

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

Διπλωματική Εργασία

**Διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στα μουσικά
σχολεία**

Μεταπτυχιακός Φοιτητής:
Αγγελάκης Γεώργιος

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Δρ. Αγγελική Λαζαρίδου

ΒΟΛΟΣ 2011

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως αντικείμενο εξέτασης τη διαχείριση και την επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στα μουσικά σχολεία. Τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα αποτελούν έναν από τους πιο σημαντικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς που έχουν θεσπιστεί από την Ελληνική Πολιτεία. Τα προβλήματα και οι προοπτικές των συγκεκριμένων σχολείων στάθηκαν η αφορμή για μένα ώστε να θέσω ως κύριο προβληματισμό της εργασίας μου την ανάδειξη των συνισταμένων εκείνων που βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με την καθημερινότητα και τις προσδοκίες των στελεχών και των εκπαιδευτικών στα μουσικά σχολεία.

Το πρώτο κεφάλαιο του παρόντος πονήματος αποτελεί την εισαγωγή όπου γίνεται αναφορά στην προβληματική της έρευνας, στο σκοπό αυτής, περιγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικοί περιορισμοί και αναδεικνύεται η σημασία της έρευνας και η συμβολή της στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μία περιγραφή της θεσμικής και ανθρώπινης υπόστασης των μουσικών σχολείων ενώ επιχειρείται και μία συνοπτική περιγραφή της λειτουργίας και της καθημερινότητας των μουσικών σχολείων της Λαμίας, της Λάρισας και της Καρδίτσας.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η ερευνητική μεθοδολογία και η στρατηγική που ακολουθήθηκε κατά την εκπόνηση της εργασίας ενώ γίνεται μία σύντομη αναφορά στην ποιοτική έρευνα, στη θεωρία της μελέτης περίπτωσης και την τεχνική της συνέντευξης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται ο προσδιορισμός του έργου του διευθυντή ενός μουσικού σχολείου σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία και την ελληνική – διεθνή βιβλιογραφία ενώ συζητούνται και οι διαφορετικές απαιτήσεις σε σχέση με ένα σχολείο γενικής παιδείας. Ο διευθυντής του σχολείου ως ηγέτης και το όραμα που μπορεί να έχει αυτός είναι ακόμα ένα θέμα που αναδεικνύεται μέσα από την επαφή με τους διευθυντές των σχολείων. Επίσης, αναπτύσσεται ένας προβληματισμός σε σχέση με τα κριτήρια επιλογής των στελεχών στα μουσικά σχολεία.

Το πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται στην παρακίνηση και την αποδοτικότητα στη σχολική εκπαίδευση, σε κάποιες σημαντικές θεωρίες παρώθησης ενώ παράλληλα επιχειρείται η ανάδειξη του ρόλου του διευθυντή στην παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Συνάμα, παρατίθεται ο προβληματισμός των

διευθυντών που υπάρχει γύρω από τα μουσικά συγγράμματα που διδάσκονται στα μουσικά σχολεία και γύρω από τα κριτήρια επιλογής και την παιδαγωγική επάρκεια των καθηγητών στα μουσικά σχολεία.

Στο έκτο κεφάλαιο αναδεικνύεται η συμβολή της επικοινωνίας στην λειτουργία των μουσικών σχολείων καθώς και τα ποικίλα εμπόδια που παρουσιάζονται στη ροή πληροφοριών από και προς τη διεύθυνση των μουσικών σχολείων. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω βρίσκεται και η επικοινωνιακή τακτική που υιοθετείται από το εκάστοτε μουσικό σχολείο σε σχέση με τους γονείς των μαθητών και την τοπική κοινωνία.

Τέλος, το έβδομο κεφάλαιο της εργασίας ασχολείται με τη δυνατότητα συνεργασίας του ανθρώπινου δυναμικού των μουσικών σχολείων και την διαχείριση των συγκρούσεων που παρουσιάζονται στην καθημερινότητα του κάθε σχολικού οργανισμού.

Στο παράρτημα της εργασίας επισυνάπτεται το ερωτηματολόγιο που είχε αποσταλεί προς όλους τους διευθυντές των σχολείων πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η συζήτηση που είχα μαζί τους αλλά και η δομή της τελικής εργασίας.

ABSTRACT

The focus of the present dissertation is the management and the professional development of human resources in music schools. Music schools in Greece constitute one of the most important educational institutions introduced by the Greek State, which face many problems but exhibit great potential as well.

Initially, an attempt is made to outline the institutional and the human nature of music schools and a closer look is taken at the profile of music schools in Lamia, Larissa and Karditsa. The different demands of these schools in comparison to general ones in terms of management are discussed. The school principal as a leader and the vision that s/he may have is another topic which is addressed through the contact with the school principals. Moreover, the problematics relating to the criteria of selecting principals for music schools is developed. In another part, teachers' motivation, the music textbooks taught in music schools, the selection criteria and the pedagogic competence of teachers' in music schools are analysed. At the same time, the contribution of communication to the operation of music schools comes to surface and the communication strategy adopted by each music school in relation to the parents and the local community is described. Finally, the paper explores the possibