η κατάρτιση επιστημόνων ικανών να προάγουν τη νοσηλευτική επιστήμη.
- Η καλλιέργεια του επιστημονικού και επαγγελματικού ήθους, η μόρφωση, δηλαδή, υπεύθυνων ανθρώπων με επιστημονική, κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική συνείδηση, ικανών να θέτουν στην υπηρεσία του κοινωνικού συνόλου τα επιστημονικά επιτεύγματα και την επαγγελματική νοσηλευτική ειδικευση.
- Η πλήρης και συστηματική νοσηλευτική κατάρτιση, η προετοιμασία, δηλαδή, των διδασκόμενων σε όλες τις βαθμίδες, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ειδικότητάς τους και να ευδοκιμούν στο νοσηλευτικό επάγγελμα.
- Η συστηματική πληροφόρηση ατόμων ή ομάδων σε θέματα νοσηλευτικής δεοντολογίας και πρακτικής, ώστε η νοσηλευτική να συμβάλλει θετικά στην επίλυση σύγχρονων ατομικών ή κοινωνικών προβλημάτων υγείας (Πετρούλακη, 1981).

2.2 Σκοποί Νοσηλευτικής Εκπαίδευσης με Επίκεντρο το Διδασκόμενο Αντικείμενο

Οι σκοποί της δευτεροβάθμιας τεχνικο-επαγγελματικής νοσηλευτικής εκπαίδευσης που έχουν ως επίκεντρο το διδασκόμενο αντικείμενο είναι οι εξής:

- Η διδασκαλία και η εκμάθηση επιστημονικών και επαγγελματικών γνώσεων και η ανάπτυξη νοητικών και κινητικών δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την κατάρτιση ικανών νοσηλευτών.
- Η οργάνωση της διδασκαλίας με κατάλληλη μεθοδολογία και με τη χρήση της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι ταχύτερα, πληρέστερα και με οικονομία δυνάμεων και χρόνου.
- Η ανάπτυξη κινήτρων και ενδιαφερόντων για τη νοσηλευτική επιστήμη και το νοσηλευτικό επάγγελμα και της ικανότητας και στάσης για περαιτέρω μετασχολική ενημέρωση και αυτομόρφωση στο χώρο της νοσηλευτικής θεωρίας και πράξης.
- Η διαμόρφωση θετικού κλίματος στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο για τη νοσηλευτική επιστήμη, η προσέλκυση ικανών στελεχών και η ανάπτυξη της ικανότητας στους πτυχιούχους νοσηλευτές να προάγουν το επιστημονικό και επαγγελματικό κύρος του κλάδου τους (Ραγιά, 1982).

3. ΣΤΑΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οργάνωση της νοσηλευτικής διδασκαλίας, καθώς πρέπει να συνδυάζει επιστημονική κατάρτιση, κατάλληλη μέθοδο, παιδαγωγικό ήθος και δυναμική προσωπικότητα. Τα στάδια που ακολουθεί η νοσηλευτική διδασκαλία είναι τα εξής: η προπαρασκευή της τάξης, η παρουσίαση και η προσφορά του νέου αντικειμένου, η εφαρμογή των νέων γνώσεων και ο έλεγχος κατανόησης και αφομοίωσης του αντικειμένου που διδάχθηκε (Δημητρίου, 1982).

3.1 Στάδιο Προπαρασκευής

Στο στάδιο αυτό εξασφαλίζεται η κατάλληλη ψυχολογική ατμόσφαιρα στην τάξη και διεγείρεται το ενδιαφέρον και η ετοιμότητα των μαθητών να δεχθούν το νέο μάθημα. Μερικοί τρόποι με τους οποίους γίνεται η προετοιμασία αυτή είναι η δημιουργία άνεσης στους μαθητές με έκφραση θετικής διάθεσης προς αυτούς και ζεστή οπτικής επικοινωνίας μαζί τους, η προσέλκυση της προσοχής των μαθητών για το νέο διδακτικό αντικείμενο, η προτροπή των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία και η ανάλυση του σκοπού του μαθήματος (Κακαβούλη, 1997).

3.2 Στάδιο Παρουσίασης

Η παρουσίαση μπορεί να γίνει με διάλεξη, όταν το αντικείμενο είναι θεωρητικό, με επίδειξη, όταν το αντικείμενο είναι πρακτικό, με εργαστήριο ή κλινική διδασκαλία, όταν το αντικείμενο είναι άσκηση και εφαρμογή. Ανεξάρτητα, όμως, από τη μέθοδο και τον τρόπο παρουσίασης, κατά τη διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου, παρεμβάλλεται και η συζήτηση, όπου οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού παίζουν σημαντικό ρόλο (Κακαβούλη, 1997).

3.3 Στάδιο Εφαρμογής

Οι μαθητές στη φάση αυτή παίζουν πρωτεύοντα ρόλο και συμμετέχουν με προσωπική δραστηριοποίηση, ενώ ο εκπαιδευτικός παρέχει βοήθεια με υποδείξεις και ενισχύσεις. Η εφαρμογή στα θεωρητικά μαθήματα γίνεται με εξάσκηση των μαθητών να εφαρμόζουν τις γνώσεις που έμαθαν σε νέες καταστάσεις, ενώ στα πρακτικά μαθήματα γίνεται με την άσκηση τους στις νέες δεξιότητες, ώστε να τις εκτελούν με ακρίβεια και πιστότητα (Κακαβούλη, 1997).

3.4 Στάδιο Έλεγχου των Αποτελεσμάτων

Στο τελευταίο αυτό στάδιο γίνεται έλεγχος κατά πόσο το αντικείμενο που διδάχθηκε έγινε κτήμα όλων των μαθητών. Ελέγχεται ειδικότερα κατά πόσο η παρουσίαση υπήρξε επιτυχής και αν ορισμένοι μαθητές έχουν ειδικές δυσκολίες μάθησης. Με τον έλεγχο των αποτελεσμάτων γίνεται μια επανάληψη του μαθήματος με εργαστηριακή μορφή και αξιολογείται μερικώς η επίδοση των μαθητών στο μάθημα (Δημητρίου, 1982).

4. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΥΦΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού δίνει στη νοσηλευτική διδασκαλία ένα ιδιαίτερο ύφος, που την κάνει περισσότερο ή λιγότερο ελκυστική και αποδοτική. Βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που λειτουργούν θετικά κατά τη διάρκεια της νοση-

λευτικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τις απόψεις της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας, είναι τα εξής:

- ✓ **Η θετική συναισθηματική διάθεση.** Όταν ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, κατέχεται από θετική θυμική διάθεση, εκφράζει στο πρόσωπό του ικανοποίηση για την επικοινωνία του με τους μαθητές και ενθουσιασμό για το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, τότε δημιουργείται μια από τις βασικές προϋποθέσεις για να διαμορφωθεί θετικό διδακτικό κλίμα (Μακροπούλου, 1982).
- ✓ **Η αυθορμησία στην ομιλία.** Μερικοί εκπαιδευτικοί έχουν γραμμένο ολόκληρο το κείμενο, που πρόκειται να διδάξουν, άλλοι μόνο ένα διαρθρωτικό σκελετό και άλλοι έχουν την ικανότητα να διδάσκουν χωρίς καμιά γραπτή υποστήριξη. Ανεξάρτητα από τον τρόπο προετοιμασίας, εκείνο που έχει βασική σημασία είναι η αυθορμησία του λόγου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να στηρίζεται σε γραπτό κείμενο, αλλά να είναι αποδεδειγμένος από αυτό, έτσι ώστε να γίνεται ο λόγος ζωντανός και να επιτυγχάνεται η επικοινωνία με τους μαθητές (Child, 1981).
- ✓ **Η κίνηση.** Οι κινήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας παίζουν σημαντικό ρόλο για να διατηρείται ενεργό το ενδιαφέρον και να αποφεύγεται η μονοτονία και η πλήξη. Η στατικότητα και η ακινησία του εκπαιδευτικού δεν λειτουργούν θετικά, ενώ το να μετακινείται κατά διαστήματα από τη θέση του μέσα σε μικρή ακτίνα ή να κινεί τα χέρια, υπογραμμίζοντας με τις κινήσεις τα λεγόμενα, μπορεί να κάνει πιο ζωντανή τη διδασκαλία (Bigge, 1990).
- ✓ **Ο τόνος της φωνής.** Ο τόνος της φωνής κατά τη διδασκαλία είναι ίσως η πιο σημαντική πλευρά. Έχει διαπιστωθεί ότι η διακύμανση της φωνής από τους χαμηλότερους μέχρι τους υψηλότερους τόνους διατηρεί πολύ περισσότερο την προσοχή των μαθητών από μια μονότονη φωνή, η οποία χρησιμοποιεί ένα ή δύο τόνους. Ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη φωνητική διακύμανση παίζει επίσης σημαντικό ρόλο. Η εναλλαγή του ήρεμου και του έντονου τόνου της φωνής ή η διακύμανση της έμφασης στα διάφορα σημεία της διδασκαλίας διατηρούν σε υψηλότερο επίπεδο την παρακολούθηση του μαθήματος ((Μακροπούλου, 1982).

5. ΚΛΙΝΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΣΤΗ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η νοσηλευτική εκπαίδευση περιλαμβάνει διδασκαλία μιας μεγάλης ποικιλίας θεωρητικών και πρακτικών αντικειμένων, μεταξύ των οποίων σημαντική θέση κατέχει η κλινική άσκηση, η οποία αναφέρεται σε όλες τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει ο ρόλος του σύγχρονου νοσηλευτή: νοσοκομειακή φροντίδα, προληπτική υγιεινή, αγωγή υγείας, παροχή πρώτων βοηθειών και αποκατάσταση θεραπευθέντων.

Στην κλινική άσκηση ο μαθητής καλείται να θέσει σε εφαρμογή τον επιστημονικό του εξοπλισμό σε πραγματικές συνθήκες και να επιβεβαιώσει και ανατροφοδοτήσει τη θεωρητική του κατάρτιση μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές. Επίκεντρο στην κλινική άσκηση είναι ο ίδιος ο μαθητής, ο οποίος καλείται σταδιακά και μεθοδικά να έρθει αρχικά σε επαφή και να εξοικειωθεί με το περιβάλλον του νοσοκομείου και των άλλων υπηρεσιών υγείας, να πλησιάσει τον ασθενή, να κατανοήσει τον ανθρώπινο πόνο, να αντιμετωπίσει ακόμη και το θάνατο. Στη συνέχεια, καλείται να ασκηθεί στη χρήση των οργάνων, των συσκευών και των υλικών που χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση νοσηλείας, καθώς και στις διαδικασίες και πρακτικές που εφαρμόζονται για την υλοποίηση των προγραμμάτων νοσηλευτικής φροντίδας (Bell and Marcinek, 1985).

Σημαντικοί συντελεστές στην κλινική άσκηση είναι η Προϊσταμένη της νοσηλευτικής μονάδας και η Υπεύθυνη θαλάμου, οι οποίες διαμορφώνουν τις συνθήκες και το πλαίσιο της κλινικής άσκησης. Τον κύριο διδακτικό ρόλο και την ευθύνη της άσκησης έχει ο εκπαιδευτικός της κλινικής άσκησης, ο οποίος οργανώνει, διδάσκει, κατευθύνει και παρακολουθεί την όλη διεξαγωγή του προγράμματος. Σημαντικό ρόλο έχουν επίσης και όλα τα άλλα πρόσωπα στο σύστημα παροχής υπηρεσιών υγείας, όπως είναι ο ιατρός, η κοινωνική λειτουργός, οι ειδικοί νοσηλευτές κ.α.

Σκοπός της κλινικής άσκησης είναι να καταστεί ο μαθητής ικανός και επιδέξιος να προσφέρει υψηλής ποιότητας νοσηλευτική φροντίδα μέσα από τη συστηματική άσκηση και να καλλιεργεί θετικές διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο της εργασίας του. Η κλινική άσκηση είναι πολύ πιο αποτελεσματική, όταν γίνεται σε πραγματικές συνθήκες στο νοσοκομείο. Αποφεύγεται όσο είναι δυνατόν η διεξαγωγή της με τεχνητά μέσα και πλασματικές καταστάσεις στην αίθουσα διδασκαλίας (Ραγιά, 1982).

Ως διδακτικό αντικείμενο και ως μέθοδος διδασκαλίας, η κλινική άσκηση διαφέρει σημαντικά από τη συνήθη διδασκαλία στη σχολική αίθουσα. Απαιτεί συνδυασμό ενός ευρύτερου φάσματος γνώσεων και δεξιοτήτων σε μια δεδομένη στιγμή, καθώς και την ενεργοποίηση και άλλων στοιχείων της προσωπικότητας, όπως είναι η δημιουργικότητα, η ετοιμότητα, η δεξιοτεχνία και η κοινωνικότητα. Ο μαθητής συμμετέχει στην κλινική άσκηση με όλα τα χαρακτηριστικά του ψυχοφυσικού του οργανισμού: τις αισθήσεις, τις γνωστικές λειτουργίες, τα συναισθήματα, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και την κίνηση. Είναι γνωστό πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η ολική αυτή συμμετοχή στη μάθηση.

Στον τομέα της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων ο μαθητής ασκείται να διαμορφώνει θετικές στάσεις και μορφές συμπεριφοράς που οικοδομούν ένα κλίμα γόνιμης συνεργασίας μέσα στην ομάδα της κλινικής άσκησης. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, το νοσηλευτικό προσωπικό, τον ασθενή και τους μαθητές προϋποθέτουν ψυχολογική ωριμότητα, αλληλοκατανόηση, ευγένεια, διάθεση προσφοράς προς τον συνάνθρωπο, μεταφορά στη θέση του άλλου, γνώση των ατομικών διαφορών, γνήσιες φιλικές σχέσεις συνεργασίας, αγάπης, σεβασμού και αποδοχής.

Στον τομέα της ανάπτυξης δεξιοτήτων η κλινική άσκηση συγκεκριμενοποιεί τις πρακτικές που εφαρμόζει ο μαθητής στη νοσηλευτική φροντίδα. Αναπτύσσει, εξειδικεύει και εκλεπτύνει τις κινήσεις που χρειάζονται για να βοηθείται ο ασθενής στις μετακινήσεις του, για να χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά τα διάφορα όργανα και υλικά νοσηλείας, να διευθετούνται τα αντικείμενα στο νοσηλευτικό θάλαμο κ.α. (Δημητρίου, 1984).

5.1 Στάδια Κλινικής Άσκησης

Η κλινική άσκηση ακολουθεί τα εξής τρία μεθοδικά στάδια:

❖ **Προπαρασκευή της κλινικής άσκησης.** Στο στάδιο αυτό γίνονται όλες οι προκαταρκτικές εργασίες από την πλευρά του εκπαιδευτικού και των μαθητών, πριν από την ημέρα και ώρα προσέλευσης στο νοσοκομειακό θάλαμο. Επιλέγεται το είδος της νοσηλείας που θα διδαχθεί, καθορίζεται ο αντικειμενικός στόχος και σχεδιάζεται το πρόγραμμα νοσηλευτικής φροντίδας. Οι μαθητές ενημερώνονται, ανανεώνουν τις σχετικές γνώσεις τους και συγκεκριμενοποιούν την προετοιμασία τους, απαντώντας σε τρία βασικά ερωτήματα: ποιο είδος νοσηλείας πρόκειται να εκτελέσουν, ποια πορεία ενεργειών πρέπει να ακολουθήσουν και ποια σκοπιμότητα και ερμηνεία έχουν αυτά στα οποία θα ασκηθούν (Σιωμαλά, 1982).

- ❖ **Διεξαγωγή της κλινικής άσκησης.** Στη φάση αυτή οι μαθητές, σε μικρές ομάδες, προσέρχονται στο νοσοκομειακό θάλαμο ή άλλο χώρο νοσηλευτικής εργασίας και υπό την καθοδήγηση και την επίβλεψη του εκπαιδευτικού εκτελούν την προγραμματισμένη άσκηση. Στη διεξαγωγή της κλινικής άσκησης εφαρμόζονται γενικά οι αρχές που διέπουν την κλινική διδασκαλία (Σιωμαλά, 1982).
- ❖ **Αξιολόγηση της κλινικής άσκησης.** Στην τελική φάση αξιολογούνται τα αποτελέσματα της κλινικής άσκησης σε ομαδική συζήτηση, στην οποία γίνεται λεπτομερής κριτική κάθε ενέργειας, που στηρίζεται κυρίως στην αυτοκριτική των μαθητών, στις απόψεις των άλλων μελών της ομάδας και στην κρίση του εκπαιδευτικού (Σιωμαλά, 1982).

Σε όλα τα στάδια της κλινικής άσκησης η προσωπικότητα, η επιστημονική και διδακτική κατάρτιση, καθώς και η νοσηλευτική πείρα του διδάσκοντος είναι πρωταρχικής σημασίας.

6. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Η μεγάλη τεχνολογική ανάπτυξη που παρατηρείται στην εποχή μας έχει εξειδικευθεί και στον τομέα της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας, ώστε να έχουμε ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο κλάδο της Παιδαγωγικής, την Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Πρόκειται για τη συστηματική έρευνα, το σχεδιασμό, την παραγωγή και τη χρήση μέσων, οργάνων, συσκευών και υλικών που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στη μάθηση και τη διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Τεχνολογία έχει συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας, γιατί με βάση την αρχή της εποπτείας έχει παραγάγει μια μεγάλη ποικιλία οπτικοακουστικών μέσων, τα οποία διευκολύνουν τη μάθηση και αυξάνουν της διδακτικές δυνατότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση (Cooper, 1982).

6.1 Κατηγορίες Διδακτικών Μέσων

- **Γραφικές απεικονίσεις:** είναι τα εποπτικά μέσα που συνδυάζουν εικόνες ή σχέδια με λεκτικές επεξηγήσεις. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται εικόνες, σχεδιαγράμματα, διαγράμματα κ.α. τα οποία διευκολύνουν την παρουσίαση και κατανόηση πολύπλοκων θεμάτων, όπως συμβαίνει στο μάθημα της φαρμακολογίας (Ζευκίλη, 1989).
- **Διαφανείς εικόνες:** είναι διαφανείς φωτογραφίες, ασπρόμαυρες ή έγχρωμες, διαστάσεων 2×2. Οι φωτογραφίες αυτές προβάλλονται σε μεγέθυνση στην οθόνη με ειδικό προβολικό μηχάνημα, το διασκόπιο, και απεικονίζουν τα όργανα του ανθρώπινου σώματος, μέσα και συσκευές που χρησιμοποιούνται κατά την εκτέλεση της νοσηλευτικής φροντίδας κ.α. (Ζευκίλη, 1989)
- **Ακουστικά μέσα:** τα μέσα αυτά απευθύνονται στην αίσθηση της ακοής και είναι κατάλληλα για τη δημιουργία έντονων και σαφών ακουστικών εντυπώσεων κατά τη διδασκαλία (Χάλαρης, 2006).
- **Οπτικοακουστικά μέσα:** στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τα μέσα διδασκαλίας που απευθύνονται συγχρόνως στην ακοή και στην όραση, όπως είναι η τηλεόραση (Χάλαρης, 2006).
- **Τεχνητά αντικείμενα:** όταν δεν είναι δυνατή η χρήση πραγματικών αντικειμένων, τότε χρησιμοποιούνται τα τεχνητά ομοιώματά τους, τα διάφορα προπλάσματα, τα οποία παράγονται στη βιομηχανία ή κατασκευάζονται με πρόχειρα υλικά. Κυκλοφορεί μεγάλη ποικιλία προπλάσμάτων για την ιατρική και νοσηλευτική εκπαίδευση (Χάλαρης, 2006).

6.2 Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση

Η αλματώδης ανάπτυξη της Πληροφορικής Τεχνολογίας στις ημέρες μας έχει επηρεάσει σημαντικά την εκπαίδευση και έχει δώσει νέες δυνατότητες στη διδασκαλία. Ο όρος *πληροφορική* δηλώνει ένα σύνολο σύγχρονων τεχνολογικών μέσων (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, βίντεο κ.λ.π.) που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή, αποθήκευση και μετάδοση πληροφοριών. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές έχουν τον κύριο ρόλο στη διαδικασία αυτή. Ειδικότερα στο χώρο της νοσηλευτικής διδασκαλίας τα εκπαιδευτικά προγράμματα που μπορεί να χρησιμοποιηθούν από ένα μικροϋπολογιστή έχουν απεριόριστες δυνατότητες. Οι μαθητές μπορούν να εφαρμόζουν την προγραμματισμένη διδασκαλία, να βλέπουν δηλαδή στην οθόνη σειρά ερωτήσεων, να δίνουν απαντήσεις, χρησιμοποιώντας το πληκτρολόγιο, και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση και ενθαρρυντική ενίσχυση. Με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή μπορεί ο καθένας να προχωρεί με το δικό του ρυθμό, ανάλογα με το επίπεδο των ικανοτήτων και γνώσεών του. Με την αμοιβαία επικοινωνία μαθητή και μηχανής δραστηριοποιούνται οι γνωστικές λειτουργίες του, αφού έχει τη δυνατότητα να σκέπτεται, να επεμβαίνει, να απαντά και να κάνει διορθώσεις μέχρι να βρει την τελική απάντηση. Εξάλλου ο ηλεκτρονικός υπολογιστής έχει τη δυνατότητα να επεξεργάζεται πολύ σύνθετα δεδομένα και με μεγάλη ταχύτητα (Μαλλίδου, 2005).

6.3 Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και Μάθηση

Ο βασικός σκοπός του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη μάθηση και τη διδασκαλία είναι να αποδεσμεύει τον εκπαιδευτικό από χρονοβόρες διαδικασίες, ώστε να έχει στη διάθεσή του περισσότερο χρόνο και δυνάμεις για το ουσιαστικό μέρος του διδακτικού έργου του. Η διδασκαλία με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή απαιτεί την ελάχιστη δυνατή συμμετοχή του καθηγητή.

Στα πλαίσια της εφαρμογής των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη νοσηλευτική διδασκαλία έχει διαμορφωθεί ένας ειδικότερος κλάδος, γνωστός με το όνομα *Εξειδικευμένα Συστήματα*. Πρόκειται για ειδικά προγράμματα, τα οποία παρέχουν στους μη ειδικούς εξειδικευμένες πληροφορίες σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Για παράδειγμα ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα μπορεί να παρέχει πληροφορίες για την ανατομία και τη φυσιολογία του ανθρώπινου σώματος ή μπορεί να παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις ενέργειες που πρέπει να πραγματοποιηθούν κατά την εκτέλεση μιας νοσηλευτικής διαδικασίας (Μίχου, 1982).

7. ΒΙΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Bell, S.K. and Marcineck, M.B. (1985). Nursing care analysis: A tool to develop problem solving. *Journal of Nursing Education*, 24: 118-121.
2. Bigge, M.L. (μτφ. Α. Κάντα και Α. Χαντζή, επιμ. Ν. Ράπτη) (1990). Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.
3. Child, D. (1981). *Psychology and the Teacher*. London: 3rd ed. Holt, Rinehart and Winston.
4. Cooper, S.S. (1982). Methods of teaching revisited: Experiential diaries and learning logs. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 13(6): 32-34.
5. Δημητρίου Ε. (1982). Διδασκαλία – Μάθηση. *Νοσηλευτική*, 88: 353-362.
6. Δημητρίου Ε. (1984). Η νοσηλευτική εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη: Πρακτικά ΙΑ΄ Πανελληνίου Νοσηλευτικού Συνεδρίου.

7. Ζευκίλη Α. (1989). Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνος.
8. Κακαβούλη Α.Κ. (1997). Μεθοδολογία Νοσηλευτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση.
9. Μακροπούλου Γ. (1982). Τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου. Νοσηλευτική, 90: 441-450.
10. Μαλλίδου Α. (2005). Νέα τεχνολογία στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Πρακτικά 32^{ου} Πανελληνίου Νοσηλευτικού Συνεδρίου.
11. Μίχου Α. (1982). Διδακτικά – Εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Νοσηλευτική: 89: 393-405.
12. Πετρουλάκη Ν. (1981). Προγράμματα, παιδαγωγικοί στόχοι, μεθοδολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Φελέκης.
13. Ραγιά Α. (1982). Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Νοσηλευτικού Προγράμματος. Νοσηλευτική, 92: 500-512.
14. Σαββοπούλου Γ. (2006). Βασική Νοσηλευτική: Μια βιο-ψυχο-κοινωνική προσέγγιση. Αθήνα: Η ΤΑΒΙΘΑ.
15. Σιωμαλά Β. (1982). Μέθοδοι Διδασκαλίας. Νοσηλευτική: 92: 365-376.
16. Χάλαρης Ι. (2006). Σύγχρονα εργαλεία εκπαίδευσης στη νοσηλευτική πρακτική: από τη θεωρία στην πράξη. Ερέτρια: Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Νοσηλευτών-τριών ΕΣΥ.

Ποιότητα εκπαίδευσης και επιμόρφωση

Ανδρέουλος Γ. Ανδρέας

Καθηγητής και τ. Πρύτανης Ε.Μ.Π. Σχολή Χημικών Μηχανικών

Περίληψη

Οι ανατροπές στην αγορά εργασίας, που στις μέρες μας επηρεάζουν εμφανώς τις προτιμήσεις και τις σπουδές των νέων στα πανεπιστήμια, δημιουργώντας τους συχνά αισθήματα ανασφάλειας, πρέπει να αντιμετωπισθούν με την ένταση των δυνάμεών της ακαδημαϊκής κοινότητας προς μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Προγράμματα σπουδών που κατοχυρώνουν το ισχυρό επιστημονικό υπόβαθρο και τις ειδικές γνώσεις
- Εξειδικεύσεις ως πρόσθετα προσόντα που δε θα καθορίζουν την επαγγελματική απασχόληση των αποφοίτων
- Συμμετοχή των πανεπιστημίων στην κατάρτιση προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και στενή παρακολούθηση των αναδυόμενων νέων περιοχών γνώσης
- Βελτιστοποίηση της λειτουργικής σχέσης διδασκόντων και φοιτητών ώστε να προσεγγίζουμε την πανεπιστημιακή αριστεία.

Ειδικότερα, στον τομέα της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των μελλοντικών δασκάλων με μαθήματα διδακτικής και παιδαγωγικής, που κατά κανόνα δεν περιλαμβάνονται στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών τους. Ωστόσο, το σημερινό παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα, που σε ευρωπαϊκή κλίμακα αποτελεί τον ενιαίο χώρο ανώτατης εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), έχει θεσπίσει ταχύρυθμους κύκλους προπτυχιακών σπουδών με τριετή κατά κανόνα διάρκεια. Έτσι, ένας απόφοιτος τετραετούς ή ακόμη και πενταετούς κύκλου βρίσκεται σε μειονεκτική θέση στον ανταγωνισμό όταν υποχρεωθεί να φοιτήσει για τουλάχιστον ένα ακόμη έτος προκειμένου να βγει στην αγορά εργασίας.

Το πρόβλημα αυτό πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη στην κατάρτιση προγραμμάτων σπουδών, ώστε να εξετασθεί η προοπτική ενσωμάτωσης των απαραίτητων γνώσεων ή εναλλακτικά να αντιμετωπισθεί με μεταπτυχιακό κύκλο που θα διεξάγεται παράλληλα με την επαγγελματική απασχόληση.

Θα ήθελα, κατ' αρχάς, να ευχαριστήσω τους διοργανωτές για την πρόσκληση και να τους συγχαρώ για την άρτια και επιμελημένη προετοιμασία αυτής της πανηγυρικής εκδήλωσης, που είναι αφιερωμένη στα πεντηκοστά γενέθλια της ΑΣΠΑΙΤΕ, όπως είναι σήμερα η ονομασία της, μιας σχολής που τόσα πρόσφερε από το μετερίζι της στην ελληνική κοινωνία.

Παίρνοντας υπόψη την εορταστική κατάσταση και τον γενικό τίτλο του συνεδρίου «**Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα**» θα κάνω μια σύντομη παρουσίαση, προσπαθώντας να επισημάνω ορισμένες κρίσιμες παραμέτρους του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που αναμφίβολα περνάει σήμερα μια σοβαρή δοκιμασία και να σχολιάσω τη σημασία που έχει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την ποιοτική αναβάθμιση αυτού του συστήματος.

Είναι γνωστό, κυρίες και κύριοι, ότι η εκπαίδευση διανύει στη χώρα μας μια περίοδο κρίσης, που ίσως στις μέρες μας βρίσκεται στο απόγειό της. Ακούμε για την πρόσβαση στα πανεπιστήμια, για τα κολέγια, το άσυλο και τις καταλήψεις, τις χαμένες διδακτικές ώρες και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ακούμε για τα ευστοχία των προγραμμάτων σπουδών, την απασχόληση των αποφοίτων και τη γενιά των 700 ευρώ, ακούμε για τα μεταπτυχιακά και την έρευνα. Είναι αλήθεια ότι όλες αυτές οι λέξεις-κλειδιά αγγίζουν έντονα την ελληνική οικογένεια, που έχει ως κύριο μέλημα «να σπουδάσει τα παιδιά της» και είναι έτοιμη να κάνει αμέτρητες θυσίες για αυτό. Στη ευαισθητοποίηση αυτή παίζει έναν πρόσθετο ρόλο, όχι πάντοτε καλό, η τηλεόραση, που με την φαντασμαγορία των εικόνων και με την τεχνητή ένταση των παραθύρων δημιουργεί εντυπώσεις και απόψεις που δεν είναι απαλλαγμένες από το φάσμα της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, η οποία επαγγέλλεται την απαλλαγή μας από όλα αυτά τα δεινά.

Μια πρώτη προσέγγιση θα απέδιδε την σημερινή κατάσταση, οπωσδήποτε σε εγγενή προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως όμως στις εξελίξεις και τις αλλαγές της τελευταίας δεκαετίας.

Πράγματι, εδώ και δέκα χρόνια έγινε μια κοσμογονία στην ανώτατη εκπαίδευση με την τεράστια διεύρυνσή της, που είχε ως αποτέλεσμα την θεαματική αύξηση της δυναμικότητάς της. Ιδρύθηκαν νέα Πανεπιστήμια και νέα Τμήματα Πανεπιστημίων και ΤΕΙ, αλλά παράλληλα αυξήθηκε σημαντικά και ο αριθμός των εισακτέων στις υπάρχουσες Σχολές. Αν σε όλα αυτά προστεθεί και η μετεξέλιξη των ΤΕΙ σε ανώτατα, καταλήγουμε σε ένα χάρτη της ενιαίας πια τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, πολύ διαφορετικό από αυτόν που γνωρίζαμε εμείς ως φοιτητές.

Η διεύρυνση του εκπαιδευτικού ιστού δέχτηκε κριτική ως προς τον σχεδιασμό της, την στρατηγική που ακολούθησε, την χωροταξική κατανομή και την επιλογή των γνωστικών πεδίων. Ανεξάρτητα όμως από την αντικειμενικότητα της κριτικής αυτής, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι η μεγάλη αυτή προσπάθεια κατέλειπε ως κληρονομιά ένα σημαντικό κεφάλαιο και ανταποκρίθηκε στο πάγιο και αγωνιώδες κοινωνικό αίτημα να σπουδάσουν τα ελληνόπουλα. Βεβαίως, η τεράστια αυτή διεύρυνση δεν άφησε περιθώρια, μέσα στα χρονικά πλαίσια που διεξήχθη, να δοθεί έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να κληροδοτήσει και πολλές αδυναμίες σε στελέχωση, υποδομές, προγράμματα σπουδών, φοιτητική και διοικητική μέριμνα.

Την ίδια περίοδο έχουμε και ορισμένες, επίσης κοσμογονικές, αλλαγές στον Ευρωπαϊκό χώρο. Είναι η δημιουργία του Ενιαίου Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης που στηρίχτηκε στις αρχές της διακήρυξης της Μπολόνια. Επιγραμματικά, η εξέλιξη αυτή σημαίνει την αποδοχή της δομής του αγγλοσαξονικού συστήματος από το κεντροευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα. Την υιοθέτηση, δηλαδή, βραχυχρόνιων κύκλων προπτυχιακών σπουδών που να δίνουν έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση των αποφοίτων, ώστε να είναι άμεσα απασχολήσιμοι από τις επιχειρήσεις. Αναλυτικότερα, οι αρχές της διακήρυξης είναι:

- Αναγνωρισιμότητα των ακαδημαϊκών τίτλων σπουδών, ώστε να υπάρχει άμεση αντιστοίχιση μεταξύ των πτυχών των ιδρυμάτων
- Θέσπιση των δύο κύκλων σπουδών. Ενός προπτυχιακού (3 ή 4 ετών) που επιτρέπει πρόσβαση στην αγορά εργασίας και ακολουθείται από έναν μεταπτυχιακό
- Δημιουργία συστήματος πιστωτικών μονάδων για διευκόλυνση της διακίνησης των φοιτητών μεταξύ των ιδρυμάτων
- Ενθάρρυνση της κινητικότητας διδασκόντων και διδασκόμενων

- Διασφάλιση ποιότητας των σπουδών με καθιέρωση προδιαγραφών
- Προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης μέσα από διαπανεπιστημιακή συνεργασία

Ανεξάρτητα όμως από τους εμφανείς στόχους που προβάλλει η «Διακήρυξη», οι αρχές της προφανώς επηρεάζονται από πιέσεις των επιχειρήσεων, ώστε με το σύστημα αυτό να είναι δυνατή η εξεύρεση επιστημόνων με στενή και επικεντρωμένη γνώση, κατάλληλων για άμεση απασχόληση με εξειδίκευση σε ένα πεδίο της παραγωγής, πράγμα που περιορίζει τους ορίζοντες και τους βαθμούς ελευθερίας του εργαζόμενου.

Παράλληλα, ανακουφίζονται οι κρατικοί προϋπολογισμοί των χωρών που εφαρμόζουν το εν λόγω σύστημα, εφόσον περιορίζεται ο προπτυχιακός κύκλος στον οποίο κυρίως αναφέρεται η υποχρέωση της πολιτείας για δωρεάν παιδεία.

Η «Μπολόνια», όπως καθιερώθηκε να λέγεται, έχει δαιμονοποιηθεί από το φοιτητικό κίνημα και την ακαδημαϊκή κοινότητα και είναι ίσως το σύμβολο και η αφετηρία πολλών ακραίων αντιδράσεων. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέψει κανείς ότι ο παραγωγικός ιστός της χώρας μας έχει τέτοια δομή που η βασική φιλοσοφία της διακήρυξης, η παροχή δηλαδή γρήγορης επαγγελματικά προσανατολισμένη μόρφωσης, δεν εγγυάται τις άριστες προϋποθέσεις για απασχόληση των αποφοίτων μας.

Στη σημερινή πραγματικότητα είναι δικαιολογημένη η αβεβαιότητα και οι ανησυχίες που εκφράζονται, ενώ ασφαλείς προβλέψεις δύσκολα μπορούν να διατυπωθούν. Είναι προφανές ότι ο ρυθμός παραγωγής πτυχιούχων συνδέεται στενά με τη ζήτηση στην αγορά εργασίας. Βεβαίως, τα τριτοβάθμια ιδρύματα έχουν λόγο στα θέματα της απασχόλησης, όμως ο σχεδιασμός της επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων τους δεν αποτελεί τον πρωταρχικό τους στόχο. Την ευθύνη στον τομέα αυτό, μέσω της δημιουργίας θέσεων εργασίας και της ισορροπημένης παραγωγής αποφοίτων με ανάλογα προσόντα, την έχει η Πολιτεία που είναι υπεύθυνη και για την ευρύτερη εθνική ανάπτυξη.

Το πανεπιστήμιο οφείλει να παραμένει στην υπηρεσία του κοινωνικού συνόλου, να είναι σύγχρονο και αποτελεσματικό, να αποτελεί ένα πεδίο καλλιέργειας γνώσης και ήθους ώστε να είναι σε θέση να λειτουργήσει ως συνείδηση της κοινωνίας μας. Η δουλειά πρέπει να επικεντρώνεται στα προγράμματα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών, τις διαδικασίες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, την εργαστηριακή εκπαίδευση και την πρακτική εξάσκηση, την εξοικείωση με τους επαγγελματικούς χώρους και τον προσανατολισμό στην απασχόληση, την ενημέρωση και τη ζωντανή επαφή των διδασκόντων με τις εξελίξεις, την παραγωγή νέας γνώσης μέσω της έρευνας, τη διαμόρφωση επιστημονικού και επαγγελματικού ήθους στους φοιτητές.

Αν λοιπόν δεχτούμε αυτές τις προδιαγραφές ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αναβάθμιση του συστήματος, προκύπτει άμεσα η ανάγκη επιμορφωτικών διαδικασιών για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων αλλά ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η δια βίου εκπαίδευση, δηλαδή όλες οι μορφές και οι τύποι εκπαίδευσης, οι οποίοι διαρθρώνονται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και ταυτόχρονα απευθύνονται σε άτομα ενταγμένα στην παραγωγική διαδικασία, ανεξάρτητα από περιεχόμενο, επίπεδο ή μέθοδο, βάσει της οποίας το ενήλικο άτομο αναπτύσσει τις ικανότητές του, εμπλουτίζει τις γνώσεις του, βελτιώνει τα τεχνικά και επαγγελματικά του προσόντα, με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και την ενεργό συμμετοχή του στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη, αποτελεί συστατικό στοιχείο ενός αποτελεσματικού συστήματος για την Παιδεία. Κτίζεται πάνω στην τυπική εκπαίδευση, στο πλαίσιο μιας ανθρωποκεντρικής αντίληψης, σύμφωνα με την οποία: η γνώση συνιστά πλέον αγαθό πρωτογενές και όχι συμπληρωματικό για την ευημερία πολιτών

και κοινωνιών. Η κατάκτησή της αποτελεί ανάγκη που αφορά σε όλη την παραγωγική ζωή του ανθρώπου και όχι μόνο στη νεότητά του. Η εκπαίδευση καθίσταται το ισχυρότερο συγκριτικό πλεονέκτημα, για άτομα και κοινωνίες. Η πρόσβαση και η κατάκτηση της γνώσης, όπως και η επικαιροποίησή της, δεν μπορεί να αποτελεί μόνο, ή κυρίως προσωπική επιλογή. Η εξασφάλισή της γνώσης σε όλους τους πολίτες αποτελεί βασικό δημοκρατικό δικαίωμα κάθε πολίτη και υποχρέωση ενός κράτους δικαίου,

Ο θεσμός της δια βίου εκπαίδευσης αποτελεί σοβαρό μέσο αναπλήρωσης κενών (ίσως και ανισοτήτων) της αρχικής εκπαίδευσης, τόσο σε επίπεδο βασικής γνώσης, όσο και σε επίπεδο εξειδίκευσης. Επιπλέον, είναι ένας θεσμός, ίσως ο μοναδικός, επανακοινωνικοποίησης του πολίτη και ειδικά των ευάλωτων ομάδων πολιτών.

Αν λοιπόν αυτός είναι ο ρόλος και η αξία της διαβίου εκπαίδευσης γενικά για τους εργαζόμενους και τους πολίτες, τότε γίνεται άμεσα κατανοητό ότι η σημασία της για τους εκπαιδευτικούς είναι πολλαπλάσια εφόσον πολλαπλασιαστική είναι επίσης η παιδαγωγική επίδραση ενός καλού δασκάλου στο μαθητικό του ακροατήριο. Τούτο εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου απαιτείται παιδαγωγική επάρκεια, πρέπει όμως να λαμβάνεται υπόψη ακόμη και στην πρωτοβάθμια, όπου η εξειδίκευση των γνωστικών θεμάτων και ο κατακλυσμός πληροφορίας απαιτεί συχνά από τον δάσκαλο γνώσεις σε ειδικά αντικείμενα.

Για να οδηγηθούμε όμως σε ένα αξιόπιστο, ποιοτικό και αποτελεσματικό σύστημα διαβίου Εκπαίδευσης, χρειάζονται να αντιμετωπιστούν μεθοδικά οι αδυναμίες και οι ελλείψεις που εμφανίζει ο θεσμός σήμερα και που συνοψίζονται στις εξής:

- Έλλειψη συνολικής στρατηγικής και συντονισμού των επιμέρους εκπαιδευτικών πολιτικών (Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, γενική εκπαίδευση ενηλίκων, επιμόρφωση)
- Έλλειψη σύνδεσης της διαβίου Εκπαίδευσης με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και την απασχόληση.
- Περιορισμένες δραστηριότητες γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, που αφορούν στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.
- Οριακή αποτελεσματικότητα της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής κατάρτισης
- Χαμηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων
- Απουσία συνολικής ρύθμισης πιστοποίησης.
- Χαμηλή συμμετοχή ακροατηρίου στη διαβίου Εκπαίδευση.

Ένα σύγχρονο σύστημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει και εξασφαλίζει:

- Ανοικτή πρόσβαση στη δια βίου εκπαίδευση.

Έμφαση στην παροχή επιμορφωτικών ευκαιριών σε κατά το δυνατόν ευρείες ομάδες διδασκόντων και πτυχιούχων.

• Επικαιροποίηση και ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών Βελτιώνονται ή ανανεώνονται οι επαγγελματικές ικανότητές τους, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται καλύτερα στις κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές, να βελτιώνουν την εργασιακή τους θέση και εξέλιξη.

- Ανάπτυξη της προσωπικότητας και των κοινωνικών ικανοτήτων, συμβολή στην ανάπτυξη του πολιτισμού

Προσφέρονται σε όλους δυνατότητες για προσωπική καλλιέργεια, ευαισθητοποίηση και ενημέρωση για τα σημαντικά ζητήματα της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης.

Παράλληλα, ορισμένοι ειδικοί στόχοι της επιμορφωτικής διαδικασίας πρέπει να αποσκοπούν στην εισαγωγή μεταρρυθμίσεων, οι οποίες διέπονται από το εξής πλαίσιο:

- Συγκροτημένος εθνικός σχεδιασμός και επιτελικός συντονισμός σε εθνικό επίπεδο
- Αποκέντρωση και συμμετοχή όλων των αρμόδιων φορέων
- Ενίσχυση των ευκαιριών και κινητήρων μάθησης
- Βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων, ποιοτική και ποσοτική ανάπτυξης μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (στέλεχη, εκπαιδευτές)
- Εθνικός φορέας πιστοποίησης επαγγελματικών περιγραμμάτων, προγραμμάτων, γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπου απαιτείται, με την συμμετοχή των φορέων εργαζομένων και εργοδοτών

Συμπερασματικά, θα έλεγα ότι για τη διέξοδο του εκπαιδευτικού μας συστήματος από την κρίση, σημαντικό είναι όλοι οι συντελεστές οι επιφορτισμένοι με το λειτουργήμα της παιδείας να συγκλίνουν με κοινό στόχο την ποιότητα. Η ποιότητα δεν έχει κομματική απόχρωση, είναι θέμα εθνικής εμβέλειας. Όλοι, λοιπόν, ξεκινώντας από την κυβέρνηση και το υπουργείο Παιδείας, τους καθηγητές, το φοιτητικό κίνημα και ολόκληρη την ακαδημαϊκή κοινότητα, το γονεϊκό κίνημα, τους παραγωγικούς φορείς, οφείλουμε πρώτα από όλα, να συναισθανθούμε και να αναγνωρίσουμε τις δικές μας ευθύνες.

Πράγματι, κυρίες και κύριοι, νομίζω ότι οι κοινωνικοί εταίροι αποτελούν μια πυραμίδα που ξεκινά από τους υψηλόβαθμους, τους αξιωματούχους και καταλήγει στον κάθε απλό πολίτη. Σε αυτή λοιπόν τη συλλογική ευθύνη για την παρακμή, υπάρχει ένας επιμερισμός και, φυσικά, όσο είναι κανείς ψηλότερα στην πυραμίδα τόσο και το ποσοστό του είναι μεγαλύτερο. Για το λόγο αυτό εμείς διεκδικούμε από την πολιτεία, για το λόγο αυτό οι μαθητές μας και η ελληνική οικογένεια περιμένει από εμάς. Στον υπονήφιο και αυριανό φοιτητή πρέπει να εμφυσήσουμε τον ενθουσιασμό την αγάπη και την προσήλωση τις σπουδές του. Οφείλουμε να του δημιουργήσουμε όραμα, δίνοντας παραδείγματα την προσωπική μας υπόσταση με επίκεντρο το ήθος και την προσήλωση του δασκάλου, στοιχεία που δυστυχώς είναι σε ανεπάρκεια.

Νομίζω, φίλες και φίλοι, ότι οι ακαδημαϊκές μας λειτουργίες, που λαμπρύνονται με εκδηλώσεις σαν τη σημερινή, αποτελούν έναν ασφαλή δρόμο στην πορεία συστράτευσης για την ποιοτική αναβάθμιση του συνόλου του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης

Αρβανιτίδου Ζωή

Απόφοιτος Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης – Τμήμα Σχεδιασμού και Παραγωγής Ενδυμάτων
Φοιτήτρια Α.Σ.Π.Α.Ι.Τ.Ε. – Ε.Π.Α.Ι.Κ. 2009
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιαστούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης ή εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε είναι με εκτεταμένη έρευνα σε σχετική βιβλιογραφία καθώς και στο διαδίκτυο. Στην εργασία αποτυπώνεται η σημερινή πραγματικότητα, αναφέρονται οι κατευθύνσεις του συμβουλίου υπουργών παιδείας της συνόδου της Λισσαβόνας για την τηλεκπαίδευση (*E – Learning*) και διαπιστώνεται η αναγκαιότητά της. Στη συνέχεια παρουσιάζεται σύντομη ιστορική αναδρομή, δίνεται ο ορισμός της *E – Learning*, καθώς και οι ορισμοί των μορφών της ανάλογα με το χρόνο πραγματοποίησης της (σύγχρονη και ασύγχρονη), και ο ορισμός της εικονικής τάξης. Κατόπιν το κύριο μέρος της εργασίας αναφέρεται στα μειονεκτήματα και στα πλεονεκτήματα τη *E – Learning*, αρχίζοντας από τα πρώτα. Γίνεται σύγκριση παραδοσιακής και εικονικής τάξεως, αναφορά στην κοινωνική διάσταση της μάθησης, εξετάζεται ο αποκλεισμός ορισμένων θεμάτων και η οικονομική διάστασή της. Ακόμη θίγεται το θέμα της ταυτοπροσωπίας στα διάφορα τεστ, εξετάζεται το θέμα του χρόνου που πρέπει να αφιερώσουν οι εκπαιδευτές, καθώς και ο γενικότερος ρόλος τους. Όπου είναι εφικτό παρουσιάζονται οι προτεινόμενες από τον ειδικούς λύσεις. Στα πλεονεκτήματα γίνεται αναφορά μεταξύ των άλλων στα άτομα με ειδικές ανάγκες, στο όφελος κόστους για της επιχειρήσεις, τα οφέλη εξεταζόμενα από την πλευρά των σπουδαστών και των εκπαιδευτών και παρουσιάζονται τα εικονικά εργαστήρια για την τεχνική εκπαίδευση. Ακολούθως γίνεται σύντομη αναφορά στην ελληνική πραγματικότητα (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο και Ανοιχτό Πανεπιστήμιο), καθώς και στα προγράμματα που τρέχουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση (*Minerva*, *E – Learning* και *eTwinning*).

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εξελίξεις στο χώρο της πληροφορικής αρχίζουν αν αλλάζουν την μορφή της εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται νέες μορφές εκπαίδευσης, κυρίως ενηλίκων, όπως η εξ αποστάσεως και η κατά παραγγελία εκπαίδευση. Ο απαιτούμενος εξοπλισμός (υπολογιστής, σύνδεση με το διαδίκτυο, κ.λ.π.) είναι λίγο πολύ διαθέσιμος σε όλους, ενώ η τεχνολογική πρόοδος κάνει αυτές τις νέες μορφές πιο ελκυστικές. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής με τον ελάχιστο ελεύθερο χρόνο ευνοεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των ενηλίκων όπου ο καθένας διαλέγει τον τόπο, τον χρόνο και το εκπαιδευτικό υλικό που επιθυμεί. Πρέπει να τονίσουμε βέβαια ότι οι παραδοσιακές (πραγματικές) τάξεις διδασκαλίας δεν πρόκειται ποτέ να εκλείψουν, όπως δεν θα εκλείψουν τα τυπωμένα βιβλία, τα οποία εξακολουθούμε να χρειαζόμαστε.

Το συμβούλιο υπουργών παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην σύνοδο της Λισσαβόνας το **2000?** αποφάσισε την εισαγωγή των προγραμμάτων e-Europe και e-learning με σκοπό την εισαγωγή νέων τεχνολογιών, πληροφορικής στην εκπαίδευση. Δεν πρόκειται απλώς για την εκμάθηση των υπολογιστών, αλλά για ριζική αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και μάθησης που θα προσφέρονται στην κοινωνία της πληροφορίας.

Στην εποχή μας η εκπαίδευση είναι μία διαδικασία που δεν σταματάει στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο αλλά συνεχίζεται, σε άλλους άτυπους χώρους, σε όλη τη ζωή μας. η ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη προκαλεί απαξίωση των γνώσεων που απέκτησαν οι πτυχιούχοι στις βασικές σπουδές τους και σε συνδυασμό με την ηλικιακή γήρανση και το βραδύ ρυθμό ανανέωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού καθιστά απαραίτητη την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο ρυθμός απαξίωσης των γνώσεων εξαρτάται από την πρόοδο της επιστήμης σε κάθε κλάδο και σε ορισμένους τομείς είναι τόσο ραγδαία ώστε να απαιτείται συχνή επιμόρφωση. Έτσι το e-learning γίνεται η πραγματική εναλλακτική λύση.

2. ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Η εκπαίδευση εξ αποστάσεως υπήρχε από παλαιότερες εποχές με τη μορφή της εκπαίδευσης δια αλληλογραφίας που βασίζεται σε αποστολή σειράς μαθημάτων με το ταχυδρομείο. Αργότερα άρχισαν να αποστέλλονται κασέτες ήχου και βιντεοκασέτες. Παράλληλα άρχισαν να μεταδίδονται μαθήματα από το ραδιόφωνο και από την τηλεόραση. Έτσι φτάνουμε στην σημερινή εποχή, όπου από το 1980 μέχρι το 1990 εμφανίζεται το Agranet και το World Wide Web που σήμερα πλέον επικράτησε. Ακόμα σήμερα έχουμε τους προσιτούς σε όλους υπολογιστές και τη σύνδεση όλων των σχολικών τάξεων με το Internet. Τα τελευταία χρόνια οι τεχνικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προοδεύουν με τεράστια ταχύτητα χάρη στο διαδίκτυο και τα πολυμέσα και έτσι φτάσαμε στην λεγόμενη τρίτη γενιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που είναι το e-learning.

E- Learning ή Digital Learning ή Distance Learning ή τηλεεκπαίδευση είναι όμοιοι όροι που σημαίνουν την μάθηση την βασισμένη στην τεχνολογία, όπου τα υλικά της μάθησης μεταφέρονται ηλεκτρονικά σε απομακρυσμένους μαθητές μέσω του διαδικτύου με κατάληξη τον υπολογιστή τους.

Σχετικά με το χρόνο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου η τηλεεκπαίδευση χωρίζεται σε σύγχρονη και σε ασύγχρονη. Σύγχρονη ονομάζεται όταν το μάθημα γίνεται σε συγκεκριμένο προκαθορισμένο χρόνο. Φυσικά απαιτείται σύγχρονη παρουσία εκπαιδευτή και επιμορφουμένων που σε απευθείας σύνδεση συμμετέχουν στις διαδικασίες του μαθήματος σε πραγματικό χρόνο. Ουσιαστικά είναι η μεταφορά του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας σε ηλεκτρονικές συνθήκες. Ασύγχρονη λέγεται η τηλεεκπαίδευση, όταν ο επιμορφούμενος έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό (μαθήματα, βίντεο, γραφικά, κ.λ.π) σε οποιαδήποτε μέρα και ώρα και συνήθως μπορεί να τα μεταφέρει στον υπολογιστή του, όποτε αυτός επιθυμεί. Δεν απαιτείται ταυτόχρονη On Line παρουσία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και φυσικά όλοι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην διαδικασία στο χρόνο που τους βολεύει. Ο τρόπος αυτός χρησιμοποιείται κυρίως από τα ανοιχτά πανεπιστήμια.

Η εικονική τάξη είναι ένα μαθησιακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον εγκατεστημένο σε ένα σύστημα ηλεκτρονικών υπολογιστών. Σκοπός τους η παροχή εκπαίδευσης με τη χρήση υπολογιστών από τους μαθητές, από το σπίτι ή το χώρο εργασίας τους χρησιμοποιώντας την τεχνολογία επικοινωνιών.

3. ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η E – Learning αφήνει ελεύθερους τους εκπαιδευόμενους σε μία θάλασσα πληροφοριών με πολύ λίγη καθοδήγηση. Έτσι ο εκπαιδευόμενος έχει πολύ μεγάλη ευθύνη για την επιλογή, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση των πληροφοριών. Η διαδικασία μάθησης εξαρτάται από την ατομική επιλογή και κρίση και επομένως υπόσχεται πολλά αλλά είναι και επικίνδυνη καθώς λείπει η παραδοσιακή καθοδήγηση του διδάσκοντος.

Η παραδοσιακή τάξη που ανάγεται στους αρχαίους Έλληνες παραμένει το βασικό κύτταρο μάθησης, διότι η ευκαμψία της ζωντανής διδασκαλίας, που λείπουν στην τηλεκπαίδευση, είναι αναντικατάστατη. Οι μαθητές εργάζονται είτε ατομικά είτε ομαδικά, επιλύονται άμεσα οι απορίες εάν υπάρχουν, μαθαίνουν και από τους δασκάλους και αναμεταξύ τους, υπάρχει ανταγωνισμός και άμυλα που συμβάλουν στην αποδοτική μάθηση, η επικοινωνία γίνεται προφορικά αλλά και με την γλώσσα του σώματος που είναι πολύ βασική στην επικοινωνία και τα οπτικά μέσα εισάγονται ή αποσύρονται κατά βούληση την κατάλληλη στιγμή. Η γλώσσα του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου είναι σημαντικές γιατί οι σπουδαστές αισθάνονται τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτή για το θέμα (ή το αντίθετο) και ο εκπαιδευτής αισθάνεται την κατανόηση των σπουδαστών ή την έλλειψή της. Στην τηλεκπαίδευση που δεν υπάρχει αυτό το στοιχείο συνήθως υπάρχουν ειδικά κείμενο - βασισμένα σύμβολα για τις συναισθηματικές αντιδράσεις, αλλά κανείς δεν μπορεί να πει αν οι αντιδράσεις αυτές είναι γνήσιες. Ακόμα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αμφιθέατρο παραδοσιακά σήμαινε έκφραση αντιρρήσεων, υποβολή ερωτήσεων και αμφισβήτηση κατεστημένων γνώσεων. Για αυτό η παραδοσιακή τάξη επιβίωσε και θα υπάρχει για πάρα πολύ ακόμα.

Στην E – Learning υπάρχει έλλειψη αλληλεπίδρασης των σπουδαστών που συνήθως δεν επικοινωνούν μεταξύ τους ή δεν παίρνουν καμία ενθάρρυνση να το κάνουν. Ο εκπαιδευτής δεν μπορεί να κρίνει άμεσα την πρόοδο του σπουδαστή μέχρι το τεστ και δεν μπορεί να προσαρμόσει άμεσα την διδασκαλία και έτσι χάνεται η ανατροφοδότηση. Οι σπουδαστές συχνά αισθάνονται μπερδεμένοι ή θυμωμένοι με τις εργασίες που τους ανατίθενται όταν δεν καταλαβαίνουν την σημασία και τον σκοπό τους, θεωρώντας ότι είναι αυθαίρετες ή παράξενες.

Η μάθηση έχει και κοινωνικό στοιχείο για αυτό τον λόγο κάποιοι σπουδαστές αισθάνονται βαρετά ή φόβο μπροστά σε ένα υπολογιστή και θα προτιμούσαν να πάνε σε μία παραδοσιακή τάξη για να ζήσουν την πραγματική ζωή μιας πανεπιστημιούπολης. Η τηλεκπαίδευση απαιτεί περισσότερη ωριμότητα και αυτοπειθαρχία από την παραδοσιακή τάξη και αυτό εξηγεί το υψηλότερο ποσοστό εγκατάλειψης της e-learning από τα συμβατικά προγράμματα.

Υπάρχουν μαθητές που έχουν πρόβλημα στο γραπτό λόγο καθώς και οι μεγαλύτερης ηλικίας επιμορφούμενοι με την μικρότερη εξοικείωση στους υπολογιστές που πελαγώνουν στο παραμικρό πρόβλημα.

Άλλο μειονέκτημα της εκπαίδευσης από απόσταση είναι ότι δεν είναι κατάλληλη για όλα τα αντικείμενα, όπως η κλασική χημική ανάλυση, ένα σχέδιο, η αντοχή υλικών που απαιτούν την εξοικείωση με πολύπλοκο εργαστηριακό εξοπλισμό υπό την άμεση καθοδήγηση εκπαιδευτή.

Το κόστος για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα κατασκευής των μαθημάτων τηλεκπαίδευσης μπορεί να είναι στα μειονεκτήματα επειδή απαιτείται μεγάλος αριθμός ειδικών για την δημιουργία τους. Βέβαια υπάρχει το πλεονέκτημα του χρόνου που κερδίζεται από

τις μετακινήσεις αλλά και αυτός μπορεί να αντισταθμιστεί από τον πρόσθετο χρόνο για την εξοικείωση στην τεχνολογία, ειδικά για τους μεγαλύτερους σε ηλικία που δεν είναι καθόλου εξοικειωμένοι. Στα υπέρ μπορεί να θεωρηθεί η συμφέρουσα για τα ιδρύματα αναλογία δασκάλων - σπουδαστών.

Μειονέκτημα μπορεί να θεωρήσουμε την απογοήτευση και την σύγχυση που δημιουργούν σε αρκετούς εκπαιδευόμενους τα πρόχειρα και ανεπαρκώς δομημένα συστήματα E – Learning.

Άλλο σημαντικό πρόβλημα είναι η εξέταση, όπου η πραγματική ταυτότητα του διαγωνιζομένου είναι μάλλον αδύνατο να εξακριβωθεί. Για να υπερνικηθούν τα μειονεκτήματα της απροσωπίας της τηλεκπαίδευσης συνδυάζονται με περιοδικές πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίες και συνεδρίες ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχή εκμάθηση και η διαπροσωπική επαφή. Και τέλος να μην ξεχάσουμε το πρόβλημα της ασφάλειας στο διαδίκτυο.

Η τηλεκπαίδευση απαιτεί δυσανάλογο ποσό προσπάθειας και χρόνου από τους εκπαιδευτές. Αυξάνεται σημαντικά ο χρόνος για αποστολή και λήψη ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η κύρια απασχόληση είναι στην δημιουργία του περιεχομένου των μαθημάτων, εν συνεχεία στη διαχείριση της σειράς των μαθημάτων και τέλος στα διαπροσωπικά ζητήματα.

Ακόμα οι διοικήσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ενώ παροτρύνουν για τη χρήση της E – Learning και των υπολογιστών στις τάξεις παραμελούν αυτούς που θα εφαρμόσουν αυτές τις αλλαγές. Αυτοί συναντούν εμπόδια όπως απαίτηση μεγάλου χρόνου σε εκπαιδευτικές συναντήσεις με την πολυπληθή ομάδα δημιουργίας του εκπαιδευτικού πακέτου, χρόνος που απαιτείται για να μάθουν την τεχνολογία, απογοητεύσεις από πιθανές δυσλειτουργίες της, φυσικά πολύς χρόνος για την προετοιμασία του βασικού υλικού, με αποτέλεσμα να τους μένει λιγότερος χρόνος για έρευνα. Η λύση θα μπορούσε να είναι η εργασία σε ομάδες σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού με επαγγελματίες παιδαγωγούς, σχεδιαστές διδασκαλίας και προγραμματιστές. Έτσι δεν χρειάζεται καθένας να είναι ειδικός σε όλα, απλά συγκεντρώνει την προσοχή του στο αντικείμενο του και ακούει τις προτάσεις των ειδικών για τα υπόλοιπα θέματα. Φυσικά στους καθηγητές θα άρεσε να δουν τις τεχνολογίες πληροφορικής να χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να μειώνεται ο χρόνος διδασκαλίας. Στην πραγματικότητα όμως συμβαίνει το αντίθετο. Αυτά οδηγούν στο θέμα των αποδοχών και πρέπει να υπάρξουν κίνητρα ώστε να υπάρξουν άνθρωποι που να ασχοληθούν με αυτά τα θέματα.

Συνεχίζοντας με τα υπέρ της τηλεκπαίδευσης αναφέρουμε ότι αυτή γίνεται χωρίς μετακίνηση από τον τόπο κατοικίας και έτσι διατηρείται ο πληθυσμός σε κάθε περιοχή, δεδομένου ότι δεν απευθύνεται μόνο στις σχολικές ηλικίες αλλά περιλαμβάνει και την «δια βίου μάθηση», την «επανεκπαίδευση», την «μετεκπαίδευση» και την «κατάρτιση». Επιτρέπει την συμμετοχή των οικονομικά ασθενέστερων αφού δεν χρειάζεται να μετακινήθούν από τον τόπο καταγωγής τους και να πληρώσουν την ανεξάρτητη διαβίωση στην πανεπιστημιούπολη. Ευκολώνει τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Καθιστά δυνατή την πρόσβαση σε εκτεταμένη βιβλιογραφία, κυρίως από τις ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες. Ο φοιτητής επιλέγει ο ίδιος το ρυθμό μάθησής. Οι σπουδαστές συνηθίζουν σε μία «μελλοντική» τεχνολογία. Η διδασκόμενη ύλη μπορεί πάντα να αντανακλά τις τελευταίες εξελίξεις της επιστήμης, αφού η συμπλήρωση – επανέκδοση είναι πολύ απλή διαδικασία.

Οι εταιρίες που επιθυμούν να επανεκπαιδεύσουν τους υπαλλήλους τους κερδίζουν από το λιγότερο χρόνο που θα λείψει ο εργαζόμενος, τις λιγότερες δαπάνες ταξιδιού και τα ξενοδοχεία.

Ειδικά στην μορφή της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης η μάθηση μπορεί να είναι ανεξάρτητη και να κατευθύνεται από τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Ακόμη μπορούν οι

σπουδαστές να πάρουν μαθήματα από διάσημους καθηγητές μεγάλων γνωστών πανεπιστημίων από όλο τον κόσμο. Με την τηλεκπαίδευση ένας καθηγητής μπορεί να βελτιώσει τις τεχνικές διδασκαλίας του παρακολουθώντας άλλους καθηγητές που διδάσκουν το ίδιο μάθημα με αυτόν ή συνεργαζόμενος με αυτούς.

Ακόμη να αναφέρουμε ότι για τους εκπαιδευτικούς φορείς είναι χαμηλότερο το κόστος διανομής του εκπαιδευτικού υλικού, η ποιότητά του είναι σταθερή και μετρίσιμη, περισσότεροι άνθρωποι σε λιγότερο χρόνο, η παροχή των υπηρεσιών είναι διαρκείς και ο στατιστικό έλεγχος της αποδοτικότητας ευκολότερος. Ως προς τους εκπαιδευόμενους να τονίσουμε το μειωμένο χρόνο για μετακινήσεις, τη δυνατότητα όσων επαναλήψεων επιθυμούν και την έλλειψη των γεωγραφικών περιορισμών. Σχετικά με τους εκπαιδευτές τους μειώνεται ο χρόνος παρουσίας στη τάξη, δεν υποχρεούνται να επαναλαμβάνουν συνεχώς τις εργασίες τους και έχουν ευκολότερη και γρηγορότερη μέτρηση των αποτελεσμάτων των μαθητών τους.

Στον τομέα της τεχνικής εκπαίδευσης, τα απομακρυσμένα – εικονικά εργαστήρια είναι ένα σπουδαίο εργαλείο, απόκτησης τεχνικών δεξιοτήτων. Οι χρήστες έχουν την δυνατότητα πρόσβασης στον εξοπλισμό ενός πραγματικού ή προσομοιωμένου εργαστηρίου από μακριά και την δυνατότητα εξάσκησης τους. Η εξάσκηση γίνεται μέσα από δοκιμαστικά προγράμματα και οι σπουδαστές μπορούν να κάνουν όσες δοκιμές θέλουν, μαθαίνοντας από τα λάθη τους χωρίς να υπάρχει κίνδυνος για τον πραγματικό εξοπλισμό του εργαστηρίου. Τα απομακρυσμένα εργαστήρια είναι ευέλικτα και επιτρέπουν στο σπουδαστή να βελτιώνεται συνεχώς, αν επαναλαμβάνει όσες φορές επιθυμεί το μάθημα και να καταγράφει τις επιδόσεις του.

Τέλος οι σειρές μαθημάτων E – Learning είναι περισσότερο εύκαμπτες, εξελίσσονται και αξιολογούνται συνεχώς.

Στην Ελλάδα μικρή μειονότητα δασκάλων όλων των βαθμίδων, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνικής εκπαίδευσης, είναι γνώστες των τεχνολογιών πληροφορίας και εκπαίδευσης, με τους νεότερους να την βλέπουν πιο θετικά από τους μεγαλύτερους. Ο μεγαλύτερος εκπαιδευτικός οργανισμός με κύρια αποστολή την εξ αποστάσεως παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης είναι το Ανοικτό Πανεπιστήμιο με έδρα την Πάτρα και έναρξη προγραμμάτων σπουδών το 1998. Παρέχει στους αποφοίτους του όλα τα επαγγελματικά δικαιώματα που δίνουν τα άλλα πανεπιστήμια. Σήμερα βρίσκετε σε πλήρη ανάπτυξη με προπτυχιακά και μεταπτυχιακά τμήματα.

Ακόμη στην Ελλάδα υπάρχει το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) που είναι το εκπαιδευτικό ενδοδίκτυο του ΥΠΕΠΘ, το οποίο διασυνδεει όλα τα σχολεία της Ελλάδος και παρέχει αυτόματοι εγράφη εκπαιδευτικών και μαθητών, σύνδεση στο διαδίκτυο, διαδικτυακή πύλη, φιλοξενία ιστοσελίδων, ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, τηλεδιάσκεψη, ζωντανές μεταδόσεις εκδηλώσεων.

Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο έχει δημιουργήσει ειδικό διαδικτυακό τόπο (www.e-ylko.gr) με σκοπό να παρέχει τηλεκπαίδευση σε εκπαιδευτικούς, κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας και μαθητές, με πρόσβαση σε όλους και για όλο το υλικό.

Όσο αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση υπάρχουν τα προγράμματα Minerva και E – Learning. Το πρώτο στοχεύει στη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας στην εκπαίδευση και στην προώθηση της ανοιχτής και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το δεύτερο εφαρμόστηκε από 1/1/2004 έως 31/12/2006 και στοχεύει την ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στα Ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τέλος υπάρχει το πρόγραμμα eTwinning, που αφορά μαθητές σχολείων. Είναι συνεργα-

σία, μακράς διάρκειας, δύο τουλάχιστον σχολίων, δύο τουλάχιστον Ευρωπαϊκών χωρών, με σκοπό να μάθουν μαζί φέρνοντας σε πέρας μία παιδαγωγική δραστηριότητα.

4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΑΚΕΤΟΥ

- 1) Σαφώς καθορισμένοι στόχοι και προσδοκώμενα αποτελέσματα.
- 2) Κατά το δυνατόν απλούστερη διατύπωση και έννοιες κλειδιά για κάθε ενότητα.
- 3) Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, συνοδευόμενες από τις σωστές απαντήσεις.
- 4) Εργασίες περαιτέρω εμβάθυνσης και προβληματισμού.
- 5) Γραφικά και απεικονίσεις για να διακόπτονται τα εκτεταμένα κείμενα.
- 6) Παρουσίαση της ύλης σε μικρά σε έκταση κομμάτια.
- 7) Πλαγιότιτλοι, υπότιτλοι και πλαίσια επεξήγησης δύσκολων εννοιών.
- 8) Περίληψη στο τέλος κάθε κεφαλαίου.
- 9) Φιλικό ύφος προς τον εκπαιδευόμενο.
- 10) Βιβλιογραφικές αναφορές για συμπλήρωση των γνώσεων.
- 11) Εναλλακτικές μορφές υλικού, όπως ηχογραφήσεις, βίντεο, περιοδικά, κ.λ.π.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη σημερινή εποχή αρκετοί παρακολουθούν σπουδές για δεύτερο πτυχίο (μεταπτυχιακό τίτλο, διδακτορικό). Οι μεν πλήρους απασχόλησης υπάλληλοι για την προώθηση της σταδιοδρομίας τους, κάποιοι άλλοι ενήλικες για να κτίσουν μία δεύτερη ή τρίτη σταδιοδρομία, ενώ άλλοι επαγγελματίες θέλουν να καλυτερεύσουν την θέση τους στην αγορά εργασίας. Έτσι εκτιμούμε ότι η αγορά της E – Learning θα συνεχίσει να αυξάνεται. Η κύρια ανάπτυξη της φαίνεται να είναι στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου παρατηρείται μεγάλη αύξηση του ενδιαφέροντος.

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας βοηθά τα συστήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να λειτουργούν ταχύτερα και αποδοτικότερα. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας θα δημιουργήσει σταδιακά της προϋποθέσεις για την κατάργηση του διαχωρισμού μεταξύ παραδοσιακής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω δεν αναμένεται να αντικαταστήσει τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης, αλλά σε μερικά έτη δεν θα υπάρχει διαχωρισμός E – Learning και παραδοσιακής εκπαίδευσης αλλά τα δύο αυτά θα συγκεραστούν. Ο διαχωρισμός μεταξύ τεχνολογίας και εκπαίδευσης θα αρχίσει να ατονεί, όλα τα παιδιά θα έχουν φορητούς υπολογιστές συνδεδεμένα σε ασύρματο δίκτυο στο σχολείο, όπου θα ετοιμάζουν τις σχολικές και προσωπικές εργασίες τους. Τα σχολεία θα καταργήσουν τα ξεχωριστά εργαστήρια πληροφορικής και οι δικτυωμένοι υπολογιστές θα είναι φυσικό κομμάτι της εκπαίδευσης στην τάξη και στο σπίτι.

Κάποιοι είναι σκεπτικιστές και πιστεύουν ότι οι νέες τεχνολογίες έχουν διαφημιστεί για να προωθηθούν στην εκπαιδευτική αγορά και μάλιστα αυτά τα προϊόντα έχουν υψηλούς ρυθμούς ταχύτητας παλαιώσης. Έτσι δημιουργείται ανάγκη ανακατανομής των κονδυλίων με το ζυγαριά να γέρνει προς την προμήθεια του απαραίτητου εξοπλισμού.

Δεδομένου ότι οι νέες τεχνολογίες εμπεριέχουν τα όρια της χρήσης τους έχουν απρόβλεπτες συνέπειες και επηρεάζουν τους ανθρώπους – χρήστες. Έτσι αλλάζουν οι αντιλήψεις για την μάθηση το σχολείο και για το πιο θα πρέπει να είναι το νέο περιεχόμενό τους. Γι' αυτό οι πολιτικές μαζικής εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση πρέπει να εξετάζονται προσεκτικά ως προς τις πιθανές, κοινωνικές, πολιτισμικές, παιδαγωγικές και

επιστημολογικές επιπτώσεις τους. Κάποιοι μιλούν για «βίαιη» εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο και στην εκπαίδευση γενικά, κατηγορώντας τους υποστηρικτές τους, ότι αποθεώνουν τις θαυματουργές δυνατότητες της τεχνολογίας και μα φοβερίζουν με την απόσταση που μας χωρίζει από άλλες ευρωπαϊκές χώρες ή προβάλλοντας την απειλή του τεχνολογικού αναλφαριθμισμού. Αυτό που κυρίως χρειάζεται είναι να γίνουν οι νέες τεχνολογίες αντικείμενο μελέτης και όχι εργαλεία χρήσης, έχοντας κατά νου ποια προβλήματα θα λύσουν οι τεχνολογίες αυτές, ποιες κοινωνικές ομάδες και θεσμοί πλήττονται ή ωφελούνται, ποιες αλλαγές επέρχονται στη γλώσσα και τέλος ποιος αποκτά νέα εξουσία.

Η εμπορευματοποίηση της τηλεεκπαίδευσης εισάγει διάφορους κινδύνους. Κάποιες ισχυρές οικονομικά εταιρίες, θα επιβληθούν και θα ασκήσουν επιρροή στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως ακριβώς συμβαίνει σήμερα με τα τηλεοπτικά δελτία ειδήσεων που κατευθύνονται από τα οικονομικά συμφέροντα των μεγαλομετόχων τους. Δυστυχώς θα υπάρχει το φαινόμενο όσες απόψεις είναι αντίθετες από τους στόχους της εταιρίας ή δεν συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα της θα μπορούν σιωπηρά και χωρίς διατυπώσεις να αναιρούνται από τα προγράμματά της. Φανταστείτε ακόμη ένα εκπαιδευτικό πακέτο με πολλά παράθυρα διαφημίσεων, πόσο αυτό θα είναι σε βάρος του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Τα πολιτικά και οικονομικά συμφέροντα έχουν την δυνατότητα να περιορίσουν το πεδίο της έρευνας, να υποβαθμίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία κάνοντας την απλώς ένα σύνολο διασκευαστικών ασκήσεων ή να απομονώσουν τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι ειδικοί προσπαθούν, στην εκπαίδευση από απόσταση, να δημιουργήσουν ένα νέο πρότυπο εκπαιδευόμενο που θα αντενεργεί και θα μπορεί να αποκτά τη δια βίου εκπαίδευση για να καλύπτει το μεγάλο όγκο των νέων κατακτήσεων σε κάθε τομέα. Ο εκπαιδευτής πρέπει να τους δείξει πως θα βρίσκουν τις κατάλληλες πηγές που θα τους βοηθήσουν αν συνεχίσουν την δια βίου εκπαίδευση.

Τέλος πρέπει να σχεδιαστεί ένα αξιόπιστο σύστημα εξετάσεων ώστε να είναι ισοδύναμο με τις κανονικές εξετάσεις ενός πραγματικού και όχι εικονικού πανεπιστημίου.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Αναστασιάδης, Π. (2000), Στον αιώνα της πληροφορίας: προσεγγίζοντας τη νέα ψηφιακή εποχή, Νέα Σύνορα, Αθήνα.
2. Αποστολίδου, Α. (2003), Προς μια Ανθρωπολογία της Ανοικτής Εκπαίδευσης. Εξ Αποστάσεως Μάθηση Φιλική προς τους Χρήστες; Μερικές σημειώσεις για το ΕΑΠ, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Προπομπός, Αθήνα.
3. Βασάλα Π., Γκίσιος Ι., Κουτσούμπα Μ., Λιοναράκης, Α., Ξένος Μ., Παναγιωτακόπουλο Σ Χ. (2005), Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
4. Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Β., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ. (1999). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες Τόμος Α, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
5. Βεργίδης, Δ. (1999), «Κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα», Εκπαίδευση ενηλίκων, τ. Β', Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

6. Γεωργιάδη, Ε., Μπάρλου, Α., Κορδούλης, Χ. (2001), «Σύγκριση κόστους της εξ αποστάσεως και της παραδοσιακής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα», 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Πάτρα.
7. Μαυρογιώργος, Γ. (1989), «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας και η Ομάδα Εργασίας» περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.
8. Μαυρογιώργος, Γ. (1993), Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.
9. Μαυρογιώργος, Γ. (1999), «Μια Απάντηση στον Αποκλεισμό: η Δια Βίου Εκπαίδευση» στο Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλατζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
10. Ματραλής, Χ. (1999), «Εκπαίδευση από απόσταση», Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τ. Α΄, Θεσμοί και λειτουργίες, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
11. Μάρκελλος, Κ., (2001), «Εκπαίδευση από Απόσταση εναντίον Παραδοσιακής Εκπαίδευσης. Υπάρχει νικήτής;», 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Πάτρα.
12. Μπάνου, Α. (2001). Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Ζητήματα Ορολογίας και Μεθοδολογίας, Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Προπομπός, Αθήνα.
13. Παναγιώτου Ν. (2005), Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ε.Ε.: Μία Σύντομη Συγκριτική Θεώρηση, Open Education, The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology.
14. Παπαθεοφιλίδου, Ρ. (1998), Η Εγκατάλειψη του Σχολείου, Gutenberg, Αθήνα
15. Ρες, Γ. (2004), Από το Συμβατικό Σύστημα Εκπαίδευσης στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια Μετάβαση με Προσδοκίες αλλά και Δυσκολίες. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 10 Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΕΕΠ για τη διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση με θέμα: « Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Α΄ θμια Εκπαίδευση», Αργυρούπολη.
16. Τσαμασφύρος, Γ. (1998), «Η Τηλεκπαίδευση στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο», Τηλεκπαίδευση: η σημερινή πραγματικότητα στην Ελλάδα, Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας, Αθήνα.
17. Colletta, N. J. (1996), «Formal, Nonformal, and Informal Education» in International Encyclopedia of Adult Education and Training, 2nd Ed., Pergamon, Oxford.
18. Dillon C.L., Gunawardena C.N., & Parker R. (1992), Learner Support: Critical Link in Distance Education, Distance Education.
19. Evans, T., Nation, D, (1996), Opening Education, Policies and Practices from Open and Distance Education, Routledge studies in distance education, London.
20. Hasan, A. (1996), «Lifelong Learning» in International Encyclopedia of Adult Education and Training, 2nd Edition, Pergamon, Oxford.
21. Fullan , M. (1991), The New Meaning of Educational Change, Cassell, London.
22. Keegan, D., (1993), Theoretical Principles of Distance Education, Routledge studies in distance education, London.

23. Porter, L. R. (1997), *Creating the Virtual Classroom: Distance Learning with the Internet*, John Wiley & Sons, New York.
24. Race, Ph., (1999), *Το εγχειρίδιο της Ανοιχτής Εκπαίδευσης*,
25. Rowntree, D. (1998), *Exploring Open and Distance Learning*, Kogan Page Limited, London.
26. Rogers, A. (2000), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταίχμιο*, Αθήνα.
27. Sutton, P.J. (1996), «Lifelong and Continuing Education» in *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2nd Edition, Pergamon, Oxford

**«Οι απόψεις των σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
σε σχέση με την χρήση των βιοματικών τεχνικών
στην διδασκαλία των μαθημάτων τους
στο εργαστήριο Φυσικής»**

Αρμακόλας Στέφανος

Ε.Τ.Π (Ειδικό Τεχνικό Προσωπικό) (M.Sc)

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται και αναλύονται οι αρχές της μάθησης των ενηλίκων οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης, ο εννοιολογικός ορισμός της βιοματικής μάθησης, συμμετοχικές τεχνικές στην βιοματική μάθηση, ο εκπαιδευτής και ο ρόλος του. Σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή και η διερεύνηση των απόψεων των σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε για τους καθηγητές τους, σχετικά με την χρήση συμμετοχικών βιοματικών τεχνικών για την ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο πληθυσμός της έρευνας μας αποτελείται από 126 σπουδαστές της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.. Οι σπουδαστές είναι προπτυχιακοί και παρακολούθησαν το εργαστήριο Φυσικής. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σπουδαστές της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε όντας σε ένα «τυπικής εκπαιδευτικής οργάνωσης» όπως το αναφέρει ο Jarvis (2004) τριτοβάθμιο ίδρυμα, δεν παύει να είναι ενήλικες και χρειάζονται ιδιαίτερη προσέγγιση και αντιμετώπιση με βάση τις αρχές μάθησης ενηλίκων όπως περιγράφονται διεξοδικά παρακάτω σύμφωνα με τον Rogers A.(1999) .Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται να καταγραφούν και να συνδεθούν οι απόψεις των σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε για τους καθηγητές τους, για τη χρήση συμμετοχικών τεχνικών, για τη χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, και για την ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή μαθησιακού περιβάλλοντος.

2. Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

2.1 Το εννοιολογικό πλαίσιο της βιοματικής μάθησης

Το εννοιολογικό πλαίσιο της βιοματικής μάθησης (Illeris, 2007) άπτεται της εμπειρικής αναζήτησης των εκπαιδευτικών αρχών που ορίζουν και ορίζονται από την αναφορά του ενήλικα εκπαιδευόμενου σε κάθε μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για την «εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων» (Κόκκος, 2005, σελ. 4) που εμπεριέχει κάθε σχεδιασμένη δράση για μάθηση .

Η βιοματική μάθηση δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης. Αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών προτείνει την αναζήτηση νοήματος. Επιδιώκει τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του σπουδαστή,

στοχεύοντας στην εξέλιξη της νοητικής και συγκινησιακής διεργασίας. «Η έκθεση σε μια εμπειρική σχέση προκρίνει μια αναστοχαστική εμπάθυση και ενθαρρύνει την ανάπτυξη νέων τρόπων σκέψης που «συζητούν» το «πέραςμα» σε νέες κρίσεις. Το βιωματικό συνεχές πλουτίζει τη συνάντηση του εκπαιδευόμενου με τις ψυχολογικές του διεργασίες και αφού καθαρθεί από τις πρότερες σχηματοποιήσεις ακολουθεί μια προσωπική πορεία προς τη νέα μάθηση» (Μπακιρτζής, 2002).

2.2 Οι αρχές της βιωματικής μάθησης

Οι κυριότερες αρχές της βιωματικής μάθησης θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Η βιωματική μάθηση αξιοποιεί τα βιώματα των σπουδαστών ή προκαλεί νέα βιώματα.
2. Ενθαρρύνει τον σπουδαστή να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και να οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σ' αυτό.
3. Τον προτρέπει να ερευνά, ν' ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία του και τη δημιουργικότητα του.
4. Προτείνει την αναζήτηση ή τη δημιουργία νόηματος αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών.
5. Στοχεύει στην ολοκλήρωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας, κινητοποιώντας το σπουδαστή διανοητικά και συναισθηματικά, αφού είναι παραδεκτό ότι η μάθηση βασίζεται στη σχέση και την αλληλεπίδραση γνώσης και συναισθηματικών διεργασιών.
6. Βοηθά το σπουδαστή να αντιληφθεί το ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι και να συνειδητοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία (Postle, 1993, 36).
7. Προωθεί την αυτογνωσία του σπουδαστή.

2.3 Εκπαιδευτικές τεχνικές στην βιωματική μάθηση

Για να θεωρηθεί ότι η βιωματική εκπαίδευση επιφέρει μάθηση, θα πρέπει οι συμμετέχοντες να εμπλέκονται ενεργά στην όλη διαδικασία, δηλαδή να οδηγούνται στην πράξη, και έπειτα στο στοχασμό όσων έπραξαν (Jackson L. & Caffarella R., 1994, σ. 8). Για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε έναν τέτοιο ρόλο υπάρχει ένα πλήθος μεθόδων και τεχνικών που του επιτρέπουν να προκαλέσει τις κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες στους εκπαιδευόμενους. Η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών για μια διδακτική ενότητα είναι αποτέλεσμα μιας συνδυασμένης εκτίμησης:

- του τύπου των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων από τους διατυπωμένους στόχους της διδακτικής ενότητας (απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη ικανοτήτων, διαμόρφωση στάσεων),
- του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου,
- των δυνατοτήτων εφαρμογής κάθε τεχνικής, ανάλογα με την διαθέσιμη υποδομή,
- της ευχέρειας των αντίστοιχων εκπαιδευτών και της εξοικείωσης τους με την αντίστοιχη τεχνική (Γιαννακοπούλου Ε., 2003).

Οι συμμετοχικές τεχνικές στην βιωματική μάθηση είναι:

Η ομαδική εργασία- η πρακτική άσκηση- η επίδειξη αντικειμένου- ερωτήσεις απα-

ντήσεις - η συζήτηση- ο καταγισμός ιδεών- η μελέτη περίπτωσης-το παιχνίδι των ρόλων-η προσομοίωση-η τεχνική της λύσης του προβλήματος-η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση -συνέντευξη από ειδικό- η άντληση εμπειρίας από έναν οργανισμό.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Αντικείμενο της έρευνας

Αντικείμενο της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε σε σχέση με τη χρήση των βιωματικών τεχνικών στη διδασκαλία των μαθημάτων που παρακολουθούν στη σχολή τους.

3.2. Σχεδιασμός και Διαξαγωγή της Έρευνας

Ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας θα βασιστεί στη μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με τη μεθοδολογία της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών και της έρευνας γενικότερα (Cohen & Manion, 1994). Υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων ,προσδιορίστηκε ο σκοπός της έρευνας ,διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και επιλέχθηκε η μεθοδολογία.

3.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των σπουδαστών σχετικά με τη χρήση βιωματικών και εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές τους.

3.4. Ερευνητικά ερωτήματα

- Οι απόψεις των σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ως προς τη χρήση των συμμετοχικών τεχνικών στο πλαίσιο διδασκαλίας των μαθημάτων της σχολής τους εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.
- Οι απόψεις των σπουδαστών σε σχέση με το ρόλο του Καθηγητή στο πλαίσιο υλοποίησης των μαθημάτων τους με χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.
- Οι απόψεις των σπουδαστών σε σχέση με τη χρήση παραδοσιακών και ενεργητικών συμμετοχικών τεχνικών στο πλαίσιο υλοποίησης των μαθημάτων εξαρτώνται από δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.
- Οι απόψεις των σπουδαστών σε σχέση με την ποιότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο υλοποίησης των μαθημάτων εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

3.5. Η μέθοδος της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των ευρημάτων είναι η κλασική επισκόπηση (Cohen & Manion, 1994). Ως τεχνικό εργαλείο για την συλλογή των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο, διότι κρίνεται το πιο συμβατό εργαλείο με τις συνθήκες που θα πραγματοποιηθεί η έρευνα. . Ο πληθυσμός της έρευνας μας αποτελείται από 126 σπουδαστές της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.. Οι σπουδαστές είναι προπτυχιακοί και παρακολούθησαν το εργαστήριο Φυσικής.

Για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων του πληθυσμού της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε το πιο γνωστό πρόγραμμα στις κοινωνικές επιστήμες το SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

3.6 Δομή Ερωτηματολογίου - Κατηγορίες Ερωτήσεων

Η δομή του ερωτηματολογίου παρουσιάζει την παρακάτω δομή:

- Περιλαμβάνει ερωτήσεις αναφορικά με τη φυσιογνωμία των εκπαιδευτικών (σχετικές με τα προσωπικά τους στοιχεία και σχετικές με τις σπουδές τους .
- Ερωτήσεις για τις απόψεις τους για τις αρχές μάθησης ενηλίκων και το ρόλο του εκπαιδευτή.
- Ακολούθως συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τις βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές και το ρόλο που αυτές διαδραματίζουν κατά την προσέγγιση κάθε γνωστικού αντικειμένου .
- Τέλος, ακολουθούν σειρά ερωτήσεων σχετικά με τις απόψεις των σπουδαστών για την αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών .

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

- Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε 120 σπουδαστές: 52 (43.3%) άνδρες και 68 (56.7%) γυναίκες. Το 70% των ερωτηθέντων είχαν ηλικία 19-29 ετών, το 23.3% είχαν ηλικία 30-39 ετών και το 6.7% ήταν μεγαλύτεροι από 40 ετών.

Το 93.3% των υποκειμένων ήταν πρωτοετής β' εξαμήνου, και το 6.7% ήταν πεμπτοετής στο πτυχίο. Το 60% των σπουδαστών δεν εργάζονταν. Το 26.7% είχε πλήρη απασχόληση, ενώ το 13.3% είχε μερική απασχόληση.

4.2. Σύγχρονοι μέθοδοι επιμόρφωσης

Ενδεικτικά παρουσιάζονται μερικά από αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης των ερωτήσεων του Β' Μέρους του Ερωτηματολογίου με την σειρά και την αριθμηση που εμφανίζουν στο ερωτηματολόγιο, καθώς και τα αποτελέσματα της διμεταβλητής ανάλυσης στις περιπτώσεις που παρουσιάζεται στατιστική σημαντικότητα. Στην ερώτηση 14: *«Είστε ικανοποιημένοι από τη χρήση των προαναφερόμενων εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;»*, οι σπουδαστές φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από τη χρήση συμμετοχικών τεχνικών στη διδασκαλία τους σε ποσοστό 76.7%. Στατιστική σημαντικότητα παρατηρήθηκε στην ερώτηση και στην: *ηλικία* ($p=0,00$), προκύπτει ότι όλοι οι σπουδαστές είναι ικανοποιημένοι εκτός από ένα ποσοστό 28% που ανήκει στην κατηγορία 19-29 ετών που δεν είναι ικανοποιημένοι από τη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών. Στην ερώτηση 15: *«Ποιες από τις παρακάτω βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές γνωρίζετε;»*, δόθηκαν ονομαστικά 7 συμμετοχικές τεχνικές και ερωτήθηκαν ποιες γνώριζαν. Η πιο γνωστή τεχνική είναι «οι ομάδες εργασίας» 70%, και ακολούθως οι «ερωτήσεις-απαντήσεις» 63.3%. Από την διμεταβλητή ανάλυση, στατιστική σημαντικότητα ($p<0.05$) παρατηρήθηκε στην ερώτηση και στο φύλο ($p=0.001$). Στην ερώτηση 16: *«Ποιες από τις βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές;»*, το 80% των υποκειμένων θεωρεί πως η χρήση των τεχνικών γίνεται συνδυαστικά. Στατιστική σημαντικότητα παρατηρήθηκε στην αιτιολόγηση της επιλογής για τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών σε σχέση με *τιμήμα φοίτησης* ($p=0.036$). Οι 96 σπουδαστές από τους 112 που απάντησαν ανέφεραν συνδυασμό τεχνικών. Στην ερώτηση 30: *«Θεωρείτε πως μέσα από την αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών θα βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας σας;»*, «πάρα πολύ» απάντησαν 48, «πολύ» απάντησαν 48, «μέτρια» απάντησαν 16 και «καθόλου» απάντησαν 4 υποκείμενα. Από την επεξεργασία της διμετα-

βλητής, στατιστική σημαντικότητα ($p < 0.05$) παρατηρήθηκε ανάμεσα στην ερώτηση και στο: *έτος φοίτησης* ($p = 0,027$).

5.ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων των σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. για τη χρήση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών, άντλησε δεδομένα που συγκλίνουν στα εξής :

- Οι σπουδαστές της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στην πλειοψηφία τους γνωρίζουν τις συμμετοχικές – βιωματικές τεχνικές και θέλουν να χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευσή τους
- Οι σπουδαστές πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτές εφαρμόζουν, όχι όσο θα έπρεπε αλλά κατά βούληση και αποσπασματικά τις συμμετοχικές τεχνικές. Οι νέοι με διάθεση και γνώσεις τις χρησιμοποιούν ο καθένας με τον δικό του τρόπο, πολύ περισσότερο από τους μεγαλύτερους σε ηλικία καθηγητές.
- Η κινητοποίηση των εκπαιδευομένων κατά τη μαθησιακή διεργασία αποτελεί μια συνεχή δοκιμασία και πρόκληση για τους εκπαιδευτές και παράλληλα αντιμετωπίζεται και ως ένα διαρκές αίτημα για επαναπροσδιορισμό των τρόπων επαφής τους με τους εκπαιδευόμενους. Ορισμένοι εκπαιδευτές προσπαθούν να εντοπίσουν τα αίτια αυτής της δυσκολίας, ενώ άλλοι παραμένουν σταθεροί στα παραδοσιακά μοντέλα επικοινωνίας και συνάντησης.
- Τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες ενεργητικές τεχνικές αποτελούν οι ομάδες εργασίας, η επίδειξη, οι ερωτήσεις - απαντήσεις. Οι επιδιώξεις των εκπαιδευτών από την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών συνδέονται με το σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την μετάδοση και κατανόηση των γνώσεων καθώς και την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων και ανάδυσης των γνώσεων και των εμπειριών τους.
- Μπορεί όλοι οι εκπαιδευόμενοι να συμφωνούν και να υπερθεματίζουν για τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών, αλλά πιστεύουν ότι στην πράξη οι εκπαιδευτές του σπανίως χρησιμοποιούν μια τεχνική φοβούμενοι τις ενδεχόμενες ολισθήσεις και τις ανεξέλεγκτες καταστάσεις που μπορεί να δημιουργηθούν από την έλλειψη ορθής γνώσης μιας τεχνικής. Από την άλλη, η χρήση της παραδοσιακής φωτοτυπίας και η μετωπική διδασκαλία ισοσκελίζει τον όποιο φόβο και καλύπτει τις ενδεχόμενες ρήξεις του εκπαιδευτή με το νέο.
- Οι απόψεις των σπουδαστών σε σχέση με την ποιότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο υλοποίησης των μαθημάτων εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Απορρέει λοιπόν έντονη η επιθυμία για την εφαρμογή και αξιοποίηση των συμμετοχικών τεχνικών στη διδασκαλία των μαθημάτων τους γιατί πιστεύουν ότι:

- α) θα βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας τους.
- β) θα συμμετέχουν ενεργητικότερα στην υλοποίηση των μαθημάτων τους.
- γ) θα αναπτύξουν ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτές τους.
- δ) θα αναπτύξουν ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συμμαθητές τους.
- ε) θα ενθαρρυνθούν ώστε να συμμετέχουν περισσότερο οι συμμαθητές τους με τις χαμηλότερες επιδόσεις.

- ζ) θα αξιοποιηθεί κατάλληλα η ευρετική πορεία προς τη μάθηση.
- η) θα αναπτυχθεί περαιτέρω ο κριτικός τρόπος σκέψης.
- θ) θα αξιοποιηθούν κατάλληλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.
- ι) θα ικανοποιηθούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι εκπαιδευτικές ανάγκες
- Θεωρούν πως μέσα από την αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών θα επιτευχθεί καλύτερη αξιοποίηση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου ,αλλά ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευόμενων εκφράζει τη δυσπιστία του σε αυτή την παραδοχή. Προφανώς δεν γνωρίζουν τα βασικά στάδια εφαρμογής που ακολουθούνται σε κάθε εκπαιδευτική τεχνική και επιπροσθέτως είναι υποψιασμένοι για την έλλειψη χρόνου του εκπαιδευτή.
 - Θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να λάμβαναν υπόψη τις ανάγκες τους, τις εμπειρίες τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Μόνο τότε θα καταστεί δυνατή η αμφίδρομη σχέση διδάσκοντος και διδασκόμενου και θα συνδεθεί η θεωρία με την πράξη με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.
 - Οι σπουδαστές του ΓΕ.Τ.Γ.ΜΑ(Γενικού Τμήματος Γενικών Μαθημάτων) σε ποσοστό 100% επιθυμούν να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί στη χρήση συμμετοχικών τεχνικών,
 - Το εργαστήριο Φυσικής όπου και συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια ,είναι χώρος με τον κατάλληλο εξοπλισμό για κάθε ειδικότητα και ενδείκνυται για την αξιοποίηση των συμμετοχικών τεχνικών. Ο προγραμματισμός του εργαστηρίου προβλέπει σε πρακτικό επίπεδο, την αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των εκπαιδευόμενων και την λειτουργία ολιγομελών ομάδων.
 - Οι απόψεις των σπουδαστών σε σχέση με το ρόλο του Καθηγητή στο πλαίσιο υλοποίησης των μαθημάτων τους με χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά . Μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευόμενων (73.3%) επιθυμεί για τους εκπαιδευτές τους να διαθέτουν πρωτίστως το χαρακτηριστικό του καθοδηγητή, ακολούθως του φίλου, του εμπνευστή, του καταλύτη, του συνεργάτη, του διαμεσολαβητή και τελευταία εκείνο της αυθεντίας σε ποσοστό 36.7%, που σημαίνει ότι επιθυμούν εκείνον τον εκπαιδευτή που μπορεί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές προκλήσεις των ενηλίκων σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. διαθέτοντας τα εξής χαρακτηριστικά:
- α) Συντονιστής, καθώς διατηρεί τον έλεγχο των διεργασιών χωρίς να καθορίζει αυστηρά το περιεχόμενο τους.
- β) Εμπνευστής, που παραπέμπει στην προσεκτική ακρόαση, την εκμείωση απόψεων και την καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας υπευθυνότητας ως προς την μάθηση.
- γ) Σύμβουλος, όταν οι προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες της ομάδας απαιτούν συναισθηματική αποφόρτιση και διερεύνηση λύσεων σε πληθώρα προβλημάτων.
- δ) Ικανός να αξιοποιεί κατάλληλα το κλίμα «υποστήριξης, δέσμευσης, διασκέδασης και φαντασίας» ως προϋπόθεση ανάπτυξης, συνεργατικότητας και δημιουργίας (Jaques 2004:σ.17)

6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσης εργασίας, προτείνονται ενδεικτικά τα ακόλουθα :

Να γίνει κατανοητό, σεβαστό και τελικά αποδεκτό πως οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικοι και θεωρείται απαραίτητη η εφαρμογή των αρχών μάθησης των ενηλίκων όχι μόνο στα εργαστήρια ,αλλά και στις παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας.

Να επιλέγονται οι εκπαιδευτές όχι μόνο με κριτήριο την προσφορά τους στην σχολή ή τα πτυχία τους στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά να είναι επιστήμονες εκπαιδευτές ενηλίκων, ικανοί να εφαρμόσουν με επιτυχία τις τεχνικές ενεργητικής μάθησης. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το βασικότερο παράγοντα επιτυχίας του έργου αυτού. Για αυτό πρέπει να διαθέτει το απαιτούμενο επιστημονικό κύρος, τις σύγχρονες επικοινωνιακές δεξιότητες, την εξοικείωση με τα καινούργια παιδαγωγικά ρεύματα και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Να ενθαρρυνθεί το ερευνητικά άπειρο Εκπαιδευτικό Προσωπικό να συμμετάσχει σε εσωτερικά «δίκτυα έρευνας», ώστε σταδιακά, με τη βοήθεια των έμπειρων ερευνητών να εξελιχθεί σε αυτόνομο ερευνητικό προσωπικό.

Η εκπαίδευση πρέπει να αξιοποιήσει τις νέες τεχνολογίες για την διαδραστικότητα και αποτελεσματικότητα από τη χρήση τους. Η ανώτατη εκπαίδευση οφείλει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις με απώτερο σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη χρησιμοποίηση των εκπαιδευτικών μέσων, την εφαρμογή των τεχνικών διδασκαλίας, την αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Να ενθαρρυνθεί με κατάλληλα κίνητρα το Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ώστε να ασχοληθεί σοβαρά με την εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαιδευτική τεχνολογία, στην παιδαγωγική και στην τεχνολογική καινοτομία. Επιπροσθέτως το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να τροποποιηθεί έτσι ώστε ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Γιαννακοπούλου Ελένη, (2003) «Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας» στο *Ανάπτυξη μεθοδολογίας και διδακτικού υλικού Για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών*, Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών .
2. Κόκκος, Α. (2005). *Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
3. Μπακτριζής Κ. , (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*, εκδ.Gutenberg, Αθήνα.
4. Cohen L., Manion L.,(1997) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
5. Jackson L & Caffarella R., (επιμ) (1994) *Experiential learning: A new approach*, San Francisco: Jossey- Bass
6. Jarvis Peter, (2005) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
7. Jaques, D.(2004). *Μάθηση σε Ομάδες*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
8. Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15 No. 4, pp. 167-178.
9. Rogers. A (1999) . *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μετ. Μ.Παπαδοπούλου και Μ. Τόμπρου) / Μεταίχμιο Αθήνα .

Αναφορά ενδεικτικών ερευνητικών εργασιών

1. Αγγελή Αθανασία (2004), *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην επίτευξη συμμετοχι-*

κού μαθησιακού κλίματος, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

2. Μουγναί Μαρία-Χριστίνα (2007). *Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών για την διδασκαλία που εφαρμόζεται στην Θ.Ε ΕΛΠΙ2 του ΕΑΠ που έχει ως γνωστό αντικείμενο τις ελληνικές εικαστικές τέχνες*. Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
3. Τσακίρακις Ιωάννης (2006), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση του τμήματος Εκπαιδευτών Ηλεκτρολογίας της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
4. Τζίμας Παυλος (2006) , *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του τμήματος Ζωϊκής Παραγωγής του ΑΤΕΙ Λαμίας*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
5. Φιδάνη – Κούτσου Αικατερίνη (2006), *Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της νοσηλευτικής του ΑΤΕΙ Πάτρας στις δεξιότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Η ανάγκη ενίσχυσης της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των παγκόσμιων κλιματικών αλλαγών

Αστερής Π.

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Αθήνα

Καστής Ν.

Ίδρυμα Λαμπράκη

Νεοφώτιστος Γ.

Τμήμα Φυσικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Πατσαρούχας Η.

Υπουργείο Πολιτισμού

Περίληψη

Η τεχνολογική και επιστημονική καινοτομία αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο ως απολύτως αναγκαία για να αντιμετωπισθεί αποτελεσματικά η μεγαλύτερη του αναμενόμενου αύξηση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου στην ατμόσφαιρα (Stern N., 2009). Όμως, μια μεγάλης κλίμακας συνεισφορά των επιστημών και της τεχνολογίας για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προκλήσεων προϋποθέτει στρατηγική θεώρηση και επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού συστήματος που οδηγεί στα τεχνολογικά επαγγέλματα. Στην παρούσα εργασία αναδεικνύεται η σημασία των τεχνολογικών λύσεων για τη μείωση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου στην ατμόσφαιρα καθώς και η αναγκαιότητα της ενίσχυσης της τεχνολογικής εκπαίδευσης, ενώ παρουσιάζονται αποτελέσματα πρόσφατων μελετών για τον προσδιορισμό των πλέον σημαντικών γνωστικών περιοχών (knowledge) και ικανοτήτων/προσόντων (skills) που χαρακτηρίζουν τα σύγχρονα τεχνολογικά επαγγέλματα και που θα πρέπει να καλλιεργούνται αποτελεσματικά.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πρώτο εξάμηνο του 2007, η Διακυβερνητική Επιτροπή για την Κλιματική Αλλαγή (Intergovernmental Panel for Climate Change) παρουσίασε τα αποτελέσματα της 4^{ης} Έκθεσης Εκτίμησης της Αλλαγής του Κλίματος (4th Assessment Report – AR4), όπου καταγράφονται οι ήδη παρατηρηθείσες επιπτώσεις στο φυσικό περιβάλλον, αλλά και οι αναμενόμενες επιπτώσεις. Η Έκθεση περιλαμβάνει τα πορίσματα τριών ομάδων εργασίας καθώς επίσης και την συνοπτική αναφορά που συνθέτει τα συμπεράσματα των πορισμάτων αυτών (Intergovernmental Panel for Climate Change, 2007).

Η σύγκριση των συμπερασμάτων της 4^{ης} Έκθεσης με τα αντίστοιχα της προηγούμενης 3^{ης} Έκθεσης της IPCC (που δημοσιεύθηκε το 2001), αναδεικνύει μια πιο απαισιόδοξη εκτίμηση των επιπτώσεων. Τα αναπτυσσόμενα και λιγότερα ανεπτυγμένα κράτη, όπως

και οι κλιματικά ευαίσθητες περιοχές, θα είναι εκείνα που θα υποστούν τις σφοδρότερες και πρώτες συνέπειες – π.χ. έλλειψη νερού, μείωση της γεωργικής παραγωγής, καταστροφές από ακραία καιρικά φαινόμενα (κυρίως πλημμύρες), τήξη πάγων/χιονιού, και μετακίνηση πληθυσμών (Impacts of Europe's Changing Climate 2008 Indicator-Based Assessment, Joint EEA-JRC-WHO Report).

Μέχρι σήμερα, με δεδομένο ότι οι αναμενόμενες κλιματικές αλλαγές αναμένεται να συμβούν όχι άμεσα αλλά σε σχετικά μακρινό χρονικό ορίζοντα, η αντιμετώπισή τους από τους κοινωνικούς φορείς δεν έχει θεωρηθεί ως επείγουσα, χρήζουσα δηλαδή άμεσων, δραστικών δομικών αλλαγών. Όμως, η πολύ μεγαλύτερη των προβλέψεων και εκτιμήσεων αύξηση των εκπομπών των αερίων του θερμοκηπίου στην ατμόσφαιρα κατά τα τελευταία χρόνια, ανατρέπει αυτή την αντιμετώπιση.

Η τεχνολογική καινοτομία αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο ως απολύτως αναγκαία για να αντιμετωπισθεί αποτελεσματικά η μεγαλύτερη του αναμενόμενου αύξηση των εκπομπών CO₂ στην ατμόσφαιρα (Stern N., 2009). Η εφαρμογή καινοτόμων τεχνολογιών, σε συνδυασμό με την ευρεία διάδοση τεχνολογιών χαμηλής έντασης άνθρακα και την εφαρμογή σε μεγάλη κλίμακα τεχνολογιών όπως η δέσμευση και αποθήκευση άνθρακα (carbon dioxide removal) αλλά και η διαχείριση της ηλιακής ακτινοβολίας (solar radiation management), εκτιμάται πως θα αποτελέσουν τις βάσεις πάνω στις οποίες θα στηριχθούν οι πολιτικές μείωσης των εκπομπών CO₂ στην ατμόσφαιρα (Geoengineering the climate: science, governance and uncertainty, Royal Society 2009).

Η επίτευξη καινοτόμων τεχνολογικών λύσεων προϋποθέτει σημαντική επένδυση σε επιστημονική και τεχνολογική έρευνα καθώς και ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού συστήματος, σε όλες τις βαθμίδες, το οποίο όχι μόνο θα εκπαιδεύσει τους νέους πολίτες για τις μεθόδους επίλυσης και λήψης αποφάσεων, αλλά και θα ενισχύσει το τεχνολογικό και επιστημονικό δυναμικό παγκοσμίως, τόσο σε ποσότητα (πλήθος μηχανικών και επιστημόνων) όσο και σε ποιότητα (ικανότητες, καινοτομία).

Όμως, μια μεγάλης κλίμακας συνεισφορά της τεχνολογίας για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προκλήσεων προϋποθέτει στρατηγική θεώρηση του συστήματος που οδηγεί στα τεχνολογικά επαγγέλματα. Ερωτήματα όπως σε ποιές γνωστικές περιοχές πρέπει να εστιάσει η τεχνολογική εκπαίδευση –και ειδικότερα των μηχανικών που ασχολούνται με το περιβάλλον-, ποιές ικανότητες/προσόντα αξίες, και δραστηριότητες πρέπει να καλλιεργηθούν, κατά προτεραιότητα, ώστε να προκύψει βέλτιστο αποτέλεσμα στα τεχνολογικά επαγγέλματα, θα αναδείξουν τους κεντρικούς κόμβους του εκπαιδευτικού συστήματος που θα πρέπει να ενισχυθούν στρατηγικά.

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται συγκριτικά οι πολιτικές που προτείνονται για την μείωση των εκπομπών CO₂ στην ατμόσφαιρα. Αναδεικνύεται η σημασία των τεχνολογικών λύσεων, η αναγκαιότητα της ενίσχυσης της τεχνολογικής εκπαίδευσης, και παρουσιάζονται αποτελέσματα πρόσφατων μελετών για τις πλέον σημαντικές γνωστικές περιοχές και ικανότητες/προσόντα που χαρακτηρίζουν τα σύγχρονα επαγγέλματα του μηχανικού.

2. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΛΥΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΟΜΠΩΝ ΑΕΡΙΩΝ ΤΟΥ ΘΕΡΜΟΚΗΠΙΟΥ

Οι επιπτώσεις των κλιματικών αλλαγών δεν είναι γεωγραφικά ομοιόμορφες και δεν επηρεάζουν όλες τις χώρες με τον ίδιο τρόπο. Το επίπεδο ανάπτυξης των χωρών αυξάνει

την ικανότητα προσαρμογής τους στις κλιματικές αλλαγές. Παρά την συναίνεση που υπάρχει στο θέμα της ανάγκης μείωσης των εκπομπών των αερίων του θερμοκηπίου, επειδή η μείωση των εκπομπών επηρεάζει την οικονομική ανάπτυξη είναι πολύ δύσκολη η επίτευξη μιας παγκόσμιας συμφωνίας με συμμετοχή όλων των χωρών. Πολιτικές και προτάσεις δράσης για την συγκράτηση των εκπομπών των αερίων του θερμοκηπίου - που όμως απαιτούν άμεσα μεγάλες μειώσεις εκπομπών άρα και μείωση της οικονομικής ανάπτυξης- συναντούν σημαντική αντίδραση. Επιπλέον, το γεγονός πως τα «αρνητικά» αποτελέσματα των κλιματικών αλλαγών θα γίνουν αισθητά μετά από πολλές δεκαετίες θέτει το θέμα των «επενδύσεων» που πρέπει να κάνει η παρούσα γενεά για την βελτίωση του επιπέδου ζωής μελλοντικών γενεών: να κάνουμε σήμερα πολλά ή να κάνουμε λίγα (Πετράκης Εμμ., και Νεοφώτιστος Γ., 2009);

Μια από τις απαντήσεις στο ερώτημα αυτό είναι να μην κάνουμε τίποτα (πολιτική μηδαμινών ελέγχων, no controls policy, σενάριο «παγωμένων» επιδόσεων, σενάριο «απόλυτης απραξίας») για τα επόμενα χρόνια, σε επίπεδο κυβερνητικών ή διακυβερνητικών πολιτικών (μπορούν όμως να γίνονται ενέργειες αντιμετώπισης των κλιματικών επιπτώσεων, όπως π.χ. ενέργειες προσαρμογής [adaptation], από φορείς, επιχειρήσεις ή φυσικά πρόσωπα). Πρόσφατη οικονομική μελέτη (Nordhaus W., 2008), με χρήση του μοντέλου DICE-2007 προσδιορίζει τις επιπτώσεις της πολιτικής αυτής. Μετά από 50 έτη η σημερινή αξία των ζημιών από τις ανεξέλεγκτες κλιματικές αλλαγές εκτιμάται, σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, πως θα ανέλθουν σε 17,3 τρις δολάρια και η θερμοκρασία θα αυξηθεί κατά 2,7 °C το 2100 (3,5 °C το 2200) σε σχέση με τα επίπεδα του 1900. Αντιθέτως, η μείωση που προβλέπει το Πρωτόκολλο του Κυότο είναι 4,2% για την 5-ετία 2008-2012 (με επίπεδο μειώσεων μετά το 2012 που βρίσκεται τώρα υπό διαπραγμάτευση) για τις χώρες που συμμετέχουν στην σύμβαση αυτή. Οι κλιματικές ζημιές με την πολιτική αυτή (χωρίς συμμετοχή των ΗΠΑ) μειώνονται σε 21,4 τρις δολάρια, ενώ η θερμοκρασία θα αυξηθεί κατά 2,9 °C το 2100 (5,2 °C το 2200) σε σχέση με τα επίπεδα του 1900.

Προτάσεις δράσης όπως αυτή που περιγράφεται στην πρόσφατη δημοσιευμένη αναφορά Stern (Stern Review, Stern N., 2007) ή αυτή που προτάθηκε από τον πρώην αντιπρόεδρο των ΗΠΑ Αλ Γκορ, απαιτούν βραχυπρόθεσμα μεγάλες μειώσεις των εκπομπών CO₂ με επακόλουθη μείωση της οικονομικής ανάπτυξης. Το κόστος αυτό (Nordhaus W., 2008) ανέρχεται σε 27,7 και 33,9 τρις δολάρια (παρούσα αξία), αντίστοιχα για την κάθε πρόταση, ενώ το κόστος των κλιματικών ζημιών – από την εφαρμογή αυτών των προτάσεων - ανέρχεται σε 9 και 10 τρις δολάρια, αντίστοιχα. Η θερμοκρασία θα μεταβληθεί κατά 1,5 °C το 2100 (και για τις δύο προτάσεις) και κατά 1,3 και 1,6 κατά το 2200, αντίστοιχα. Συνολικά, το κόστος για κάθε πρόταση (κλιματικές ζημιές + κόστος εφαρμογής) είναι 36,8 και 44 τρις δολάρια, αντίστοιχα.

Εκτός από τις πολιτικές και τις προτάσεις μείωσης των εκπομπών CO₂ στην ατμόσφαιρα, υπάρχει η πρόταση για εντατική έρευνα και ανάπτυξη (R&D) με στόχο την επίτευξη καινοτόμων τεχνολογικών λύσεων για να αντιμετωπισθούν οι κλιματικές αλλαγές (new breakthrough technologies, low cost backstop technology) (Stern N., 2009, και WWF Ελλάς, 2008). Παράδειγμα τεχνολογικών λύσεων αποτελεί η αποτελεσματική και σε μεγάλη κλίμακα παραγωγή ενέργειας από εναλλακτικές πηγές ενέργειας (πλην δηλαδή της καύσης ορυκτών καυσίμων), η έκλυση διοξειδίου του θείου (SO₂) στα ανώτερα στρώματα της ατμόσφαιρας (για την ανάκλαση της ηλιακής ακτινοβολίας), η συγκέντρωση CO₂ από τους σταθμούς παραγωγής ενέργειας (μη-έκκλυση του στην ατμόσφαιρα)

και η υπόγεια αποθήκευσή του, τα γενετικά τροποποιημένα φυτά ή το πλαγκτόν που θα απορροφούν CO₂ και θα το αποθηκεύουν, κ.ά.

Όμως, η σημερινή αποτελεσματικότητα των μεθόδων αυτών υπολείπεται κατά μια τάξη μεγέθους της αποτελεσματικότητας που απαιτείται για την αντιμετώπιση των κλιματικών αλλαγών σε παγκόσμιο επίπεδο. Επιπλέον, υπάρχει ο κίνδυνος η εφαρμογή τεχνολογικών λύσεων σε παγκόσμιο επίπεδο, που δεν έχει συμβεί ξανά σε τέτοια έκταση, να επιδράσει στο κλίμα με τρόπο που να μην είναι δυνατόν να προβλεφθεί επακριβώς. Επιπρόσθετα, υπάρχει ο κίνδυνος δημιουργίας αρνητικών εξωτερικών επιδράσεων (negative externalities) από την προσπάθεια να επιδοτηθούν συγκεκριμένες λύσεις όπως αυτή της καλλιέργειας βιοκαυσίμων που οδήγησαν στην εκτόπιση των καλλιεργειών για βρώση με αποτέλεσμα την άνοδο των τιμών των τροφίμων (The Economist, 2008).

Η πολιτική των τεχνολογικών λύσεων εκτιμάται πως αποτελεί την πλέον «οικονομική» λύση. Οι κλιματικές ζημιές ανέρχονται μόνο σε 4,9 τρις δολάρια (με κόστος εφαρμογής 0,5 τρις), ενώ η θερμοκρασία θα αυξηθεί κατά 0,9 °C το 2100 (0,8 °C το 2200) σε σχέση με τα επίπεδα του 1900 (Nordhaus W., 2008). Όμως θα πρέπει να αναφερθεί το ενδεχόμενο το κόστος αυτό των καινοτόμων τεχνολογικών λύσεων να είναι μεγαλύτερο λόγω υπο-εκτίμησης του κόστους τους, υπο-εκτίμηση που συνήθως αναφέρεται ως «appraisal optimism» (Geoengineering the climate: science, governance and uncertainty, Royal Society, 2009). Αν και η σημερινή αποτελεσματικότητα των μεθόδων αυτών υπολείπεται κατά μια τάξη μεγέθους της αποτελεσματικότητας που απαιτείται για την αντιμετώπιση των κλιματικών αλλαγών σε παγκόσμιο επίπεδο, οι τεχνολογικές λύσεις προτείνονται (Stern 2009, British Institution of Mechanical Engineers 2009 Report on Geo-Engineering, Jacobson and Delucchi 2009) ως απολύτως απαραίτητες για την αντιμετώπιση του φαινομένου των παγκόσμιων κλιματικών αλλαγών.

Η συνεχής συνολική αύξηση των εκπομπών των αερίων του θερμοκηπίου στην ατμόσφαιρα κατά τα τελευταία χρόνια, πολύ μεγαλύτερη των προβλέψεων και εκτιμήσεων που είχαν διατυπωθεί, καθώς και η αβεβαιότητα όσον αφορά το μέλλον των διεθνών συμφωνιών και δεσμεύσεων, οδηγεί σε προτάσεις, για την υιοθέτηση τεχνολογικών λύσεων σε τρεις άξονες δράσεων: α) ευρεία διάδοση υπαρχουσών τεχνολογιών χαμηλής έντασης άνθρακα (π.χ. «πράσινες» οικιακές συσκευές, energy efficiency standards), β) ανάπτυξη και εφαρμογή σε μεγάλη κλίμακα τεχνολογιών όπως η δέσμευση και αποθήκευση άνθρακα (carbon capture and storage), και γ) επιστημονική έρευνα και ανάπτυξη (R&D) με στόχο καινοτόμες τεχνολογικές λύσεις (new breakthrough technologies, low cost backstop technology), ώστε να αποτελέσουν τις βάσεις πάνω στις οποίες θα στηριχθούν οι πολιτικές μείωσης των εκπομπών CO₂ στην ατμόσφαιρα. Ο χρονικός ορίζοντας υλοποίησης κλιμακώνεται ξεκινώντας από το παρόν για τον πρώτο άξονα, εκτεινόμενος στα επόμενα 15 χρόνια για τον δεύτερο άξονα, και στα 30 χρόνια για τον τρίτο άξονα (με αναγκαιότητα αύξησης των επενδύσεων π.χ. στον τομέα της ενεργειακής έρευνας και ανάπτυξης από 10 δις δολάρια που επενδύονται ετησίως σήμερα σε 50 δις δολάρια ετησίως) (Stern N., 2009).

3. Η ΑΝΑΓΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η επίτευξη του τόσο σημαντικού αυτού στόχου της αντιμετώπισης του φαινομένου των κλιματικών αλλαγών δεν μπορεί να καταστεί δυνατή χωρίς την συνεισφορά του

εκπαιδευτικού συστήματος, σε όλες τις βαθμίδες, το οποίο όχι μόνο θα εκπαιδεύσει τους νέους πολίτες με επίγνωση του προβλήματος και των μεθόδων και διαδικασιών επίλυσης και λήψης αποφάσεων, αλλά και να ενισχύσει το τεχνολογικό δυναμικό παγκοσμίως, τόσο σε πλήθος μηχανικών όσο και σε ικανότητες και καινοτομία (Educating Engineers for the 21st Century: The Industry View, The Royal Academy of Engineering, 2006).

Όμως, μια μεγάλης κλίμακας συνεισφορά της τεχνολογίας και των επιστημών για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προκλήσεων προϋποθέτει στρατηγική θεώρηση του συστήματος που οδηγεί στα τεχνολογικά και επιστημονικά επαγγέλματα. Ερωτήματα όπως σε ποιές γνωστικές περιοχές πρέπει να εστιάσει η εκπαίδευση των μηχανικών και των επιστημόνων –και ειδικότερα των μηχανικών και επιστημόνων που ασχολούνται με το περιβάλλον-, ποιές ικανότητες/προσόντα, δεξιότητες, αξίες, και δραστηριότητες πρέπει να καλλιεργηθούν, κατά προτεραιότητα, ώστε να προκύψει βέλτιστο αποτέλεσμα στα τεχνολογικά και επιστημονικά επαγγέλματα, θα αναδείξουν τους κεντρικούς κόμβους του εκπαιδευτικού συστήματος που θα πρέπει να ενισχυθούν στρατηγικά.

Πρόσφατες μελέτες που αναλύουν τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων τεχνολογικών επαγγελμάτων (Asteris et al. 2009) αλλά και των σύγχρονων επιστημονικών επαγγελμάτων (Neofotistos et al. 2009, Neofotistos and Kastis 2008) αναδεικνύουν ως τις πλέον σημαντικές ικανότητες/προσόντα (skills) την ενεργό ακρόαση, την κριτική σκέψη, την ενεργό μάθηση, την χρήση επιστημονικών μεθόδων, την κατανόηση εγγράφων εργασίας, και τον γραπτό λόγο ως τις πλέον σημαντικές ικανότητες/προσόντα που είναι κοινές τόσο στα τεχνολογικά όσο και στα επιστημονικά επαγγέλματα, η καλλιέργεια των οποίων σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος θα υποστηρίξουν την δημιουργία κοινού εκπαιδευτικού πλαισίου (engineering and science «pipeline») που θα οδηγεί με πιο ευέλικτο τρόπο τους νέους στα επαγγέλματα αυτά. Στον Πίνακα Ι (Παράρτημα) παρουσιάζεται το σύνολο των πλέον σημαντικών ικανοτήτων/προσόντων (skills), για το σύνολο των επαγγελμάτων του μηχανικού.

Τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων τεχνολογικών επαγγελμάτων έχουν αντληθεί από την βάση δεδομένων του Δικτύου Πληροφόρησης σχετικά με τα Επαγγέλματα στις ΗΠΑ (Occupational Information Network, O*NET) παρέχει λεπτομερή στοιχεία για 812 επαγγέλματα που κατηγοριοποιούνται σε «οικογένειες επαγγελμάτων». Η ταξινόμηση βασίζεται στο σύστημα Standard Occupational Classification (SOC) και η συλλογή των δεδομένων γίνεται με τη συμπλήρωση δομημένων ερωτηματολογίων από τους ίδιους τους εργαζόμενους στα επαγγέλματα αυτά και από ειδικούς σε θέματα απασχόλησης.

Η βάση δεδομένων O*NET θεωρείται ως η πληρέστερη πηγή αναλυτικών δεδομένων για τα επαγγέλματα, στο εργασιακό περιβάλλον των ΗΠΑ. Κάθε επάγγελμα χαρακτηρίζεται με συντελεστές βαρύτητας (weights) ως προς κατηγορίες γνωστικών περιεχομένων (knowledge), ικανοτήτων/προσόντων (skills), δεξιοτήτων (abilities), εργασιακών περιβαλλόντων (work context), εργασιακών αναγκών (work needs), επιπέδων μόρφωσης (education), εργασιακών αξιών (work values), εργασιακών δραστηριοτήτων (work activities), και εργασιακών τρόπων (work styles).

Ο προσδιορισμός των πλέον σημαντικών ικανοτήτων/προσόντων και γνωστικών περιοχών για τα 39 επαγγέλματα που απαρτίζουν την «οικογένεια» των επαγγελμάτων του μηχανικού («Architecture and Engineering» job family)- επιτυγχάνεται με μεθόδους ανάλυσης πολύπλοκων δικτύων (network analysis, maximum spanning tree method) (Asteris et al. 2009). Με την ίδια μέθοδο αναδεικνύονται οι επιστήμες του μηχανικού και η

τεχνολογία (engineering and technology), το σχέδιο/σχεδιασμός (design), η γνώση υπολογιστών και ηλεκτρονικών (computers and electronics), τα μαθηματικά (mathematics), η κατασκευή (building and construction), η γεωγραφία (geography), η παραγωγή και επεξεργασία (production and processing), αλλά και η γνώση νομικών θεμάτων και θεμάτων δημόσιας ασφάλειας και κανονισμών (law and government), ως γνωστικές περιοχές (knowledge) με κεντρική σημασία για τα τεχνολογικά επαγγέλματα.

Ο προσδιορισμός των κεντρικών αυτών κατηγοριών είναι σημαντικός γιατί βοηθά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα καλλιεργήσει στους μαθητές, σπουδαστές και φοιτητές τις γνώσεις και τις ικανότητες/προσόντα που χρειάζονται για να ανταπεξέλθουν με επιτυχία τις απαιτήσεις των σύγχρονων τεχνολογικών επαγγελματιών (Handel 2003), αλλά και τον σχεδιασμό σύγχρονων εργασιακών περιβαλλόντων που θα διευκολύνουν τους μηχανικούς στο έργο τους.

4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η επίτευξη του τόσο σημαντικού στόχου της αντιμετώπισης του φαινομένου των κλιματικών αλλαγών δεν μπορεί να καταστεί δυνατή χωρίς την συνεισφορά του εκπαιδευτικού συστήματος, σε όλες τις βαθμίδες, το οποίο όχι μόνο θα εκπαιδεύσει τους νέους πολίτες με επίγνωση του προβλήματος και των μεθόδων και διαδικασιών επίλυσης και λήψης αποφάσεων, αλλά και να ενισχύσει το τεχνολογικό και επιστημονικό δυναμικό παγκοσμίως, τόσο σε πλήθος μηχανικών όσο και σε ικανότητες και καινοτομία.

Η τεχνολογική εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση οράματος και κινήτρων στους μαθητές, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την ανάδειξη αποτελεσματικών μεθοδολογιών και στρατηγικών διδασκαλίας, καθώς και την ανάπτυξη προηγμένων μαθησιακών περιβαλλόντων για την τεχνολογία. Η ενίσχυση των σχετικών μαθημάτων, αλλά και της τεχνολογικής παιδείας γενικότερα, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την δημιουργία τεχνολογικού και επιστημονικού δυναμικού που θα αντιμετωπίσει τις επερχόμενες περιβαλλοντικές αλλαγές.

Μια μεγάλης κλίμακας συνεισφορά των επιστημών για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προκλήσεων προϋποθέτει στρατηγική θεώρηση του συστήματος που οδηγεί στα τεχνολογικά και επιστημονικά επαγγέλματα. Ερωτήματα όπως σε ποιές γνωστικές περιοχές πρέπει να εστιάσει η εκπαίδευση των μηχανικών –και ειδικότερα όσων ασχολούνται με το περιβάλλον-, ποιές ικανότητες, δεξιότητες, προσόντα, αξίες, και δραστηριότητες πρέπει να καλλιεργηθούν, κατά προτεραιότητα, ώστε να προκύψει βέλτιστο αποτέλεσμα στα τεχνολογικά επαγγέλματα, θα αναδείξουν τους κεντρικούς κόμβους του εκπαιδευτικού συστήματος που θα πρέπει να ενισχυθούν στρατηγικά. Ο προσδιορισμός των κεντρικών αυτών κατηγοριών είναι σημαντικός γιατί βοηθά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα καλλιεργήσει στους μαθητές και στους φοιτητές ότι χρειάζονται για να ανταπεξέλθουν με επιτυχία τις απαιτήσεις των σύγχρονων τεχνολογικών επαγγελμάτων.

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Asteris P., Athanasopoulos C., and Neofotistos G. (2009). «*Most Central Skills and Knowledge in Engineering Jobs: A Network Analysis of the O*NET Database*», 8th ASEE Global Colloquium on Engineering Education Proceedings.

2. British Institution of Mechanical Engineers (2009). *Geo-Engineering: Giving us the time to act?*
3. Handel M. J. (2003). «Skills mismatch in the labor market». *Annual Review of Sociology*, 29:135-165.
4. Intergovernmental Panel on Climate Change (2007). *IPCC Fourth Assessment Report*, Working Groups I, II, and III (<http://www.ipcc.ch/>).
5. Johnson M. W., and Suskewicz J. (2009). «How to Jump-Start the Clean Tech Economy». *Harvard Business Review*, November 2009 issue, pp. 53-135.
6. Joint EEA-JRC-WHO Report (2008). *Impacts of Europe's Changing Climate 2008 Indicator-Based Assessment*. Report No4/2008.
7. Neofotistos G., Asteris P., and Athanasopoulos C. (2009). «Comparing the Most Central Skills and Knowledge in Engineering and Science Jobs», 8th ASEE Global Colloquium on Engineering Education Proceedings.
8. Neofotistos G., and Kastis N. (2008). «Knowledge Construction for Science Jobs: Employing Network Analysis to Identify the Scaffold of Competencies». *Proceedings of «Knowledge Construction in e-Learning Context: CSCL, ODL, ICT and SNA in Education» Conference*, Cezena Italy, September 1-2, 2008.
9. Nordhaus William (2008). *A Question of Balance: Weighing the Options on Global Warming Policies*. Yale University Press.
10. O*NET (Occupational Information Network). Available at <http://www.onetcenter.org/overview.html>.
11. Πετράκης Εμμ., και Νεοφώτιστος Γ. (2009). Κλιματικές Αλλαγές και Επιπτώσεις στην Οικονομία. Στο: Δ. Ξενάκης (επιμ.) *Πολιτικές Αλλαγής για την Ελλάδα του Αύριο*, Αθήνα.
12. Royal Society (2009). *Geoengineering the climate: science, governance and uncertainty*. Policy document 10.
13. Stern Nicholas (2007). *The Economics of Climate Change: The Stern Review*. Cambridge University Press. «Climate Change: Green, Easy and Wrong», editorial. *The Economist*, issue of November 8, 2008.
14. Stern Nicholas (2009). «Decision time». *New Scientist*, No2692, pp. 26-27, issue of January 24, 2009.
15. The Economist, editorial (2008). «Climate Change: Green, Easy and Wrong», editorial. *The Economist*, issue of November 8, 2008.
16. The Royal Academy of Engineering (2006). *Educating Engineers for the 21st Century: The Industry View*.
17. WWF Ελλάς (2008). *Λύσεις για την Κλιματική Αλλαγή: Όραμα Βιωσιμότητας για την Ελλάδα του 2050 (2008)*. Πολιτική Σύνοψη του WWF Ελλάς. Αθήνα, Οκτώβριος 2008.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας Ι: Οι πλέον σημαντικές ικανότητες/προσόντα (skills), για το σύνολο των επαγγελματιών του μηχανικού («Architecture and Engineering» Job Family) της βάσης δεδομένων O*NET. Οι ικανότητες/δεξιότητες με αστερίσκο είναι από τις πλέον σημαντικές και για την «οικογένεια» των επαγγελματιών των επιστημών ζωής, φυσικών επιστημών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών βάσης δεδομένων O*NET (Neofotistos et al. 2009).

Οι πιο σημαντικές ικανότητες/προσόντα (skills) για τα επαγγέλματα του μηχανικού	
Κατανόηση εγγράφων εργασίας (*) (Reading Comprehension)	Κατανόηση γραπτών προτάσεων, παραγράφων, και κειμένου γενικότερα, σχετικά με έγγραφα εργασίας
Ενεργός Ακρόαση (*) (Active Listening)	Ακρόαση λεγομένων άλλων ανθρώπων, κατανόηση, υποβολή ερωτήσεων, όχι άκαιρη διακοπή του λόγου των άλλων ανθρώπων
Κριτική Σκέψη (*) (Critical Thinking)	Χρήση λογικής και ανάλυσης για τον προσδιορισμό των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων εναλλακτικών (διαφορετικών) λύσεων και προσεγγίσεων για την επίλυση προβλημάτων
Διαχείριση Υλικών Πόρων (Management of Material Resources)	Λήψη και παρακολούθηση της κατάλληλης χρήσης του εξοπλισμού, των εγκαταστάσεων, και των υλικών για συγκεκριμένη εργασία
Ενεργός Μάθηση (Active Learning)	Κατανόηση της σημασίας και των επιπτώσεων νέου υλικού ή πληροφορίας για επίλυση προβλημάτων και για λήψη αποφάσεων
Επίλυση Σύνθετων Προβλημάτων (Complex Problem Solving)	Αναγνώριση σύνθετων προβλημάτων και προσδιορισμός σχετικής βιβλιογραφίας και πληροφοριακού υλικού για την ανάπτυξη και αξιολόγηση και εφαρμογή μεθόδων και τρόπων επίλυσης
Επιστημονική σκέψη (*) (Science)	Χρήση επιστημονικών μεθόδων για επίλυση προβλημάτων
Εντοπισμός και Επίλυση Προβλημάτων (Troubleshooting)	Εντοπισμός/Προσδιορισμός των αιτιών που προκαλούν ένα πρόβλημα ή μια δυσλειτουργία, και απόφαση για το τι πρέπει να γίνει ώστε να επιλυθεί το πρόβλημα
Σχεδιασμός Τεχνολογίας (Technology design)	Παραγωγή ή προσαρμογή του εξοπλισμού και της τεχνολογίας για την εξυπηρέτηση των αναγκών
Γραπτός λόγος (*) (Writing)	Αποτελεσματική γραπτή επικοινωνία που να ενδείκνυται στις ανάγκες του ακροατηρίου
Κρίση και Λήψη Αποφάσεων (Judgment and Decision Making)	Στάθμιση ωφέλειας/κόστους εναλλακτικών (διαφορετικών) δράσεων με στόχο την επιλογή της πλέον κατάλληλης/βέλτιστης

«Πάσα γενική γνώσις είναι και επαγγελματικώς χρήσιμος και πάσα επαγγελματική μάθησις είναι μορφωτικώς παιδαγωγούσα»

Αυλωνίτης Αναστάσιος
Τεχνολόγος εκπαιδευτικός ΣΕΛΕΤΕ

1. ΣΧΟΛΗ Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε- Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

«Πάσα γενική γνώσις είναι και επαγγελματικώς χρήσιμος και πάσα επαγγελματική μάθησις είναι μορφωτικώς παιδαγωγούσα»

ΝΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ ΑΝΤΩΝΑΚΑΚΗ

1.1 Πρωτοπόρος σε θέματα ΠΑΙΔΕΙΑΣ, κατέχουσα τον τίτλο «του Παγκόσμιου Διδάσκαλου», με βραβείο μεγάλο χρυσό μήλο το 1960, διδάκτορος της ΠΑΙΔΕΙΑΣ του Πανεπιστημίου «Columbia της Αμερικής».

1.2 Μέγιστο Κοινωνικό έργο της υπήρξε η ίδρυση του «ΖΑΝΝΕΙΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΤΕΧΝΙΚΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ» στον Πειραιά, το 1956. Ακολούθησε το 1959 η ίδρυση της Σχολής: Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης- Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. Η Σχολή Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., κάλυψε το αγεφύρωτο κενό που υπήρχε, στο ξεκίνημα Ανάπτυξης και Προόδου, της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

1.3 Η ανωτέρω «σοφή» ρήση της, είναι αναλυτικά καταγεγραμμένη, στις Παιδαγωγικές σημειώσεις της, που edίδαξε τα πρώτα έτη λειτουργίας της Σχολής ΠΑ.ΤΕ.Σ/Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., το 1966-1968 και εξωτερικεύεται με δύο απλές σκέψεις της:

1.3.1 Η ΜΑΘΗΣΗ συντελείται με τη συμμετοχή όλων των δυνάμεων του Οργανισμού του ανθρώπου και όχι μόνο με τη διάνοια: Ο ψυχικός παράγοντας «σαν κίνητρο» ο νους «σαν σκέψη», «η γλώσσα «σαν έκφραση» «και το χέρι σαν πράξη».

1.3.2 Η Νέα τάση σε όλες τις χώρες του κόσμου είναι η ανάπτυξη της «ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ» σε όλες τις βαθμίδες της «ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ» και αντιστρόφως. Σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών πρέπει να συνυπάρχουν και οι (4) τομείς σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, με διαφορετικά ποσοστά ο κάθε τομέας: (α) Του Τεχνικού Θεωρητικού (β) του Τεχνικού Πρακτικού (γ) του Επιστημονικού (δ) και του Γενικού.

1.4 Η εισαγωγή της Παιδαγωγικής αρχής του «Σχολείου Εργασίας», (μάθηση μέσα από Πρακτικές Εφαρμογές), θεωρείται η καλύτερη μέθοδος μάθησης στη Γενική Παιδεία.

2. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι πρόσφατες προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη Δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση, που παρέχεται η δυνατότητα επιλογής μαθημάτων αλλά και κα-

θιέρωση ζώνης πολιτισμού και δραστηριοτήτων που οδηγούν στην καλλιέργεια μιας νέας κουλτούρας μάθησης. Οι δεξιότητες που έχουν συμφωνηθεί με την Ευρωπαϊκή Ένωση πραγματοποιούνται με την ενσωμάτωση της Γενικής με την Επαγγελματική Εκπαίδευση και είναι:

- α. Επικοινωνία με τη μητρική γλώσσα.
- β. Επικοινωνία με τις ξένες γλώσσες.
- γ. Δεξιότητες στα Μαθηματικά, στις Φυσικές Επιστήμες και στην Τεχνολογία.
- δ. Δεξιότητες στις Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας.
- ε. Επιχειρηματικότητα.
- στ. Διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες.
- ζ. Μαθαίνω για να μαθαίνω.
- η. Η Γενική Πολιτισμική ανάπτυξη αλλά και η προώθηση της αγωγής στις διακρατικές αξίες, προκειμένου να προετοιμάζονται τα άτομα για ενεργό άσκηση της ιδιότητας του Πολίτη, λαμβάνοντας υπ' όψη, ότι στα σχολεία μας φοιτούν άτομα με ειδικές ανάγκες πολιτισμικής προέλευσης και κοινωνικές ομάδες.

Με δυο λόγια:

Η νέα κουλτούρα μάθησης οδηγεί το άτομο και την ομάδα, μέσα από την εργασία και την συνεργασία τους, στο χώρο του Σχολείου, να επιτυγχάνουν «καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα», χρήσιμα εφόδια, για την περαιτέρω εξέλιξή τους.

3. ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.-2010

Η Σχολή «Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.» στην υπηρεσία του Πολίτη και της Ελληνικής Κοινωνίας στη νέα πορεία της στον 21^ο αιώνα –«ΖΑΝΝΕΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ»--Πολιτικό Σχολείο Δημόσιας Πρωτοβάθμιας-Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

3.1 Προτού η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. μετοικήσει στις σημερινές εγκαταστάσεις της, οι διδασκαλίες των ασκουμένων σπουδαστών, πραγματοποιούντο στο «ΖΑΝΝΕΙΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΤΕΧΝΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ» στον Πειραιά. Στο φυτώριο αυτό καλλιεργείτο το έργο των σπουδαστών της ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ. Οι μικροί μαθητές του Ζαννείου Ιδρύματος, όπως ο γράφων, ανέπτυξαν την νεανική τους σκέψη, έχοντας με τη φροντίδα της αείμνηστης «ΝΙΚΗΣ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ ΑΝΤΩΝΑΚΑΚΗ», εξάιρετους καθηγητές, όπως ο γνωστός Γλύπτης καλλιτέχνης κ. Παύλος Βρέλλης και πολλοί άλλοι, που μέσα από το έργο τους και το έργο των σπουδαστών της ΣΕΛΕΤΕ, δίδασκαν εμάς τους μαθητές, «ΠΡΟΤΥΠΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ» με εποπτικά μέσα, με νέες μεθόδους και με νέους τρόπους αξιολόγησης.

3.2 Το Ζάννειο Ίδρυμα Παιδικής Προστασίας και αγωγής που ευρίσκεται σήμερα στην Εκάλη, είναι ένα εκπαιδευτικό Ίδρυμα «ΑΝΟΙΚΤΟ» στην τοπική κοινωνία, με σύγχρονες κτιριακές και αθλητικές εγκαταστάσεις, με 60 παιδιά στο ΔΗΜΟΣΙΟ Σχολείο: Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο, με ικανό επιμελητικό προσωπικό φροντίδας, με πολλές δραστηριότητες, ατομικές και ομαδικές, που συμπληρώνουν τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών, με δημιουργικές απασχολήσεις και με τελικό προορισμό να ενταχθούν στην Ελληνική Κοινωνία, ως ισότιμα μέλη.

3.2.1 Δεν ήταν πιστεύω τυχαίο που ο πρώτος κυβερνήτης της χώρας μας «ο Ιωάννης Καποδίστριας» ξεκίνησε την ίδρυση του πρώτου Επαγγελματικού Τεχνικού Σχολείου, σε Ορφανοτροφείο της Αίγινας, για την ανασυγκρότηση της χώρας μας.

3.2.2 Δεν ήταν πιστεύω επίσης τυχαίο, που η αείμνηστη Νίκη Δενδρινού Αντωνακάκη ξεκίνησε την ίδρυση του «Ζαννείου Πειραματικού Τεχνικού Γυμνασίου» στο «Ζάννειο Ορφανοτροφείο Πειραιά» για τη δημιουργία της Δημόσιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

3.3 Για να ανοίξει η Σχολή Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. τις πόρτες στην Ελληνική Κοινωνία, ως «ΑΝΟΙΚΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ», είναι χρήσιμο με «ΠΝΕΥΜΑ» συνενωτικό και συμμετοχικό, να εξασφαλιστεί η εσωτερική αναμόρφωση της Διοίκησης, της Οργάνωσης και της Λειτουργίας της Σχολής.

3.3.1 Κοιτώντας πίσω, στην πρώτη δεκαετία λειτουργίας της Σχολής Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., στις νέες εγκαταστάσεις της, χωρίς επαρκές προσωπικό, οι σπουδαστές, οι καθηγητές, η Διοίκηση εργάζονται, αφιερώνοντας αρκετό χρόνο στο έργο τους και όλοι μαζί στο «ΚΟΙΝΟ ΕΡΓΟ» που είναι η «ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ» του ασκούμενου σπουδαστή στο μάθημα «Πρακτικές ασκήσεις Διδασκαλίας».

3.3.2 Το εργαστηριακό αυτό μάθημα, σύμφωνα με το Πρόγραμμα σπουδών, είναι σήμερα ΥΠΟΒΑΘΜΙΣΜΕΝΟ:

- σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό εποπτικό προσωπικό.
- σε πρόγραμμα υποχρεώσεων των διαφόρων ειδών διδ/λίας.
- και σε σύγχρονη υποδομή για άμεση πρόσβαση του «ασκούμενου σπουδαστή» στις «ΠΗΓΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ», στα στάδια: σχεδιασμού-οργάνωσης-ετοιμασίας και διεξαγωγής κάθε είδους διδασκαλίας.

3.4 Η Διοίκηση της Σχολής ΑΣΠΑΙΤΕ, με το Εκπαιδευτικό προσωπικό, την ενεργό συμμετοχή των Συλλόγων: των Αποφοίτων ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ και του Διδακτικού προσωπικού, πραγματοποιεί σήμερα το πρώτο Επιστημονικό Συνέδριο, τιμώντας ΕΠΑΞΙΑ την αιμνηστη «ΝΙΚΗ ΑΝΤΩΝΑΚΑΚΗ», στο συνολικό της έργο.

Σ' αυτό περιλαμβάνονταν: η σχολή ΣΕΛΕΤΕ σήμερα Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., που ανήκει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και παραμένει σήμερα «ΚΕΝΗ», η θέση του «ΖΑΝΝΕΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ», ως ενός «ΠΙΛΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ» δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ΚΥΨΕΛΗ των μαθητών που θα διδάσκονται από έμπειρους καθηγητές του Δημοσίου και με σύμπραξη των ασκούμενων σπουδαστών, θα γείνεται, όπως τότε παλαιά, τους καρπούς της σύγχρονης Γνώσης.

3.5 Επίσης στο «ΖΑΝΝΕΙΟ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» θα παρέχονται από έμπειρους καθηγητές της Σχολής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. οι εξειδικευμένες γνώσεις της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και του μαθήματος της Τεχνολογίας.

3.6 Με αυτά τα εφόδια θα αποκτούν οι μαθητές του «Ζαννείου Πιλοτικού Σχολείου» την ικανότητα ασφαλούς και ισότιμης ένταξης τους στην ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ.

4. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

4.1 Η εφαρμογή της σοφής ρήσης της αείμνηστης «ΝΙΚΗΣ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ ΑΝΤΩΝΑΚΑΚΗ», βρίσκει εφαρμογή, στην υποχρεωτική εκπαίδευση(Πρωτοβάθμια- Δευτεροβάθμια), με τη σταδιακή ενσωμάτωση της Γενικής με την επαγγελματική εκπαίδευση.

4.2 Η ενσωμάτωση των δύο ιδρυμάτων που ξεκίνησαν με το όραμα της ΝΙΚΗΣ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ ΑΝΤΩΝΑΚΑΚΗ και μέσα από το μάθημα «ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ» καλούνται σήμερα να συνεχίσουν να συνυπάρχουν, με τη νέα ονομασία της Σχολής, στο νέο αναβαθμισμένο «ΖΑΝΝΕΙΟ Εκπαιδευτικό Ίδρυμα», προσφέροντας Κοινωνικό έργο στο παιδί και στην Ελληνική Κοινωνία.

Κλείνω την εισήγησή μου με τον λόγο αγάπης που απήυθνε η αείμνηστη ΝΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ ΑΝΤΩΝΑΚΑΚΗ, το καλοκαίρι του 1983, αποκαλώντας το «ΖΑΝΝΕΙΟ ΙΔΡΥΜΑ» το «ΑΓΟΡΙ ΜΟΥ», το αγόρι μου που το αγαπώ, γι' αυτό του στέλνω κάθε Χριστούγεννα και Πάσχα δωράκια.

«Πάσα γενική γνώσις είναι και επαγγελματικώς χρήσιμος και πάσα επαγγελματική μάθησις είναι μορφωτικός παιδαγωγούσα».

Η Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ στην πρωτοπορία

Βαγάκης Π.

ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ - ΠΕ.ΣΥ.Π Α.Σ.Π.ΑΙ.ΤΕ - ΚΕ.ΣΥ.Π ΙΛΙΟΥ

Περίληψη

Η ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ υπήρξε πρωτοπόρος και πολύ μπροστά για την εποχή της, αφού αυτά που πρόσβευε και καλλιεργούσε τώρα έγιναν με την ευρεία έννοια αποδεκτά και ενσωματωμένα στη παιδαγωγική πρακτική. Το 1959 υπήρξε μια αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με ανάλογα προγράμματα σπουδών. Εκείνη την εποχή δημιουργήθηκε ΣΕΛΕΤΕ, με αποστολή να εκπαιδεύει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς των παραπάνω σχολών. Αυτό που έκανε την ΑΣΕΤΕΜ /ΣΕΛΕΤΕ νυν ΑΣΠΑΙΤΕ ξεχωριστή, την εποχή της δημιουργίας της, ήταν ότι πρόσφερε πλήρη διδακτική –εκπαιδευτική επάρκεια, μαζί με την άρτια θεωρητική και πρακτική γνώση σε μια ειδικότητα. Και ερχόμαστε στο σήμερα, το σκόπιμο είναι να αποκτήσει ξανά την υπόσταση που της αξίζει, ανάλογο του ονόματος και της ιστορίας που φέρει.

1 .ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ υπήρξε πρωτοπόρος και πολύ μπροστά για την εποχή της, αφού αυτά που πρόσβευε και καλλιεργούσε τώρα έγιναν με την ευρεία έννοια αποδεκτά και ενσωματωμένα στη παιδαγωγική πρακτική. Στην ΑΣΕΤΕΜ/ ΣΕΛΕΤΕ διδασκόταν ότι πιο νέο μοντέρνο από τεχνολογική και επιστημονική άποψη, χρησιμοποιώντας τον καλύτερο εξοπλισμό, με την βοήθεια –συνεργασία ανθρώπων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, αλλά κυρίως με μεράκι για αυτό που κάνανε. Το πιο σπουδαίο όμως ήταν ότι ο σπουδαστής δε μάθαινε μόνο ότι οτιδήποτε αφορούσε την ειδικότητα του, αλλά προχωρούσε από την εκπαιδευτική ιστορία, στην διδακτική επιστήμη, την εκπαιδευτική έρευνα, την συμβουλευτική, και τόσους άλλους τομείς. Η ΑΣΕΤΕΜ/ ΣΕΛΕΤΕ καλλιεργούσε, χωρίς υπερβολή, αυτό που ονομάζουμε άρτιο δάσκαλο, δηλ τον δάσκαλο που συνδυάζει την υψηλή γνώση στην ειδικότητα, με την υψηλή γνώση στην παιδαγωγική και τεχνολογία Όλα αυτά κάνανε τη λέξη δάσκαλο, όχι απλό τιμητικό τίτλο, αλλά τίτλο ουσίας για τον σπουδαστή της ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ, που τον υπερασπιζόταν από τη θέση του απλού δασκάλου, μέχρι το αξίωμα του διευθυντή.

2. ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΑΣΕΤΕΜ /ΣΕΛΕΤΕ

Το 1959 υπήρξε μια αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, με γνώμονα και υποστήριξη της τεχνικής εκπαίδευσης, έτσι όλες οι τεχνικές σχολές υπάχθηκαν στο υπουργείο παιδείας, δημιουργήθηκαν τεχνικά και οικονομικά γυμνάσια με ανάλογα προγράμματα σπουδών. Εκείνη την εποχή δημιουργήθηκε ΣΕΛΕΤΕ, με αποστολή να εκπαιδεύει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς των παραπάνω σχολών. Για την λειτουργία της σχολής προσκαλούνται ξένοι εμπειρογνώμονες (Jones w και Thayer H.) καθώς και Αμερικάνοι καθηγητές (Harris k. Cannon G.) και διαμορφώνεται το πρώτο πρόγραμμα

σπουδών της νέας σχολής. Παράλληλα οι πρώτοι Έλληνες εκπαιδευτικοί στέλνονται με υποτροφίες στην Αμερική όπου εξειδικεύονται σε θέματα που αφορούν <<τα παιδαγωγικά της επαγγελματικής εκπαίδευσης>> και τα τεχνικά μέσα διδασκαλίας>>.

Τα προγράμματα ήσαν πλήρη αφού συνδύαζαν την τεχνολογική εκπαίδευση με τις ανθρωπιστικές σπουδές μαζί με τον άρτιο, σύγχρονο, κτηριακό και μηχανολογικό εξοπλισμό. Ακόμη λέω πλήρες γιατί εκτός των ανωτέρω, εισήγαγε στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, της τεχνικής εκπαίδευσης, κάτι το καινοτόμο για εκείνη την εποχή, τις πρακτικές ασκήσεις για την διδασκαλία (ΠΑΔ), που πραγματοποιούνταν σε εικονικές και πραγματικές τάξεις (μικροδιδασκαλίες, προκαταρκτικές διδασκαλίες, παρακολούθηση διδασκαλιών και οργάνωσης – λειτουργίας σχολικών εργαστηρίων και εποπτευόμενη σε τάξη διδασκαλία). Οι ΠΑΔ ήταν ένα αναπόσπαστο κομμάτι όλων των προγραμμάτων σπουδών της ΣΕΛΕΤΕ.

Για την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών. Με το άρθρο 6, παρ.1 του Ν.1566/85 (ΦΕΚ '167 Α') << Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις >>, μετατρέπονται και παραχωρούνται κατά χρήση οι τρεις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας τεχνικό-επαγγελματικής (δυο Τεχνικά Λύκεια και μία Τεχνική Σχολή).

2.1 Για να μπορέσει να επιτελέσει το ρολό της η ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ τώρα ΑΣΠΑΙΤΕ, στην τεχνική εκπαίδευση και όχι μόνο, στα ήδη υπάρχοντα τμήματα της ΣΕΛΕΤΕ προστίθενται με τον Ν.2640/98 δυο νέα τμήματα, ετήσιας διάρκειας που απευθύνονται σε πτυχιούχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα τμήματα αυτά είναι:

1. Συμβουλευτικής και προσανατολισμού (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα)

Και

2. Γενικής Τεχνολογίας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη).

Τα τμήματα αυτά εν συνεχεία μετατραπήκαν σε προγράμματα

2.2 Καθόλη την ιστορία της η ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ τώρα ΑΣΠΑΙΤΕ, διενεργούσε σεμινάρια και επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς

3. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Προτού συνοψίσω και υποβάλλω τις προτάσεις μου ελπίζω να μου επιτραπούν μερικές παρατηρήσεις.

Αυτό που έκανε την ΑΣΕΤΕΜ /ΣΕΛΕΤΕ νυν ΑΣΠΑΙΤΕ ξεχωριστή, την εποχή της δημιουργίας της, εκτός του ότι πρόσφερε πλήρη διδακτική –εκπαιδευτική επάρκεια, μαζί με την άρτια θεωρητική και πρακτική γνώση σε μια ειδικότητα. Είναι κάποια μαθήματα ,που για εκείνη την εποχή της δημιουργίας της, είχαν θεωρηθεί πρωτοποριακά και καινοτόμα, που ο χρόνος αντί να τους μειώσει την σημασία τους και την αξία τους, τόσο την αύξανε ώστε πλέον να θεωρείται δεδομένη. Την σημασία αυτών των μαθημάτων δεν την ασπάζεται μόνο η ΑΣΠΑΙΤΕ και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά θα τολμούσα να πω και το παγκόσμιο ή τουλάχιστον το ευρωπαϊκό και Αμερικανικό.

Αυτά ήσαν η Τεχνολογία, η Συμβουλευτική και ένα τρίτο που ενώ ήταν πρωτοποριακό, καινοτόμο και πάντοτε είναι στο επίκεντρο όλων των μεταρρυθμίσεων, το ξεχνάμε. Και δεν αναφέρομαι στην αξιολόγηση που κανείς δεν αρνείται πλέον της σημασίας της, αλλά ούτε και στα Π.Α.Δ, (Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας), που η σημασία τους και

η αξία τους έχει πλέον αναγνωριστεί από όλους. Αλλά αναφέρομαι στη διδακτική Μαθηματος ειδικότητας, διότι μέσα σε αυτό το μάθημα εμπεριέχονται κεφάλαια όπως η ανάλυση επαγγέλματος, αρχές σύνταξης προγραμμάτων σπουδών, με έμφαση στις σύγχρονες τάσεις ανάπτυξης προγραμμάτων των μαθημάτων ειδικότητας. Σύγκριση προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτό το μάθημα κάνει τον εκπαιδευτικό να είναι πάντοτε σε ετοιμότητα σε σχέση με το επάγγελμα του, δεν αφηνιάζεται από τις εξελίξεις στο επάγγελμα του, αλλά τις επιζητεί, τις υιοθετεί και τις προσαρμόζει στη διδασκαλία του. Με άλλα λόγια τον κάνει ικανό όχι μόνο για βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων αλλά και προσωπική ολοκλήρωση, και αυτό συμβαίνει γιατί δεν αφήνει την γνώση να τον προσπεράσει αλλά την ενσωματώνει σταδιακά

3.1 Ας αναφερθώ τώρα στο μάθημα της τεχνολογίας το οποίο είναι πολύ σημαντικό. Για να το κατανοήσουμε αυτό πρέπει να δώσουμε τον ορισμό της τεχνολογία:

Η Τεχνολογία σύμφωνα με τον Νικόλαο Η. Ηλίαδη είναι (Ηλιάδης Ν,1999): << Η χρήση των γνώσεων και πρακτικών δεξιοτήτων του ανθρώπου σε σχέση με τα διάφορα υλικά, τις πηγές ενέργειας και τα φυσικά φαινόμενα για χάρη κάποιου σκοπού>>.

Είναι δηλ. << η πρακτική εφαρμογή όλων των γνώσεων που υπάρχουν, με κύριο σκοπό την εξυπηρέτηση του ανθρώπου>>. Ένας πιο εκλαϊκευμένος ορισμός της τεχνολογίας <<Η τεχνολογία με την ευρεία έννοια είναι :οτιδήποτε έχει δημιουργήσει ο άνθρωπος στον υλικό τομέα από τη στιγμή που εμφανίστηκε στη Γη έως σήμερα>>. (Ηλιάδης Ν& Βουτσινάς Γ,2005)

Κατ' εμέ η τεχνολογία είναι ο πολιτισμός μας, η κουλτούρα μας, δηλ ο τρόπος σκέψης μας, οτιδήποτε έχουμε σκεφτεί, πράξει ή δημιουργήσει μέσα στο ανθρωπόμορφο περιβάλλον ή γενικά περιβάλλον, έτσι η ζωγραφική, ο χορός ή γενικά η αισθητική, το φαγητό μας ή γενικώς η επεξεργασία ή δημιουργία τροφής, τα σύμβολα π.χ κύκλος, το τρίγωνο και φυσικά οι γέφυρες, τα σπίτια, τα όπλα, όλα ανήκουν στην τεχνολογία.

Αν αναρωτιέστε που είναι η ηθική στην πιο πάνω πρόταση για την τεχνολογία. Εδώ επεισέρχεται ένα άλλο εξίσου σημαντικό μάθημα το ΣΕΠ- Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

3.2 Η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός όπως παρουσιάζεται στην ιστοσελίδα του ΕΚΕΠ << Είναι η παροχή επιστημονικής βοήθειας και στήριξης στα άτομα ώστε:

- Να διερευνούν, να αναλύουν και να αναπτύσσουν τους παράγοντες που συνθέτουν το προφίλ της αυτοαντίληψης τους (ενδιαφέροντα προσωπικά χαρακτηριστικά, αξίες, ικανότητες και δεξιότητες κ.λπ).
- Να δημιουργούν και να πραγματοποιούν τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά τους σχέδια.

Στόχος των παραπάνω είναι η σωστή επιλογή επαγγέλματος

Κατά τον κυρ. Δημητρόπουλο Ι. (Δημητρόπουλος, 2002 β) << ο γενικός σκοπός της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής συμβουλευτικής σταδιοδρομίας δεν είναι άλλος από το να βοηθήσει το άτομο στην προσπάθεια του για μια φυσιολογική ανάπτυξη και ολοκλήρωση για αυτοπραγμάτωση, για επιτυχή προσαρμογή. Εξυπακούεται με έμφαση στην εκπαιδευτική και επαγγελματική όψη της προσπάθειας αυτής αλλά όχι αποκλειστικά και μόνο>>.

Θα μπορούσαμε με βάση τα παραπάνω να πούμε ότι η συμβουλευτική στοχεύει στο να γνωρίσει τον εαυτό του ,όπως είναι μια δεδομένη στιγμή και με βάση αυτό το υπόβα-

θορο είτε να επιλέξει το επάγγελμα του, είτε να προσαρμοστεί δηλ να μπει στη διαδικασία της αλλαγής μέρους του εαυτού του, είτε αυτό λέγεται επιλογή ρεαλιστικών στόχων και σκοπών (επάγγελμα που να ταιριάζει στις ικανότητες, δεξιότητες, αξίες κ.λ.π), είτε αυτό λέγεται αύξηση των γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων που θα τον οδηγήσει σε επάγγελμα που τον εκφράζει καλύτερα εκείνη την δεδομένη στιγμή. Και τι εννοώ την δεδομένη στιγμή, όλοι γνωρίζουμε αυτό που είμαστε σήμερα σαν σκέψη, προσωπικότητα, δεν έχει ταύτιση με αυτό που θα είμαστε σε μερικά χρόνια, λόγω ωριμότητας, εξέλιξης, συμβιβασμός. Έπειτα οι συνθήκες αλλάζουν, το περιβάλλον αλλάζει, καινούργια δεδομένα εμφανίζονται στη ζωή που απαιτούν προσαρμογή μικρότερη ή μεγαλύτερη στην επαγγελματική ζωή.

Όσο πιο ικανός είναι κανείς να μπει στη παραπάνω διαδικασία της αλλαγής, τόσο πιο αλώβητος θα βγει από αυτήν την διαδικασία και ίσως να μην την καταλάβει καν, γιατί η προσαρμογή θα γίνει σταδιακά και όχι απότομα. Φυσικά για τον παραπάνω σκοπό, χρειάζεται το άτομο να παίρνει θέση και να έχει κριτική σκέψη στα τεκτονόμενα, το μέλλον ανήκει σε αυτό που το προετοιμάζει και όχι απλώς ακολουθεί τις εξελίξεις.

3.3 Τέλος μια τελευταία παρατήρηση, εάν κοιτάξει τα προγράμματα σπουδών των ειδικοτήτων ηλεκτρονικών, των ηλεκτρολόγων και μηχανολόγων, έχω την γνώμη ότι είναι περίπου ίδια, οι διαφορές τους θα έλεγα συνοψίζονται σε δυο εξάμηνα σπουδών.

4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Και ερχόμαστε στο σήμερα, το πιο σπουδαίο από το χτες δε χάθηκε υπάρχει η ιστορία που την κρατάνε ζωντανή οι άνθρωποι που υπάρχουν τώρα. Το σκόπιμο είναι να αποκτήσει ξανά την υπόσταση που της αξίζει, ανάλογο του ονόματος και της ιστορίας που φέρει

4.1 Με βάση τα παραπάνω οι προτάσεις που θέλω να κάνω είναι:

1. Ότι θα πρέπει η τεχνολογία να γίνει ανεξάρτητο τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ (πρωην ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ, το καινούργιο αυτό τμήμα θα περιλαμβάνει αφενός το κοινό τμήμα των τμημάτων Ηλεκτρολόγων, Μηχανολόγων, Ηλεκτρονικών, αφετέρου ένα μεγάλο μέρος των μη κοινών μαθημάτων και τέλος ένα μέρος από τις άλλα τμήματα της ΑΣΠΑΙΤΕ των Πολιτικών Δομικών Έργων και Πολιτικών Έργων Υποδομής. Βασικά προτείνω έξι συν τέσσερα εξάμηνα σπουδών (6+4)

2. Θα πρέπει να αποκτήσει ανεξάρτητο τμήμα Συμβουλευτικής που θα περιλαμβάνει έξι εξάμηνα στο κοινό τμήμα των σπουδών των Ηλεκτρολόγων, Ηλεκτρονικών, Μηχανολόγων ακόμη δύο εξάμηνα για την απόκτηση μια εκ των πάνω αναφερθέντων τριών ειδικοτήτων και δύο εξάμηνα επιπλέον για την συμβουλευτική ή τέσσερα εξάμηνα επιπλέον, δυο για γενική συμβουλευτική συν δυο εξάμηνα για συμβουλευτική για ΑΜΕΑ.

3. Οι σπουδαστές της ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ να εισάγονται με κοινή αφετηρία σπουδών και εν συνεχεία μετά από έξι εξάμηνα να διαχωρίζονται σε ειδικότητες. Στο κοινό τμήμα και στο μη κοινό να υπάρχουν μαθήματα επιλογής, πολύ λίγα στο κοινό κορμό και περισσότερα στο μη κοινό τμήμα.

4. Στην σχολή να προστεθεί και ο τίτλος ειδικής αγωγής και οι σπουδαστές να μπορούν με δυο επιπλέον εξάμηνα να παίρνουν τον τίτλο μαζί με την ειδικότητα, της ειδικής αγωγής π.χ Ηλεκτρολόγος μηχανολόγος ειδικής αγωγής.

5. Να γίνουν μεταπτυχιακά-διδασκτορικά σε όλες τις ειδικότητες. Και να προβλέπεται ότι για την φοίτηση στο διδακτορικό όσοι είναι από τις ειδικότητες τεχνολόγου – ειδικής αγωγής δεν είναι απαραίτητη η προσκόμιση μεταπτυχιακού τίτλου.

6. Να δοθεί μέριμνα ώστε οι σχολές που δε θέλουν ή δε μπορούν να δημιουργήσουν τμήμα παιδαγωγικών μαθημάτων να συμπράττουν με την ΑΣΠΑΙΤΕ

7. Να επιδιώξει η ΑΣΠΑΙΤΕ να συνεργάζεται σε πρώτο πτυχιακό επίπεδο καθώς και σε μεταπτυχιακό επίπεδο με ερευνητικά κέντρα, με Πανεπιστήμια και Πολυτεχνεία για εξάσκηση από την ΑΣΠΑΙΤΕ πρωτοποριακή έρευνα. Η παραπάνω πρέπει να γίνει δεκτή, αφενός για να έχει την δυνατότητα να ανεβάζει το επίπεδο των γνώσεων των αποφοίτων της με σύγχρονη γνώση, αφετέρου να μπορούν οι απόφοιτοι της να δίνουν αρτιότερη και σύγχρονη γνώση στους μαθητές τους, χωρίς να παραβλέπεται ότι γνώση κατά βάση που θα παίρνουν οι μαθητές τους θα είναι βασική και πλατιά

8. Για τον παραπάνω σκοπό καλόν είναι να μολιάζεται η ΑΣΠΑΙΤΕ με καθηγητές κύρους από την Ελλάδα και το εξωτερικό, είτε τέλος οι ίδιοι καθηγητές να συνεργάζονται είτε να αποσπώνται για ένα χρονικό διάστημα σε άλλα πανεπιστήμια εσωτερικού ή εξωτερικού. Για τα ανωτέρω απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχει συγχρόνως εξοπλισμός (γνωρίζουμε ότι μετά από πέντε χρόνια ο σύγχρονος εξοπλισμός αρχίζει να γίνεται παρωχημένος.) Τα χρήματα αυτά θα βρεθούν είτε από κρατικά- κοινοτικά, είτε από ιδιωτικά κονδύλια, στην αρχή μόνο από κρατικά.

9. ΑΣΠΑΙΤΕ εκτός από μάχιμους εκπαιδευτικούς, προετοιμάζε τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, συνεπώς θεωρώ ότι η ΑΣΠΑΙΤΕ πρέπει να εμπλακεί στην επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης.

10. Τέλος μια τελευταία πρόταση, μια σχολή σαν την ΑΣΠΑΙΤΕ που είναι πρωτίστως παιδαγωγική σχολή, απαιτείται να συνεπικουρείται στο έργο της από πρότυπα τεχνικά σχολεία, όπου θα εκπαιδεύονται οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Για τον παραπάνω σκοπό μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα σχολεία που βρίσκονται στον ίδιο χώρο με την ΑΣΠΑΙΤΕ, όπως ήταν δηλ. και στο παρελθόν, κατά το ξεκίνημα της.

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Εν κατακλείδι θα ήθελα να πω ότι εάν γίνουν αποδεκτές οι αναφερθέντες προτάσεις είναι πλέον περιττό να διεκδικεί η ΑΣΠΑΙΤΕ (πρωήν ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ) καθώς και οι απόφοιτοι της τον τίτλο πανεπιστημίου, θεωρώ ότι όταν κάποιος είναι στην πρωτοπορία όλοι επιζητούν και τον τίτλο του και την χάρη του.

Όλα αυτά που ανέφερα πιο πάνω είμαι σίγουρος ότι τα έχετε σκεφτεί ή τα έχετε ακούσει, ελπίζω να είστε έτοιμοι να τα αποδεχτείτε, όπως και το υπουργείο Παιδείας, τώρα, ώστε η ΑΣΠΑΙΤΕ να είναι σε πρωτοπορία, (αυτόν τον ρόλο άλλωστε της επιφύλασσαν όταν την δημιουργούσαν), και όχι να ακολουθεί τις εξελίξεις.

Σας ευχαριστώ

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Βακαλιός, Θ. (1999), Η ιδανική και η πραγματική εικόνα, πραγματεία φιλοσοφικής ανθρωπολογίας. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
2. Βακαλιός, Θ. (1994), Τεχνολογία-Κοινωνία- Πολιτισμός. Αθήνα: Ψηφίδα

3. Δημητρόπουλος, Ε. (2002β), Συμβουλευτική Προσανατολισμός. Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Αθήνα: Γρηγόρη
4. ΕΚΕΠ: <http://www.ekep.gr/index.html>
5. Ηλιάδης, Ν.(1999), Το μάθημα της Τεχνολογίας στη Γενική Εκπαίδευση. Αθήνα :Ελλην.
6. Ηλιάδης, Ν - Βουτσινάς ,Γ. (2005), Τεχνολογία για τους Μαθητές Α΄ Γυμνασίου (6^η Εκδ.). Αθήνα: ΟΕΔΒ
7. Καλούρη- Αντωνοπούλου Ο. (1999), Αισθητική Αγωγή. Περιστέρι: Έλλην
8. Καλούρη- Αντωνοπούλου, Ο.- Αθανασούλα – Ρέππα,Α.-Φίλιος- Ανδρόνικος, Σ. Η Ιστορική εξέλιξη της Σ.Ε.ΛΕ.Τ.Ε: Εκπαιδευτική Πολιτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση. Ανακτήθηκε 30 Ιουλίου, 2009, από <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/kalouri.htm>
9. Κορωναίου, Α. (1996), Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου. Αθήνα: Νήσος
10. Μάμφορντ, Λ (1985), Ο μύθος της μηχανής. Αθήνα: Ύψηλον
11. Τσιαντής, Κ (2001), Η Ιστορική Παιδαγωγική της Τεχνολογίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ποια διδασκαλία θεωρείται «καλή» στην επαγγελματική εκπαίδευση;

Κώστας Βαϊνάς
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Παράρτημα Βόλου

Ιωάννης Βαγγέλας
ΤΕΙ Λάρισας

Περίληψη

Ο βασικός σκοπός τόσο της Εκπαίδευσης όσο και της Επιμόρφωσης του/της Εκπαιδευτικού γενικά -και επομένως και του/της Εκπαιδευτικού της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης- είναι ασφαλώς αυτός/ή να καταστεί ικανός/ή στο να διεξάγει τη Διδασκαλία με τον καλύτερο και αποτελεσματικότερο δυνατό τρόπο. Αυτό όμως προϋποθέτει τον ακριβή προσδιορισμό αυτού που εννοούμε «καλό μάθημα». Η απάντηση στο ερώτημα «τι εννοούμε καλό μάθημα» δεν είναι συγκεκριμένη, ούτε στους κύκλους των Εκπαιδευτικών, αλλά ούτε και στη σύγχρονη σχετική ελληνική βιβλιογραφία.

Η εισήγηση αυτή βασισμένη στη σύγχρονη γερμανική κυρίως βιβλιογραφία και αρθρογραφία, επιχειρεί να προσδιορίσει τα ποιοτικά κριτήρια στην διαδικασία αξιολόγησης της Διδασκαλίας.

Πολύ σύντομα «καλό μάθημα» κατά την άποψη των εισηγητών είναι αυτό που έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- 1. Στηρίζεται στις μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών/τριών.*
- 2. Λαμβάνει υπόψη το γενικό πλαίσιο στο οποίο θα διεξαχθεί το μάθημα*
- 3. Βασίζεται στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα*
- 4. Ακολουθούνται πιστά και τελικά επιτυγχάνονται οι τεθέντες κατάλληλοι γενικοί και ειδικοί σκοποί.*
- 5. Οργανώνεται πάνω στην αυτενέργεια των μαθητών/τριών*
- 6. Ακολουθούνται διαφορετικές στρατηγικές, ανάλογα με το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας.*
- 7. Έχει επιλεχθεί και εφαρμοστεί αυτή η κατάλληλη διδακτική μέθοδος.*
- 8. Έχουν επιλεχθεί και χρησιμοποιηθεί τα κατάλληλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας*
- 9. Έχουν χρησιμοποιηθεί τα κατάλληλα διαφοροποιητικά μέσα Διδασκαλίας.*
- 10. Έχει γίνει κατανοητό το περιεχόμενο του μαθήματος από τους/ τις μαθητές/τριες*
- 11. Δημιουργεί κατάλληλες προεκτάσεις αυτενέργειας των μαθητών/τριών.*
- 12. Το περιεχόμενο του μαθήματος οικοδομείται πάνω στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.*

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασική επιδίωξη των ασχολούμενων έμμεσα ή άμεσα με την διδασκαλία σε οποιαδήποτε μορφή της, είναι η διεξαγωγή ενός «καλού μαθήματος». Αυτός εξ άλλου είναι και ο κύριος σκοπός της επιστήμης της Διδακτικής. Το να καταστήσει δηλαδή ικανούς κυρίως τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά και οποιουσδήποτε επιθυμούντες να μεταδώσουν γνώσεις ή να καλλιεργήσουν δεξιότητες και ικανότητες σε άλλους, στο να διδάξουν με τον αποτελεσματικότερο δυνατό τρόπο.

Όμως παρά το ότι τις δύο τελευταίες δεκαετίες γίνεται εντονότατος λόγος για την αξιολόγηση σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, (Βλ. π.χ. Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) 2001) δεν υπάρχουν συγκεκριμένα αποδεκτά κριτήρια για την ποιότητα της διδασκαλίας. Στο ερώτημα τι εννοούμε «καλό μάθημα» οι απαντήσεις που δίδονται ποικίλουν.¹

Η εισήγηση αυτή, επικαλούμενη την γερμανική κυρίως βιβλιογραφία και αρθρογραφία επιχειρεί να επισημάνει και να προσδιορίσει ποιοτικά κυρίως κριτήρια βάσει των οποίων είναι δυνατή η αξιολόγηση της διδασκαλίας.

2. ΜΕΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

α. Μια σύντομη απάντηση που δίνεται στο παραπάνω ερώτημα και μάλιστα από πολλούς διδακτολόγους είναι η εξής: Καλή διδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας είναι αυτή που εκπληρώνει στο ακέραιο τους διδακτικούς σκοπούς που τέθηκαν πριν τη διεξαγωγή της (Mager, R. 2000) Αυτό διαπιστώνεται κυρίως στην φάση του ελέγχου ή της αξιολόγησης του μαθήματος. Προς το τέλος δηλαδή του μαθήματος ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει στους/στις μαθητές/τριες την επίλυση σύντομων προβληματικών καταστάσεων (προβλημάτων, ερωτήσεων, κατασκευών κ.τ.λ.) για την επίλυση των οποίων θα πρέπει αυτοί/ές να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις, ικανότητες ή δεξιότητες που έμαθαν ή καλλιεργήσαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εάν επομένως οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να ανταποκριθούν σ' αυτά που επιδιώκονται με τους διδακτικούς σκοπούς, τότε η διδασκαλία κρίνεται επιτυχής. Στην αντίθετη περίπτωση το μάθημα δεν πέτυχε τους αρχικούς σκοπούς και επομένως δεν ήταν «καλό».

Η παραπάνω θέση περί της ποιότητας του μαθήματος στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στους σκοπούς που ετέθησαν. Εάν επομένως οι σκοποί αντιστοιχούν σε χαμηλές προσδοκίες του/της Εκπαιδευτικού τότε το μάθημα θα είναι πάντοτε καλό. Το αντίθετο θα συμβαίνει στην περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός έθεσαν μεγαλεπήβολους σκοπούς. Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι το κριτήριο της επίτευξης του τεθέντος σκοπού ως κριτήριο ποιότητας της διδασκαλίας, αν και είναι απλό, εν τούτοις έχει έντονο υποκειμενικό χαρακτήρα και επομένως δεν μπορεί να εφαρμοστεί ευρέως.

β. Ο Η. Kretschmer επισημαίνει τους παράγοντες που πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του ο/η εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να διεξάγει καλή διδασκαλία. (Kretschmer, H.- Stary, J. 1998) Τους παράγοντες αυτούς διαχωρίζει σε ανθρωπογενετικούς και κοινωνικοπολιτιστικούς.

1 Είναι στις προθέσεις των συγγραφέων η διενέργεια έρευνας με ερωτηματολόγιο που θα απευθύνεται στους/στις εκπαιδευτικούς της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ζητώντας να επισημάνουν τις απόψεις τους σχετικά με το τι θεωρούν «καλό» μάθημα.

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΨΗ
ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Ανθρωπογενετικοί παράγοντες	Κοινωνικοπολιτιστικοί παράγοντες
Ηλικία των μαθητών/τριών	Τύπος σχολείου
Εξελικτικό στάδιο του/της μαθητή/τριας	Σχολείο στην πόλη – Σχολείο σε χωριό
Γενικά ενδιαφέροντα του/της μαθητή/τριας και του/της διδάσκοντος/ουσας (χόμπυ, κ.λ.π.)	Αριθμός αγοριών και κοριτσιών στην τάξη
Ομαδοποίηση στην τάξη	Κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριών
Στυλ εργασίας των μαθητών/τριών	Επάγγελμα των γονιών
Στυλ διδασκαλίας του διδάσκοντα/ουσας	Οικογενειακή κατάσταση
Ρυθμός μάθησης των μαθητών/τριών	Προϊστορία της τάξης (Ενότητες που δεν διδάχθηκαν ή διδάχθηκαν ανεπαρκώς)
Προϋποθέσεις μάθησης και επίδοση των μαθητών/τριών	Αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος
Τυχόν ύπαρξη ταλέντων στο αντίστοιχο μάθημα	Μορφή οργάνωσης της τάξης (Συνεργάζονται μεταξύ τους οι μαθητές/τριες και με ποιόν τρόπο;)
Συνεργατικότητα των μαθητών/τριών μεταξύ τους και με τον/την διδάσκοντα/ουσα	Ωρολόγιο Πρόγραμμα
Στάση των μαθητών/τριών σχετικά με το διδασκόμενο μάθημα	Εξοπλισμός σε εποπτικά μέσα διδασκαλίας
Σχέση ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες και τον/την διδάσκοντα/ουσα (Παιδαγωγική ατμόσφαιρα)	Σχολικό εγχειρίδιο και άλλα σχετικά βοηθήματα
Παιδαγωγικο-διδασκτική κατάρτιση του/της διδάσκοντος/ουσας	Βαθμός ομοιογένειας ή ανομοιογένειας της τάξης
Ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών	Κατάσταση της αίθουσας διδασκαλίας
	Βαθμός επίδρασης εξωτερικών παραγόντων στη διαδικασία του μαθήματος

Ευνόητο είναι ότι ο έμμεσος αυτός τρόπος αναφοράς στα κριτήρια ποιότητας της διδασκαλίας δεν αποδεικνύει σαφή τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος. Είναι εξάλλου εμφανές ότι σε κάθε διδασκαλία, πολλοί από τους παραπάνω παράγοντες δεν έχουν εφαρμογή.

γ. Σύμφωνα με το Γραφείο Οργάνωσης και Εποπτείας των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας (ΓΟΕΠΑΔ) της ΑΣΠΑΙΤΕ η αξιολόγηση της διδασκαλίας σπουδαστών/τριών γίνεται με απόλυτα συγκεκριμένα ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια, που είναι τα εξής:

Στοιχεία που βαθμολογούνται	Βαθμολογία
Σαφήνεια και καταλληλότητα των αντικειμενικών σκοπών	1 2 3 4 5 6 7 8
Πληρότητα και καταλληλότητα του σχεδίου μαθήματος (κατανομή χρόνου, περιεχόμενο, επιλογή μεθόδων)	1 2 3 4 5 6 7 8
Προετοιμασία μέσω διδασκαλίας	1 2 3 4 5 6 7 8
Πραγματοποίηση σταδίων διδασκαλίας	1 2 3 4 5 6 7 8
Ρυθμός μαθήματος	1 2 3 4
Εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας	1 2 3 4 5 6 7 8
Χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων διδασκαλίας	1 2 3 4 5 6 7 8
Σχέση με τους μαθητές	1 2 3 4 5 6 7 8
Σαφήνεια και ευκρίνεια	1 2 3 4
Διοίκηση της τάξης	1 2 3 4 5 6 7 8
Κατοχή της ύλης και επιστημονική συνέπεια	1 2 3 4 5 6 7 8
Καταλληλότητα και ορθή εφαρμογή των μεθόδων ελέγχου	1 2 3 4 5 6 7 8
Γλωσσική και εκφραστική ικανότητα	1 2 3 4
Εμφάνιση και συμπεριφορά	1 2 3 4
Ορθή εκτίμηση των ικανοτήτων του σπουδαστή	1 2 3 4

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι στα κριτήρια με αριθμό 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11 και 12 δίνεται διπλάσια βαρύτητα από αυτή που δίνεται στα 5, 9, 13, 14 και 15. Ο παραπάνω πίνακας αποτελεί ασφαλώς αντικειμενικό εργαλείο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας, όμως η απόλυτη ακρίβεια και ο απόλυτος δίκαιος προσδιορισμός

της βαθμολογίας του κάθε κριτηρίου είναι ανέφικτος για τους επόπτες, όπως έχει δείξει εξάλλου και η σχετική εμπειρία.

Χωρίς προσπάθεια υποτίμησης των προηγούμενων τρόπων αξιολόγησης της διδασκαλίας που πολύ σύντομα αναφέρθηκαν, θα επιχειρηθεί στη συνέχεια να τεθούν κριτήρια που να προσδιορίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας.

3. ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ «ΚΑΛΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ»

Τελευταία παρατηρούνται έντονες προσπάθειες από γερμανούς κυρίως διδακτολόγους, που προσπαθούν να περιγράψουν με σαφή τρόπο τα χαρακτηριστικά του «καλού» μαθήματος. Χαρακτηριστικός είναι ο τίτλος βιβλίου του H. Meyer «Τι είναι καλό μάθημα;» ([6]). Με το ίδιο θέμα ασχολούνται ακόμη οι G. Becker (Becker, G. 2007), J. – P. Crittin (Crittin J.- P. 1994³) καθώς και άλλοι συγγραφείς-ερευνητές. Αναλυτική περιγραφή όλων αυτών των χαρακτηριστικών δεν είναι δυνατόν να γίνει στα πλαίσια μια περιορισμένης σε χρόνο εισήγησης, θα γίνει όμως συντομοτάτη αναφορά σε καθένα από αυτά.

3.1 Προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού

Βασική προϋπόθεση της «καλής» Διδασκαλίας είναι η προετοιμασία του/της Εκπαιδευτικού. Ασφαλώς και υπάρχουν πολλές περιπτώσεις κατά τις οποίες διεξήχθη απόλυτα επιτυχής διδασκαλία χωρίς προετοιμασία και ακόμη στην περίπτωση του ευκαιριακού μαθήματος, δεν παρέχεται αρκετός χρόνος στον/την εκπαιδευτικό για να προετοιμαστεί. Χαρακτηριστική περίπτωση είναι αυτή που αναφέρεται στον τρόπο διεξαγωγής των δειγματικών διδασκαλιών στο Σχολείο του Bertholt Otto στο Βερολίνο, κατά την οποία ο μεγάλος αυτός παιδαγωγός και διδακτολόγος δίδασκε το αντικείμενο αυτό που αυθόρμητα έβγαине ως επιθυμία των μαθητών/τριών του και βέβαια χωρίς ο ίδιος να έχει προετοιμαστεί σχετικά. (Henningesen, J. 1991²). Όμως δεν διαθέτουν όλοι οι εκπαιδευτικοί το διδακτικό ταλέντο του B. Otto και δεν χρειάζεται να επιχειραμοτολογήσει κανείς για να γίνει αντιληπτό, ότι σε οποιαδήποτε ενέργεια του ανθρώπου, η καλή προετοιμασία αποτελεί σημαντικό συντελεστή επιτυχίας της συγκεκριμένης ενέργειας. Η προετοιμασία επομένως είναι απαραίτητη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η καλή προετοιμασία εξασφαλίζει πάντοτε ένα επιτυχές μάθημα, αφού υπεισέρχονται και πολλοί άλλοι παράγοντες που επιδρούν σχετικά.

Συνώνυμοι όροι με την προετοιμασία της Διδασκαλίας θα μπορούσαν να θεωρηθούν και οι όροι Προγραμματισμός της Διδασκαλίας ή και Σχεδιασμός της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, Η. 1999⁴).

Στην σχετική βιβλιογραφία συναντά ο αναγνώστης διάφορα μοντέλα προγραμματισμού της διδασκαλίας (Χατζηδήμος, Δ. 1988). Ο πιο λειτουργικός ίσως τρόπος επιμερισμού της προετοιμασίας είναι αυτός που διαχωρίζει τον σχεδιασμό της Διδασκαλίας από την άποψη του χρόνου σε τρία στάδια: *Μακροπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη* προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, Η. 1999⁴). *Η μακροπρόθεσμη προετοιμασία* γίνεται στην αρχή του διδακτικού έτους. Κατ' αυτή ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος και το σχολικό εγχειρίδιο συνολικά για την διδακτέα ύλη του μαθήματος, επισημαίνει τους γενικούς σκοπούς, συγκεντρώνει τα εποπτικά μέσα και αποκτά μια σφαιρική, ολική εικόνα για τη διδασκαλία του μαθήματος, που επεκτείνεται σ' ολόκληρο το σχολικό έτος.²

2 Η μακροπρόθεσμη προετοιμασία γίνεται πολύ πριν αρχίσει το σχολικό έτος. Για το λόγο αυτό ο/η

Η διδακτέα ύλη του κάθε μαθήματος χωρίζεται σε κεφάλαια ή μεγάλες διδακτικές ενότητες όπως αναφέρονται χαρακτηριστικά. Κάθε φορά που ο/η εκπαιδευτικός θα αρχίσει να διδάσκει μια τέτοια μεγάλη διδακτική ενότητα, θα πρέπει ν' ασχοληθεί συστηματικότερα με τη συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, να επισημάνει στους σκοπούς της διδασκαλίας του κεφαλαίου αυτού και να σκεφθεί και επινοήσει τον καταλληλότερο τρόπο διδασκαλίας. Οι διαδικασίες αυτές αποτελούν τη *μεσοπρόθεσμη προετοιμασία* του/της εκπαιδευτικού.

Στην *βραχυπρόθεσμη προετοιμασία* του/της εκπαιδευτικού ανήκουν οι τελικές ενέργειες που πρέπει να κάνει αυτός/ή προκειμένου να διδάξει σε σύντομο χρονικό διάστημα μια μικρή διδακτική ενότητα που συνήθως εκτείνεται σε μια διδακτική ώρα. Θα πρέπει να μελετήσει καλά το περιεχόμενο της ενότητας (χωρίς να αρκестθεί μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο) να καταγράψει τους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας, να χρησιμοποιήσει την καταλληλότερη μέθοδο, να επινοήσει τρόπους για την δημιουργία κινήτρων μάθησης, ενέργειες που θα διευκολύνουν την αυτενέργεια των μαθητών και έχοντας υπόψη του την γενική εικόνα της τάξης, να καταγράψει το αντίστοιχο σχέδιο μαθήματος.

3.2 Αυτενέργεια των μαθητών/τριών

Βασικό χαρακτηριστικό του «καλού» μαθήματος είναι όταν αυτό οργανώνεται και βασίζεται πάνω στην αυτενέργεια των μαθητών/τριών. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης δεν ταυτίζονται βέβαια μεταξύ τους. Όλες όμως συμφωνούν απόλυτα στο ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μόνον με την ενεργή συμμετοχή του/της μαθητή/τριας. (Κολιάδης, Ε. 1997).

Καλό μάθημα επομένως δεν είναι αυτό κατά το οποίο ο/η εκπαιδευτικός με ωραιο τρόπο διηγείται και εξηγεί τις έννοιες της νέας ενότητας, ή επιδεικνύει με αριστοτεχνικό τρόπο τη λειτουργία ή τη χρήση κάποιου εργαλείου. Καλό μάθημα είναι αυτό κατά το οποίο οι μαθητές/τριες δραστηριοποιούνται και αυτενεργούν προσπαθώντας να επιτύχουν τους συγκεκριμένους σκοπούς της διδακτικής ενότητας. Ο βαθμός ενεργοποίησης των μαθητών/τριών πάνω στα αντικείμενα της διδακτικής ενότητας ανταποκρίνεται και στον βαθμό της επιτυχίας του μαθήματος. Φυσικό είναι βέβαια οι μαθητές/τριες να κάνουν λάθη στις ενέργειες τους αυτές. Τα λάθη βέβαια διορθώνονται με τον κατάλληλο διδακτικό τρόπο (Βαϊνάς, Κ. 2007).

Η μαθητική συμμετοχή διακρίνεται ι) στην αυτενεργό συμμετοχή σε μαθησιακές διαδικασίες και ιι) στην θεσμοθετημένη συμμετοχή σε οργανωτικές διαδικασίες. Η πρώτη μορφή υλοποιείται με την επιλογή διδακτικών δραστηριοτήτων που δίνουν στο/τη μαθητή/τρια τη δυνατότητα να επεξεργασθεί τα δεδομένα προβαίνοντας σε σχηματισμούς εννοιών, ανακαλύψεις σχέσεων, επιλύσεις προβλημάτων κ.τ.λ. Η δεύτερη μορφή συμμετοχής αναφέρεται στον τομέα της κοινωνικής οργάνωσης (Ματσαγγούρας, Η. 1999⁴). Η αυτενέργεια των μαθητών/τριών δεν περιορίζεται μόνον κατά την διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος. Αποτελεί χαρακτηριστικό της πολύ «καλής» διδασκαλίας το εάν οι μαθητές/τριες και εκτός του σχολικού χρόνου ενεργοποιούνται δημιουργικά και αυτόβουλα σ' αυτό που έμαθαν στην τάξη. Όταν δηλαδή η Διδασκαλία δημιουργεί προεκτάσεις αυτενεργειών των μαθητών/τριών ακόμη και εκτός του σχολικού χρόνου.

εκπαιδευτικός θα πρέπει πριν λήξει το σχολικό έτος να γνωρίζει σε ποιο Σχολείο, σε ποια τάξη και ποιο μάθημα θα διδάξει. Ευνόητο είναι ότι οι προσπάθειες που κάνουν οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης να συμπληρώνουν τα κενά στα σχολεία με εκπαιδευτικούς, ενώ έχει αρχίσει το σχολικό έτος, στερεί από τους/τις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα της μακροπρόθεσμης προετοιμασίας.

3.3 Ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών – κίνητρα μάθησης

Είναι όμως αυτονόητο ότι για να ενεργοποιηθεί κάποιος αυτενεργώντας πάνω σε κάποια δραστηριότητα, θα πρέπει ο ίδιος να ενδιαφέρεται για την επιτυχή διεξαγωγή αυτού με το οποίο ασχολείται. Κανένας δεν ενεργοποιείται χωρίς να υπάρχει κάποιος λόγος, χωρίς να υπάρχει σχετικό κίνητρο (Vroom, V. 1995). Για το λόγο αυτό ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να στηρίζει το μάθημα πάνω στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Θα πρέπει δηλαδή να γνωρίζει τα ομαδικά και ατομικά ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, τους ιδιαίτερους προβληματισμούς, τα ιδιόμορφα γνωρίσματα τους που προέρχονται από το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται, τις μαθησιακές τους προϋποθέσεις κ.τ.λ., έτσι ώστε να φέρει σε κατάλληλη σύνδεση το περιεχόμενο του μαθήματος με τις ομαδικές ή ατομικές επιθυμίες των μαθητών/τριών. Στην περίπτωση αυτή δημιουργούνται κίνητρα μάθησης στους μαθητές/τριες, που ωθούν αβίαστα στην επίτευξη του σκοπού του μαθήματος. Χαρακτηριστικός είναι ο ισχυρισμός του H. Roth ότι το σημαντικότερο γνώρισμα του καλού δασκάλου είναι η δημιουργία κινήτρων μάθησης στους μαθητές/τριες (Roth, H. (1976¹⁵). Συνέπεια της μεγάλης σημασίας που έχουν στην σύγχρονη Διδακτική Μεθοδολογία και γενικότερα στην Παιδαγωγική τα κίνητρα μάθησης, είναι και η δημιουργία αυτόνομου επιστημονικού κλάδου στον χώρο της Ψυχολογίας η «Ψυχολογία κινήτρων» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. 1995). Ο/Η εκπαιδευτικός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης έχει ένα ακόμη πλεονέκτημα στην προσπάθειά του να δημιουργήσει κίνητρα μάθησης στους/τις μαθητές/τριες του. Το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών που φοιτούν στην Επαγγελματική Εκπαίδευση έχουν επιλέξει το μελλοντικό τους επάγγελμα, δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για κατάλληλη σύνδεση του περιεχομένου του μαθήματος με γνώσεις ή καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων σχετικά με το μελλοντικό επάγγελμα, που οδηγεί στη δημιουργία κινήτρων μάθησης (Βαϊνάς, Κ. 2008). Η δημιουργία κινήτρων μάθησης στους/τις μαθητές/τριες εξασφαλίζει και την αυτενέργεια των μαθητών/τριών.

3.4 Μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών/τριών

Είναι γεγονός ότι το ίδιο διδακτικό αντικείμενο μπορεί να διδαχθεί σε παιδιά νηπιακής ηλικίας, σε εφήβους σε φοιτητές πανεπιστημιακών σχολών ακόμη και σε ηλικιωμένους. Εκείνο που διαφέρει είναι η εμβάθυνση στη διερεύνηση του αντικειμένου κάθε φορά, έτσι ώστε η διδασκαλία να προσαρμόζεται στις αντιληπτικές ικανότητες του ακροατηρίου. Γνωστή είναι εξ άλλου η φράση του J. Bruner, ότι «μπορούμε να διδάξουμε οτιδήποτε θέλουμε, αρκεί να το διδάξουμε με έντιμο τρόπο», δηλαδή σύμφωνα με τις δυνατότητες κατανόησης των μαθητών/τριών της κάθε ηλικίας (Πετρουλάκης, Ν. 1981). Εκτός των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών που πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και πάνω σ' αυτές να στηρίζεται η διδασκαλία του μαθήματος, θα πρέπει ακόμη ο/η εκπαιδευτικός να γνωρίζει, εάν και κατά πόσον οι μαθητές/τριες κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις πάνω στις οποίες θα στηριχθεί η νέα γνώση. Διδασκαλία διδακτικής ενότητας που στηρίζεται πάνω σε προγενέστερες ενότητες τις οποίες δεν έχουν διδαχθεί, ή εν πάσει περιπτώσει δεν κατέχουν οι μαθητές/τριες δεν είναι δυνατόν να γίνει κατανοητή και επομένως είναι άχρηστη. Η παρατήρηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση διδασκαλίας μαθημάτων με πυργωειδή διάταξη (όπως π.χ. το μάθημα των Μαθηματικών), στα οποία η διδασκαλία διδακτικής ενότητας στηρίζεται ως επί τω πλείστον σε προγενέστερες γνώσεις του Αναλυτικού Προγράμματος (Βαϊνάς, Κ. 2000²).

3.5 Κατανόηση του μαθήματος από τους/τις μαθητές/τριες

Χαρακτηριστικό στοιχείο επιτυχούς διδασκαλίας αποτελεί η κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος από τους/τις μαθητές/τριες. Και επειδή η κατανόηση επιμερίζεται σε στάδια από την απλή έως την βαθιά κατανόηση, είναι αυτονόητο ο βαθμός επιτυχίας της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας είναι ανάλογος με τον βαθμό κατανόησης των μαθητών/τριών. Η κατανόηση είναι βασική ανθρωπολογική κατηγορία. Τα ζώα δεν κατανοούν. Απλά μαθαίνουν να αντιδρούν με τους νόμους της τοποχρονικής συνεξάρτησης στα διάφορα ερεθίσματα. Στον άνθρωπο η πραγματική κατανόηση προκαλεί μια ήρεμη εσωτερική ευχαρίστηση αφού τα ήδη προσληφθέντα εξωτερικά ερεθίσματα συμφωνούν μεταξύ τους και με τους κανόνες της λογικής. Από την άποψη αυτή η κατανόηση λειτουργεί και ως μελλοντικό κίνητρο για επόμενη προσπάθεια του μαθητή/τριας.

Αντίθετα έλλειψη κατανόησης των διδασκομένων από την πλευρά του μαθητή/τριας δημιουργεί αντικίνητρα μάθησης. Στους μαθητές/τριες που δεν κατανοούν τα διδασκόμενα, δεν δημιουργείται απλά αδιαφορία για τα διαδραματιζόμενα στην αίθουσα διδασκαλίας. Δημιουργείται πολύ περισσότερο απέχθεια προς το σχολείο γενικότερα, εξ αιτίας του ότι τα διαδραματιζόμενα σ' αυτό δεν είναι κατανοητά. Δίκαια επομένως η κατανόηση της διδασκαλίας από τους μαθητές/τριες αποτελεί την κορωνίδα, αλλά συγχρόνως και την αχίλλειο πτέρνα της διδασκαλίας.

Βέβαια η κατανόηση των μαθητών/τριών δεν διαπιστώνεται από την ερώτηση που πολλές φορές διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές/τριες «το καταλάβατε;» γιατί η απάντηση θα είναι σε κάθε περίπτωση θετική. Διαπιστώνεται από το εάν είναι σε θέση οι μαθητές/τριες να εφαρμόσουν αυτό που διδάχθηκαν και κατανόησαν.

3.6 Επιτυχία στους σκοπούς που τέθηκαν

Χωρίς αμφιβολία η επίτευξη των γενικών και ειδικών σκοπών του μαθήματος, που αναφέρθηκε προηγουμένως, αποτελεί στοιχείο επιτυχίας της διδασκαλίας της διδακτικής ενότητας. Θα πρέπει όμως οι σκοποί αυτοί που τέθηκαν να συμφωνούν απόλυτα με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, του σχολείου, και τους γενικούς σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος (Βαϊνάς, Κ. Υπό έκδοση). Ακόμη οι σκοποί αυτοί πρέπει να είναι απόλυτα προσαρμοσμένοι στα ψυχοσωματικά και διανοητικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών της συγκεκριμένης τάξης που διεξάγεται η διδασκαλία, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το αντικείμενο διδασκαλίας.

3.7 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Η Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών (Παρασκευόπουλος, Ι. –Χαραλαμπίδης, Ι. 1982) τονίζει ότι οι άνθρωποι με ταυτόσημα ψυχοσωματικά χαρακτηριστικά δεν υπάρχουν. Η διαφορετικότητα επομένως των ανθρώπων και στην προκειμένη περίπτωση των μαθητών/τριών δείχνει με έμφαση ότι η διδασκαλία που γίνεται μονότροπα, απευθυνόμενη σε όλους τους μαθητές/τριες της τάξης τελικά τους αδικεί. Όπως ο καλός ράφτης δεν κατασκευάζει ενδύματα σε ένα συγκεκριμένο μέγεθος, -πράγμα που κάνουν οι βιοτεχνίες ενδυμάτων-, αλλά παίρνει προηγουμένως τα μέτρα των πελατών του και ράβει το κουστόμι ακριβώς στα μέτρα του καθενός, έτσι και ο/η καλός/ή εκπαιδευτικός θα πρέπει όσο είναι δυνατόν να προσαρμόσει τη διδασκαλία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών του, δηλαδή στα ενδιαφέροντά τους, στο ρυθμό μάθησης του καθενός, στις ιδιαίτερες κλίσεις και στην αντιληπτική ικανότητα του καθενός στον βαθμό εμπάθυνσης που επιθυμεί η μπορεί ο καθένας, κ.τ.λ.

Ευνόητο είναι ότι θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να είναι καλά ενημερωμένος στους ποικίλους τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας και ιδιαίτερα της εσωτερικής διαφοροποίησης του μαθήματος (Βαϊνάς, Κ. 2008).

3.8 Βασίζεται στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το Αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί τον κατασκευαστικό χάρτη της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος. Σ' αυτό ο/η εκπαιδευτικός θα εντοπίσει το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας, τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος, ενδεικτική μεθοδολογία που θα μπορούσε να ακολουθηθεί, καθώς και ενδεικτικό τρόπο αξιολόγησης της διδασκαλίας. Βέβαια όλα αυτά εκτός από το περιεχόμενο δεν είναι βέβαια υποχρεωτικά. Στην περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός επινοήσει κάτι καλύτερο, που ταιριάζει περισσότερο στους συγκεκριμένους μαθητές/τριες του, ασφαλώς και πρέπει να το χρησιμοποιήσει. Γνωστό είναι ότι βασική διάκριση των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι αυτή που τα κατατάσσει σε ανοιχτά και κλειστά (Φλουρής, Γ. 1983).

Τελειώνοντας θα πρέπει να επισημανθεί ότι το πρώτο βασικό μέσο για τη διδασκαλία θα πρέπει να θεωρείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα και στη συνέχεια το εγχειρίδιο και τα υπόλοιπα βοηθήματα (Βαϊνάς, Κ.).

3.9 Επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου

Η επιλογή της διδακτικής μεθόδου για τη διδασκαλία μιας ενότητας εξαρτάται από δύο κυρίως παράγοντες: Από τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και την γενική εικόνα της συγκεκριμένης τάξης και δεύτερον από τη φύση και το περιεχόμενο της ενότητας που θα διδασχθεί. Θα μπορούσε ίσως να προστεθεί και ένας τρίτος παράγοντας, που είναι η γνώση και ευχέρεια του/της εκπαιδευτικού στη χρήση συγκεκριμένης ή συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας. Είναι ευνόητο ότι δεν είναι δυνατόν κάθε ένδυμα συγκεκριμένου μεγέθους, να μπορεί να φορεθεί από όλους τους ανθρώπους. Αλλά ούτε και είναι δυνατόν για κάθε διδακτική ενότητα να υποδειχθεί στον/την εκπαιδευτικό συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος από τους συγγραφείς του Αναλυτικού Προγράμματος, ή των βοηθητικών βιβλίων για τους/τις εκπαιδευτικούς, για τον απλούστατο λόγο ότι οι συγγραφείς δεν γνωρίζουν την εικόνα της συγκεκριμένης τάξης. Για τους λόγους αυτούς η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας για κάθε διδακτική ενότητα είναι καθαρά υπόθεση του/της διδάσκοντος/ουσας, ο/η οποίος/α γνωρίζει τόσο το περιεχόμενο της ενότητας, όσο και την εικόνα της τάξης στην οποία θα διδάξει. Γι' αυτό και η επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου αποτελεί βασικό κριτήριο της επιτυχούς διδασκαλίας.

Γεγονός πάντως είναι ότι και οι δύο προαναφερθέντες παράγοντες από τους οποίους επηρεάζεται η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας, δηλαδή το περιεχόμενο της ενότητας και η εικόνα της τάξης μεταβάλλονται. Λογική συνέπεια επομένως είναι ότι η μέθοδος διδασκαλίας δεν μπορεί να είναι πάντοτε η ίδια. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «ο χειρότερος τρόπος να διδάσκει κανείς είναι να διδάσκει πάντα με την ίδια μέθοδο διδασκαλίας».

3.10 Ακολουθούνται διαφορετικές στρατηγικές

Σε κάθε διδακτική μέθοδο διακρίνονται βασικά χαρακτηριστικά που είναι: α. Ο λογικός τρόπος σύνδεσης των διδασκόμενων αντικειμένων β. Ο κοινωνικός τρόπος οργάνωσης της τάξης και γ. Ο τρόπος επικοινωνίας εκπαιδευτικού μαθητών/τριών και μαθητών/τριών μεταξύ τους (Βαϊνάς, Κ. 2007).

Στα πλαίσια επομένως της διδακτικής μεθόδου που επέλεξε ο/η εκπαιδευτικός, έχει διάφορες δυνατότητες στο να χρησιμοποιήσει για τα επιμέρους αντικείμενα της διδακτικής ενότητας διαφορετικούς τρόπους λογικής σύνδεσης (εισαγωγή, παραγωγή κ.τ.λ.) ή διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης της τάξης (ομάδες, εταιρική εργασία κ.τ.λ.) ή τέλος διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας (ερωταπόκριση, διάλογο κ.τ.λ.).

Η κάθε χρησιμοποιούμενη μέθοδος διδασκαλίας έχει με τη σειρά της τη δυνατότητα να τροποποιείται σύμφωνα με την κατάλληλη για την κάθε περίπτωση στρατηγικής επεξεργασίας του περιεχομένου της ενότητας

3.11 Επιλογή και χρήση των κατάλληλων εποπτικών μέσων διδασκαλίας

Τα εποπτικά μέσα δεν αποτελούν αυτοσκοπό της διδασκαλίας αλλά χρησιμεύουν αφενός μεν να προκαλούν ενδιαφέρον και έτσι να διεγείρουν την αυτενέργεια, αφετέρου δε να αποτελούν τα μέσα με τα οποία θα αυτενεργήσουν οι μαθητές/τριες. Με βάση την παρατήρηση αυτή συμπεραίνει κανείς ότι καλή διδασκαλία δεν είναι αυτή που είναι υπερφορτωμένη με διάφορα εποπτικά μέσα, αλλά αυτή κατά την οποία τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην διεξαγωγή της διδασκαλίας έχουν συγκεκριμένη διδακτική χρησιμότητα, η οποία συγκλίνει στην παρακίνηση των μαθητών/τριών σε ενεργοποίηση πάνω στο σκοπό της διδακτικής ενότητας.

Η σύγχρονη τεχνολογία προσφέρει σήμερα πάρα πολλές δυνατότητες στη χρήση ποικίλων εποπτικών μέσων. Η εισαγωγή όμως της σύγχρονης τεχνολογίας στο Σχολείο δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να είναι ανεξέλεγκτη αλλά να υπόκειται σε έλεγχο της Διδακτικής και γενικότερα της Παιδαγωγικής.³

3.12 Το γενικό πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται το μάθημα

Η παλαιότερη διδακτική έδινε έμφαση στον εκπαιδευτικό που διεξάγει το μάθημα, στον/την μαθητή/τρια και στο αντικείμενο διδασκαλίας. Γνωστό είναι εξάλλου το διδακτικό τρίγωνο, το οποίο σχηματικά παρουσίαζε τη σύνδεση και συσχέτιση των τριών αυτών βασικών παραγόντων της διδασκαλίας. Κατά καιρούς μάλιστα οι τρεις αυτοί παράγοντες άλλαξαν θέση στις τρεις κορφές του λεγόμενου διδακτικού τριγώνου. Στην ανώτερη κορυφή είχαν τοποθετηθεί διαδοχικά ο/η εκπαιδευτικός, ο/η μαθητής/τρια και το αντικείμενο διδασκαλίας ανάλογα με την μεγαλύτερη σημασία που δινόταν σε καθέναν από τους παράγοντες αυτούς από τους θεωρητικούς και πρακτικούς του σχολείου.

Όμως πέρα από τους τρεις αυτούς παράγοντες μεγάλη σημασία έχει το λεγόμενο διδακτικό πλαίσιο στο οποίο έγινε σημαντική στροφή από το 1970 και μετά, ύστερα από μια σειρά από ψυχολογικές και κοινωνιολογικές έρευνες, που αναλύουν τη σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα. Το διδακτικό πλαίσιο νοηματοδοτεί και διαμορφώνει την ανθρώπινη επικοινωνία και στοιχεία του είναι το γενικότερο κλίμα, το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων, η μορφή του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας, ο βαθμός καθοδήγησης, οι πηγές και το είδος της πληροφόρησης, τα μαθητικά ενδιαφέροντα κ.τ.λ., που απαρτίζουν το οικοσύστημα της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας Η. 1999²).

Το γενικό πλαίσιο διεξαγωγής του μαθήματος είναι βέβαια γενικότερο από το διδακτικό πλαίσιο που αναφέρθηκε προηγουμένως, αφού σ' αυτό περιλαμβάνονται και οι

3 Στην περίπτωση κατά την οποία σκοπός της διδασκόμενης διδακτικής ενότητας είναι η καλλιέργεια της σκέψης του μαθητή, η χρήση του Η/Υ ως μέσο που αντικαθιστά την σκέψη του μαθητή με αυτή του Η/Υ είναι επιζήμια και διδακτικά ανεπίτρεπτη.

άψυχοι παράγοντες του χώρου στο οποίο διεξάγεται η διδασκαλία, που είναι η αίθουσα, η διαρρύθμιση και διακόσμησή της, που οπωσδήποτε συμβάλει στην ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα στην οποία θα πρέπει να διεξαχθεί το μάθημα. Αυτό το πλαίσιο θα πρέπει πάντοτε να λαμβάνει υπόψη του ο/η εκπαιδευτικός, τόσο κατά τον σχεδιασμό, όσο και κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, προκειμένου αυτή να προσαρμόζεται περισσότερο στα μέτρα των μαθητών/τριών.

4. ANTI EPIΛOΓOY

Παρόλο που θα ήταν πολύ εξυπηρετικό για τους ασχολούμενους με τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας, το να δοθεί κάποια εκ των προτέρων κλίμακα μέτρησης των παραπάνω παρουσιασθέντων χαρακτηριστικών της καλής διδασκαλίας, μάλλον θα κατέληγε να είναι άδικη η ακριβής ποσοτική μέτρηση των χαρακτηριστικών αυτών. Αντ' αυτού κλείνοντας την εισήγηση θα επιχειρηθεί η κατάταξή του σε σειρά σπουδαιότητας αρχίζοντας από τα σημαντικότερα προς τα λιγότερο σημαντικά.

Αυτενέργεια των μαθητών/τριών
 Ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών – κίνητρα μάθησης
 Κατανόηση του μαθήματος από τους/τις μαθητές/τριες
 Επιτυχία στους σκοπούς που τέθηκαν
 Επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου
 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας
 Μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών/τριών
 Προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού
 Ακολουθούνται διαφορετικές στρατηγικές
 Επιλογή και χρήση των κατάλληλων εποπτικών μέσων διδασκαλίας

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΕ

1. Becker, G. (2007). Unterricht planen Handlungs-orientierte Didaktik, Teil I, Beltz Verlag, Weinheim und Bassel
2. Crittin J.- P. (1994³).Erfolgreich unterrichten. Die Vorbereitung und die Durchführung von Unterricht. Ein Praxisberogenes Handbuch für Ausbilder und Kursleiter, Verlag Paul Hanpt, Bern – Stuttgart – Wien
3. Henningsen, J. (1991²). Berthold Otto (1859-1933) In: Scheuerl, H.(Hszg.): Klassiker der Pädagogik, II B., Verlag C. H. Beck, München
4. Kretschmer, H.- Stary, J. (1998). Schulpraktikum Eine orientierungshilfe rum Lernen und Lehren, Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin
5. Mager, R. (2000). Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία, Μτφρ. Γ. Βρεττός, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
6. Meyer, H. (2004²). Was ist gutter Unterricht? Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin
7. Roth, H. (1976¹⁵). Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hermann Schrödel Verlag, Hannover-Berlin Darmstadt
8. Vroom, V. (1995). Work and Motivation, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

9. Βαϊνάς, Κ. (2000²). Ανάλυση της Διδακτικής των Μαθηματικών στην Ελλάδα Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
10. Βαϊνάς, Κ. (2007). Βασικά στοιχεία των μεθόδων διδασκαλίας Στο περ. «απαντήσεις» Τ. 42 Αθήνα
11. Βαϊνάς, Κ. (2008). Εισαγωγή στην Επαγγελματική Παιδαγωγική. Θεωρία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με προσανατολισμό την πράξη, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
12. Βαϊνάς, Κ. (2007). Ένα τριμερές μοντέλο διδακτικής αντιμετώπισης του λάθους του μαθητή. Στο: Διεθνές Συνέδριο του Κ.Ε.Ε. «Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης» Αθήνα
13. Βαϊνάς, Κ. (Υπό έκδοση). Σκοποθεσία της αγωγής της εκπαίδευσης και της διδακτικής πράξης Αθήνα
14. Βαϊνάς, Κ. Το πρόβλημα της υπερβολικής εξάρτησης του μαθήματος των Μαθηματικών από το σχολικό βιβλίο Στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση Τ/90 Περιοδική έκδοση της Π.Ε.Ε. Θεσ/νίκη
15. Κολιάδης, Ε. (1997). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη τ. Α, Β, Γ, GloryBook-Economist Ε.Π.Ε., Αθήνα
16. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1995). Ψυχολογία Κινήτρων Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
17. Ματσαγγούρας Η. (1999²). Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
18. Ματσαγγούρας, Η. (1999⁴). Στρατηγικές Διδασκαλίας Η Κριτική Σκέψη στην Διδακτική Πράξη, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
19. Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2001). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου, Εκδ. Μεταίχιμο, Αθήνα
20. Παρασκευόπουλος, Ι. –Χαραλαμπίδης, Ι. (1982). Ψυχολογία Ατομικών διαφορών, ΟΕΔΒ, Αθήνα
21. Πετρουλάκης, Ν. (1981). Προγράμματα-εκπαιδευτικοί στόχοι-μεθοδολογία, Εκδ. Φελέκη, Αθήνα
22. Φλουρής, Γ. (1983). Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
23. Χατζηδήμος, Δ. (1988). Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος. Συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Ένα φάντασμα πάνω από την τριτοβάθμια (τεχνική) εκπαίδευση: Ποιότητα και αξιολόγηση

N.M. Βαξεβανίδης

Τμήμα Εκπαιδευτικών Μηχανολογίας, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

e-mail: vaxev@aspete.gr

Ε. Προκοπίου

6ο Γυμνάσιο Γαλατσίου

e-mail: hprokopiou@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση μελετά τα συστήματα / προσεγγίσεις σχετικά με την ποιότητα που εφαρμόστηκαν, εφαρμόζονται ή απαιτείται νομικά να εφαρμοστούν στο πεδίο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διακρίνει τρεις κύριες τάσεις/κατηγορίες συστημάτων: (α) Συστήματα που ακολουθούν τα πρότυπα της διαχείρισης ποιότητας (σειρά ISO 9000), (β) Συστήματα βασισμένα στα μοντέλα της ολικής ποιότητας ή/και της λεγόμενης «αριστείας» και (γ) Συστήματα που επιβάλλονται από κανονιστικά υπερεθνικά πλαίσια (Bologna declaration).

Το δεύτερο μέρος της εισήγησης αναφέρεται στην εφαρμογή συστημάτων διασφάλισης ποιότητας στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε υλοποίηση του Ν. 3374/2005. Παρουσιάζονται συνοπτικά τα μέχρι στιγμής αποτελέσματα και επισημαίνονται οι αδυναμίες που διαπιστώθηκαν. Εν κατακλείδι στο τμήμα αυτό της εργασίας συζητείται και το μετέωρο βήμα της εφαρμογής του ανωτέρου πλαισίου στην ΑΣΠΑΙΤΕ (όραμα, εργασία αξιολόγησης, δείκτες και κριτήρια).

*«Μπορείτε να συνεχίσετε να κάνετε αυτό που κάνετε
έως τώρα. Η επιβίωση δεν είναι υποχρεωτική»
D.E. Deming*

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παραφράζοντας τη γνωστή εισαγωγική φράση «ένα «φάντασμα πλανιέται πάνω από την Ευρώπη...» η παρούσα εισήγηση ισχυρίζεται ότι, τηρουμένων των αναλογιών, ένα φάντασμα πλανιέται πάνω από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: το φάντασμα της ποιότητας και της αξιολόγησης. Συνεχίζοντας την αναλογία, τίθενται δύο ερωτήσεις:

- (i) Ποιοι συνασπίζονται κατά του; (ο εύκολος στόχος)
- (ii) Ποιοι συνασπίζονται υπέρ του;

Η ιστορική αναδρομή υποδεικνύει ότι οι ιδέες και οι αρχές της «διασφάλισης ποιότητας» και της διοίκησης ολικής ποιότητας γνώρισαν ευρεία δημοσιότητα και εφαρμογή από τη δεκαετία του '80 και μετά (αν και προέρχονται από την δεκαετία του '50), σε μια συγκυρία έντονων οικονομικών (τουλάχιστον) ανακατατάξεων (Τσιότρας, 2004).

Την τελευταία δεκαετία (με ένταση όσο πλησιάζουμε στο σήμερα) διαπιστώνεται ότι το παραπάνω πλαίσιο αρχών και ιδεών, προορισμένο αρχικά για στρατηγικούς κλάδους της βιομηχανίας και της παραγωγής, εφαρμόζεται (ή επιζητείται η εφαρμογή του) και στο

χώρο της εκπαίδευσης, βλέπε ενδεικτικά (Heyneman, 1999). Χαρακτηριστικά για την Ελλάδα, επισημάνθηκε ότι (Ματθαίου, 2007) «ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση κυριαρχείται... από το ζήτημα της ποιότητας. Με τον ίδιο περίπου τρόπο που ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έδιναν παλιότερα τον τόνο στις συζητήσεις για την ακολουθητέα μεταρρυθμιστική πολιτική. Εθνικές κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμοί διαφημίζουν σήμερα την πρόθεσή τους να προστατεύσουν, να αναδείξουν και να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης».

Η παρούσα εισήγηση μελετά τα συστήματα / προσεγγίσεις σχετικά με την ποιότητα που εφαρμόστηκαν, εφαρμόζονται ή απαιτείται νομικά να εφαρμοστούν, στο πεδίο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος της εισήγησης αναφέρεται στην εφαρμογή συστημάτων διασφάλισης ποιότητας στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε υλοποίηση του Ν. 3374/2005. Παρουσιάζονται συνοπτικά τα μέχρι στιγμής αποτελέσματα και επισημαίνονται οι αδυναμίες που διαπιστώθηκαν. Εν κατακλείδι στο τμήμα αυτό της εργασίας συζητείται και το μετέωρο βήμα της εφαρμογής του ανωτέρου πλαισίου στην ΑΣΠΑΙΤΕ (όραμα, εργαλεία αξιολόγησης, δείκτες και κριτήρια).

2. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΟΛΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ: ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Ο πρώτος και απολύτως αναγκαίος ορισμός που θα πρέπει να αναφερθεί είναι αυτός της Ποιότητας. Έχει γίνει προσπάθεια από πολλούς να δοθεί ένας πλήρης ορισμός για το τι είναι Ποιότητα με μικρότερη ή μεγαλύτερη επιτυχία κάθε φορά. Ενδεικτικά αναφέρονται, βλέπε και (Στεφανάτος, 2000) οι ακόλουθοι ορισμοί:

- Η ικανοποίηση των απαιτήσεων (Meeting the requirements – J.Oakland)
- Η συμμόρφωση προς τις απαιτήσεις (Conformance to requirements – P.Crosby)
- Η ικανοποίηση του πελάτη (Delighting the customer – T.Peters)
- Η καταλληλότητα για χρήση (Fitness for use – J.M.Juran)

Ο επίσημος ορισμός (κατά ISO 9000: 2000) είναι: «Το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας, που της αποδίδουν την ικανότητα να ικανοποιεί εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες». Το ίδιο πρότυπο δίδει και τους ακόλουθους ορισμούς:

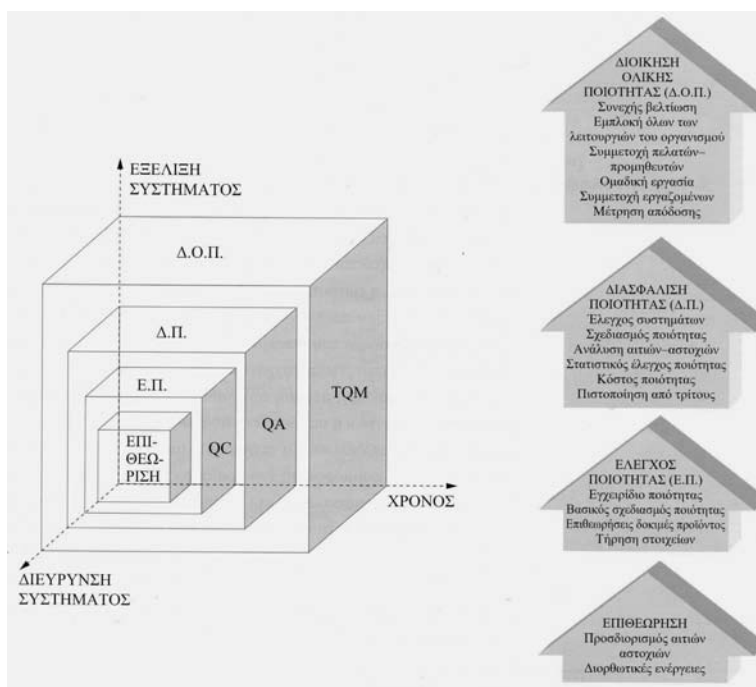
Διαχείριση Ποιότητας: «Συντονισμένες ενέργειες για τη διεύθυνση και τον έλεγχο ενός οργανισμού όσον αφορά την ποιότητα» με την επεξήγηση ότι «Η διεύθυνση και ο έλεγχος αναφορικά με την ποιότητα περιλαμβάνει τον καθορισμό της πολιτικής για την ποιότητα,... τη διασφάλιση της ποιότητας και τη βελτίωση της ποιότητας».

Διασφάλιση Ποιότητας: Το μέρος της διαχείρισης της ποιότητας το οποίο εστιάζεται στην ικανοποίηση των απαιτήσεων για την ποιότητα.

Ολική Ποιότητα: «Τρόπος διοίκησης ενός οργανισμού εστιαζόμενος στην Ποιότητα, ο οποίος βασίζεται στην συμμετοχή όλων των μελών του και στοχεύει στην μακρο-πρόθεσμη επιτυχία μέσω της ικανοποίησης του πελάτη και στην παροχή οφελών σε όλα τα μέλη του οργανισμού και στην κοινωνία».

Η διαχρονική εξέλιξη των συστημάτων ποιότητας (ΣΠ) και η διεύρυνση του περιεχομένου του εικονίζεται στο Σχήμα 1, βλέπε επίσης (Τσιότρας, 2004 και Στεφανάτος, 2000).

Θα είχε ενδιαφέρον να αντιστοιχίσει κανείς τις φάσεις και κυρίως το περιεχόμενο των ΣΠ με τις διαδικασίες και την λειτουργία του συστήματος της 3βαθμιας εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, ως υπόθεση εργασίας, η αντιστοίχιση του 'quality manual' με τον (όποιο) «εσωτερικό κανονισμό», λύνει ή δημιουργεί προβλήματα;



Σχήμα 1. Η διαχρονική εξέλιξη των συστημάτων ποιότητας. (Στεφανάτος, 2000)

3. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΟΛΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ 3/ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όπως επισημάνθηκε στην προηγούμενη ενότητα υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την «Διαχείριση Ποιότητας» και την «Ολική Ποιότητα». Ακόμα πιο δύσκολο είναι οι ορισμοί αυτοί να μεταφερθούν στο χώρο της εκπαίδευσης, βλέπε ενδεικτικά (Harvey & Green, 1993, Ζαβλανός, 2003 και Spasos et al., 2008). Επιπρόσθετα, η 3βαθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη «κουλτούρα», απόρροια μιας μακράς εξελικτικής πορείας η οποία δεν είναι συμβατή, κατ' ανάγκη με τις απαιτήσεις της «αγοράς», βλέπε ενδεικτικά (Newby, 1999).

Σήμερα, η βιβλιογραφία σχετικά με την εφαρμογή συστημάτων διαχείρισης ποιότητας ή μεθοδολογιών ολικής ποιότητας στο χώρο της 3/βάθμιας εκπαίδευσης είναι πλέον εκτενής. Από τη χρονολογική επισκόπησή της διαπιστώνεται ότι συστηματικές διαδικασίες για τη διασφάλιση της ποιότητας και τη βελτίωσή της μέσω αξιολόγησης στον ευρωπαϊκό χώρο εμφανίζονται στα μέσα της δεκαετίας του '80. Στη Γαλλία οι διαδικασίες αξιολόγησης των πανεπιστημίων ξεκίνησαν το 1984, στην Αγγλία, τη Δανία και τις Κάτω Χώρες στο τέλος της δεκαετίας του '80 και στη Γερμανία τα μέσα της δεκαετίας του '90. Μια σύνοψη των σχετικών διαδικασιών παρουσιάζεται από τους (Rhoades & Sporn, 2002 και Bornmann, Mittag & Daniel, 2006). Το 1993 το έγκυρο περιοδικό Higher Education (Springer) αφιερώνει ένα ειδικό τεύχος (25/2) στο θέμα «Total quality management in Higher Education» και τα 8 σχετικά άρθρα που δημοσιεύει θεωρούνται

η απαρχή της εισαγωγής / εφαρμογής των αρχών της ολικής ποιότητας στην 3/βάθμια εκπαίδευση, βλέπε ενδεικτικά (Clayton, 1993).

Είναι σαφές ότι, είτε αναφερόμαστε στη βιομηχανία και τις υπηρεσίες, είτε στην 3/βάθμια εκπαίδευση, η ολική ποιότητα (αλλά και η ισχύουσα σειρά προτύπων ISO 9000) περιστρέφεται γύρω και επικεντρώνει στον πελάτη, βλέπε (Taylor & Hill, 1993 και Στεφανάτος, 2000). Το κρίσιμο ερώτημα που τίθεται είναι: Ποιος είναι ο «πελάτης» στην 3/βάθμια εκπαίδευση; Ο φοιτητής, οι γονείς, οι μελλοντικοί εργοδότες, η «αγορά», η τοπική κοινωνία; Οι απόψεις στη βιβλιογραφία είναι αντικρουόμενες, βλέπε ενδεικτικά (Taylor & Hill, 1993 και Eagle & Brennan, 2007). Ορισμένοι προτείνουν τον εναλλακτικό όρο «stakeholders» αποδιδόμενο στα ελληνικά ως «μέτοχοι». Αυτός ο όρος, ίσως είναι πιο ουδέτερος, δεν παύει όμως να είναι, κατά τη γνώμη μας προβληματικός.

Μία ανασκόπηση των συστημάτων σχετικά με την ποιότητα που εφαρμόστηκαν, εφαρμόζονται ή απαιτείται νομικά να εφαρμοστούν, στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης διακρίνει τρεις κύριες τάσεις / κατηγορίες συστημάτων, βλέπε ενδεικτικά (Orsingher, 2006 και Spasos et al., 2008).

- Συστήματα που ακολουθούν τα πρότυπα της διαχείρισης ποιότητας (σειρά ISO 9000).
- Συστήματα βασισμένα στα μοντέλα της ολικής ποιότητας (Deming, Juran κ.α.) ή/και της λεγόμενης «αριστείας» (EFQM, MBQA κ.α.).
- Συστήματα που επιβάλλονται από κανονιστικά υπερεθνικά πλαίσια (Bologna declaration, ENQA κ.α.).

Από την εκτενή επισκόπηση της βιβλιογραφίας και την προσωπική ερευνητική μας εμπλοκή διαπιστώνουμε ότι:

Τα συστήματα που στηρίζονται στην πιστοποίηση κατά το «τυπικό» ISO 9001 σήμερα έχουν μάλλον περιορισμένη εφαρμογή (εφαρμόστηκαν κυρίως στην επαγγελματική κατάρτιση /VET).

Τα συστήματα που βασίζονται στις αρχές και τα μοντέλα της ολικής ποιότητας, από τα μέσα του 1990, γνώρισαν δημοσιότητα και ευρύτητα εφαρμογών που ωστόσο σήμερα υποχωρεί.

Σήμερα, φαίνεται να υπερισχύει, τουλάχιστον στην Ευρώπη, το σύστημα που επιβάλλει το ευρωπαϊκό κανονιστικό πλαίσιο (ENQA, 2007).

Επισημαίνεται ότι η πλειοψηφία των διεθνώς δημοσιευμένων άρθρων παρουσιάζει από πολύ επιτυχή έως οριακά θετική την εφαρμογή «τυπικών» συστημάτων διαχείρισης ποιότητας ή μεθοδολογιών ολικής ποιότητας στο χώρο της 3/βάθμιας εκπαίδευσης. Όσο μπορούμε να γνωρίζουμε, ελάχιστα άρθρα τοποθετούνται κριτικά ή με σκεπτικισμό επί του θέματος, βλέπε ενδεικτικά (Williams, 1993 και Stensaker, 2007).

Μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση του υπόβαθρου αλλά και των τάσεων στο θέμα της διασφάλισης ποιότητας στην 3/βάθμια εκπαίδευση με έμφαση την τεχνολογική εκπαίδευση, σε παγκόσμια διάσταση, δίδεται σε πρόσφατη μελέτη, βλέπε (Gray, Patil Codner, 2009). Το άρθρο αυτό, εκτός των άλλων επιβεβαιώνει μια προσωπική παρατήρηση: Ο Ενιαίος Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης φαίνεται («πολιτικά») να υιοθετεί τον όρο «evaluation» και να αποφεύγει τον όρο «accreditation» - η διαφορά είναι σημαντική, αλλά ο περιορισμένος χώρος δεν επιτρέπει περαιτέρω συζήτηση. Για το Ευρωπαϊκό σύστημα αξιολόγησης συγκεντρωτική ανασκόπηση παρέχει ο συλλογικός τόμος (Orsingher, 2006) και η «επίσημη» απολογιστική μελέτη (Sursock & Smidt, 2010).

4. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ 3/ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ

Ο «κοινός Ευρωπαϊκός χώρος εκπαίδευσης» είναι αποτέλεσμα ενός αριθμού συμβάσεων και πολιτικών πρωτοβουλιών. Τα κύρια βήματα μπορούν να καταγραφούν ως ακολούθως:

- Διακήρυξη της Μπολόνια (Bologna Declaration 1999),
- Διακοίνωση της Πράγας (Prague Communiqué, 2001),
- Διακοίνωση του Βερολίνου (Berlin Communiqué, 2003)
- Διακοίνωση του Μπέργκεν (Bergen Communiqué, 2005)
- Διακοίνωση του Λονδίνου (London Communiqué, 2007)
- Διακοίνωση της Λουβέν (Leuven_Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009)

Η διαδικασία της Μπολόνια, η οποία δρομολογήθηκε το 1999, είναι μια διακυβερνητική πρωτοβουλία που αποσκοπεί στη δημιουργία μέχρι το 2010 ενός ενιαίου Ευρωπαϊκού χώρου 3/βάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή στην εναρμόνιση της δομής των σπουδών στην Ευρώπη. Για την επίτευξη αυτού του στόχου η διαδικασία της Μπολόνια προβλέπει τρεις τομείς δράσης προτεραιότητας:

- καθιέρωση του συστήματος των «τριών κύκλων σπουδών» (πτυχίο / μεταπτυχιακό / διδακτορικό),
- διασφάλιση της ποιότητας και
- αναγνώριση προσόντων και περιόδων σπουδών με σκοπό την προαγωγή της κινητικότητας.

Σε εκτέλεση των ανωτέρω και για να προαγάγουν την ευρωπαϊκή συνεργασία σε θέματα διασφάλισης της ποιότητας οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες συνέστησαν εθνικά όργανα διασφάλισης της ποιότητας.

Στο πλαίσιο αυτό, το 2005 ιδρύεται η Α.ΔΙ.Π. με τον Ν 3374/2005 και το ως άνω πλαίσιο επιβάλλεται ως «υποχρεωτικό» στην ελληνική 3/βάθμια εκπαίδευση. Η δραστηριότητα και το έργο της Α.ΔΙ.Π. από την ίδρυσή της μέχρι σήμερα (04/2010) είναι γνωστά και τεκμηριωμένα (βλέπε ενδεικτικά τον ιστότοπο www.adip.gr) και για λόγους οικονομίας χώρου δεν συζητούνται περαιτέρω. Στον επίσημο ιστότοπο της Α.ΔΙ.Π. καταγράφονται τα ακόλουθα: «Σήμερα η διαδικασία της Μπολόνια συγκεντρώνει 46 χώρες – όλες συμβαλλόμενα μέρη της Ευρωπαϊκής Μορφωτικής Σύμβασης – οι οποίες συνεργάζονται με ευέλικτο τρόπο. Η διαδικασία της Μπολόνια είναι ένα εξαιρετικό παράδειγμα ευρωπαϊκής συνεργασίας, τόσο εντός όσο και εκτός του πλαισίου της Ε.Ε.»¹

Για λόγους πληρότητας παρουσιάζονται συνοπτικά τα κύρια σημεία του Ν. 3374/2005. Ο νόμος αυτός:

- Θεσμοθετεί τη διαρκή αξιολόγηση των Πανεπιστημίων και ΤΕΙ, με σκοπό τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της έρευνας και διδασκαλίας, των σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από αυτά.
- Θεσπίζει την κοινωνική λογοδοσία ως θεμελιώδη παράγοντα της αυτοτέλειας των Α.Ε.Ι.
- Προσδιορίζει τα κριτήρια και τους δείκτες ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης.
- Ορίζει τις διαδικασίες αξιολόγησης και τα υπεύθυνα γι' αυτήν όργανα.

¹ Βλέπε ιστοσελίδα: http://www.adip.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=172&lang=en (πρόσβαση 16/04/2010)

- Συστήνει ανεξάρτητη διοικητική αρχή, υπεύθυνη για την οργάνωση και εποπτεία των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.).

Σχετικά με την αξιολόγηση προβλέπει δύο στάδια στη διαδικασία αξιολόγησης:

- Εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση)

- Εξωτερική αξιολόγηση

Εισάγει τα ακόλουθα κριτήρια και «δείκτες ποιότητας», βλέπε (Α.ΔΙ.Π., 2007):

- Ποιότητα του διδακτικού έργου – με επιμέρους δείκτες:
 - Οργάνωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας
 - Αποτελεσματικότητα του ακαδημαϊκού προσωπικού
 - Εκπαιδευτικά βοηθήματα
 - Μέσα και υποδομές
 - Χρήση νέων τεχνολογιών
 - Σχέση αριθμού εκπαιδευτικού προσωπικού/φοιτητών και η μεταξύ τους συνεργασία
 - Επίπεδο και ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης
 - Σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας
 - Κινητικότητα ακαδημαϊκού προσωπικού και φοιτητών
- Ποιότητα του ερευνητικού έργου – με επιμέρους δείκτες:
 - Προαγωγή της έρευνας από την ακαδημαϊκή μονάδα
 - Πρωτοτυπία της έρευνας
 - Ερευνητικά προγράμματα
 - Αποτελεσματικότητα των ερευνητικών έργων
 - Αναγνώριση της έρευνας από τρίτους
 - Ερευνητικές συνεργασίες
 - Ερευνητική υποδομή
 - Επιστημονικές δημοσιεύσεις
 - Διακρίσεις και βραβεία
 - Συμμετοχή των φοιτητών στην έρευνα
- Ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών – με επιμέρους δείκτες:
 - Βαθμός ανταπόκρισης του προγράμματος σπουδών στους στόχους του Τμήματος και τις απαιτήσεις της κοινωνίας
 - Συνοχή και λειτουργικότητα του προσφερόμενου προγράμματος
 - Ορθολογική οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
 - Εξεταστικό σύστημα που εφαρμόζεται
 - Βαθμός υποστήριξης από την υπάρχουσα υποδομή
- Ποιότητα των λοιπών υπηρεσιών – με επιμέρους δείκτες:
 - Αποτελεσματικότητα των διοικητικών υπηρεσιών
 - Υποδομές
 - Χρήση νέων τεχνολογιών
 - Φοιτητική μέριμνα
 - Διαφάνεια και αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των οικονομικών και άλλων πόρων
 - Συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα στην Ελλάδα και το εξωτερικό

Σήμερα ολοκληρώνεται ένας πρώτος πενταετής κύκλος ζωής και δράσης της Α.ΔΙ.Π, κατά συνέπεια μπορεί να επιχειρηθεί ένας απολογισμός. Η ίδια η Α.ΔΙ.Π. δημοσιοποιεί

ησε τα πεπραγμένα της με 2 εκθέσεις² ενώ μέχρι στιγμής έχουν υλοποιηθεί 5 Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης Τμημάτων Α.Ε.Ι. (2 Πανεπιστήμια και 3 Τ.Ε.Ι.)³. Επισημαίνεται ότι όλα τα Τμήματα που αξιολογήθηκαν ανήκουν στον θετικό/τεχνικό κλάδο της 3/βάθμιας εκπαίδευσης. Οι Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης δημοσιοποιήθηκαν το 2008 χωρίς να υπάρχουν άλλες εξωτερικές αξιολογήσεις το 2009 και το 2010. Τα δύο αυτά έτη, αντίθετα, πλήθυναν οι εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης, όπως διαπιστώνεται με μία απλή αναζήτηση στο διαδίκτυο.

Τα 7 παραπάνω κείμενα (αρχεία ποιότητας, κατά ISO 9001), αποκαλύπτουν με ενάργεια και πληρότητα την παρούσα κατάσταση, τα όρια του πλαισίου, τις αδυναμίες και τις προοπτικές του συστήματος.

Τα «διαχειριστικά» προβλήματα συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Έλλειψη κουλτούρας διασφάλισης ποιότητας στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Αντίσταση από οργανωμένες ή μη ομάδες συμφερόντων.
- Αδράνεια του status quo ή/και φόβος και ανασφάλεια μπροστά στο νέο και άγνωστο.
- Άγνοια διαδικασιών ή/και παραπληροφόρηση – ιδιαίτερα σε σχέση με:
 - (α) το αν η αξιολόγηση γίνεται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο
 - (β) το αν η αξιολόγηση επιβάλλει τη σύνδεση Πανεπιστημίου και επιχειρήσεων.
- Ακριβή ή/και γραφειοκρατική διαδικασία χωρίς πάντα σοβαρή υποστήριξη από την Πολιτεία.
- Έλλειψη ξεκάθαρων κινήτρων. Καμία ρητή πρόβλεψη για σύνδεση αποτελεσμάτων αξιολόγησης με χρηματοδότηση για ανάπτυξη Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Με τους υπάρχοντες περιορισμούς και υπό το δεδομένο πλαίσιο, το έργο της Α.ΔΙ.Π., (εντός του συγκεκριμένου πλαισίου) αξιολογείται θετικά.

Πέραν των ανωτέρω τεχνικών προβλημάτων, σημαντικότερες κατά την γνώμη μας θεωρούνται οι εγγενείς αδυναμίες. Η απλή ανάγνωση και πολύ περισσότερο η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) του Ν. 3374/2005, των φυλλαδίων της Α.ΔΙ.Π. και των αντίστοιχων εκδόσεων της ENQA σε σχέση με τις αντίστοιχες εκδόσεις του ISO οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το συγκεκριμένο “μοντέλο” δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας επί τη βάση ενός ‘απλοποιημένου’ ISO 9001:1987.

Τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες του συστήματος γίνονται εμφανείς αν αναλογισθεί κανείς τη διαδικασία μετεξέλιξης του «επιχειρηματικά προσανατολισμένου» (business oriented) προτύπου ISO 9001 (αναθεωρήσεις 1994, 2000, 2008) μέχρι τη σημερινή «ώριμη» μορφή του, (βλέπε ενδεικτικά Τσιότρας, 2004 και Αρβανιτογιάννης, 2008).

Μια ενδιαφέρουσα, κριτική αξιολόγηση του Ν. 3374/2005 γίνεται στο άρθρο (Σωτηρόπουλος, 2006) που αποτελεί τμήμα ευρύτερης μελέτης του ΕΛΙΑΜΕΠ με θέμα την πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα⁴. Ο συγγραφέας σημειώνει ότι ο Ν. 3374/2005 «ίσως δεν είναι ανατροπή για το ελληνικό πανεπιστημιακό σύστημα» ότι, «η αξιολόγηση περιγράφεται στο νόμο... με ευρύ, αόριστο και ίσως φλύαρο τρόπο, που θα ταίριαζε πε-

2 Διαθέσιμες στην ιστοσελίδα: http://www.adip.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=182&lang=en (πρόσβαση 16/04/2010)

3 Διαθέσιμες στην ιστοσελίδα: http://www.adip.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=187&lang=en (πρόσβαση 16/04/2010)

4 Διαθέσιμη στην ιστοσελίδα: <http://www.eliamep.gr/integration/erevna-i-panepistimiaki-ekpedefsi-stin-ellada-sto-neo-efropaiko-ke-diethnes-perivallon/> (πρόσβαση 16/04/2010)

ρισσότερο σε διακήρυξη αρχών παρά σε τεχνικό νομικό κείμενο» και επισημαίνει χαρακτηριστικά «Ο έλληνας νομοθέτης, μένοντας σε ένα επίπεδο υποδεέστερο..., προσέφερε ένα νομοθέτημα του οποίου η εφαρμογή μάλλον δεν θα αποτελέσει ούτε κίνδυνο για τους πολέμιους της αξιολόγησης ούτε ευκαιρία για τους υποστηρικτές της»

5. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Οι διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης στην ΑΣΠΑΙΤΕ σε εφαρμογή του Ν.3374/2005 ξεκίνησαν «εκ των άνω» (01/2009) χωρίς προεργασία. Υπενθυμίζεται η ελλιπής στελέχωση των Τμημάτων της Σχολής από εκπαιδευτικό προσωπικό και το γεγονός του «μη αυτοδιοίκητου» (Η Σχολή, από την ίδρυσή της το 2003, έχει Διοικούσα Επιτροπή).

Ως όραμα για τη Σχολή ετέθησαν «οι αυτοδύναμες μεταπτυχιακές σπουδές» και ως μοντέλο η «αξιολόγηση εκπλήρωσης στόχων» βλέπε για περισσότερες πληροφορίες (Παλαιοκρασάς, 2009).

Τον 2^ο του 2009 συγκροτείται η ΜΟ.ΔΙ.Π. και τυπικά ξεκινά η διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης των τμημάτων της Σχολής. Τον 9^ο του 2009 υπό την πίεση απαιτήσεων που τίθενται από προσκλήσεις ερευνητικών προγραμμάτων τα Τμήματα υποχρεούνται να καταθέσουν έναν πρώτο απολογισμό πεπραγμένων τους σχετικά με την πορεία της αξιολόγησης. Τον 3^ο του 2010 ζητείται από τα Τμήματα ένας δεύτερος απολογισμός χωρίς να έχει ολοκληρωθεί ο ετήσιος προβλεπόμενος κύκλος αξιολόγησης των τμημάτων δεδομένου ότι στην πραγματικότητα οι διαδικασίες αξιολόγησης των τμημάτων άρχισαν (στην καλύτερη περίπτωση) το χειμερινό εξάμηνο 2009-10.

Οι διαδικασίες (ή η έλλειψη διαδικασιών) της πορείας αξιολόγησης θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο ακαδημαϊκής / διοικητικής διερεύνησης ή μιας δημοσιο-γραφικής έρευνας αλλά δεν εμπίπτουν στο περιεχόμενο της παρούσας εισήγησης. Ωστόσο επιβάλλεται η καταγραφή κάποιων διαπιστώσεων:

- Υπήρξε και υπάρχει έλλειμμα πληροφόρησης, τεκμηρίωσης και υποστήριξης.
- Η έλλειψη κουλτούρας ποιότητας (βλ. ΑΔΠΠ / υποσ. 3) είναι προφανής.
- Υπάρχει σύγχυση μεταξύ εκπαιδευτικής αξιολόγησης και των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας (Ν. 3374/2005).
- Η «πίεση για υλοποίηση» (λόγω ΑΡΧΙΜΗΔΗ-III και ΘΑΛΗ) οδηγεί σε «τραγέλαφο».
- Η τρομακτική έλλειψη πόρων αγνοείται.

Υπό τις συνθήκες αυτές θεωρούμε ότι η αναγκαιότητα της αξιολόγησης (ως πρώτου βήματος μιας ολιστικής στρατηγικής ποιότητας) παραμένει προφανής αλλά η έκβασή της είναι αβέβαια..

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

- Η αξιολόγηση της 3/βάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο μιας στρατηγικής ποιότητας και αριστείας αποτελεί αναγκαιότητα και συγκριτικό πλεονέκτημα.
- Η θέσπιση της αξιολόγησης με το Ν. 3374/2005 είναι προβληματική. Ο νόμος προβλέπει βαριές, σύνθετες και συνεχείς διαδικασίες αξιολόγησης και τις αναθέτει σε πολλά νέα όργανα στο εσωτερικό των ΑΕΙ, χωρίς να προβλέπει την αντίστοιχη διοικητική υποστήριξη ούτε το ανάλογο οργανωτικό σχήμα.
- Ο συνδυασμός των πολλών και υψηλών απαιτήσεων του νομοθέτη από τους εμπλεκόμενους στην αξιολόγηση με τις ισχνές προβλέψεις του για την πραγματοποίηση

του έργου τους οδηγούν, δυστυχώς, στην ακόλουθη διαπίστωση: Οι αντίπαλοι της αξιολόγησης (και της διασφάλισης ποιότητας στην Εκπαίδευση) δεν έχουν τίποτε να φοβηθούν από την αξιολόγηση που θεσπίστηκε με το Ν. 3374/2005, ενώ οι υποστηρικτές της έχουν να προσδοκούν πολύ λίγα.

- Η αναγκαιότητα ενός λιτού νέου νόμου πλαισίου για τα πανεπιστήμια, ο οποίος θα παρέχει σε όλα τα ΑΕΙ την απαιτούμενη ακαδημαϊκή, διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια, και θα εξειδικεύεται με τους εσωτερικούς κανονισμούς λειτουργίας με παράλληλη εφαρμογή αδιάβλητων διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας και θεσμοθέτηση διαδικασιών διαφάνειας στη διαχείριση των πόρων καθίσταται αδήριτη.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Α.ΔΙ.Π. (2007). *Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Ανάλυση Κριτηρίων Διασφάλισης Ποιότητας Ακαδημαϊκών Μονάδων*. 2^η εκδ. Αθήνα.
2. Αρβανιτογιάννης, Ι. (2008). *Διοίκηση της Ποιότητας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
3. Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
4. Ματθαίου, Δ. Ποιότητα στην εκπαίδευση - Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές - Μια συγκριτική θεώρηση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13 (2007), σ. 10-32.
5. Παλαιοκρασάς, Σ. (2009). *Διασφάλιση ποιότητας στην ΑΣΠΑΙΤΕ*. Παρουσίαση: 19/02/2009.
6. Στεφανάτος, Σ. (2000). *Ολική Ποιότητα*. Πάτρα: ΕΑΠ.
7. Σωτηρόπουλος, Δ.Α. (2006). *Ιεράρχηση και αξιολόγηση: Ο νόμος για την αξιολόγηση των ΑΕΙ*. Κεφ.10. Έρευνα του ΕΛΙΑΜΕΠ για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα. (διαθέσιμο: <http://central.radiopod.gr/wp-content/uploads/2008/07/chapter10.pdf>) (πρόσβαση 10/12/2009)
8. Τσιότρας, Γ. (2002). *Βελτίωση ποιότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ε. Μπένου.
9. Bornmann, L., Mittag, S. and Daniel, H.-D. Quality assurance in higher education – meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. *Higher Education*, **52** (2006), pp. 687-709.
10. Clayton, M. Towards Total Quality Management in Higher Education at Aston University - a Case Study, *Higher Education*, **25** (1993), pp. 363-371.
11. Eagle, L. and Brennan, R. Are students customers? TQM and marketing perspectives, *Quality Assurance in Education*, **15**(1) 2007, pp.44 - 60.
12. ENQA (2007) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*”, 2nd ed. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
13. Gray, P.J., Patil, A. and Codner, A. The Background of Quality Assurance in Higher Education and Engineering Education. In *Engineering Education Quality Assurance: A Global Perspective*. A.S. Patil and P.J. Gray (eds) 2009, pp.3-25. Berlin: Springer.
14. Harvey, L. and Green, D. Defining quality, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1) 1993, pp. 9-34.

15. Heyneman, S.P. International education quality. *Economics of Education Review*, 23 (2004), pp. 441-452.
16. Newby, P. Culture and quality in higher education. *Higher Education Policy*, 12 (1999), pp. 261-275.
17. Orsingher, C. (ed.) (2006). *Assessing Quality in European Higher Education Institutions-Dissemination, Methods and Procedures*. Heidelberg: Physica-Verlag, A Springer Company.
18. Rhoades, G. and Sporn, B. Quality assurance in Europe and the U.S.: Professional and political economic framing of higher education policy. *Higher Education*, 43 (2002), pp. 355-390.
19. Spasos, M., Alexandris, A., Petropoulos, G. and Vaxevanidis, N.M. Implementation of EFQM Model in a Greek Engineering Higher Education Institute: A Framework and a Case Study. *International Journal for Quality research*, 2(1), 2008, pp. 43-50.
20. Stensaker, B. Quality as fashion: Exploring the translation of a management idea into higher education. In *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. D.F. Westerheijden et al. (eds) 2007, pp. 99–118, Berlin: Springer.
21. Sursock, A. and Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. EUA Publications.
22. Taylor, A. and Hill, F. Quality Management in Education. *Quality Assurance in Education*, 1(1) 1993, pp. 21-28.
23. Williams, G. Total Quality Management in higher education: panacea or placebo? *Higher Education*, 25 (1993), pp. 229-237.

Εκπαίδευση Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών στην ΑΣΠΑΙΤΕ και προγράμματα σπουδών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Βασαγιώργης Ν.

Καθηγητής 1ου ΕΠΑ.Λ Κόνιτσας, μέλος Ε.Τ.Ε.

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει αν το πρόγραμμα εκπαίδευσης των φοιτητών της ΑΣΠΑΙΤΕ ανταποκρίνεται στις ανάγκες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα γίνεται σύγκριση με τα προγράμματα σπουδών αντίστοιχων τμημάτων των ΑΕΙ και ΤΕΙ. Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων λαμβάνονται υπόψη βασικές αρχές της Διδακτικής των Επαγγελματικών Μαθημάτων, τα αναλυτικά προγράμματα και οι αναθέσεις μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς και η δεκαετής διδακτική εμπειρία του συγγραφέα. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ότι τα προγράμματα σπουδών της ΑΣΠΑΙΤΕ είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πλεονεκτούν σημαντικά των αντίστοιχων σχολών των ΑΕΙ-ΤΕΙ αλλά απαιτούνται επιπλέον τροποποιήσεις έτσι ώστε οι απόφοιτοί της να μπορούν να ανταποκριθούν πλήρως στις απαιτήσεις του διδακτικού τους έργου στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για ν' αποδώσει στο διδακτικό του έργο ένας Εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τα κατάλληλα προσωπικά χαρακτηριστικά, να γνωρίζει καλά σε πλάτος και σε βάθος το αντικείμενο που θα διδάξει αλλά και να διαθέτει τις απαιτούμενες παιδαγωγικές γνώσεις για να το υποστηρίξει. Τα δύο τελευταία, η γνώση του αντικειμένου και η παιδαγωγική επάρκεια, είναι αποτέλεσμα της κατάλληλης εκπαίδευσής του στα πλαίσια ενός προγράμματος Εκπαιδύσεως Διδακτικού Προσωπικού που θα παρακολουθήσει στα πλαίσια των ακαδημαϊκών σπουδών του. Τα τελευταία χρόνια, στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα παρατηρείται μια διεύρυνση των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (περισσότεροι από 100 κλάδοι) που έχουν τη δυνατότητα να διδάξουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το ερώτημα που αμέσως προκύπτει είναι αν οι πτυχιούχοι όλων αυτών των ειδικοτήτων έχουν κατάλληλα εκπαιδευτεί για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των διδακτικών καθηκόντων ενός εκπαιδευτικού λειτουργού. Αυτό μας οδηγεί στην ανάγκη μελέτης των Προγραμμάτων Σπουδών των σχολών από τις οποίες προέρχονται καθώς επίσης και της αποστολής των σχολών αυτών όπως φαίνεται από τον ιδρυτικό τους νόμο και των αντίστοιχων Προγραμμάτων Σπουδών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία η μελέτη θα περιοριστεί στην Εκπαίδευση που παρέχεται στα πέντε τμήματα τετραετούς φοίτησης που αποτελούσαν τις ειδικότητες της ΑΣΕΤΕΜ και θα εξεταστεί αν τα προγράμματα σπουδών τους είναι προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις του αντίστοιχου διδακτικού έργου που καλούνται να εκτελέσουν οι απόφοιτοι της σχολής στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας. Τονίζεται επίσης ότι δεν εξετάζεται το πρόγραμμα σπουδών του πρόσθετου 5^{ου} έτους διότι σύμφωνα με τον

ιδρυτικό νόμο της σχολής αυτό αποσκοπεί στην χορήγηση επαγγελματικών δικαιωμάτων μηχανικού τεχνολογικής εκπαίδευσης, ενώ το βασικό πτυχίο Εκπαιδευτικού χορηγείται με την ολοκλήρωση των 4 ετών φοίτησης.

2. ΑΣΠΑΙΤΕ - ΣΕΛΕΤΕ

Η ΑΣΠΑΙΤΕ ιδρύθηκε τον Ιούνιο του 2002 (Ν. 3027/2002) ως καθολικός διάδοχος της ΣΕΛΕΤΕ, η οποία ιδρύθηκε με το Ν.Δ. 3971/1959. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μεταβολή του σκοπού ίδρυσης και λειτουργίας της σχολής. Σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο του 1959 στη ΣΕΛΕΤΕ «θα επιμορφώνονται επιστημονικώς και θα προπαρασκευάζονται παιδαγωγικώς οι υποψήφιοι διδάσκαλοι των τεχνικών και λοιπών επαγγελματικών σχολών και των ειδικών μαθημάτων των νέων κατευθύνσεων των γυμνασίων». Η βασική αποστολή της σχολής όμως αλλάζει με την ίδρυση της ΑΣΠΑΙΤΕ. Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν.3027/2002, ΦΕΚ 152 Α'/28.6.2002 «η αποστολή της συμπίπτει με αυτή των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι.), όπως περιγράφεται στο άρθρο 1 του ν. 1404/1983 και περιλαμβάνει επιπλέον την παράλληλη παροχή παιδαγωγικής εκπαίδευσης στους σπουδαστές της, την προαγωγή της εφαρμοσμένης έρευνας στην εκπαιδευτική τεχνολογία και την παιδαγωγική και την παροχή κατάρτισης, επιμόρφωσης ή εξειδίκευσης». Στο άρθρο 1 του Ν.1404/83 αναφέρεται ότι αποστολή των ΤΕΙ είναι να παρέχουν θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση, επαρκή για την εφαρμογή επιστημονικών, τεχνολογικών, καλλιτεχνικών ή άλλων γνώσεων και δεξιοτήτων στο επάγγελμα.

2.1 Πρόγραμμα σπουδών τετραετών τμημάτων ΑΣΠΑΙΤΕ

Τα μαθήματα που διδάσκονται στον Α΄ κύκλο σπουδών είναι συνολικά σαράντα, διακρίνονται σε τεχνολογικά (Τ), τα οποία περιλαμβάνουν και τα γενικά μαθήματα (Μαθηματικά, Φυσική κλπ.) και καλύπτουν πέντε περίπου εξάμηνα σπουδών, και σε παιδαγωγικά (Π), που καλύπτουν δύο εξάμηνα σπουδών. Όλα τα μαθήματα είναι υποχρεωτικά (Υ), εκτός από μια ομάδα μαθημάτων τα οποία είναι κατ' επιλογήν υποχρεωτικά (ΕΥ) και τα μαθήματα εναρμόνισης (Ξένη Γλώσσα Ι & ΙΙ, Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Γενικά Μαθηματικά) τα οποία είναι προαιρετικά (Π).

Τα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών κάθε Τμήματος χωρίζονται στις εξής κατηγορίες:

ΜΓΥ: Μαθήματα Γενικής Υποδομής (20-30% του συνόλου των μαθημάτων)

ΜΕΥ: Μαθήματα Ειδικής Υποδομής (25-40% του συνόλου των μαθημάτων)

ΜΕ : Μαθήματα Ειδικότητας (25-35% του συνόλου των μαθημάτων)

ΔΟΝΑ: Μαθήματα στη Διοίκηση, Οικονομία, Νομοθεσία και τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες (10-20% του συνόλου των μαθημάτων).

3. Η ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΔΕΚΑΕΤΙΑ

3.1 Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση

Σήμερα η τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται στα ΕΠΑΛ και στις ΕΠΑΣ που λειτουργούν σύμφωνα με το νόμο 3475/2006. Ο νόμος δεν αναφέρει ξεχωριστούς σκοπούς για κάθε σχολείο αλλά για όλη την επαγγελματική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο άρθρο 1 αναφέρεται ότι: «Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση αποβλέπει στο συνδυασμό της γενικής παιδείας με την τεχνική επαγγελματική γνώση, με ειδικότερο σκοπό: α)

την ανάπτυξη των ικανοτήτων της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, β) τη μετάδοση των απαιτούμενων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και την ανάπτυξη των συναφών δεξιοτήτων τους, γ) την παροχή στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.» Στα ΕΠΑΛ η Α τάξη περιλαμβάνει κοινά για όλους τους μαθητές μαθήματα γενικής παιδείας και κύκλους μαθημάτων συναφών επαγγελματικών τομέων. Στη Β τάξη περιλαμβάνονται κοινά μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα επαγγελματικών τομέων και στη Γ τάξη κοινά και επιλεγόμενα μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα ειδικότητας. Στις ΕΠΑΣ (που δέχεται αποφοίτους Α Λυκείου) η φοίτηση είναι διετής και περιλαμβάνει μαθήματα τεχνικοεπαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις.

Πριν τα ΕΠΑ.Λ. και τις ΕΠΑ.Σ. η δευτεροβάθμια τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση παρέχονταν από τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε). Τα Τ.Ε.Ε ιδρύθηκαν με το νόμο 2640/1998 και σύμφωνα με αυτόν «σκοπός της δευτεροβάθμιας τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης είναι ο συνδυασμός της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση, με σκοπό την επαγγελματική ένταξη στην αγορά εργασίας.»

3.2 Γενική εκπαίδευση

Η δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση παρέχεται σήμερα στο Γυμνάσιο και στο Γενικό Λύκειο (πρώην Ενιαίο Λύκειο). Εκτός από τα μαθήματα γενικής παιδείας, οι μαθητές διδάσκονται είτε ως υποχρεωτικά είτε ως επιλεγόμενα και λίγα εισαγωγικά μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης από τα οποία αυτά που ενδιαφέρουν τους αποφοίτους της ΑΣΠΑΙΤΕ είναι: Τεχνολογία (Α & Β Γυμνασίου – Α Λυκείου) ΣΕΠ - Τεχνολογία επικοινωνιών - Γραμμικό Σχέδιο - Τεχνικό Σχέδιο – Ηλεκτρολογία -Ιστορία των Επιστημών & της Τεχνολογίας - Τεχνολογία & Ανάπτυξη - Βιομηχανική Παραγωγή & Ενέργεια - Αρχιτεκτονικό Σχέδιο – Εφαρμογές Πληροφορικής.

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΆΛΛΑ ΣΥΝΑΦΗ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ

Με την κατάργηση της επετηρίδας και την καθιέρωση του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ ως διαδικασία για το διορισμό εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δόθηκε η δυνατότητα και στους αποφοίτους των ΑΕΙ και ΤΕΙ αντίστοιχων ειδικοτήτων με τους αποφοίτους της ΑΣΕΤΕΜ/ΑΣΠΑΙΤΕ και χωρίς την κατοχή παιδαγωγικού τίτλου, να διορίζονται στην εκπαίδευση και μάλιστα έχοντας τις ίδιες αναθέσεις μαθημάτων με αυτούς!

4.1 Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Για να φανεί η φιλοσοφία που διέπει το πρόγραμμα σπουδών στα ΤΕΙ, οι εκπαιδευτικοί στόχοι των τμημάτων τους και τα πεδία επαγγελματικής αποκατάστασης των πτυχιούχων τους παρατίθεται ενδεικτικά αυτούσιο εισαγωγικό κείμενο από την ιστοσελίδα του Τμήματος Ηλεκτρολογίας του ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας (<http://ee.teikoz.gr>, πρόσβαση 2 Νοεμβρίου 2009):

Στόχος του Τμήματος είναι να καταστήσει τους πτυχιούχους του ικανούς να ανταποκριθούν στις ποικίλες δραστηριότητες του Τεχνολόγου Ηλεκτρολόγου Μηχανικού ανώτατης εκπαίδευσης. Πτυχιούχοι του Τμήματος μπορούν να ανταποκριθούν σε:

- Εκπόνηση τεχνικών / οικονομικών μελετών και μελετών εφαρμογής, τεχνική υποστήριξη και συντήρηση, σχεδίαση, ανάπτυξη και παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών αναφορικά με: συστήματα ηλεκτρισμού, συστήματα ηλεκτρομηχανικής

μετατροπής ενέργειας, ηλεκτρικές εγκαταστάσεις, μετρήσεις και αυτοματισμούς, ηλεκτρικά-ηλεκτρονικά κυκλώματα και κατασκευές, πληροφοριακά συστήματα και υπολογιστές, συστήματα επικοινωνιών,

- Εφαρμογή προτύπων, κανόνων και κανονισμών στη μελέτη και σχεδίαση εγκαταστάσεων, συστημάτων και προϊόντων καθώς και στη λειτουργία ηλεκτρικών συστημάτων
- Σχεδιασμό / υλοποίηση προγραμμάτων εφαρμοσμένης και τεχνολογικής έρευνας και ανάπτυξης που αφορούν στους προαναφερθέντες τομείς.
- Μελέτη, σχεδίαση και ανάπτυξη πρωτοτύπων ηλεκτρικών-ηλεκτρονικών συστημάτων.

Οι απόφοιτοι με βάση τις εξειδικευμένες γνώσεις τους επιτελούν, είτε αυτοδύναμα είτε σε συνεργασία με άλλους επιστήμονες, εργασία που έχει σχέση με τα αντικείμενα των επαγγελματικών τους χώρων. Συγκεκριμένα μπορούν να απασχοληθούν στον Ιδιωτικό τομέα σαν ελεύθεροι επαγγελματίες ή σε μεγάλες Βιομηχανίες και Εταιρείες καθώς επίσης και στον Δημόσιο τομέα σύμφωνα πάντα με την κείμενη Νομοθεσία. "

4.2 Πολυτεχνεία

Η φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία των Πολυτεχνικών σχολών μπορεί να φανεί ενδεικτικά από μια σύντομη μελέτη του οδηγού σπουδών του τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών & Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών ΕΜΠ. Σύμφωνα με αυτόν τα μαθήματα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) Στα μαθήματα κορμού που διδάσκονται στα πέντε πρώτα εξάμηνα, είναι κοινά για όλους τους φοιτητές και περιλαμβάνουν μαθήματα γενικής υποδομής, β) στα μαθήματα ροών όπου επιλέγονται από τους φοιτητές μαθήματα ανάλογα με την κατεύθυνση σπουδών που θα επιλέξουν. Τέλος στον ίδιο οδηγό σπουδών δίνονται οι επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων σύμφωνα με το ίδιο το ίδρυμα που είναι η απασχόληση ως στελέχη σε κάθε είδους επιχειρήσεις και οργανισμούς ή ως ελεύθεροι επαγγελματίες με αντικείμενο την ηλεκτρική ενέργεια, τις τηλεπικοινωνίες, τους Η/Υ, τη βιομηχανία λογισμικού, τις τεχνολογίες διαδικτύου και κινητών επικοινωνιών, τους αυτοματισμούς, την ηλεκτρονική, τις κτιριακές και βιομηχανικές εγκαταστάσεις.

5. ΑΝΑΘΕΣΕΙΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Με τις αναθέσεις μαθημάτων καθορίζονται ποιοι κλάδοι εκπαιδευτικού προσωπικού δικαιούνται να διδάξουν τα αντίστοιχα μαθήματα. Οι αναθέσεις προκύπτουν ύστερα από εισήγηση του Συντονιστικού Συμβουλίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) προς το Υπουργείο Παιδείας, με βασικό κριτήριο τη συνάφεια του αναλυτικού προγράμματος του αντίστοιχου μαθήματος με το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών των διαφόρων ειδικοτήτων. Δυστυχώς όμως πολλές φορές οι τελικές αποφάσεις διαμορφώνονται ύστερα και από έντονες συντεχνιακού χαρακτήρα παρεμβάσεις. Ενδεικτικές είναι οι τοποθετήσεις μελών του Συντονιστικού Συμβουλίου του Π.Ι. κατά την Πράξη 3/1998 που αφορούσε την εισήγηση για τις αναθέσεις διδασκαλίας μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο: « Να τονίσουμε ότι μόνο απόφοιτοι Πανεπιστημιακών σχολών θα μπορούν να διδάξουν στο Ενιαίο Λύκειο πλην του μαθήματος της Πληροφορικής που θα μπορούν να το διδάσκουν και απόφοιτοι των σχολών ΤΕΙ, λόγω της ιδιοσυγκρασίας του μαθήματος» (Δ. Καραγεώργος, Σύμβουλος Π.Ι.), «Σχετικά με τις αναθέσεις των

νέων μαθημάτων, κρίνεται σκόπιμο να ληφθούν υπόψη οι παρακάτω τρεις παράμετροι: α) η κατάρτιση των εκπαιδευτικών β) οι παλαιότερες πρακτικές ανάθεσης σε παρεμφερή μαθήματα γ) το γεγονός ότι μετά την καθιέρωση του νέου Ωρολογίου Προγράμματος ορισμένες ειδικότητες (π.χ. Κοινωνιολόγοι) έχουν περιέλθει σε δυσμενή θέση με κίνδυνο οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να συμπληρώσουν το ωράριο» (Ν. Πετρόπουλος, Σύμβουλος Π.Ι.) «Στο σχολείο είναι προτιμότερο να υπάρχουν εκπαιδευτικοί πολυδύναμοι, με την έννοια της ικανότητας διδασκαλίας πολλών διαφορετικών μαθημάτων, γιατί διαφορετικά θα συσσωρευτούν στο σχολείο πολλές ειδικότητες» (Κ. Κατσιμάνης, Σύμβουλος Π.Ι.)

Η θέση της Ε.Τ.Ε. πτυχ. ΑΣΕΤΕΜ / ΣΕΛΕΤΕ σχετικά με το θέμα είναι:

«Η **ΑΣΕΤΕΜ – ΣΕΛΕΤΕ** σύμφωνα με τον ιδρυτικό της νόμο, αποτελούσε μια ξεχωριστή σχολή στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα αφού βασικός σκοπός της ήταν η παραγωγή Εκπαιδευτικών Τεχνολογικών - Επαγγελματικών μαθημάτων. Για το λόγο αυτό τα αναλυτικά της προγράμματα είχαν σαφή προσανατολισμό προς την εκπαίδευση των σπουδαστών ώστε να είναι ικανοί να διδάξουν μια μεγάλη ποικιλία από τεχνολογικά μαθήματα τεχνικών ειδικοτήτων και τεχνολογικά μαθήματα της γενικής εκπαίδευσης. Για τους παραπάνω λόγους το πτυχίο που έδινε είχε τον γενικό τίτλο: **ΠΤΥΧΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΥ ΜΗΧΑΝΙΚΟΥ** και στη συνέχεια ως εξειδίκευση σε μια ειδικότητα αναφέρονταν η ειδικότητα που παρακολούθησε ο κάθε σπουδαστής. Οι απόφοιτοι της ΑΣΕΤΕΜ θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο στις αναθέσεις μαθημάτων σε σχέση με τους αντίστοιχης ειδικότητας αποφοίτους των ΑΕΙ και ΤΕΙ, των οποίων η αποστολή των τμημάτων τους ήταν και είναι η εξειδίκευση σε ένα περιορισμένο φάσμα γνώσεων της τεχνολογίας που αντιπροσωπεύει η ειδικότητά τους και για το οποίο προορίζονται να προάγουν επιστημονικά και να εφαρμόσουν στον επαγγελματικό τους χώρο. Βασική θέση της ένωσης είναι ότι οι αναθέσεις των εκπαιδευτικών θα πρέπει να βασίζονται βασικά στα μαθήματα τα οποία έχουν διδαχθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και επιπρόσθετα ότι η διεύρυνση των Β αναθέσεων βοηθά σημαντικά την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων (διατηρώντας την ομοιογένεια του συλλόγου διδασκόντων και ενισχύοντας την οργανικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού).»

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Τμήματα Εκπαιδευτικών Πολιτικών: Δομικών Έργων – Έργων Υποδομής

Οι δύο αυτές ειδικότητες αποτελούσαν μία ειδικότητα στην ΑΣΕΤΕΜ με δύο κατευθύνσεις. Στην ΑΣΠΑΙΤΕ εμφανίζονται ως δύο ξεχωριστά τμήματα αλλά στις αναθέσεις μαθημάτων δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση αφού όλοι εγγράφονται στον κλάδο ΠΕ17-01. Από τη μελέτη των δύο ωρολογίων προγραμμάτων φαίνεται μια μεγάλη ομοιότητα στους τίτλους των διδασκομένων μαθημάτων (ξεπερνά το 70%). Μια πιο εμπεριστατωμένη μελέτη του περιγράμματος σπουδών επιβεβαιώνει ότι σε μεγάλο βαθμό τα μαθήματα έχουν ίδιο ή παραπλήσιο αναλυτικό πρόγραμμα. Ειδικά το πρώτο εξάμηνο και των δύο τμημάτων είναι ίδιο! Το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος Δομικών Έργων της ΑΣΠΑΙΤΕ ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις τους. Το αντίστοιχο όμως δεν ισχύει για τους αποφοίτους του τμήματος Έργων Υποδομής, αφού τα μαθήματα ειδικότητας της ΑΣΠΑΙΤΕ δεν αντιστοιχούν με το βασικό προορισμό των τμημάτων του τομέα στα ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ.

6.2 Τμήμα Εκπαιδευτικών Ηλεκτρονικής

Στον τομέα των ηλεκτρονικών θα πρέπει να τονιστεί η απουσία αντίστοιχης ειδικότητας στις ΕΠΑΣ, η οποία έχει προκαλέσει μεγάλο πρόβλημα στην απορρόφηση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών. Στα ΕΠΑΛ υπάρχουν δύο ειδικότητες, που όμως σύμφωνα με τα αναλυτικά τους προγράμματα παρουσιάζουν μεγάλη ομοιότητα, αλλά δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Λόγω της μη εξειδίκευσης των μαθημάτων στα ΕΠΑΛ τα αναλυτικά προγράμματα της ΑΣΠΑΙΤΕ ανταποκρίνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό στις απαιτήσεις του σχολείου. Η σύγχρονη πραγματικότητα και η κατάσταση που έχει δημιουργηθεί στην εκπαίδευση επιβάλλει μια περαιτέρω στροφή του προγράμματος σπουδών του τμήματος στην τεχνολογία και τον προγραμματισμό των Η/Υ, προκειμένου οι απόφοιτοί του να μπορούν να διεκδικήσουν περισσότερες αναθέσεις μαθημάτων και να ανταποκρίνονται καλύτερα στις σύγχρονες απαιτήσεις της ειδικότητας. Επιβάλλεται η εισαγωγή μαθημάτων με αντικείμενο το hardware των Η/Υ, την δημιουργία ιστοσελίδων και τη χρήση σύγχρονων εφαρμογών προσομοίωσης ηλεκτρονικών κυκλωμάτων και σχεδιασμού πλακετών. Επίσης λόγω του εκπαιδευτικού προσανατολισμού του τμήματος θα έπρεπε να δοθεί περισσότερη βαρύτητα σε πρακτικές δεξιότητες και εφαρμογές ευρείας χρήσεως που θα πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές της ειδικότητας στα ΕΠΑΛ όπως είναι τα συστήματα συναγερμών, οι αυτοματισμοί και η τεχνολογία των αισθητηρίων χωρίς να παραμερίζεται η σημασία παραδοσιακών μαθημάτων ειδικότητας, όπως τα Ραδιοτηλεοπτικά Συστήματα.

6.3 Τμήμα Εκπαιδευτικών Μηχανολογίας

Ο Μηχανολογικός Τομέας αποτελεί παραδοσιακά έναν από τους πολυπληθέστερους τομείς της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, τόσο λόγω της υψηλής ζήτησης που εμφανίζουν στην αγορά εργασίας οι απόφοιτοί του, όσο και λόγω της πληθώρας των ειδικοτήτων που περιλαμβάνει. Το τελευταίο αποτελεί και ένα μεγάλο πρόβλημα που θα πρέπει να αντιμετωπίσει ο συντάκτης του προγράμματος σπουδών ενός τμήματος Εκπαιδευτικών Μηχανολογίας. Τα ΕΠΑΛ χαρακτηρίζονται από λιγότερη εξειδίκευση και λιγότερες ώρες ειδικότητας σε σχέση με τις ΕΠΑΣ. Έτσι το πρόγραμμα της ΑΣΠΑΙΤΕ καλύπτει τις απαιτήσεις, ειδικά στην ειδικότητα των Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών. Αντίθετα στις ΕΠΑΣ η εξειδίκευση που εμφανίζουν οι ειδικότητες και τα προγράμματα σπουδών τους, καταδεικνύουν μια αδυναμία του προγράμματος της ΑΣΠΑΙΤΕ να ανταποκριθεί ο απόφοιτος του τμήματος κυρίως στις πρακτικές δεξιότητες που απαιτείται να μεταφέρει ο εκπαιδευτικός στους μελλοντικούς τεχνίτες που καλείται να εκπαιδεύσει. Ενδεικτικό των αδυναμιών που εμφανίζει το πρόγραμμα είναι η έλλειψη μαθήματος (με θεωρητικό και εργαστηριακό κυρίως μέρος) που να αφορά τις Υδραυλικές, Θερμοϋδραυλικές εγκαταστάσεις και τις εγκαταστάσεις φυσικού αερίου.

6.4 Τμήμα Εκπαιδευτικών Ηλεκτρολογίας

Ο Ηλεκτρολογικός τομέας και αυτός παραδοσιακά ανήκει στους τομείς της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης με υψηλό αριθμό φοιτούντων μαθητών. Σε αντίθεση όμως με τον Μηχανολογικό (αν και το εύρος των δραστηριοτήτων του ηλεκτρολόγου είναι πολύ μεγάλο), λειτουργεί μόνο μια ειδικότητα στο ΕΠΑΛ και μία στις ΕΠΑΣ. Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος καλύπτει τις σημερινές ανάγκες της ειδικότητας στα ΕΠΑΛ - ΕΠΑΣ, ενώ υπάρχει και βασικό μάθημα Ηλεκτρικού Συστήματος Αυτοκινήτου, που είναι απαραίτητο για τους απόφοιτους του τμήματος που θα διδάξουν αυτό το αντικείμενο.

6.5 Τομέας Οχημάτων στα ΕΠΑΑ και ειδικότητα Αμαξωμάτων στις ΕΠΑΣ

Ο τομέας Οχημάτων δημιουργήθηκε από τη συνένωση ειδικοτήτων του ηλεκτρολογικού και μηχανολογικού τομέα και στα μαθήματά του έχουν αναθέσεις εκπαιδευτικοί με ειδικότητες Μηχανολόγου, Ηλεκτρολόγου και Οχημάτων ΤΕΙ. Από την μελέτη των προγραμμάτων σπουδών φαίνεται ότι οι απόφοιτοι της ΑΣΠΑΙΤΕ έχουν μια βασική υποδομή για το θεωρητικό μέρος των περισσότερων μαθημάτων του τομέα αυτού, η οποία προέρχεται από τα διάφορα μαθήματα υποδομής που διδάσκονται στην ειδικότητα, στερούνται όμως εκπαίδευσως στο πρακτικό – εργαστηριακό μέρος που είναι και το πιο βασικό για τη δευτεροβάθμια τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση. Επίσης θα πρέπει να προστεθούν και περισσότερα μαθήματα της ειδικότητας στα τμήματα Μηχανολογίας και Ηλεκτρολογίας της ΑΣΠΑΙΤΕ.

6.6 Μαθήματα Γυμνασίου – Γενικού Λυκείου

Οι απόφοιτοι της ΑΣΠΑΙΤΕ, στελεχώνουν και τα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης, σε μικρό βέβαια βαθμό σήμερα, αλλά αργά ή γρήγορα θα πρέπει και η Ελλάδα να εναρμονιστεί με ό,τι συμβαίνει στα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη, στα σχολεία των οποίων οι μαθητές διδάσκονται πολύ περισσότερα μαθήματα δεξιοτήτων. Γι' αυτό θα πρέπει να ενισχυθεί το πρόγραμμα σπουδών όλων των τμημάτων με κοινά μαθήματα παροχής βασικών Τεχνολογικών γνώσεων και δεξιοτήτων, από όλο το φάσμα της τεχνολογίας. Αυτό στην ΑΣΠΑΙΤΕ είναι εύκολο να συμβεί με την αναβάθμιση και την επαναφορά του μαθήματος της **Γενικής Τεχνολογίας** σε δύο διδακτικά εξάμηνα.

Επίσης θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα στο μάθημα του **Τεχνικού Σχεδίου** σε όλες τις ειδικότητες, γιατί αποτελεί παραδοσιακό μάθημα που διδάσκεται και στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης.

6.7 ΑΣΠΑΙΤΕ και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα

Η αποστολή των Πολυτεχνικών σχολών και των αντίστοιχων τμημάτων των ΤΕΙ δεν είναι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών λειτουργών. Γι αυτό και απουσιάζουν από τα προγράμματα σπουδών τους αντικείμενα που αφορούν πρακτικές δεξιότητες και τεχνολογικές γνώσεις που πρέπει απαραίτητα να διδαχθούν στους μελλοντικούς τεχνίτες και τεχνικούς. Φυσικά διαπιστώνεται απουσία παιδαγωγικών μαθημάτων από τα προγράμματα σπουδών όπως επίσης και μαθημάτων που αφορούν την οργάνωση, λειτουργία και διοίκηση των σχολικών μονάδων, πολύ απλά διότι τα ιδρύματα αυτά δεν στοχεύουν οι απόφοιτοί τους να δραστηριοποιηθούν σε αυτό τον επαγγελματικό χώρο. Ο σωστός όμως εκπαιδευτικός της ΤΕΕ δεν αρκεί μόνο να κατέχει την ύλη που προτίθεται να διδάξει, αλλά χρειάζεται και να έχει μνηθεί σ' ένα μεγάλο φάσμα των Επιστημών της Παιδείας. Πιο απλά, δεν αρκεί να ξέρει μόνο τι θα διδάξει, αλλά και πως θα το διδάξει. Μόνο έτσι θα μπορέσει να αξιοποιήσει στο διδακτικό τομέα τις γνώσεις και τις δεξιότητές του και να μεγιστοποιήσει τα αποτελέσματα των προσπαθειών του να διδάξει στους άλλους τις πολύτιμες εμπειρίες του. Για το λόγο αυτό δεν μπορεί να γίνει καμία σοβαρή σύγκριση μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών της ΑΣΠΑΙΤΕ και των άλλων ιδρυμάτων. Τα προγράμματα σπουδών των Πολυτεχνείων υστερούν ακόμα περισσότερο από αυτά των ΤΕΙ λόγω της έμφασης που δίνεται στο θεωρητικό μέρος της ειδικότητας, στην έντονη μαθηματοποίηση της παρεχόμενης γνώσης και την ελλειμματική εργαστηριακή υποστήριξη της. Τη φιλοσοφία αυτή δύσκολα μπορεί να αποβάλλει ο απόφοιτός τους και να προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του στο πρακτικό πνεύμα και στην ανά-

πτυξη δεξιοτήτων που απαιτεί η τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση. Επίσης απουσιάζουν από τα προγράμματα σπουδών τους (σε σχέση πάντα με τα προγράμματα σπουδών της ΑΣΠΑΙΤΕ) βασικά τεχνολογικά μαθήματα, που απαιτείται να γνωρίζει αυτός που θα διδάξει στα σχολεία αυτά. Τέλος τόσο τα ΤΕΙ αλλά ακόμα περισσότερο τα Πολυτεχνεία εμφανίζουν μεγάλη ανομοιογένεια στο πρόγραμμα σπουδών που τελικά παρακολουθεί ο απόφοιτος του ίδιου τμήματος.

6.8 Γενικό συμπέρασμα

Υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στους σκοπούς λειτουργίας των Σχολών της ΣΕΛΕΤΕ που καταργήθηκε και της ΑΣΠΑΙΤΕ που τη διαδέχθηκε. Η μεν πρώτη είχε ως βασική αποστολή την παραγωγή εκπαιδευτικών για τις ανάγκες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αυτό στην ΑΣΕΤΕΜ επιτυγχάνονταν με την παρακολούθηση μιας πληθώρας μαθημάτων (περίπου 100), φοίτηση 8 εξαμήνων και εκπαιδευτική διαδικασία παρόμοια με τη λειτουργία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ωράριο λειτουργίας, υποχρεωτικές παρακολουθήσεις, ολιγομελή τμήματα κτλ). Στην ΑΣΠΑΙΤΕ, η όλη θεσμική λειτουργία βασίζεται στα ΤΕΙ, η φοίτηση είναι χαλαρή διάρκειας 7 εξαμήνων με περιορισμένο αριθμό μαθημάτων και η παραγωγή εκπαιδευτικών αποτελεί συμπληρωματικό σκοπό που τη διαφοροποιεί μερικά από όλα τα άλλα ΤΕΙ. Τα αναλυτικά προγράμματα της ΑΣΠΑΙΤΕ είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πλεονεκτούν σημαντικά των αντίστοιχων σχολών των ΑΕΙ-ΤΕΙ.

7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- Απαιτούνται επιπλέον τροποποιήσεις στα προγράμματα της ΑΣΠΑΙΤΕ έτσι ώστε οι απόφοιτοί της να μπορούν να ανταποκριθούν πλήρως στις απαιτήσεις του διδακτικού τους έργου στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Είναι άμεση ανάγκη ο προσανατολισμός του προγράμματος σπουδών της ΑΣΠΑΙΤΕ, ως προς τους τίτλους μαθημάτων και ως προς το περιεχόμενό τους στα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις ειδικότητες που λειτουργούν σε αυτή, αφού η εκπαίδευση αποτελεί τη βασική επαγγελματική διέξοδο των αποφοίτων και οι αναθέσεις μαθημάτων τα επαγγελματικά τους δικαιώματα. Απαιτείται αύξηση του αριθμού διδασκομένων μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών κάθε ειδικότητας έτσι ώστε να αποκτούν οι απόφοιτοι ολοκληρωμένη μόρφωση στο γνωστικό και στο παιδαγωγικό αντικείμενο.
- Επιβάλλεται αλλαγή ειδικοτήτων και δημιουργία νέων σύμφωνα με την σημερινή κατάσταση που έχει διαμορφωθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν χρειάζονται δύο τμήματα στους Πολιτικούς. Επίσης θα πρέπει να εξεταστεί η αναγκαιότητα δημιουργίας τμήματος Εκπαιδευτικών Οχημάτων, και τμήματος Εκπαιδευτικών Πληροφορικής η οποία μπορεί να προέλθει από μετεξέλιξη του τμήματος Ηλεκτρονικής.
- Η μη Πανεπιστημιοποίηση της Σχολής και η αλλοίωση του αρχικού σκοπού ίδρυσης της ΣΕΛΕΤΕ πριν από πενήντα χρόνια, αποτελεί μόνιμο εμπόδιο για τις αναθέσεις μαθημάτων στους πτυχιούχους της και βασικό παράγοντα αποπροσανατολισμού στην όποια προσπάθεια δημιουργίας ενός σύγχρονου και προσαρμοσμένου στις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες προγράμματος σπουδών.

8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Πλαγιανάκου Σ. (1984), «Ειδική Διδακτική Τεχνικών & Επαγγελματικών Μαθημάτων», Αθήνα, ΟΕΔΒ
2. Πράξη 3/1998 Συντονιστικού Συμβουλίου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
3. Σχολή Ηλεκτρολόγων Μηχανικών & Μηχανικών Υπολογιστών, Οδηγός Σπουδών 2006-2007, ΕΜΠ Σεπτέμβριος 2006
4. <http://www.aspete.gr> (πρόσβαση 11 Νοεμβρίου 2009)
5. <http://ee.teiko2.gr> (πρόσβαση 2 Νοεμβρίου 2009)

Νομοθεσία

1. Εγκύκλιος 118842/Γ2 -17.09.08 ΥΠΕΠΘ: Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου, ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ.
2. Ν.Δ. 3971/1959 "Ίδρυση της ΣΕΛΕΤΕ"
3. Ν.Δ. 789/70 "Περί οργάνωσης της ΣΕΛΕΤΕ"
4. Νόμος 1268/82 "Για τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ"(ΦΕΚ 87/16.07.82τ. Α')
5. Νόμος 1404/1983 "Δομή και λειτουργία των ΤΕΙ"(ΦΕΚ 173/24.11.84 τ. Α')
6. Νόμος 2640/1998 "Δευτεροβάθμια τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις"(ΦΕΚ 206/3.9.98 τ.Α')
7. Νόμος 2916/2001 "Διάρθρωση της Ανώτατης εκπαίδευσης" (ΦΕΚ 114/11.06.01τ.Α')
8. Νόμος 3027/2002 "Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις" (ΦΕΚ 152 Α'/28.6.2002)
9. Νόμος 3475/2006 "Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις" (ΦΕΚ 146/13.07.06 τ. Α')

«Διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού Ευρωπαίου πολίτη»

Βείκου Χριστίνα

Πανεπιστημιακός, τ. Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού Ευρωπαίου πολίτη αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η ιδέα μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας είναι ζήτημα που διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο και αφορά τους εκπαιδευτικούς όλων των χωρών και όλων των ειδικοτήτων. Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος P.E.A.C.E και υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου διενεργήθηκε στη χώρα μας έρευνα που αφορά τη θέση της ευρωπαϊκής διάστασης στο πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τους τρόπους με τους οποίους οι καθηγητές προσπαθούν να ενημερώσουν τους μαθητές για το ζήτημα αυτό.

Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα **P.E.A.C.E** (PROFILES EDUCATING FOR ACTIVE CITIZENSHIP IN EUROPE - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΟΡΤΡΑΙΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΙΘΑΓΕΝΕΙΑΣ – Comenius 3.1) υλοποιήθηκε με τη συνεργασία Ισπανίας, Δανίας, Ελλάδας και Ιταλίας και είχε ως στόχο τη σύγκριση των επαγγελματικών, πολιτισμικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις συνεργαζόμενες χώρες. Επιδιώχτηκε να προσδιοριστεί το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού που είναι ικανός να διαμορφώσει την ιδέα και τις αξίες ενός ενεργού Ευρωπαίου πολίτη μέσα από τη διδασκαλία του.

Επίσης, το πρόγραμμα αποσκοπούσε να διερευνήσει τις στάσεις των διδασκόντων στις συνεργαζόμενες χώρες σχετικά με την ιδέα του ενεργού ευρωπαίου πολίτη, τις δραστηριότητες που έχουν διοργανώσει στα σχολεία τους, τις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει οι ίδιοι και τις αντιλήψεις που προώθησαν στους μαθητές τους. Τελικός στόχος του προγράμματος ήταν να ενισχυθεί η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης και να οικοδομηθεί έτσι ένα κοινό εκπαιδευτικό μέλλον της Ευρώπης.

Φορέας υλοποίησης και εποπτείας του προγράμματος για την Ελλάδα ήταν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιστημονική υπεύθυνη για το πρόγραμμα ήταν η Χριστίνα Βείκου και η επιστημονική ομάδα που σχεδίασε και πραγματοποίησε την έρευνα για το πρόγραμμα αυτό συγκροτήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χριστίνα Δελή, Δημήτρη Ζέρβα, Ελένη Μπενέκου, Δήμητρα Μπεχλικούδη και Χαρινέλα Τουρνά.

2. ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα, στην οποία πήραν μέρος 127 εκπαιδευτικοί, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο περιελάμβανε 15 ερωτήσεις που απευθυνόταν σε καθηγητές / τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια όλης της χώρας. Τα σχολεία αυτά ορίστηκαν με τη μέθοδο επιλογής

τυχαίου δείγματος από αστικές και αγροτικές, νησιωτικές και ηπειρωτικές περιοχές της Ελλάδας. Ενώ επιδιώχθηκε ίσος αριθμός απαντήσεων από καθηγητές Γυμνασίων και Λυκείων, διαπιστώθηκε ότι απάντησαν περισσότεροι καθηγητές Λυκείου, πιθανώς γιατί τα σχετικά με τα ευρωπαϊκά ζητήματα μαθήματα εντάσσονται στο Λύκειο αλλά και γιατί ενδιαφέρονται περισσότερο γι' αυτά οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές.

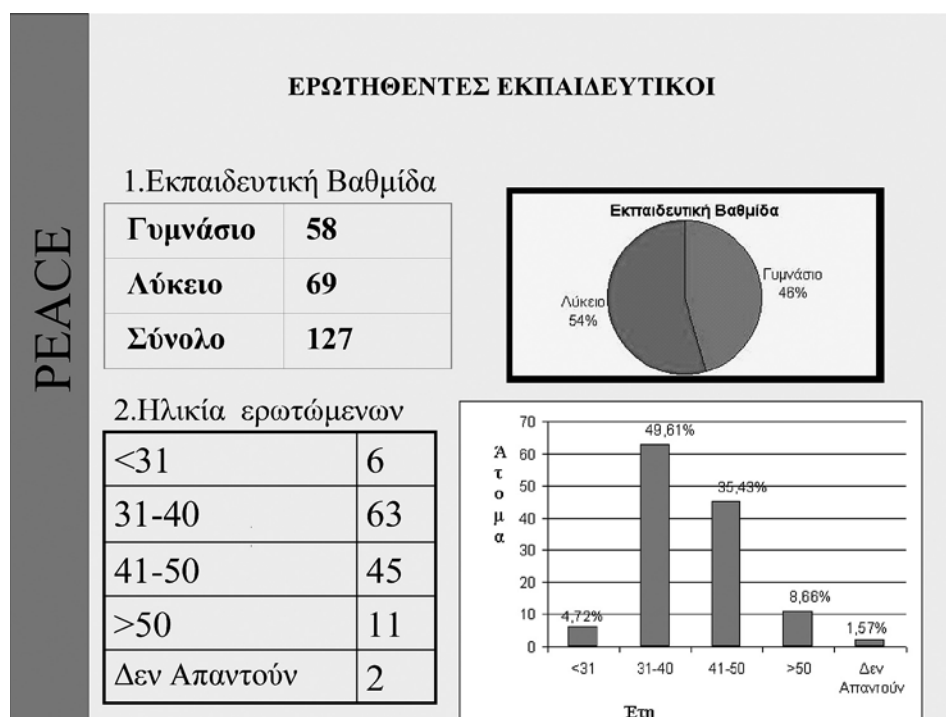
3. ΣΚΟΠΟΙ

Οι κύριοι σκοποί του προγράμματος ήταν:

- η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των χαρακτηριστικών (ως προς το επάγγελμα, τη μόρφωση, τη συμπεριφορά- στάση) των καθηγητών/ τριών και
- η μελέτη και ταξινόμηση των απόψεων που αφορούν τη συγκρότηση μιας κοινής ενεργού ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν σκιαγραφούν το προφίλ του εκπαιδευτικού, ο οποίος, αφού υπερβεί τα υπάρχοντα στερεότυπα, είναι σε θέση να εισαγάγει στη μόρφωση και την εκπαίδευση των μαθητών/ τριών την διάσταση του ενεργού ευρωπαϊκού πολίτη.

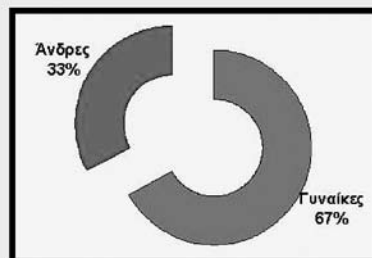
4. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



Οι συχνότερες ηλικίες των ερωτηθέντων ήταν 30-50χρονών. Η Δανία έχει τους νεότερους εκπαιδευτικούς (35% κάτω από 30 χρονών). Στην Ελλάδα πολλοί εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην πρώτη δεκαετία της διδακτικής τους εμπειρίας, αλλά μια πρώτη αιτία για αυτό είναι η καθυστερημένη είσοδος τους στην υπηρεσία.

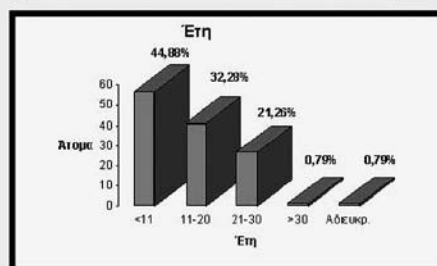
3. Φύλο

Άνδρες	42
Γυναίκες	85
Σύνολο	127



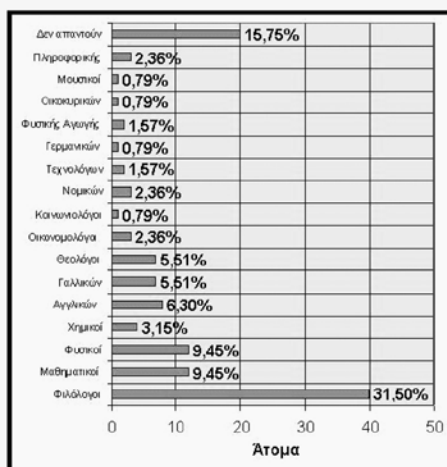
4. Έτη Υπηρεσίας

<11	57
11-20	41
21-30	27
>30	1
Δεν Απαντούν	1



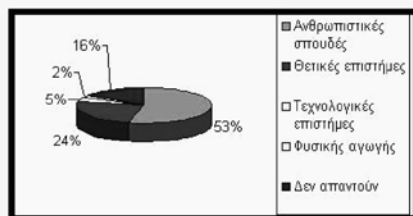
Ειδικότητα

– Φιλολογοί	40
– Μαθηματικοί	12
– Φυσικοί	12
– Χημικοί	4
– Αγγλικών	8
– Γαλλικών	7
– Θεολόγοι	7
– Οικονομολογοί	3
– Κοινωνιολόγοι	1
– Νομικών	3
– Τεχνολόγων	2
– Γερμανικών	1
– Φυσικής Αγωγής	2
– Οικοκυρικών	1
– Μουσικοί	1
– Πληροφορικής	2
– Δεν απαντούν	20



Η ομαδοποίηση των ειδικοτήτων
μπορεί να γίνει ως εξής:

- Ανθρωπιστικές σπουδές	68
- Θετικές επιστήμες	31
- Τεχνολογικές επιστήμες	6
- Φυσικής αγωγής	2
- Δεν απαντούν	20



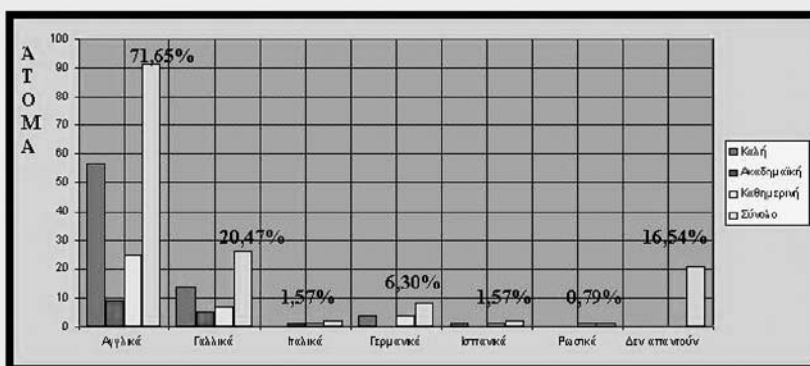
Οι ερωτηθέντες είναι κυρίως γυναίκες, ιδιαίτερα στη Δανία (70%). Σ' όλες τις χώρες οι καθηγητές είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες. Οι γυναίκες- μάρτυρες υπερτερούν σε όλες τις χώρες είτε γιατί είναι περισσότερες είτε γιατί είναι περισσότερο πρόθυμες και δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον. Η διδακτική πείρα των ερωτηθέντων ήταν στην Ισπανία και την Ιταλία από 11 έως 20 χρόνια. Στην Ελλάδα και τη Δανία οι ερωτηθέντες είχαν μικρότερη διδακτική πείρα (κάτω από 10 χρόνια).

Γενικά ως υπεύθυνοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων ορίζονται εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, αλλά κυρίως αναλαμβάνουν το έργο αυτό καθηγητές ανθρωπιστικών σπουδών όπως και καθηγητές ξένων γλωσσών.

5. ΕΙΔΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όσον αφορά την γλωσσομάθεια των ερωτηθέντων, οι Δανοί και οι Έλληνες έχουν καλύτερη γνώση Αγγλικών. Οι Ιταλοί έχουν βασικές γνώσεις Αγγλικών, αλλά σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι Ισπανοί εμφανίζουν μικρότερο ποσοστό γνώσης ξένων γλωσσών με ισορροπία Αγγλικών και Γαλλικών, ενώ στις άλλες χώρες κυριαρχούν τα Αγγλικά. Όσον αφορά τη χρήση ξένων γλωσσών στο σχολείο, εκτός από τη Δανία (που έχει χρήση ξένων γλωσσών σε ποσοστό 80%) καμιά από τις άλλες χώρες δεν χρησιμοποιεί ξένη γλώσσα στη τάξη. Ακόμη, καμιά χώρα δεν οργανώνει δραστηριότητες κοινές με συνεργασία καθηγητών ξένων γλωσσών. Γενικά όμως Ιδιότητες σε όλες τις χώρες επιδιώκεται η γλωσσομάθεια. Ιδιαίτερα στην Ιταλία και στη Δανία επιδιώκεται έντονα η επικοινωνία εκπαιδευτικών με συναδέλφους από άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Γνώση ξένων γλωσσών



Εκπαιδευτικές ανάγκες

Έχετε πρόσβαση σε υλικό στο διαδίκτιο ή σε άλλες μορφές πληροφόρησης για Ευρωπαϊκά Προγράμματα;

	Ναι	Όχι	Δεν απαντώ
-	12	83	32



Χρησιμοποιείτε ξένη γλώσσα;

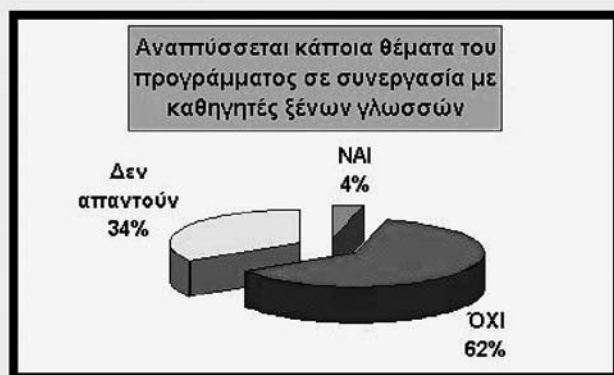
- ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν απαντώ
- 29 46 50



Εκπαιδευτικές ανάγκες

Αναπτύσσετε κάποια θέματα του προγράμματος σε συνεργασία με καθηγητές ξένων γλωσσών;

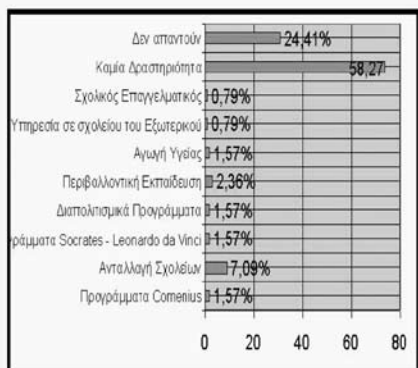
- ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν απαντώ
- 5 79 43



PEACE

Εκπαιδευτική Εμπειρία σχετική με θέματα που αφορούν η διαμόρφωση ενός ενεργού Ευρωπαίου πολίτη.

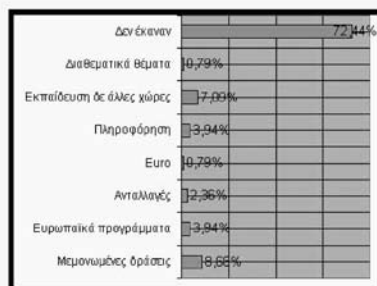
- Προγράμματα Comenius	2
- Ανταλλαγή Σχολείων	9
- Προγράμματα Socrates - Leonardo da Vinci	2
- Διαπολιτισμικά Προγράμματα	2
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	3
- Αγωγή Υγείας	2
- Υπηρεσία σε σχολείο του Εξωτερικού	1
- Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός	1
- Καμία Δραστηριότητα	74



Περιγράψτε συνοπτικά μια από τις παρακάτω πρωτοβουλίες / δραστηριότητες που έχετε οργανώσει:

PEACE

Μεμονωμένες δράσεις	11
Ευρωπαϊκά προγράμματα	5
Ανταλλαγές	3
Ευρο	1
Πληροφόρηση	5
Εκπαίδευση σε άλλες χώρες	9
Διαθεματικά θέματα	1
Δεν έκανα	92



Όσον αφορά τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, η Ελλάδα εμφανίζεται να έχει πτωχή συμμετοχή. Στο πενιχρό συνολικό αποτέλεσμα μεγαλύτερο συγκριτικά υπήρξε το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε προγράμματα ανταλλαγής σχολείων. Φαίνεται ότι η επίσκεψη σε μια ξένη χώρα και η απόκτηση άμεσης εικόνας για το εκεί εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί σοβαρό κίνητρο.

Η Δανία έχει τη μεγαλύτερη συμμετοχή εκπαιδευτικών (62,5) και τα περισσότερα «ευρωπαϊκά» προγράμματα (40%), ενώ ακολουθεί η Ιταλία με ποσοστό 44%. Ως προς τη γνώση των ευρωπαϊκών ντοκουμέντων, οι εκπαιδευτικοί στη Δανία έχουν τη μεγαλύτερη γνώση τέτοιων ντοκουμέντων. Ακολουθούν στη δεύτερη θέση η Ισπανία και η Ιταλία και η Ελλάδα εμφανίζεται να έχει τη μικρότερη γνώση. Το γνωστότερο απ' όλα τα ντοκουμένα είναι η Συνθήκη του Μάαστριχτ. Τέλος, σχετικά με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, η Δανία κυριαρχεί στη χρήση Τ.Π.Ε. (100% των καθηγητών της έχουν πλήρη γνώση - χρήση υπολογιστών, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, προγραμμάτων κλπ). Η Ιταλία και η Ισπανία επακολουθούν και έπεται η Ελλάδα μακράν των άλλων.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

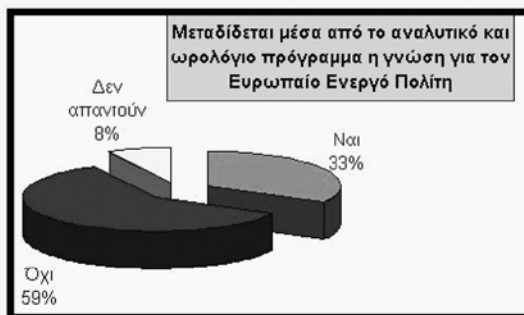
Μερικά γενικά συμπεράσματα είναι ότι :

- η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών δεν είναι απορριπτική για την προσπάθεια διαμόρφωσης ενεργών Ευρωπαίων πολιτών, μέσω της διδασκαλίας στο σχολείο, παρόλο το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα,

PEACE

Μεταδίδεται σήμερα μέσα από το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα η γνώση για τον Ευρωπαϊκό Ενεργό Πολίτη:

-	Ναι	Όχι	Δεν απαντώ
-	42	75	10



PEACE

Έχετε στη διάθεσή σας
ευρωπαϊκά προγράμματα,
βιβλία, διδακτικές οδηγίες;

Ναι Όχι Δεν απαντώ

43 75 9

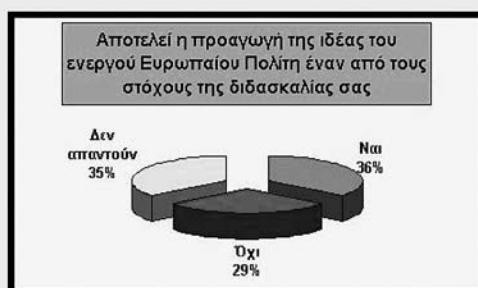


PEACE

Αποτελεί η προαγωγή της ιδέας του ενεργού
Ευρωπαίου Πολίτη έναν από τους στόχους της
διδασκαλίας σας;

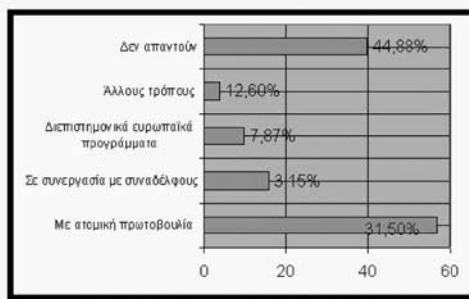
- Ναι Όχι Δεν απαντώ

- 45 37 45



Αν ΝΑΙ, με ποιους διδακτικούς τρόπους προωθείτε την ιδέα:

Με ατομική πρωτοβουλία	57
Σε συνεργασία με συναδέλφους	16
Σε διεπιστημονικά ευρωπαϊκά προγράμματα	10
Με άλλους τρόπους	4
Δεν απαντώ	40

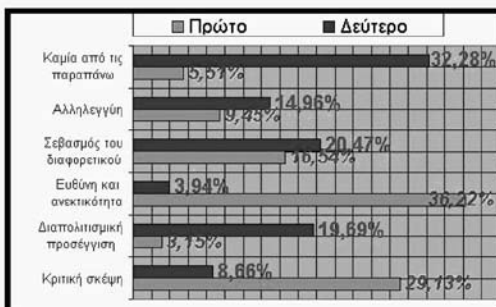


- επιθυμούν οργανωμένες δραστηριότητες και θεσμικές αλλαγές στο πρόγραμμα, οι οποίες θα οδηγήσουν τους μαθητές στη βιωματική προσέγγιση της ευρωπαϊκής ταυτότητας,
- τονίζουν την ανάγκη εισαγωγής κοινών βιβλίων και διδακτικού υλικού για την προαγωγή καινοτομικών «ευρωπαϊκών» εκδηλώσεων,
- επισημαίνουν ότι η ιδέα του ενεργού Ευρωπαίου πολίτη δεν είναι τόσο θέμα θεωρητικής γνώσης και ενημέρωσης, όσο ζήτημα συμμετοχής σε κοινές εκπαιδευτικές εκδηλώσεις και προγράμματα, που θα επιφέρουν επικοινωνία, συνεργασία και αμοιβαία κατανόηση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών από τις ευρωπαϊκές χώρες.

Διαπιστώνουμε, έχοντας υπόψη μας τους συγκριτικούς πίνακες των άλλων τριών χωρών, Ιταλίας, Ισπανίας και Δανίας, μια έντονη διαφοροποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πρακτικές εμπλοκής ή εργασίας που χρησιμοποιούν για να προωθήσουν την ιδέα του Ευρωπαίου πολίτη. Στην ανάληψη ατομικής πρωτοβουλίας, αυτενέργειας και μεμονωμένων δράσεων οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατέχουν την πρώτη θέση, ενώ και στις τρεις άλλες χώρες Ιταλία, Ισπανία και Δανία πλειοψηφεί η κατηγορία σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους, έπεται η κατηγορία με τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και τελευταία είναι η κατηγορία με ατομική πρωτοβουλία, που πλειοψηφεί στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Εδώ μπορεί κάποιος να εξαγάγει κάποια χρήσιμα συμπεράσματα για το προφίλ ατομικότητας και μοναχικότητας, αλλά και δημιουργικής αυτενέργειας του Έλληνα εκπαιδευτικού.

Για τη διαμόρφωση ενός ενεργού Ευρωπαίου πολίτη, ποια από τις παρακάτω στάσεις προσπαθείτε να προωθήσετε μέσα από τη διδασκαλία σας;

	Πρώτη	Δεύτερη
Κριτική σκέψη	37	11
Διαπολιτισμική προσέγγιση	4	25
Ευθύνη και ανεκτικότητα	46	5
Σεβασμός του διαφορετικού	21	26
Αλληλεγγύη	12	19
Καμία από τις παραπάνω	7	41



Επίθετα που προσδιορίζουν τον ενεργό Ευρωπαίο πολίτη

Ιδιότητες κοινωνικές	Ιδιότητες Γλωσσικές	Αξίες - Στάσεις	
Συνεργατικός	33	Καλλιεργημένος	23
Συμμετοχικός	13	με γνώσεις	28
Με ανοικτό πνεύμα	11	Γλωσσομαθής	12
Δραστήριος	9	Ενημερωμένος	6
Πολιτικοποιημένος	8	Επικοινωνιακός	5
Δυναμικός	3		
Δημιουργικός	2	Πολιτισμικός	23
Εξελισσόμενος	1	Ανεκτικός	19
Καινοτόμος	1	Υπεύθυνος	10
Ρεαλιστής	1	Διεθνιστής	9
		Δημοκρατικός	9
		Ευπροσάρμοστος - Ευέλικτος	9
		Πολιτισμένος	8
		Αλtruιστής	7
		Εργατικός	6
		Πλουραλιστικός	5
		Ανθρωπιστής	4
		Οικολόγος	4
		Επαγγελματιών	4
		Υπέρ της συνύπαρξης	3
		Μη ρατσιστής	3
		Ελεύθερος	2
		Ευρωπαϊστής	2
		Υπέρμαχος του Διαφορετικού	2
		Πατριώτης	2
		Ηθικός	2
		Προοδευτικός	1
		Υπέρμαχος της Παράδοσης	1

PEACE	ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ		
	Κοινωνικές	Γλωσσικές	Αξίες -Στάσεις
	Συνεργατικός	Καλλιεργημένος με γνώσεις	Πολυπολιτισμένος
	Συμμετοχικός	Γλωσσομαθής	Ανεκτικός
	Με ανοικτό πνεύμα	Ενημερωμένος	Υπεύθυνος

Η γενική διαπίστωση είναι ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, παρότι έχουν πολλές ελλείψεις σε διδακτικό υλικό και επιμόρφωση, αναπτύσσουν ατομικές πρωτοβουλίες που προωθούν δεξιότητες για έναν τύπο ενεργού ευρωπαίου πολίτη και επιδιώκουν την καλλιέργεια ιδεών όπως η ευθύνη και η ανεκτικότητα, η κριτική σκέψη και ο σεβασμός του διαφορετικού. Η επικρατούσα αντίληψη φρονεί πως οι αναγκαίες στάσεις που πρέπει να υιοθετηθούν για τη διαμόρφωση κοινής Ευρωπαϊκής ταυτότητας είναι κυρίως πέντε (με τη σειρά προτίμησης): η **κριτική σκέψη**, η **γλωσσομάθεια**, η **γνώση νέων τεχνολογιών**, η **συνεργατικότητα**, η **συμμετοχική διάθεση**, το **καινοτόμο πνεύμα**. Οι αξίες, αντίστοιχα που πρέπει να καλλιεργούνται βρίσκονται σε άμεση συμβατότητα με τις παραπάνω στάσεις και είναι ο **σεβασμός του διαφορετικού**, η **ανεκτικότητα** και η **υπευθυνότητα**.

Διαπιστώνουμε ότι η έμφαση δίνεται σε ικανότητες όπως συμμετοχικότητα, συνεργατικότητα, ανοικτό πνεύμα, γλωσσομάθεια, παιδεία, ενημέρωση, διάθεση για συνύπαρξη σε μια πολιτισμική κοινωνία, ανεκτικότητα και υπευθυνότητα.

Οι αξίες-στάσεις που πρέπει να καλλιεργούνται (σεβασμός του διαφορετικού, ανεκτικότητα, υπευθυνότητα) είναι σε άμεση συμβατότητα με τις δεξιότητες κοινωνικού τύπου. Κυρίαρχη επιλογή της κατ' εξοχήν αξίας που πρέπει να καλλιεργηθεί στο σχολείο είναι ο **σεβασμός** με ένα τριπλό νόημα : **αυτοσεβασμός**, **σεβασμός του άλλου**, **σεβασμός του περιβάλλοντος**. Η ιδέα αυτή φαίνεται πως είναι και ένα από τα τελικά συμπεράσματα αυτής της έρευνας, αφού και τα αντίστοιχα συγκριτικά αποτελέσματα των άλλων χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα είναι περίπου ισοδύναμα αφού διαπιστώνουμε ότι:

ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ

<u>Γλωσσικού Τύπου</u>		<u>Κοινωνικού τύπου</u>	
-Κριτική σκέψη	27	-Συνεργατικότητα	9
-Γλωσσομάθεια	18	-Συμμετοχικότητα	8
-Γνώση νέων τεχνολογιών	14	-Καινοτόμο πνεύμα	5
-Κοινωνικότητα	7	-Δημιουργικότητα	4
-Γνώση Ευρωπαϊκών χωρών	3	-Διαλογικότητα	3
-Εκπαίδευση	3	-Οργανωτικότητα	2
-Γνώση Ευρωπαϊκών πραγμάτων	2	-Δημοκρατικότητα	2
-Γνώση της ιστορίας	2	-Θεληματικότητα	2
-Επιστημονικά ενδιαφέροντα	1	-Πολιτικοποίηση	1
-Ευφράδεια	1	-Έκφραση προσωπικής γνώμης	1
		-Ανάπτυξη πρωτοβουλίας	1
		-Κοινωνικότητα	1

Αξίες – Στάσεις που έπρεπε να καλλιεργούνται

Σεβασμός του διαφορετικού	28
Ανεκτικότητα	11
Υπευθυνότητα	11
Αλληλεγγύη	8
Ομαδικό πνεύμα	5
Επαγρύπνηση	4
Ανοικτό πνεύμα	4
Διαπολιτισμική συνείδηση	2
Οικολογική συνείδηση	2
Σεβασμός στη παρόδοση	1
Κατανόηση	1
Φιλικότητα	1
Ευελξία	1
Πολιτισμικά ενδιαφέροντα	1
Υπέρβαση στεροτύπων	1

Δεξιότητες που έπρεπε να καλλιεργούνται

Γλωσσικές

Κοινωνικές

Αξίες - Στάσεις

Κριτική σκέψη Συνεργατικότητα Σεβασμός του
διαφορετικού

Γλωσσομάθεια Συμμετοχικότητα Ανεκτικότητα

Γνώση νέων Καινοτόμο πνεύμα Υπευθυνότητα
Τεχνολογιών

- στην Ισπανία το 20,5% των εκπαιδευτικών δίνει ως πρώτη επιλογή τον **σεβασμό στο διαφορετικό**, με την **κριτική σκέψη** να ακολουθεί με 11,5%,
- στην Ιταλία το 38,8% των εκπαιδευτικών δίνει ως πρώτη επιλογή τον **σεβασμό στο διαφορετικό**, με την **κριτική σκέψη** να ακολουθεί με 25%,
- στη Δανία, με τη μακρά της παράδοση συμμετοχής σε προγράμματα Ευρωπαϊκής συνεργασίας, προηγείται η **διαπολιτισμική προσέγγιση** με 47% και έπεται ο **σεβασμός του διαφορετικού** με 27%.

Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι το νόημα και η σημασία της ιδέας της Ευρωπαϊκής ταυτότητας / ιθαγένειας επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες σε κάθε χώρα. Συγκεκριμένα, οι χαρακτηρισμοί που δίνουν για την κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα οι εκπαιδευτικοί είναι:

- στη Δανία - **συμμετοχή, συνεργασία,**
- στην Ιταλία - **γνώση, συμμετοχή, διαπολιτισμικότητα,**
- στην Ελλάδα - **διαπολιτισμικότητα, γνώση,**
- στην Ισπανία – **ένωση, συμμετοχή.**

Συμπερασματικά, η ιδέα της ευρωπαϊκής ταυτότητας / ιθαγένειας συχνότερα συνεπάγεται τις σημασίες της συμμετοχής, της γνώσης και της διαπολιτισμικότητας.

Στην Ελλάδα, ωστόσο, μεγάλη είναι η απαίτηση για επιμορφωτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ως κύριες ανάγκες επισημαίνονται οι ελλείψεις σε κατάλληλο διδακτικό υλικό, συνεργασίες σε ευρωπαϊκά προγράμματα, κοινές εκπαιδευτικές ευρωπαϊκές διοργανώσεις και ενημέρωση για σχετικές ευρωπαϊκές οδηγίες. Η συχνότερη παρατήρηση

αφορά μια γενική έλλειψη προβληματισμού για την προώθηση της ιδέας της ευρωπαϊκής ταυτότητας καθώς έλλειψη σχολικού χρόνου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να τον αφιερώσουν στα προγράμματα που προάγουν αυτή την ιδέα. Το κυριότερο πρόβλημα θεωρείται πως είναι το ασφυκτικό σχολικό ωράριο και το εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα στο Λύκειο, που εμποδίζει τέτοιου είδους διαδικασίες. Τονίζουν, όπως φαίνεται παρακάτω, τις εξής εκπαιδευτικές ανάγκες σε διδακτικό υλικό και επιμόρφωση:

PEACE	Διαπολιτισμικά προγράμματα	2
	Ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα	2
	Βιβλία, κόμικς, video, λογισμικά κ.τ.λ.	48
	Εκπαίδευση στο εξωτερικό	2
	Επικοινωνία με συναδέλφους άλλων χωρών	2
	Επιμόρφωση με σχετικό υλικό	5
	Γλωσσομάθεια	6
	Καλύτερη γνώση των νέων τεχνολογιών	10
	Εκπαιδευτικές ανταλλαγές	15
	Γνώση του τι κάνουν σε άλλες χώρες	2
	Ελεύθερος χρόνος	29
	Δεν απαντούν	4

Από την έρευνα αυτή πάντως καταδεικνύεται η συνειδητοποίηση εκ μέρους των Ελλήνων εκπαιδευτικών ότι η σκέψη και η συμπεριφορά του ενεργού Ευρωπαίου πολίτη είναι επιβεβλημένο να χαρακτηρίζεται από τις προαναφερθείσες ιδιότητες και δεξιότητες. Η «απεικόνιση» αυτή είναι πολύ χρήσιμη για τη στάση των εκπαιδευτικών μας απέναντι στο κρίσιμο ζήτημα της σκιαγράφησης και συγκρότησης της έννοιας της δράσης, του προφίλ σε τελευταία ανάλυση του ενεργού Ευρωπαίου πολίτη.

Προσέγγιση στο θέμα των επαγγελματικών λογισμικών στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Βιόπουλος Γιάννης

Μηχανολόγος Μηχανικός, Διευθυντής Επαγγελματικού Λυκείου
Αγίου Αθανασίου Θεσσαλονίκης

Τσότσος Γιώργος

Δρ. Τοπογράφος Μηχανικός, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Πολιτικών Μηχανικών – Αρχιτεκτόνων – Τοπογράφων Βόρειας Ελλάδας

Περίληψη

Με βάση την εμπειρία μας από: (1) την επιμόρφωσή μας σε ευρωπαϊκό επιμορφωτικό πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης Leonardo, του ΕΠΑΛ Αγίου Αθανασίου Θεσσαλονίκης, για τη διδασκαλία των επαγγελματικών λογισμικών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ιταλικά σχολεία, (2) την έρευνά μας σε επιχειρήσεις στην περιοχή του Αγίου Αθανασίου σχετικά με τα επαγγελματικά λογισμικά, (3) τη συμμετοχή μας στο Έργο του ΕΠΕΑΕΚ (Γ' ΚΠΣ) Επαγγελματικό Λογισμικό στην ΤΕΕ: Επιμόρφωση και Εφαρμογή, (4) τη διαπίστωσή μας για τις άμεσες επιμορφωτικές ανάγκες των ελλήνων εκπαιδευτικών, επειδή τα επαγγελματικά λογισμικά διαρκώς εξελίσσονται, ενώ οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώνονται επαρκώς, (5) τη διεξαγωγή σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων στα πλαίσια των δραστηριοτήτων Σχολικού Συμβούλου, διατυπώνουμε πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα επαγγελματικά λογισμικά, στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Με τον όρο επαγγελματικά λογισμικά ή λογισμικά επαγγελματικής χρήσης εννοούμε εκείνα τα προγράμματα λογισμικού (software) τα οποία χρησιμοποιούνται από επαγγελματίες για την κάλυψη των ειδικών αναγκών της εργασίας τους, σε αντίθεση με τα γενικά λογισμικά που είναι σε γενική χρήση, λ.χ. Word, Excel κλπ. και διδάσκονται στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση στα πλαίσια του μαθήματος της Πληροφορικής. Στους διάφορους Τομείς και Ειδικότητες των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ) διδάσκονται ειδικά επαγγελματικά λογισμικά που χρησιμοποιούνται στα αντίστοιχα επαγγέλματα και τις επιχειρήσεις, και τα οποία αποτελούν απαραίτητο και πολύτιμο εφόδιο για τον απόφοιτο στην προσπάθειά του να ενταχθεί στην αγορά εργασίας. Από την άποψη αυτή τα επαγγελματικά λογισμικά αποτελούν ισχυρό συνδετικό κρίκο του σχολείου και των επιχειρήσεων προς όφελος της οικονομικής ανάπτυξης

Παράλληλα, η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην τοπική αγορά εργασίας πρέπει να βελτιωθεί. Η δημόσια επαγγελματική εκπαίδευση - κατάρτιση πρέπει να εμπλουτίσει τις δράσεις της μέσα από την επαφή της με την τον κόσμο των επιχειρή-

σεων ώστε να εξασφαλίζει καλύτερες θέσεις εργασίας για τους αποφοίτους της. Στο θέμα αυτό συμβάλλει η βελτίωση των όρων και διαδικασιών διδασκαλία των λογισμικών εκείνων που κρίνονται ως καταλληλότερα για προσεχή επαγγελματική χρήση από τους μαθητές. Η συνεχής επικαιροποίηση της διδασκαλίας των επαγγελματικών λογισμικών και η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εξετάζονται στην εργασία μας, μέσα από μια σειρά εμπειριών των συγγραφέων κατά την ενασχόλησή τους με το θέμα αυτό κατά την πρόσφατη περίοδο. Η εργασία μας έχει εμπειρικό χαρακτήρα και αποσκοπεί στη διατύπωση προτάσεων για μια πιο χρήσιμη, εφαρμόσιμη και αποδοτική διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα επαγγελματικά λογισμικά.

2. Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΑΠΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το ΕΠΑΛ Αγίου Αθανασίου Θεσσαλονίκης (διευθυντής του οποίου είναι ο πρώτος εκ των συγγραφέων) εκπόνησε κατά την περίοδο 2008 – 2009 ευρωπαϊκό πρόγραμμα Leonardo da Vinci επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς (VETPRO 2008-1-GR1-LEO-03-00277) με τίτλο «Τα επαγγελματικά λογισμικά συνδέτικος κρίκος του κόσμου των επιχειρήσεων με την Επαγγελματική Εκπαίδευση» (Βιόπουλος 2009) με οργανισμούς υποδοχής κρατικά σχολεία της βόρειας Ιταλίας, τα οποία είχαν οικονομικό - εμπορικό προσανατολισμό και ήταν τα εξής:

Τεχνικό Εμπορικό Ινστιτούτο «Paolo Boselli», Σαβόνα

Ινστιτούτο «Augusto Miliorini», Φινάλε

Ινστιτούτο «Einaudi Casaregis Galilei», Γένοβα

Παραθέτουμε ενδεικτικά τα επαγγελματικά λογισμικά που χρησιμοποιούν τα παραπάνω σχολεία και για τα οποία επιμορφωθήκαμε:

- Autocad 2006-Meccanica Biennio -Autodesk
- Inventor 10-Autodesk-Meccanica
- Mat Lab 5.3-Elettrotec Elettronica-The MATWORKS (teoresi)
- C+ + compilat 4.5- Elettrotec-BORLAND
- AW SVS. 2. 02. 23 - Meccanica-AWSVS
- SUCOS 3- Meccanica – SUCOS
- FLUIDSIM - Meccanica – FESTO FLUIDSIM
- HOTEL 2000 – Turistico
- MEDIA D.B. – Serale – MEDIA D.B.
- SQL SERVER – Microsoft
- Visual Basic 6 – Informatica - Visual Basic
- Derive 4 – Matematica - Derive
- Gamma 2008 – Economia Aziendale - Gamma

Κατά την επιμόρφωσή μας, διάρκειας μιας εβδομάδας (από 29-03-09 έως 04-04-09), παρατηρήσαμε τα ακόλουθα για το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τα επαγγελματικά λογισμικά:

Θετικά σημεία:

- (α) Το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αλλά υπάρχει αυτονομία του σχολείου στην επιλογή των λογισμικών. Οι τοπικές εται-

- ρείες διαθέτουν, σε μεγάλο βαθμό, δωρεάν στα σχολεία τα επαγγελματικά λογισμικά. Επίσης αναλαμβάνουν την εξυπηρέτηση, τη συντήρηση και την αναβάθμιση των προγραμμάτων καθώς και το απαραίτητο επιμορφωτικό υλικό. Η ίδια εταιρεία σε τρεις περιφέρειες της βόρειας Ιταλίας (Liguria, Piemonte, Lombardia) παρέχει δωρεάν το πρόγραμμα (software) Λογιστικής, το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο και την τεχνική υποστήριξη. Τα σχολεία επιλέγουν και αγοράζουν από εταιρείες τα λοιπά προγράμματα. Υπάρχει δυνατότητα επιλογής επαγγελματικών λογισμικών από επιτροπή εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, με κριτήριο την ευρεία εφαρμογή τους στην αγορά εργασίας.
- (β) Ισχύει η εθελοντική πρακτική άσκηση των μαθητών, που πραγματοποιείται σε επιχειρήσεις κατά τους θερινούς μήνες, με τη μεσολάβηση των εκπαιδευτικών και με ασφαλιστική κάλυψη από την πλευρά των επιχειρήσεων. Παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα του συστήματος «εναλλαγή σχολείου – εργασίας», που εφαρμόζεται, δομείται, υλοποιείται και αξιολογείται από το εκπαιδευτικό ίδρυμα σε συνεργασία με τις επιχειρήσεις.
- (γ) Όλα τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται επιβάλλεται να είναι «γνήσια». Υπάρχει μόνιμο τεχνικό προσωπικό υποστήριξης για τα εργαστήρια πληροφορικής. Η διδασκαλία των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας είναι υποχρεωτική για όλες τις ειδικότητες κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων χρόνων σπουδών των μαθητών.
- (δ) Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται υποχρεωτικά στην αρχή κάθε χρόνου στα νέα προγράμματα.

Αρνητικά σημεία:

- (α) Η χρήση επαγγελματικών λογισμικών που διατίθενται δωρεάν από εταιρείες, είναι σε ένα βαθμό περιοριστική, λόγω της μονοπωλιακής θέσης κάποιων εταιρειών σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο. Το ίδιο μπορεί να ισχύει και για την επιλογή των «εμπορικότερων» λογισμικών που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς.
- (β) Η μη διάθεση και ταυτόχρονα ο έλεγχος για τη χρήση «γνήσιων» λογισμικών από το Ιταλικό Υπουργείο Παιδείας επιβάλλουν σε πολλές περιπτώσεις την αγορά λογισμικών με ιδίους πόρους των σχολικών μονάδων, από τα έσοδα εγγραφής των μαθητών.
- (γ) Η εφαρμογή του συστήματος «εναλλαγή σχολείου – εργασίας», μπορεί να έχει και ορισμένες αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές, κυρίως λόγω της απομάκρυνσής τους από το σχολείο, η οποία δε συνοδεύεται και απαραίτητα από ουσιαστική απόκτηση εμπειρίας στις επιχειρήσεις.
- (δ) Η υποχρεωτική ετήσια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γίνεται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκτός ωραρίου και με προσωπικά έξοδα των ιδίων.

3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στον παρακάτω πίνακα 1 παρουσιάζουμε διαγραμματικά μια σύντομη εικόνα των διδασκόμενων επαγγελματικών λογισμικών στην ελληνική Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, ανά Τομέα και Ειδικότητα ΕΠΑΛ – ΕΠΑΣ, καθώς και τους προμηθευτές των προγραμμάτων.

Πίν. 1. Τα επαγγελματικά λογισμικά στην ελληνική Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση			
<i>Επαγγελματικά Λογισμικά</i>	<i>Περιγραφή Αντικείμενο</i>	<i>Τομείς και Ειδικότητες ΕΠΑΛ - ΕΠΑΣ</i>	<i>Προμηθευτής</i>
AUTOCAD	Design of civil works and interior design	Δομικών Έργων Μηχανολόγων	Υπ. Παιδείας
COREL DRAW	Decorating design	Διακοσμητών	αγορά του σχολείου
PHOTO SHOP	Photo process	Γραφιστών	αγορά του σχολείου
TINA PRO	Electronics circuits design	Ηλεκτρονικών	Υπ. Παιδείας
EAGLE	Electronics drawings design	Ηλεκτρονικών	Υπ. Παιδείας
LAB VIEW	Automation process	Ηλεκτρονικών	Υπ. Παιδείας
Micro Win Step7	Programming PLC automation systems	Ηλεκτρολόγων	δωρεάν από την εταιρεία
ΚΕΦΑΛΑΙΟ (CAPITAL)	Software for accountants	Οικονομίας -Διοίκησης	αγορά του σχολείου
ALEXANDER	Hotel management, booking, etc.	Τουριστικών Επαγγελμάτων	Υπ. Παιδείας

Από τον πίνακα προκύπτει ότι ακόμη και σήμερα ένας σημαντικός αριθμός προγραμμάτων δεν παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας. Ωστόσο η κατάσταση εμφανίζεται βελτιωμένη σε σχέση με την προ του 2006 περίοδο, οπότε το Υπ. Παιδείας δεν προμήθευε τα επαγγελματικά λογισμικά, και έπρεπε κάθε σχολείο να αναζητήσει τρόπους προμήθειας και εγκατάστασης των λογισμικών.

Στην προσπάθειά μας να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό τα επαγγελματικά λογισμικά που διδάσκονται στα ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ χρησιμοποιούνται στην αγορά εργασίας, πραγματοποιήσαμε σχετική έρευνα στην περιοχή του σχολείου που εκπόνησε το ευρωπαϊκό πρόγραμμα, η οποία αποτέλεσε και μια από τις δραστηριότητες του προγράμματος. Προς τα τέλη του 2008, και μετά από την άδεια της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ταχυδρομήθηκε ερωτηματολόγιο σε δέκα (10) μεγάλες επιχειρήσεις του Δήμου Αγίου Αθανασίου Θεσσαλονίκης, στο γεωγραφικό χώρο του οποίου βρίσκεται το ομώνυμο ΕΠΑΛ, οι οποίες χρησιμοποιούν επαγγελματικά λογισμικά. Υποβλήθηκαν οι εξής ερωτήσεις:

- Ποια λογισμικά χρησιμοποιεί η επιχείρηση ;
- Χρησιμοποιεί κάποια από αυτά που διδάσκονται στο σχολείο
- Θα προτιμούσατε και θα προσλαμβάνατε έναν υποψήφιο εργαζόμενο πτυχιούχο Δευτεροβάθμιας Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με γνώσεις χρήσης επαγγελματικού λογισμικού ;

Τα αποτελέσματα ήταν παραθέτονται στον παρακάτω πίν. 2:

Πίν. 2. Έρευνα σε επιχειρήσεις περιοχής Αγίου Αθανασίου Θεσσαλονίκης 2008. Σχέση επαγγελματικών λογισμικών αγοράς και σχολείων. Δυνατότητα απορρόφησης πτυχιούχων ΕΠΑΛ.				
<i>Όνομασία επιχείρησης</i>	<i>Είδος επιχείρησης</i>	<i>Επαγγελματικά λογισμικά που χρησιμοποιεί</i>	<i>Διδάσκεται στη Β/θμια Επαγγ/τική Εκπαίδευση</i>	<i>Ενδιαφέρον για πρόσληψη πτυχιούχου ΕΠΑΛ από τις τοπικές επιχειρήσεις</i>
ALMA HOTEL	ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ	ALEXANDROS E (μισθοδοσία) Front Office SanSoft	ΝΑΙ	ΝΑΙ
ΕΠΙΠΛΑ ΓΙΑΛΟΥΦΟΣ	ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟ ΕΠΙΠΛΩΝ	CONTROL	ΟΧΙ	ΟΧΙ
ΠΕΡΙΝΘΟΣ HOTEL	ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ	BLUEBYTE	ΟΧΙ	ΝΑΙ
ΜΕΛ	ΧΑΡΤΟ- ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑ	Autocad Maximum Office Protocol, SAP SIMATIC Visio Κεφάλαιο	ΝΑΙ	ΝΑΙ
ΑΓΡΟΚΤΗ- ΝΟΤΡΟΦΙΚΗ	ΑΓΡΟΤΙΚΑ & ΚΤΗΝΙΑΤΡΙΚΑ ΕΦΟΔΙΑ	xLine ERP Κεφάλαιο	ΝΑΙ	ΝΑΙ
ΔΕΣΦΑ	ΦΥΣΙΚΟ ΑΕΡΙΟ	Office SAP	ΝΑΙ	ΝΑΙ

ISOMAT	ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΜΟΝΩΤΙΚΩΝ ΥΛΙΚΩΝ	adobe photoshop Computer logic ERP Business coreldraw crm kormos Lvision Mautis personel Office,	NAI	NAI
KATMETAL	ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟ ΜΕΤΑΛΛΙΚΩΝ ΕΠΙΠΛΩΝ	Atlantis ERP, Κεφάλαιο	NAI	NAI
EXEL MAK METAL	ΣΩΛΗΝΟΥΡΓΕΙΑ	Sen, Softone Strucad	OXI	NAI

Από τα αποτελέσματα της έρευνας του πίν. 2 προέκυψε ότι σε ποσοστό 65% προβλέπεται η διδασκαλία των επαγγελματικών λογισμικών της αγοράς εργασίας (τα ίδια ή παρόμοιά τους) της περιοχής του Δήμου Αγίου Αθανασίου στα αναλυτικά προγράμματα των ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ. Διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στα διδασκόμενα λογισμικά και σε αυτά που χρησιμοποιούνται στις επιχειρήσεις της περιοχής.

Στη συνέχεια ακολουθεί πλήρης αλφαβητικός πίνακας (πίν. 3) των επαγγελματικών λογισμικών της τοπικής αγοράς εργασίας με τον αντίστοιχο γνωστικό – επαγγελματικό τομέα χρήσης.

Πίν. 3. Κατάλογος επαγγελματικών λογισμικών επιχειρήσεων περιοχής Δήμου Αγ. Αθανασίου Θεσσαλονίκης	
1. Adobe Photoshop - Δημιουργία και επεξεργασία ψηφιογραφικών εικόνων	6. Computer logic ERP Business - Διαχείριση επιχειρηματικών πόρων
2. ALEXANDROS - Ξενοδοχειακές επιχειρήσεις	7. CONTROL - Εμπορολογιστικές εφαρμογές
3. Atlantis ERP - Ολοκληρωμένο σύστημα για μεγάλες εμπορικές & βιομηχανικές επιχειρήσεις	8. Coreldraw - Δημιουργία και επεξεργασία διανυσματικών εικόνων
4. Autocad - Σχεδιαστικό με Η/Υ	9. crm kormos - Εντοπισμός σημαντικών πελατών, εμπορική επικοινωνία, πιστού αγοραστικού κοινού
5. BLUEBYTE - Διαχείριση ξενοδοχείου	10. Front Office - Διαχείριση κρατήσεων ξενοδοχείου

11. Lvision Mantis - Διοίκηση αποθηκών, διανομή, διοίκηση παραγωγής, διοίκηση ποιότητας & ασφάλειας	26. Microsoft Project Viewer - Ανάγνωση & εμφάνιση των Project Plans που έχουν δημιουργηθεί από το Microsoft Project
12. Maximum - Εκπαίδευση στον υπολογιστή και utilities	27. Office - Αυτοματισμός γραφείου
13. Microsoft Project Viewer - Ανάγνωση & εμφάνιση των Project Plans που έχουν δημιουργηθεί από το Microsoft Project	28. personel - Διαχείριση μισθοδοσίας
14. Adobe Photoshop - Δημιουργία και επεξεργασία ψηφιογραφικών εικόνων	29. Protocol - Ίντερνετ μάρκετινγκ
15. ALEXANDROS - Ξενοδοχειακές επιχειρήσεις	30. Sansoft - Ξενοδοχεία εμπορο-λογιστικά
16. Atlantis ERP - Ολοκληρωμένο σύστημα για μεγάλες εμπορικές & βιομηχανικές επιχειρήσεις	31. SAP - Επιχειρηματικό λογισμικό, διαχείριση: οικονομική, ελεγκτική, ποιοτική, υλικών
17. Autocad - Σχεδιαστικό με Η/Υ	32. Sen - Διαχείριση: οικονομική, παγίων, προμηθειών πωλήσεων, διανομών, κοστολόγησης
18. BLUEBYTE - Διαχείριση ξενοδοχείου	33. SIMATIC - Προγραμματισμός αυτοματισμών
19. Computer logic ERP Business - Διαχείριση επιχειρηματικών πόρων	34. Softone - Εμπορική διαχείριση, μισθοδοσία, λογιστικές εφαρμογές
20. CONTROL - Εμπορολογιστικές εφαρμογές	35. Stucad - Σχεδίαση μεταλλικών κατασκευών
21. Coreldraw - Δημιουργία και επεξεργασία διανυσματικών εικόνων	36. Visio - Σχεδίαση χώρων, απεικόνιση μηχανολογικών εγκαταστάσεων, γραφείων, επίπλων, δίκτυα Η/Υ
22. crm kosmos - Εντοπισμός σημαντικών πελατών, εμπορική επικοινωνία, πιστού αγοραστικού κοινού	37. xLine ERP - Πληροφοριακό σύστημα για διαχείριση όλων των δεδομένων μιας επιχείρησης
23. Front Office - Διαχείριση κρατήσεων ξενοδοχείου	38. E(μισθοδοσία) - Διαχείριση μισθοδοσίας
24. Lvision Mantis - Διοίκηση αποθηκών, διανομή, διοίκηση παραγωγής, διοίκηση ποιότητας & ασφάλειας	39. Κεφάλαιο - Λογιστικό
25. Maximum - Εκπαίδευση στον υπολογιστή και utilities	

Επίσης οι επιχειρήσεις απαντούν σε ποσοστό 90% ότι θα προτιμούσαν να προσλάβουν έναν υποψήφιο εργαζόμενο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με γνώσεις χρήσης επαγγελματικού λογισμικού, πράγμα που επιβεβαιώνει το γεγονός ότι η γνώση των επαγγελματικών λογισμικών αποτελεί σημαντικότερο επαγγελματικό εφόδιο.

4. ΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ

Επιμορφωτικά προγράμματα στα επαγγελματικά λογισμικά για εκπαιδευτικούς που υλοποιήθηκαν ήταν αρχικά το πιλοτικό πρόγραμμα *Λαέρτης* (ΕΠΕΑΕΚ II) (Καρτσιώτης 2003) και πρόσφατα το πρόγραμμα *Επαγγελματικά Λογισμικά στην ΤΕΕ: επιμόρφωση και εφαρμογή (Ε2)* (ΕΠΕΑΕΚ II)(Βλαχοκυριάκου et al χ.χ.).

Στο δεύτερο πρόγραμμα συμμετείχαμε με την ιδιότητα του επιμορφωτή και του μέλους της Περιφερειακής Επιτροπής Επιμόρφωσης Κεντρικής Μακεδονίας, Στη Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας οργανώθηκαν 56 επιμορφωτικά σεμινάρια (Φεβρουάριος 2007) και τελικά υλοποιήθηκαν τα 50 (Μάρτιος 2008), ένας αριθμός που ήταν ο μεγαλύτερος στον ελληνικό χώρο. Ωστόσο, και παρά τον μεγάλο αριθμό σεμιναρίων και εκπαιδευτικών που τα παρακολούθησαν, ένας άλλος μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης δεν είχε την ευκαιρία να επιμορφωθεί. Για παράδειγμα αναφέρουμε ότι σε σύνολο 24 νομών της Θράκης, Μακεδονίας, Ηπείρου και Θεσσαλίας έγιναν μόνο δύο (2) σεμινάρια για τα λογισμικά του Τομέα Κατασκευών του ΤΕΕ (σήμερα Τομέα Δομικών έργων του ΕΠΑΛ) και μόνο ένα (1) για τον Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών ΤΕΕ (ΕΠΑΛ), υπόλοιπους 22 νομούς δεν έγινε κανένα σεμινάριο σε αυτούς τους δύο Τομείς. Το παράδειγμα αυτό δείχνει ότι η ανάγκη επιμόρφωσης υπάρχει και δεν καλύφθηκε επαρκώς με τις δύο επιμορφωτικές δράσεις που προαναφέρθηκαν.

5. ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη γνώση των επαγγελματικών λογισμικών οφείλονται σε δύο παράγοντες:

(α) Τα επαγγελματικά λογισμικά που χρησιμοποιούνται στη Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση εξελίσσονται και ανανεώνονται, ενώ οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώνονται.

(2) Υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν γνωρίζουν επαρκώς τα αντίστοιχα λογισμικά των μαθημάτων τους επειδή δεν τα διδάχθηκαν. Για παράδειγμα, πριν 15 χρόνια (1994) το πρόγραμμα σχεδίασης με Η/Υ Autocad δεν διδασκόταν ακόμα σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης (παρά μόνο σε σεμινάρια του Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδας).

Είναι γεγονός ότι τα επαγγελματικά λογισμικά γνωρίζουν μόνο οι εκπαιδευτικοί που αποφοίτησαν από τις Σχολές τους κατά την τελευταία δεκαετία ή και ορισμένοι αρχαιότεροι, λόγω πρόσφατης ενασχόλησης τους με το ελεύθερο επάγγελμα. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων έχει ανάγκη επιμόρφωσης όχι μόνο στην Παιδαγωγική της διδασκαλίας των επαγγελματικών λογισμικών, αλλά στην ίδια τη γνώση και χρήση τους.

6. Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΑΣ ΑΠΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Στο χώρο της Κεντρικής Μακεδονίας, με επίκεντρο τη Θεσσαλονίκη προσπαθήσαμε να καλύψουμε το κενό με διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων στα πλαίσια των δρα-

στηριοτήτων Σχολικού Συμβούλου. Στο διάστημα 2003 – 2010 στη Θεσσαλονίκη, στα εργαστήρια Πληροφορικής των ΤΕΕ – ΕΠΑΛ – ΣΕΚ, οργανώσαμε τέσσερα επιμορφωτικά σεμινάρια: 60 ώρες Autocad 2D (2004) , 75 ώρες Corel Draw και Photoshop (2005), 45 ώρες Autocad 3D (2006), και 100 ώρες Autocad 2D (2010). Τα παρακολούθησαν το καθένα 24 εκπαιδευτικοί (δύο ανά υπολογιστή στα εργαστήρια Πληροφορικής) των Τομέων Κατασκευών και Εφαρμοσμένων Τεχνών των ΤΕΕ - ΕΠΑΛ της Κεντρικής Μακεδονίας, στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, με τη βοήθεια των Γραφείων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης και της Περιφερειακής Διεύθυνσης Κεντρικής Μακεδονίας. Δίδαξαν, κατά περίπτωση 3 - 6 εκπαιδευτικοί γνώστες των λογισμικών χωρίς οικονομική αποζημίωση ή άλλη επιχορήγηση, με μόνη αμοιβή εκπαιδευτική ή ειδική άδεια κατά τις ημέρες (4 – 5) διδασκαλίας τους στο σεμινάριο, με στόχο να καλυφθούν άμεσες διδακτικές ανάγκες των συναδέλφων τους.

7. ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στα πλαίσια της ενδοσχολικής (ή διασχολικής) επιμόρφωσης (Day 2003) και με δεδομένη την υπεραριθμία εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων, την έλλειψη τρεχόντων επιμορφωτικών προγραμμάτων και αντίστοιχων χρηματικών κονδυλίων καθώς και την εκ του νόμου αρμοδιότητα των Σχολικών Συμβούλων σε θέματα επιμόρφωσης και τη γνώση τους στις σχετικές ανάγκες της περιοχής ευθύνης τους (Αθανασούλα – Ρέππα 1999), προτείνουμε τη διεξαγωγή ταχύρρυθμων επιμορφωτικών σεμιναρίων για αρχάριους και για προχωρημένους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ στη γνώση των επαγγελματικών λογισμικών, διάρκειας περίπου 50 – 100 ωρών, που θα μπορούσαν να διαρκέσουν λίγες εβδομάδες.

Οι επιμορφωτές θα είναι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν άριστα το αντικείμενο, λόγω σπουδών ή επαγγελματικής εμπειρίας, οι οποίοι θα δεχθούν να διδάξουν χωρίς πληρωμή, αλλά με αντίστοιχη ολιγόημερη απαλλαγή τους από τη διδασκαλία στο σχολείο, κατά τις ημέρες διδασκαλίας τους στο σεμινάριο, με άδεια (εκπαιδευτική, ειδική), ή θα είναι εκπαιδευτικοί με έλλειμμα διδακτικής απασχόλησης, πράγμα που εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονο κατά τα τελευταία έτη στις τεχνικές ειδικότητες. Τα σεμινάρια μπορούν να γίνουν σε διαθέσιμα εργαστήρια των ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ και ΣΕΚ (Δαμιανάκης, 2000) με οργάνωση των Σχολικών Συμβούλων τεχνικών ειδικοτήτων, και για όποιες ειδικότητες υπάρχει άμεση ανάγκη, με τη βοήθεια των Περιφερειακών Διευθύνσεων και των Γραφείων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης των αντίστοιχων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την εμπειρία που αποκομίσαμε από την επιμόρφωσή μας στο πρόγραμμα, σε σχέση με τη διαδικασία διδασκαλίας των επαγγελματικών λογισμικών και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα ιταλικά σχολεία, και σε σύγκριση με τη αντίστοιχη εμπειρία της διδασκαλίας στα σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης, αλλά και με τις υπόλοιπες επιμορφωτικές εμπειρίες που προαναφέρθηκαν, διαπιστώσαμε τα ακόλουθα προβλήματα:

Τα επαγγελματικά λογισμικά που χρησιμοποιούνται και στην ελληνική Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση εξελίσσονται συνεχώς και ανανεώνονται με νέες εκδόσεις (versions) από τις εταιρείες που τα παράγουν. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι και δεν επιμορφώνονται, ώστε να παρακολουθούν τις εξελίξεις και να επικαιροποιούν το περιεχόμενο διδασκαλίας τους.

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που καλούνται (με βάση τις αναθέσεις μαθημάτων) να διδάξουν τα λογισμικά, αλλά δεν τα γνωρίζουν, ή δεν τα γνωρίζουν επαρκώς, δικαιολογημένα, επειδή δεν τα διδάχθηκαν στις σχολές ΑΕΙ και ΤΕΙ που αποφοίτησαν, εφόσον η διδασκαλία των επαγγελματικών λογισμικών εντάχθηκε στα προγράμματα σπουδών της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μόλις πριν από 10 – 12 περίπου χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ζητούν να επιμορφωθούν ώστε να αντεπεξέλθουν σε άμεσες διδακτικές ανάγκες των σχολείων τους.

Με βάση τα παραπάνω, διατυπώνουμε πρόταση πραγματοποίησης ορισμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων σε επίπεδο Περιφέρειας, για αρχάριους και για προχωρημένους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ στη γνώση των επαγγελματικών λογισμικών, χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικούς της ίδιας περιοχής, στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αθανασούλα – Ρέππα, Αναστασία (1999), *Η Δευτεροβάθμια Τεχνική & Επαγγελματική Εκπαίδευση & η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980 – 1990)*, Αθήνα: Έλλην.
2. Βιόπουλος, Γιάννης (2009), *Professional Software: Linking Vocational Education to the Business World*, Θεσσαλονίκη.
3. Βλαχοκυριάκου Φ., Καρτσιώτης Θ., Κουμπιάς Μ., Μπίσιας, Ν., Μπούτα Χ., Παπαγιάννη, Α., Παππά, Μ., Παπασαλούρος, Α., Τούρλας, Γ. (χ.χ.), *Ε2/ Παιδαγωγικά: Μεταπτυχιακό Εκπαιδευτικό Υλικό*, Αθήνα.
4. Δαμιανάκης Α. (2000), «Το εκπαιδευτικό λογισμικό στην πράξη. Η τεχνική υποστήριξη των εργαστηρίων», στο Θ. Καρτσιώτης (επιμ.) *Πρακτικά 1ης Ημερίδας ΑΑΕΡ-ΤΗΣ: Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας ως διδακτικό εργαλείο στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση* (σε CD), Θεσσαλονίκη.
5. Καρτσιώτης, Θεόδωρος (2003), «Εμπειρίες από την εφαρμογή στα ΤΕΕ του προγράμματος Λαέρτης», στο *Δημερίδα Ενήμερωσης και Ευαισθητοποίησης Πολλαπλασιαστών – Επιμορφωτών για τα ΤΕΕ των πράξεων 2.3.2ιβ' και θ'*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.
6. Day, Christopher (2003), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης* (μετ. Ανθή Βακάκη), Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.

Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ουσιαστικές παρεμβάσεις ή αμφισβητήσιμες τροποποιήσεις; Σύγχρονη προσέγγιση - υφιστάμενη κατάσταση

Γαλίτης Π.Ν.

Δρ. Επιστημών της Αγωγής, Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει την ποιότητα των σύγχρονων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που επιχειρήθηκαν στην ΤΕΕ της χώρας μας, ανιχνεύοντας τις προθέσεις της Πολιτείας, όπως αυτές διατυπώθηκαν στην Νομολογία που υποστήριξε αυτές τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και προσδιορίζοντας τις κοινωνικοοικονομικές συνιστώσες, οι οποίες αποτελούν ισχυρούς διαμορφωτικούς παράγοντες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Ενισχυτικά, σκιαγραφείται η υφιστάμενη κατάσταση στον χώρο της ΤΕΕ, όπως έχει διαμορφωθεί με τις πρόσφατες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις. Η εργασία αυτή φιλοδοξεί να καταδείξει την προχειρότητα με την οποία αντιμετωπίζεται η ΤΕΕ ακόμη και στις πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, προχειρότητα η οποία είναι ενδεικτική και ταυτόχρονα προσδιοριστική τόσο της ποιότητας σπουδών στη βαθμίδα αυτή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας, όσο και της θέσης της έναντι της αντίστοιχης Γενικής Εκπαίδευσης, αλλά και της εκτίμησής της από την ελληνική κοινωνία.

1. Η ΤΕΧΝΙΚΗ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

1.1 Η ΤΕΕ από την ίδρυση του Νεοελληνικού Κράτους ως την Μεταπολίτευση. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Το ενδιαφέρον για την ΤΕΕ στο Νεοελληνικό κράτος κάνει δειλά τα πρώτα βήματά του ήδη από τις απαρχές του, όταν το 1829, ο Καποδίστριας προχωρεί στην ίδρυση Γεωργικής Σχολής στην Τίρυνθα, καθώς και Ορφανοτροφείου στην Αίγινα, για την εκπαίδευση ορφανών παιδιών (Δημαράς, 1999).

Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1913 επιδίωξε να φέρει ως αποτέλεσμα – ανεπιτυχώς, αφού δεν της επιτράπηκε κάτι τέτοιο – την άρση του μονοδιάστατου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη δημιουργία του δεύτερου σχολικού δικτύου με την ίδρυση Τεχνικών – Επαγγελματικών σχολών, καθώς και του Αστικού Σχολείου, το οποίο αποτελεί ανώτερη πρακτική σχολή χρονικής διάρκειας τριών ετών, στην οποία προσφέρονται πρακτικά μαθήματα.

Η μεταρρύθμιση του 1929 ενσωματώνει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση την Τεχνική – Επαγγελματική της μορφή με τη λειτουργία Κατώτερων Επαγγελματικών Σχολείων, επιχειρώντας και πάλι – χωρίς επιτυχία όμως, όπως οι εξελίξεις έδειξαν – την οριστική καθιέρωση του δεύτερου σχολικού δικτύου. Η σημαντικότερη αδυναμία του μέχρι τώρα εκπαιδευτικού συστήματος, η αδυναμία προετοιμασίας για την αγορά εργασίας και

τη ζωή γενικότερα με την παροχή τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης, επιχειρείται τώρα να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά.

Ο Ν. 1800/1930 ορίζει ότι τα Αστικά Σχολεία θα παρέχουν εκτός από Γενική και Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Ο Α. Ν. 1823/1951 ορίζει ότι στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης εντάσσονται οι Κατώτερες και οι Μέσες Εμπορικές Σχολές. Όμως, η Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση συνεχίζει να αποτελεί τον απόκληρο συγγενή, αφού τα ποσοστά των αποφοίτων της είναι ιδιαίτερα χαμηλά (Ζολώτας, 1959: 56).

Το 1952 ιδρύονται από το Υπουργείο Εργασίας Τεχνικές Σχολές Μαθητείας.

Το 1958 επισημαίνεται, για ακόμη μία φορά, η αναγκαιότητα ουσιαστικής ένταξης της Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, προκειμένου να υπάρξει όφελος τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, αλλά και στην ανάπτυξη της χώρας¹.

Το 1964, με το Ν. Δ. 4379, ιδρύονται τα Γυμνάσια Επαγγελματικού Προσανατολισμού, εντασσόμενα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, οι σχολές εξειδίκευσης τεχνικών καθώς και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια. Όμως ο έντονος προσανατολισμός της ελληνικής κοινωνίας στις κλασικές σπουδές δεν επιτρέπει στην Τεχνική Εκπαίδευση να διεκδικήσει τον ρόλο που η ίδια αυτή κοινωνία έχει ανάγκη για την ανάπτυξή της, γεγονός που επισημαίνεται και από ξένους παρατηρητές².

Ο Α. Ν. 129/1967 τοποθετεί δίπλα στην Μέση εκπαίδευση την Επαγγελματική, η οποία αποτελεί τμήμα της Γενικής Εκπαίδευσης της χώρας.

1.2 Η ΤΕΕ μετά την μεταπολίτευση

Η εθελουφλούσα εκπαιδευτική πολιτική που αφορίζε πεισματικά την Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση από το δημόσιο εκπαιδευτικό δίκτυο, η έλλειψη μεθοδικής κρατικής φροντίδας για ουσιαστική εκπαίδευση των λαϊκών στρωμάτων, η καταστροφική για την οικονομία της χώρας έλλειψη εξειδικευμένων τεχνιτών, οι διεθνείς κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις, η παγίωση της συμμετοχής της Ελλάδας σε διεθνείς στρατιωτικοοικονομικούς συνασπισμούς (ΝΑΤΟ, ΕΟΚ), διαμόρφωσαν το πλαίσιο επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής και προετοίμασαν το έδαφος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 με την εκ νέου θεσμοθέτηση του αστικού σχολείου (Μπουζάκης, 2006: 141 – 144), καθώς και όσων εκπαιδευτικών θεσμοθετήσεων – παρεμβάσεων θα ακολουθήσουν ως τις μέρες μας.

Κατά την μεταπολίτευση, τα ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στην Δευτεροβάθμια Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 1977: 26), μαζί με τις ολοένα εντεινόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, οδήγησαν στον Ν. 576, με τον οποίο ιδρύονται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ), οι Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ), καθώς και οι Ανώτερες Επαγγελματικές Σχολές (ΚΑΤΕΕ). Ο νόμος 576 / 1977 προέβλεπε τη σταδιακή κατάργηση των Κατώτερων και Μέσων Τεχνικών – Επαγγελματικών Σχολών και την ίδρυση Τεχνικών – Επαγγελματικών Λυκείων, καθώς και την ίδρυση νυχτερινών Τεχνικών – Επαγγελματικών Σχολών νέου τύπου. Ο ίδιος νόμος ορίζει ότι η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση διακρίνεται σε Μέση και Ανώτερη. Η Μέση

1 Επιτροπή Παιδείας (1958), Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 19.

2 Δημαράς, 1998, ό., π., σ. 330 – 331.

Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, η οποία ανήκει στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης και προσφέρεται δωρεάν, παρέχεται στις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές και στα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια. Οι σχολικές μονάδες της Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είναι ημερήσιας ή εσπερινής φοίτησης. Οι απόφοιτοι των Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων μπορούν να εισάγονται στις Ανώτερες Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές, τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, τις Ακαδημίες Σωματικής Αγωγής, τις Σχολές Οικιακής Οικονομίας, την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, καθώς και στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα αντίστοιχης ή συναφούς ειδικότητας (άρθρο 10).

Δυστυχώς, ακόμη και οι σχεδιασμοί της ίδιας της Πολιτείας για το σκοπό λειτουργίας της Τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης εδράζονταν σε λανθασμένες βάσεις, αφού η ΤΕΕ προοριζόταν εκτός του πραγματικού της προσανατολισμού, για να αντιμετωπίσει τον υπερπληθυσμό των γυμνασίων, καθώς και την αθρόα συσσώρευση αποφοίτων στην είσοδο των Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Μπουζάκης, 2006: 144). Επιπλέον, τόσο ο αρνητικός χρωματισμός της χειρωνακτικής εργασίας σε σχέση με την πνευματική στις αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας, όσο και το ελλιπές ενδιαφέρον της Πολιτείας για την ΤΕΕ, με την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή, τα πρόχειρα και ετεροχρονισμένα πολλές φορές προγράμματα σπουδών, με την απουσία μέριμνας για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αποτελούσαν αρνητικούς προκαθοριστικούς παράγοντες της διαδρομής της ΤΕΕ, όπως ο Ν. 576 όρισε.

Η κυβερνητική αλλαγή του 1981, με την άνοδο στην εξουσία της σοσιαλιστικής κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, δρομολογεί νέες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στο σύνολο του εκπαιδευτικού κορμού. Οι παρεμβάσεις αυτές στηρίζονται και ενισχύονται με αναθεωρήσεις οι οποίες διατρέχουν, σε όλη την έκτασή τους, τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πραγματοποιούνται στην προσπάθεια ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις ανάγκες της οικονομίας και της ελληνικής κοινωνίας³.

Το 1985, με τον Ν. 1566, ιδρύονται δίπλα στις ΤΕΣ και στα ΤΕΛ τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (ΕΠΛ), τα οποία έχουν ως σκοπό να ενσωματώσουν την γενική με την Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, συνδέοντας την θεωρία με την πράξη. Όμως, και αυτή η προσπάθεια δεν στέφθηκε με επιτυχία, αφού η διάρκεια ζωής των ΕΠΛ ήταν σύντομη.

Οι ολοένα αυξανόμενες ανάγκες εφαρμογής περισσότερο ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης – κατάρτισης και η αναγκαιότητα ανάπτυξης των ικανοτήτων προσαρμογής των ατόμων στις συνεχώς εξελισσόμενες μεταβολές της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, προσδιορίζουν τις κατευθυντήριες γραμμές που οριοθετούνται από την Ενωμένη Ευρώπη στα πλαίσια μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής⁴. Η νομοθεσία που επιχειρεί να διαμορφώσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην χώρα μας αυτή την εποχή επιχειρεί να εναρμονιστεί με τις κατευθυντήριες αυτές συντεταγμένες.

3 Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Μπουζάκης: «Οι μεταρρυθμιστικές λοιπόν παρεμβάσεις στην ελληνική εκπαίδευση την περίοδο '81-85 έχουν την διάσταση του «αστικού εκσυγχρονισμού» αλλά ταυτόχρονα και το «υπερβατικό» στοιχείο μιας μετάβασης στον κοινωνικό μετασχηματισμό» [Μπουζάκης, Σ., (1999), ό., π., σ. 177].

4 Σχετ.: α) «Λευκό βιβλίο: Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για την μετάβαση στον 21ο αιώνα», Δελτίο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Συμπλήρωμα 6/93, Λουξεμβούργο, 1993, β) White paper on «Teaching and Learning: Towards the learning society», Commission, 29 Nov. 1995 (ανάκτηση στο: europa. eu.int/pol/educ/).

Το 1998, με τον Ν. 2640 ιδρύονται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) στη θέση των ΤΕΛ και των ΤΕΣ. Τα ΤΕΕ ανήκουν στη δευτεροβάθμια – μεταγυμνασιακή εκπαίδευση. Σ' αυτά εισάγονται, χωρίς εξετάσεις, οι κάτοχοι απολυτήριου Γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου της αλλοδαπής. Οι σπουδές στα ΤΕΕ διαρκούν έως και τρία (3) χρόνια και οργανώνονται σε δύο κύκλους, Α' και Β', οι οποίοι περιλαμβάνουν επιμέρους τομείς και ειδικότητες. Ο Α' κύκλος σπουδών διαρκεί δύο έτη, ενώ μπορεί να είναι και εσπερινής φοίτησης, διάρκειας τριών ετών. Ο Β' κύκλος σπουδών διαρκεί ένα έτος και ειδικά στα ΤΕΕ εσπερινής φοίτησης ένα εξάμηνο επιπλέον. Τα προγράμματα διδασκαλίας των ΤΕΕ περιλαμβάνουν θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα για τις ειδικότητες καθώς και βασικά μαθήματα γενικής παιδείας και γενικής ωφελιμότητας. Τέλος οι ΤΕΣ μετατρέπονται σε ΤΕΕ Α' κύκλου.

Η Εισηγητική Έκθεση αυτού του νόμου κάνει λόγο και αυτή – όπως και προηγούμενες άλλωστε – για αναβαθμισμένη και ευέλικτη τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στην παροχή κατάλληλων εφοδίων για επαγγελματική ένταξη, αλλά και για συνέχιση σπουδών⁵. Πάντως, τα ΤΕΕ δεν ανήκουν στη Λυκειακή βαθμίδα, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά για όσους προσδοκούσαν, αποφοιτώντας από τα ΤΕΕ, να διεκδικήσουν την είσοδό τους σε θέσεις εργασίας που θέτουν ως προαπαιτούμενο το απολυτήριο Λυκείου⁶.

Μια ουσιαστική προσπάθεια ένταξης της πρακτικής εκπαίδευσης – άσκησης των μαθητών σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον επιχειρήθηκε πρόσφατα με το Ν. 2640/1998, ο οποίος, όπως προϋπόθηκε, ίδρυσε τα ΤΕΕ στην θέση των ΤΕΛ. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι: «...μπορούν να συνάπτονται συμβάσεις με επιχειρήσεις του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα για τις εργαστηριακές εφαρμογές και πρακτικές ασκήσεις εξειδίκευσης των μαθητών των ΤΕΕ» (άρθρο 5, παρ. 2). Η πρόβλεψη αυτή του νόμου για τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης των μαθητών των ΤΕΕ σε επιχειρήσεις και οργανισμούς προβλήθηκε στο αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα της δημοσιοποίησής του με μεγάλη ένταση, δημιουργώντας στους άμεσα εμπλεκόμενους στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση σημαντικές ελπίδες σύνδεσής της με την αγορά εργασίας προς όφελος των μαθητών των ΤΕΕ σε πρακτικό επίπεδο.

Αν και η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των μαθητών της ΤΕΕ συνέχισε να τονίζεται με κάθε τρόπο από την ελληνική Πολιτεία, δυστυχώς η ενεργοποίηση της παραπάνω πρόβλεψης δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ, αφήνοντας μόνο τα ΤΕΕ του ΟΑΕΔ, όπως και τις σχολές μαθητείας του, να προσφέρουν την Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση στη δική της διάσταση, αν και ο ίδιος νόμος ορίζει ως σκοπό της δευτεροβάθμιας τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης: «τον συνδυασμό της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική ένταξη στην αγορά εργασίας» (Άρθρο 1). Ακόμη, στην Υ. Α. Γ2/6098/13 – 11 – 01 ορίζεται ότι: «Οι επισκέψεις των μαθητών και η εκπαίδευσή τους σε φυσικούς χώρους εργασίας θεωρούνται απαραίτητες στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρέπει να γίνονται σε τακτά διαστήματα και προγραμματισμένα» (άρθρο 14, παρ. 5). Εξάλλου, ο προϊστάμενος του Τμήματος Β' ΤΕΕ του ΥΠΕΠΘ, κ. Λαγός Π., στην ομιλία του κατά την έναρξη του Διεθνούς Συνεδρίου: «Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ευρώπη» (Θεσσαλονίκη, 25 – 29/06/2003), τόνισε ότι επιθυμία του ΥΠΕΠΘ είναι η επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών των ΤΕΕ μετά από πρακτική άσκηση και

5 Βλ.: Εισηγητική Έκθεση του Ν. 2640.

6 Αργότερα, σχετικές ρυθμίσεις οδήγησαν στην εξομοίωση του απολυτηρίου του ΤΕΕ με αυτό του Ενιαίου Λυκείου, τουλάχιστον για θέσεις εργασίας σε δημόσιους οργανισμούς.

σύνδεση με την αγορά εργασίας στο νέο διευρυμένο χώρο της Ευρώπης. Και αυτή όμως η εξαγγελία έμεινε ανεφάρμοστη.

Η πορεία προσέλευσης των μαθητών στα ΤΕΕ, καθώς και η εντυπωσιακή μαθητική διαρροή απ' αυτά, ήρθε ως φυσική αντίδραση της κοινωνίας στη συνεχή τους απαξίωση από την Πολιτεία. Είναι ενδεικτικό ότι όσον αφορά στην γενιά μαθητών του 2000 – 2001 η διαρροή στον Α' κύκλο των ΤΕΕ προσδιορίστηκε στο 20,28%, ενώ αν ληφθεί υπόψη και η αντίστοιχη τον Β' κύκλο, τότε η διαρροή εκτινάσσεται ακόμη υψηλότερα, στο 28,81%, όταν η αντίστοιχη στο Ενιαίο Λύκειο είναι μόλις 3,32% (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007: 147).

Η συνεχιζόμενη αδιαφορία της Ελληνικής Πολιτείας να στηρίξει έμπρακτα και ουσιαστικά την Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, δημιουργεί αρνητικές αντιδράσεις, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την μετατροπή των ΤΕΕ σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) με τον Ν. 3475/2006, πάντα με την διάκριση σε ημερήσια και εσπερινά σχολεία. Τα ΕΠΑΛ διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Η φοίτηση στα ημερήσια είναι τριετής και στα εσπερινά τετραετής. Η φοίτηση στις ΕΠΑΣ είναι διετής. Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα τεχνικά – επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις.

Οι αντιδράσεις και οι ενστάσεις για το νέο αυτό τύπο Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης δεν άργησαν να διαφανούν (ΟΛΜΕ, 2006), ενώ η εσπευσμένη θεσμοθέτηση των ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ στη θέση των ΤΕΕ προσέφερε ικανές αφορμές για δυσμενή σχόλια. Χαρακτηριστικό της σπουδής με την οποία αντιμετωπίστηκε η ίδρυση των ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ στην θέση των ΤΕΕ είναι το γεγονός της καθυστερημένης ενημέρωσης των μαθητών της Γ' τάξης των ΕΠΑΛ, μόλις τον Σεπτέμβριο του 2008, για τα μαθήματα στα οποία θα εξεταστούν στις εισαγωγικές εξετάσεις του Μαΐου – Ιουνίου του 2009 προκειμένου να διεκδικήσουν την πρόσβασή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ και η νομοθετική ρύθμιση του τρόπου εισαγωγής των αποφοίτων των ΕΠΑΛ, στα Τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα έχει καθυστερήσει χαρακτηριστικά, αφού μόλις το Φεβρουάριο του 2009, με τον Ν. 3748, νομοθετήθηκε ο τρόπος πρόσβασης των κατόχων απολυτηρίου Επαγγελματικού Λυκείου στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, η Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση δεν έτυχε, στη διαχρονική της διαδρομή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, της δέουσας προσοχής της Ελληνικής Πολιτείας. Αν ο μονοδιάστατος προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας θεωρήθηκε ως λίγο – πολύ φυσιολογικός κατά τον 19^ο αιώνα, εξαιτίας του γεγονότος της απουσίας υποδομών της μορφής της οικονομικοεπαγγελματικής διάρθρωσης της χώρας εκείνη την εποχή⁷, η εξέλιξη στην αντιμετώπιση αυτού του τύπου εκπαίδευσης ήταν από αρνητική ως ουδέτερη, την στιγμή που οι απαιτήσεις ανάπτυξης της οικονομικής ζωής της χώρας έθεταν την στήριξη της ΤΕΕ σε πρώτη προτεραιότητα. Βέβαια, για την στάση αυτή την Πολιτείας δεν είναι άμοιρες οι παγιωμένες πεποιθήσεις και αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας για την ανώτερη κοινωνική διάσταση της γενικής εκπαίδευσης έναντι της τεχνικοεπαγγελματικής. Στο μέρος όμως που αναλογεί στους χειρισμούς της Πολιτείας στην αντιμετώπιση της Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης, οι ευθύνες της είναι ιδιαίτερα σημαντικές, γεγονός που οι συνεχείς και πρόχειρες παλινδρομήσεις, επαναλήψεις, επανασυστάσεις των μορφών των Τεχνικών και Επαγγελματικών σχολείων αναδεικνύουν.

7 Βλ.: Κάτσικας, Χρ., Θέριανος, Κ., (2007), Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007, Αθήνα, Σαββάλας, σ. 112.

2. Η ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Οι ολοένα αυξανόμενες ανάγκες εφαρμογής περισσότερο ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης – κατάρτισης και η αναγκαιότητα ανάπτυξης των ικανοτήτων προσαρμογής των ατόμων στις συνεχώς εξελισσόμενες μεταβολές της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, προσδιορίζουν τις κατευθυντήριες γραμμές που οριοθετούνται από την Ενωμένη Ευρώπη στα πλαίσια μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής⁸. Η νομοθεσία που επιχειρεί να διαμορφώσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην χώρα μας αυτή την εποχή επιχειρεί να εναρμονιστεί με τις κατευθυντήριες αυτές συντεταγμένες.

Η οριοθέτηση του ρόλου της ΤΕΕ στην ελληνική πραγματικότητα προσδιορίζεται από τις ανάγκες που αυτή καλείται να ικανοποιήσει και να προσφέρει ουσιαστικές απαντήσεις στο αίτημα για Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η ΤΕΕ δεν φαίνεται να έχει καταφέρει να κερδίσει το στοίχημα αυτό, αφού η Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν συνδέθηκε ουσιαστικά μέχρι σήμερα με το δυϊκό σύστημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης – παρά μόνο αν εξαιρεθεί το παράδειγμα των σχολών μαθητείας του ΟΑΕΔ – έτσι όπως αυτό ορίστηκε παραπάνω και όπως λειτουργικά ενεργοποιήθηκε σε άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.

Στο Ν. 3475/2006, ο οποίος καταργεί τα ΤΕΕ και στην θέση τους ιδρύει τις ΕΠΑ. Λ και τις ΕΠΑ. Σ, αχνοφαίνεται η διάθεση ενεργοποίησης του δυϊκού συστήματος, αν και δεν γίνεται σαφής σύνδεση των μαθητών των ΕΠΑ. Σ. με την αγορά εργασίας, ενώ η λειτουργία των σχολών αυτών προβλέπεται να γίνει κατά το σχολικό έτος 2007 – 2008.

Είναι φανερό ότι η προσπάθεια διασύνδεσης της πρακτικής άσκησης των μαθητών της ΤΕΕ με την αγορά εργασίας δεν έτυχε της έντονης προσοχής της πολιτείας, με αποτέλεσμα το ισχυρό αυτό όπλο στην ολόπλευρη εκπαίδευση και κατάρτιση των μαθητών της ΤΕΕ να μένει ανεκμετάλλευτο, σε βάρος φυσικά όχι μόνο των άμεσα εμπλεκομένων σ' αυτήν, αλλά και στη συνολικότερη ωφέλεια της κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, επιτακτική φαντάζει η ανάγκη εξεύρεσης λύσεων – προτάσεων, οι οποίες θα κληθούν να αμβλύνουν, στο βαθμό που αυτές δύνανται, το δυσαναπλήρωτο κενό που δημιουργεί η έλλειψη πρακτικής άσκησης σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον.

Η εφαρμογή του δυϊκού συστήματος στα Τεχνικά – Επαγγελματικά εκπαιδευτήρια της χώρας μας δεν εφαρμόζεται ακόμη και σήμερα, παρά τις κατά καιρούς επίσημες εξαγγελίες και τις δεσμεύσεις μέσω της νομοθεσίας για κάτι τέτοιο, και παρά τα θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα που το σύστημα αυτό έχει επιφέρει στις αντίστοιχες εκπαιδευτικές βαθμίδες άλλων ευρωπαϊκών κρατών, όπως της Γερμανίας, της Μ. Βρετανίας, της Ιρλανδίας, της Δανίας, της Ολλανδίας⁹. Επιπλέον, οι ειδικότητες που υπηρετούνται στην ΤΕΕ είναι στις περισσότερες περιπτώσεις μη σχετιζόμενες άμεσα με τις αντίστοιχες που η αγορά εργασίας έχει ανάγκη. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η συντριπτική πλειονότητα των αποφοίτων της ΤΕΕ (το 80,4% για τους άντρες και το 64,1% για τις

8 Σχετ.: α) «Λευκό βιβλίο: Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για την μετάβαση στον 21ο αιώνα», Δελτίο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Συμπλήρωμα 6/93, Λουξεμβούργο, 1993. β) White paper on «Teaching and Learning: Towards the learning society», Commission, 29 Nov. 1995 (ανάκτηση στο: europa. eu.int/pol/educ/).

9 Σχετ.: www.eurydice.eu. Ακόμη: Γιαγκουνίδης, Π., Η Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση στην Ευρώπη – Η περίπτωση Ελλάδας και Γερμανίας, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη (2002).

γυναίκες) να απασχολούνται με αντικείμενο το οποίο δεν σχετίζεται με την ειδικότητα που σπούδασαν στη Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση¹⁰. Επιπρόσθετα, αρκετές είναι οι μελέτες που δείχνουν ότι υπάρχει απόκλιση μεταξύ των δεξιοτήτων των εργαζομένων και των αναγκών των επιχειρήσεων, απόκλιση που προσδιορίζεται κυρίως στην έλλειψη δεξιοτήτων από πλευράς εργαζομένων¹¹. Η μαθητική διαρροή που τα ΤΕΕ παρουσίασαν στην εξέλιξη, παρά τις αρχικές ευοίωνες προβλέψεις (Γαλίτης, κ., ά., 2000), είναι ενδεικτική της αντίδρασης της ελληνικής κοινωνίας στα παραπάνω (π. 1).

Η φθίνουσα πορεία του μαθητικού δυναμικού του προκατόχου των ΕΠΑΛ – ΕΠΑΛ, των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ), προσδιορίζεται ανάγλυφα στα στοιχεία που παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (π. 2) στον οποίο εμφανίζονται οι εγγραφές του μαθητικού δυναμικού της Α΄ τάξης ΤΕΕ του πρώτου κύκλου, σύμφωνα με τον οποίο η συνολική μεταβολή από το 1999 που πρωτοεφαρμόστηκε το πρόγραμμα των ΤΕΕ μέχρι το 2006, ήταν 53,54% του μαθητικού πληθυσμού¹².

Πίνακας 1
Μαθητικό Δυναμικό – Μαθητική διαρροή στα ΤΕΕ
κατά σχολικό έτος και κύκλο σπουδών

Σχολικό έτος	Μαθητικό δυναμικό						
	Α΄ Κύκλος ΤΕΕ				Β΄ Κύκλος ΤΕΕ		
	Α΄ τάξη	Β΄ τάξη	Μαθητές που εγκατέλειψαν (Διαφορά στήλης 3 από 2)	Ποσοστό διαρροής	Α΄ τάξη	Μαθητές που εγκατέλειψαν (Διαφορά στήλης 6 από 2)	Ποσοστό διαρροής
1	2	3	4	5	6	7	8
1997 – 1998	39.000						
1998 – 1999	45.220	26.275	12.725	32,6			
1999 – 2000	60.786	32.939	12.281	27,2	16.016	22.984	58,9
2000 – 2001	50.263	46.897	13.889	22,9	26.675	18.545	41,0
2001 – 2002	43.798	43.459	6.804	13,5	45.195	15.591	25,7
2002 – 2003	40.429	39.884	3.914	8,9	43.837	6.426	12,8
2003 – 2004	37.718	38.183	2.246	5,6	42.487	1.311	3,0

Πηγή: α) ΥΠΕΠΘ – ΔΠΠΕΕ, β) ΥΠΕΠΘ – ΤΜΗΜΑ ΤΕΕ. Επεξεργασία: Παντελής Γαλίτης

10 Σχετ.: Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Απασχόληση Αποφοίτων Ανώτερου Κύκλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

11 Σχετ.: http://ec.europa.eu/education/programmes/lfp/leonardo/theme2_en.html.

12 Δελτίο Τύπου ΥΠΕΠΘ, το οποίο αφορούσε στην ομιλία του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Ευριπίδη Στυλιανίδη στην Ημερίδα του ΥΠΕΠΘ με θέμα: «Ευαισθητοποίηση-Ενημέρωση του Κοινωνικού Συνόλου για το ρόλο της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης», 10/11/2008.

Πίνακας 2
Μεταβολή Μαθητικού Δυναμικού Α΄ τάξης ΤΕΕ (Α΄ κύκλος)
Περίοδος 1999 – 2006

Σχολικό έτος	Ποσοστιαία μεταβολή
2000 – 2001	- 16%*
2001 – 2002	- 13%
2002 – 2003	-7,5%
2003 – 2004	-7%
2004 – 2005	-16,6%
2005 – 2006	- 10,1%

*Ως προς το 1999 – 2000.

Πηγή: ΥΠΕΠΘ.

Όπως προαναφέρθηκε, με τον Ν. 3475/2006 ιδρύθηκαν τα ΕΠΑΛ και οι ΕΠΑΣ, οι οποίες ήρθαν να αντικαταστήσουν τα ΤΕΕ έχοντας επισυνάψει στον σκοπό ίδρυσης των ΕΠΑΛ: «την παροχή στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα» (Ν. 3475/2006, άρθρο 1).

Σύμφωνα με τον Ν. 3748/2009, οι κάτοχοι απολυτηρίου του ΕΠΑΛ (ομάδα Β΄) έχουν την δυνατότητα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε σχολές και τμήματα των Πανεπιστημίων, των ΤΕΙ, καθώς και σε άλλες σχολές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ύστερα από συμμετοχή τους σε πανελλαδικές εξετάσεις στις οποίες όμως εξετάζονται σε κοινά θέματα με τα αντίστοιχα μαθήματα γενικής παιδείας και κατεύθυνσης του Γενικού Λυκείου (άρθρο 1, περ., α΄), γεγονός που θέτει σε μειονεκτική θέση τους υποψηφίους από τα ΕΠΑΛ, εφόσον είναι διαπιστωμένο το χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτικής επίδοσης των μαθητών της ΤΕΕ¹³, γεγονός που με την σειρά του έρχεται να προκαταλάβει (;) τον άνισο ανταγωνισμό μεταξύ των αποφοίτων των ΕΠΑΛ και των αντίστοιχων του Ενιαίου Λυκείου.

Επιπλέον, οι απόφοιτοι των ΕΠΑΛ (ομάδα Α΄) έχουν την δυνατότητα πρόσβασης στα ΤΕΙ, καθώς και στην ΑΣΠΑΙΤΕ, στις ΑΣΤΕ και σε σχολές υπαξιοματικών των ενόπλων δυνάμεων και των σωμάτων ασφαλείας ύστερα από συμμετοχή σε πανελλαδικές εξετάσεις και σε ποσοστό θέσεων επί του συνολικού αριθμού εισακτέων για τις ανωτέρω σχολές (άρθρο 1, περ. β΄), γεγονός που χαρακτηρίζεται ως θετικό μέτρο στην προσπάθεια πρόσβασης αυτών των μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η προσπάθεια προσφοράς από το ΥΠΕΠΘ, μέσω των ΕΠΑΛ, ευκαιριών πρόσβασης των αποφοίτων τους και στα ΑΕΙ, δείχνει να προσκρούει στις αντικειμενικές δυσκολίες του μαθησιακού ελλείμματος και την – σε γενικές γραμμές – ήσσοнос προσπάθειας των μαθητών της ΤΕΕ, κάτι που έχει διαφανεί από τα μέχρι σήμερα στατιστικά στοιχεία για τις εξετάσεις πρόσβασης των αποφοίτων ΤΕΕ στα ΤΕΙ, τα οποία είναι ιδιαίτερα απογοητευτικά¹⁴.

13 Ενδεικτικά: Έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την ΤΕΕ (www.pi-schools.gr/lessons/tee/mechanical/)

14 Είναι ενδεικτικό ότι κάθε χρόνο, από την ίδρυση των ΤΕΕ, το 1/3 του ποσοστού θέσεων επί του συνολικού αριθμού εισακτέων για τις σχολές που προβλέπονται για τους αποφοίτους της ΤΕΕ δεν καλύπτονται απ΄ αυτούς λόγω ελλιπούς απόδοσης στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Οι ανάγκες σε εξοπλισμό των εργαστηρίων των ΕΠΑΛ, ανάγκες που κληρονομήθηκαν από τα καταργηθέντα ΤΕΕ¹⁵, συνεχίζουν να δυσκολεύουν το έργο της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ενώ και οι εξαγγελίες για «δημιουργία καινούριων εργαστηρίων εξαιρετικά σύγχρονων»¹⁶ εμφανίζονται να καθυστερούν χαρακτηριστικά ως προς τον χρόνο υλοποίησής τους.

Τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων των ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ δεν έχουν ακόμη θεσμοθετηθεί, γεγονός που δημιουργεί αρνητικές εικόνες στην ελληνική κοινωνία για την υπόσταση της ΤΕΕ και τον ρόλο που αυτή διακονεί, ενώ διατηρεί θολό το τοπίο της επαγγελματικής διαδρομής και αποκατάστασης των αποφοίτων της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Η συνολική πορεία της ΤΕΕ μέχρι σήμερα προβάλλει την αδιαφορία – ή την άρνηση – της Πολιτείας να στηρίξει αποτελεσματικά έναν εκπαιδευτικό θεσμό που η ίδια έχει ανάγκη. Βέβαια, η μορφή αυτή εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να ξεφύγει από τη γενικότερη αναταραχή που προσδιόρισε την ιστορική διαδρομή του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας γενικότερα. Όμως, ο προσεκτικός μελετητής της ιστορικής διαδρομής του εκπαιδευτικού μας συστήματος θα διαπιστώσει ότι η ΤΕΕ βρέθηκε πολλές φορές σε μειονεκτικότερη θέση από αυτήν της γενικής εκπαίδευσης, συμπαρασύροντας στην ταραγμένη πορεία της – και πτώση της κάποιες φορές – τους μαθητές που εμπιστεύτηκαν την επαγγελματική τους εκπαίδευση και πορεία σ' αυτήν.

Η υιοθέτηση ουσιαστικών μέτρων και η σταθερότητα στο νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την ΤΕΕ αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες στην προσπάθεια δημιουργίας ενός αξιόπιστου, ευέλικτου και αποδοτικού – αποτελεσματικού δεύτερου σχολικού δικτύου, το οποίο είναι αναμφισβήτητο ότι έχει ανάγκη η χώρα και οι πολίτες της.

4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Γαλίτης, Π., κ. ά. (2000), Έρευνα για τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια της Β΄ Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
2. Γαλίτης, Π., (2008), «Διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων στην Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση: Προτάσεις μετουσίωσης – αναβάθμισής της σε καθοριστικό παράγοντα απόκτησης εργασιακής εμπειρίας», στο: Γεωργογιάννης, Π., (2008), (επιμ.), Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ. – Αξιολόγηση και Διοίκηση Α΄ / βάρθμιας και Β΄ / βάρθμιας εκπαίδευσης, Πάτρα, 2008, σσ. 515 – 523.
3. Γιαγκουνίδης, Π., Η Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση στην Ευρώπη – Η περίπτωση

15 Ενδεικτικά: Πανελλαδική Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Χαρτογράφηση των αναγκών του Μηχανολογικού Τομέα των ΤΕΕ (<http://pi-schools.sch.gr/download/lessons/tee/mechanical/xartographisi.doc>)

16 Σύμφωνα με τον Υπουργό Παιδείας κ. Στυλιανίδη Ευριπίδη: «Ορισμένες βασικές πρωτοβουλίες που έχουμε αναπτύξει το τελευταίο διάστημα όσον αφορά τα ΕΠΑΛ και τις ΕΠΑΣ, είναι η δημιουργία καινούργιων εργαστηρίων εξαιρετικά σύγχρονων χρηματοδοτούμενων από το Γ΄ ΚΠΣ και θα συνεχιστεί βεβαίως αυτή η χρηματοδότηση και στο Δ΄ γιατί έχουμε προβλέψει μέσα στο ΕΣΠΑ ένα μεγάλο ποσό να δαπανηθεί προς αυτή την κατεύθυνση», Δελτίου Τύπου ΥΠΕΠΘ, 10/11/2008, ό., π.

- ση Ελλάδας και Γερμανίας, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη (2002).
4. Δελτίο Τύπου ΥΠΕΠΘ, 10/11/2008.
 5. Δημαράς, Α., (1998), Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ. Β΄, Αθήνα, Εστία, ανατύπωση.
 6. Δημαράς, Α., (1999), Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ. Α΄, Αθήνα, Εστία, ανατύπωση.
 7. Εισηγητική Έκθεση του Ν. 2640: «Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Φ. Ε. Κ. 206 Α΄ / 3 – 9 – 1998.
 8. Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (2007), « Η μαθητική διαρροή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΤΕΕ), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
 9. Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (2008), «Απασχόληση Αποφοίτων Ανώτερου Κύκλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
 10. Ζολώτας, Ξ., (1959), Οικονομική Ανάπτυξις και Τεχνική Εκπαίδευσις, Αθήνα
 11. Κάτσικας, Χρ., Θέριανος, Κ., (2007), Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007, Αθήνα, Σαββάλας.
 12. Κοτσυφάκης, Θ., (2005), 1997 και επτά, Αθήνα, Έλλην.
 13. Μπουζάκης, Σ., Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1998), Αθήνα, Gutenberg (2006).
 14. Ν. 2640, Φ. Ε. Κ. 206, τ. Α΄ / 03 – 09 – 1998: «Δευτεροβάθμια τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
 15. Ν. 3475, Φ. Ε. Κ. 146, τ. Α΄ / 13 – 07 – 2006: Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
 16. Ν. 3748, Φ. Ε. Κ. 29Α΄, 19/02/2009: «Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των κατόχων απολυτηρίου Επαγγελματικού Λυκείου και άλλες διατάξεις».
 17. Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, (2006), Το νομοσχέδιο του ΥΠΕΠΘ για την «Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση», οι προτάσεις και οι παρεμβάσεις του κλάδου μας το επόμενο διάστημα», Αθήνα, ΟΛΜΕ.
 18. Πανελλαδική Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Χαρτογράφηση των αναγκών του Μηχανολογικού Τομέα των ΤΕΕ. Αντλήθηκε από:
<http://pi-schools.sch.gr/download/lessons/tee/mechanical/xartographisi.doc>
 19. Παπανούτσος, Ε., (1965), Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία, Αθήνα. (1965).
 20. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: «Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ευρώπη» (Θεσσαλονίκη, 25 – 29/06/2003).
 21. Φραγκουδάκη, Α. (1977), Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης – Αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες, Ο Πολίτης, τομ. 11.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

1. www.eurydice.eu
2. http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/leonardo/theme2_en.html
3. www.pi-schools.gr/lessons/tee/mechanical

Το πρόγραμμα σπουδών της ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ για τους πτυχιούχους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ιστορική εξέλιξη και κριτική απογραφή

Γεωργιάδης Μ.

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Στην εργασία αυτή εξετάζεται η ιστορική πορεία που διέγραψε το πρόγραμμα σπουδών της ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ για τους αποφοίτους των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Επιχειρείται, μέσα από τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ θεωρητικού και πρακτικού στοιχείου, να προσδιορισθεί, στο επίπεδο των προδιαγραφών, η ταυτότητα της παιδαγωγικής – επαγγελματικής κατάρτισης που παρέχεται και διαπιστώνεται ότι οι μεταβολές που πραγματοποιήθηκαν οριακά μόνο κινήθηκαν προς την κατεύθυνση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης και τη διαμόρφωση πλαισίου για την ανάπτυξη κριτικά στοχαζόμενων εκπαιδευτικών, καθώς στη δομή του διατηρούνται διαχρονικά τα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά. Η εμβάθυνση του παιδαγωγικού στοιχείου του προγράμματος θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ποιοτική αναβάθμιση της δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης, κάτι που δεν πρέπει να παραμεληθεί στην περίπτωση που η προοπτική της ένταξης της Σχολής στην πανεπιστημιακή δομή πραγματοποιηθεί.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο διερεύνησης στην παρούσα εργασία αποτελεί το πρόγραμμα σπουδών της ΑΣΠΑΙΤΕ, στο πλαίσιο της ιστορικής πορείας που η Σχολή διέγραψε. Σκοπός αυτής της προσπάθειας είναι η συνεισφορά στη μελέτη της φυσιολογίας της ΑΣΠΑΙΤΕ ως ιδρύματος για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτήν την εργασία παρακολουθούνται οι μεταβολές που σημειώθηκαν, σε ό,τι αφορά τη δομή του προγράμματος σπουδών που ίσχυσε στο πλαίσιο λειτουργίας της ΠΑΤΕΣ, και τώρα ισχύει στο πλαίσιο του ΕΠΠΑΙΚ, και συνακόλουθα, καταγράφεται η τάση που αυτό διέγραψε, από την ίδρυση της ΣΕΛΕΤΕ μέχρι σήμερα. Το βασικό ερώτημα που επιχειρείται να απαντηθεί αφορά τη σχέση μεταξύ της θεωρητικής και της πρακτικής διάστασής του. Η κριτική ανάλυση εστιάζεται σε αυτή τη σχέση, καθώς, πέρα από το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης, καθίσταται ιδιαίτερης σημασίας ο προσδιορισμός της ταυτότητας της παιδαγωγικής κατάρτισης που παρέχεται. Μάλιστα, οι μεταβολές του προγράμματος εξετάζονται τοποθετούμενες στο ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο τους και προσεγγίζονται από τη σκοπιά των προδιαγραφών του «ολοκληρωμένου» προγράμματος, όπου τα επιμέρους στοιχεία της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ενοποιούνται κατά οργανικό τρόπο (Cropley & Dave 1973, Furlong et al. 1996).

Ο επαγγελματικός-παιδαγωγικός χαρακτήρας, ο οποίος αποτέλεσε ιδιαίτερο γνώρισμα της λειτουργίας της Σχολής, συνδέθηκε από την ίδρυσή της, το 1959¹, με τη βασική

¹ Άρθρο 24,ΝΔ 3971/1959, «περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης».

επιλογή της εκπαιδευτικής πολιτικής να προωθηθεί η ίδρυση δημόσιου δικτύου δευτεροβάθμιας τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ζαχαρίας 1989:185-190). Η ίδρυση ενός τέτοιου δικτύου θεωρήθηκε ότι θα εξυπηρετούσε τη λειτουργική προσαρμογή της χώρας στο διεθνές οικονομικό γίνεσθαι (Σβορώνος 1972: 49, Μπουζάκης 1999, Καλούρη κά 2002). Η στροφή του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής προς αυτήν την κατεύθυνση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ίδρυση μιας Σχολής για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που να την εξυπηρετεί αποτελούσε προϊόν μεταστροφής στο εσωτερικό του κυρίαρχου οικονομικού και πολιτικού συνασπισμού στην ελληνική κοινωνία. Αυτή όμως η μεταστροφή δεν συνοδεύθηκε από τη συνολική αμφισβήτηση του υφιστάμενου χαρακτήρα και προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (Χαραλάμπους 1990). Χρειάστηκε λοιπόν και η ισχυρή παρέμβαση των διεθνών οργανισμών, όπως του ΟΗΕ και του ΟΟΣΑ, καθώς και ξένων δυτικών κυβερνήσεων, προκειμένου να πληρωθούν οι προϋποθέσεις για τη λειτουργία της ΣΕΛΕΤΕ (Δενδρινού - Αντωνακάκη 1967, Βεργίδη 1984:21). Οι αναστολές και οι αντιστάσεις που προβλήθηκαν στο εσωτερικό της χώρας για την ίδρυση της ΣΕΛΕΤΕ, αλλά και για την ίδρυση δημόσιου δικτύου τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, που άλλωστε πραγματοποιήθηκε το 1976, είχαν τις ρίζες τους στη βαθύτερη πολιτισμική διχοτομία της χώρας μεταξύ εκσυγχρονιστικού και παραδοσιακού ρεύματος.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι από την ίδρυση της ΣΕΛΕΤΕ το 1959 μέχρι την περίοδο 1973-1974, οπότε άρχισε να λειτουργεί και η ΑΣΕΤΕΜ, το αποκλειστικό μοντέλο που ίσχυσε, σε ό,τι αφορά την οργάνωση των σπουδών, ήταν το «διαδοχικό» ή «προσθετικό». Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προηγούνται οι σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο που οδηγούν στην απόκτηση πτυχίου και έπεται η παιδαγωγική κατάρτιση. Η οργάνωση αυτή των σπουδών είχε ήδη επικρατήσει στον αγγλοσαξονικό κόσμο, και μάλιστα στην Αγγλία, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και αφορούσε κυρίως την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Thomas 1990). Το συγκεκριμένο μοντέλο υπήρξε καρπός συμβιβασμού μεταξύ του ακαδημαϊκού κόσμου της Αγγλίας με την αναγκαιότητα ο υποψήφιος εκπαιδευτικός να καταρτίζεται παιδαγωγικά. Βεβαίως, στην Αγγλία εξ αρχής ο παιδαγωγικός τίτλος σπουδών χορηγούνταν από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και αντιστοιχούσε σε σπουδές διάρκειας ενός έτους (Γεωργιάδης 2006).

2. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ 1959

Το πρώτο πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόστηκε την περίοδο 1959-1960 αντιστοιχούσε σε σπουδές ενός έτους και περιλάμβανε: Παιδαγωγική Ψυχολογία, Ιστορία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Γενικές Αρχές Διδασκαλίας, Ψυχολογία του Εφήβου, Ανάλυση Επαγγέλματος, Οργάνωση Μαθήματος, Γενικά Αρχαία Επαγγελμάτων, Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ανθρώπινι Σχέσεις εν τω Σχολείω, Τεχνικά Μέσα Διδασκαλίας, Οργάνωση Τεχνικής Εκπαίδευσης, Γενικά Αρχαία Προγράμματος Τεχνικής Εκπαίδευσης, Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέθοδος Διδασκαλίας, Οργάνωση και Διεύθυνση Εργαστηρίου, Τέστς και Μετρήσεις, Φιλοσοφία της Αγωγής. Το θεωρητικό πλαίσιονόταν από το πρακτικό μέρος που συνίστατο σε παρακολούθησεις διδασκαλιών, συμβατικών και υποδειγματικών (Δενδρινού -Αντωνακάκη 1967: 226).

Με βάση τα δεδομένα αυτά μπορεί να υποστηριχθεί ότι το πρόγραμμα ήταν πλήρες από παιδαγωγικής απόψεως, υπό την έννοια ότι περιλαμβάνει αντικείμενα εφαρ-

μοσμένον προσανατολισμού, αντικείμενα που αφορούν την ακαδημαϊκή σπουδή της εκπαίδευσης, καθώς και το στοιχείο της Πρακτικής Άσκησης. Έτσι το πρόγραμμα προσέφερε επαγγελματική-παιδαγωγική κατάρτιση, συναφή προς την πραγματικότητα της τεχνικής εκπαίδευσης, χωρίς από αυτήν την κατάρτιση να λείπει η θεωρητική βάση. Όμως η Πρακτική Άσκηση που σκοπό είχε την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς περιοριζόταν στην παρακολούθηση διδασκαλιών από αυτούς. Έλειπε δηλαδή το στοιχείο της πραγματοποίησης διδασκαλίας και άσκησης διδακτικού έργου από τους σπουδαστές.

3. ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ 1978 ΚΑΙ ΤΟΥ 1980

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976, καθώς καθιερώνεται πλέον ένα δημόσιο σχολικό δίκτυο τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, τίθεται σε ισχύ νέο πρόγραμμα σπουδών για την ΣΕΛΕΤΕ. Είχε προηγηθεί, σε επίπεδο οργανωτικό, η μετατροπή της ΣΕΛΕΤΕ από υπηρεσιακή μονάδα του Υπουργείου σε ΝΠΔΔ και η ίδρυση της ΠΑΤΕΣ², το 1970 (Ζαχαρής 1989)

Πίνακας Α: Το πρόγραμμα της ΠΑΤΕΣ σύμφωνα με ΥΑ 97916/1978³

1. Τμήμα πτυχιούχων Ανωτάτων Σχολών (εξάμηνη διάρκεια):

Θεωρητικό μέρος παιδαγωγικών σπουδών	22
Αντικείμενα ειδικότητας	2
ΠΑΔ (παρακολουθήσεις Διδασκαλιών)	3
ΠΑΔ (Διδασκαλίες στην Τάξη)	3
Σύνολο ωρών	30

2. Τμήμα πτυχιούχων Ανωτέρων Σχολών (διάρκειας δύο εξαμήνων)

Θεωρητικό μέρος παιδαγωγικών σπουδών	27
Μαθήματα ειδικότητας και γενικής παιδείας	27
ΠΑΔ (παρακολουθήσεις Διδασκαλιών)	3
ΠΑΔ (Διδασκαλίες στην Τάξη)	3
Σύνολο ωρών	60

2 Στο πλαίσιο της λειτουργίας της ΠΑΤΕΣ καθιερώνονται δύο επιμέρους προγράμματα: ένα για πτυχιούχους ΑΕΙ και ένα για πτυχιούχους ανώτερης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρώτο ήταν διάρκειας ενός εξαμήνου και το δεύτερο ενός έτους.

3 ΦΕΚ 781/τΒ/13-9-1978.

3. Η οργάνωση των ΠΑΔ

Παρακολουθήσεις διδασκαλιών	
1. Ενημέρωση και καθοδήγηση από καθηγητές της ΠΑΤΕΣ	1/5 ολικού χρόνου
2. Παρακολούθηση διδασκαλιών ειδικότητας και ενημέρωση από εκπαιδευτικούς Προτύπων Σχ. ΣΕΛΕΤΕ	4/5 »
Διδασκαλίες στην τάξη	
1. Ενημέρωση και καθοδήγηση από καθηγητές της ΠΑΤΕΣ	1/10 »
2. Παρακολούθηση διδασκαλιών από σπουδαστές	4/10 »
3. Μικροδιδασκαλίες και προκαταρτικές	2/10 »
4. Πραγματοποίηση διδασκαλιών στην τάξη με εποπτεία	2/10 »
5. Πραγματοποίηση διδασκαλίας στην τάξη την οποία ακολουθεί συζήτηση και κριτική ενώπιον επιτροπής Καθηγητών της ΠΑΤΕΣ	1/10 »

Πίνακας Β : Το πρόγραμμα της ΠΑΤΕΣ σύμφωνα με ΥΑ 202/Ε/3457/1980⁴

Η Οργάνωση των ΠΑΔ

Διδασκαλίες	Πτ. Ανωτάτων Σχολών	Πτ. Ανωτέρων Σχολών
Παρακολούθηση προτύπων διδασκαλιών	2	2
Παρακολούθηση οργάνωσης λειτουργίας σχολικών εργαστηρίων και επιχειρήσεων	4	7
Παρακολούθηση εκπαιδευτικών Κ.Ε.Τ.Ε. και σύνταξη εκθέσεων	10	12
Παρακολούθηση σπουδαστών *	20	28
Προκαταρτικές διδασκαλίες	1	2
Μικροδιδασκαλίες	2	2
Διδασκαλία ενώπιον επόπτη - καθηγητή	1	1
Σύνολο ωρών	40	54

Σε ό,τι αφορά τη ποσοτική σχέση μεταξύ του θεωρητικού και πρακτικού μέρους, οι προδιαγραφές, τόσο του προγράμματος του 1978 όσο και του 1980, δεν αλλάζουν

4 ΦΕΚ 447/τΒ'5-5-1980.

ουσιαστικά σε σύγκριση με το αρχικό πρόγραμμα⁵. Εννοείται ότι εκσυγχρονίζεται το περιεχόμενο των αντικειμένων και αυτό αφορά και τα δύο επιμέρους προγράμματα της ΑΣΠΑΙΤΕ: αυτό της εξάμηνης διάρκειας για πτυχιούχους ανωτάτων σχολών και το μονοετές για πτυχιούχους ανωτέρων σχολών. Όμως, σημαντική μπορεί να θεωρηθεί η μεταβολή στο εν λόγω πρόγραμμα που αφορά την Πρακτική Άσκηση, καθώς αυτή αποκτά και τη διάσταση της πραγματοποίησης διδασκαλιών από τους σπουδαστές, τόσο σε εικονικές συνθήκες όσο και σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης. Προβλέπεται, μάλιστα, σε όλες τις φάσεις σύνταξη έκθεσης από τους σπουδαστές και η παροχή ανατροφοδότησή τους. Έτσι, η Πρακτική Άσκηση αποκτά ολοκληρωμένο χαρακτήρα που διακρίνεται για την ύπαρξη κλιμακούμενων φάσεων, από την άσκηση στις αίθουσες της Σχολής μέχρι την άσκηση εκπαιδευτικού έργου από τον σπουδαστή σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης, ώστε η μετάβαση από το ένα στοιχείο στο άλλο να πραγματοποιείται βαθμιαία. Επιπρόσθετα, παρέχεται ως ένα βαθμό η δυνατότητα στο σπουδαστή να στοχάζεται κριτικά τη διαδικασία της άσκησης εκπαιδευτικού έργου από τον ίδιο.

Η πραγματοποίηση διδασκαλίας, όμως, καλύπτει μόνο 1 ώρα από αυτές που συνολικά διατίθενται στην Πρακτική Άσκηση. Με τα δεδομένα αυτά και με βάση τη ρητή αναφορά ότι «η εφαρμογή των παιδαγωγικών γνώσεων που παρέχονται στους σπουδαστές από τα θεωρητικά παιδαγωγικά μαθήματα»⁶ αποτελεί σκοπό της Πρακτικής Άσκησης, καθιστά το στοιχείο της πρακτικής εμπειρίας του υποψήφιου εκπαιδευτικού μονοσήμαντα συμπληρωματικό και βοηθητικό στοιχείο της θεωρητικής γνώσης. Επιπλέον, η αναφορά ότι «η Παρακολούθηση διδασκαλιών θα παρέχει στους σπουδαστές πρότυπα κατά την άσκησή τους στην τεχνική της διδασκαλίας»⁷ αποτελεί όρο που δεν άφηνε μεγάλα περιθώρια για ανάπτυξη κριτικής στάσης σε αυτούς και την αξιοποίηση της πρακτικής εμπειρίας στην οικοδόμηση της επαγγελματικής τους γνώσης

4.ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ 1990

Η βασική μεταβολή συνίσταται στο ότι το πρόγραμμα σπουδών καθίσταται αμιγώς παιδαγωγικό και για τους σπουδαστές της ΠΑΤΕΣ που προέρχονται από ανώτερες σχολές, αφού τα στοιχεία της γενικής παιδείας και των σπουδών στο αντικείμενο της ειδικότητας παύουν να υπάρχουν. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στα προγράμματα για τους σπουδαστές που προέρχονταν από ανώτατες σχολές, τα στοιχεία αυτά απουσίαζαν εξαρχής. Έτσι, μπορεί να παρατηρηθεί ότι σημειώνεται η απαρχή για την ενοποίηση των δύο προγραμμάτων της ΠΑΤΕΣ.

Πιο συγκεκριμένα και σε ό, τι αφορά το πρόγραμμα σπουδών για τους σπουδαστές των ανωτέρων σχολών, αυξάνονται από 2 σε 5 δίωρα τα μαθήματα που έχουν σχέση με τη διδακτική μεθοδολογία των ειδικών αντικειμένων που διδάσκονται στην τεχνική-επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με το ευρύτερο πλαίσιο της λειτουργίας αυτού του τύπου της εκπαίδευσης. Αποκτά δηλαδή το πρόγραμμα μεγαλύτερη συνάφεια προς την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται.

5 Γί' αυτό και δεν παρατίθεται ο πίνακας, ο σχετικός με το θεωρητικό μέρος του προγράμματος του 1980.

6 Παρ 24, ΦΕΚ 447/τΒ'5-5-1980.

7 Παρ 24, ΦΕΚ 447/τΒ'5-5-1980.

Επιπλέον, γίνεται σύσταση να συνδέονται οι «Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας» με το μάθημα «οργάνωση Τεχνικών – Επαγγελματικών Μαθημάτων». Η σύνδεση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ότι καθιερώνει για πρώτη φορά στις προδιαγραφές του προγράμματος μια μορφή οριζόντιας σχέσης μεταξύ επιμέρους στοιχείων των προγραμμάτων. Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηριχθεί ότι έστω και οριακά η εξέλιξη αυτή κινείται προς την κατεύθυνση της ενοποίησης των επιμέρους στοιχείων του προγράμματος.

Σε ό,τι αφορά τη δομή της Πρακτικής Άσκησης, αίρεται ο κάθετος διαχωρισμός μεταξύ της παρακολούθησης διδασκαλιών και της άσκησης διδακτικού έργου. Σε αυτήν διακρίνονται δύο φάσεις, α) την άσκηση του σπουδαστή στη ΣΕΛΕΤΕ και στη συνέχεια β) την άσκηση σε πραγματικές συνθήκες σχολικής μονάδας που είναι πλέον οι συνθήκες ενός συμβατικού σχολείου. Στο πλαίσιο και των δύο φάσεων ο ρόλος του σπουδαστή ως παρατηρητή εναλλάσσεται με το ρόλο αυτού που αναλαμβάνει πλήρη εκπαιδευτικά καθήκοντα. Καθίσταται μάλιστα υποχρεωτική η συμμετοχή όλων των σπουδαστών στη συζήτηση τόσο της εποπτευόμενης όσο και της τελικής διδασκαλίας και, με τον τρόπο αυτό, αυξάνονται οι δυνατότητες για την ανάπτυξη σε αυτούς κριτικής στάσης.

Πίνακας Γ. Το πρόγραμμα της ΠΑΤΕΣ σύμφωνα με ΥΑ Γ2/954/1990⁸

Οργάνωση ΠΑΔ	Ώρες
Ενημέρωση με Video (παρακολούθηση προτύπων διδασκαλιών)	2
Οργάνωση και λειτουργία Σχολικών Εργαστηρίων της Ειδικότητας	4
Μικροδιδασκαλίες	5
Προκαταρτικές	3
Παρακολουθήσεις Μικροδιδασκαλιών	13
Παρακολουθήσεις Προκαταρτικών	10
Παρακολουθήσεις στα Τ.Ε.Λ., Τ.Ε.Σ. και Πολυκλαδικά Λύκεια	12
Εποπτευόμενη Διδασκαλία	1 1/2
Πτυχιακή Διδασκαλία	1 1/2
Σύνολο ωρών	52

⁸ ΦΕΚ 63/τ.Β'/31-1-1990. Το περιεχόμενο του θεωρητικού μέρους δεν παρατίθεται γιατί δεν εμπεριέχει σημαντικές διαφορές με τα προηγούμενα προγράμματα.

5.ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ 1999: ΑΠΟ ΤΗΝ ΣΕΛΕΤΕ ΣΤΗΝ ΑΣΠΑΙΤΕ

Η βασική διαφοροποίηση, το 1999, στο πρόγραμμα, συνίσταται στην καθιέρωση του ενοποιημένου μονοετούς προγράμματος⁹ και για τις δύο κατηγορίες πτυχιούχων-σπουδαστών. Η εξέλιξη αυτή σημειώθηκε καθώς η ΣΕΛΕΤΕ βάδιζε το δρόμο της ανωτατοποίησης, η οποία επήλθε τελικά το 2002, οπότε και ιδρύθηκε η ΑΣΠΑΙΤΕ. Στο πρόγραμμα διατηρείται η ίδια φιλοσοφία, οι ίδιες αρχές και η ίδια ποσοτική σχέση μεταξύ των επιμέρους στοιχείων του. Μειώνονται μάλιστα οι ώρες της Πρακτικής Άσκησης, και συγκεκριμένα της μικροδιδασκαλίας, χωρίς βέβαια αυτή η μείωση να θεωρηθεί σημαντική. Πάντως η ανωτατοποίηση της Σχολής δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μια ολοκληρωμένη διαδικασία, αφού στο επίπεδο της διοίκησής της δεν κατοχυρώθηκε η αυτονομία στη λειτουργία της.

6. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι, στην ιστορική της πορεία, η ΣΕΛΕΤΕ και ειδικότερα η ΠΑΤΕΣ, σε ό,τι αφορά το πρόγραμμα σπουδών, ως διακριτικό γνώρισμά της κατέγραψε τον παιδαγωγικό και επαγγελματικό της χαρακτήρα, συνδυασμένο με την ακαδημαϊκή διάσταση. Στο πρόγραμμα σπουδών κινήθηκε προς την κατεύθυνση της ενοποίησης των δύο επιμέρους του μορφών, δηλαδή αυτού που προσφερόταν σε πτυχιούχους ανώτατων και αυτού που προσφέρονταν σε πτυχιούχους ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

Οι μεταβολές που σημειώθηκαν στη δομή του προγράμματος και των δύο κατηγοριών πτυχιούχων κατά βάση συνίστανται:

α) στη μετονομασία αντικειμένων και την τροποποίηση του περιεχομένου τους, ώστε να παρακολουθούνται οι επιστημολογικές εξελίξεις της Παιδαγωγικής,

β) στη συνεχή αναπροσαρμογή του προγράμματος και κυρίως της οργάνωσης της Πρακτικής Άσκησης, με στόχο την ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων και αναβάθμιση της λειτουργικής σχέσης με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Όμως η δομή του προγράμματος εξακολουθεί να παραμένει αμετάβλητη. Δεν τροποποιήθηκε ουσιαστικά από την εποχή της ίδρυσης της Σχολής. Και συγκεκριμένα:

α) το πρόγραμμα έχει τη μορφή καταλόγου αντικειμένων. Τα αντικείμενα αυτά είναι κάθετα διαχωρισμένα και με αθροιστική σχέση μεταξύ τους. Ουσιαστικά το πρόγραμμα δεν διαφέρει ως προς τη δομή του από τα αντίστοιχα πανεπιστημιακά που έχουν καθαρώς ακαδημαϊκό – θεωρητικό προσανατολισμό και εξυπηρετούν την εξειδικευμένη γνώση ανά επιστημονικό αντικείμενο,

β) η Πρακτική Άσκηση λογίζεται ως ένα από τα στοιχεία αυτού του καταλόγου και τελευταίο συνήθως στη σειρά, ενώ παραμένει υποβαθμισμένη στη σχέση της με τη θεωρητική διάσταση, τόσο από ποιοτική όσο και από ποσοτική άποψη.

Κατά την ιστορική εξέλιξη της Σχολής, οι μεταβολές που σημειώθηκαν στο πρόγραμμα προς την κατεύθυνση της ενοποίησης και σύναψης οριζόντιων σχέσεων μεταξύ των επιμέρους αντικειμένων είχαν περιθωριακό χαρακτήρα. Άλλωστε, απουσιάζει ο άξονας γύρω από τον οποίο θα γινόταν αυτή η ενοποίηση, ώστε τα προγράμματα να μπορούν να χαρακτηρισθούν ολοκληρωμένα με την πλήρη παιδαγωγική έννοια του όρου.

9 ΠΔ 108, ΦΕΚ/τ.Α'/27-5-1999.

Αυτοί οι όροι δεν μπορούν να χαρακτηρισθούν επαρκείς για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης με την κατεύθυνση της ανάπτυξης κριτικά στοχαζόμενων εκπαιδευτικών που επεξεργάζονται την εμπειρία τους μέσα από μια θεωρητική πλαισίωση και που έτσι οικοδομούν την επαγγελματική τους γνώση

Αν σκοπός της λειτουργίας της ΑΣΠΑΙΤΕ είναι η τροφοδότηση της εκπαίδευσης με εκπαιδευτικούς κριτικά στοχαζόμενους και άρα αυτόνομους στην άσκηση του επαγγελματικού τους ρόλου, τότε ο φυσικός χώρος της Σχολής, είναι το Πανεπιστήμιο. Η ένταξη στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, τόσο του ΕΠΠΑΙΚ, υπό τη μορφή Τμήματος το οποίο θα αναλάμβανε την παιδαγωγική κατάρτιση όλων των πτυχιούχων που θα προορίζονταν στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, όσο και της ΑΣΕΤΕΜ, θα διασφάλιζε την αυτονομία της λειτουργία της, η οποία αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για τα ως άνω αναφερόμενα. Από την άποψη αυτή, πρόταση για ίδρυση Πανεπιστημιακής Σχολής Εκπαίδευσης που έγινε το 1957¹⁰ καθίσταται περισσότερο από ποτέ επίκαιρη, μετά και την ανωτατοποίηση της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Η ένταξη όμως αυτή ενώ διασφαλίζει την αυτονομία της ΑΣΠΑΙΤΕ στο επίπεδο της λειτουργίας της, στο επίπεδο του προγράμματος θα πρέπει ίσως να αποφευχθεί η περαιτέρω ακαδημαϊκοποίησή του, κάτι που θα σήμαινε τη ρήξη με τη φυσιογνωμία της Σχολής που διαχρονικά διαμορφώθηκε και ως διακριτικό γνώρισμα έχει την παροχή παιδαγωγικής κατάρτισης σε μια επαγγελματική βάση. Ο κόσμος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει μεγαλύτερη ανάγκη την εμβάθυνση αυτής της παιδαγωγικής πλευράς, κάτι που άλλωστε σημαίνει την αναγκαιότητα για μεταβολή του προγράμματος, ώστε να εξυπηρετεί την ανανέωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βεργίδης, Δ. (1984). *Η παρέμβαση των Διεθνών Οργανώσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική*, σσ. 7-38, στο: Κέντρο Μεσογειακών Μελετών και Αυτομόρφωσης (εκδ.), *Κριτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Αθήνα: Κέντρο Μεσογειακών Μελετών και Αυτομόρφωσης.
2. Γεωργιάδης, Μ. (2006). *Ο ρόλος των σχολικών μονάδων στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: η περίπτωση της Αγγλίας*, σσ. 53-80, στο: Χαραλάμπους, Δ. (επ.), *Διαχρονικές και συγχρονικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης*, Αφοι Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
3. Δενδρινού – Αντωνακάκη, Ν. (1967). *Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης*, στο: Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα-Herder.
4. Ζαχαρής, Ε. (1989). *Ιστορία, οργάνωση και διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
5. Καλούρη-Αντωνοπούλου Ο. Αθανασούλα-Ρέππα Α. & Φίλιος Α. (2002) *Η ιστορική εξέλιξη της ΑΣΠΑΙΤΕ: εκπαιδευτική πολιτική και παιδαγωγική κατάρτιση*, στο: Πανε-

10 Η πρόταση αυτή έγινε από την Υπηρεσία Μελετών και Συντονισμού του Υπουργείου Παιδείας, η οποία ιδρύθηκε το 1955 και ως έναν από τους σκοπούς της λειτουργίας της είχε την επιστημονική έρευνα στο χώρο της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ζαχαρής 1989: 176-177)

πιστήμιο Πατρών-ΠΤΔΕ, *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα: ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου.

6. Σβορώνος, Ν.Γ. (1976). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
7. Μπουζάκης, Σ. (1999). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
8. Χαραλάμπους, Δ. Φ. (1990). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Α.Π.Θ (Διδακτορική διατριβή).
9. Copley, A. J. & Dave R.H. (1973). *Lifelong education and the training of teachers*, Pergamon Press and the UNESCO Institute of Education.
10. Thomas J. B.(1990a) *Victorian beginnings*, pp. 1-19, στο: Thomas J.B. (ed.) *British Universities and teacher education*, Falmer Press.
11. Furlong et al. (1996). *From integration to partnership: changing structures in initial teacher education*, pp. 22-35, in: Mc Bride, R. (ed.) *Teacher education policy*. Falmer Press.

ΠΔ-ΥΑ

ΥΑ 97916/1978, ΦΕΚ 781/τΒ/13-9-1978.

ΥΑ 202/Ε/3457/1980, ΦΕΚ 447/τΒ'/5-5-1980.

ΥΑ Γ2/954/1990, ΦΕΚ 63/τ.Β'/31-1-1990.

Π.Δ. 108 ΦΕΚ/τ.Α'/27-5-1999.

Φύλο, τεχνολογία και τεχνική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για την ενότητα χεριού και μυαλού

Γιαννακοπούλου Ελένη
Δρ Παιδαγωγικής- Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ

Περίληψη

Οι θεωρητικές αναλύσεις για τη σχέση φύλου και τεχνολογίας προσεγγίζουν κατά κανόνα την τεχνολογία κάτω από δύο διαφορετικές οπτικές. Η μια βασισμένη κυρίως σε ποσοτικές αναλύσεις της ανισότητας στη συμμετοχή των γυναικών στη τεχνολογικά επαγγέλματα, υιοθετεί προτάσεις ενθάρρυνσης και μέτρα ενίσχυσης της συμμετοχής των γυναικών. Για την οπτική αυτή η τεχνολογία είναι ουδέτερη και το πρόβλημα ανάγεται σε ζητήματα κοινωνικών στερεοτύπων, κοινωνικοποίησης των κοριτσιών ή σχολικών πρακτικών. Μια άλλη οπτική η οποία κατανοεί την τεχνολογία με εντελώς διαφορετικούς όρους από τους κυρίαρχους, θέτει στο επίκεντρο όχι μόνο τη χρήση, αλλά και το ρόλο των γυναικών στην παραγωγή και τη σημασία της τεχνολογίας, προσεγγίζει τόσο το φύλο όσο και την τεχνολογία ως κοινωνικές κατασκευές οι οποίες υπόκεινται σε μετασχηματισμούς. Αφετηρία της προσέγγισης αυτής αποτελεί το ερώτημα πως η τεχνολογία προσδιορίζεται από το φύλο, αλλά και το αντίστροφό του, πως δηλαδή το φύλο διαμορφώνεται κοινωνικά και από την τεχνολογία. Σύμφωνα με την οπτική αυτή δεν απαιτείται μόνο η άρση των ανισοτήτων της συμμετοχής των γυναικών στην τεχνολογική εκπαίδευση και στα τεχνικά επαγγέλματα, αλλά και ο ριζικός μετασχηματισμός της τεχνολογίας στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής πρακτικής η οποία θα σέβεται τη διαφορετικότητα και θα διασφαλίζει την παραγωγή χρήσιμων στον άνθρωπο και φιλικών στο περιβάλλον τεχνολογικών προϊόντων. Στην εισήγηση παρουσιάζονται επιλεκτικά και αναλύονται συνοπτικά ερωτήματα, τα οποία προκύπτουν στο πλαίσιο της δεύτερης αυτής οπτικής με στόχο την ανάπτυξη ενός αντίστοιχου προβληματισμού για την τεχνολογική εκπαίδευση, οποίος θα αναπτύσσει ισότητα και αλληλένδετα χειρονακτικές δεξιότητες, νοητικές ικανότητες και συναισθήματα.

Οι σχέσεις φύλου και τεχνολογίας έχουν αναλυθεί θεωρητικά και εμπειρικά από πολλές οπτικές, οι οποίες μπορούν σε γενικές γραμμές να ταξινομηθούν σε δύο ρεύματα. Το ένα ρεύμα επικεντρώνεται στην ανισότητα της συμμετοχής των γυναικών στα τεχνολογικά επαγγέλματα και το άλλο προσεγγίζει τη σχέση των γυναικών με την τεχνολογία.

Το πρώτο ρεύμα αναλύσεων και ερευνών επιχειρεί να απαντήσει στο ερώτημα γιατί τόσες λίγες γυναίκες στα τεχνολογικά επαγγέλματα και στη βιομηχανία, παρά το γεγονός ότι, στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και στις ΗΠΑ, έχουν κατά καιρούς εφαρμοστεί πολιτικές ενθάρρυνσης και μέτρα ενίσχυσης της συμμετοχής των γυναικών στη τεχνολογική εκπαίδευση και τα τεχνικά επαγγέλματα. Γιατί πρέπει να παραδεχθούμε ότι, πέρα από οποιεσδήποτε διακρίσεις και αποκλεισμούς σε βάρος των γυναικών, τα περισσότερα κορίτσια δεν ενδιαφέρονται για την τεχνολογία. Αυτό μας οδηγεί στην υπόθεση ότι η τεχνολογία έχει έμφυλα χαρακτηριστικά στα μάτια των κοριτσιών, δηλαδή η συμβολική συνάφεια αρρενωπότητας και τεχνολογίας, η οποία διαμορφώνεται από τη σύνθεση κυρίαρχων κοινω-

νικά εικόνων και παραστάσεων για την τεχνολογία, με τις κυρίαρχες κοινωνικά εικόνες για την αρρενωπότητα και τη δύναμη, σε συνδυασμό με την αντίληψη η οποία ταυτίζει την τεχνολογία με τη λογική σε αντιδιαστολή με το συναίσθημα, είναι ισχυρή, (π.χ. Caruti 1988, Balsamo, 1996). Για το ρεύμα αυτό η τεχνολογία είναι «gender neutral», ουδέτερη και χωρίς προϋποθέσεις ωφέλιμη, η συμμετοχή επομένως των γυναικών στην τεχνολογική εκπαίδευση και τα τεχνικά επαγγέλματα, είναι αποκλειστικά ζήτημα κοινωνικοποίησης και σχολικών πρακτικών (π.χ. να παίζουν και τα κορίτσια με παιχνίδια μηχανές), κοινωνικών στερεοτύπων ή εργασιακού περιβάλλοντος (π.χ. φύλαξη παιδιών).

Το άλλο ρεύμα αναλύσεων και ερευνών για τη σχέση των γυναικών με την τεχνολογία προσανατολίζεται στην ανάλυση των τεχνολογιών ή των τεχνολογικών συνθηκών τις οποίες αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην εργασία ή στη καθημερινότητα τους και απέναντι στις οποίες τοποθετούνται θετικά ή αρνητικά. Με άλλα λόγια οι γυναίκες προσεγγίζονται από την οπτική του χρήστη της τεχνολογίας και, φυσικά, όχι του δημιουργού. Παράδειγμα, οι γυναίκες ακόμα και εκείνες οι οποίες τοποθετούνται αρνητικά απέναντι στην τεχνολογία, επιδοκμάζουν και αισθάνονται ασφαλείς από τη χρήση πλήθους μηχανημάτων και συσκευών στα νοσοκομεία ιδίως κατά την εγκυμοσύνη τους. (Evans, 1985). Αντίστοιχα, άλλες γυναίκες τοποθετούνται πολύ θετικά απέναντι στη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορικής και της επικοινωνίας, ενώ άλλες τις αντιμετωπίζουν ως ακατανόητες τεχνολογίες (Wajcman, 1991). Η αντιφατικότητα των σχέσεων γυναικών και τεχνολογίας έχει διαπιστωθεί από πλήθος εμπειρικών ερευνών, οι οποίες αποδίδουν τις αρνητικές σχέσεις σε μια στάση η οποία αντιμετωπίζει την τεχνολογία ως αιτιοκρατικά πατριαρχική (ή καπιταλιστική), οπότε θεωρούν τις γυναίκες θύματα μιας τεχνολογίας των ανδρών (Berg, 1996). Στο ρεύμα αυτό εντάσσεται και μια τάση οικοφεμινισμού, η οποία αντιτίθεται στη τεχνολογία θεωρώντας τη στοιχείο ενός ανδροκρατικού κόσμου σε διάσταση με τη φύση και τον άνθρωπο (Mies & Shiva 1993).

Ένα τρίτο αναδύμενο ρεύμα αντιμετωπίζει τόσο το φύλο όσο και την τεχνολογία ως κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες και οι δύο υπόκεινται σε μετασχηματισμούς. Αμφισβητεί επομένως, και την ουδετερότητα της τεχνολογίας και την τεχνολογική αιτιοκρατία. (τεχνολογικός ντετερμινισμός). Από την οπτική αυτή δεν ενδιαφέρει απλά οι χρήστες και η χρήση της τεχνολογίας, αλλά εξ ίσου ο σχεδιασμός και η παραγωγή της και στη λογική αυτή αντιμετωπίζει την τεχνολογική εκπαίδευση (Faulkner, 2001).

Αφετηρία της προσέγγισης αυτής αποτελεί το ερώτημα: *με ποιο τρόπο η τεχνολογία προσδιορίζεται από το φύλο αλλά και το αντίστροφό του, πως δηλαδή το φύλο διαμορφώνεται κοινωνικά και από την τεχνολογία.*

Μια σύντομη παρένθεση είναι εδώ αναγκαία. Οι σχέσεις φύλου και τεχνολογίας αποτυπωμένες σε δομές, σύμβολα και ταυτότητες δεν είναι ένα νέο στοιχείο της φεμινιστικής σκέψης. Η ανάπτυξη της σύγχρονης τεχνολογίας και η ηγεμονική ανδροκρατία συναρτώνται ιστορικά με την ανάπτυξη του βιομηχανικού καπιταλισμού και συνδέονται – τουλάχιστον σε συμβολικό επίπεδο – με τα ζητήματα του ελέγχου και της κυριαρχίας. Ο έλεγχος και η κυριαρχία της φύσης υπήρξε συστατική ιδεολογία της βιομηχανικής επανάστασης και η «κατάκτηση της φύσης» με την ευρεία βέβαια έννοια αποτελεί πάντοτε βασική επιδίωξη της τεχνολογίας, όπως και της επιστήμης. Με αυτή την έννοια η τεχνολογία θεωρείται «ανδροκρατική» (Wajcman, 1991).

Αυτή η αφετηριακή θέση, όμως, ενέχει τον κίνδυνο της μονομέρειας στην ανάλυση της σχέσης φύλου και τεχνολογίας, υπερτιμώντας ή τον προσδιορισμό της τεχνολογίας από το φύλο ή τη διαμόρφωση του φύλου από την τεχνολογία. Γι' αυτό χρειάζεται να

υπογραμμιστεί ότι στην οπτική που προβάλλεται εδώ θεωρείται ότι το φύλο και η τεχνολογία *συμπαράγονται*. Μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ο σχεδιασμός και η παραγωγή της τεχνολογίας διαμορφώνει ταυτόχρονα και την κοινωνία (Latour, 1988).

Η διαδικασία συνδιαμόρφωσης τεχνολογίας και κοινωνίας δεν είναι βέβαια άμεση και πολλές φορές προκύπτει ως αποτέλεσμα σειράς ιστορικών συγκυριών. Πρώτα απ' όλα, διότι, στην ανάπτυξη κάθε νέας τεχνολογίας, υπάρχει μια σύγκρουση συμφερόντων, αλλά και προσδοκώμενων ή υποτιθέμενων χρήσεων. Παράδειγμα, οι διάφορες μορφές και τύποι ποδηλάτων (τα πλαίσια, οι τροχοί, οι σέλες, τα πεντάλ), πριν το ποδήλατο καταλήξει στη σήμερα γνωστή του μορφή, οι οποίες διαμορφώνονταν κατά την επικρατούσα άποψη των εν δυνάμει χρήσεων: το ποδήλατο ως ένα εύχρηστο και φτηνό μέσο μετακίνησης ή ως ένα προκλητικό άθλημα.. Δεύτερον, διότι οι τεχνολογικές κατασκευές (τα τεχνουργήματα - artifacts), δεν αντανακλούν πάντοτε απλώς τις προθέσεις των σχεδιαστών τους ή ακόμα και τα συμφέροντα της παραγωγής τους. Μπορεί να έχουν και απρόβλεπτες συνέπειες. Παράδειγμα, ο σχεδιασμός σκαλών αποκλείει τη χρήση τους από ανθρώπους σε αναπηρικά καροτσάκια. Γι' αυτό, όπως προαναφέρθηκε δεν έχει νόημα η ανάλυση της χρήσης της τεχνολογίας αποσπασμένη από τον σχεδιασμό και την παραγωγή της. Τέλος της όχι σύντομης παρένθεσης.

Επομένως, για την οπτική η οποία προβάλλεται εδώ, δεν απαιτείται μόνο η άρση των ανισοτήτων της συμμετοχής των γυναικών στην τεχνολογική εκπαίδευση και στα τεχνικά επαγγέλματα, αλλά και ο ριζικός μετασχηματισμός της τεχνολογίας στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής πρακτικής η οποία θα σέβεται τη διαφορετικότητα και θα διασφαλίζει την παραγωγή χρήσιμων στον άνθρωπο και φιλικών στο περιβάλλον τεχνολογικών προϊόντων.

Στη συνέχεια και στο πλαίσιο του διαθέσιμου χρόνου, παρουσιάζονται επιλεκτικά σημεία και συνοπτικά ερωτήματα τα οποία προκύπτουν στο πλαίσιο της οπτικής αυτής με στόχο την ανάπτυξη ενός αντίστοιχου προβληματισμού για την τεχνολογική εκπαίδευση ο οποίος θα αναπτύσσει ισότιμα και αλληλένδετα χειρονακτικές δεξιότητες, νοητικές ικανότητες και συναισθήματα. Το κεντρικό ερώτημα της οπτικής αυτής είναι, όπως προαναφέρθηκε: Με ποιο τρόπο η τεχνολογία είναι έμφυλη; Και το ερώτημα αυτό επιδέχεται άμεσα μια διπλή απάντηση. Πρώτον, είναι άνδρες αυτοί οι οποίοι λαμβάνουν τις κρίσιμες αποφάσεις που διαμορφώνουν την τεχνολογία, αν και οι περισσότεροι άνδρες όπως και οι περισσότερες γυναίκες αποκλείονται από τις διαδικασίες λήψης αυτών των αποφάσεων (βλέπε πολεμική βιομηχανία ή αυτοκινητοβιομηχανία). Δεύτερον, οι άνδρες έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στη διεκδίκηση τεχνολογικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων (συμπεριλαμβανομένων εκείνων που χρησιμοποιούνται στις κατασκευές, στη συντήρηση και βέβαια στο σχεδιασμό της τεχνολογίας).

Υπάρχει όμως και μια σειρά λιγότερο ορατών όψεων της έμφυλης κατασκευής της τεχνολογίας οι οποίες συνοψίζονται στη συνέχεια, υπογραμμίζοντας επιλεκτικά και επιγραμματικά κάποια σημεία τους

1. *Η όψη της έμφυλης διάστασης των τεχνολογικών κατασκευών*, η οποία μεταξύ άλλων συμβάλει και στη φαινομενική τεχνολογική αδεξιότητα των γυναικών.

Οι τεχνολογικές κατασκευές ενσωματώνουν σε μεγάλο βαθμό έμφυλες διακρίσεις, αναπαράγοντας την κατεστημένη διαίρεση εργασίας ανδρών και γυναικών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα οι οικιακές συσκευές, οι οποίες δεν χρησιμοποιούνται στον ίδιο βαθμό από άνδρες και γυναίκες. Οι συσκευές μαγειρικής και καθαριότητας είναι γυναικείες, ενώ οι συσκευές ήχου και εικόνας είναι ανδρικές. Παράλληλα ανεξάρτητα από την τεχνολογική πο-

λυπλοκότητα τους δεν θεωρούνται «μηχανές» με την κυριολεκτική έννοια του όρου. Αυτή η έμφυλη διάσταση των τεχνολογικών κατασκευών άλλοτε αποτελεί στοιχείο του σχεδιασμού τους και άλλοτε κατασκευάζεται εκ των υστέρων από τους χρήστες τους. Π.χ. το τηλέφωνο: κατασκευάστηκε για να επικοινωνούν οι άνδρες στελέχη επιχειρήσεων με το σπίτι και τους συναδέλφους τους και χρησιμοποιήθηκε από τις γυναίκες τους συμβάλλοντας στην κοινωνικοποίηση τους (Frissen, 1995). Μη αμελητέα όψη της διάστασης αυτής είναι και η γλώσσα της τεχνολογίας και η χρήση της γλώσσας στην τεχνολογία. Και ο συμβολισμός ο οποίος αποδίδεται στις τεχνολογικές κατασκευές μέσα από τη χρήση αυτή. Στη χρήση του αρσενικού ή θηλυκού γένους στην ονοματολογία των ηλεκτρομηχανολογικών εξαρτημάτων ή των μηχανικών τμημάτων (η βίδα, ο κόφτης) δια των οποίων μεταφέρεται το μήνυμα της διάκρισης των φύλων και «φυσικοποιείται» ως καθολικός κανόνας η διάκριση των φύλων.

2. *Η ανδροκρατική εικόνα της τεχνολογίας* η οποία συμβάλλει στη συνεχιζόμενη κυριαρχία των ανδρών στα τεχνολογικά επαγγέλματα και η οποία δομείται σε μια σειρά διχοτομιών με αφετηρία τη διάσταση «ανθρώπου-μηχανής», την οποία ακολουθεί μια ψυχολογίζουσα διάκριση «οι γυναίκες είναι ανθρωποκεντρικές – οι άνδρες μηχανολάτρες» και καταλήγει σε μια κοινωνιολογίζουσα διάκριση: «γυναικεία εκφραστικότητα έναντι ανδρικής αποτελεσματικότητας».

Η εικόνα αυτή της σχέσης ανδρών-γυναικών και τεχνολογίας, συνοδεύεται και υποστηρίζεται από μια διάκριση τρόπων σκέψης ανδρών και γυναικών (Edwards, 1996). Η τεχνολογία συναρτάται, ιδίως στο σχεδιασμό και την παραγωγή της, με τη φυσική και τα μαθηματικά, γενικότερα με την επιστημονική μεθοδολογία. Αυτό είναι δεδομένο. Δεν είναι όμως δεδομένη αλλά κοινωνική κατασκευή, η ταύτιση του ανδρικού τρόπου σκέψης με την αντικειμενική ορθολογικότητα, τη συναισθηματική αμεροληψία και την αφηρημένη, θεωρητική, (ιδίως μαθηματική) προσέγγιση των προβλημάτων, δηλαδή την επιστημονικότητα σε αντίθεση με ένα γυναικείο τρόπο σκέψης, ο οποίος περιγράφεται με τα ακριβώς αντίθετα χαρακτηριστικά (υποκειμενισμό, συναισθηματική μεροληψία, εμπειρίστικη προσέγγιση των προβλημάτων), άρα την αντι-επιστημονικότητα. Έχει, όμως, υποστηριχτεί, ότι η εκπαίδευση και η άσκηση σε αφηρημένους τρόπους σκέψης, η οποία αποτελεί στοιχείο της τεχνολογικής εκπαίδευσης, ενισχύουν τη διάσταση νόησης και συναισθήματος και υποστηρίζουν τον έλεγχο και την υποταγή των συναισθημάτων στη νόηση και στην ορθολογικότητα (Hacker, 1990).

3. *Η σύνθετη και αντιφατική απόδοση έμφυλων χαρακτηριστικών στη τεχνολογική γνώση και πρακτική*, τόσο σε συμβολικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο τρόπων εργασίας, η οποία, επίσης, δομείται σε μια σειρά διχοτομικών διακρίσεων, με κυρίαρχη τη διάκριση χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας, μια ειδική περίπτωση του γενικότερου δυϊσμού σώματος και πνεύματος. Στο χώρο εργασίας (εργοστάσιο, εργοτάξιο, συνεργείο), ο τεχνικός εργάζεται σε απευθείας επαφή με τα μηχανήματα, ενώ, στο χώρο σχεδιασμού και διεύθυνσης, ο μηχανικός, σε απόσταση από τα μηχανήματα, εργάζεται με χαρτιά και μολύβια και σήμερα με υπολογιστές. Χρησιμοποίησα τους όρους «ο τεχνικός» και «ο μηχανικός», γιατί και οι δύο τρόποι εργασίας είναι ταυτισμένοι με την ανδρική κυριαρχία, αν και ενέχουν κοινωνικές διαφορές. Αυτή η τυποποιημένη απόδοση έμφυλων χαρακτηριστικών στην τεχνολογική γνώση και πρακτική αποκτάει πλέον αντιφατικά χαρακτηριστικά, από τις απαιτήσεις που επιβάλλουν οι νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας, οι οποίες προέκυψαν από τη διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών.

4. *Η ταυτότητες των φύλων (δηλαδή τι σημαίνει και πως γινόμαστε άνδρες και γυναίκες) και ο ρόλος της τεχνολογίας στη συγκρότηση της ανδρικής ταυτότητας* είναι η τελευταία όψη της έμφυλης κατασκευής της τεχνολογίας, που θέλω να σχολιάσω. Η προτίμηση των ανδρών στη τεχνολογική γνώση και πρακτική, η προβολή των τεχνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους και πολλές φορές η απόλαυση της απασχόλησης τους με τα τεχνικά προβλήματα και την τεχνολογία είναι στοιχεία με τα οποία – μεταξύ άλλων - δομείται η ανδρική ταυτότητα και διακρίνεται από τη γυναικεία. Τα αγόρια, σε μεγαλύτερη συχνότητα από τα κορίτσια, ενισχύονται να αναπτύξουν τεχνικά χόμπι, η ενασχόληση με τεχνικές δραστηριότητες αποτελεί, ιδίως κατά την εφηβεία των αγοριών, το πεδίο των ανώδυνων σχέσεων με τον πατέρα τους και άλλα γνωστά με αποτέλεσμα η επιλογή ενός τεχνικού επαγγέλματος να θεωρείται απολύτως «φυσική» για τα αγόρια.

Γενικότερα και από μια ψυχο-κοινωνική άποψη, μάλιστα, η σχέση των ανδρών με την τεχνολογία προσφέρει μια «συμβολική υπόσχεση κυριαρχίας», η οποία αντισταθμίζει με υλικούς όρους την υποταγή τους σε συστήματα εξουσίας και κοινωνικές ιεραρχίες, ενισχύοντας την έμφυλη κυριαρχία τους (Henwood, 1993) ή ένα καταφύγιο αποφυγής των προβλημάτων, τα οποία αναπόφευκτα προκύπτουν στις κοινωνικές σχέσεις (Mellström, 2004).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

- η τεχνολογία είναι έμφυλη επειδή βασικοί παράγοντες, ειδικά του σχεδιασμού και της παραγωγής τεχνολογικών συστημάτων και κατασκευών, είναι πρωτίστως άνδρες
- εντοπίζεται μια ισχυρή έμφυλη διαίρεση της εργασίας στο πεδίο της τεχνολογίας βασισμένη εν μέρει στην ταύτιση των τεχνικών δεξιοτήτων με την αρρενωπότητα
- οι τεχνολογικές κατασκευές μπορεί να είναι έμφυλες, υλικά και συμβολικά, παρά το γεγονός ότι πολλές φορές είναι η χρήση τους η οποία τους αποδίδει έμφυλα χαρακτηριστικά
- οι κοινωνικές εικόνες της τεχνολογίας ηγεμονεύονται από την αρρενωπότητα, παρά το γεγονός ότι συχνά και σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει διάσταση εικόνας και πρακτικής
- στην τεχνολογική γνώση και πρακτική επικρατούν έμφυλα χαρακτηριστικά, με σύνθετους αν και συχνά αντιφατικούς τρόπους
- οι μορφές και οι τρόποι τεχνικής εργασίας σφραγίζονται από έμφυλα χαρακτηριστικά, των οποίων όμως την αναίρεση απαιτεί η κυριαρχία των τεχνολογιών της πληροφορικής και της επικοινωνίας στους χώρους εργασίας
- και τέλος η τεχνολογία είναι ουσιώδες συστατικό στοιχείο της ανδρικής ταυτότητας, κατασκευασμένο κοινωνικά μέσα από το παιχνίδι και την εργασία.

Η προσέγγιση που συνοπτικά περιέγραψα διεκδικεί να υπερβεί τις απλουστευτικές προσεγγίσεις της σχέσης φύλου και τεχνολογίας και με δυο λόγια προτείνει να εισάγουμε τη διάσταση του φύλου ως συστατικό στοιχείο της κοινωνικής διαμόρφωσης της τεχνολογίας. Αρνείται την ουδετερότητα της τεχνολογίας επιδιώκοντας να αναδείξει τους τρόπους με τους το φύλο εμπλέκεται στο σχεδιασμό και τη παραγωγή της τεχνολογίας, όπως αρνείται και τις αιτιοκρατικές απόψεις για την τεχνολογία υποστηρίζοντας ότι η τεχνολογία και η κοινωνία – επομένως η τεχνολογία και το φύλο – συν διαμορφώνονται. Είναι επομένως αδύνατο να κατανοηθεί η τεχνολογία χωρίς αναφορά στο φύλο όπως είναι και αδύνατο να κατανοηθεί το φύλο χωρίς να παίρνει υπόψη του την τεχνολογία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Balsamo Anne (1996), *Technologies of the Gendered Body: Reading Cyborg Women*, Durham & London: Duke University Press.
2. Berg, A-J (1996) Digital Feminism. Dragvoll: Centre for Technology and Society, Norwegian University of Science and Technology, Report nr 28. Caputi 1988,
3. Edwards, Paul N. (1996), *The closed world: computers and the politics of discourse in cold war America*, Cambridge MA: MIT Press.
4. Evans, F. (1985) Managers and Labourers: Women's attitudes to reproductive technology. Στο W. Faulkner et al. (Eds.), *Smothered by Intervention: Technology in women's lives*, London: Pluto Press, 109-127
5. Faulkner, W. (2001) «The technology question in feminism: A view from feminist technology studies», *Women's Studies International Forum*, 24(1), 19-95.
6. Frissen V. (1995), Gender is calling: Some reflections on past, present and future uses of the telephone. Στο K. Grint & R. Gill (Eds.), *The Gender-Technology Relation: Contemporary Theory and Research*, London: Taylor & Francis, 79-94.
7. Hacker Sally (1990), *Doing it the hard way: investigations of gender and technology*, Boston : Unwin Hyman.
8. Henwood, F. (1993), Establishing gender perspectives on information technology: Problems, issues and opportunities. Στο E. Green, J. Owen & D. Pain (Eds.) *Gendered by design?: information technology and office systems*, London: Taylor & Francis, 31-49
9. Latour, B. (1988), The Prince for Machines as well as for Machinations. Στο B. Elliott (Ed.) *Technology and the Social Process*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 20-43.
10. Mellström, Ulf (2004): Machines and masculine subjectivity. Technology as an integral part of men's life experiences. *Men and Masculinities*, 6:(4), 368-382.
11. Mies M. & Shiva V. (1993), *Ecofeminism*, London: Zed Books.
12. Wajcman, Judy. (1991) *Feminism confronts Technology, Feminists critiques of Science and Technology*, Cambridge: Polity Press.

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών τεχνολογικών μαθημάτων στην Ελλάδα και τη Γαλλία: Μια συγκριτική μελέτη

Γομάτος Λεωνίδας

ΑΣΠΑΙΤΕ, Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα συστήματα προετοιμασίας των καθηγητών τεχνολογικών μαθημάτων στην Ελλάδα και στη Γαλλία. Και οι δύο χώρες διαθέτουν θεσμοθετημένα και οργανωμένα συστήματα προετοιμασίας για τους καθηγητές τεχνολογικών μαθημάτων. Η μελέτη των στοιχείων γίνεται με βάση τα προγράμματα σπουδών, όπως εμφανίζονται στους οδηγούς σπουδών των σχολών προετοιμασίας. Η ανάλυσή μας δείχνει ότι τα περιεχόμενα των προγραμμάτων των δύο χωρών διαφέρουν σε αρκετά σημεία. Στη Γαλλία η έμφαση δίνεται στην παιδαγωγική προετοιμασία που σχετίζεται ευθέως με τη διδασκαλία του μαθήματος ειδικότητας. Επίσης, ο ρόλος της «εκπαιδευτικής μαθητείας» είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Στην Ελλάδα υπάρχει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη μιας ευρύτερης καλλιέργειας, μιας «παιδαγωγικής ευρυμάθειας» και ενός συνόλου ικανοτήτων του εκπαιδευτικού που δε συνδέονται στενά με τη διδασκαλία του μαθήματος ειδικότητας

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο τρόπος και το περιεχόμενο της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ποικίλουν από χώρα σε χώρα. Αναπτύσσονται όμως πρωτοβουλίες από ευρωπαϊκούς οργανισμούς (Euridice, 2006) ή από άλλους φορείς μέσω διεθνών προγραμμάτων (Ginestie, 2006), για την εύρεση κοινά αποδεκτών μοντέλων περιγραφής ώστε τα διάφορα συστήματα προετοιμασίας να γίνονται κατανοητά με σκοπό τον αμοιβαίο εμπλουτισμό τους.

Στην εργασία αυτή, περιγράφονται και συγκρίνονται τα συστήματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών τεχνολογικών μαθημάτων στην Ελλάδα και τη Γαλλία. Επιπρόσθετα, επιχειρείται να χαρακτηριστεί το κάθε σύστημα σε σχέση με μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που έχουν προταθεί από διάφορες ερευνητικές σχολές. Το ενδιαφέρον της ενασχόλησής μας με το θέμα προκύπτει από το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των δύο χωρών παρουσιάζουν πολλές αντιστοιχίες, γεγονός που καθιστά εύκολη την προσαρμογή από την μια πραγματικότητα στην άλλη και χρήσιμες τις εμπειρίες, με τη λογική ότι μπορούν να έχουν ενδιαφέρον και για τον εκάστοτε εταίρο που δεν τις έχει βιώσει.

2. Η ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΑ ΔΥΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Στα πλαίσια αυτής της εργασίας, δεν είναι δυνατό να παρουσιαστούν συνολικά τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα. Θα επιχειρηθεί όμως μια σύντομη παράλληλη παρουσίαση κυρίως των στοιχείων εκείνων που διευκρινίζουν πού υπάρχει διδασκαλία τεχνολογικών μαθημάτων στα δύο συστήματα και από ποιους καθηγητές παρέχεται.

Και στα δύο συστήματα, υπάρχει δημοτική και γυμνασιακή εκπαίδευση 9 ετών συνολικά (5+4 στη Γαλλία, 6+3 στην Ελλάδα). Η τεχνολογία ως μάθημα γενικής παιδείας

εμφανίζεται στις γυμνασιακές τάξεις και στις δύο χώρες. Επιπρόσθετα, στη Γαλλία εμφανίζεται και στο δημοτικό, όπου διδάσκεται από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας που ετοιμάζονται και για αυτό το έργο στα πλαίσια της εισαγωγικής τους κατάρτισης. Υπάρχουν δύο τύποι λυκείων και στις δύο χώρες: Λύκειο Γενικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και Λύκειο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στη Γαλλία, Γενικό Λύκειο και Επαγγελματικό Λύκειο στην Ελλάδα. Η διαφορά ανάμεσα στους πρώτους τύπους λυκείου που αναφέρθηκαν ανά χώρα, έγκειται στο εύρος των τεχνολογικών κατευθύνσεων: στο γαλλικό λύκειο γενικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης υπάρχουν 8 τεχνολογικές κατευθύνσεις που καταλήγουν σε διαφορετικούς τύπους ισότιμων ακαδημαϊκών απολυτηρίων (*baccalauréat*) και σε κάθε μια απ' αυτές το ποσοστό συμμετοχής των τεχνολογικών μαθημάτων, στο σύνολο του ωρολογίου προγράμματος, είναι πάνω από 50%. Στο ελληνικό γενικό λύκειο, τόσο στην Β' λυκείου τεχνολογικής κατεύθυνσης όσο και στους δύο κύκλους (*Τεχνολογίας και Παραγωγής, Πληροφορικής και Υψηλών*) της τεχνολογικής κατεύθυνσης στη Γ' τάξη, τα τεχνολογικά μαθήματα καλύπτουν λιγότερο από το 20% του προγράμματος ενώ, γενικά, δεν συμπεριλαμβάνουν εργαστηριακό μέρος. Συνεπώς στο γαλλικό λύκειο γενικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης συναντούμε μεγάλο αριθμό τεχνολογικών μαθημάτων. Στο ελληνικό γενικό λύκειο, υπάρχει η Τεχνολογία ως μάθημα γενικής παιδείας στην Α' λυκείου και περιορισμένος αριθμός τεχνολογικών μαθημάτων στη Β' και Γ' Γενικού λυκείου, που είναι είτε υποχρεωτικά της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης είτε κατ' επιλογήν υποχρεωτικά σε όλες τις κατευθύνσεις. Επίσης πολλά και ποικίλα τεχνολογικά μαθήματα συναντούμε στα επαγγελματικά λύκεια και των δύο χωρών.

Ποιοι διδάσκουν τεχνολογικά μαθήματα;

Εδώ εντοπίζεται μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο συστήματα. Στη Γαλλία υπάρχουν τρεις διαφορετικοί διαγωνισμοί για πρόσληψη τριών διαφορετικών ειδικοτήτων καθηγητών : καθηγητής τεχνολογίας (γυμνάσιο- διαγωνισμός CAPET τεχνολογίας) καθηγητής τεχνολογικών μαθημάτων στο λύκειο Γενικής και Τεχνολογικής κατεύθυνσης (με υποκατηγορίες ανά ειδικότητα - διαγωνισμός CAPET τεχνολογικών μαθημάτων λυκείου) και καθηγητής τεχνολογικών μαθημάτων στο Επαγγελματικό Λύκειο (με υποκατηγορίες- διαγωνισμός CAPLP). Στην Ελλάδα, οι διάφορες ειδικότητες καθηγητών τεχνολογικών μαθημάτων (Μηχανολόγοι, Ηλεκτρολόγοι, Ηλεκτρονικοί κ.ά.) που διδάσκουν στο Επαγγελματικό λύκειο, διδάσκουν επίσης την Τεχνολογία γυμνασίου και 1^{ης} λυκείου καθώς και τα τεχνολογικά μαθήματα (που αντιστοιχούν στην ειδικότητά τους) στο Γενικό Λύκειο.

3. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Σε τρεις κυρίαρχες τάσεις, που αφορούν κυρίως την προετοιμασία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θα σταθούμε στην παράγραφο αυτή. Οι τάσεις αυτές, που βασίζονται σε συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές για τη φύση της επαγγελματικής γνώσης, τον τρόπο απόκτησής της και τη σχέση της με την πράξη (Ματσαγγούρας, 2000), οδήγησαν αντίστοιχα στα παρακάτω μοντέλα προετοιμασίας εκπαιδευτικών.

- Το Μετεξελιγμένο Μοντέλο Ακαδημαϊκής Κατεύθυνσης
- Το Μοντέλο Εκπαιδευτικής Τεχνογνωσίας
- Τα Μοντέλα Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού

Το πρώτο ξεκινά από την ιδέα ότι το κεντρικό ζητούμενο στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών είναι η υψηλού επιπέδου πανεπιστημιακή εκπαίδευση στο αντικείμενο τους συνοδευόμενη από σπουδή ειδικών πλευρών του αντικείμενου (διδασκτική, επιστημολογία, εξέλιξη των ιδεών στο συγκεκριμένο επιστημονικό αντικείμενο) που σχετίζονται με την προοπτική διδασκαλίας του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο δεύτερο, βασική παραδοχή είναι ότι «υπάρχουν διδακτικές δραστηριότητες ή δεξιότητες που σχετίζονται θετικά με τις μαθησιακές δεξιότητες των μαθητών» (Ματσαγγούρας, 2000, σ. 32) και ότι «αυτές τις δεξιότητες έχουν εντοπιστεί από την εκπαιδευτική έρευνα και μπορούν να διδαχθούν αναλυτικά στα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικού προσωπικού» (ό.π. σ.33). Στα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, βασική παραδοχή είναι ότι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών δε μπορεί να εξαντληθεί στην εισαγωγική κατάρτιση αλλά είναι σημαντικό να θεωρούμε την τελευταία σε συνάρτηση με την επιμόρφωση με έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη καθώς «προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη βαδίζουν παράλληλα και αλληλοπροσδιορίζονται» (Keiny, 1994)

4. ΠΩΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΧΩΡΕΣ;

4.1 Στη Γαλλία

Η προετοιμασία γίνεται στα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres- IUFM). Στο σημείο αυτό διευκρινίζουμε ότι η ανάλυσή μας για τη Γαλλία αναφέρεται στο γνωστό διετές πρόγραμμα προετοιμασίας των IUFM, όπως διαμορφώθηκε από το 1990 και όπως ίσχυε όταν ξεκίνησε αυτή η συγκριτική μελέτη, πριν δηλαδή ξεκινήσουν οι αλλαγές που επιχειρούνται τα δύο τελευταία έτη.

Στο πρώτο έτος των IUFM, εγγράφονται κάτοχοι -κατ' ελάχιστο- τίτλου τριετούς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (licence) και προετοιμάζονται, στο έτος αυτό, για το διαγωνισμό πρόσληψης εκπαιδευτικών. Η προετοιμασία αναφέρεται στα μαθήματα της ειδικότητας του καθηγητή (π.χ. τεχνολογία για το διαγωνισμό CAPET τεχνολογίας). Περιλαμβάνει επίσης μια μικρή περίοδο εκπαιδευτικής μαθητείας σε σχολική μονάδα.

Στο δεύτερο έτος των IUFM, αναπτύσσεται η παιδαγωγική-διδασκτική προετοιμασία, η οποία περιλαμβάνει τρεις μεγάλες ενότητες : την εκπαιδευτική μαθητεία σε σχολική μονάδα, τις διδασκαλίες στο IUFM και την πτυχιακή εργασία.

Η εκπαιδευτική μαθητεία σε σχολική μονάδα

Με το ξεκίνημα του δεύτερου έτους, οι σπουδαστές που έχουν γίνει δεκτοί στο διαγωνισμό τοποθετούνται σε σχολική μονάδα και ασκούν καθήκοντα εκπαιδευτικού με μειωμένο ωράριο (συνήθως 6 ώρες την εβδομάδα). Στη σχολική μονάδα εργάζονται τρεις ημέρες την εβδομάδα ενώ τις υπόλοιπες δύο παρακολουθούν διδασκαλίες στο IUFM. Εκτός από αυτή τη μορφή μαθητείας, προβλέπονται για τους καθηγητές CAPET, CAPLP τοποθετήσεις μερικών εβδομάδων σε επιχειρήσεις (IUFM d'Aix-Marseille 2007)

Οι διδασκαλίες στο IUFM

Περιλαμβάνουν θέματα διδακτικής των διαφόρων αντικειμένων αλλά και εκπαίδευση σε «εγκάρσια» παιδαγωγικά θέματα (κοινά ανεξαρτήτως από την ειδικότητα του καθηγητή).

Η πτυχιακή εργασία

Πρόκειται για διερεύνηση ενός θέματος με αφετηρία ένα σημείο της μαθητείας του

σπουδαστή που τον προβληματίζει σε πρακτικό ή θεωρητικό επίπεδο. Καταλήγει στη συγγραφή εργασίας η οποία παρουσιάζεται ενώπιον διμελούς τουλάχιστον επιτροπής.

Οι ομάδες επαγγελματικής κατάρτισης (GFP)

Συνδεδεμένος ιστός των τριών ενοτήτων αποτελεί η ομάδα επαγγελματικής κατάρτισης. Οι ομάδες επαγγελματικής κατάρτισης συντίθενται από υποψήφιους εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας που συντονίζονται από έναν εκπαιδευτικό- μέντορα του IUFM. Ο μέντορας είναι καθηγητής της ίδιας ειδικότητας με μερική ή ολική απόσπαση στο IUFM. Ρόλος των GFP είναι ο αναστοχασμός πάνω στις δραστηριότητες στο σχολείο και ο σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων. Κάθε ομάδα εποπτεύεται από καθηγητή-ερευνητή του IUFM.

Ας δούμε όμως τι μέρος του προγράμματος καταλαμβάνουν οι τρεις αυτές ενότητες και πώς κατανέμονται οι διδασκαλίες στο IUFM :

Πίνακας 1. Κατανομή ωρών μεταξύ των τριών ενοτήτων στο δεύτερο έτος των IUFM, για τους εκπαιδευτικούς τεχνολογικών μαθημάτων (IUFM d'Aix Marseille, 2006)

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΩΡΕΣ
Εκπαιδευτική μαθητεία	255
Υποχρεωτικά μαθήματα	183
Επιλεγόμενα μαθήματα	24
Πτυχιακή εργασία	100

Πίνακας 2. Διδασκόμενα υποχρεωτικά μαθήματα στο δεύτερο έτος των IUFM, για τους εκπαιδευτικούς τεχνολογικών μαθημάτων (IUFM d'Aix Marseille, 2006)

ΘΕΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ / ΕΤΟΣ
Ομάδα επαγγελματικής κατάρτισης	72
Διδακτικές προσεγγίσεις κατά αντικείμενο	72
Εγκάρσιες και γενικές διαστάσεις της επαγγελματικής πρακτικής	30
Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη	9
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	183

4.2 Στην Ελλάδα

Προετοιμασία εκπαιδευτικών τεχνολογικών μαθημάτων έχουμε στην ΑΣΠΑΙΤΕ (2010) κατά δύο τρόπους. Ο ένας είναι μέσω του ετήσιου προγράμματος εκπαιδευτικής

κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) που παρέχει η Σχολή σε 7 πόλεις στη χώρα. Ο άλλος είναι μέσω εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο στα Τμήματα Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών (ΤΤΕ) που εδρεύουν στην Αθήνα.

4.2.1. Η προετοιμασία των καθηγητών τεχνολογικών μαθημάτων στο ΕΠΠΑΙΚ

Στο ΕΠΠΑΙΚ, ένα μεγάλο μέρος των σπουδαστών είναι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τεχνολογικών μαθημάτων. Τόσο γι' αυτούς όσο και για τους υπόλοιπους υποψήφιους καθηγητές, υπάρχει εκτενές πρόγραμμα διδασκόμενων μαθημάτων. Επιπλέον το πρόγραμμα περιλαμβάνει πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας (ΠΑΔ) και στα δύο εξάμηνα του προγράμματος καθώς και εκπόνηση πτυχιακής εργασίας. Θα δούμε αναλυτικά στη συνέχεια τις διαστάσεις αυτές του ΕΠΠΑΙΚ που δείχνει ευθύς εξαρχής ότι αποτελεί μια θετική ιδιαιτερότητα στο χάρτη της προετοιμασίας εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πατρίδα μας καθώς για πολλούς απόφοιτους των ονομαζόμενων «καθηγητικών» σχολών, η προβλεπόμενη παιδαγωγική-διδασκτική προετοιμασία είναι από ελάχιστη έως ανύπαρκτη, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει μελετώντας σχετικές καταγραφές (Euridice, 2006, Πατούνα κ.συν., 2005).

Τα μαθήματα του ΕΠΠΑΙΚ

Πρόκειται για 14 εξαμηνιαία υποχρεωτικά μαθήματα (Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Γενική και Εξειδικευμένη Ψυχολογία, Φιλοσοφία της Παιδείας, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Ψυχολογία και Διαπροσωπικές Σχέσεις, Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση, Συμβουλευτική και Προσανατολισμός, Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία, Παιδαγωγικές Εφαρμογές Η/Υ, Σύγχρονες Διδακτικές Κατευθύνσεις, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Διδακτική Μαθημάτων Ειδικότητας, Εκπαιδευτική Τεχνολογία-Πολυμέσα) και ένα προαιρετικό (Εισαγωγή στους Η/Υ).

Οι πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας

Αποτελούν μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση του προγράμματος. Διεξάγονται και στα δύο εξάμηνα του ΕΠΠΑΙΚ και περιλαμβάνουν για κάθε φοιτητή 5 διδασκαλίες εντός Σχολής, ενώπιον ομάδας συμφοιτητών και συμβούλου-επόπτη καθηγητή, 2 παρακολουθήσεις διδασκαλιών συμφοιτητών, 2 διδασκαλίες σε σχολική μονάδα και 12 παρακολουθήσεις διδασκαλιών σε σχολική μονάδα. (ΑΣΠΑΙΤΕ, Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας, 2009).

Η πτυχιακή εργασία

Κάθε φοιτητής εκπονεί μια πτυχιακή εργασία, με σκοπό τη σύνθεση και αξιοποίηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν από τα διάφορα μαθήματα. Η εργασία αυτή μπορεί να είναι βιβλιογραφική ή ερευνητική ή συνδυασμός των δύο, σε θέματα που συνδέονται με τα διδασκόμενα στο Πρόγραμμα μαθήματα. Είναι δυνατόν ένας φοιτητής να προτείνει θέμα της επιλογής του και να αναλάβει Πτυχιακή Εργασία αρκεί να έχει την σύμφωνη γνώμη του επιβλέποντα καθηγητή (ΑΣΠΑΙΤΕ, ΕΠΠΑΙΚ κανονισμός σπουδών, 2009).

4.2.2 Η προετοιμασία τεχνολόγων εκπαιδευτικών στα ΤΤΕ της ΑΣΠΑΙΤΕ

Στα ΤΤΕ το πρόγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνονται το ΕΠΠΑΙΚ, αναπτύσσεται, με μικρές διαφοροποιήσεις, στα 6 πρώτα εξάμηνα σπουδών (ΑΣΠΑΙΤΕ, Τομέας Παιδαγωγικών Μαθημάτων ΤΤΕ, 2009). Μεταξύ των μαθημάτων στα ΤΤΕ εμφανίζεται και το μάθημα Γενική Τεχνολογία το οποίο δεν παρέχεται από το Γενικό Τμήμα Παιδα-

γωγικών Μαθημάτων, περιλαμβάνει όμως στο αναλυτικό του πρόγραμμα θέματα σχετικά με τη διδασκαλία της τεχνολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας γίνονται στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης του μαθήματος Διδακτική Μαθημάτων Ειδικότητας (οι δραστηριότητες εντός Σχολής) ενώ στο 7^ο εξάμηνο γίνονται οι διδασκαλίες στα σχολεία. Η Πτυχιακή Εργασία, η οποία εδώ δεν αναφέρεται υποχρεωτικά σε παιδαγωγικό θέμα, εκπονείται στο 8ο εξάμηνο. Παράλληλα με αυτή την Παιδαγωγική-Διδακτική προετοιμασία, αναπτύσσονται οι σπουδές στο τεχνολογικό αντικείμενο του τμήματος. Με την ολοκλήρωση των 8 εξαμήνων, ο σπουδαστής αποκτά τίτλο σπουδών τεχνολόγου εκπαιδευτικού, ανώτατης τεχνολογικής κατεύθυνσης.

Όπως γίνεται φανερό, στα ΤΤΕ γίνεται παράλληλα η τεχνολογική και παιδαγωγική προετοιμασία, έχουμε δηλαδή το αποκαλούμενο «Συγχρονικό Μοντέλο» εκπαίδευσης (Euridice 2006, σελ. 84).

5. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΟ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

Από τα στοιχεία που παρατέθηκαν, διαφαίνεται ήδη μια διαφορά ανάμεσα στα δύο συστήματα ως προς την αναλογία μαθημάτων που στοχεύουν σε γενικές παιδαγωγικές δεξιότητες και παιδαγωγικών μαθημάτων που απευθύνονται στους καθηγητές που διδάσκουν τεχνολογικά μαθήματα. Προκειμένου να προσδιορίσουμε ακριβέστερα αυτή την ποσοτική σχέση εισαγάγαμε ένα δείκτη, τον δείκτη d που ορίζεται ως το πηλίκο των ωρών διδασκαλίας παιδαγωγικών μαθημάτων ειδικότητας προς το σύνολο των ωρών των παιδαγωγικών μαθημάτων.

Η τιμή του δείκτη d είναι 0.07 για το ΕΠΠΑΙΚ ενώ στα ΤΤΕ λόγω των μικρών διαφοροποιήσεων από το ΕΠΠΑΙΚ, ο δείκτης d παίρνει την τιμή 0.11. Από την άλλη πλευρά, στα ΙUFM η τιμή του φθάνει το 0.59. Με άλλα λόγια το 59% των ωρών διδασκαλίας στο πρόγραμμα προετοιμασίας των καθηγητών τεχνολογικών μαθημάτων του ΙUFM είναι παιδαγωγικά μαθήματα που αφορούν μόνο υποψήφιους καθηγητές τεχνολογίας και 41% είναι «εγκάρσια θέματα» που στοχεύουν στην ανάπτυξη γενικών παιδαγωγικών δεξιοτήτων και προσφέρονται ανεξάρτητα από την ειδικότητα των καθηγητών. Στο ΕΠΠΑΙΚ το 7% των μαθημάτων και στα ΤΤΕ το 11% έχουν ως αντικείμενο τη διδακτική του μαθήματος ειδικότητας. Η διακύμανση αυτή απεικονίζει μια θεμελιώδη διαφορά των συστημάτων των δύο χωρών.

Το κύριο βάρος του προγράμματος στο ΙUFM, εκτός από την έμφαση στη Διδακτική του μαθήματος ειδικότητας που αναφέρθηκε παραπάνω, είναι στην εκπαιδευτική μαθητεία: η εκπαίδευση εναλλάσσει σπουδές πάνω στις απαραίτητες γνώσεις για το νέο επάγγελμα με άσκηση επαγγέλματος παρουσία μαθητών. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του μέντορα καθηγητή στη διαδικασία. Το τελευταίο έχει γίνει σημείο κριτικής του συστήματος καθώς, σύμφωνα με τον Lebeaume (2009), πρόκειται για «ψευδοπανεπιστημιοποίηση»: η πανεπιστημιακή διδασκαλία απευθύνεται, κατά κύριο λόγο, στους μέντορες και μόνο μέσω αυτών στους εκπαιδευτικούς. Το πρόγραμμα παιδαγωγικής-διδακτικής προετοιμασίας στο ΙUFM αντιστοιχεί, κατά κύριο λόγο, στο μετεξελιγμένο μοντέλο ακαδημαϊκής κατεύθυνσης λόγω του πολύ μεγάλου μέρους που αφιερώνεται στη διδακτική του μαθήματος ειδικότητας, τόσο στις διδασκαλίες στο ΙUFM όσο και στο πρόγραμμα μαθητείας. Ασφαλώς μπορούμε να αναγνωρίσουμε και αρκετά στοιχεία από τα μοντέλα ανάπτυξης (κατάρτιση παράλληλα με την επαγγελματική δραστηριοποίηση, δυνατότητα ανάπτυξης της προσωπικής θεωρίας διδασκαλίας μέσω της εναλλαγής διδασκαλιών, δραστηριοτήτων αναστοχασμού και θεω-

ρητικών μαθημάτων). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Dupin (2006) «χωρίς εμπάθυνση γύρω από διδακτική του αντικειμένου, γύρω από τους μαθητές και από το εκπαιδευτικό σύστημα, η δουλειά του εκπαιδευτικού κινδυνεύει να γίνει αναπαραγωγή μηχανιστικών πρακτικών. Οι γνώσεις όμως, χωρίς αντιπαράθεση με την πολυπλοκότητα των πραγματικών επαγγελματικών καταστάσεων, δε μπορούν να αποκτήσουν νόημα».

Θα μπορούσαμε να εντάξουμε το πρόγραμμα του ΕΠΠΑΙΚ, όπως λειτουργεί σήμερα, στο μοντέλο Εκπαιδευτικής Τεχνογνωσίας. Οπωσδήποτε όμως, παρά τις προφανείς αντιστοιχίες με το μοντέλο αυτό, υπάρχουν πολλές πιθανές «προσωπικές διαδρομές» των φοιτητών, ανάλογα με τον τρόπο που διεξάγονται οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας αλλά και ανάλογα με το είδος της πτυχιακής εργασίας που αναλαμβάνουν οι οποίες συχνά προσδίδουν χαρακτηριστικά μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης. Το πρόγραμμα των ΤΤΕ αποτελεί μια «συγκατοίκηση» διαφορετικών μοντέλων για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, του μετεξεργασμένου ακαδημαϊκού και του μοντέλου εκπαιδευτικής τεχνογνωσίας. Παρόλα όμως τα δυνητικά πλεονεκτήματα που προσφέρει η παράλληλη προετοιμασία στο τεχνολογικό και το παιδαγωγικό μέρος, δεν διαφαίνεται στη συγκατοίκηση που προαναφέραμε μια νέα σύνθεση. Δίνεται η εντύπωση πως συνυπάρχουν δύο παράλληλοι δρόμοι.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

6.1. Τι προσφέρει η ελληνική εμπειρία

Μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι, απέναντι στους σύνθετους ρόλους που έχει να επιτελέσει το σύγχρονο σχολείο, η παιδαγωγική ευρυμάθεια του εκπαιδευτικού μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντική. Ειδικότερα, καθώς είναι επιτακτική η ανάγκη για ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο, στόχος που αφορά και το σχολείο της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Γομάτος, 2004), δε μπορεί κανείς να υποβαθμίσει την προσπάθεια να προβληματιστεί ο μελλοντικός εκπαιδευτικός γύρω από θέματα όπως η σχεσιοδυναμική, η επικοινωνία, η παιδαγωγική, οι κοινωνικοφιλοσοφικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου. Αν δεχθούμε ότι το 75% των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι συναισθηματικής φύσης, όπως αναδεικνύουν οι Anderson & Ching (1987), τότε η συμβολή των δραματοποιήσεων μέσω των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας καθώς και των ασκήσεων στην επικοινωνία πρέπει να εκτιμηθούν ιδιαίτερα καθώς συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την αποτελεσματικότητά του έργου του.

6.2. Τι προσφέρει η γαλλική εμπειρία

Η συστηματική εμπλοκή των μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως χώρων όπου οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν υπεύθυνα έργο ενώπιον των μαθητών με τον τρόπο που περιγράψαμε προηγουμένως και η λειτουργία των ομάδων επαγγελματικής κατάρτισης αναδεικνύουν την πράξη σε ισότιμο εταίρο στα πλαίσια μιας διαλεκτικής σχέσης θεωρίας-πράξης. Το εύρος της εμπειρίας αυτής την αναβιβάζει σε συνεχή «γεννήτρια ερωτημάτων» (Chevallard & Cirade, 2009), τα οποία καλείται ο εκπαιδευόμενος αλλά και η ομάδα, με διαδικασίες αναστοχασμού και ανάλυσης που προσιδιάζουν στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, να διερευνήσει και να καταλήξει σε απαντήσεις. Επίσης, η έμφαση στη διδακτική κατά γνωστικό αντικείμενο οδηγεί σε μια «ετοιμότητα» σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με το καθημερινό έργο του εκπαιδευτικού που ούτως ή άλλως περιλαμβάνει σε

μεγάλο βαθμό μαθησιακούς στόχους σχετικούς με τα περιεχόμενα του μαθήματος και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίζουν ακριβέστερα την ταυτότητά τους σε σχέση με τον αντίστοιχο μη εκπαιδευτικό επιστήμονα της ειδικότητάς τους.

6.3. Διδακτική της Τεχνολογίας

Στο πρόγραμμα του ΕΠΠΑΙΚ, δεν υπάρχει καν μάθημα Διδακτικής της Τεχνολογίας. Το μάθημα Γενικής Τεχνολογίας των ΤΤΕ αναφέρεται, όπως προαναφέρθηκε, στη διδασκαλία του μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ωστόσο δεν υποκαθιστά ένα μάθημα Διδακτικής της Τεχνολογίας. Θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να μετεξελιχθεί σε ένα μάθημα Διδακτικής της Τεχνολογίας με συμμετοχή του Γενικού Τμήματος Παιδαγωγικών Μαθημάτων στο σχεδιασμό και την υλοποίησή του και να είναι υποχρεωτικό και για τους υποψήφιους καθηγητές τεχνολογίας σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ. Σχετικά με το θέμα αυτό αξίζει να στοχαστούμε ότι οι καθηγητές της τεχνολογίας ως μαθήματος γενικής παιδείας δεν έχουν συγκεκριμένο επιστημονικό ή επαγγελματικό σύλλογο αναφοράς. Η Διδακτική της Τεχνολογίας συντελεί, μεταξύ άλλων, στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των καθηγητών αυτού του μαθήματος. Από την άποψη αυτή μπορούμε να πούμε ότι η προετοιμασία των καθηγητών τεχνολογικών μαθημάτων στην πατρίδα μας «ασθενεί». Το πρωτοποριακό, για τα ελληνικά δεδομένα, πρόγραμμα προετοιμασίας εκπαιδευτικών της ΑΣΠΑΙΤΕ, έχει παραμελήσει, σε ό,τι αφορά την προετοιμασία εκπαιδευτικών τεχνολογικών μαθημάτων, την πολύ σημαντική διάσταση της Διδακτικής της Τεχνολογίας. Αβίαστα έρχεται στο προσκήνιο το εξής ερώτημα : αν δεν υπηρετηθεί -ερευνητικά και διδακτικά- το παραπάνω αντικείμενο η ΑΣΠΑΙΤΕ, τότε ποια άλλη ανώτατη σχολή στην Ελλάδα θα μπορούσε να το κάνει ; επιπλέον θεωρούμε ότι η δραστηριοποίηση σε θέματα διδακτικής της τεχνολογίας μπορεί να αναδειχθεί στην ΑΣΠΑΙΤΕ στον συνδυαστικό κρίκο, που τόσο έχει ανάγκη η Σχολή, ανάμεσα σε «τεχνολόγους» και «παιδαγωγούς» (όροι που δημιουργούν μια απόσταση ανάμεσα στα μέλη Ε.Π.): μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη κοινών δράσεων και σε διευρυμένες συνθέσεις συμμετοχής στις ερευνητικές ενασχολήσεις και από τις δύο κατηγορίες επιστημόνων που προαναφέρθηκαν. Κλείνοντας, επισημαίνουμε, πάνω στο θέμα αυτό, κάτι που σχετίζεται και με την ιστορία της ΑΣΠΑΙΤΕ: η γαλλική ENS de Cachan που, πριν 50 χρόνια χρησίμευσε, μεταξύ άλλων, ως πρότυπο για τη συγκρότηση των προγραμμάτων της ΣΕΛΕΤΕ (Καλούρη, Αθανασούλα & Φιλίος, 2003), έχει ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90 δραστηριοποιηθεί πολύ δυναμικά (Leubeaume, 1998) στον ερευνητικό χώρο της Διδακτικής Τεχνολογικών Μαθημάτων και έχει γίνει ένα από τα σημαντικότερα ερευνητικά κέντρα στην Ευρώπη στο αντικείμενο αυτό.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΑΣΠΑΙΤΕ, ΕΠΠΑΙΚ κανονισμός σπουδών, 2009) [Διαθέσιμο στο Διαδύκτιο] www.aspete.gr/kanonismos_spoudon_erraik.doc [προσπελάστηκε στις 5/10/2009]
2. ΑΣΠΑΙΤΕ, Οδηγός σπουδών 2010 [Διαθέσιμο στο Διαδύκτιο] http://www.aspete.gr/aspete_guide_gr.pdf [προσπελάστηκε στις 24/2/2010]
3. ΑΣΠΑΙΤΕ, Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας, 2009 [Διαθέσιμο στο Διαδύκτιο] <http://www.aspete.gr/pad.doc> [προσπελάστηκε στις 2/10/2009]
4. ΑΣΠΑΙΤΕ, Τομέας Παιδαγωγικών Μαθημάτων ΤΤΕ, 2009 [Διαθέσιμο στο Διαδύ-

κτιο] <http://www.aspete.gr/tte.htm> [προσπελάστηκε στις 5/10/2009]

5. Anderson L & Ching M. (1987) Affective Teacher Education. In Dunkin M. (επιμ.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon
6. Γομάτος Α. (2004) Αναλυτικά Προγράμματα των Τ.Ε.Ε. και Ανάπτυξη (;) Μεταφερόμενων Ικανοτήτων, Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, σελ. 412-419, Μεταίχμιο, Αθήνα.
7. Chevallard Y., Cirade G. (2009) Pour une formation professionnelle d'université. Éléments d'une problématique de rupture. *Recherche et Formation*, No 60, pp. 51-62. Lyon : INRP.
8. Dupin J.J. (2006) Le mot du Directeur, In *Guide des études PCL ET CPE*, IUFM d'Aix-Marseille.
9. Euridice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe (2006) *L'enseignement des sciences dans les établissements scolaires en Europe. Etat des lieux des politiques et de la recherche*.
10. Ginestíe J. (2006) *Formation des enseignants. Au-delà des apparences, quelles différences ? Une étude internationale sur la formation des enseignants en éducation technologique*. Union Européenne, Europe Aid, programmes Alfa.
11. IUFM d'Aix-Marseille (2006) *Guide des études PCL ET CPE*,
12. IUFM d'Aix-Marseille (2007) *Guide des stages en Etablissement scolaire*,
13. Καλούρη – Αντωνοπούλου Ο., Αθανασούλα – Ρέππα Α. & Φιλιάς Α. (2003). *Η ιστορική εξέλιξη της ΣΕΛΕΤΕ: Εκπαιδευτική πολιτική και παιδαγωγική κατάρτιση*, Αθήνα, ανάτυπο, εκδ. ΙΩΝ, ανακοίνωσης στο 21^ο Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικό – συγκριτικές προσεγγίσεις», Παν/μιο Πατρών.
14. Keiny S. (1994) Constructivism and Teachers' Professional Development, *Teaching and Teacher Education*, 10(2).
15. Lebeaume J. (1996) Repères pour une Histoire de la Didactique des Enseignements Technologiques, *ASTER*, 27, pp. 5-16.
16. Lebeaume J. (2009) Ce qu'on appelle «Formation Universitaire». De l'analyse générale au cas de la formation en technologie. *Recherche et Formation*, No 60, pp. 39-50. Lyon : INRP.
17. Ματσαγγούρας Η. (2000) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας τ.Α': Θεωρία της Διδασκαλίας*, Αθήνα : Gutenberg
18. Πατούνα Α., Στελλάκου Β., Κουτούζης Μ., Βερέβη Α. Θωμαδάκη Ε (2003) Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα Προγράμματα Σπουδών και ο Διαγωνισμός του ΑΣΕΠ : ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* Μεταίχμιο, Αθήνα.

Φιλοσοφείν περί του πράττειν: Η αναγκαιότητα εισαγωγής του μαθήματος της φιλοσοφίας στα προγράμματα σπουδών της ΑΣΠΑΙΤΕ

Δημόπουλος Βασίλειος

Διδάκτωρ Φιλοσοφίας της Παιδείας Επιστημονικός συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ Πάτρας

Περίληψη

Η μετεξέλιξη της ΣΕΛΕΤΕ σε ΑΣΠΑΙΤΕ μας αποκαλύπτει την ιστορική διαδρομή μιας σχολής που κλήθηκε να αντιμετωπίσει ένα πλήθος προκλήσεων που έθεσε η μεταπολεμική Ευρώπη και οι οποίες κατέδειξαν την αναγκαιότητα δημιουργίας του κατάλληλου εκείνου διδακτικού προσωπικού που θα διασφάλιζε την εκπαίδευση της νέας γενιάς των τεχνικών. Ως απόρροια του προσανατολισμού αυτού η ως άνω σχολή εστίασε το ενδιαφέρον της στη διδασκαλία μιας σειράς πρακτικών μαθημάτων από τα οποία – όπως ήταν αναμενόμενο – απουσίαζε η φιλοσοφία. Στον απόηχο της απουσίας αυτής ο σκοπός της δικής μας μελέτης έγκειται στο να καταδείξει την ερμηνευτική συμβολή της φιλοσοφίας έναντι ενός κόσμου που περικλείεται από εργαστήρια, τεχνίτες και όργανα, χρησιμοποιώντας για το σκοπό αυτό ως όχημα τη φαινομενολογία του Martin Heidegger. Μέσα στο πλαίσιο αυτό θα διαπιστώσουμε ότι στο βαθμό που η ύπαρξη μέσα στον κόσμο παραπέμπει σε μια αρχέγονη σχέση εξοικείωσης με τα πάσης φύσεως όντα που συνθέτουν τον περίγυρό μας, τότε η εξοικείωση αυτή αποτελεί κατά κύριο λόγο συνάρτηση της μαεστρίας που διακρίνει κάθε άνθρωπο που γνωρίζει βαθιά τα όργανα που χρησιμοποιεί.

Επιχειρώντας κανείς μια σύντομη αναδρομή στην ιστορική εξέλιξη της ΣΕΛΕΤΕ διαπιστώνει (Καλούρη, Αθανασούλα, Φιλιάς, 2002) ότι πρόκειται για μια σχολή που κλήθηκε να αντιμετωπίσει ένα πλήθος προκλήσεων που έθεσε η μεταπολεμική Ευρώπη, στα πλαίσια των οποίων το ζητούμενο της ανάπτυξης, εξέλιξης και εκβιομηχάνισης της ελληνικής οικονομίας κατέδειξε την ανυπαρξία του κατάλληλου εκείνου διδακτικού προσωπικού που θα διασφάλιζε τη δημιουργία μιας γενιάς άρτια εκπαιδευμένων τεχνικών. Την αναπλήρωση του κενού αυτού υπηρέτησε με τον ίδιο ζήλο και η ΑΣΠΑΙΤΕ – που στο μεταξύ από τον Ιούνιο του 2002 διαδέχθηκε τη ΣΕΛΕΤΕ – δίδοντας για το σκοπό αυτό ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία μιας σειράς τεχνικών επαγγελματικών μαθημάτων από τα οποία – όπως ήταν αναμενόμενο – απουσίαζε η φιλοσοφία. Στον απόηχο της απουσίας αυτής το ζητούμενο της δικής μας μελέτης έγκειται στο να καταδείξει τη σπουδαιότητα και τις ερμηνευτικές δυνατότητες της φιλοσοφίας απέναντι σε έναν κόσμο που περικλείεται από εργαστήρια, τεχνίτες και όργανα, χρησιμοποιώντας για το σκοπό αυτό ως όχημα τη φαινομενολογία του Martin Heidegger.

Σημείο αναφοράς της χαιντεγκεριανής φαινομενολογίας αποτελεί η διαπίστωση ότι ο άνθρωπος είναι ένα ον «ριγμένο» (Heidegger, 1978) μέσα στον κόσμο χωρίς ωστόσο αυτό να υποκρύπτει κάποιου είδους μυστικισμού ή μεταφυσικής: αντίθετα πρόκειται για μια πρωτογενή κοινότητα (Steiner, 2009) που στοχεύει να καταδείξει ότι χωρίς να το επιλέξουμε και δίχως να διαθέτουμε κάποια προγενέστερη γνώση καλούμαστε (αν όχι υποχρε-

ούμαστε) να υπάρξουμε μέσα σε ένα κοσμικό περιβάλλον που προϋφίσταται της γέννησής μας και εξακολουθεί να υφίσταται και μετά το θάνατό μας. Όμως για τον άνθρωπο αυτό το «μέσα στον κόσμο» δεν προσλαμβάνει την έννοια του περιέχεται-σε-κάτι, με τον τρόπο τουλάχιστον που ισχύει για τα υπόλοιπα όντα όταν λέμε λ.χ (Heidegger, 1978) ότι το νερό βρίσκεται «μέσα» στο ποτήρι, το ρούχο «μέσα» στο ντουλάπι, το ζώο «μέσα» στο δάσος κ.ο.κ. Αντίθετα στην περίπτωση μας πρόκειται για ένα επίρρημα που εμπεριέχει (Dreyfus, 1991) ένα βαθύτερο υπαρκτικό νόημα το οποίο υπερβαίνει κατά πολύ το χαρακτήρα της απλής χωρικής σχέσης, ένα νόημα που ο Heidegger (1978) αντλεί από την πρωταρχική σημασία της γερμανικής πρόθεσης «*in*» (μέσα) η οποία – κατ' αυτόν - προέρχεται από το ρήμα «*innan*» που σημαίνει «κατοικώ». Στα πλαίσια λοιπόν της κατοίκησης αυτής ο άνθρωπος ανακαλύπτει το υπαρκτικό του στίγμα, δηλ τον τρόπο που «είναι», στη βάση μιας αρχέγονης σχέσης εξοικείωσης με τον κόσμο (Heidegger, 1978): «Η έκφραση «είμαι» σημαίνει: κατοικώ, διαμένω ... στον κόσμο, ως κάτι με το οποίο έχω κατά τον τάδε και τον δείνα τρόπο εξοικειωθεί». Ως απόρροια της εξοικείωσης αυτής ο άνθρωπος μοιάζει ν' αντιλαμβάνεται τον υπαρξιακό του συσχετισμό με τα πάσης φύσεως όντα που συνθέτουν τον κοσμικό του περίγυρο ως κάτι που τον αφορά άμεσα και το εκλαμβάνει ως δικό του: «Το Είναι, για το οποίο νοιάζεται αυτό το ον μέσα στο είναι του, είναι εκάστοτε δικό μου» (Heidegger, 1978). Η κτητική αυτή διάθεση προσλαμβάνει το χαρακτήρα μιας οντολογικής σχέσης με τον κόσμο η οποία υπερβαίνει κατά πολύ τα στενά όρια κάθε νόμιμης ιδιοκτησίας. Πράγμα που σημαίνει λ.χ πως όταν απολαμβάνω ένα γεύμα στο αγαπημένο μου εστιατόριο, καθισμένος στη συνηθισμένη μου θέση και δεχόμενος τις υπηρεσίες του γνώριμου σερβιτόρου, αισθάνομαι το χώρο αυτόν ως «δικό μου» χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζω ούτε στιγμή το νόμιμο ιδιοκτήτη του· εντούτοις εξακολουθώ να τον θεωρώ «δικό μου» στο μέτρο τουλάχιστον που παραμένει εξαιρετικά οικείος. Εκλαμβάνοντας λοιπόν την εξοικείωση ως μια κατάσταση προσαρμογής όπου ο άνθρωπος «ξέρει τα κατατόπια του δημόσιου περιβάλλοντος» (Heidegger, 1978), καθίσταται πρόδηλο ότι ο κόσμος στον οποίο αναφέρεται είναι ο κυριολεκτικός κόσμος της καθημερινότητας, αυτός που εμπεριέχεται μέσα σε όσα ο καθένας μας «επαγγέλλεται, χρειάζεται, προσδοκά και αποφεύγει – μέσα στα περιβαλλοντικά όντα για τα οποία αρχικά *βιομεριμνά*» (Heidegger, 1978). Μέσα στον κόσμο αυτόν της βιομεριμνας ο άνθρωπος συναντάται κατά βάση με ένα πλήθος από όντα που συνήθως ονομάζουμε «πράγματα» (Heidegger, 1978). Στην κοινότητα ωστόσο αυτή διαπίστωση ο Heidegger (1978) σπεύδει να διευκρινίσει ότι τα «πράγματα» για τα οποία γίνεται λόγος δεν δύναται να χαρακτηρισθούν απλά και μόνο ως οντότητες «επενδυμένες με αξία». Κι αυτό διότι ένας τέτοιος χαρακτηρισμός εγκλείει μέσα του τη δυνατότητα της αξιακής απογύμνωσης των πραγμάτων και της περιγραφής τους με γνώμονα αποκλειστικά και μόνο τη θέση, το σχήμα, τις διαστάσεις και τον όγκο που καταλαμβάνουν. Όμως μια τέτοια περιγραφή μπορεί να είναι δυνατή αλλά όχι και πρωτεύουσα. Κι αυτό διότι – όπως έχουμε ήδη δει – ο πρωταρχικός τρόπος πρόσβασης του ανθρώπου στον κόσμο δεν αφορά το αντιληπτικό γνωρίζειν αλλά την εξοικείωση μ' αυτόν. Πράγμα που σημαίνει λ.χ ότι η οικειότητα που αισθάνομαι γευματίζοντας στο αγαπημένο μου εστιατόριο αφορά το συγκεκριμένο κατάστημα ως τέτοιο και όχι ως μια ψυχρή και ουδέτερη γεωμετρική κατασκευή της οποίας η αξία σχετίζεται με τον κορεσμό της πείνας μου.

Αντίθετα θα μπορούσε να ισχυρισθεί κανείς εδώ ότι πολλές φορές μοιάζουμε εξοικειωμένοι με πράγματα τα οποία ωστόσο αδυνατούμε να περιγράψουμε με έναν ουδέτερο τρόπο. Έτσι λ.χ αν ερωτηθούμε για το χρώμα που έχουν τα τραπέζια στο εν λόγω εστιατόριο θα διαπιστώσουμε με έκπληξη ότι δεν διαθέτουμε μια πρόχειρη απάντηση. Η αδυ-

ναμία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι η προσέγγιση των συγκεκριμένων πραγμάτων δεν συντελείται στη βάση μιας ουδέτερης (στην περίπτωση μας «χρωματικής») περιγραφής αλλά πρωτίστως διαμέσου του ρόλου που αυτά διαδραματίζουν. Στα πλαίσια του ρόλου αυτού ο Heidegger (1978) υποστηρίζει ότι για να εξετάσουμε το Είναι αυτών των όντων θα πρέπει να «πάρουμε σαν οδηγό μας το καθημερινό μες-στον-κόσμο-Είναι, το οποίο θα ονομάσουμε *δοσοληψίες μες στον κόσμο με τα ενδόκοσμα όντα*». Κι όπως έχουμε ήδη διαπιστώσει «το άμεσο είδος δοσοληψίας δεν είναι ... το καθαρό αντιληπτικό γνωρίζειν, παρά η βιομέριμνα που χειρίζεται και χρησιμοποιεί» (Heidegger, 1978). Με σημείο αναφοράς τη χρησιμότητα αυτή ο Heidegger επιχειρεί να επαναφέρει στο φιλοσοφικό προσκήνιο το βαθύτερο νόημα των «πραγμάτων» το οποίο – κατ' αυτόν (Heidegger, 1978) – βρίσκεται κρυμμένο στην αρχαιοελληνική γλώσσα: προερχόμενος ετυμολογικά από το ρήμα «πράττειν» που σημαίνει και «χρησιμοποιώ», ο όρος «πράγματα» περιλαμβάνει κάθε τι που τίθεται «προς χρήσιν» και για το λόγο αυτό ευρίσκεται «προ των χειρών» μας· δηλ είναι «πρό-χειρο». Όλα αυτά τα πρόχειρα όντα ο Heidegger τα ονομάζει «όργανα» διευκρινίζοντας ταυτόχρονα ότι το βασικό τους χαρακτηριστικό έγκειται στο ότι χρησιμοποιούνται για κάποιο συγκεκριμένο σκοπό: «τα όργανα είναι ουσιαστικά «κάτι για να»». Στη βάση αυτή του «για να» το όργανο μοιάζει ν' αποτελεί το διαμεσολαβητή μεταξύ σκοπού και αποτελέσματος, ένα είδος πολλαπλασιαστή των δυνατοτήτων του ανθρώπου που επιτυγχάνει με έμμεσο τρόπο (Πολυχρονόπουλος, 2002) αυτό που εμείς αδυνατούμε να επιτελέσουμε απευθείας.

Η θεματολογία αυτή αγνοήθηκε συστηματικά (Παπαγιώργης, 1983, Ξηροπαϊδής, 2006) από τους θιασώτες του καρτεσιανισμού οι οποίοι υποτίμησαν την πραγματιστική/εργαλειακή διάσταση των όντων προκειμένου να τα εκλάβουν ως εκτατές και υλικές υποστάσεις που απλά παρευρίσκονται απομονωμένες μέσα στον κόσμο, παραγνωρίζοντας έτσι ότι πρωταρχικός τρόπος συσχετισμού μαζί τους δεν είναι γνωστικός/διαπιστωτικός αλλά πρωτίστως πρακτικός/ενεργητικός. Στα πλαίσια ωστόσο του πρακτικού αυτού συσχετισμού ο Heidegger σπεύδει να διευκρινίσει ότι η σκοπιμότητα που εμπεριέχει μέσα του ο σύνδεσμος «για να» δεν δύναται από μόνη της να ορίσει την ουσία του οργάνου. Πράγμα που σημαίνει λ.χ ότι το κλαδί (Dreyfus, 1991) που χρησιμοποιεί ο χιμπατζής για να ρίξει την μπανάνα από το δέντρο δεν δύναται να εκληφθεί – υπό την χαιντεγκεριανή έννοια του όρου – ως όργανο. Κι αυτό διότι ένα όργανο παραπέμπει υποχρεωτικά σε ένα άλλο όργανο: «στη δομή του «για να» ενυπάρχει μια παραπομπή τινός σε κάτι ... ένα όργανο – σύμφωνα με την οργανικότητά του – υφίσταται πάντα μέσω του δεσμού του με κάποιο άλλο όργανο: γραφική ύλη, πένα, μελάνι, χαρτί, στυπόχαρτο, τραπέζι, λάμπα, επίπλωση, παράθυρο, πόρτες, δωμάτιο». Στα πλαίσια του δεσμού αυτού καθίσταται προφανές πως ένα όργανο δεν μπορεί ποτέ να «είναι» μονάχο του· κάτι τέτοιο σύμφωνα με τον Heidegger είναι οντολογικώς αδύνατο: «στο Είναι του οργάνου ιδιάζει το ότι καταχωρείται μέσα σε ένα σύνολο οργάνων, χάρη στο οποίο το όργανο είναι αυτό που είναι» (Heidegger, 1978).

Αν όμως πράγματι το «είναι» του οργάνου αποτελεί συνώνυμο της λειτουργίας που επιτελεί μέσα σε ένα ευρύτερο σύνολο οργάνων, τότε με ποιο τρόπο άραγε αυτή τούτη η λειτουργικότητα δύναται ν' αποτελέσει αντικείμενο της ανθρώπινης σπουδής; Ο τρόπος αυτός, σύμφωνα με τον Heidegger, δεν δύναται να προέλθει μέσα από τον παραστασιακό στοχασμό, υπό τη μορφή τουλάχιστον της απλής ενατένισης των πραγμάτων (Heidegger, 1978): «με όση οξύτητα κι αν απλώς ατενίζουμε την όποια «όψη» και τις ιδιότητες των πραγμάτων, δεν θα μπορούσαμε ν' ανακαλύψουμε την προχειρότητά τους». Αντίθετα για να πετύχουμε κάτι τέτοιο θα πρέπει να εγκαταλείψουμε πάραυτα την ενατένιση του ορ-

γάνου και να επιδοθούμε στη χρήση του: «όσο λιγότερο χαζεύεις το σφυρί σαν πράγμα, και όσο περισσότερο το αδράχνεις και το χρησιμοποιείς, τόσο πιο αρχέγονη γίνεται η σχέση σου προς αυτό, και τόσο πιο ανεπικάλυπτα το συναντάς ως αυτό που είναι – ως όργανο» (Heidegger, 1978). Στο πλαίσιο της συνάντησης αυτής περιερχόμαστε σε μια κατάσταση όπου μοιάζουμε να μην αντιλαμβανόμαστε τα επιμέρους χαρακτηριστικά των οργάνων, ωσάν αυτά να έχουν απολεσθεί (Heidegger, 1978) στο βωμό του έργου που καλούνται να επιτελέσουν. Έτσι λ.χ αν δώσουμε σε έναν τυφλό ένα μπαστούνι (Dreyfus, 1991) και του ζητήσουμε να το περιγράψει, τότε αυτός – ψηλαφίζοντάς το – θα κάνει λόγο για ένα ελαφρύ, λείο και μακρόστενο αντικείμενο με μήκος περίπου πέντε πιθαμές. Αν όμως αρχίσει και το χρησιμοποιεί τότε θα μοιάζει να μην έχει συναίσθηση του συγκεκριμένου οργάνου παρά μόνο των εμποδίων πάνω στα οποία θα προσκρούει ή – αν αυτά εκλείψουν – της ελευθερίας που του προσφέρεται να περπατά μόνος του. Με τον ίδιο τρόπο αντίστοιχα, όταν καρφώνω ένα καρφί «η ίδια η σφυρηλάτηση αποκαλύπτει την ιδιότυπη «χειριστικότητα» του σφυριού» (Heidegger, 1978) χωρίς ωστόσο εγώ να έχω επίγνωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καρφιού ή του σφυριού. Κι αυτό διότι ο πρωταρχικός τρόπος πρόσβασης (Ξηροπαϊδης, 1995) στο σφυρί δεν είναι η αποστασιοποιημένη θεώρηση αλλά το σφυροκόπημα. Απορροφημένοι όμως στο σφυροκόπημα περιερχόμαστε σε μια κατάσταση όπου μοιάζουμε πλέον να μην έχουμε συναίσθηση του εαυτού μας ως ενός ενσώματος, νοήμονος και δρώντος υποκειμένου· δηλ ενός «εγώ» που επιτελεί ενσυνείδητα ένα συγκεκριμένο έργο: «ο εαυτός πρέπει να αυτολησμονηθεί, για να μπορέσει να πιάσει πράγματι δουλειά και να χειριστεί κάτι «χαμένος» μέσα στον κόσμο των οργάνων» (Heidegger, 1978).

Μήπως όμως άραγε αυτή η διττή λήθη (δηλ του εαυτού μας και των οργάνων) προσδίδει στις καθημερινές μας δοσοληψίες με τα πράγματα το χαρακτήρα μιας αυτοματοποιημένης και μηχανικής συνήθειας που δεν απαιτεί κάποιου είδους σκέψη;

Η απάντηση που δίνει εδώ ο Heidegger (1978) είναι αρνητική: «η χρησιμοποίηση και ο χειρισμός των πραγμάτων δεν είναι τυφλοί· έχουν το δικό τους είδος θέασης» που ονομάζεται «περίσκεψη» (Umsicht). Η επίκληση της ιδιότυπης αυτής θέασης στοχεύει να καταδείξει σε όλους εμάς τους αδαείς το μυστικό που κατέχει κάθε τεχνίτης ο οποίος χειρίζεται με επιδεξιότητα τα όργανα του πάθους του· δηλ ότι το εκπαιδευμένο χέρι «βλέπει» (Steiner, 2009) πολύ γρηγορότερα και ευκρινέστερα από ότι το μάτι και το μυαλό. Στα πλαίσια της «οπτικής» αυτής καθίσταται πρόδηλο ότι ένας πεπειραμένος ξυλουργός δεν χρειάζεται να σταματήσει την εργασία του και να σκεφτεί σχετικά με το πριόνι και τον τρόπο λειτουργίας του με τον ίδιο τρόπο που και ένας έμπειρος σερβιτόρος δεν χρειάζεται να παρατηρεί το δίσκο που μεταφέρει. Κι αυτό διότι σε μια τέτοια περίπτωση ο πρώτος κινδυνεύει να κοπεί ενώ ο δεύτερος να απολέσει την ισορροπία του. Αντίθετα το μόνο που χρειάζεται να πράξουν από κοινού είναι να αφεθούν στα επιδέξια χέρια τους προκειμένου να φέρουν εις πέρας αυτό που αποτελεί το βασικό ζητούμενο της βιομεριμνάς τους· δηλ την επίτευξη του έργου που τους αναλογεί: «Αυτό με το οποίο συγκατοικούν αρχικά οι καθημερινές μας δοσοληψίες δεν είναι καν τα εργαλεία. Το πρωταρχικό βιομεριμνώμενο είναι το έργο (Werk): αυτό που πρόκειται κάθε φορά να παραχθεί» (Heidegger, 1978).

Απορροφημένοι λοιπόν στην παραγωγή του καθημερινού μας έργου δεν είναι ανάγκη να επικεντρωνόμαστε σε επιμέρους πλευρές της δραστηριότητάς μας τις οποίες φαίνεται να κατέχουμε σε υψηλό βαθμό. Αντίθετα η ανάγκη αυτή καθίσταται επιτακτική κάθε φορά που θα επιλέξουμε να ασχοληθούμε με οτιδήποτε δεν είμαστε αρκούντως εξοικειωμένοι. Έτσι λ.χ αν επιλέξουμε για λόγους οικονομίας να ασχοληθούμε ερασιτεχνικά με τη

βαφή της οικίας μας θα συλλάβουμε τον εαυτό μας να παρατηρεί διαρκώς τον τρόπο που κρατάμε και χειριζόμαστε το πινέλο, κυριευμένοι από φόβο μη τυχόν και υποπέσουμε σε κακοτεχνίες που τις περισσότερες φορές – εκ του αποτελέσματος – μοιάζουμε ανίκανοι να αποφύγουμε. Σε αντίθεση με μας ο ελαιοχρωματιστής που εργάζεται στην απέναντι οικοδομή φαίνεται να φλυαρεί και να αστειεύεται με τους συναδέλφους του και ταυτόχρονα να βάφει με αριστοτεχνικό τρόπο χωρίς να χρειάζεται καν να παρατηρεί αυτό που κάνει. Κι αυτό το καταφέρνει στηριζόμενος στη δύναμη, στο σταθερό του χέρι και πάνω από όλα στη συσσωρευμένη εμπειρία που διαθέτει.

Δύναται όμως άραγε το επίτευγμα του συγκεκριμένου τεχνίτη – καθώς και των ομοίων του – να εκληφθεί ως ένα είδος ενεργήματος που απαξιώνει τη θεωρία και αποθεώνει την πράξη; Η καταφατική απάντηση σε ένα τέτοιο ερώτημα μοιάζει κατά τη γνώμη μας εφιαλτική. Κι αυτό διότι η α-πνευματίστη και άνευ λόγου πράξη, έχοντας απολέσει το κριτήριο της αιτιολογούσας γνώσης, προσλαμβάνει το χαρακτήρα ενός απερισκεπτού και α-νόητου ενεργήματος που ρέπει επικίνδυνα προς τον τοτεμισμό· δηλ την ιεροποίηση και την λατρευτική προσέγγιση των πραγμάτων. Το ίδιο καταστροφικό μοτίβο ακολουθεί αντίστροφα και η ά-πρακτη, αν-έδραστη και αν-εφάρμοστη θεωρία η οποία μοιάζει να λογοδοτεί και να υποκύπτει διαρκώς στις βουλές μιας πανίσχυρης όσο και ανεξέλεγκτης έξαρσης του αφηρημένου, μια εικτολογία περί του μη όντος που αγνοεί επιδεικτικά την αδυναμία συγκρότησης γνώσης χωρίς την παρουσία αντικειμένου.

Με βάση τη διττή προβληματική που μόλις παραθέσαμε καθίσταται προφανές ότι η τεχνουργική δεινότητα αποτελεί απόρροια της αριστο-τεχνικής σύζευξης της θεωρίας με την πράξη όπου (Πολυχρονόπουλος, 2002) η μεν πρώτη προσλαμβάνει το χαρακτήρα της εν δυνάμει πράξης ενώ η δεύτερη της εν έργω θεωρίας. Πράγμα που σημαίνει ότι (Πολυχρονόπουλος, 2002) η γνώση διαμέσου της πράξης αποκτά υλική υπόσταση (δηλ «σωματούται») ενώ η πράξη διαμέσου του λογισμού προσλαμβάνει πνευματική μορφή (δηλ «ψυχούται»). Στα πλαίσια της σύζευξης αυτής ο τεχνουργός αναδεικνύεται σε ενσώματο εγγυητή της ενο-ποίησης του λόγου με την ύλη, αυτός που στα επιτεύγματά του συν-εργούν με ιδανικό τρόπο η επι-νόηση του νου και η επί-δραση του χεριού προκειμένου να διασφαλίσουν την αρμονική μετάβαση (Πολυχρονόπουλος, 2002) από την ποίηση δια του λόγου (λογο-ποίηση) στην ποίηση δια της ύλης (υλο-ποίηση)· δηλ στην εμ-πράγματη απεικόνιση της σκέψης. Κατά τη διάρκεια της απεικόνισης αυτής λαμβάνει χώρα ένα είδος ανα-γέννησης της πρώτης ύλης που την υποχρεώνει αρχικά να θυσιάσει τον φυσικό της προορισμό στο βωμό της ανθρώπινης χρησιμοθηρίας προκειμένου τελικά να ανα-συσταθεί στα επιδέξια χέρια του εκάστοτε τεχνουργού τα οποία (Πολυχρονόπουλος, 2002) την «ειδο-ποιούν» (δηλ την ποιούν κατ' είδος) και την «ευ-ποιούν», δηλ την καθιστούν εύχρηστη και αποτελεσματική. Στα πλαίσια της ανασύστασης αυτής ο τεχνίτης αντικειμενο-ποιεί (ή αλλιώς πραγμα-τώνει) ένα μέρος του εαυτού του πάνω στον άκμονα που σφυρηλατεί τα τεχνουργήματά του τα οποία πλέον – ως φορείς των ιδιοτήτων του κατασκευαστή τους – μοιάζουν να λειτουργούν σε σχέση μ' αυτόν ως ξεχωριστές οντότητες· δηλ ως έτεροι ή καλύτερα ως εταίροι (Πολυχρονόπουλος, 2002). Η εταιρική αυτή σχέση του τεχνουργού με τα αντικείμενα του μόχθου του μοιάζει να αποτελεί κατά τον Heidegger ένα ζητούμενο με ιδιαίτερη σημασία. Κι αυτό διότι εκλαμβάνοντας το μες-στον-κόσμο-Είναι ως μια αρχέγονη σχέση εξοικείωσης με τα πάσης φύσεως όντα που συνθέτουν τον κοσμικό μας περίγυρο, τότε η εξοικείωση αυτή αποτελεί κατά κύριο λόγο συνάρτηση της αξιοσύνης – ή αλλιώς της «μαεστρίας» - που διακρίνει κάθε άνθρωπο ο οποίος γνωρίζει βαθιά – ή αλλιώς «κατέχει» - τα όργανα που χρησιμοποιεί. Και η

γνώση αυτή – σε αντίθεση με τον θεωρητικό στοχασμό – δεν αναγάγει σε ζητούμενο την αλήθεια αλλά την επιτυχή πραγμάτωση (Ξηροπαϊδης, 2006, Κυριαζόπουλος, 1965) του έργου που μας αναλογεί. Στη βάση της πραγματιστικής αυτής αναγωγής ο Heidegger φαίνεται να αντιστρέφει με αριστοτεχνικό τρόπο (Steiner, 2009) την πλατωνική τάξη των αξιών που αποθεώνει τους φιλοσόφους, προκειμένου τελικά να αποδώσει το φόρο τιμής που αναλογεί στους τεχνίτες και τους χειρωνακτες εργάτες· δηλ σε όλους εκείνους τους ανθρώπους του καθημερινού μόχθου που εσείς με τόσο κόπο εκπαιδεύετε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Dreyfus, H. L (1991). *Being – in – the – World. A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*, Massachusetts: MIT Press.
2. Heidegger, Martin (1978). *Είναι και χρόνος*, Πρόλογος – μετάφραση- σχόλια Γ. Τζαβάρας, Αθήνα: Δωδώνη.
3. Καλούρη, Ουρανία - Αθανασούλα, Αναστασία - Φιλίος, Ανδρόνικος (2002). «Η ιστορική εξέλιξη της ΣΕΛΕΤΕ. Εκπαιδευτική Πολιτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση», στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου: *Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα. Ιστορικό - Συγκριτικές Προσεγγίσεις*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
4. Κυριαζόπουλος, Σπύρος (1965) *Η Καταγωγή του Τεχνικού Πνεύματος*, Αθήνα.
5. Ξηροπαϊδης, Γιώργος (1995). *Ο Heidegger και το πρόβλημα της Οντολογίας*, Αθήνα: Κριτική.
6. Ξηροπαϊδης, Γιώργος (2006). «Υπαρκτικός σολιμισμός. Το πρόβλημα του άλλου στο *Είναι και χρόνος*», *Υπόμνημα*, τεύχος 5, σ. 177 – 206.
7. Παπαγιώργης, Κωστής (1983). *Η οντολογία του Μάρτιν Χάιντεγκερ*, Αθήνα: Νεφέλη.
8. Πολυχρονόπουλος, Πάνος (2002). *Φιλοσοφία της Τεχνολογίας*, Αθήνα: Έλλην.
9. Steiner, George (2009). *Χάιντεγκερ*, μετ. Α. Καραβαντά, Αθήνα: Πατάκης.

Χρήση ισχυρά αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων ΤΠΕ στην τεχνική & επαγγελματική εκπαίδευση: Κατάσταση και προοπτικές

Δίπλας Κ.

Καθηγητής ΠΕ19 & Υποψήφιος Διδάκτορας του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Παν/μίου Πατρών

Μαρίνος Ε.

Καθηγητής ΠΕ17.03 & Υποψήφιος Διδάκτορας του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών

Περίληψη

Με την εργασία αυτή γίνεται προσπάθεια διερεύνησης της εφαρμογής εκπαιδευτικών περιβαλλόντων των Τεχνολογιών Πληροφορικής & Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην τεχνική / επαγγελματική εκπαίδευση και κυρίως στα μαθήματα που χρησιμοποιούν εργαστήρια. Γίνεται επισκόπηση των διεθνών αντίστοιχων πρακτικών και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται συχνότερα και παρουσιάζεται μια μεθοδολογική προσέγγιση με τρόπο ώστε να επιτευχθεί εμπάθυνση του αντικείμενου κατά την εφαρμογή του στην εκπαίδευση και στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών της τεχνικής & επαγγελματικής βαθμίδας εκπαίδευσης. Διερευνάται η δυνατότητα χρήσης και η εφαρμογή ισχυρά αλληλεπιδραστικών εικονικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων σε κατάλληλα θεματικά πεδία, και στο πλαίσιο αυτό ανιχνεύεται η δυνατότητα κατασκευής μιας ταξινόμιας αναφορικά με την καταλληλότητα της χρήσης των προαναφερόμενων τεχνολογιών για την ένταξή τους στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η μεθοδολογία που ακολουθείται περιλαμβάνει την εξαγωγή κριτηρίων με βάση τα οποία σταθμίζονται τα χαρακτηριστικά των εικονικών περιβαλλόντων ΤΠΕ ώστε να αξιολογηθούν ως προς την καταλληλότητά τους για εφαρμογή ως εκπαιδευτική τεχνολογία στην επαγγελματική εκπαίδευση, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών σαν διδακτικά μέσα όσο και από την πλευρά των μαθητών σαν περιβάλλοντα μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιείται και μια κατηγοριοποίηση των γνωστικών αντικειμένων, στα οποία η εκπαίδευση ενδεχομένως μπορεί να επωφεληθεί από την χρήση και εφαρμογή σύγχρονων ΤΠΕ. Διαφαίνεται ότι τα τρισδιάστατα εικονικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης με τις δυνατότητες που παρέχουν, ενδεχομένως να αποτελούν στο σχετικά κοντινό μέλλον ένα επόμενο βήμα για την ΤΕΕ. Ως εκ' τούτου, οι εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ καθίσταται απαραίτητο να μπορούν να περάσουν σε ένα επόμενο στάδιο επιμόρφωσης και γνώσης της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως διδακτικό εργαλείο και ως μέσο απεικόνισης φαινομένων και δομών.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εικονικά Περιβάλλοντα & Εικονική ή Δυνητική Πραγματικότητα: Δεν υπάρχει κάποιος αυστηρός ορισμός για τον όρο Εικονική Πραγματικότητα (ΕΠ) ή Virtual Reality (VR), καθώς ο ίδιος ο όρος είναι αντιφατικός και ενδεχομένως οδηγεί σε παρεξηγήσεις και σε εκτενείς φιλοσοφικές συζητήσεις, και επίσης το τεχνολογικό της πλαίσιο εξελίσσεται ταχύτατα. Έχουν προταθεί κατά καιρούς ποικίλοι ορισμοί, με πλέον περιγραφικό τον ορισμό: «Ένα μέσο το

οποίο αποτελείται από αλληλεπιδραστικές προσομοιώσεις με υπολογιστή, οι οποίες «αισθάνονται» την θέση και τις ενέργειες του χρήστη, και αντικαθιστούν ή επαυξάνουν την ανάδραση σε μία ή παραπάνω αισθήσεις, δίνοντας το αίσθημα της εμπύθισης ή παρουσίας στην προσομοίωση: ένας εικονικός κόσμος» από τους (Sherman, W. R., Craig, A., B., 2003). Η τρισδιάστατη (3Δ) αναπαράσταση των γεγονότων που διαδραματίζονται λέγεται συχνά εικονικός κόσμος ή εικονικό περιβάλλον. Ο Jaron Lanier, πατέρας του όρου ΕΠ το 1989: «*A computer generated, interactive, three dimensional environment in which a person is immersed*».

Τελευταία, στην επιστημονική κοινότητα χρησιμοποιείται ο όρος Εικονικό Περιβάλλον, (Virtual Environment-VE) ή Δυνητική Πραγματικότητα.

Η εικονική πραγματικότητα ως δυνητική πραγματικότητα δεν είναι μόνο ικανή να προσομοιώνει τον κόσμο αλλά προτείνει μια νέα προσέγγιση που βασίζεται στη φαντασία και τη δημιουργικότητα μέσω των ιδιοτήτων της διαδραστικότητας και της αληθοφανούς απεικόνισης. Συνεπώς, Η «δυνητική πραγματικότητα» συνιστά μια συνέχεια της προσομοίωσης καθώς: η προσομοίωση αφήνει το χρήστη έξω από το πληροφορικό σύστημα ενώ η «δυνητική πραγματικότητα» τον τοποθετεί στο κέντρο του. Οι εικονικοί κόσμοι αποτελούν το πλέον πρόσφατο στάδιο του internet / web αναλογιζόμενος κανείς τα στάδια του web: Web 1.0: 1994 – Γραφική απεικόνιση, Web 2.0: 1999 – Συνεργατική διάσταση, Web 3.0: 2004 – Εικονικοί κόσμοι & σημασιολογική διάσταση. Οι προβλέψεις με τα τρέχοντα δεδομένα δείχνουν ότι έως το 2012, το 80% όλων των χρηστών διαδικτύου θα έχουν κάποιες μορφές «δεύτερη ζωή» («second life») ή εικονική ταυτότητα 3Δ.

2. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΠ

Στα 1965 ο Ivan Sutherland – με την εργασία του «The Ultimate Display» έκανε την πρόταση: «η οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή πρέπει να θεωρηθεί σαν ένα παράθυρο μέσα από το οποίο κάποιος παρατηρεί έναν εικονικό, μαθηματικά μοντελοποιημένο κόσμο». Στη δεκαετία του '80 μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του '90 υπήρχε σημαντική πρόοδος στην έρευνα για κατανόηση, ανάλυση, μοντελοποίηση πληροφοριών από την ανθρώπινη συμπεριφορά, και μεταφορά τους στην αλληλεπίδραση ανθρώπου-ΗΥ. Επίσης συντελέστη σημαντική εξέλιξη σε υλικό-λογισμικό. Το 1994 εμφανίστηκε η Virtual Reality Modeling Language (VRML) αρχικά ως VRML 1.0 για προσπέλαση και προβολή ενός τρισδιάστατου εικονικού μικρόκοσμου μέσα από ιστοσελίδες, και μετέπειτα VRML 2.0 - ISO standard & μετονομασία του σε VRML97 (1997). Σήμερα υπάρχει το X3D open - ISO standard, ως η εξέλιξη της VRML με δυνατότητες XML και Java-X3D.

Ανάλογα με το υλικό διασύνδεσης που χρησιμοποιείται παρέχονται και διαφορετικές διαδραστικές δυνατότητες και τα συστήματα ΕΠ μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε διάφορους τύπους:

- **Επιτραπέζια ΕΠ: (Desktop VR Systems):** Window on World Systems. οθόνη για απεικόνιση και ποντίκι ή/και 3D χειριστήρια.
- **ΕΠ Προβολής(Projection VR Systems) ή Video Mapping:** αισθητήρες θέσης, 3D χειριστήρια, & Έξοδοι: βίντεο-τοίχοι (videowalls): Ένα σύστημα αυτής της κατηγορίας είναι το CAVE.
- **ΕΠ Εμπύθισης; (Immersive VR):** ενσωματώνει την οπτική γωνία του χρήστη στον εικονικό κόσμο & δημιουργεί αισθητηριακά ερεθίσματα: «επεκτείνει» το κεντρικό νευρικό σύστημα, όραση: *Head-mounted Display* & αφή: *datagloves*.
- **ΕΠ Προσομοίωσης (Simulation VR):** σύνθετες ηλεκτρο-μηχανικές συσκευές για

την προσομοίωση cockpits, χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τις προηγούμενες κύριες κατηγορίες.

- **Telepresence VR:** Σύνδεση απομακρυσμένων αισθητήρων που βρίσκονται στον πραγματικό κόσμο για περιπτώσεις μη δυνατής φυσικής πρόσβασης.
- **Μεικτή ΕΠ (Mixed/Augmented VR):** Συνδυασμός **Telepresence** και **Video Mapping**, εικονικά αντικείμενα **συγχωνεύονται με βίντεο:** χρήση **διάφανων 3-Δ γυαλιών.**

2.1 ΕΠ: Εμπλεκόμενες Έννοιες και Εννοιολογική Αναπαράσταση τους

Οι έννοιες «Εμβύθιση», «Φαντασία», «Αλληλεπίδραση ή Διάδραση», «Παρουσία» και «Αυτονομία» στα πλαίσια της ΕΠ:

Εμβύθιση (Immersion): ο χρήστης βρίσκεται εμβυθισμένος στον εικονικό κόσμο ή τουλάχιστον έχει αυτή την αίσθηση με ταυτόχρονη εννοιολογική αποκοπή από τον πραγματικό εξωτερικό κόσμο.

Φαντασία (Imagination): ο δημιουργός του συστήματος είναι ελεύθερος να ορίσει τους νόμους που διέπουν τον εικονικό κόσμο

Αλληλεπίδραση ή Διάδραση (Interaction): κίνηση κατά βούληση και χειρισμός εικονικών αντικειμένων, εξουσία επί του εικονικού κόσμου και δυνατότητα για «ερωταποκρίσεις» και επικοινωνία με την ανταλλαγή δεδομένων ανάμεσα στο χρήστη και το υπολογιστικό σύστημα.

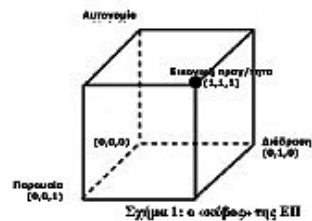
Οι τρεις αυτές έννοιες συνιστούν το I^3 της ΕΠ από τα αρχικά των αγγλικών όρων:

$$\text{Immersion} \otimes \text{Imagination} \otimes \text{Interaction} = I^3$$

Παρουσία (Presence): ορίζει τον αριθμό και τον τύπο ερεθισμάτων που ανταλλάσσονται μεταξύ χειριστή και συστήματος και ο χρήστης έχει την αίσθηση της συμμετοχής στο δυνητικό κόσμο. Εν' τούτοις, τα συστήματα δυνητικής πραγματικότητας δεν είναι δυνατό σε αυτή τη φάση να διαχειρισθούν ένα τόσο μεγάλο αριθμό δεδομένων: συνεχή ροή ερεθισμάτων του πραγματικού κόσμου.

Αυτονομία (Autonomy): ο εικονικός κόσμος και τα αντικείμενα που τον απαρτίζουν ως οντότητες με δυναμική συμπεριφορά, λειτουργεί αυτόνομα και ανεξάρτητα από τον εξωτερικό ρεαλιστικό κόσμο.

Οι έννοιες **Παρουσία** και **Αυτονομία** μαζί με τη **Διάδραση** από την προηγούμενη παράγραφο συνιστούν τον «κύβο» της ΕΠ ως «εικονική εμπειρία» (σχ.1) με την ΕΠ να βρίσκεται στην κορυφή (1,1,1) του κύβου που ορίζεται από τις προαναφερόμενες τρεις έννοιες με τρόπο ώστε: *Η χρήση της VR αποτελεί μια εμπειρία διάδρασης και εμβύθισης με την αίσθηση της παρουσίας σε ένα αυτόνομο εικονικό κόσμο.*

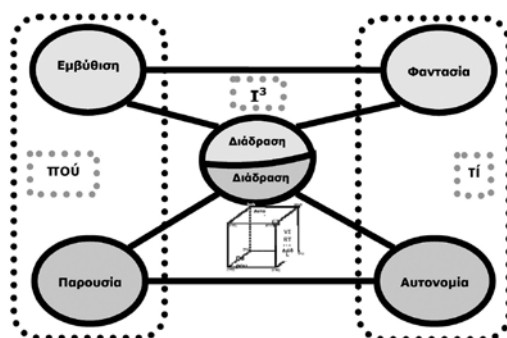


Σχήμα 1: ο «κύβος» της ΕΠ

2.2 Συσχετισμοί εννοιών: Το «πού» το «τί» και το «πώς» της ΕΠ

Οι έννοιες που αναλύθηκαν και τοποθετήθηκαν στα παραπάνω σχήματα, συνδυάζονται και μπορούν να ορίσουν το «πού», δηλαδή τον «χώρο» που λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες-διαδικασίες και το «τι», δηλαδή αυτό που διαδραματίζεται εκεί.

Αυτό αναπαρίσταται με το **σχήμα 2:** Οι αισθήσεις της **εμβύθισης** και της **παρουσίας** οριοθετούν και καθορίζουν τον εικονικό χώρο της δραστηριότητας (αριστερή πλευρά του



Σχήμα 2: Συσχετισμοί εννοιών: Το «πού» και το «τί» στην ΕΠ

σχήματος). Η *φαντασία* και η *αυτονομία* (δεξιά πλευρά του σχήματος) είναι οι παράγοντες που οριοθετούν και καθορίζουν αυτό που συμβαίνει στον εικονικό χώρο. Προφανώς, οι έννοιες που αναλύθηκαν μέχρις εδώ δεν απαντούν στο «*πως*», δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους συμβαίνουν τα γεγονότα μέσα στον εικονικό χώρο. Για να απαντηθεί αυτό υπεισέρχεται μια νεότερη σχετικά έννοια: η *Διάθρωση* η οποία αφορά στη δυνατότητα να βλέπει κανείς το *πως* σχετίζονται τα πράγματα μεταξύ τους,

ως εικονικά αντικείμενα, ως αναπαριστώμενες έννοιες ή/και οντότητες. Για την ποιότητα και πληρότητα της Διάθρωσης σε ΕΠ σημασία έχει μια σειρά παραμέτρων: Οπτικές γωνίες, Σχετικές αποστάσεις & Μέγεθος των αντικειμένων, Ορατότητα / μη-ορατότητα, Κίνηση, Επίπεδο ρεαλισμού των αντικειμένων & απεικόνιση υφής, Σχήμα, Σκίαση & χρώμα, Ετικέτες κειμένου & Ακουστικά σήματα και affordances των αντικειμένων δηλ. ως προς το τι δύνανται (ή δείχνουν ότι δύνανται) να κάνουν.

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΑ ΕΙΚΟΝΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

Οι ιδιότητες του Εικονικού Περιβάλλοντος απορρέουν από τις δυνατότητες των 3-Δ περιβαλλόντων που μπορούν να δημιουργηθούν με χρήση τεχνολογίας εικονικής πραγματικότητας (VR) και αφορούν στα εξής:

- **Οπτικοποίηση & χειρισμός άορατων φαινομένων, Δυνατότητα για πολλαπλές θεωρήσεις σε εναλλακτικές / δυνητικές πραγματικότητες, Εξερεύνηση καταστάσεων επικίνδυνων στη φυσική πραγματικότητα, 3Δ αναπαράσταση αφηρημένων εννοιών, Αναπαράσταση συμμετέχοντα-χρήστη με οπτικοποίηση.**

Οι ιδιότητες της Εικονικής Πραγματικότητας απορρέουν από τη χρήση της τεχνολογίας και αφορούν στα εξής:

- **Αίσθηση παρουσίας, Αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο, Ευέλικτο διδακτικό μέσο και προσαρμοσίμο στον τύπο μάθησης, Κίνητρο**

Συνεπώς, οι ιδιότητες του εικονικού περιβάλλον αποτελούν ένα υπερσύνολο των ιδιοτήτων της εικονικής πραγματικότητας. Οι τύποι των εκπαιδευτικών εφαρμογών με χρήση *δυναμικής πραγματικότητας* μπορούν να ταξινομηθούν όπως παρακάτω:

- Προσομοιώσεις και παιχνίδια ρόλων, Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση & μάθηση, Συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες & εμπειρίες, Εμπειρικά & βιοματικά projects, Επέκταση της φυσικής τάξης, Βελτίωσης της μαθησιακής εμπειρίας, «Ενίσχυση» διδακτικών μέσων και υλικού, «επιτάχυνση» της μάθησης.

Η εικονική πραγματικότητα είναι ικανή να βοηθήσει την εκπαίδευση με διαφορετικούς αποδέκτες. Για να κατανοηθεί και να υλοποιηθεί αυτό, θα πρέπει ίσως να γίνει επαναπροσδιορισμός του τι επιτρέπει ένα εικονικό περιβάλλον στον χρήστη-συμμετέχοντα, με επίκεντρο τα εξής: πρόκληση αίσθησης Παρουσίας στο περιβάλλον και ξεκάθαρη/συμπαγής Διάθρωση.

3.1 Εικονικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα Και Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση

Με βάση τις ιδιότητες των εικονικών περιβαλλόντων, στον ακόλουθο πίνακα 1 καταγράφεται μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι σχέσεις καταλληλότητας εφαρμογής και ταξινόμησης σε τομείς της ΤΕΕ.

Πίνακας 1

Ιδιότητες & Χαρακτηριστικά Εικονικών Περιβαλλόντων	Τομείς ΤΕΕ που θα μπορούσαν να επωφεληθούν από την χρήση ΕΠ:	Ταξινόμηση καταλληλότητας των διαφόρων τύπων ΕΠ
Εξερεύνηση υπαρκτών αντικειμένων και χώρων στους οποίους δεν υπάρχει προσπέλαση από τους μαθητές.	Μηχανολογικός Κατασκευών Ναυτικός και Ναυτιλιακός Χημικών Εργαστηριακών Εφαρμογών	Immersive, desktop
Μελέτη πραγματικών αντικειμένων αδύνατο να κατανοηθούν διαφορετικά εξαιτίας του μεγέθους της θέσης ή των ιδιοτήτων τους.	Κατασκευών Πληροφορικής - Δικτύων Η/Υ Χημικών Εργαστηριακών Εφαρμογών	projection, desktop
Δημιουργία περιβαλλόντων και αντικειμένων με διαφορετικές από τις γνωστές ιδιότητες.	Γεωπονίας Τροφίμων και Περιβάλλοντος Αισθητικής - Κομμωτικής Χημικών Εργαστηριακών Εφαρμογών	desktop
Προσομοιώσεις & Πειραματισμός με εναλλακτικές συνθήκες & ιδιότητες αντικειμένων που στη ρεαλιστική πραγματικότητα το κόστος θα ήταν «απαγορευτικό»	Κλωστοϋφαντουργίας και Ένδυσης Εφαρμοσμένων Τεχνών Αισθητικής - Κομμωτικής Γεωπονίας Τροφίμων και Περιβάλλοντος Κατασκευών Υγείας και Πρόνοιας Πληροφορικής - Δικτύων Η/Υ Ναυτικός και Ναυτιλιακός Χημικών Εργαστηριακών Εφαρμογών	Simulation, projection Desktop
Δημιουργία και χειρισμός αφηρημένων αναπαραστάσεων & εννοιών.	Ηλεκτρονικός Ηλεκτρολογικός Οικονομίας και Διοίκησης Πληροφορικής - Δικτύων Η/Υ	Desktop simulation
Αλληλεπίδραση με μη-πραγματικά και φανταστικά (εικονικά) αντικείμενα.	Υγείας και Πρόνοιας Μουσικών Οργάνων	Augmented-mixed
Αλληλεπίδραση με πραγματικούς ανθρώπους σε μακρινές φυσικές θέσεις ή φανταστικούς τόπους με πραγματικούς ή μη τρόπους.	Ναυτικός και Ναυτιλιακός	Simulation Augmented-mixed Desktop

Σχετικά με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών εφαρμογών εικονικών περιβαλλόντων μπορούμε να πούμε ότι εξαρτώνται μεταξύ άλλων και από:

- τη μελλοντική εξέλιξη της εργονομίας των διασυνδέσεων (interfaces) και την ένταξή τους σε ένα σύστημα εξοπλισμού πιο εύχρηστο και απλοποιημένο και την αλληλεπίδραση με όλα τα όργανα αντίληψης (όραση, ακοή, αφή, επιστροφή προσπάθειας).
- το εφαρμοζόμενο πλαίσιο εκπαίδευσης και αντίστοιχης κατάρτισης. Στόχος είναι να μπορούμε να δώσουμε στους μαθητευόμενους διανοητικά μέσα για να κατανοήσουν τη νέα σχέση ανάμεσα στο μοντέλο και την εικόνα.

Στην προσπάθεια για μια επιτυχή ενσωμάτωση σε ένα κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα θεωρούμε ότι σημαντικοί εμπλεκόμενοι παράγοντες με τις δεδομένες αλληλεξαρτήσεις τους είναι: Δομές Εκπαίδευσης & Κατάρτισης, Εκπαιδευτική κουλτούρα, Διδακτικά & μαθησιακά εργαλεία, Αναλυτικό πρόγραμμα..

Τα ισχυρά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης ίσως να αποτελούν το επόμενο βήμα στην TEE με τις δυνατότητες που προσφέρουν. Οι καθηγητές της TEE είναι απαραίτητο να μπορούν να περάσουν στα επόμενα στάδια επιμόρφωσης χρήσης Η/Υ ως εργαλείο και ως μέσο απεικόνισης της γνώσης. Η βασική ιδέα είναι να χρησιμοποιηθούν τα εκπληκτικά γραφικά, ώστε οι μαθητές να βρουν ενδιαφέρον, ακόμα και στην προσέγγιση δύσκολων, εκ πρώτης όψεως θεμάτων. Ειδικότερα για τα Εργαστηριακά μαθήματα μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο σύγχρονης διδασκαλία καθώς

- επιτυγχάνεται η κατανόηση κάποιου μαθήματος ή της λειτουργίας κάποιου μηχανήματος σε μεγάλο βαθμό, χωρίς να απαιτηθεί η ρεαλιστική ενασχόληση με αυτό.
- Αποφεύγονται έτσι, οι κίνδυνοι για έναν αρχάριο
- θέματα ανιαρά μέχρι σήμερα, γίνονται ελκυστικά στους μαθητές.

Πίνακας 2: Ελληνική Πραγματικότητα ¹

ΟΝΟΜΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΕΠΑΛ
Δ.Ε.Λ.Υ.Σ	Διαδραστικό εκπαιδευτικό λογισμικό για Υπολογιστικά Συστήματα. Περιλαμβάνει μεταξύ άλλων μικρόκοσμους διερεύνησης των τμημάτων ενός Η/Υ και της λειτουργίας του, κωδικοποίησης δεδομένων και προγραμματισμού	Τομέας Πληροφορικής
Ανοιχτό Μαθησιακό Περιβάλλον (ΑΜΑΠ)	είναι μια ανοικτή πλατφόρμα εφαρμογών εκπαιδευτικού λογισμικού για Φυσική	Σε διαφορες Ειδικότητες: Ηλεκτρολογίας Ηλεκτρονικών κ.α
Ταξίδι σε ένα Δίκτυο	Ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πακέτο που έχει ως κεντρικό άξονα για όλες τις δραστηριότητές του τα Δίκτυα Υπολογιστών	Τομέας Πληροφορικής
Τρίτων	Λογισμικό για Θέματα Αρχιτεκτονικής Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Λειτουργικών Συστημάτων.	Τομέας Η/Υ

¹ <http://www.e-yliko.gr/lists/List40/SaveSoft.aspx> τίτλοι Εκπαιδευτικού Λογισμικού που έχει προμηθευτεί το Υπ.Ε.Π.Θ στο πλαίσιο διαφόρων έργων.

Ανασταλτικός παράγοντας είναι, συνήθως οι συντηρητικές αντιλήψεις των σημερινών καθηγητών και η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης, οι οποίες ενδεχομένως θα υπάρχουν για μία τουλάχιστον γενιά, ακόμα.




Με βάση συστηματική και στοχευόμενη αναζήτηση στο διαδίκτυο έχουν προκύψει και παρουσιάζονται οι ακόλουθοι πίνακες (Πίν.2: Ελληνική Πραγματικότητα και Πίν.3: Διεθνείς Πρακτικές) οι οποίοι περιέχουν λίστα από αντιπροσωπευτικά συστήματα διδασκαλίας περιβαλλόντων για εκπαιδευτικό σκοπό. Με τους συγκεκριμένους πίνακες δεν εξαντλείται η λίστα των υπάρχοντων συστημάτων απλά παρουσιάζονται ενδεικτικά τέτοια λογισμικά ως αξιόλογες πρακτικές για χρήση και στην ΤΕΕ.

Πίνακας 3: Διεθνείς Πρακτικές - Ενδεικτικά Παραδείγματα

ΟΝΟΜΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΕΠΑΛ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
3D landscape design	Διάφορα προγράμματα Αρχιτεκτονικής Τοπίου και Διακόσμησης Κηπων	Γεωπονίας Τροφίμων και Περιβάλλοντος	ΔΙΑΦΟΡΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
Virtual Sailor	ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ ΠΛΟΙΟΥ	ΝΑΥΤΙΚΟΣ-ΝΑΥΤΙΛΙΑΚΟΣ	http://www.hangsim.com/vs
spaceclaim	3D απεικόνιση και σχεδίαση μηχανικών εξαρτημάτων	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΟΣ	http://www2.spaceclaim.com/UsingSpaceClaim/Manufacturing.aspx

Σημαντική προσπάθεια εφαρμογών τέτοιου τύπου για την Τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί το παράδειγμα των Pedagogames². Είναι ένα εκπαιδευτικό πακέτο 3d εφαρμογών η οποία διερευνά τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των παιδαγωγικών παιχνιδιών στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και αναπτύχθηκε στην Φινλανδία με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και του Υπουργείου Παιδείας Φινλανδίας.

Πίνακας 4: Pedagogames

ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ ΠΕΔΑΓΑΜΕΣ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ ΠΙΘΑΝΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
	ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΤΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ
	ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΣ ΗΛΕΚΤΡΙΚΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ (Ε.Η.Ε)	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΟΣ
	ΔΙΑΚΟΣΜΗΣΗ	ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ

² <http://www.snap.fi/services/pedagogames>

4. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Η ιλιγγιώδης ανάπτυξη της γνώσης στις μέρες μας ακολουθεί τέτοιους πολυσύνθετους ρυθμούς ώστε η ζωή της γνώσης πέρα από τα βασικά στοιχεία της επιστήμης έχει πολύ μικρή διάρκεια. Αυτό σημαίνει, πως ότι διδάσκονται σήμερα οι μαθητές μας δεν θα τους βοηθήσει πολύ αύριο, κάτι που στο παρελθόν ήταν κανόνας. Σημαίνει όμως ταυτόχρονα και το επίπεδο δυσκολίας του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών μας.

Το φαινόμενο αυτό αποτελεί τη μεγάλη πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε σύγχρονης κοινωνίας.

Η θέση του εκπαιδευτικού σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον είναι μείζονος σημασίας. Σήμερα πλέον θεωρείται επιστημονικά σίγουρο, πως η επιτυχία αλλά και η επιβίωση ενός επίκαιρου και ΑΞΙΟΛΟΓΟΥ εκπαιδευτικού συστήματος θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό και τον αναζητούμενο πολυδιάστατο ρόλο που καλείται πλέον να παίξει.

Το βασικό, το στρατηγικό γεγονός είναι ότι το έργο των εκπαιδευτικών είναι ενιαίο και κατά συνέπεια η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ενιαία. Θεμέλιο για τη δόμηση των παιδαγωγικών σπουδών αποτελεί η αξιωματική παραδοχή και η πίστη ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ειδικά εκπαιδευμένος και πολύπλευρα μορφωμένος και να έχει αποκτήσει πολλά και διαφορετικά βιώματα³

Προϋποτίθεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση και διαθέτουν την ετοιμότητα:

- να αξιολογούν την ίδια τους τη δράση και τα αποτελέσματά της,
- να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στα αποτελέσματα αυτά,
- να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών τους και
- να δραστηριοποιούνται ανάλογα

Οι προσπάθειες, λοιπόν, του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επιμόρφωση.

Σκοπός της επιμόρφωσης αφορά στην **αναβάθμιση των διδακτικών μεθόδων των εκπαιδευτικών** και τον **εμπλουτισμό των παιδαγωγικών στρατηγικών** τους καθώς και στην **ανάπτυξη ενεργό συμμετοχή τους σε νέες κοινότητες μάθησης** και συνακόλουθα της **βελτίωσης της απόδοσης τους στον εργασιακό τομέα.**

Η παρουσία του υπολογιστή ως γνωστόν μεταβάλλει τις **συνθήκες** διδασκαλίας στην τάξη και τους **ρόλους** του δάσκαλου και του μαθητή στην παιδαγωγική σχέση.

Όμως το εκπαιδευτικό λογισμικό, ως μέρος Του εκπαιδευτικού υλικού, είναι κάτι καινούργιο γι' αυτόν, και συνεπώς δυσκολεύεται να το αξιοποιήσει κατάλληλα

Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μπορεί ο εκπαιδευτής-δάσκαλος αφενός μεν να συνεισφέρει στη διαδικασία σχεδίασης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού λογισμικού και αφετέρου να μπορεί να αξιολογήσει σωστά ένα εκπαιδευτικό λογισμικό⁴.

Η επιμόρφωση επομένως θα πρέπει να βάλει στο επίκεντρο όχι τον Η/Υ αλλά τις **προσωπικές γνώσεις και πρακτικές** των εκπαιδευτικών. Πολλές **μεταρρυθμίσεις απέτυχαν**, γιατί αγνοείται ο **κεντρικός ρόλος του εκπαιδευτικού**. Όταν ο δάσκαλος δεν είναι πεπεισμένος ότι η καινοτομία θα ευνοήσει τους μαθητές και την διδασκαλία, η επιτυχία της καινοτομίας είναι αμφίβολη

3 Πολυχρονόπουλος Πάνος, «Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η ριζική λύση του», Εκδόσεις Γρήγορη, Αθήνα 1982, σελ.41

4 Βλέπε σχετικά Παναγιωτακόπουλος Χ, «Το εκπαιδευτικό Λογισμικό και η αξιολόγησή του», Εκδόσεις Μεταίχμιο Αθήνα 2003.

Αναμφισβήτητα οι Η/Υ είναι πολύτιμο εργαλείο στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού

- ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ
- ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΦΟΡΟΥΜ ΣΥΖΗΤΗΣΕΩΝ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΦΙΩΝ
- ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΝΕΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ
- ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ
- ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΑ ΝΕΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΑΥΤΑ ΝΑ ΠΡΟΣΦΕΡΟΥΝ

Συνήθως σήμερα οι καθηγητές όλων των επιπέδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν υψηλή γενική μόρφωση, την οποία στο παρελθόν αποκτούσαν σε επιλεγμένα ακαδημαϊκά ιδρύματα. Παιδαγωγική μόρφωση και πρακτική άσκηση διδασκαλίας παρέχεται σήμερα, διαρκώς αυξανόμενη, σε καθηγητές όλων των τύπων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει γίνει απαραίτητη, καθώς οι προκλήσεις από την εξέλιξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολλές και οι καθηγητές έχουν ανάγκη να ανανεώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.⁵

Πρέπει μέσα από την επιμόρφωση, να ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν την αλλαγή και να γίνει μέρος της και φορείς της.

Να τους Βοηθήσουμε να συνειδητοποιήσουν ότι το ίδιο το μέλλον των παιδιών που φοιτούν στα σχολεία που αυτοί εργάζονται εξαρτάται από την ικανότητά τους να αλλάξουν, να προσαρμόζονται στις γρήγορες αλλαγές, και να κατανοούν τα νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και να λειτουργούν με επιτυχία.

Τα παιδιά μας ίσως έχουν ένα άγνωστο μέλλον που θα είναι γεμάτο συνεχείς αλλαγές. Είστε προετομασμένοι για αυτό;

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας, TEE www.pi-schools.gr,
2. Hämäläinen, (2005) Scripted game environment as an aid in vocational learning concerning surface treatment. In Ruokamo, Hyvönen, Lehtonen & Tella (Eds.) Teaching-Studying-Learning (TSL) Processes and Mobile Technologies - Multi-, Inter-, and Transdisciplinary (MIT) Research Approaches Hämäläinen, Manninen, Järvelä http://www.vet-research.net/ECER_2006/sep15/session_8a/P0211
3. Raija Hamalainen, «Secure: Scripted 3D-Game Environment in Vocational Learning», ECER 2006 University of Jyväskylä, FINLAND
4. <http://www.it.uom.gr/project/MultimediaTechnologyNotes>
5. Πολυχρονόπουλος Πάνος, «Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η ριζική λύση του», Εκδόσεις Γρήγορη, Αθήνα 1982, σελ.41
6. Μιτσούλλης Χρ., Πολάκης Γ, Τζωρτζακάκης Γ, «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στις ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) . Ο Πίθος των Δαναΐδων. Σκέψεις για μια διαφορετική προσέγγιση βασισμένη στις «πρακτικές γνώσεις των εκπαιδευτικών». 3ο Πανελλήνιο συνέδριο ΕΤΠΕ

⁵ Απόσπασμα από την εισηγητική έκθεση για την Εκπαίδευση των Καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Ρόδος 26-29/9/2002 http://www.rhodes.aegean.gr/ltce/papers/paper_docs/tzortzak/PAPER171.doc

7. Παναγιωτακόπουλος Χ, «Το εκπαιδευτικό Λογισμικό και η αξιολόγηση του», Εκδόσεις Μεταίχμιο Αθήνα 2003.
8. Ιακωβίδης Γεώργιος, «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ στην Ελλάδα-Τα επικρατέστερα μοντέλα στην Ε.Ε και το θεσμικό πρόβλημα της ΣΕΛΕΤΕ», Ημερίδα Ένωσης τεχνολόγων εκπαιδευτικών ΕΤΕ, «Η συμβολή της ΣΕΛΕΤΕ στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι» Θεσσαλονίκη (30 Μαρτίου 2002).
9. Μπουζάκης Σ, Τζήκας Χρ., Ανθόπουλος Κ, «Η επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων- Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος», Σειρά Τεκμήρια Μελέτες Ιστορίας νεοελληνικής εκπαίδευσης, Εκδόσεις Gutenberg Αθήνα 2000,σελ. 10 .
10. Gunter Brinkman, «Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Τάσεις στην Ευρώπη.», Παιδαγωγική Επιθεώρηση 24/1996, Περιοδική Έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Εκδόσεις Ατραπός, 1996.
11. Δίπλας, Κ. (2002) «Τυπικές Προδιαγραφές για την Σχεδίαση της Αλληλεπιδραστικότητας Εκπαιδευτικού Λογισμικού Εικονικής Πραγματικότητας», M.Sc. Dipl. Thesis, Τομέας Υπολογιστικών Μαθ/κών και Πληροφορικής, Τμήμα Μαθ/κών, Παν/μιο Πατρών.
12. Κόμης, Β. (2004), Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, Αθήνα, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, ISBN 960-8105-67-6, σελίδες 370.
13. Resource Database: «Teaching and Training via VR», available at: <http://www.virtualworldlets.net/Resources/Menu.php?Category=35>
14. Information And Communication Technologies In Technical And Vocational Education And Training, Final Report 2002, UNITED NATIONS, Educational, Scientific And Cultural Organization, Expert Meeting.
15. Margaret Horne, Emine M. Thompson, 2007, «Virtual Reality And 3D Modelling In Built Environment Education», Proceedings of the 7th International Conference on Construction Applications of Virtual Reality: October 22-23, pp.90-99.
16. Study for Research in the field of Educational Technology, avail. at. <http://projects.edte.utwente.nl/proo/>
17. Burdea G., Coiffet P. (1994) Virtual Reality Technology, John Wiley and Son Inc., New York, USA.
18. Krueger, M. W. (1983) Artificial Reality, Addison-Wesley Press, 1983.
19. Sutherland Ivan. (1965) The Ultimate Display. In Proceedings of the IFIP Congress, pp. 506–508.
20. Sherman, William, R. and Craig, Alan, B., (2003), Understanding Virtual Reality—Interface, Application, and Design, Presence: Teleoperators and Virtual Environments, August 2003, Vol. 12, No. 4, Pages 441-442
21. Winn, W. (1993). A conceptual basis for educational applications of virtual reality. Technical report (No TR-93-9). Retrieved April 29, 2008, from <http://www.hitl.washington.edu/publications/r-93-9>.

Η Συμβολή του Γραφείου Διασύνδεσης στην επίτευξη των στόχων της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Ε. Καλτσά

Δήμος Καματερού

Α. Γεράνη

Γραφείο Διασύνδεσης ΑΣΠΑΙΤΕ

Α, Ραφαηλίδης

Γραφείο Διασύνδεσης ΑΣΠΑΙΤΕ

Σ. Πανέτσος

Γραφείο Διασύνδεσης ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Στην Ελλάδα, με βάση το Ν. 2916/2001, η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίζεται σε Ανώτατη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση, η οποία παρέχεται στα Πανεπιστήμια, και σε Ανώτατη Τεχνολογική Εκπαίδευση, η οποία παρέχεται στα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Τ.Ε.Ι). Επιπλέον, από το ακαδημαϊκό έτος 1997/98 θεσμοθετήθηκε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.). Στην Ανώτατη Τεχνολογική Εκπαίδευση υπάγεται και η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), η οποία αντικατέστησε (Ν. 3027/2002) τη Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ).

Στα Πανεπιστήμια και Τ.Ε.Ι. της χώρας λειτουργούν Γραφεία Διασύνδεσης (Γ.Δ.), τα οποία αποτελούν γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την αγορά εργασίας. Μέσα από τη στενή συνεργασία με παραγωγικούς φορείς βοηθούν τους αποφοίτους και τελειόφοιτους να μεταβούν ομαλά στον κόσμο της παραγωγής. Κύρια αποστολή των Γραφείων Διασύνδεσης των Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι είναι να ενημερώνουν φοιτητές και νέους απόφοιτους για θέματα μεταπτυχιακών σπουδών, για ευκαιρίες απασχόλησης και τεχνικές αναζήτησης εργασίας. Βασικός άξονας των δραστηριοτήτων των Γραφείων αποτελεί η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής για τον σχεδιασμό σταδιοδρομίας, όπως επίσης και προσωπικής υποστήριξης και ενθάρρυνσης.

Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστούν ο σκοπός της ίδρυσης του Γραφείου Διασύνδεσης της ΑΣΠΑΙΤΕ καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι παρεχόμενες υπηρεσίες προς την εκπαιδευτική κοινότητά της συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων της.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Γραφείο Διασύνδεσης της ΑΣΠΑΙΤΕ άρχισε να λειτουργεί το 1993 ως Γραφείο Σταδιοδρομίας στα πλαίσια του προγράμματος Σύνδεσης Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι. και Επιχειρήσεων, χρηματοδοτούμενο από την Ε.Ε. μέσω του Υπουργείου Εργασίας. Το 1997, το

Γραφείο Σταδιοδρομίας εντάχθηκε στα πλαίσια του 2^{ου} ΚΠΣ και μετονομάστηκε σε Γραφείο Διασύνδεσης, γεγονός που υπονοεί μία διεύρυνση των δραστηριοτήτων του ώστε να μην είναι απλά ένα Γραφείο Εύρεσης Εργασίας, αλλά να αποτελεί ουσιαστικά κόμβο αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ Εκπαίδευσης και Παραγωγής. Το 2001 εντάχθηκε στα πλαίσια του 3^{ου} ΚΠΣ Β' ΕΠΕΑΕΚ, από το οποίο χρηματοδοτήθηκε, μέχρι τον Ιούνιο του 2008 [1], [2].

Το 2003, στο Γραφείο Διασύνδεσης ξεκίνησε να λειτουργεί Συμβουλευτική Υπηρεσία με στόχο αφενός μεν τον εντοπισμό και την καταγραφή των αναγκών και των προβλημάτων που απασχολούν τους σπουδαστές και τους πτυχιούχους του Ιδρύματος και αφετέρου την αντιμετώπισή τους, ατομικά ή με την διοργάνωση τακτικών ομάδων.

Τον Ιανουάριο του 2004 το Γραφείο Διασύνδεσης της ΑΣΠΑΙΤΕ ενσωμάτωσε στη δομή του το Έργο του ΕΠΕΑΕΚ II «Υποστήριξη Επιχειρηματικών Ιδεών μέσα από τις Δομές της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.» [3], και από τον Ιανουάριο του 2006 το Έργο «Πρακτική Άσκηση των Σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. – Γ' Φάση» [4], [5].

Το Γραφείο Διασύνδεσης της ΑΣΠΑΙΤΕ συμμετείχε στην Οριζόντια Δράση των Γραφείων Διασύνδεσης των Τ.Ε.Ι. από το 1997 ως το 2008, η οποία αποτελεί σύμπραξη των ελληνικών Τ.Ε.Ι. με σκοπό την υποστήριξη του έργου των Γραφείων Διασύνδεσης με δράσεις οριζόντιου χαρακτήρα. Το Γραφείο Διασύνδεσης, διαθέτει πλήρες μηχανογραφικό σύστημα -που συνεχώς ανανεώνεται και επεκτείνεται- και εξειδικευμένο προσωπικό, αποτελεί στρατηγικό μέσο για την υποστήριξη, τη διεύρυνση της επικοινωνίας του Ιδρύματος και την ανάπτυξη σταθερών δεσμών μεταξύ Εκπαιδευτικής Κοινότητας και Παραγωγής.

2. ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΓΡΑΦΕΙΟΥ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗΣ

Το Γραφείο Διασύνδεσης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στο πλαίσιο υλοποίησης των σχετικών Έργων του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ), πραγματοποίησε τα Έργα:

- Γραφείο Διασύνδεσης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.,
- Υποστήριξη Επιχειρηματικών Ιδεών μέσα από τις Δομές της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.,
- Πρακτική Άσκηση των Σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. – Γ' Φάση.

Το Γραφείο Διασύνδεσης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. με την ίδρυση του είχε ως στόχο τη σύνδεση της τότε ΣΕΛΕΤΕ με την παραγωγή, την ανάπτυξη κοινής γλώσσας επικοινωνίας και τη διαρκή, δυναμική επικοινωνία της εκπαιδευτικής κοινότητας με την αγορά εργασίας, καθώς και τη συμμετοχή της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στην ανάπτυξη του παραγωγικού τομέα της οικονομίας της χώρας.

Αργότερα, με τη χρηματοδότηση από το ΕΠΕΑΕΚ II, το Γραφείο Διασύνδεσης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. με τη σταδιακή ένταξη και άλλων Έργων του ΕΠΕΑΕΚ, την Υποστήριξη Επιχειρηματικών Ιδεών και την Πρακτική Άσκηση Σπουδαστών, στο δομολειτουργικό του σχήμα, διεύρυνε τη στοχοθεσία του στα εξής:

- υποστήριξη της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής-εργασιακής εξέλιξης των σπουδαστών και αποφοίτων της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- επικοινωνία της ακαδημαϊκής κοινότητας της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. με τον παραγωγικό τομέα
- εύρεση θέσεων εργασίας για τους αποφοίτους της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και θέσεων πρακτικής άσκησης για τους σπουδαστές της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

- βελτίωση των συνθηκών που ρυθμίζουν το βαθμό απορρόφησής τους στην αγορά εργασίας
- διάχυση πληροφόρησης για θέματα εκπαίδευσης και εργασίας
- υποστήριξη των σπουδαστών σε ζητήματα διαχείρισης της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους και καλλιέργειας ολοκληρωμένης, δυναμικής εργασιακής ταυτότητας
- ευαισθητοποίηση των σπουδαστών σε θέματα επιχειρηματικής πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας
- υποστήριξη της επιχειρηματικής κουλτούρας στον ακαδημαϊκό πληθυσμό της Σχολής
- υποστήριξη της πρακτικής άσκησης των σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Το Γραφείο Διασύνδεσης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. διεύρυνε και βελτίωσε τις παρεχόμενες υπηρεσίες στους άξονες της ενημέρωσης και της ακαδημαϊκής συμβουλευτικής και της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, μέσω δράσεων και δραστηριοτήτων [6], οι οποίες συνοπτικά αναφέρονται στα εξής:

- ανάπτυξη και λειτουργία Τομέα Εσωτερικής Λειτουργίας,
- ανάπτυξη και λειτουργία Τομέα Ενημέρωσης-Πληροφόρησης,
- ανάπτυξη και λειτουργία Τομέα Εργασίας-Πρακτικής Άσκησης,
- ανάπτυξη και λειτουργία Τομέα Επιχειρηματικότητας, και
- ανάπτυξη και λειτουργία Τομέα Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού,
- σύνταξη και έκδοση Μελετών και Οδηγών για την απορρόφηση των αποφοίτων στην αγορά εργασίας, για το επαγγελματικό προφίλ των αποφοίτων, για ζητήματα ακαδημαϊκής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας και για ζητήματα επιχειρηματικότητας,
- σύνταξη και έκδοση ενημερωτικών εντύπων όπως κατάλογοι, και έντυπα ενημέρωσης,
- σύνταξη και έκδοση εντύπων προβολής όπως αφίσες και εφημερίδες,
- σύνταξη εντύπων υποστήριξης της λειτουργίας του όπως απογραφικά, ερωτηματολόγια, σημειώσεις σεμιναρίων,
- δημιουργία και εμπλουτισμός σχετικής με τους στόχους του Γραφείου βιβλιοθήκης,
- ανάπτυξη δράσεων ακαδημαϊκής συμβουλευτικής, συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και επιχειρηματικότητας,
- αναβάθμιση της Ιστοσελίδας,
- συνεχής επιμόρφωση των συνεργατών,
- διοργάνωση/συνδιοργάνωση εκδηλώσεων και Ημερίδων,
- συνεργασία με Γραφεία Διασύνδεσης άλλων Ιδρυμάτων και με την Οριζόντια Δράση των Γραφείων Διασύνδεσης των Ελληνικών ΤΕΙ
- σύνταξη εκθέσεων υλοποίησης των Έργων και αξιολόγησης δράσεων και δραστηριοτήτων.

3. ΟΙ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΤΟΥ ΓΡΑΦΕΙΟΥ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗΣ

Το πρόβλημα της επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων της Σχολής επιτείνεται εδώ και αρκετά χρόνια με την αδυναμία μαζικής απορρόφησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και την στροφή των αποφοίτων κατά την τελευταία δεκαετία στην αγορά εργασίας ως Μηχανικών ΤΕ, οπότε και αυξάνονταν τα αιτήματα εκ μέρους τους για διευκρινίσεις περί των επαγγελματικών τους δικαιωμάτων και διεξόδων.

Βασικό αίτημα των προσερχόμενων στο Γραφείο σπουδαστών, κυρίως των αρχικών ακαδημαϊκών εξαμήνων, αποτελεί η αποσαφήνιση της ακαδημαϊκής οντότητας της Σχο-

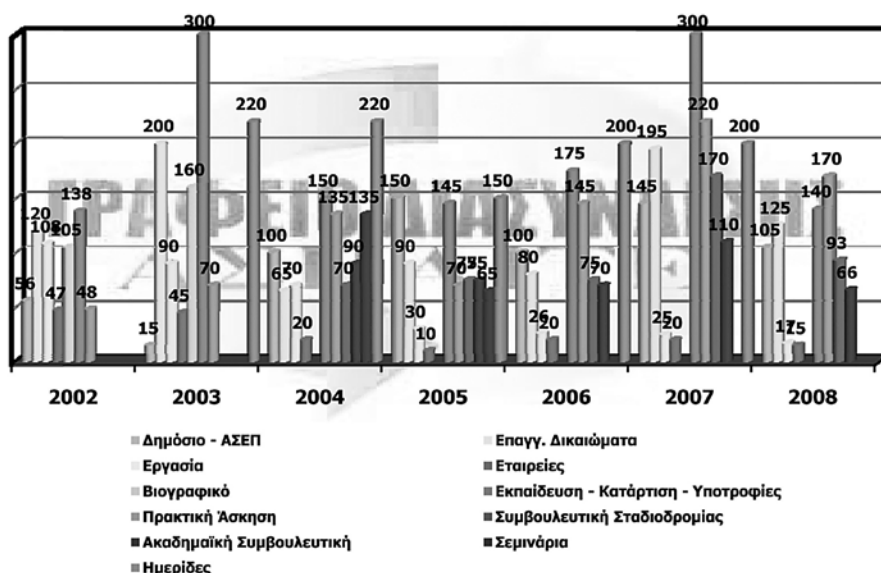
λής, η μοναδικότητα της οποίας καταδείχθηκε σαφώς από προηγούμενες και θα αναπτυχθεί σε επόμενες εισηγήσεις, καθώς και η υποστήριξη σε ζητήματα διασάφησης και καλλιέργειας της επαγγελματικής ταυτότητάς τους. Δεν είναι σπάνια τα περιστατικά στα οποία το σχετικό αρχικό αίτημα αποτελεί μετασχηματισμό απογοήτευσης ή ακόμα και ακαδημαϊκής «ματαίωσης». Σε κάποια μάλιστα από αυτά, η συμβουλευτική προσέγγιση, αν και βοηθά τον εξυπηρετούμενο, δε μεταστρέφει την απόφασή του να εγκαταλείψει τις σπουδές στη Σχολή [7].

Σε κάθε περίπτωση, το Γραφείο, αναπτύσσοντας δομές συμβουλευτικής υποστήριξης και διευρύνοντας τις επαφές με φορείς και οργανισμούς, έχει πετύχει σε πλείστες περιπτώσεις την αποσαφήνιση των δικαιωμάτων των αποφοίτων σε φορείς του δημοσίου / ευρύτερου δημοσίου τομέα, καθώς και την υποστήριξη των αποφοίτων σε διαδικασίες αιτήσεων για θέσεις εργασίας και γενικότερα αναζήτησης εργασίας τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο / ευρύτερο δημόσιο τομέα.

Σε καθημερινή βάση συνδράμει με τρόπο έμμεσο, αλλά καιρίο, τα Τμήματα Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών, σε υποστήριξη σπουδαστικών και ακαδημαϊκών ζητημάτων, όπως η πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης των σπουδαστών, καθώς και το Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων σε ζητήματα ενημέρωσης του κοινού για εισαγωγή στα Προγράμματα Κατάρτισης, Εξειδίκευσης και Επιμόρφωσης.

Η επίτευξη των σχετικών αποτελεσμάτων βασίζεται στην ενίσχυση των υπηρεσιών του Γραφείου Διασύνδεσης και στην ανάληψη καινοτομικών μεθόδων και πρακτικών με τα αντίστοιχα παραδοτέα που υλοποιούνται σταδιακά, και ανάλογα με τις αντικειμενικές συνθήκες λειτουργίας του.

Σε αυτό το σημείο παρατίθενται στατιστικοί δείκτες σύμφωνοι με τα αιτήματα των επισκεπτών, που χρησιμοποιούνται από το Γραφείο για τον προγραμματισμό δράσεων και δραστηριοτήτων, καθώς και για την αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών και τη βελτίωσή τους [6]:



4. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΓΡΑΦΕΙΟΥ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗΣ

Αναλυτικά για το Έργο: «Γραφείο Διασύνδεσης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.»,

Επωφελούμενες γυναίκες σπουδάστριες/απόφοιτοι	1.955
Επωφελούμενοι άνδρες σπουδαστές/απόφοιτοι	2.095
Επωφελούμενοι/ες υπηρεσιών ενημέρωσης-πληροφόρησης	2.200
Επουφελούμενοι/ες υπηρεσιών συμβουλευτικής	1.600
Επωφελούμενες επιχειρήσεις	150
Αιτήσεις για θέσεις εργασίας	365
Ημερίδες	6
Παρακολουθήσαντες τις Ημερίδες	1.000
Επισκέψεις Προώθησης	6
Συμμετοχή σε εκδηλώσεις	25
Έντυπα-Εφημερίδες-Υλικό προώθησης	30
Ιστοσελίδα	1
Μελέτη Αξιολόγησης	1
Μελέτη Απορρόφησης Αποφοίτων	1
Οδηγός Περιγραφής Επαγγελματών	1

Για το Έργο: «Υποστήριξη Επιχειρηματικών Ιδεών μέσα από της Δομές της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.»,

Επωφελούμενες γυναίκες σπουδάστριες/απόφοιτοι	570
Επωφελούμενοι άνδρες σπουδαστές/απόφοιτοι	810
Επωφελούμενοι/ες υπηρεσιών ενημέρωσης-πληροφόρησης	1.010
Επουφελούμενοι/ες υπηρεσιών συμβουλευτικής	585
Επωφελούμενοι υπηρεσιών τεχνικής υποστήριξης	9
Ημερίδες	6
Παρακολουθήσαντες τις Ημερίδες	950
Συμμετοχή σε εκδηλώσεις	10
Έντυπα-Εφημερίδες-Υλικό προώθησης	21
Μελέτη Πρότυπου Οδηγού Business Plan	1

Για το Έργο: «Πρακτική Άσκηση των Σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. – Γ' Φάση»,

Επωφελούμενες γυναίκες σπουδάστριες/απόφοιτοι	85
Επωφελούμενοι άνδρες σπουδαστές/απόφοιτοι	126
Επωφελούμενοι/ες υπηρεσιών ενημέρωσης-πληροφόρησης-συμβουλευτικής	740
Ημερίδες	2
Παρακολουθήσαντες τις Ημερίδες	270
Συμμετοχή σε εκδηλώσεις	1
Έντυπα	6
Υλικό προώθησης	4

Από τα ανωτέρω μπορεί να διαμορφωθεί μια ευκρινής εικόνα των αποτελεσμάτων της λειτουργίας του Γραφείου. Ωστόσο το πλήθος των χρηστών και η «μετρήσιμη» αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών του, δεν μπορούν να αντικαταστήσουν την καθημερινότητα όσων εργάστηκαν και εργάζονται στο Γραφείο, εξυπηρετώντας τους ίδιους τους χρήστες των υπηρεσιών του.

Οι προσερχόμενοι, με αρχικά αιτήματα συχνά ασαφή, και πολλές φορές με δυσπιστία για την αποτελεσματικότητα των παρεχομένων υπηρεσιών, ανακαλύπτουν, κατά τη δική τους παραδοχή, μια δομή στην οποία απολαμβάνουν εξαιρετικού επιπέδου υπηρεσίες έγκυρης και πλήρους ενημέρωσης και ουσιαστικής συμβουλευτικής υποστήριξης.

Οι σπουδαστές της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. έρχονται σε επαφή με ένα φιλικό στο χρήστη περιβάλλον, όπου μπορούν να αντλήσουν πληροφόρηση, να ευαισθητοποιηθούν για και να καλλιεργήσουν δεξιότητες ζωής, συχνά υποτιμημένων στο ακαδημαϊκό περιβάλλον ενός Τεχνολογικού Τριτοβάθμιου Ιδρύματος. Οι χρήστες των υπηρεσιών του Γραφείου Διασύνδεσης βρίσκουν λύσεις σε μία μεγάλη ποικιλία αιτημάτων τους όπως η διερεύνηση ακαδημαϊκών προγραμμάτων, μεταπτυχιακών ή άλλων, η υποστήριξη της αίτησης τους σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, η πληροφόρηση για υποτροφίες και λοιπά ζητήματα ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας, η ενημέρωση για τα επαγγελματικά δικαιώματα, η υποστήριξη της καλλιέργειας επαγγελματικής-εργασιακής ταυτότητας, η υποστήριξη στην αναζήτηση και στην εύρεση θέσεων πρακτικής άσκησης και θέσεων εργασίας, η σύνταξη βιογραφικού σημειώματος ή συνοδευτικών επιστολών, η επικοινωνία και η συνεργασία με επιχειρήσεις - φορείς και οργανισμούς και η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής - σεμιναρίων - συνεδριών ακαδημαϊκής συμβουλευτικής και συμβουλευτικής σταδιοδρομίας.

Οι χρήστες των υπηρεσιών του Γραφείου μαθαίνουν να αναζητούν και να αιτούνται, να συνδιαλέγονται και να αποφασίζουν, να σχεδιάζουν και να επιτυγχάνουν, να προγραμματίζουν και να εξελίσσονται, σε επίπεδο ακαδημαϊκής και επαγγελματικής-εργασιακής σταδιοδρομίας, ανελίσσοντας τόσο την ατομική πρόοδό τους, όσο και την πρόοδο της συνολικής ακαδημαϊκής καθημερινότητας της Σχολής, καθώς **η συνειδητότητα και η αυτοπραγμάτωση της μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση του οργανισμού**, γεγονός αδιαμφισβήτητο ακόμη και από τον «ανυποψίαστο» παρατηρητή.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σήμερα υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι ο μέσος χρόνος ολοκλήρωσης των προπτυχιακών σπουδών επιμηκύνεται, ενώ συγχρόνως αυξάνεται το ποσοστό των σπουδαστών που δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους. Η έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης των σπουδαστών στον σχεδιασμό μιας επαγγελματικής καριέρας που να ικανοποιεί, φαίνεται ότι αποτελεί την κύρια αιτία αυτού του φαινομένου .

Ο αριθμός των νέων πτυχιούχων που αντιμετωπίζουν προβλήματα ανεργίας, ετεροαπασχόλησης και υποαπασχόλησης παρουσιάζει ανοδικές τάσεις, ενώ το πρόβλημα αυτό οξύνεται ακόμη περισσότερο λόγω της ανισότητας ευκαιριών πρόσβασης στα διάφορα επαγγέλματα [8].

Οι απαιτήσεις, από μέρους των εργοδοτικών φορέων, για μεταπτυχιακές σπουδές ή άλλες μορφές περαιτέρω εκπαίδευσης ή επανακατάρτισης αυξάνονται όλο και περισσότερο.

Για τους παραπάνω λόγους, είναι σήμερα επιτακτική η ανάγκη μιας συστηματικής και διαρκούς ενημέρωσης των σπουδαστών και των αποφοίτων της Σχολής τόσο για τις δυνατότητες μετάβασής τους στην παραγωγή, όσο και για τις δυνατότητες συνέχισης

των σπουδών τους στην Ελλάδα ή το εξωτερικό, καθώς και για τις τυχόν προσφερόμενες σχετικές υποτροφίες.

Μέσα από τη συγκέντρωση και τη διάχυση των αναγκαίων πληροφοριών, το Γραφείο Διασύνδεσης προσπαθεί να ικανοποιήσει αυτή την ανάγκη, προάγοντας παράλληλα ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην πληροφόρηση. Με τον τρόπο αυτό ισχυροποιούνται και υποστηρίζονται αξιοκρατικές διαδικασίες επαγγελματικής και εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας και εξέλιξης.

Το Γραφείο Διασύνδεσης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., πέτυχε στο έπακρο τους στόχους του, στηρίζοντας ουσιαστικά τη γενικότερη λειτουργία της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., τόσο σε επίπεδο εσωτερικής διοικητικής λειτουργίας, όσο και σε επίπεδο υποστήριξης της εικόνας της Σχολής στην αγορά εργασίας και σε φορείς και οργανισμούς του δημόσιου / ευρύτερου δημόσιου φορέα, καθώς με την από το 2002 ίδρυσή της ως μετεξέλιξης της ΣΕΛΕΤΕ, οι σπουδαστές και απόφοιτοί της αντιμετωπίζουν συχνά την άγνοια και τη δυσπιστία εργοδοτών και οργανισμών ως προς το επίπεδο κατάρτισης και τα επαγγελματικά δικαιώματά τους, κυρίως ως Μηχανικών ΤΕ.

Η ίδρυση του Γραφείου Διασύνδεσης, η διεύρυνση και η βελτίωση των υπηρεσιών του, και η παγίωσή του ως θεσμού στη συνείδηση των χρηστών των υπηρεσιών του (σπουδαστών/στριών, Μελών του Εκπαιδευτικού Προσωπικού, Διοικητικού προσωπικού, επιχειρήσεων και φορέων), πιστεύουμε ότι επιβάλλει την συνέχιση της λειτουργίας του, είτε ως αυτόνομη δομή, είτε συλλειτουργώντας με συναφείς δομές υποστήριξης της λειτουργίας των Τριτοβάθμιων Ιδρυμάτων, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης Δομής Σταδιοδρομίας. Στην παραπάνω κατεύθυνση κινείται και η υποβληθείσα Πρόταση της Σχολής στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την περίοδο 2007-13, η οποία **αποτελεί δομή-πρότυπο διαρκούς εξέλιξης και ανέλιξης** τόσο στο επίπεδο «εδώ και τώρα» όσο και σε ένα επίπεδο «μετά» της ακαδημαϊκής πραγματικότητας και καθημερινότητας.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Κωτσίκης Ε., Τεχνικό Δελτίο Έργου / Υποέργου «Γραφείο Διασύνδεσης της ΣΕΛΕΤΕ», Αθήνα, 2001.
2. Πανέτσος Σ., Τεχνικό Δελτίο Έργου / Υποέργου (Τροποποίηση) «Γραφείο Διασύνδεσης της ΣΕΛΕΤΕ», Αθήνα, 2006.
3. Κωτσίκης Ε., Τεχνικό Δελτίο Έργου / Υποέργου «Υποστήριξη Επιχειρηματικών Ιδεών μέσα από τις Δομές της ΑΣΠΑΙΤΕ», Αθήνα 2004.
4. Πανέτσος Σ., Τεχνικό Δελτίο Έργου / Υποέργου «Πρακτική Άσκηση Σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. – Γ΄ Φάση, Αθήνα, 2005.
5. Πανέτσος Σ., Τεχνικό Δελτίο Έργου / Υποέργου (Τροποποίηση) «Πρακτική Άσκηση Σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. – Γ΄ Φάση, Αθήνα, 2008.
6. Κυριακοπούλου Ν., Κανέλλης Ι. «Εκθεση Αξιολόγησης Γραφείου Διασύνδεσης ΑΣΠΑΙΤΕ», Αθήνα, 2008.
7. Καρνανού κ., Κώστογλου Β. «Η Σπουδαιότητα της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», 1^ο Συνέδριο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Πάτρα, 2001.
8. Κώστογλου Β. «Έρευνα για την Απορρόφηση των Αποφοίτων της ΑΣΠΑΙΤΕ (πρώην ΣΕΛΕΤΕ) στην Αγορά Εργασίας», Αθήνα, 2008.

Αξιολόγηση της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης «e-class» ως διδακτικό εργαλείο υποστήριξης της παραδοσιακής διδασκαλίας στο Παράρτημα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Βόλου

Α. Καπανιάρης

M.Sc. Πληροφορικός, Επιστημονικός συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Βόλου,
Ειδικός Σύμβουλος της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Μαγνησίας

Κ. Βαϊνάς

Καθηγητής Παιδαγωγικών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Περίληψη

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008-09 εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο παράρτημα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Βόλου η πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (e-class) για την υποστήριξη της διδασκαλίας σε ορισμένα μαθήματα και ιδιαίτερα στα μαθήματα της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας – Πολυμέσα (α' εξάμηνο) και των Παιδαγωγικών Εφαρμογών Η/Υ (β' εξάμηνο). Βασικό σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η αναζήτηση του πλέον αποδεδειγμένου τρόπου χρήσης της πλατφόρμας (e-class) κατά την διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ως επί τω πλείστον των προαναφερθέντων μαθημάτων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από τους/τις σπουδαστές/τριες των τριών από τα τέσσερα τμήματα του παραρτήματος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Βόλου. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν σημαντικά ευρήματα τα οποία διαφοροποιούνται σε κάθε τμήμα ανάλογα με την ενασχόληση του διδάσκοντα με την πλατφόρμα «e-class».

Λέξεις Κλειδιά: ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, ηλεκτρονική μάθηση, σύστημα διαχείρισης μαθημάτων.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εισέβαλε δυναμικά στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας τα τελευταία χρόνια. Αν και ως όρος η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται νέος, εν τούτοις υπάρχει εδώ και πάνω από 110 έτη. Γεννημένη από τις κοινωνικές ανάγκες της νεοεμφανιζόμενης βιομηχανικής κοινωνίας του 19ου αιώνα, πέρασε από διάφορα στάδια εξέλιξης για να φτάσει σήμερα, με την αλματώδη ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και του κοινωνικού αιτήματος για αύξηση των παρεχόμενων μορφωτικών αγαθών, να διεκδικεί σημαντική θέση ανάμεσα στους προσφερόμενους τρόπους εκπαίδευσης (Λιοναράκης 1999).

Στις μέρες μας, στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, γίνονται πολλές προσπάθειες ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκπαιδευτικές πλατφόρμες ανοικτού κώδικα χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση της ηλεκτρονικής μάθησης, στο πλαίσιο της εξ' αποστάσεως σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης αλλά και της ενίσχυσης της παραδοσιακής διδασκαλίας στην τάξη.

Η ηλεκτρονική πλατφόρμα «e-Class» χρησιμοποιείται και από την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. για να παρέχει μία εναλλακτική μέθοδο παρουσίασης της πληροφορίας σε σχέση με την παραδοσιακή προσέγγιση. Η πλατφόρμα «e-Class» είναι η πρόταση του Ακαδημαϊκού Διαδικτύου GUnet για την υποστήριξη και ενίσχυση των υπηρεσιών ασύγχρονης τηλεκπαί-

δευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η πλατφόρμα βασίζεται στον κώδικα του ανοικτού λογισμικού «Claroline» και στην φιλοσοφία του συστήματος, το οποίο εξελληνίστηκε και εμπλουτίστηκε από το GUnet (Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο GUnet, 2005).

Η πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (e-class) είναι μια που τεχνολογία μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία εξ αποστάσεως. Στην ασύγχρονη διδασκαλία, οι συμμετέχοντες επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω των Τ.Π.Ε., αλλά όχι ταυτόχρονα. Μελετούν με το δικό τους ρυθμό και στο δικό τους χώρο και καταθέτουν τις απόψεις ή τις εργασίες τους όταν τους ζητηθεί ή το επιθυμούν. Τα ασύγχρονα εργαλεία έχουν ένα σημαντικό ρόλο στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και αυτό γιατί πολλοί σπουδαστές αναφέρουν ότι νιώθουν πιο άνετα όταν έχουν περισσότερο χρόνο για να διαμορφώσουν τα επιχειρήματά τους (Redfern & Naughton 2002), (Shalaby & Munro, 1998).

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Εισαγωγή

Κατά το στάδιο σχεδιασμού της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα – έρευνα πεδίου με δειγματοληπτικό πλαίσιο (πληθυσμός) τους φοιτητές της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. – Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Βόλου (case study). Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα του Μαΐου του 2008 κα το τελικό μέγεθος του δείγματος ήταν τα 42 ερωτηματολόγια από τα 45 που διανεμήθηκαν. Η ανταπόκριση κρίνεται ικανοποιητική (93,3%) δεδομένης της διαδικασίας συλλογής (παράδοση ερωτηματολογίων και συλλογή μετά την συμπλήρωσή), και της διαδικασίας συμπλήρωσης (εφαρμογή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με συμπλήρωση χωρίς την παρουσία συνεντευκτή). Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου εκτιμάται ότι ήταν περίπου 10min.

Το γενικό ερευνητικό ερώτημα της έρευνας ήταν η αξιολόγηση της ασύγχρονης πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης «e class» ως εκπαιδευτικό εργαλείο υποστήριξης της παραδοσιακής διδασκαλίας στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. – Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Βόλου.

2.1 Σχεδιασμός πειράματος

Προκειμένου να διερευνηθεί το ερευνητικό ερώτημα αποφασίστηκε η υλοποίηση της έρευνας στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. – Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Βόλου. Για να συλλεχθεί δείγμα από τον πληθυσμό στόχο έγινε επιλογή 3 διαφορετικών τμημάτων και αποφασίστηκε η συμμετοχή του συνόλου των φοιτητών στα τμήματα αυτά. Κοινό στοιχείο των 3^{ων} αυτών τμημάτων ήταν η διδασκαλία του ίδιου μαθήματος, αλλά από διαφορετικό διδάσκοντα σε κάθε τμήμα. Αυτός ο σχεδιασμός έγινε, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του διδάσκοντα στην αξιολόγηση της πλατφόρμας. Ουσιαστικά, επιλέχθηκε στρωματοποιημένου τύπου δειγματοληψία.

2.2 Εργαλείο συλλογής

Για την συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο (Βερναδάκη et al., 2009) το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου σε 3 ενότητες:

- **Ενότητα Α:** ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων
- **Ενότητα Β:** ερωτήσεις αξιολόγησης που αφορούν στην χρήση Η/Υ από τους ίδιους τους ερωτώμενους.
- **Ενότητα Γ:** ερωτήσεις στάσεων και απόψεων που αφορούν τη χρήση του e – class στα μαθήματα
- **Ενότητα Δ:** ερωτήσεις στάσεων και απόψεων που αφορούν τα τεχνικά χαρακτηριστικά του e – class

Συγκεκριμένα:

Στην **Ενότητα Α** υπήρχαν 2 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αναφέρονται στο φύλο και την ηλικία

Στην **Ενότητα Β** υπήρχαν 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αναφέρονται:

- Στην συχνότητα παρακολούθησης των παραδόσεων
- Στην συχνότητα χρήσης e – class
- Στη χρήση e – class σε θεωρητικά ή πρακτικά μαθήματα
- Στη σύνδεση πρόσβασης στο διαδίκτυο
- Ομάδα ερωτήσεων που αξιολογεί την εμπειρία στη χρήση των Η/Υ.

Η ενότητα αποτελείται από 8 ερωτήσεις – δηλώσεις. Η αξιολόγηση κάθε ερώτησης γίνεται με την χρήση της 5 βάθμιας κλίμακας Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο ΦΤΩΧΗ, 2 ΜΕΤΡΙΑ, 3 ΚΑΛΗ, 4 ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ, και το 5 στο ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ.

Στην **Ενότητα Γ** υπήρχαν 3 ομάδες ερωτήσεων κλειστού τύπου, που αναφέρονται στην αξιολόγηση:

- της ποιότητας χρήσης
- της υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- του διδάσκοντα

Κάθε ομάδα περιλαμβάνει προτάσεις με τις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει. Η αξιολόγηση κάθε ερώτησης γίνεται με την χρήση της 5 βάθμιας κλίμακας Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ, 2 ΣΥΜΦΩΝΩ, 3 ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ, 4 ΔΙΑΦΩΝΩ, και το 5 στο ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΙΑΦΩΝΩ. Στην 3η ενότητα υπήρχε ερώτηση η οποία είχε αρνητική εκφώνηση σε σχέση με την συνολική κλίμακα και η οποία αντιστράφηκε στην επεξεργασία των δεδομένων, ώστε να μετρηθεί η αξιοπιστία και να δημιουργηθούν σύνθετες μεταβλητές.

Όμοια στην **Ενότητα Δ** για την αξιολόγηση της χρήσης των τεχνικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών του e class περιλαμβάνεται ομάδα ερωτήσεων. Η αξιολόγηση κάθε ερώτησης γίνεται με την χρήση της 5 βάθμιας κλίμακας Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο ΚΑΘΟΛΟΥ, 2 ΣΠΑΝΙΑ, 3 ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ, 4 ΣΥΧΝΑ, και το 5 στο ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ. Επίσης θα πρέπει να καταγραφεί πως το επίπεδο σημαντικότητας ήταν $\alpha=0,05$.

2.3 Δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα όπως προαναφέρθηκε συμμετείχαν συνολικά 42 άτομα. Η κατανομή στα 3 τμήματα ήταν σχεδόν ισόποση σε ποσοστά 35,7%, 28,6% και 35,7% αντίστοιχα. Από αυτούς το 26,2% ήταν άνδρες και το 73,8% γυναίκες. Η μέση ηλικία του δείγματος ήταν 29,88 έτη με ελάχιστη τιμή τα 17 και μέγιστη τα 42 έτη.

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

3.1 Εισαγωγή

Για την επεξεργασία και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας πραγματοποιήθηκε υπολογισμός κατανομών ποσοστών των απαντήσεων των ερωτήσεων που αφορούν κατηγορικές μεταβλητές καθώς και των μέσων τιμών και διασπορών των συνεχών μεταβλητών. Επίσης έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών με την μεταβλητή τμήμα ώστε να διαπιστωθεί η ομοιογένεια των τμημάτων μεταξύ τους. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με εφαρμογή χ^2 test για την περίπτωση 2 κατηγορικών μεταβλητών και με εφαρμογή ANOVA στην περίπτωση του ελέγχου κατηγορικών με τις συνεχείς μεταβλητές.

Ειδικά για τις ενότητες ερωτήσεις:

- η παρουσίαση έγινε σε ομάδες ερωτήσεων ανά ενότητα μεταβλητών.
- πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας για κάθε ομάδα ερωτήσεων προσδιορισμού των παραμέτρων.
- δημιουργήθηκαν τέσσερις νέες σύνθετες συνεχείς μεταβλητών, ανά ενότητα.

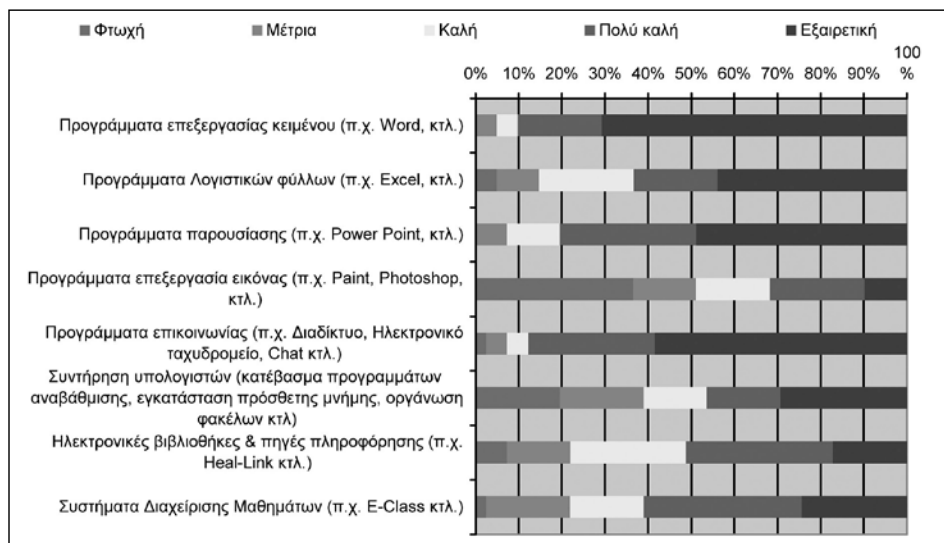
Οι μεταβλητές δημιουργήθηκαν από την μέση τιμή των ερωτήσεων των αντίστοιχων ομάδων. Οι μεταβλητές αυτές είναι:

- αξιολόγηση της ποιότητας χρήσης
- αξιολόγηση υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- αξιολόγηση του διδάσκοντα
- αξιολόγηση των τεχνικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών του e class

3.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων από ομάδες ερωτήσεων

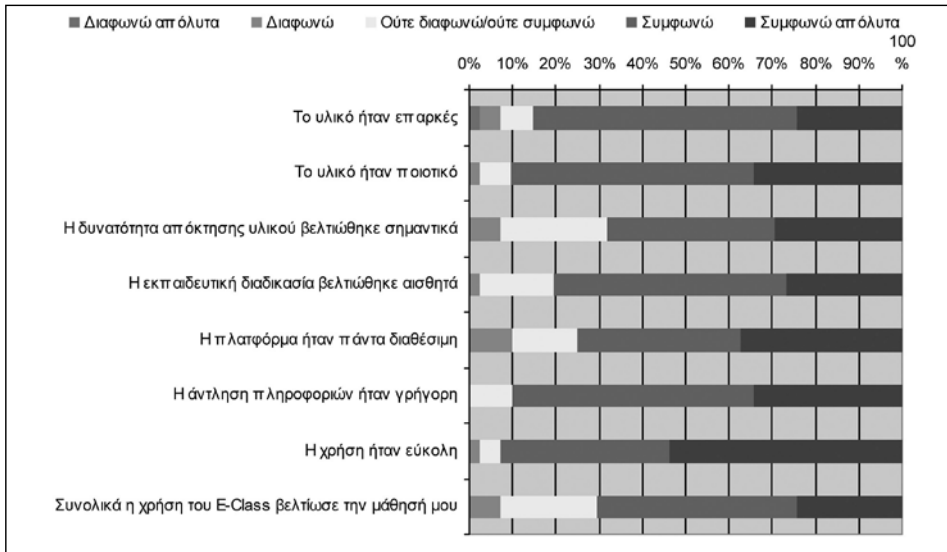
Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου που σχετίζονταν με την εμπειρία στη χρήση των νέων τεχνολογιών των σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. – Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Βόλου. Ειδικότερα οι απαντήσεις στις τέσσερις πρώτες υποενότητες έχουν ως εξής: α) η παρακολούθηση των μαθημάτων δηλώνεται ως τακτική από το σύνολο σχεδόν των φοιτητών, ποσοστό 97,6%, β) η χρήση της πλατφόρμας γίνεται κυρίως όταν απαιτείται σε ποσοστό 92,7%, γ) η χρήση αφορά και τους 2 τύπους μαθημάτων (θεωρία-εργαστήριο), δηλαδή επιλέγεται η απάντηση «μικτή» από το 82,9% των φοιτητών, δ) η σύνδεση με το διαδίκτυο που επικρατεί είναι η DSL γραμμή σε ποσοστό 63%.

Στην ερώτηση: «Ποια είναι η εμπειρία σας στη χρήση των παρακάτω νέων τεχνολογιών;» υπήρξαν τα παρακάτω αποτελέσματα:



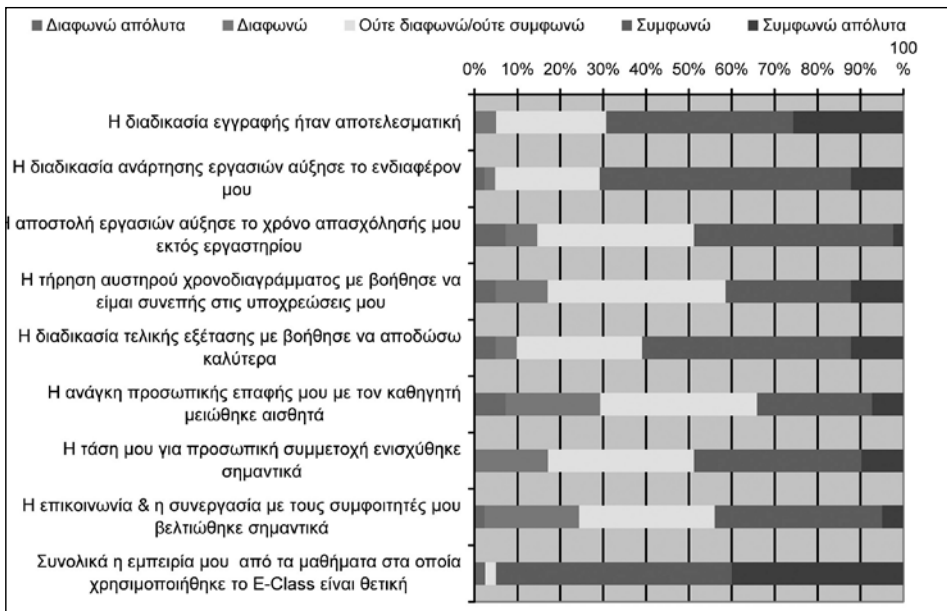
Διάγραμμα 1: Η εμπειρία στη χρήση λογισμικών γραφείου και σε βασικές εκπαιδευτικές εφαρμογές

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου σχετίζονταν με την χρήση του «e-class» στα μαθήματα. Ειδικότερα το πρώτο ερώτημα της ενότητας αφορούσε την ποιότητα χρήσης της πλατφόρμας «e-class».



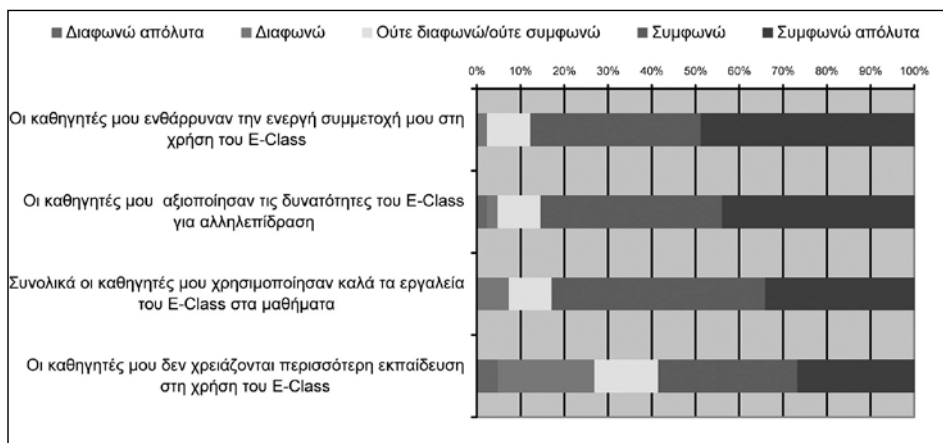
Διάγραμμα 2: Αξιολόγηση της ποιότητας χρήσης

Η δεύτερη ερώτηση της ενότητας αφορούσε το επίπεδο χρήσης του «e-class» και ειδικότερα την αξιολόγηση υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας



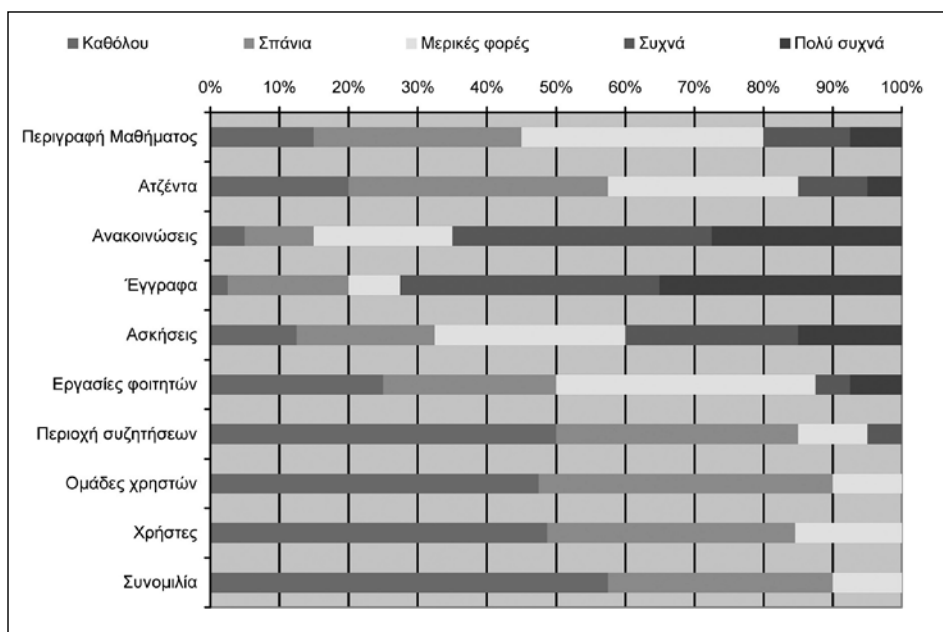
Διάγραμμα 3: Αξιολόγηση υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η τρίτη ερώτηση της ενότητας για το επίπεδο χρήση του «e-class» αφορούσε την αξιολόγηση του διδάσκοντα.



Διάγραμμα 4: Αξιολόγηση του διδάσκοντα

Η τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιελάμβανε μια ερώτηση και αφορούσε τα τεχνικά & ποιοτικά χαρακτηριστικά του E-Class.



Διάγραμμα 4: Τα τεχνικά & ποιοτικά χαρακτηριστικά του E-Class

4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αναφορικά με τον πληθυσμό της έρευνας οι φοιτητές του δείγματος είναι μια ομάδα που έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο, καθώς μόνο το 2,5% αυτών δηλώνουν ότι δεν έχουν

σύνδεση. Οι φοιτητές αυτοί δηλώνουν μεγάλη εμπειρία στην χρήση λογισμικού επεξεργασίας κειμένου, επικοινωνίας, παρουσίασης και λογιστικών φύλλων. Εμφανίζουν όμως την μικρότερη εμπειρία στην επεξεργασία εικόνας.

Αναφορικά με τα μαθήματά τους δηλώνουν ότι παρακολουθούν τακτικά και επίσης δηλώνουν ότι η χρήση του εργαλείου γίνεται κυρίως όταν απαιτείται σε ποσοστό που αγγίζει το 93% και ότι χρησιμοποιείται σε θεωρητικά αλλά και πρακτικά μαθήματα σε ποσοστό 83%.

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο της έρευνας, αυτό είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης των χαρακτηριστικών της πλατφόρμας καθώς όλες οι ομάδες ερωτήσεων εμφάνισαν υψηλή αξιοπιστία.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν τρεις τάξεις για να υπάρχει συγκριτική έρευνα με σκοπό την αναζήτηση της επίδρασης του παράγοντα «καθηγητής» στην αξιολόγηση του εργαλείου. Τα τρία αυτά τμήματα έχουν όμοια χαρακτηριστικά ως προς το φύλο, την ηλικία, την συχνότητα παρακολούθησης μαθήματος και την χρήση τους εργαλείου όταν απαιτείται. Η μόνη στατιστική διαφοροποίηση μεταξύ των τμημάτων εμφανίζεται στην εμπειρία στην χρήση νέων τεχνολογιών, όπου οι φοιτητές του 2^{ου} τμήματος (μέτρια χρήση) δηλώνουν λιγότερο έμπειροι. Συνεπώς, τα τρία τμήματα παρουσιάζουν ομογένεια χαρακτηριστικών εκτός της εμπειρίας.

Τα τρία στοιχεία του εργαλείου (ποιότητα χρήσης/ υποστήριξη διαδικασίας εκπαίδευσης/ διδάσκοντες) αξιολογούνται υψηλά, (τιμές 4, 3,5, και 4 στην 5 βάθμια κλίμακα likert) από το σύνολο των φοιτητών. Η συχνότητα χρήσης εμφανίζει τιμή 2,47 η οποία είναι κοντά στην ενδιάμεση τιμή της κλίμακας.

Οι τρεις τάξεις διαφοροποιούνται ως προς την αξιολόγηση των στοιχείων. Συγκεκριμένα το τμήμα με την καλύτερη χρήση της πλατφόρμας αξιολογεί θετικότερα όλα τα χαρακτηριστικά του e-class.

Αναφορικά με την ποιότητα χρήσης αποδίδει τη μεγαλύτερη τιμή αξιολόγησης από τα άλλα δύο τμήματα. Η μέση τιμή είναι 4,6 ενώ τα δύο υπόλοιπα τμήματα δίνουν μικρότερες τιμές με το τμήμα που εμφανίζει μέτρια χρήση να αξιολογεί το σύστημα χαμηλότερα.

Σε ό,τι αφορά την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας η θετικότερη αξιολόγηση προέρχεται πάλι από το τμήμα με την καλύτερη χρήση. Τα άλλα δύο τμήματα έχουν στατιστικά μικρότερες αξιολογήσεις, όμοιες μεταξύ τους.

Σχετικά με την αξιολόγηση του διδάσκοντα, το τμήμα με την υψηλή χρήση και το τμήμα με τη μέτρια χρήση αξιολογούν θετικότερα και όμοια μεταξύ τους διδάσκοντες. Ο διδάσκων με τη μικρότερη αξιολόγηση προέρχεται από το τμήμα με τη μικρότερη χρήση.

Αντίθετα, η συχνότητα χρήσης του εργαλείου αξιολογείται με όμοιο τρόπο από όλα τα τμήματα και εμφανίζει μέσες τιμές κοντά στην ενδιάμεση τιμή της κλίμακας 1-5. Η τάση αυτή δεν προέρχεται από το σύνολο των εργαλείων. Οι ανακοινώσεις, τα έγγραφα και οι αιτήσεις αξιολογούνται από το σύνολο θετικά. Αντίθετα η περιοχή συζήτησης, οι ομάδες χρηστών, η συνομιλία και οι χρήστες είναι εργαλεία που δεν αξιοποιούνται.

Τις στάσεις και τις απόψεις για τα στοιχεία του εργαλείου δεν επηρεάζει σε κανένα βαθμό η ηλικία των φοιτητών, κάτι ίσως αναμενόμενο καθώς εξετάζοντας το εύρος των ηλικιών αυτό κυμάνθηκε κυρίως από 25 έως 42 έτη, χωρίς δηλαδή μεγάλες ηλικιακές διαφορές.

Όμοια, το φύλο δεν επηρέασε την αξιολόγηση των στοιχείων παρά μόνο τη συχνότητα χρήσης των ερωτήσεων.

Τέλος, η εμπειρία στη χρήση επηρεάζει μόνο την αξιολόγηση της ποιότητας χρήσης του εργαλείου. Αυτό εξηγεί και τη μικρότερη μέση τιμή που δηλώθηκε από το τμήμα με

τη μέτρια χρήση για τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Η εμπειρία επίσης, όπως ήταν αναμενόμενο επηρεάζει τη συχνότητα χρήσης των εργαλείων.

Συνεπώς, κύρια παράμετρος που φαίνεται να διαφοροποιεί την αξιολόγηση του εργαλείου από τους φοιτητές και άρα το βαθμό με τον οποίο αυτοί εισπράττουν τα οφέλη από αυτό δεν προέρχεται από τα στοιχεία του πληθυσμού των φοιτητών αλλά είναι στοιχεία των διδασκόντων. Η μόνη παράμετρος του πληθυσμού που επηρεάζει την αξιολόγηση είναι η εμπειρία στη χρήση η οποία αυξάνει τη συχνότητα χρήσης των στοιχείων του εργαλείου.

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Redfern, S. & Naughton, N. (2002). «Collaborative Virtual Environments to Support Communication and Community», in *Internet-Based Distance Education*, Journal of Information Technology Education, vol 1, No 3, p.p 20.
2. Sauve, L. (1993). «What' s behind the development of a course on the concept of distance education ?», in (ed) Keegan D., *Theoretical Shalaby*, T. & Munro, J., (1998). Why Virtual Learning, in Proceedings of IN-TELE 98, p.p 149-150.
3. Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο GUnet. Ομάδα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης (2005). «Πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης GUnet e-Class», Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2010, από <http://eclass.gunet.gr/manuals/e-Class.pdf>.
4. Βερναδάκη, Ζ., Αντωνίου, Π., Βερναδάκης, Ν., Γιαννούση, Μ. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2009). *Δημιουργία Ερωτηματολογίου για την Αξιολόγηση της Πλατφόρμας Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης «e-Class» ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο Υποστήριξης της Παραδοσιακής Διδασκαλίας*. Πρακτικά 16ου Διεθνές Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή, Ελλάδα, 2009. Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2010, από http://www.phyed.duth.gr/files/congress/2009/Technology_Sports.pdf.
5. Λιοναράκης, Α. (1999). «Ιδρύματα Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης». Στο: Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, θεσμοί και λειτουργίες* τ. Α, 149-155. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Η τεχνική εκπαίδευση ως κανάλι εισόδου στα εργατικά επαγγέλματα

Καπραβέλου Αλεξία

M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου
Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Περίληψη

Το άρθρο αμφισβητεί το ρόλο της τεχνικής εκπαίδευσης ως φορέα επαγγελματικής και κοινωνικής κινητικότητας, καθώς για τους μαθητές των εργατικών στρωμάτων οι δυνατότητες ανοδικής κινητικότητας στη μικροαστική τάξη είναι περιορισμένη. Μελετάται με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, με έμφαση στα αναλυτικά προγράμματα, οδηγίες διδασκαλίας, επαγγελλόμενες και πραγματικές δυνατότητες εισόδου στην αγορά εργασίας ή συνέχισης σπουδών για τους μαθητές/σπουδαστές όλων των τύπων σχολών. Συμπεραίνεται ότι τα εργατικά στρώματα πλειοψηφούν στην τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση, ευελπιστώντας μάταια να γίνουν υπάλληλοι υπηρεσιών, τεχνίτες, έστω και αρχιεργάτες, γιατί ο ανταγωνισμός μεταξύ τους και με τους αποφοίτους σχολών υψηλότερων βαθμίδων θα οδηγήσει κατ' ανάγκη τους λιγότερο εκπαιδευμένους και καταρτισμένους στην ανεργία ή, το πολύ, στα χειρωνακτικά επαγγέλματα.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος της εργασίας, στον σημερινό κοινωνικό καταμερισμό, δεν είναι ο μισθωτός αλλά ο ελαστικός εργαζόμενος, ευπροσάρμοστος στο ωράριο, στις μεταβολές της τεχνολογίας, των υπηρεσιών, των παραγόμενων προϊόντων, μετακινούμενος σε θέσεις εργασίας, σε επιχειρήσεις, σε κλάδους (Κάτσικας, & Θεριανός, 2008α: 169). Αντίστοιχος στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανταγωνιστικότητα (Κάτσικας, & Θεριανός, 2008α: 168). Αυτό σημαίνει ότι «η ευέλικτη και αποκεντρωμένη δομή της οργάνωσης της εργασίας που απαιτείται για την αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών προϋποθέτει την αναβάθμιση του μέσου όρου εξειδίκευσης των εργαζομένων, προκειμένου να γίνει δυνατή η επιτυχής εκτέλεση όλο και πιο σύνθετων εργασιών» (Πετράκη, 2007: 62). Τα εργατικά επαγγέλματα στο μηχανοποιημένο περιβάλλον απαιτούν επαγγελματική γνώση, ειδικές δεξιότητες, πρακτική επαγγελματική πείρα και τεχνογνωσία εντός του εργασιακού περιβάλλοντος (Αλεξίου, 2006: 246-247). Η απαίτηση της αγοράς για ανειδίκευτους εργάτες μειώνεται λόγω των τεχνολογικών αλλαγών (Zwick, 2000: 133)¹.

¹ Έτσι, «ο σημερινός χειριστής των αυτοματοποιημένων παραγωγικών εξοπλισμών δεν είναι ο εμπειρικός εργάτης του άλλοτε, αλλά κάποιος που γνωρίζει γράμματα, ερμηνεύει κωδικοποιημένα δεδομένα, βελτιώνει τις διαδικασίες παραγωγής, κατέχει γνώσεις μηχανικής, ηλεκτρονικής και υδραυλικής. Τείνουν λοιπόν να διαμορφωθούν νέα εργατικά επαγγέλματα με σαφώς υψηλό επαγγελματικό περιεχόμενο που γενικά οι επιχειρηματικές στρατηγικές αρνούνται να αναγνωρίσουν, προβάλλοντας την ταξινόμηση των εργατικών θέσεων εργασίας με βάση τις ατομικές δεξιότητες. Το μοντέλο της δεξιότητας χρησιμοποιείται για να εξατομικεύσει τη συλλογική γνώση που παράγεται στους χώρους παραγωγής και να διατηρήσει ή να εξασφαλίσει τον άτυπο χαρακτήρα της», και κατέχει κεντρική

Η σημερινή οργάνωση της εργασίας μεταφορντικού τύπου επιτάσσει την «κατοχή της ικανότητας για απόδοση σε μια πλατιά αγορά λειτουργικών αρμοδιοτήτων» για την προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Αλεξίου, 2006: 226). Ο τεύλορικός εργατή-μάζα 'αναβαθμίζεται', αφού επανενεργοποιούνται οι πολύμορφες δεξιότητές του, προς όφελος όμως της επιχείρησης (Αλεξίου, 2006: 119, 161). Η νέα εξέλιξη στα εργατικά επαγγέλματα προκύπτει από τις ανάγκες του κεφαλαίου για «έναν εργαζόμενο, ο οποίος έχει πολλές ομοιότητες με τον προβιομηχανικό τεχνίτη (craftsman), δεδομένου ότι πρέπει να διαθέτει ευρύτερη τεχνογνωσία (την οποία θα επικαιροποιεί συνεχώς), η οποία θα του επιτρέπει να συμμετέχει σε περισσότερα στάδια της παραγωγικής διαδικασίας» (Αλεξίου, 2006: 147), μια και η γνώση και η επικαιροποίησή της αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της οικονομικής διαδικασίας (Πατινώτης, 2007: 208). Αυτό σημαίνει ότι η κατάρτιση περιορίζεται σε ό,τι χρειάζεται το κεφάλαιο προσωρινά και αναθεωρείται, «κρινόμενη ως παρωχημένη» ανάλογα με την οικονομική συγκυρία (Αλεξίου, 2006: 241).

Τα παραπάνω μας βοηθούν να συνοψίσουμε τα προσόντα που απαιτούνται για την είσοδο στα εργατικά επαγγέλματα:

θέση στις αποφάσεις και στα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. «Οι δεξιότητες-ικανότητες ως νέα κατηγορία ταξινόμησης και αξιολόγησης των εργατικών επαγγελματιών παρακάμπτουν την ανάγκη κοινωνικής αναγνώρισης της νέας φυσιογνωμίας των εργατικών επαγγελματιών, ορίζοντας το εμπλουτισμένο και σύνθετο επαγγελματικό περιεχόμενό τους ως ατομικές δεξιότητες-ικανότητες». Το κεφάλαιο ενδιαφέρεται να εκμεταλλευτεί το μορφωτικό δυναμικό του εργατή, προλαμβάνοντας το ενδεχόμενο διεκδικήσεων και αξιοποιώντας την αντεργατική συγκυρία (εξασθένιση συλλογικής εργατικής ισχύος, προσωπικές και άτυπες ρυθμίσεις, αφθονία υπερεκπαιδευμένων ανέργων, εργασιακή ανασφάλεια και φόβος της ανεργίας) (Πετράκη, 2007: 292-293).

Πράγματι, συχνό φαινόμενο πλέον σήμερα είναι η υπερβολική επένδυση στην εκπαίδευση, που οδηγεί στην υπερεκπαίδευση εργαζομένων που στελεχώνουν θέσεις εργασίας, οι οποίες απαιτούν χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης. Η υπερεκπαίδευση στον καπιταλισμό καθιστά τις συνθήκες εργασίας πιο δυσμενείς, καθώς επιτρέπει στο κεφάλαιο να εκμεταλλεύεται όλες τις γνώσεις και δεξιότητες των υπερεκπαιδευμένων εργατών, χωρίς να τους αμείβει περισσότερο, να απαιτεί προσεχώς περισσότερα προσόντα για μια θέση εργασίας, να ωθεί τους λιγότερο καταρτισμένους σε θέσεις κατώτερες κι από αυτές που είχαν, ώστε να τους αμείβει λιγότερο, συγκρίνοντάς τους με πιο καταρτισμένους υψηλότερης επαγγελματικής βαθμίδας, και να μπορεί να εκτοπίζει εύκολα το ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό και να το καταδικάζει στην ανεργία, σε περιόδους κρίσης, όταν έχουν συμπληρωθεί οι θέσεις εργασίας από υποψηφίους με υψηλότερη ειδίκευση (Borghans, & de Grip, 2000: 3-4. Gautier, 2000: 204, 207, 226-227. Muysken, & ter Weel, 2000: 127-128).

Η «σύζευξη του σχολείου με τον κόσμο των επιχειρήσεων» οδηγεί στην ανάγκη απόκτησης βασικών τεχνοκρατικών και άκριτων γνώσεων και διά βίου κατάρτισης (Ζαμπέτα, 1993: 243. Αλεξίου, 2006: 213). Δεν παρέχονται γνώσεις αλλά πληροφορίες με ημερομηνία λήξεως, εκμάθηση του τρόπου εύρεσης και επεξεργασίας των πληροφοριών, και μάλιστα εκμάθηση των κατάλληλων δεξιοτήτων για την προσαρμογή του ανθρώπου στις επιταγές της αγοράς (Κάτσικας, & Θεριανός, 2008α: 170). Στην περίπτωση αυτή, περιορίζεται «το όλο ζήτημα της διά βίου εκπαίδευσης σε μια εκπτώχευμένη αντίληψη κατάρτισης ανάλογα με τις διακυμάνσεις στην αγορά εργασίας» και απευθύνεται στους απασχολήσιμους χωρίς εργασιακή σταθερότητα (Σταμάτης, 2004: 5-6), μια και η κατάρτιση αφορά ακριβώς δεξιότητες που αυξάνουν την ευελιξία και προσαρμοστικότητα του ατόμου και έχουν χρηστικό χαρακτήρα προς όφελος της οικονομίας (Αλεξίου, 2006: 211).

Στην πραγματικότητα, και η κατάρτιση είναι λαϊκή επιβάρυνση, καθώς οι εργοδότες προτιμούν καταρτισμένους εργάτες, για να μην δαπανούν για την κατάρτιση αυτών (Gautier, 2000: 206) και άλλωστε προβλέπεται χρηματοδότηση των προγραμμάτων κατάρτισης από την ΕΕ και κρατικούς πόρους (Χασάτης, 1996: 7). Ειδικά στην Ελλάδα, η κατάρτιση δεν είναι παρά μια ευκαιρία σε επιχειρήσεις και οργανισμούς για εύκολη άντληση κερδών και όχι για ουσιαστική αναβάθμιση των γνώσεων για ανταπόκριση στις πραγματικές ανάγκες και για αναβάθμιση της ήδη υπάρχουσας απασχόλησης του εργαζομένου (Χλέτσος, 1998: 172-173).

- γενική βασική εκπαίδευση (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική),
- χειρισμός νέων τεχνολογιών,
- διαρκής προσαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων, με την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση, κατάρτιση και επανακατάρτιση, μέσα από τη διά βίου αυτομόρφωση, την κοινωνική βιωματική μάθηση και την εφαρμογή της, την εκμάθηση της μάθησης (Αλεξίου, 1999: 283. Λύτρας, 2000: 70, 80-81. Πατινώτης, 2007: 23, 25, 30, 50, 208-209. Κάτσικας, & Θεριανός, 2008α: 170), μια και τα εργατικά επαγγέλματα έχουν «χαμηλό δείκτη τεχνικών και οργανωτικών γνώσεων αλλά με σημαντικό εμπειρικό περιεχόμενο» και απαιτούν τεχνική κατάρτιση ή εμπειρία (Δεδουσόπουλος, 1993: 394-395),
- συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, δηλαδή ορθολογική και ευέλικτη σκέψη, δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες (συνεργατικότητα, εμπιστοσύνη, πειθαρχία, θέληση, προθυμία, υποτακτικότητα, υπευθυνότητα, εγκαρδιότητα, ευγένεια) αλλά και δυνατότητα εργασιακής ευκαμψίας-κινητικότητας (εξοικείωση με επαγγελματικές δεξιότητες και εργασιακές συνήθειες) (Αλεξίου, 1999: 283. Αλεξίου, 2006: 252-255. Πατινώτης, 2007: 23, 208).

Υπάρχουν κυρίαρχες διαδρομές που οδηγούν στα εργατικά επαγγέλματα και ότι η τεχνική εκπαίδευση, μαθητεία και κατάρτιση οδηγεί στα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Από τις ειδικότητες που προσφέρονται σε τέτοια εκπαιδευτήρια προκύπτει ότι άλλες ειδικότητες οδηγούν στη χειρωνακτική εργασία και άλλες ειδικότητες οδηγούν σε απασχόληση των αποφοίτων ως αρχιτεχνιτών, τεχνιτών και υπαλλήλων υπηρεσιών, σύμφωνα με το προφίλ της ειδικότητας. Σε αυτό συνηγορεί και ο Δεδουσόπουλος (1993: 402-403), υποστηρίζοντας ότι η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα οδηγεί μάλλον σε «ελευθέρια και ανεξάρτητα επαγγέλματα» «εκτός της μισθωτής απασχόλησης». Όμως, πέρα από τον τίτλο της ειδικότητας, η τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση μετατρέπεται σε «μαθητεία σε κατά φαντασίαν 'τέχνες' για τις κατώτερες εργατικές και περιθωριακές ταξικές ομάδες» (Αλεξίου, 2006: 259), με δεδομένη μάλιστα την υποβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Αλεξίου, 2006: 391), καθώς και με δεδομένη τη διαπίστωση ότι «η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση επιλέγεται από κοινωνικά μειονεκτούντες νέους» (Πατινώτης, 2007: 62)².

2 Ωστόσο, στα κριτήρια πρόσληψης προσωπικού συμπεριλαμβάνεται η εκπαίδευση και κατάρτιση μεταξύ πολλών άλλων κριτηρίων, πιθανόν μάλιστα σημαντικότερων από αυτό. Έτσι, τα κριτήρια πρόσληψης μπορεί να είναι ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω (Τίλυ, & Τίλυ, [1998] 2001: 279-281, 291, 293, 295): υποταγή, καλές σχέσεις με τον προϊστάμενο, παραγωγικότητα, εμφάνιση, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, φύλο, κοινή εθνότητα-εθνικότητα-φυλή-θρησκεία, εμπειρία, πιστοποιημένες ικανότητες, εκπαιδευτικά προσόντα. Τα κριτήρια αυτά ομαδοποιούνται στα εξής: α) προτιμήσεις, πιστεύω, προκαταλήψεις των εργοδοτών, β) αύξηση του κέρδους της επιχείρησης, με τη συγκεκριμένη πρόσληψη (Δεδουσόπουλος, 1993: 401. Τίλυ, & Τίλυ, [1998] 2001: 279, 293).

Σύμφωνα μάλιστα με έρευνες των Blackburn & Mann, καθώς και του Moore, οι εργοδότες προσλαμβάνουν με κριτήρια όχι τα εκπαιδευτικά προσόντα αλλά τη θέληση και την ανάγκη του υποψήφιου για δουλειά, καθώς και στοιχειώδεις γνώσεις γραμματισμού, δηλαδή προτιμάται ο εργατικός και πειθήνιος, που σκέπτεται το συμφέρον της οικογένειάς του (Κάτσικας, & Θεριανός, 2008β: 155-156), δηλαδή υποψήφιος που έχει μεγάλη ανάγκη από χρήματα (φτωχός και με υποχρεώσεις) και θέτει αυτή την ανάγκη πάνω από οτιδήποτε άλλο, για να υπομένει διαρκώς. Έρευνες στη Μ. Βρετανία και στις ΗΠΑ έδειξαν επίσης ότι οι εργοδότες προκρίνουν συγκεκριμένες δεξιότητες και συμπεριφορά-επικοινωνιακές δεξιότητες παρά έτη εκπαίδευσης και ακαδημαϊκούς τίτλους (Κικίλιας, 2006: 73-74, ο οποίος αναφέρει τις έρευνες: US Census Bureau, 1998 / Employers' Manpower & Skill Practices Survey / Heckman et al., 1993, 2000, 2001).

2. ΜΕΘΟΔΟΣ

Το παρόν άρθρο αμφισβητεί το ρόλο της τεχνικής εκπαίδευσης ως φορέα επαγγελματικής και κοινωνικής κινητικότητας, καθώς για τους μαθητές των εργατικών στρωμάτων οι δυνατότητες ανοδικής κινητικότητας στη μικροαστική τάξη, ως δηλαδή δημόσιοι υπάλληλοι γραφείου ή ελεύθεροι επαγγελματίες τεχνίτες, είναι περιορισμένες και δεδομένης της στροφής που επιβάλλεται στους μαθητές Γυμνασίου με σχολική αποτυχία να πλαισιώσουν την τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η υπόθεση εργασίας μας είναι ότι τα εργατικά στρώματα πλειοψηφούν στην τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση, ευελπιστώντας μάταια να γίνουν υπάλληλοι υπηρεσιών, τεχνίτες, έστω και αρχιεργάτες, γιατί ο ανταγωνισμός μεταξύ τους και με τους αποφοίτους σχολών υψηλότερων βαθμίδων θα οδηγήσει κατ' ανάγκη τους λιγότερο εκπαιδευμένους και καταρτισμένους στην ανεργία ή, το πολύ, στα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Στα προβλήματα αυτά υπεισέρχονται και παράγοντες όπως η αναγνώριση των τίτλων και τα συγκεκριμένα επαγγελματικά δικαιώματα, η ζήτηση σύμφωνα με προκηρύξεις θέσεων, και οι προσωπικές διαδρομές επαγγελματικής αποκατάστασης παρά την ανεργία και σε ποια πόστα. Επιπλέον, το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την ανεργία, λειτουργεί προς όφελος του κεφαλαίου, μια και άνεργοι πτυχιούχοι ακόμα και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν ανάγκη εργασίας (άρα μη ευνοημένης ταξικής προέλευσης, χαμηλού εισοδήματος και έλλειψης πρόσβασης σε κυρίαρχους κομματικούς μηχανισμούς και άλλα δίκτυα/ομάδες κυρίαρχων οργανωμένων συμφερόντων) υποβιβάζονται σε ειδικευμένους εργάτες επιχειρήσεων, με τα προσόντα τους επιθυμητά και εκμεταλλεύσιμα αλλά όχι επίσημα αναγνωρισμένα και αμειβόμενα.

Μελετήθηκε, γι' αυτό, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, που ανήκει στις αρμοδιότητες διαφόρων υπουργείων, με έμφαση στις ειδικότητες που οδηγούν στα ειδικευμένα εργατικά επαγγέλματα. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τα αναλυτικά προγράμματα, οι οδηγίες διδασκαλίας, οι επαγγελλόμενες αλλά και οι πραγματικές δυνατότητες εισόδου στην αγορά εργασίας ή συνέχισης σπουδών για τους μαθητές/σπουδαστές από απλές εκπαιδευτικές δομές κατάρτισης ως και πανεπιστημιακές σχολές.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι άνεργοι απόφοιτοι όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, εργατικής καταγωγής και χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος, Έλληνες και ξένοι, εφόσον δεν απασχολούνται σύμφωνα με το προφίλ της ειδικότητάς τους, υποβιβάζονται στα εργατικά επαγγέλματα. Πέρα από αυτό όμως, η τεχνική εκπαίδευση ωθεί και η ίδια σε ειδικότητες που οδηγούν

Παρομοίως, η αμοιβή δεν καθορίζεται τόσο από την εκπαίδευση αλλά και από άλλους παράγοντες, όπως: κοινωνική τάξη, εμπορικότητα, συνδικαλιστική κατάσταση, επαγγελματικός κλάδος, κρατική ρύθμιση των αμοιβών, χαρακτηριστικά της επιχείρησης, απόδοση του εργαζόμενου, βαθμός αντικαταστασιμότητάς του, αρχαιότητα εργαζόμενου, φύλο, φυλή, εθνότητα (Τίλυ, & Τίλυ, [1998] 2001: 313, 322-323, 325-326, 330). Τίθεται ζήτημα αν οι χαμηλές αμοιβές οφείλονται στην έλλειψη απαιτούμενων δεξιοτήτων ή στη φύση της δουλειάς ή στην υψηλή ζήτηση ή στην πρόσληψη εργατών συγκεκριμένης προέλευσης (Borghans et al., 2000: 192). Η επένδυση στην εκπαίδευση μπορεί να μην οδηγήσει σε ανάλογη απασχόληση, ενώ οι αμοιβές ποικίλλουν, ανάλογα με το είδος της εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Μάλιστα, οι εργαζόμενοι δεν χρησιμοποιούν στη δουλειά τους όλες τους τις δεξιότητες ούτε οι προσπαθείς τους αμειβονται με βάση την παραγωγικότητά τους (Borghans et al., 2000: 191-192). Τα τελευταία χρόνια συχνά αναφερόμαστε στη γενιά των 500 € ή, πολύ χειρότερα, στους ωρομίσθιους, που, παρά τα υψηλά προσόντα τους, αμειβονται ελάχιστα από τον ιδιωτικό ή ημι-ιδιωτικό τομέα, ακόμα και από τον δημόσιο τομέα, που κατακερματίζει και μοιράζει μια θέση εργασίας σε πολλούς υποψηφίους, για να μην θεωρούνται άνεργοι.

σε εργατικά επαγγέλματα. Στα ΑΕΙ³, ΤΕΙ⁴, ΙΕΚ⁵, (ΕΠΑΛ)⁶, ημερήσια και εσπερινά, στις

- 3 Εφαρμοσμένης πληροφορικής, Μηχανολόγων μηχανικών, Μηχανικών σχεδίασης προϊόντων και συστημάτων, Επιστήμης των υλικών, Χημείας, Βιοχημείας και βιοτεχνολογίας, Γεωπονικής βιοτεχνολογίας, Επιστήμης και τεχνολογίας τροφίμων, Επιστήμης τροφίμων και διατροφής. Οι απόφοιτοι ΑΕΙ αποκτούν πτυχίο ΑΕΙ, κατόπιν εξετάσεων στα μαθήματά τους και εκπόνησης πτυχιακής εργασίας.
- 4 Βιομηχανικής πληροφορικής, Τεχνολογίας πληροφορικής και τηλεπικοινωνιών, Ηλεκτρονικής, Αυτοματισμού, Μηχανολογίας, Ενεργειακής τεχνολογίας, Τεχνολογίας πετρελαίου και φυσικού αερίου, Οχημάτων, Μηχανικής βιοσυστημάτων, Τεχνολογίας περιβάλλοντος και οικολογίας, Φυτικής παραγωγής, Τυποποίησης και διακίνησης προϊόντων, Εμπορίας και ποιοτικού ελέγχου αγροτικών προϊόντων, Τεχνολογίας βιολογικής γεωργίας και τροφίμων, Τεχνολογίας τροφίμων, Οινολογίας και τεχνολογίας ποτών, Τουριστικών επιχειρήσεων, Κλωστοϋφαντουργίας, Σχεδιασμού και παραγωγής ενδυμάτων, Σχεδιασμού και τεχνολογίας ξύλου και επίπλου. Οι απόφοιτοι ΤΕΙ αποκτούν πτυχίο ΤΕΙ, κατόπιν εξετάσεων (προόδου και τελικών) στα μαθήματά τους, υποχρεωτικών εργαστηριακών παρακολούθησεων και εκπόνησης πτυχιακής εργασίας.
- 5 Τεχνικός διανομής, Ειδικός εμπορίας - διαφήμισης και προώθησης προϊόντων (marketing), Ειδικός πωλήσεων, Στέλεχος υπηρεσιών εφοδιαστικής αλυσίδας (logistics), Υπεύθυνος προμηθειών και διαχείρισης αποθήκης, Στέλεχος μικρομεσαίων επιχειρήσεων, Στέλεχος διεθνούς εμπορίου, Τεχνικός μεταφοράς εμπορευμάτων αερομεταφορών, Ειδικός ξενοδοχειακών υπηρεσιών και τροφοδοσίας, Υπεύθυνος μονάδας συστηματοποιημένου επισιτισμού (catering), Βοηθός μαγειρικής τέχνης (μεταγυμνασιακό), Βοηθός εστιατορικής τέχνης (μεταγυμνασιακό), Βοηθός ζαχαροπλαστικής τέχνης (μεταγυμνασιακό), Βοηθός αρτοποιού - ζαχαροπλάστη (μεταγυμνασιακό), Υπάλληλος μπαρ, Ειδικός λουτροθεραπείας - spa, Ειδικός θαλασσοθεραπείας - spa, Τεχνικός αμπελοργίας οινοτεχνίας, Τεχνικός δενδροκομίας και μεταποίησης - επεξεργασίας προϊόντων ελιάς - φιστικιάς, Τεχνικός θερμοκηπίων, Τεχνικός αρδεύσεων, Βοηθός γεωργοκτηνοτροφικών εκμεταλλεύσεων (μεταγυμνασιακό), Τεχνικός βιολογικής - οικολογικής γεωργίας, Τεχνικός συντήρησης και επισκευής γεωργικών μηχανημάτων, Τεχνικός πτηνοτροφίας, Τεχνικός αναπαραγωγής αγροτικών ζώων, Τεχνικός ποτοποιίας - αποσταγματοποίησης, Τεχνικός επεξεργασίας γάλακτος, Βοηθός επεξεργασίας κρέατος και πουλερικών (μεταγυμνασιακό), Τεχνικός οργάνων μετρήσεων, Τεχνικός ραδιοηλεκτρονικών και ηλεκτροακουστικών διατάξεων, Τεχνικός ηλεκτρονικών βιομηχανικών εφαρμογών, Τεχνικός συναρμολόγησης ηλεκτρονικών μικροσυσκευών, Τεχνικός ιατρικών οργάνων, Τεχνικός αερίων καυσίμων, Τεχνίτης εγκαταστάσεων θέρμανσης, Τεχνίτης εγκαταστάσεων ύδρευσης - αποχέτευσης, Τεχνικός εγκαταστάσεων ψύξης αερισμού και κλιματισμού, Τεχνικός εργαλειομηχανών αριθμητικού ελέγχου C.N.C., Τεχνικός μηχανημάτων έργων, Τεχνικός αυτοκινήτων οχημάτων, Τεχνικός φανοποιίας και βαφής αυτοκινήτων οχημάτων, Τεχνικός μηχανοτρονικής, Τεχνικός μηχανών θαλάσσης και σκαφών αναψυχής, Τεχνικός θερμικών και υδραυλικών εγκαταστάσεων, Τεχνικός μοτοποδηλάτων και μοτοσικλετών, Τεχνικός ηλεκτρολόγος αυτοκινήτων οχημάτων, Τεχνικός αυτοματισμών, Τεχνικός ανελκυστήρων, Τεχνικός περιελίξεων ηλεκτρικών μηχανών, Τεχνικός εσωτερικών ηλεκτρικών εγκαταστάσεων, Τεχνικός ηλεκτρολόγος ηλεκτρικών οικιακών συσκευών, Τεχνικός δομικών έργων, Τεχνικός επισκευής και συντήρησης ιστορικών και παραδοσιακών κτιρίων, Ελαιοχρωματιστής (μεταγυμνασιακό), Κτίστης (μεταγυμνασιακό), Τεχνίτης μωσαϊκών - πλακοστρώσεων (μεταγυμνασιακό), Γυψοδόρος - σοβατζής (μεταγυμνασιακό), Λιθοξόος - μαρμαράς και λιθοχαράκτης (μεταγυμνασιακό), Τεχνίτης δομικών έργων αλουμινίου και σιδήρου (μεταγυμνασιακό), Τεχνικός φαρμάκων καλλυντικών και παρεμφερών προϊόντων, Τεχνικός ελέγχου υλικών, Τεχνικός κεραμικών υλικών, Τεχνικός μεταλλικών επιφανειών, Τεχνικός επμεταλλώσεις, Τεχνικός παραγωγικής κεραμικής, Τεχνικός αργυροχρυσοχόας, Τεχνικός ωρολογοποιίας, Ξυλουργός (μεταγυμνασιακό), Τεχνικός ελέγχου βιομηχανικού και εργασιακού περιβάλλοντος, Τεχνικός ελέγχου ρύπανσης και εγκαταστάσεων αντιρρύπανσης, Τεχνικός διαχείρισης και ανακύκλωσης αποβλήτων, Ειδικός εφαρμογών αισθητικής, Αισθητικός αρωματοθεραπείας, Βοηθός κομμωτή (μεταγυμνασιακό), Ειδικός ενδυματολογίας και σχεδίασης μόδας, Τεχνικός δερμάτινης ένδυσης - αξεσουάρ δερμάτινων ειδών και υπόδησης. Οι απόφοιτοι ΙΕΚ μπορούν να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος τεχνίτη χαμηλής τάξεως, κατόπιν πρακτικής άσκησης, προϋπηρεσίας και εξετάσεων, και έτσι να μοριοδοτηθούν στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ (όπου βέβαια για ελάχιστες θέσεις εργασίας κάνουν αίτηση χιλιάδες υποψήφιοι). Σε πολλές όμως ειδικότητες δεν χορηγείται καμία επαγγελματική άδεια (!).
- 6 Μηχανολογικών εγκαταστάσεων και κατασκευών, Ψυκτικών εγκαταστάσεων και κλιματισμού, Μηχανικών και ηλεκτρολογικών συστημάτων αυτοκινήτου, Ηλεκτρολογικών εγκαταστάσεων, Τεχνολογίας και ελέγχου τροφίμων. Δίδεται η δυνατότητα στους απορριφθέντες μαθητές λόγω ανεπαρκούς φοίτη-

Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ)⁷, ημερήσιες και εσπερινές, ΕΠΑΣ (Ν. 3475/3-7-2006, πρώην ΤΕΕ Μαθητείας και ακόμα παλιότερα ΚΕΤΕΚ Μαθητείας) του ΟΑΕΔ⁸ (Υπουργείου Εργασίας ή Απασχόλησης) λειτουργούν ειδικότητες που οδηγούν τους φοιτητές σε εργατικά επαγγέλματα σε εργοστάσια, βιοτεχνίες, εργαστήρια.

Η ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ είναι 2ετής και γίνονται δεκτοί μαθητές⁹ τουλάχιστον με ενδεικτικό Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου (ΓΕΛ) ή Επαγγελματικού ΕΠΑΛ. Προσφέρονται διάφορα δέλεαρ για τους φτωχούς ή κοινωνικά αποκλεισμένους μαθητές: πρακτική άσκηση σε χώρο εργασίας με αμοιβή και ασφάλιση, προύπηρεσία και συντάξιμα έτη 2 ετών, επίδομα στέγασης, επίδομα σίτισης, αναβολή στράτευσης. Όμως απονέμεται πτυχίο ειδικότητας ΕΠΑΣ μαθητείας επιπέδου ΙΙΙ (Ν. 2009/1992), με προοπτικές αόριστα την αγορά εργασίας, ή φοίτησης στη Β΄ τάξη ΕΠΑΛ (επομένως ο μαθητής χάνει 2 χρόνια φοιτώντας στις ΕΠΑΣ!), ή σπουδών στα ΙΕΚ (που είναι αδιαβάθμητη σχολή με δίδακτρα!). Επομένως, οι προοπτικές ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας είναι μηδαμινές.

Ακόμα χειρότερα, εφαρμόζονται στρατηγικές απόκτησης εργατικού ήθους και προετοιμασίας για την αντίστοιχο εργασιακό καταμερισμό, με την Υπηρεσία στήριξης και παρακολούθησης επαγγελματικής και κοινωνικής συμπεριφοράς (!), τα προγράμματα υγείας και πρόληψης βλαπτικών συμπεριφορών, τη συνεργασία με το ΚΕΘΕΑ και τον ΟΚΑΝΑ, το πρόγραμμα «Βουλή των εφήβων». Αυτό φαίνεται και από το ότι προτιμώ-

ση να συνεχίσουν τις σπουδές τους αφού παραπεμφθούν σε όλα τα μαθήματα (Απόφαση ΑΠ 98207 / Γ2/13-8-2009). Οι απόφοιτοι ΕΠΑΛ μπορούν να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος τεχνίτη χαμηλής τάξεως, κατόπιν πρακτικής άσκησης και προύπηρεσίας. Σε πολλές όμως ειδικότητες δεν χορηγείται καμία επαγγελματική άδεια (!). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι δυνατή για τους αποφοίτους ΕΠΑΛ, κατόπιν εξετάσεων, όπως συμβαίνει με τους αποφοίτους ΓΕΛ, σε 6-7 μαθήματα, από τα οποία τα 2 είναι ειδικότητας, και με κατάταξη σε σχολές ΑΕΙ, ΑΣΠΑΙΤΕ, ΤΕΙ συναφείς με την ειδικότητα των μαθητών ΕΠΑΛ (Ν. 3748, ΦΕΚ 29/19-2-2009).

- 7 Αργυροχρυσοχοΐας, Επιπλοποιΐας, Κεραμικής-πηλοπλαστικής, Σχεδίασης και παραγωγής ενδύματος, Αμαξωμάτων, Θερμοϋδραυλικών εγκαταστάσεων και συντηρητών κεντρικής θέρμανσης, Μηχανοσύνθετων αεροσκαφών, Εργαλειομηχανών CNC, Κτιριακών έργων, Ζωοτεχνίας, Αγροτικών μηχανημάτων, Χημικών εργαστηρίων και ποιοτικού ελέγχου υλικών, Τεχνικών αερίων καυσίμων (φυσικού αερίου), Αμπελοργαίας-οινοτεχνίας, Γαλακτοκομίας-τυροκομίας. Οι απόφοιτοι ΕΠΑΣ μπορούν να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος τεχνίτη χαμηλής τάξεως, κατόπιν πρακτικής άσκησης, προύπηρεσίας και εξετάσεων. Σε πολλές όμως ειδικότητες δεν χορηγείται καμία επαγγελματική άδεια (!). Οι ειδικότητες της Β΄ τάξης ΕΠΑΣ περιγράφονται στα σχετικά ΑΠΣ.
- 8 Ειδικότητες: Τεχνιτών θερμικών και υδραυλικών εγκαταστάσεων, Τεχνιτών αερίων καυσίμων (φυσικού αερίου), Εγκαταστατών ψυκτικών και κλιματιστικών έργων, Τεχνιτών μεταλλικών κατασκευών, Τεχνιτών εργαλειομηχανών, Τεχνιτών αμαξωμάτων, Τεχνιτών μηχανών και συστημάτων αυτοκινήτου, Τεχνιτών ηλεκτρολογικών συστημάτων αυτοκινήτου, Τεχνιτών ναυπηγικής βιομηχανίας, Τεχνιτών ηλεκτρολογικών εργασιών, Τεχνιτών ηλεκτρονικών συσκευών, εγκαταστάσεων και υπολογιστικών μονάδων, Τεχνίτες υποστήριξης συστημάτων Η/Υ, Κτιριακών έργων, Σχεδιαστών τεχνικών έργων με χρήση Η/Υ, Γραφικών τεχνών - ηλεκτρονικής σχεδίασης εντύπου, Γραφικών τεχνών - εκτυπώσεων, Υπαλλήλων διοικητικών καθηκόντων, Υπαλλήλων οικονομικών καθηκόντων, Βοηθών γενικής βρεφονηπιοκομίας, Βοηθών γενικής νοσηλείας, Υφάσματος - ένδυσης, Ξυλοουργών - επιπλοποιών, Καλλιτεχνικής επεξεργασίας μαρμάρου, Αργυροχρυσοχοΐας, Ωρολογοποιΐας, Αισθητικής τέχνης, Κομμωτικής τέχνης, Αρτοποιΐας - ζαχαροπλαστικής, Μαγειρικής τέχνης, Ξενοδοχειακών επιχειρήσεων, Φυτοτεχνιτών επιχειρήσεων - αρχιτεκτονικής τοπίου.
- 9 Για τους μετανάστες οι προϋποθέσεις κρίνονται ιδιαίτερα αυστηρές, μια και ζητούνται ακόμα και δικαιολογητικά θεωρημένα από την εχθρική γι' αυτούς αστυνομία (!), οπότε, για να αποφύγουν την αστυνομική βία, είναι αναγκασμένοι να καταφύγουν σε δικηγόρο πληρώνοντας (!).

νται για φοίτηση πολύτεκνοι, ορφανοί, με παραπεμπτικά από ιδρύματα, χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος, όσοι δηλαδή είναι σε δυσμενή κοινωνικά θέση, χρήζουν βοήθειας και θα δεχθούν αναγκαστικά την εκμετάλλευση και καταπίεση. Ακόμη, προτιμώνται τέκνα έχοντων οικογενειακή επιχείρηση, δηλαδή στα επίσημα πλαίσια της τόνωσης της παραπαίουσας μικροαστικής τάξης ή με προοπτικές ανταλλαγής ωφελημάτων μεταξύ ΟΑΕΔ και μικρομεσαίων επιχειρήσεων. Στη σχετική ιστοσελίδα, οι ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ δελεάζουν τους εργοδότες¹⁰.

Στα διαφημιστικά φυλλάδια για τα ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ του ΥΠΕΠΘ κυριαρχεί το δέλεαρ των σεμιναρίων επιχειρηματικότητας σε πολυτελή ξενοδοχεία, των εκπαιδευτικών επισκέψεων, των θερινών σχολείων επιχειρηματικότητας που συνδυάζουν βιωματική εκπαίδευση και αναψυχή, καθώς και της διοικητικής ιεραρχίας στην τεχνική εκπαίδευση. Στις Οδηγίες για τη διδασκαλία των Μαθημάτων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑΣ.) με ΑΠ 150530/Γ2/21-11-2008, που στηρίζονται στην Πράξη 22/2-9-2008 θέμα 4^ο, και με ΑΠ 130065/Γ2/21-10-2009, προτείνονται μέθοδοι διδασκαλίας ελκυστικές για την εμπέδωση των σχολικών γνώσεων, μέσα από ποικιλία γνωστικών αντικειμένων χρήσιμων για τους σημερινούς εκπαιδευμένους εργάτες¹¹.

10 «Οι καλοί εργαζόμενοι παίζουν ίσως τον πιο σημαντικό ρόλο στην επιτυχία μίας επιχείρησης. Γι' αυτό κι εμείς, σας προτείνουμε τους μαθητές μας, παιδιά με όρεξη για δουλειά, για να τους απασχολήσετε στις θέσεις, που ικανοποιούν τις ανάγκες της επιχείρησής σας» (!). «Εκμεταλλευτείτε τα πλεονεκτήματα των ΕΠΑΣ. Μαθητείας ΟΑΕΔ για την επιχείρησή σας. Δημιουργήστε ειδικευμένο προσωπικό, προσαρμοσμένο απόλυτα στις επιχειρηματικές σας ανάγκες». «Γιατί η οικονομική σας επιβίωση είναι ελάχιστη. Τα οικονομικά και ασφαλιστικά κίνητρα είναι πολλά. Μειωμένα ποσοστά αμοιβής, τα οποία υπολογίζονται με βάση το ισχύον ημερομίσθιο του ανειδίκευτου εργάτη. Μειωμένες ασφαλιστικές εισφορές και επιδότηση, η οποία ανέρχεται στα 6 ευρώ και καταβάλλεται στους εργοδότες, για κάθε ημέρα πρακτικής άσκησης». Στο Συμφωνητικό Μαθητείας μεταξύ ΕΠΑΣ-εργοδότη-γονέα-μαθητή αναφέρεται: «Ο πατέρας ή κηδεμόνας αποδέχεται ότι ο μαθητής έχει την υποχρέωση να εργαστεί τίμια και ευσυνείδητα στην επιχείρηση και να επιδείξει αφοσίωση και επιμέλεια, για την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής του». «Στην περίπτωση που ο εργοδότης προχωρήσει σε καταγγελία για σπουδαίο λόγο [...], ο μαθητής δεν δικαιούται αποζημίωση, που απορρέει από αυτήν την καταγγελία», καθιστώντας τον μαθητή όμηρο εργασιακά, υποταγμένο και εκμεταλλευόμενο για 2 χρόνια.

11 Ευρωπαϊκή Ένωση: θεσμοί και πολιτικές, για να δέχονται τις ευρωπαϊκές οδηγίες και απαγορεύσεις

- Αρχές Οικονομίας
- Μαθηματικά με εποικοδομιστική διδακτική προσέγγιση (Άλγεβρα, Γεωμετρία, Στατιστική)
- Φυσική, Χημεία, Βιολογία
- Τεχνολογία και Ανάπτυξη, για την αποδοτικότητα και καινοτομία που ενισχύει την ανάπτυξη του κεφαλαίου
- Ελληνική και Αγγλική γλώσσα, δηλαδή πολυγλωσσία για την ανταπόκριση του εργάτη στις εξελίξεις της βιομηχανικής-τεχνολογικής παραγωγής και της επικοινωνίας
- Λογοτεχνία περιόδων με έργα παρωχημένα για τη νεολαία
- Ορθοδοξία και αντίστοιχες αρχές πραότητας και υπακοής, πολεμική στον ηδονισμό (!), κριτική των άλλων θρησκευμάτων, παρά την ανεκτικότητα απέναντι στην αθεΐα και την απόρριψη της ευγονικής βιοτεχνολογίας
- Ιστορία με θέματα διαπαιδαγώγησης του εργάτη στην κυρίαρχη ιδεολογία της ταξικότητας και ιεραρχίας: αποθώωση της βιομηχανικής κοινωνίας (εργοστάσια, χημεία, ηλεκτρισμός), έμφαση στην παραγωγικότητα μέσα από τις εμποροβιοτεχνικές δραστηριότητες, ιστορία των εφευρέσεων για παρακίνηση στην καινοτομία, ανάδειξη της αγοράς και της αντίστοιχης κοινωνικής θέσης, εκτίμηση της αξίας της εργασίας, μελέτη της ιστορίας της μόδας, προβολή των ηθικών κανόνων για τη γυναίκα, εθνική ιδεολογία, ιστορική συνέχεια του ελληνοισμού, δριμύ κατηγορώ της πολιτικής αντίπαλων εθνών, προβολή προσωπικοτήτων (στρατηλάτης (!)), ιστορία μαχών, αντίληψη περί του πολέμου ως φυσικής εξέλιξης (!).

Στα ΕΠΑΛ και στις ΕΠΑΣ διδάσκονται μαθήματα ειδικότητας, που περιγράφονται μέσα από τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και μέσα από τα οποία καθορίζεται η εκπαίδευση των αυριανών εργατών¹².

Στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων του ΥΠΕΠΘ, ανήκουν αδιαβάθμητες εκπαιδευτικές δομές κατάρτισης¹³. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας παρέχει τίτλο ισότιμο του Γυμνασίου¹⁴. Στα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης από Απόσταση προσφέρονται εκπαιδευτικά προγράμματα¹⁵ που οδηγούν σε χορήγηση Πιστοποιητικού Διά Βίου Εκπαίδευσης. Στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων¹⁶ χορηγείται Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης, ενώ, για

-
- 12 Εργασιακό περιβάλλον, Στοιχεία μηχανών, Μηχανουργικές εφαρμογές, Ανελευστήρες - ανυψωτικές μηχανές, Μηχανές εσωτερικής καύσης, Ηλεκτρικές μηχανές, Ηλεκτρικές εγκαταστάσεις, Ηλεκτροτεχνία, Συστήματα ψηφιακών ηλεκτρονικών, Δομημένος προγραμματισμός, Εργαστήριο δικτύων επικοινωνιών, Εργαστήριο παραγωγής και επεξεργασίας σήματος, Εργαστήριο κυκλωμάτων συνεχούς και εναλλασσόμενου ρεύματος, Εργαστήριο αναλογικών ηλεκτρονικών, Εργαστήριο ψηφιακών ηλεκτρονικών, Ηλεκτρονικά υλικά και σχεδίαση, Εισαγωγή στους αυτοματισμούς και στοιχεία ηλεκτρονικής, Ηλεκτρικοί αυτοματισμοί και στοιχεία ηλεκτρονικής, Λειτουργίες ξενοδοχειακών μονάδων, Ναυτική τέχνη, Τήρηση φυλακής γέφυρας, Μηχανές πλοίου, Μηχανουργική τεχνολογία, Αυτοματισμοί και συστήματα αυτόματου ελέγχου, Προγραμματισμός εργαλειομηχανών CNC, Οικοδομική, Τεχνολογία δομικών υλικών, Τεχνολογία υλικών, Έλεγχος και διαχείριση αποβλήτων, Ποιοτικός έλεγχος, Τεχνολογία καυσίμων και λιπαντικών, Χημεία, Ανόργανη χημεία, Χημική τεχνολογία, Τεχνολογία κατεργασιών, Μη συμβατικές κατεργασίες, Μηχανική - αντοχή υλικών, Συστήματα αυτοκινήτου, Συστήματα APT - CAD/CAM - FMS, Στοιχεία κλωστοϋφαντουργίας, Υφαντικές ύλες, Τεχνολογία παραγωγής ενδυμάτων, Εισαγωγή στην τεχνολογία τροφίμων, Αρχές επεξεργασίας τροφίμων, Συσκευασία τροφίμων, Μεταποίηση φυτικών προϊόντων, Μεταποίηση ζωικών προϊόντων, Εισαγωγή στη γεωργική παραγωγή, Φυτική παραγωγή.
- 13 Όπως οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα Δημοτικά Εργαστήρια Διά Βίου Εκπαίδευσης - Επιμόρφωσης Ενηλίκων, και το Ινστιτούτο Διά Βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων με επιμέρους εκπαιδευτικές δομές και αυτόνομα προγράμματα, όπως: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Κέντρο Διά Βίου Μάθησης από Απόσταση, Κέντρο Διά Βίου Μάθησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Κέντρο Μελετών Διά Βίου Εκπαίδευσης, Σχολές Γονέων (με θεματικές: Συμβουλευτική γονέων, Σχέσεις σχολείου - οικογένειας), Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Νέες Τεχνολογίες, Εκπαίδευση Μεταναστών στην Ελληνική Γλώσσα, Εκπαίδευση Φυλακισμένων - Τσιγγάνων - Μουσουλμάνων - Παλινοστούτων - Προσφύγων - Μεταναστών, Εκπαίδευση Αγροτών, Αγωγή Υγείας, Εθελοντισμός, Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης (στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στο Κέντρο Διά Βίου Μάθησης από Απόσταση), Ερευνητικά και Πιλοτικά Προγράμματα.
- 14 Προσφέρει σε ενηλίκους γυμνασιακά μαθήματα με ομαδικά διαθεματικά projects, συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού, παρακολούθηση από ψυχολόγο (!), ενώ επικεντρώνεται στις δεξιότητες, γνωστικές και κοινωνικές, για την επαγγελματική ζωή.
- 15 Όπως Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (για αποφοίτους Λυκείου), Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (για αποφοίτους Γυμνασίου), Οικονομία - Διοίκηση - Επιχειρήσεις (για αποφοίτους Λυκείου), Οικονομία - Διοίκηση - Επιχειρήσεις (για αποφοίτους Γυμνασίου), Τουρισμός.
- 16 Οι θεματικές ενότητες είναι: Ελληνική Γλώσσα - Ιστορία, Ευρωπαϊκές Γλώσσες - Ευρωπαϊκή Ιστορία, Βασικές Γνώσεις Μαθηματικών - Στατιστικής (Μαθηματικά: Εφαρμογές στην καθημερινή ζωή, Μαθηματικά της Αγοράς, Στατιστική: Εφαρμογές στην Καθημερινή Ζωή - Οικονομία - Διοίκηση - Επιχειρήσεις), Τεχνολογίες Πληροφορικής - Επικοινωνιών, Οικονομία - Διοίκηση - Επιχειρήσεις (Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα, Εκπαίδευση Αγροτών για την ανάληψη δράσεων στο Δευτερογενή και Τριτογενή Τομέα της Οικονομίας, Στοιχεία Οικονομικής Θεωρίας, Καινοτομία - Επιχειρηματικότητα - Επιχειρήσεις, Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων, Μάρκετινγκ, Χρηματοοικονομική - Λογιστική, Χρήση Νέων Τεχνολογιών στις Επιχειρήσεις), Ενεργός Πολίτης: Δικαιώματα - Υποχρεώσεις - Διαχείριση Νοικοκυριού (Βασικοί Θεσμοί της Ελληνικής Πολιτείας και της Ευρωπαϊ-

προγράμματα άνω των 75 ωρών, Πιστοποιητικό Διά Βίου Εκπαίδευσης. Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης χορηγούν και τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης¹⁷. Για τα προγράμματα της Νομαρχιακής Επιτροπής Λαϊκής Επιμόρφωσης,¹⁸ χορηγείται Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης. Στην Εκπαίδευση Αγροτών «ΗΣίοδος», δεν χορηγείται πιστοποιητικό. Το Κέντρο Εργαζόμενης Νεότητας του Οργανισμού Εργατικής Εστίας προσφέρει κατάρτιση¹⁹, όπως και π.χ. η Λέσχη Εργαζομένου Κοριτσιού Βόλου, γυναικείο σωματείο²⁰.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρατηρώντας τις παραπάνω ειδικότητες και τις πραγματικές επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων τους, διαπιστώνουμε ότι οι απόφοιτοι με εργατική προέλευση μπορούν να εργαστούν α) σε πλοιοκτησίες, σε εργοστάσια ή σε εμπορικές επιχειρήσεις παραγωγής ή υπηρεσιών, β) σε εργολάβους/τεχνίτες ως κακοπληρωμένοι βοηθοί, εκπαιδευόμενοι δόκιμοι (stagiaire) για πρακτική άσκηση, με μέτριες προοπτικές άσκησης ελεύθερου επαγγέλματος ως τεχνίτες. Είναι ανέφικτο να δημιουργήσουν δική τους επιχείρηση οι απόφοιτοι εργατικών στρωμάτων, γιατί δεν διαθέτουν επαρκή κεφάλαια, εκτός αν συγκεντρώσουν ένα μικρό κεφάλαιο μετά από χρόνια σκληρής δουλειάς και επιτύχουν στα επιχειρηματικά τους σχέδια, βοηθούσης και της κοινωνικής δικτύωσης. Αυτοί βεβαίως θα είναι ελάχιστοι, εκτός από τις περιπτώσεις που οι γονείς των παιδιών είναι ήδη ελεύθεροι επαγγελματίες τεχνίτες.

Είναι άξιο προσοχής που ορισμένες ειδικότητες λειτουργούν σε πολλές τεχνολογικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, από τα ΤΕΙ ως τις ΕΠΑΣ και την κατάρτιση (!). Μερικές ειδικότητες υπόσχονται στους μαθητές ή σπουδαστές επαγγελματική αποκατάσταση ως υπάλληλοι γραφείου, όμως τουλάχιστον στην Ελλάδα ακόμα και η επισφαλής απασχόληση γραφείου στις ιδιωτικές εταιρείες προϋποθέτει κοινωνική δικτύωση και συνοδεύεται από επιμέρους εργασιακά καθήκοντα εκτός της συγκεκριμένης θέσης εργασίας, που

κής Ένωσης, Ο Πολίτης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, Ο Εργαζόμενος στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, Δημιουργική Σκέψη Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών, Οικονομική Διαχείριση και Χρήση Νέων Τεχνολογιών στη Διαχείριση του Νοικοκυριού, Σωματική και Ψυχική Υγεία, Διατροφή, Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Χώρο Εργασίας, Διαχείριση Κινδύνων και κρίσεων και Αντιμετώπιση Εκτάκτων Αναγκών), Ειδικά Προγράμματα Κοινωνικά Ευάλωτων Ομάδων Πληθυσμού (Ταξίδι στη Γλώσσα Ι, Ταξίδι στη Γλώσσα ΙΙ, Εγώ, Εσύ, Εμείς Ι - Ελληνική Γλώσσα, Εγώ, Εσύ, Εμείς ΙΙ - Ελληνική Γλώσσα, Μέσα στις λέξεις Ι, Μέσα στις λέξεις ΙΙ, Συμβουλευτική Κρατουμένων, Συμβουλευτική Προσφύγων, Παλινοστούτων, Μεταναστών και Αιτούντων Άσυλο, Συμβουλευτική Τσιγγάνων).

17 Στις θεματικές: π.χ. Επαγγέλματα Οικονομίας και Διοίκησης, Επαγγέλματα Πληροφορικής, Επαγγέλματα Τουριστικά και Παροχής Υπηρεσιών, Αγροτικά Επαγγέλματα, Επαγγέλματα Τεχνικά και Μεταφορών.

18 Με θεματικές, π.χ. Κοινωνική Οικονομία - Επιχειρηματικότητα, Αγωγή των Πολιτών, Προγράμματα για Α.Μ.Ε.Α.

19 Τα μαθήματα Άτυπης επαγγελματικής κατάρτισης στα τοπικά ΚΕΝΕ μπορεί να είναι π.χ. Οικιακή Οικονομία, Χειροτεχνία, Υφαντική, Πλεκτική, Κέντημα χειρός, Κέντημα μηχανής, Κοπτική - Ραπτική, Ελληνικοί Χοροί, Γυμναστική, Αγγλικά, Γαλλικά, Λογιστική - Οργάνωση γραφείου, Κοινωνική εργασία με πολυεπίπεδη παρέμβαση κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στα ΚΕΝΕ σε ατομικό, ομαδικό επίπεδο στον επαγγελματικό προσανατολισμό, τη συμβουλευτική και πληροφόρηση -ενημέρωση σε κοινωνικά θέματα και προβλήματα.

20 Διδάσκονται π.χ. ξένες γλώσσες, κοπτική-ραπτική, κατασκευή λασέ (κρόσια), χορευτικά και επαγγελματικός προσανατολισμός.

αντιστοιχούν σε κατώτερες υπαλληλικές θέσεις κλητήρα ή ημιχειρωνακτικής-εργατικής δουλειάς. Άλλες ειδικότητες κατ' όνομα μόνον οδηγούν στα επαγγέλματα γραφείου, και με δεδομένο μάλιστα το χαμηλό κύρος που έχει η τεχνική εκπαίδευση. Οι προοπτικές απορρόφησης στον δημόσιο τομέα σε θέσεις γραφείου είναι ελάχιστες και εξαρτώμενες από τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ για μόνιμο προσωπικό ή περιορισμένες προσλήψεις με συμβάσεις, όπου βέβαια στις προκηρύξεις θέσεων απαιτείται ένα τέτοιο πιστοποιητικό σπουδών. Υπάρχει και η εναλλακτική λύση της συνέχισης σπουδών, που συγκαλύπτει την ανεργία. Τελευταία διαδρομή είναι η υποαπασχόληση και η ανεργία.

Η εκπαιδευτική πολιτική, μέσα από τις οδηγίες και τα αναλυτικά προγράμματα, στοχεύει στην παροχή ποικιλίας γνώσεων και δεξιοτήτων για τους απασχολήσιμους εργάτες, σύμφωνα με τη φιλελεύθερη αντίληψη: ευχάριστο διδακτικό και παιδαγωγικό περιβάλλον για να μην εγκαταλείψουν οι μαθητές την τεχνική φοίτηση, γνώσεις γλωσσικές και φυσικομαθηματικές, μαθήματα αρχών επιχειρηματικότητας, πραγματισμού και υπακοής στους ανωτέρους, στην πατρίδα και θρησκεία.

Στα μαθήματα ειδικότητας κυριαρχεί η τεχνοκρατική προσέγγιση της γνώσης, χωρίς καμία νύξη στις κοινωνικές και κριτικές της διαστάσεις, και αναλύονται εξονυχιστικά οι τεχνικές προδιαγραφές και τα χειρωνακτικά καθήκοντα, πιο απλά στις ΕΠΑΣ, πιο σύνθετα στα ΕΠΑΛ²¹, δηλαδή που απαιτούν εξειδικευμένες και ανώτερου επιπέδου γνώσεις θετικών και τεχνολογικών επιστημών (π.χ. αλγόριθμοι) και αποθεώνουν τον θετικισμό. Και ενώ οι απαιτήσεις είναι πολλές, τα τεχνικά μαθήματα είναι χαμηλού status στην Ελλάδα ή έστω φέρουν έναν αναβαθμισμένο τίτλο που όμως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

5. ΠΗΓΕΣ

Φορείς παροχής τεχνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης

- ΟΑΕΔ (ΑΠ Β136450/Γ2/31-8-2009). Απόφαση *Εγκύκλιος Εισαγωγής Σπουδαστών στα ΙΕΚ του ΟΑΕΔ για το Χειμερινό Εξάμηνο σχολικού έτους 2009-2010.*
- *Τα Νέα των ΤΕΕ*, 35, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2006.
- ΥΠΕΠΘ (3-7-2006). Νόμος 3475 *Μετατροπή των ΤΕΕ Μαθητείας ΟΑΕΔ σε ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ.*
- ΟΑΕΔ (ΑΠ Β122985/29-5-2009). Απόφαση *Εγκύκλιος Εισαγωγής Μαθητών στις ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ για το σχολικό έτος 2009-2010.*
- ΟΑΕΔ, Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (ΣΕΚ) (ταχύρρυθμα προγράμματα).
- ΟΑΕΔ (χ.χ.). *Προκήρυξη του έργου «Πρόγραμμα Κατάρτισης Βασικών Δεξιοτήτων 15000 γυναικών 2000-2006. Κατάρτιση ανέργων γυναικών σε βασικές δεξιότητες χρήσης τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας ΤΠΕ σε πιστοποιημένα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης -ΚΕΚ» από το Γ' ΚΠΣ.*

21 Τα ΑΠΣ των ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ περιγράφονται στα ΦΕΚ (Γ' Ημερησίων, Γ' Εσπερινών, Δ' Εσπερινών ΕΠΑΛ) ως εξής: Μηχανολογικών εγκαταστάσεων και κατασκευών ΦΕΚ 1277/τ. Β'/02-07-2008, ΦΕΚ 1240/τ. Β'/01-07-2008, ΦΕΚ 1231/τ. Β'/01-07-2008. Ψυκτικών εγκαταστάσεων και κλιματισμού ΦΕΚ 1276/τ. Β'/02-07-2008, ΦΕΚ 1267/τ. Β'/02-07-2008, ΦΕΚ 1230/τ. Β'/01-07-2008. Μηχανικών και ηλεκτρολογικών συστημάτων αυτοκινήτου ΦΕΚ 1294/τ. Β'/03-07/2008, ΦΕΚ 1268/τ. Β'/02-07-2008, ΦΕΚ 1232/τ. Β'/01-07-2008. Ηλεκτρολογικών εγκαταστάσεων ΦΕΚ 1212/τ. Β'/30-06-2008, ΦΕΚ 1266/τ. Β'/02-07-2008, ΦΕΚ 1229/τ. Β'/01-07-2008. Τεχνολογίας και ελέγχου τροφίμων ΦΕΚ 1493/τ. Β'/30-07-08, ΦΕΚ 1241/τ. Β'/01-07-2008, ΦΕΚ 1234/τ. Β'/01-07-2008.

- ΟΑΕΔ (ΑΠ Β100396/9-1-2009). *Εγκύκλιος «Πρόγραμμα Επαγγελματικής Κατάρτισης Εργαζομένων».*
- ΟΑΕΔ (ΑΠ Β116827/14-4-2009). *Πρόγραμμα Εναλλασσόμενη κατάρτιση 200 ανέργων των ελληνικών αμυντικών συστημάτων (ΕΒΟ ΠΥΡΚΑΛ) από τα ΚΕΚ του ΟΑΕΔ.*
- ΦΕΚ (2492/τ. Β' /8-12-2008). *Προκήρυξη Προγράμματος Κατάρτισης Εργαζομένων σε μικρές επιχειρήσεις έτους 2008.*
- Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΕΕ του ΙΔΕΚΕ) <http://kee.ideke.edu.gr>
- Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων από Απόσταση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΕΕΝΑΠ του ΙΔΕΚΕ) <http://www.keenap.gr/keenap>
- Λέσχη Εργαζομένου Κοριτσιού Βόλου

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

- ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 118828/Γ2/9-11-2006). Απόφαση *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός - Περιβάλλον Εργασίας του Τεχνολογικού Κύκλου και του Κύκλου Υπηρεσιών της Α' τάξης ΕΠΑΛ.*
- ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 118833/Γ2/9-11-2006). Απόφαση *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Α' τάξης ΕΠΑΛ.*
- ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 118834/Γ2/9-11-2006). Απόφαση *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Τεχνολογία και Ανάπτυξη του Κύκλου Υπηρεσιών της Α' τάξης ΕΠΑΛ.*
- ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 85030/Γ2/30-7-2007). Απόφαση *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του τομέα Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος της Β' τάξης ΕΠΑΛ.*
- ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 85033/Γ2/30-7-2007). Απόφαση *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του τομέα Ηλεκτρονικής της Β' τάξης ΕΠΑΛ.*
- ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 85050/Γ2/30-7-2007). Απόφαση *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του τομέα Μηχανολογίας της Β' τάξης ΕΠΑΛ.*
- ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 85052/Γ2/30-7-2007). Απόφαση *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του τομέα Οχημάτων της Β' τάξης ΕΠΑΛ.*
- ΦΕΚ (1212/30-6-2008). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων της ειδικότητας Ηλεκτρολογικών Εγκαταστάσεων του Ηλεκτρολογικού τομέα της Γ' τάξης των ημερησίων Επαγγελματικών Λυκείων -ΕΠΑΛ. ΥΠΕΠΘ, Απόφαση 74904/Γ2.*
- ΦΕΚ (1277/2-7-2008). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων της ειδικότητας Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών του τομέα Μηχανολογίας της Γ' τάξης των ημερησίων Επαγγελματικών Λυκείων -ΕΠΑΛ. ΥΠΕΠΘ, Απόφαση 74916/Γ2.*
- ΦΕΚ (1294/3-7-2008). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων της ειδικότητας Μηχανικών και Ηλεκτρολογικών Συστημάτων Αυτοκινήτου του τομέα Οχημάτων της Γ' τάξης των ημερησίων Επαγγελματικών Λυκείων -ΕΠΑΛ. ΥΠΕΠΘ, Απόφαση 74907/Γ2.*
- ΦΕΚ (1351/10-7-2008). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Στοιχεία Τεχνολογίας του Τεχνολογικού Κύκλου της Α' τάξης των ημερησίων Επαγγελματικών Λυκείων -ΕΠΑΛ. ΥΠΕΠΘ, Απόφαση 89048/Γ2.*
- ΦΕΚ (1493/30-7-2008). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων της ειδικότητας Τεχνολογίας και Ελέγχου Τροφίμων του τομέα Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος της Γ' τάξης των ημερησίων Επαγγελματικών Λυκείων -ΕΠΑΛ. ΥΠΕΠΘ, Απόφαση 74910/Γ2.*
- ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 139093/Γ2/10-11-2009). Απόφαση *Καθορισμός εξεταστέας-διδακτέας ύλης των Πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ' τάξης των Ημερησίων και Δ' τάξης των Εσπερινών ΕΠΑΛ για το σχολικό έτος 2009-2010.*

- ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 159302/Γ2/10-12-2008). *Παρακολούθηση και συντονισμός της ύλης των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ' τάξης των Ημερησίων ΕΠΑΛ για το σχολικό έτος 2008-2009 και για τις δύο δυνατότητες πρόσβασης στα Πανεπιστήμια, ΤΕΙ κλπ.*

Οδηγίες φοίτησης

- ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 98207/Γ2/13-8-2009). *Απόφαση Μεταβατική ρύθμιση για τους απορριπτόμενους μαθητές, λόγω ανεπαρκούς φοίτησης, της Α' τάξης του Β' Κύκλου Εσπερινών ΤΕΕ.*

Οδηγίες διδασκαλίας

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΑΠ 26/18-9-2006). *Οδηγίες διδασκαλίας Μαθημάτων Α' τάξης ΕΠΑΛ σχολικού έτους 2006-2007.*
- ΥΠΕΠΘ (2007). *Οδηγίες για τη διδασκαλία Μαθημάτων Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.) για το σχολικό έτος 2007-2008.*
- ΥΠΕΠΘ (2007). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Ηλεκτρολογικών Μαθημάτων στην Α' τάξη των ΕΠΑ.Σ., σχολικό έτος 2007-2008.*
- ΥΠΕΠΘ (2007). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Ηλεκτρολογικών Μαθημάτων στην Β' τάξη των ΕΠΑ.Σ., σχολικό έτος 2007-2008.*
- ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 150530/Γ2/21-11-2008). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Μαθημάτων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.).*
- ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 130065/Γ2/21-10-2009). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Μαθημάτων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.).*

Διαδρομές μετά την αποφοίτηση

- ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). *Επαγγελματικά Δικαιώματα ΤΕΕ Α' Κύκλου Σπουδών.*
- ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). *Επαγγελματικά Δικαιώματα ΤΕΕ Β' Κύκλου Σπουδών.*
- ΥΠΕΠΘ (1992). *Νόμος 2009 Επαγγελματικά Δικαιώματα Αποφοίτων ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ.*
- ΥΠΕΠΘ (1-12-2008). *Επαγγελματικά Δικαιώματα ΙΕΚ.*
- ΥΠΕΠΘ (2009). *Βάσεις σχολών 2009.*
- ΦΕΚ (29/19-2-2009). *Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των κατόχων απολυτηρίου Επαγγελματικού Λυκείου και άλλες διατάξεις. ΥΠΕΠΘ, Νόμος 3748.*

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

1. Αλεξίου, Θανάσης (1992²). *Περιθωριοποίηση και ενσωμάτωση. Η κοινωνική πολιτική ως μηχανισμός ελέγχου και κοινωνικής πειθάρχησης.* Αθήνα: Παπαζήση.
2. Αλεξίου, Θανάσης (2006²). *Εργασία, εκπαίδευση και κοινωνική τάξη. Το ιστορικο-θεωρητικό πλαίσιο.* Αθήνα: Παπαζήση.
3. Δεδουσόπουλος, Απόστολος (1993). *Εκπαίδευση, κατάρτιση, απασχόληση: η διαφορούμενη σχέση.* Στο: Παναγιώτης Γετίμης & Διονύσης Ν. Γράβαρης (επιμ.), *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική: η σύγχρονη προβληματική.* Αθήνα: Θεμέλιο.
4. Ζαμπέτα, Εύη (1993). *Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους. Συγκρότηση και επαναδιαπραγμάτευση πολιτικών.* Στο: Παναγιώτης Γετίμης & Διονύσης Ν. Γράβαρης (επιμ.), *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική: η σύγχρονη προβληματική.* Αθήνα: Θεμέλιο.

5. Κάτσικας, Χρήστος, & Θεριανός, Κώστας (2008α). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg.
6. Κάτσικας, Χρήστος, & Θεριανός, Κώστας (2008β). *Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
7. Κικίλιας, Ηλίας (2006). Οι δεξιότητες και η εκπαίδευση ως προσδιοριστικοί παράγοντες της «επιτυχίας» στην αγορά εργασίας: μια κριτική αποτίμηση της ορθόδοξης οικονομικής θεωρίας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 119.
8. Λύτρας, Ανδρέας Ν. (2000). *Κοινωνία και εργασία. Ο ρόλος των κοινωνικών τάξεων*. Αθήνα: Παπαζήση.
9. Πατινιώτης, Νικήτας (2007). *Γνώση και εργασία. Θεωρήσεις, ιδεολογήματα, πραγματικότητες. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
10. Πετράκη, Γεωργία (2007). *Οι νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας*. Αθήνα: Gutenberg.
11. Σταμάτης, Κώστας (2004). Για τα ινστιτούτα της διά βίου εκπαίδευσης. *Ο Πολίτης*, 126.
12. Χασάπης, Δημήτρης (1996). *Έκθεση για την πρόσβαση στη συνεχιζόμενη κατάρτιση στην Ελλάδα. Απόφαση 30/6/93 του Συμβουλίου της Ε.Ε.* Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
13. Χλέτσος, Μιχάλης (1998). Η εκπαίδευση ως ενεργητική πολιτική απασχόλησης: όρια και προϋποθέσεις εφαρμογής. Η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Λάουρα Μαράτου-Αλιπράντη, & Ανδρομάχη, Χατζηγιάννη (επιμ.), *Ανεργία, εργασία, εκπαίδευση-κατάρτιση στην Ελλάδα και στη Γαλλία. Πρακτικά Ελληνογαλλικού Συνεδρίου*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Μεταφρασμένη στα ελληνικά

Τίλυ, Τσαρλς, & Τίλυ, Κρις ([1998] 2001). *Η εργασία στον καπιταλισμό. Ιστορικές και κοινωνικές μορφές της εργασίας στον καπιταλισμό και το μέλλον της εργασίας*. Μετ. Τάκης Αθανασόπουλος. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτης.

Ξενόγλωσση

1. Borghans, Lex, Bruinshoofd, Allard, & de Grip, Andries (2000). Low wages, skills and the utilization of skills. In: Lex Borghans, & Andries de Grip (Eds.), *The overeducated worker? The economics of skill utilization*. Cheltenham: Edward Elgar.
2. Borghans, Lex, & de Grip, Andries (2000). The debate in economics about skill utilization. In: Lex Borghans, & Andries de Grip (Eds.), *The overeducated worker? The economics of skill utilization*. Cheltenham: Edward Elgar.
3. Gautier, Pieter (2000). Do more high-skilled workers occupy simple jobs during bad times? In: Lex Borghans, & Andries de Grip (Eds.), *The overeducated worker? The economics of skill utilization*. Cheltenham: Edward Elgar.
4. Muysken, Joan, & ter Weel, Bas (2000). Overeducation and crowding out of low-skilled workers. In: Lex Borghans, & Andries de Grip (Eds.), *The overeducated worker? The economics of skill utilization*. Cheltenham: Edward Elgar.
5. Zwick, Thomas (2000). Overqualification makes low-wage employment attractive. In: Lex Borghans, & Andries de Grip (Eds.), *The overeducated worker? The economics of skill utilization*. Cheltenham: Edward Elgar.

Η μικροδιδασκαλία ως βασική τεχνική εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις, προεκτάσεις και προοπτικές

Δρ Καράμηνας Ιγν.
ΑΣΠΑΙΤΕ, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η εισήγηση μας στο συνέδριο αυτό έχει κεντρικό σημείο αναφοράς τη μικροδιδασκαλία και αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναδεικνύεται η εφαρμογή της μικροδιδασκαλίας στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, διερευνάται η ένταξή της στην εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης αλλά και επισημαίνεται η κομβική της θέση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων τόσο στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) όσο και στο Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΚΕΠΙΣ) στα πλαίσια της εκπαίδευσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο δεύτερο μέρος της εισήγησης, παρουσιάζουμε προς συζήτηση μια πρόταση για την αναδιάρθρωση των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας (ΠΑΔ) στην ΑΣΠΑΙΤΕ με επίκεντρο τη μικροδιδασκαλία. Ειδικότερα, η πρότασή μας περιλαμβάνει τη σύμπτυξη και ενιαιοποίηση της μικροδιδασκαλίας και της Προκαταρτικής Διδασκαλίας και ταυτόχρονα την αύξηση (σε αριθμό) των διδασκαλιών σε πραγματική τάξη. Έτσι με βάση τα παραπάνω η εν λόγω πρόταση εστιάζεται τόσο σε διεύρυνση (χρονική διάρκεια, αριθμός συμμετεχόντων) όσο και σε εμβάθυνση ως προς βασικές διαστάσεις (δομή οργάνωσης, εκπαιδευτικές τεχνικές, εκπαιδευτικά μέσα, αξιολόγηση) της μικροδιδασκαλίας.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μικροδιδασκαλία (microteaching)¹ αποτελεί μια εργαστηριακή άσκηση διάρκειας 5 έως 20 λεπτών, ανάλογα με το μοντέλο που ακολουθείται κάθε φορά, κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός διδάσκει μια μικρή διδακτική ενότητα σε ένα μικρό ακροατήριο, αποτελούμενο από συναδέλφους του με σκοπό την εξοικείωση του με συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες. Βασικό στοιχείο της μικροδιδασκαλίας είναι η βιντεοσκόπησή της ώστε εκτός από τους εκπαιδευόμενους να είναι σε θέση και αυτός που διδάσκει να δει τον εαυτό του στο βίντεο ως διδάσκοντα, αμέσως μετά την πραγματοποίησή της ή και αργότερα. Μετά την προβολή ακολουθούν σχόλια και κρίσεις από τους εκπαιδευόμενους και τον επόπτη-παιδαγωγό (Χατζηδημού, 1997· Κουγιουρούκη, 2003· Γιαννακοπούλου, 2008).

Η μικροδιδασκαλία θεωρήθηκε, διεθνώς, ως μια σημαντική καινοτομία στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70. Κα-

¹ Περισσότερα για τη μικροδιδασκαλία βλ. και Γεωργούσης, 1980. Ιακωβίδης, 1999. Ταρατόρη, 1999. Καψάλης & Βρεττός, 2002. Πλαγιανάκος, 2006.

τόπιν, ενώ κατά τη δεκαετία του '80 παρατηρείται μείωση του ενδιαφέροντος γι' αυτήν, από το τέλος της δεκαετίας του '90 το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μικροδιδασκαλία αναζωογονείται και πάλι (Γιανακοπούλου, 2008).

Στη συνέχεια, ακολουθεί συνοπτική βιβλιογραφική επισκόπηση της θέσης της μικροδιδασκαλίας ως τεχνικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα και, κυρίως, μια πρόταση για την αναδιάρθρωση των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας (ΠΑΔ) στην ΑΣΠΑΙΤΕ με επίκεντρο την μικροδιδασκαλία.

2. Η ΜΙΚΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΩΣ ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1 Η Μικροδιδασκαλία ως Τεχνική Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών της Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στην ΑΣΠΑΙΤΕ

Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ) αποτελούν «*την πρακτική διάσταση των παιδαγωγικών σπουδών*» των σπουδαστών στην ΑΣΠΑΙΤΕ, καθώς είναι «*ένα οργανωμένο πλέγμα δραστηριοτήτων*», το οποίο συμπεριλαμβάνει μικροδιδασκαλίες, προκαταρκτικές διδασκαλίες, παρακολουθήσεις και διδασκαλίες σε επιλεγμένα σχολεία. Οι ΠΑΔ είναι βασική υποχρέωση για τους σπουδαστές τόσο των Τμημάτων Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών (ΤΤΕ) όσο και για τους ήδη πτυχιούχους του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ), οι οποίοι προορίζονται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ από το 2008-2009, αποτελούν και βασική υποχρέωση των πτυχιούχων του Τρίμηνου Προγράμματος Παιδαγωγικής Επιμόρφωσης Αναπληρωτών Εκπαιδευτικών ΤΕ και ΔΕ του ΥΠΕΠΘ (Ιστοσελίδα ΑΣΠΑΙΤΕ, 2009).

Οι ΠΑΔ, όπως εφαρμόζονται στην ΑΣΠΑΙΤΕ εδώ και σχεδόν 36 χρόνια, με οπωσδήποτε δυνατά και αδύνατα σημεία, αποτελούν ένα μοντέλο πρακτικής άσκησης με σύνθετη διάσταση το οποίο δίνει μεγάλη σημασία στην εξοικείωση των σπουδαστών της σχολής με δεξιότητες σχεδιασμού, διεξαγωγής και αξιολόγησης της διδασκαλίας τόσο σε επίπεδο προσομοίωσης όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας σε πραγματική, ώστε να είναι έτοιμοι να εργαστούν στη συνέχεια στα σχολεία της τεχνολογικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

2.2 Η Μικροδιδασκαλία ως Τεχνική Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών της Γενικής Εκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα, στα ΠΕΚ και στα Διδασκαλεία

Περιορισμένη είναι η θέση της μικροδιδασκαλίας, ως μεθόδου πρακτικής άσκησης, στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων στη χώρα μας (Λιακοπούλου, 2004). Ειδικότερα, η μικροδιδασκαλία πρωτοξεκίνησε το 1987 στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ από τον Χατζηδήμου, το 1988 καθιερώθηκε ως μάθημα στον Τομέα Παιδαγωγικής του ΑΠΘ από τους Καψάλη και Βρεττό κι από το 1994 εφαρμόζεται από τον Χατζηδήμου ως υποχρεωτικό μάθημα στο ίδιο Τμήμα και το 1999 ιδρύεται με πρωτοβουλία του ίδιου Εργαστήριο Μικροδιδασκαλίας. Από το 1992 αποτελεί βασικό μάθημα στο ΠΤΔΕ του ΔΠΘ από την Ταρατόρη ενώ από το 1993 εφαρμόζεται στο ΠΤΔΕ Φλώρινας από τους Καψάλη και Βρεττό και τέλος από το 1996 ο Βρεττός την εφαρμόζει ως μάθημα επιλογής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τέλος, η μικροδιδασκαλία από το 1998 προσφέρεται

ως μάθημα και στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ (Ταρατόρη, 1999· Κουγιουρούκη, 2003).

Ακόμα, η μικροδιδασκαλία αποτέλεσε και αποτελεί σε ένα πολύ μικρό βαθμό και μέρος των μαθημάτων που προσφέρονται στις σχολές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όπως είναι τα ΠΕΚ. Ειδικότερα, η μικροδιδασκαλία προσφέρθηκε στο πλαίσιο επιμόρφωσης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών ως μάθημα στα ΠΕΚ Αλεξανδρούπολης (1996), Καβάλας (1998, 2001) και Θεσσαλονίκης (1999) από τους Χατζηδήμου στα δυο πρώτα και Χατζηδήμου και Ταρατόρη στο τρίτο (Κουγιουρούκη, 2003). Τέλος, προσφέρεται ως υποχρεωτικό μάθημα από τον Βρεττό στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Οδηγός Σπουδών Μετεκπαίδευσης Μαρασλείου Διδασκαλείου, 2009).

Με βάση τα παραπάνω είναι προφανές ότι υπάρχει σταθερή αλλά όχι αυξητική τάση ένταξης της μικροδιδασκαλίας τόσο στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων όσο και στις σχολές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Κι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι συγκεκριμένοι παιδαγωγοί (Χατζηδήμου, Ταρατόρη, Βρεττός, Κουγιουρούκη) συνεχίζουν να αξιοποιούν τη μικροδιδασκαλία τόσο στην πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών όσο και στην επιμόρφωση και μετεκπαίδευση τους χωρίς όμως να διαφαίνεται διάθεση και από άλλους παιδαγωγούς για να κάνουν το ίδιο στα Τμήματα που υπηρετούν. Ίσως, ένα συνέδριο μικροδιδασκαλίας, το 2^ο μετά το 1^ο που διοργανώθηκε από την Ταρατόρη στην Αλεξανδρούπολη το 1999, να δώσει την ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών ως προς το ζήτημα αυτό και να προκύψουν συμπεράσματα που να ενθαρρύνουν κι άλλους παιδαγωγούς να εντάξουν τη μικροδιδασκαλία στο σύστημα πρακτικής άσκησης του Τμήματος που υπηρετούν.

2.3 Η Μικροδιδασκαλία ως Τεχνική Εκπαίδευσης και Αξιολόγησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων στο ΕΑΠ και στο ΕΚΕΠΙΣ

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί βασική εργασία στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του ΕΑΠ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», με σκοπό την εξοικείωση των σπουδαστών με τη χρήση βασικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας, την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών μεθόδων αλλά και γενικότερα την οργάνωση, το σχεδιασμό και την εφαρμογή της μικροδιδασκαλίας (Γιαννακοπούλου, 2008).

Επιπλέον, η μικροδιδασκαλία από το 2003 καθιερώθηκε ως μέθοδος πρακτικής άσκησης και αξιολόγησης στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων του ΕΚΕΠΙΣ κι αποτέλεσε μαζί με τις 3 γραπτές εργασίες θεμελιώδες στοιχείο υλοποίησής του (Κόκκος, χ.χ.).

3. ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (ΠΑΔ) ΣΤΗΝ ΑΣΠΑΙΤΕ ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΗΝ ΜΙΚΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Σύμφωνα με τις οδηγίες των ΠΑΔ, ο σπουδαστής κατά τη μικροδιδασκαλία *«ασκείται σε μια διδακτική ενότητα της ειδικότητάς του»*, στην ουσία σε ένα *«συνεπυγμένο πλήρες μάθημα»* διάρκειας 15 λεπτών με τουλάχιστον 5 συσπουδαστές του ως μαθητές και με βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας του. Στη συνέχεια ακολουθεί προβολή της διδασκαλίας και κατόπιν συζήτηση στην τάξη με τον επόπτη και τους συσπουδαστές. Κατ' αναλογία στην προκαταρκτική διδασκαλία, ο σπουδαστής, αφού ολοκληρώσει τρεις μικροδιδασκαλίες,

σκαλίες, ασκείται και πάλι σε ένα «συνεπτυγμένο πλήρες μάθημα» διάρκειας 30 λεπτών αυτή τη φορά με 5 τουλάχιστον συσπουδαστές του ως μαθητές χωρίς όμως αυτή τη φορά βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας του. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση στην τάξη με τον επόπτη και τους συσπουδαστές (Ιστοσελίδα ΑΣΠΑΙΤΕ, 2009).

Όπως φαίνεται από την παραπάνω περιγραφή, η μικροδιδασκαλία και η προκαταρτική διδασκαλία αποτελούν την ίδια διάσταση της πρακτικής άσκησης σε επίπεδο προσομοίωσης με τη διαφορά ότι η μεν πρώτη διαρκεί 15 λεπτά και βιντεοσκοπείται ενώ η δεύτερη 30 λεπτά και δεν καταγράφεται σε βίντεο.

Με βάση την παραπάνω επισήμανση, αλλά και λαμβάνοντας υπόψη σημαντικούς παράγοντες διάρθρωσης της μικροδιδασκαλίας, είναι δυνατή κατά τη γνώμη μας, όπως θα δείξουμε παρακάτω, η συγχώνευση μικροδιδασκαλίας και προκαταρτικής διδασκαλίας με τις αναγκαίες προσαρμογές, ώστε στο εξής το πλαίσιο των ΠΑΔ να περιλαμβάνει τις μικροδιδασκαλίες και τις διδασκαλίες σε πραγματική τάξη.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε τις διαστάσεις της ενιαίας μικροδιδασκαλίας, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί την σύντηξη μικροδιδασκαλίας και προκαταρτικής διδασκαλίας στο πλαίσιο της εσωτερικής διάστασης της πρακτικής άσκησης στην ΑΣΠΑΙΤΕ αλλά και θα αναδείξουμε το ρόλο του επόπτη-παιδαγωγού ως καθοριστικού παράγοντα αυτής της πρότασης.

3.1 Χρονική διάρκεια

Ο χρόνος διεξαγωγής της μικροδιδασκαλίας, ποικίλει από 5 έως 20 λεπτά ανάλογα με το μοντέλο που εφαρμόζεται κάθε φορά. Έτσι η διάρκειά της κυμαίνεται από 5 έως 10 λεπτά στο μοντέλο που δίνει έμφαση στην εξοικείωση των σπουδαστών με βασικές δεξιότητες διεξαγωγής της διδασκαλίας (βλ. Παιδαγωγικά Τμήματα, Σχολές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης) ή στα 15 έως 20 λεπτά στο μοντέλο που δίνει έμφαση στη διεξαγωγή της διδασκαλίας σε μια πιο ολοκληρωμένη μορφή ενός μικρομαθήματος (βλ. ΑΣΠΑΙΤΕ, ΕΑΠ, ΕΚΕΠΙΣ).

Η χρονική διεύρυνση της μικροδιδασκαλίας στην ΑΣΠΑΙΤΕ στα 20 λεπτά πιστεύουμε ότι εξασφαλίζει το απαραίτητο πλαίσιο και κατ'επέκταση την αναγκαία ευχέρεια στον σπουδαστή να οργανώσει κατ'αρχήν την μικροδιδασκαλία του πιο διεξοδικά, αλλά και να εφαρμόσει πιο απαιτητικές διαδικασίες σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής της. Ακόμα, το γεγονός ότι οι σπουδαστές είναι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, η διάθεση περαιτέρω χρόνου θα λειτουργήσει ενθαρρυντικά και θα τους βοηθήσει σημαντικά στο έργο τους.

3.2 Αριθμός συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες στη μικροδιδασκαλία, όπως αυτή εφαρμόζει στην ΑΣΠΑΙΤΕ, είναι τουλάχιστον 5 κάθε φορά. Πιστεύουμε, ότι η ομάδα παρακολούθησης της μικροδιδασκαλίας μπορεί να διευρυνθεί από 15 έως 20 άτομα. Η διεύρυνση αυτή μπορεί να αποβεί σε όφελος όλων των συμμετεχόντων μιας και σε ένα μεγαλύτερο σε αριθμό τμήμα ο σπουδαστής που εκτελεί τη μικροδιδασκαλία μπορεί να έχει μεγαλύτερο επίπεδο αλληλεπίδρασης και κατ'επέκταση αυξημένες δυνατότητες διαλόγου και συζήτησης αλλά του δίνεται και η ευκαιρία να εργαστεί και με ομάδες σπουδαστών και να διερευνήσει έτσι ένα ευρύτερο πλαίσιο στο σχεδιασμό, την διεξαγωγή αλλά και την αξιολόγηση της διδασκαλίας του.

Επιπλέον, η τάξη με 15 έως 20 σπουδαστές πλησιάζει, σε μεγάλο βαθμό, στην πραγματική τάξη, στην οποία θα κληθεί αργότερα να διδάξει στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης κι έτσι με αυτόν τον τρόπο ο σπουδαστής εξοικειώνεται περισσότερο με το μέγεθος

της πραγματικής τάξης. Άλλωστε, η μικροδιδασκαλία διεξαγόμενη με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων (20 άτομα) στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων (βλ. ΕΚΕΠΙΣ) έδειξε ότι είχε σημαντικά αποτελέσματα ως προς το επίπεδο ανατροφοδότησης και αναστοχασμού των συμμετεχόντων στην εκτέλεση, στην παρακολούθηση και στη συζήτηση μετά από κάθε μικροδιδασκαλία (Κόκκος, 2008).

3.3 Δομή της μικροδιδασκαλίας

- Στα **Στοιχεία Μαθήματος** και ειδικότερα στην υπ. αριθμ. 4 περίπτωση των **Σκοπών** προτείνουμε να συμπληρωθεί σε «**Εκπαιδευτικοί Σκοποί**» και να ζητείται από τους σπουδαστές να τους καθορίσουν σε τρία επίπεδα, ήτοι σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων με βάση την κατάσταση ρημάτων εισαγωγής στόχων που έχουν ήδη στη διάθεση τους από το φάκελο υλικού (έντυπο ΠΑΔ6). Πιστεύουμε ότι η διάκριση των σκοπών σε τρία επίπεδα διευκολύνει και τον σχεδιασμό της μικροδιδασκαλίας αλλά κυρίως και την υλοποίηση της με επιτυχία αφού καθορίζει με ακρίβεια το τι ζητείται σε κάθε επίπεδο στοχοταξινόμιας χωρίς όμως ο αριθμός των στόχων να είναι ανοικτός και απεριόριστος, όπως αναφέρει το έντυπο (ΠΑΔ4), αλλά συγκεκριμένος και από όλες τις περιοχές κάθε φορά (γνωστικός, συναισθηματικός και ψυχοκινητικός τομέας).

- Στην **Πορεία Μαθήματος** προτείνουμε ολική αναδιάρθρωση της δομής που ήδη εφαρμόζεται και συμπερίληψη των όλων φάσεων σε ένα ενιαίο Έντυπο/Πίνακα, (βλ. Σχήμα 1) και επιπλέον και μια ακόμα στήλη με τη χρονική διάρκεια κάθε θέματος προς επεξεργασία.

Με αυτόν τον τρόπο διάρθρωσης της **Πορείας Μαθήματος**, ο σπουδαστής θα έχει μια ενιαία εικόνα της μικροδιδασκαλίας που έχει σχεδιάσει και εκτελεί, που υλοποιείται σε φάσεις που εκτυλίσσονται χρονικά, οι οποίες όμως έχουν αλληλουχία κι αλληλοσύνδεση. Ακόμα με αυτόν τον τρόπο μπορεί να κατανείμει το χρόνο που έχει στη διάθεση του με πιο ορθολογικό τρόπο και να γνωρίζει ανά πάσα στιγμή τόσο ο ίδιος όσο και οι συσπουδαστές αλλά και ο επόπτης πως εκτυλίσσεται η μικροδιδασκαλία.

Σχήμα 1: Παρουσίαση Μικροδιδασκαλίας 20΄

ΦΑΣΕΙΣ	ΘΕΜΑΤΑ (Υποεπότητες)	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΚΑΘΕ ΘΕΜΑΤΟΣ (σε λεπτά)	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΘΕΜΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΘΕΜΑ
Προετοιμασία				

- Ακόμα θεωρούμε πολύ σημαντικό το γεγονός ότι, μέσω της μικροδιδασκαλίας, οι σπουδαστές εξοικειώνονται με τη χρήση και αξιοποίηση των **εκπαιδευτικών τεχνικών και των εκπαιδευτικών μέσων**, που αποτελούν κατά την άποψή μας βασικούς παράγοντες μια επιτυχημένης μικροδιδασκαλίας. Επομένως, κατά το σχεδιασμό της μικροδιδασκαλίας, πέραν από το ζήτημα της έναρξης, των ερωτήσεων, της αλληλεπίδρασης, του κλεισίματος, που ναι μεν είναι σημαντικά, πιστεύουμε ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην αξιοποίηση ενεργητικών και συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως είναι εκτός από την εισήγηση που θα πρέπει να έχει σύντομη διάρκεια (1-2 λ.), οι εκπαιδευτικές τεχνικές επίδειξη, καταγιγισμός ιδεών, ερώτηση-απάντηση αλλά κυρίως η συμμετοχική τεχνική ομάδες εργασίας (Κόκκος, 2005).

• Επίσης, πολύ σημαντική είναι η παράμετρος των **εκπαιδευτικών μέσων**, τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή έκβαση της μικροδιδασκαλίας. Στον υπάρχοντα σχεδιασμό των ΠΑΔ υπάρχει ειδική πρόβλεψη στην υπ. αριθμ 6 περίπτωση των Στοιχείων Μαθήματος. Πιστεύουμε, όμως, ότι η ένταξη και των εκπαιδευτικών μέσων σε ένα ενιαίο πλαίσιο σχεδιασμού (βλ. Σχήμα 1) θα βοηθήσει τους σπουδαστές γενικότερα στην πιο ολοκληρωμένη εικόνα του τι έχουν να κάνουν σε κάθε φάση της μικροδιδασκαλίας τους κάθε φορά.

Με βάση την εμπειρία μας από τις ΠΑΔ στην ΑΣΠΑΙΤΕ, αλλά και από τις συζητήσεις με τους σπουδαστές στο πλαίσιο των θεωρητικών μαθημάτων διδακτικής στην εν λόγω Σχολή, διαφαίνεται ότι είναι μεγάλος ο αριθμός των εντύπων που οι σπουδαστές καλούνται να μελετήσουν και κυρίως να συμπληρώσουν με αποτέλεσμα να επικρατεί σύγχυση και δυσκολία ενεργητικής εμπλοκής τους σε όλη τη διαδικασία, η οποία αναδεικνύεται κυρίως στην αρχή αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια προετοιμασίας τους για κάθε μικροδιδασκαλία. Επομένως, είναι αναγκαία η αναδιάρθρωση και των εντύπων αυτών και, κατά συνέπεια, ο περιορισμός τους σε αριθμό, κυρίως, όμως, η πιο λειτουργική και αποτελεσματική αξιοποίησή τους από τους σπουδαστές.

3.4 Αξιολόγηση της μικροδιδασκαλίας

Στο Δελτίο Αξιολόγησης της μικροδιδασκαλίας (ΠΑΔ11) που συμπληρώνει ο επόπτης, είναι αναγκαίες κάποιες αλλαγές τόσο ως προς τα κριτήρια που αυτός αξιολογεί κάθε φορά όσο και στον βαθμό αποτίμησής τους. Πιστεύουμε, ότι κάποια από αυτά αλληλεπικαλύπτονται (όπως το 3 και το 7, το 10 και το 12 κ.ά.) και άρα μπορούν να συντημηθούν σε ένα με ανάλογη αναδιατύπωση, ενώ σε κάποια άλλα, όπως η εισαγωγή και ο επίλογος, δεν γίνεται σαφής και συγκεκριμένη αναφορά.

Επομένως, για την αξιολόγηση της μικροδιδασκαλίας, μπορούν να αξιοποιηθούν τα κριτήρια με τους ανάλογους επεξηγηματικούς δείκτες, που εφαρμόστηκαν με επιτυχία στο ΕΚΕΠΣ για την αξιολόγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων κι επιπλέον ως προς τον βαθμό αποτίμησης του κάθε κριτηρίου να χρησιμοποιηθεί μια τετραβάθμια κλίμακα με Α (πολύ ικανοποιητική), Β(ικανοποιητική), Γ (μέτρια) και Δ (μη ικανοποιητική). Με βάση αυτή την διαβάθμιση, όποιος σπουδαστής παίρνει Δ ως τελικό βαθμό μετά από προσμέτρηση των επιμέρους βαθμών σε κάθε κριτήριο θα πρέπει να επαναλάβει τη μικροδιδασκαλία (Κόκκος, χ.χ.).

Επιπλέον, λόγω του επαρκούς αριθμού σπουδαστών που συμμετέχουν στη μικροδιδασκαλία, είναι δυνατό κάποιος από αυτούς (2-3 κάθε φορά) να μη συμμετέχουν στη μικροδιδασκαλία αλλά να αποτελούν τους παρατηρητές και να καλούνται να συμπληρώσουν είτε ατομικά είτε ομαδικά το έντυπο αξιολόγησης που προαναφέρθηκε και έτσι με αυτόν τον τρόπο να συμβάλλουν στη συζήτηση που θα ακολουθήσει μετά από την προβολή της μικροδιδασκαλίας του συσπουδαστή τους με τα δικά τους επιχειρήματα.

Με αυτόν τον τρόπο, όλοι οι σπουδαστές εξοικειώνονται με τα κριτήρια αξιολόγησης της μικροδιδασκαλίας και γνωρίζουν πιο συγκεκριμένα σε ποια σημεία θα πρέπει να δώσουν προσοχή όταν θα έρθει και η δική τους σειρά να παρουσιάσουν τη μικροδιδασκαλία τους. Θα λέγαμε ότι η εμπλοκή τους αυτή, εκτός από την ετεροαξιολόγηση, εμπειριέχει και στοιχεία αυτοαξιολόγησης, στοιχεία τα οποία συνδέονται με μεταγνωστικές δεξιότητες των σπουδαστών και οι οποίες αποτελούν ζητούμενο στη σύγχρονη διδασκαλία.

3.5 Αναβάθμιση ρόλου του επόπτη- παιδαγωγού

Ο επόπτης-παιδαγωγός έχει πολύ σημαντικό ρόλο να επιτελέσει καθ' όλη την πορεία εξοικείωσης των σπουδαστών με τη μικροδιδασκαλία. Ο ρόλος του είναι σημαντικός και απαιτητικός (βλ. και Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2006) και οι σπουδαστές σε κάθε στάδιο της μικροδιδασκαλίας τους έχουν ανάγκη από την παιδαγωγική καθοδήγησή του.

Επομένως, κατά την άποψή μας, δεν αρκεί ένα επόπτης απλά να είναι παιδαγωγός, εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακές σπουδές ή σχολικός σύμβουλος για να αναλάβει αυτόν τον απαιτητικό ρόλο, αλλά είναι αναγκαίο να έχει και πιστοποίηση από το ΕΚΕΠΠΣ κατά την οποία θα έχει αξιολογηθεί με μικροδιδασκαλία ή θα έχει μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Έτσι θα έχει τη δυνατότητα να εμπνεύσει τους σπουδαστές γνωρίζοντας την τεχνική αυτή βιωματικά και θα είναι ικανός να πραγματοποιήσει κι ο ίδιος μικροδιδασκαλία στην αρχή των συναντήσεών του με τους σπουδαστές πριν εκείνοι ξεκινήσουν τις δικές τους (βλ. και Παπούλια-Τζελέπη, 1992).

Με βάση τα παραπάνω, είναι φανερό ότι ο επόπτης – παιδαγωγός θα πρέπει να έχει αυξημένα προσόντα, και άρα να υπάρχουν αυστηρότερα κριτήρια επιλογής του από τη Σχολή.

3.6 Ενδεικτική διάρθρωση προετοιμασίας, σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της μικροδιδασκαλίας (βλ. Σχήμα 2)

Σχήμα 2: Ενδεικτική Διάρθρωση Μικροδιδασκαλίας

A/A	Φάσεις Προετοιμασίας, Σχεδιασμού, Διεξαγωγής και Αξιολόγησης της Μικροδιδασκαλίας	Χρόνος/ Μάθημα
1	Αρχική ενημέρωση- εξοικείωση των σπουδαστών με έντυπα των ΠΑΔ με τις απαραίτητες διευκρινίσεις και οδηγίες	3 ώρες/1 Μάθημα
2	Επίδειξη και συζήτηση «καλών βιντεοσκοπημένων πρακτικών»	6 ώρες/ 2 Μαθήματα
3	Διεξαγωγή μικροδιδασκαλίας επόπτη με τους σπουδαστές ως μαθητές του	3 ώρες/ 1 Μάθημα
4	Σχεδιασμός και διεξαγωγή μικροδιδασκαλίας από κάθε σπουδαστή με παράλληλη βιντεοσκόπησης της. Προβολή βιντεοσκοπημένης μικροδιδασκαλίας και συζήτηση στην ολομέλεια της ομάδας.	3 ώρες /1 Μάθημα 3 μικροδιδασκαλίες κάθε φορά

3.6.1 Αρχική ενημέρωση- εξοικείωση των σπουδαστών με έντυπα των ΠΑΔ με τις απαραίτητες διευκρινίσεις και οδηγίες

Προηγείται ένα μάθημα για ενημέρωση των σπουδαστών σχετικά με το τι είναι η μικροδιδασκαλία και εξοικείωση τους με τα σχετικά έντυπα με τις απαραίτητες διευκρινίσεις και οδηγίες.

3.6.2 Επίδειξη και συζήτηση «καλών βιντεοσκοπημένων πρακτικών»

Είναι πολύ χρήσιμο πριν από την εμπλοκή των σπουδαστών στο σχεδιασμό και την διεξαγωγή της μικροδιδασκαλίας η προβολή «καλών πρακτικών» σε βίντεο που περιλαμβάνει μικροδιδασκαλίες συναδέλφων τους από την προηγούμενη ακαδημαϊκή χρονιά. Με την εν λόγω προβολή και την ακολουθούμενη συζήτηση οι σπουδαστές εμπλέκονται σε διάλογο μεταξύ τους και με τον επόπτη κι έτσι προκύπτει σημαντική ανατροφοδότηση για τη δική τους περαιτέρω εξάσκηση και εξοικείωση με τη μικροδιδασκαλία. Είναι αυτονόητο ότι όταν λέμε «καλές πρακτικές» είναι φυσικό να περιλαμβάνονται σε αυτές και μικροδιδασκαλίες στις οποίες σε κάποια φάση της διεξαγωγής τους υπήρξαν και αδύνατα σημεία κι επομένως χρειάζονται αναθεώρηση.

Είναι αναγκαίο να γίνει αυτή η διαδικασία για τουλάχιστον 2 μαθήματα, ώστε να μπορούν οι σπουδαστές να εξοικειωθούν με δεξιότητες εντοπισμού των «δυνατών σημείων» της μικροδιδασκαλίας που προβλήθηκε, να επισημαίνουν τις αδυναμίες και κυρίως να προτείνουν επιδιορθωτικές παρεμβάσεις.

3.6.3 Διεξαγωγή μικροδιδασκαλίας επόπτη με τους σπουδαστές ως μαθητές του

Σε επίπεδο προσομοίωσης, όπως αυτό στο οποίο συζητάμε και το οποίο αποτελεί την βασική υποδομή της μικροδιδασκαλίας, είναι απαραίτητη η διεξαγωγή μιας μικροδιδασκαλίας από τον επόπτη με μαθητές τους σπουδαστές του τμήματος που έχει αναλάβει. Με αυτόν τον τρόπο οι σπουδαστές βιώνουν σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας τη μικροδιδασκαλία στην εξέλιξή της κι αποκτούν μεγαλύτερη επαφή και εξοικείωση με τη μεθοδολογία της (βλ. και Παπούλια-Τζελέπη, 1992). Επιπλέον, έρχονται πιο κοντά και με τους συσπουδαστές τους και δημιουργείται έτσι ένα κλίμα αλληλοκατανόησης και αλληλοστήριξης με την κατάλληλη καθοδήγηση του επόπτη κάθε φορά.

3.6.4 Σχεδιασμός και διεξαγωγή μικροδιδασκαλίας από κάθε σπουδαστή με παράλληλη βιντεοσκόπηση της

Κατόπιν, με τον κατάλληλο προγραμματισμό και μετά από συνεννόηση σπουδαστών κι επόπτη, αρχίζει η διεξαγωγή των μικροδιδασκαλιών από κάθε σπουδαστή. Μετά από την εκτέλεση της μικροδιδασκαλίας κάθε σπουδαστή ή και σε συνεννόηση μετά από την εκτέλεση δύο η τριών μικροδιδασκαλιών ακολουθεί η προβολή τους και κατόπιν συζήτηση με επισήμανση των θετικών και αρνητικών σημείων τους κάθε φορά. Η φάση αυτή της μικροδιδασκαλίας είναι πολύ σημαντική δεδομένου ότι αποτελεί βασικό σημείο και αποκορύφωμα αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της όλης διαδικασίας εμπλοκής των σπουδαστών στο σχεδιασμό, στη διεξαγωγή και τελικά στην αξιολόγηση τόσο της δικής τους όσο και της μικροδιδασκαλίας των συναδέλφων τους.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η μικροδιδασκαλία στην ΑΣΠΑΙΤΕ, όπως και στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων, αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε, ένα μικρομάθημα σε πλήρη διάσταση ενώ η μικροδιδασκαλία, όπως εφαρμόζεται στα παιδαγωγικά τμήματα και στις σχολές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης, αφορά στην άσκηση συγκεκριμένων και περιορισμένων σε αριθμό διδακτικών δεξιοτήτων κάθε φορά.

Με βάση τη βιβλιογραφία, στις μέρες μας ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός, ο οποίος διαμορφώνει το διδακτικό του προφίλ με βάση τη διδακτική εμπειρία αλλά και την εν

δυνάμει εκπαιδευτική του δράση και συμπεριφορά, αποτελεί ζητούμενο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η μικροδιδασκαλία ως εκπαιδευτική τεχνική πιστεύουμε ότι προσφέρει σε σημαντικό βαθμό το πλαίσιο για τον αναστοχασμό της διδακτικής πράξης σε προσομοιωτικές συνθήκες διδασκαλίας χωρίς να διατρέχει ο κίνδυνος λαθών από τον εκπαιδευόμενο, τα οποία ενδεχομένως θα ήταν «οδονηρά» σε συνθήκες πραγματικής τάξης (Πολεμικός, 1992).

Με βάση όσα υποστηρίχτηκαν στην εργασία αυτή, πιστεύουμε ότι η αναδιάρθρωση των ΠΑΔ με την Ενιαία Μικροδιδασκαλία δίνει τη δυνατότητα για μικροδιδασκαλίες σε μια πιο σύνθετη και απαιτητική μορφή, εξασφαλίζει ένα ενιαίο πλαίσιο σχεδιασμού, διεξαγωγής και αξιολόγησης τους αλλά και διαμορφώνει τη βάση για αύξηση του αριθμού των διδασκαλιών σε πραγματική τάξη χωρίς να διαφοροποιείται ουσιαστικά το βασικό χρονοδιάγραμμα των ΠΑΔ. Επιπλέον, αναδεικνύει και τις αυξημένες απαιτήσεις και προϋποθέσεις για το ρόλο του επόπτη-παιδαγωγού.

Ακόμα, πιστεύουμε ότι η μικροδιδασκαλία μπορεί να αποτελέσει βασική παράμετρο επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης. Άλλωστε, σε πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η μικροδιδασκαλία αποτελεί βασική παράμετρο (Ιστοσελίδα Π.Ι., 2009). Έτσι, με βάση την παραπάνω επισήμανση, πιστεύουμε ότι είναι αναγκαία όσο και εφικτή η αξιοποίηση της μικροδιδασκαλίας ως αντικείμενο διδασκαλίας τόσο στη βασική εκπαίδευση όσο και στην επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η μικροδιδασκαλία θα πρέπει να αποτελέσει προϋπόθεση ένταξης στο Μητρώο Επιμορφωτών για όσους επιθυμούν να διδάξουν σε Σχολές Επιμόρφωσης, Μετεκπαίδευσης, στον ΟΕΠΕΚ, στο Π.Ι., κ.ά.). Τέλος, θα μπορούσε να διερευνηθεί η θέσπιση της μικροδιδασκαλίας ως προϋπόθεση για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης (σχολικών συμβούλων), οι οποίοι θα πρέπει να διαθέτουν υψηλό επίπεδο επιμορφωτικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο των αυξημένων υποχρεώσεών τους.

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Γεωργούσης, Π. (1980). *Παιδαγωγικοί Νεωτερισμοί*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
2. Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14.
3. Ιακωβίδης, Γ. (1999). Η μικροδιδασκαλία, ο ρόλος και οι προοπτικές της στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προφίλ του καθηγητή της τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Στο: *1^ο πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας*. Ε. Ταρατόρη κ.ά. (Επιμ.). Αθήνα-Αλεξανδρούπολη: Εργαστήριο Διδακτικής Μεθοδολογίας ΠΤΔΕ ΔΠΘ.
4. Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός.
5. Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Μελέτη Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
6. Κουγιουρούκη, Μ. (2003). *Ο ρόλος της Μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης και της Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
7. Λιακοπούλου, Μ. (2004). «Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Περιεχόμενο και οργάνωση των προγραμμάτων σπου-

- δών». Στον δικτυακό τόπο: www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/liakopoulou.htm (12/12/09).
8. Οδηγίες για την ΠΑΔ. Γραφείο Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ) ΑΣΠΑΙΤΕ. Στον δικτυακό τόπο: www.aspete.gr/pad.doc (14/09/2009).
 9. Οδηγός Σπουδών για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (χ.χ.) Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Α. Κόκκος (Επιμ.). Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
 10. Οδηγός Σπουδών Μετεκπαίδευσης Μαρασλείου Διδασκαλείου (2009). Αθήνα: Μαρράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.
 11. Πλαγιανάκος, Σ. (2006). *Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων*. Τόμος Β'. Αθήνα: Έλλην.
 12. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο Πλαίσιο του Διαλόγου για την Παιδεία. Στον δικτυακό τόπο: www.pi-schools.gr/raideia_dialogos/prot_epimorf.pdf (19-08-2009).
 13. Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1992). Εργαστηριακή παιδαγωγική άσκηση και εκπαιδευτική τεχνολογία: Τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις χρήσης του Video. Στο: Γ. Φιλίππου & Μ. Καϊλα (Επιμ.). *Σχολική εμπειρία. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 14. Πολεμικός, Ν. (1992). Η τεχνική της μικροδιδασκαλίας στην πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών. Στο: *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη*. Γ. Φιλίππου & Μ. Καϊλα (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 15. Ταρατόρη-Τσογκατίδου, Ε. (1999). Νεωτερισμοί στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα της μικροδιδασκαλίας. Στο: *1^ο πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας* Ε. Ταρατόρη κ.ά. (Επιμ.). Αθήνα-Αλεξανδρούπολη: Εργαστήριο Διδακτικής Μεθοδολογίας ΠΤΔΕ ΔΠΘ.
 16. Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2006). Ο ρόλος του επόπτη στην εφαρμογή της μικροδιδασκαλίας: Μια εμπειρική προσέγγιση. Στο: *«Αναγνώριση: Τιμητικό Αφιέρωμα στον Θ. Εξαρχάκο»*. Α. Τριλιανός κ.ά. (Επιμ.). Αθήνα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών.
 17. Χατζηδήμου, Δ. (1997). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας (ΠΑΔ) Εμπλουτισμός του ισχύοντος διδακτικού πλαισίου με άξονα τα σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα

Κασιμάτη Κατερίνα

Επικ. Καθηγήτρια Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Περίληψη

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι η κριτική θεώρηση της πορείας του διδακτικού πλαισίου της Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ) με βάση τις προκλήσεις των σύγχρονων θεωριών μάθησης. Στη συγκεκριμένη εργασία αναλύεται το προτεινόμενο στους σπουδαστές πλαίσιο διδασκαλίας, στο οποίο υποστηρίζονται ενεργητικές-συμμετοχικές μορφές μάθησης. Προωθείται ένας ζωντανός τρόπος σύνδεσης με τη γνώση και αξιοποιούνται τα βιώματα των εκπαιδευόμενων, ενθαρρύνοντας τη δημιουργική τους έκφραση και την ανάπτυξη της φαντασίας τους. Συνολικά η εργασία αναδεικνύει την ανάγκη να ληφθεί δυναμικά υπόψη η βαθιά μετασχηματιστική δύναμη των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και τονίζει την αναγκαιότητα δόμησης κονστрукτιβιστικών μαθησιακών περιβαλλόντων στην τάξη, προκειμένου να επιτευχθεί αυθεντική μάθηση.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το «Σύστημα Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας» της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε αποτελεί επί σειρά ετών μια πρωτοπορία στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς συνιστά ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης με εξάσκηση σε ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον αρχικά και σε πραγματικές συνθήκες σε επιλεγμένα σχολεία στη συνέχεια.

2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΠΑΔ

Το σύστημα Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας είναι ένα οργανωμένο πλέγμα εφαρμοσμένων δραστηριοτήτων, που συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της κατάρτισης των σπουδαστών/στριών των Προπτυχιακών Τμημάτων και των Προγραμμάτων Παιδαγωγικής Κατάρτισης και Επιμόρφωσης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Η Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας (ΠΑΔ) αποβλέπει στην ενσωμάτωση της θεωρίας στην πράξη, καταδεικνύοντας ότι η διδασκαλία είναι ενιαία, ανοιχτή, μη τυποποιημένη διαδικασία, η οποία όμως έχει ανάγκη από προγραμματισμό, σχεδιασμό και προετοιμασία, αρχικά σε ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον (Εργαστήρια ΠΑΔ) και στη συνέχεια σε πραγματικές συνθήκες (Σχολικές Μονάδες).

Οι επιμέρους δραστηριότητες του συστήματος ΠΑΔ εντάσσονται σε σειριακή κλίμακα διαβαθμισμένης δυσκολίας, σε δύο είδη, την Εσωτερική Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας (πραγματοποίηση και παρακολούθηση Μικροδιδασκαλιών και Προκαταρκτικών Διδασκαλιών) και την Εξωτερική Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας (πραγματοποίηση Τελικής και Πτυχιακής Διδασκαλίας σε Σχολική Μονάδα και παρακολούθηση διδασκαλιών εκπαιδευτικών της Σχολικής Μονάδας):

Η πορεία διδασκαλίας στο υπάρχον πλαίσιο περιελάμβανε τον προσδιορισμό γνωστικών κυρίως στόχων και τη δόμηση διδασκαλίας σε 6 στάδια σειριακής μορφής (Ματσαγγούρας, 1999).

Το στάδιο της προετοιμασίας που αποσκοπούσε στην άνεση των σπουδαστών, δημιουργία κινήτρων, ανάπτυξη ενδιαφέροντος και επιθυμία για μάθηση.

Το στάδιο της παρουσίασης που αποσκοπούσε στην ικανότητα και ανάλυση σκοπού μέσα από την παρουσίαση νέων γνώσεων και τη συσχέτιση με προγενέστερες γνώσεις.

Στο στάδιο της παρουσίασης μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι τεχνικές :

- Επίδειξη νέων δεξιοτήτων
- Περιγραφή – Δήγηση
- Επίδειξη – Απεικόνιση
- Ερώτηση – Συζήτηση (διάλογος)

Το στάδιο της εφαρμογής αντιστοιχούσε στην εμπέδωση των κατανοηθέντων, την απόκτηση ικανότητας εκτέλεσης, διόρθωση λαθών και απόκτηση συνθηκών, καλλιέργεια ικανότητας κρίσης. Στο στάδιο της εφαρμογής επιδιωκόταν η ενθάρρυνση των σπουδαστών, διατυπώνονταν Ερωτήσεις – Ασκήσεις με σκοπό την άμεση παρακολούθηση, τη δικαιολόγηση μεθόδου και τη διόρθωση λαθών.

Το στάδιο της αξιολόγησης απέβλεπε στην αξιολόγηση της προόδου των σπουδαστών, στην αξιολόγηση διδασκαλίας, με τη χρήση γραπτών σύντομων τεστ, ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης και προφορικές ερωτήσεις, εξέταση χειρισμών, πρακτική εφαρμογή.

Το στάδιο της ανακεφαλαίωσης των βασικότερων σημείων του μαθήματος.

Το στάδιο της ανάθεσης εργασίας με θέμα σχετικό με τη διδακτική ενότητα με στόχο να ασχοληθεί περισσότερο ο σπουδαστής στο σπίτι.

Το παραπάνω πλαίσιο επί σειρά ετών κάλυπτε ένα προτεινόμενο πλαίσιο διδασκαλίας, το οποίο αν επιχειρήσουμε να αναλύσουμε αντικατόπτριζε περισσότερο συμβατικά μοντέλα διδασκαλίας, με εστίαση στην κατάκτηση από τους σπουδαστές κυρίως γνωστικών δεξιοτήτων.

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ

Η προσπάθεια εμπλουτισμού του ισχύοντος πλαισίου εξελίχθηκε, λαμβάνοντας υπόψη:

- α) το προφίλ των σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε κατά τη διάρκεια της ολοκλήρωσης των υποχρεώσεων των ΠΑΔ,
- β) τη μετασχηματιστική υφή της εμπειρίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών,
- γ) τις προδομημένες διαισθητικές ή αποκτημένες «διδασκτικές συνήθειες» που οι σπουδαστές εμφανίζουν.

4. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στόχος της προσπάθειας εμπλουτισμού του ισχύοντος πλαισίου είναι η ανάπτυξη, επεξεργασία και παρουσίαση διδακτικών μεθόδων για την υποστήριξη των σπουδαστών, ώστε :

- να εφαρμόσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις,
- να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους αξιοποιώντας νέες τεχνικές,
- να αποκτήσουν δεξιότητες σχετικά με την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και

- να ευαισθητοποιηθούν στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που συμβάλουν σε αναστοχαστικές προσεγγίσεις και δόμηση προσωπικής γνώσης.

Οι απαιτήσεις του σημερινού κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου επιβάλλουν να εφοδιάζονται οι σπουδαστές με δεξιότητες όπως:

- γνωστικές δεξιότητες στις οποίες επικεντρωνόμαστε στην επίλυση προβλημάτων, στη διατύπωση ερωτήσεων, στην εύρεση πηγών, στην αποτελεσματική χρήση πληροφοριών, στη διαδικασία έρευνας, στην οργάνωση, ανάλυση και παρουσίαση δεδομένων, στη δυνατότητα προφορικής και γραπτής έκφρασης.
- συναισθηματικές δεξιότητες στις οποίες στηρίζουμε τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κίνητρα, υπευθυνότητα, ενδιαφέρον, θετικές στάσεις να είναι ενεργοί και να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης.
- κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες εφοδιάζουμε τους εκπαιδευόμενους με ικανότητες καθοδήγησης, συζήτησης και διαλόγου, πειθούς, συνεργασίας και εργασίας σε ομάδες.
- μετα-γνωστικές δεξιότητες στις οποίες στηρίζουμε τους εκπαιδευόμενους να δομήσουν κριτική σκέψη και να οδηγηθούν σε διαδικασίες αναστοχασμού και αυτοαξιολόγηση (Κασιμάτη, 2005).

5. ΔΟΜΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στους σπουδαστές τίθεται ο προβληματισμός ότι στην προσπάθεια σχεδιασμού της διδασκαλίας τους θα πρέπει να απαντήσουν στα ακόλουθα επιστημολογικά ερωτήματα:

- Τι Διδάσκω

Οι σπουδαστές θα πρέπει να ορίσουν συγκεκριμένες έννοιες του γνωστικού τους αντικειμένου, στις οποίες θα στηρίζουν τη διδασκαλία τους.

- Γιατί το διδάσκω

Οι σπουδαστές θα πρέπει να ορίσουν στόχους της διδασκαλίας τους, οι οποίοι να είναι συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι και να συνοδεύονται από την πρόταση «Ο εκπαιδευόμενος είναι ικανός να ...»

- Πώς θα το διδάξω

Οι σπουδαστές θα πρέπει να επιλέξουν διδακτικές μεθόδους με τις αντίστοιχες τεχνικές και μέσα που θα ακολουθήσουν για να υλοποιήσουν τη διδασκαλία τους

- Σε ποιον θα το διδάξω

Οι σπουδαστές θα πρέπει να έχουν σαφή εικόνα ποιο είναι το Μαθησιακό δυναμικό της τάξης που θα διδάξουν.

- Πόσο χρόνο χρειάζομαι

Οι σπουδαστές θα πρέπει να οργανώσουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με το Χρονοδιάγραμμα που τους διατίθεται «Μικροδιδασκαλία» (15 λεπτών), Προκαταρκτική Διδασκαλία» (30 λεπτών).

- Πώς θα ξέρω αν πέτυχα

Οι σπουδαστές θα πρέπει να αποκτήσουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν τις Τεχνικές Αξιολόγησης προκειμένου να αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους.

- Ψυχοκοινωνικό περιβάλλον της τάξης μου

Οι σπουδαστές θα πρέπει να καλλιεργούν στους μαθητές συναισθηματικές, κοινωνικές και μεταγνωστικές δεξιότητες μέσα από τη δημιουργία κατάλληλων δραστηριοτήτων.

Συγκεκριμένα θα πρέπει να καλύπτουν τις παρακάτω διαστάσεις (Κασιμάτη, 1999)

- Εμπλοκή. Οι μαθητές αναπτύσσουν ενδιαφέρον, συμμετέχουν σε συζητήσεις και συνδέουν το μάθημα με πρότερες γνώσεις και βιώματα.
- Δεσμοί μεταξύ μαθητών. Δημιουργείται πλαίσιο συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και καλλιεργούνται κοινωνικές δεξιότητες
- Υποστηρικτική στάση του Εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται, είναι φιλικός, εμπιστεύεται και ενδιαφέρεται για τους μαθητές.
- Προσανατολισμός στο έργο. Οι μαθητές ολοκληρώνουν τις σχεδιασμένες δραστηριότητες και επιμένουν στην υλοποίηση των προβλεπόμενων διδακτικών στόχων.

5.1. Μεθοδολογία (Μέθοδοι-Τεχνικές-Μέσα)

Προτεινόμενες διδακτικές μέθοδοι διδασκαλίας τις οποίες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν οι σπουδαστές με τις αντίστοιχες τεχνικές που τις καθιστούν υλοποιήσιμες και τα αντίστοιχα μέσα που προαπαιτούνται, είναι αυτές που ως θεωρητικό πλαίσιο έχουν τις αρχές της Κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας Μάθησης (Constructivism). Ενδεικτικά αναφέρονται:

- Κριτική διδασκαλία
- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
- Διδασκαλία και διερευνητική μάθηση
- Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης
- Βιωματική μάθηση
- Συμβολή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Μέθοδος project-Σχέδια εργασίας ή Δημιουργικές συνθετικές εργασίες

Τεχνικές που δίνουν τη δυνατότητα να υλοποιηθούν με αντίστοιχα κατάλληλες ενδεικτικές δραστηριότητες μπορεί να είναι:

- Παιχνίδι ρόλων. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το πλαίσιο και δημιουργεί «καρτέλες ρόλων» για τα πρόσωπα του παιχνιδιού με στοιχεία για το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητα, την καταγωγή, τις ιδιαιτερότητες, τα προβλήματά τους και τη στάση τους ως προς το θέμα που θα διαπραγματευθούν
- Προσομοίωση. Οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στην ανασύσταση πραγματικών καταστάσεων.
- Διαμόρφωσης Κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics)
- Θεωρία πολλαπλών τύπων νοημοσύνης
- Οργάνωση και λειτουργία της ομάδας-τάξης ως εργαστηρίου έρευνας. Οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες παρατήρησης, διερεύνησης, υποβολής ερωτημάτων, σύγκρισης και ερμηνείας.
- Συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή έρευνας
- Συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό πλάνου δομημένης ή ημιδομημένης συνέντευξης στο πλαίσιο ποιοτικής έρευνας
- Δημιουργία από τους μαθητές φακέλου υλικού (Portfolio,e-portfolio)
- Αξιοποίηση έργων τέχνης, λογοτεχνικών έργων, κινηματογραφικών ταινιών
- Εννοιολογικός χάρτης εννοιών (concept map)
- Καταιγισμός ιδεών (Brain storming)

5.2. Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες που οι σπουδαστές σχεδιάζουν θα πρέπει να καλύπτουν:

- Βιωματικές καταστάσεις π.χ μετέχω με το σώμα μου ή αναστοχάζομαι κάποια προσωπική μου εμπειρία.
- Πραξιακές καταστάσεις π.χ πειραματίζομαι στο εργαστήριο ή δημιουργώ κάτι με τα χέρια μου.
- Αναπαραστασιακές καταστάσεις π.χ εκφράζω με κάποιο συμβολισμό το γνωστικό σχήμα που έχω δομήσει στο μυαλό μου.

Επίσης, θα πρέπει οι σπουδαστές να δομούν επικοινωνιακές και λεκτικές δραστηριότητες πχ δημιουργώ με την ομάδα μου, αφηγούμαι τη σκέψη μου.

5.3. Διδακτική Ανάλυση Δραστηριότητας

Όταν δομείται μια δραστηριότητα, θα πρέπει να υπάρχει προβληματισμός όσον αφορά στο γνωστικό τομέα, στη δράση του μαθητή και στο ρόλο του εκπαιδευτικού (Τζεκάκη, 1996).

Γνώση

Στη διαχείριση της γνώσης θα πρέπει να προβληματίζει τους σπουδαστές ποια συγκεκριμένη γνώση αναπτύσσεται από τη δραστηριότητα, πώς γίνεται η σύνδεση της δραστηριότητας με τη γνώση που διαχειριζόμαστε, ποιες άλλες γνώσεις εμπλέκονται στην ίδια δραστηριότητα, ποιες θα είναι οι διδακτικές μεταβλητές

Δράση του μαθητή

Ως προς το ρόλο του μαθητή θα πρέπει να θέτουμε ερωτήματα όπως: Τι κάνει ο μαθητής; δημιουργεί πολλαπλές αναπαραστάσεις; Ποια συγκεκριμένη νοητική δραστηριότητα αναπτύσσει (δρα, αποφασίζει, διατυπώνει, επιβεβαιώνει); Γιατί ο μαθητής θα πάρει μέρος στη δραστηριότητα; Τι κάνουν οι άλλοι μαθητές; Ποιες είναι οι συνθήκες εκτέλεσης (υλικό, χρόνος, οργάνωση, μέσα); Ποιος αξιολογεί; Ποιος διορθώνει, όταν γίνονται λάθη;

Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Ως προς το ρόλο του μαθητή θα πρέπει να έχουμε απαντήσει σε ερωτήματα όπως: Τι κάνει ο Εκπαιδευτικός; Σε ποια στιγμή μεσολαβεί; Πότε και πώς βοηθά; Πώς επισημοποιεί; Πώς αξιολογεί;

Διαχείριση καταστάσεων προβληματισμού

Είναι σημαντικό στη διδασκαλία μας να συμπεριλαμβάνονται πραγματικές καταστάσεις προβληματισμού. Όταν διαχειριζόμαστε μια κατάσταση προβληματισμού, σημαντικό είναι να ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα: (Verschaffel et all., 1999)

- Νοερή αναπαράσταση της κατάστασης
- Τρόπος επίλυσης του προβλήματος
- Εκτέλεση των απαραίτητων ενεργειών-πράξεων (σχετικοί αλγόριθμοι)
- Ερμηνεία των αποτελεσμάτων και διαμόρφωση απάντησης
- Αποδεικτική διαδικασία – επικύρωση της απάντησης
- Αξιολόγηση της διαδικασίας επίλυσης

5.4. Διδακτικό υλικό

Ορίζουμε τι υλικό χρησιμοποιούμε για να δομήσουμε τη διδασκαλία μας (ένα έντυπο, μια εικόνα, ένα εκπαιδευτικό σενάριο, ένα εκπαιδευτικό λογισμικό).

6. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια δυναμική διαδικασία, με συνέχεια, προσαρμοστικότητα και ευελιξία, ώστε να εμπλέκει τον εκπαιδευόμενο σε όλη την αξιολογική πορεία και να έχει προληπτικό και όχι επιβεβαιωτικό χαρακτήρα (MacBeath, 2004). Μπορούμε να αξιοποιήσουμε όποιες από τις Τεχνικές Αξιολόγησης θεωρούμε ότι καλύπτουν τους στόχους μας όπως:

Ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου (παραδοσιακή τεχνική)
 Ημιδομημένος διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία
 Συνθετικές δημιουργικές – διερευνητικές εργασίες (Σχέδια εργασίας projects)
 Συστηματική παρατήρηση
 Αυτοαξιολόγηση του μαθητή
 Ετεροαξιολόγηση
 Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics)
 Portfolio
 Εννοιολογικός χάρτης (concept map)

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συνολική προσπάθεια εμπλουτισμού του πλαισίου διδασκαλίας στοχεύει να οδηγήσει τους σπουδαστές να δομούν μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία θα παράγεται αυθεντική μάθηση. Οι δραστηριότητες δηλαδή που συνθέτουν θα πρέπει να επικεντρώνονται σε πραγματικές καταστάσεις προβληματισμού, χρησιμοποιώντας ασκήσεις ανάληψης ρόλων (role-playing exercise), δραστηριότητες που βασίζονται σε προβλήματα (problem-based activities) και απαιτούν συμμετοχή σε εικονικές κοινότητες μάθησης (Herrington & Oliver, 2000). Υπό το πρίσμα αυτό η αυθεντική μάθηση σκόπιμα προκαλεί πολλές και διαφορετικές προοπτικές προσέγγισης ενός θέματος, ποικίλους τρόπους εργασίας, σκέψης και ομαδικό πνεύμα. Οι μαθητές που εμπλέκονται σε δραστηριότητες αυθεντικής μάθησης αποκτούν γνώσεις, καλλιεργούν δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις, που θα τους είναι χρήσιμες στην πραγματική ζωή. Τα μαθησιακά περιβάλλοντα αυθεντικής μάθησης είναι προσαρμοσμένα στα νοήματα και τις εμπειρίες των μαθητών υποστηρίζουν την αυθεντικότητα του γνωστικού αντικειμένου, σύμφωνα με την οποία η μάθηση πραγματοποιείται με επιστημονικά πρότυπα και συνδέουν τις μαθησιακές δραστηριότητες με καταστάσεις του πραγματικού κόσμου (Doyle, 2000).

8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Doyle, W. (2000). Authenticity. Ανακοίνωση στο Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Καναδάς.
2. Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3),

- 23–48. Retrieved April 24, 2007, from [http://edserver2.uow.edu.au/~janh/Elearn/Site/Authentic design_files/ETR&D.pdf](http://edserver2.uow.edu.au/~janh/Elearn/Site/Authentic%20design_files/ETR&D.pdf)
3. MacBeath, J., Schratz, M. & Meuret, M. (2004). Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
 4. Verschaffel et al.(1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders *Mathematical Thinking and Learning*,1(3),195-229.
 5. Γιαλαμάς Β., Κασιμάτη Αικ. & Καραγιώργος Δ. (1999). Η επίδραση του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης, στις στάσεις των μαθητών και στην επίδοσή τους στο μάθημα των Μαθηματικών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 49-50, 62-75.
 6. Κασιμάτη Κ., Φερεντίνος Σ. (2005). Μελέτη των στάσεων των πρωτοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά το σύστημα αξιολόγησής τους. Πρακτικά 22ου Πανελληνίου συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας. Λαμία
 7. Ματσαγγούρας, Η. (1999). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Τόμος Β: Στρατηγικές διδασκαλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
 8. Τζεκάκη,Μ.(2002). Μαθηματικές δραστηριότητες για την Προσχολική Ηλικία. Αθήνα :Gutenberg.

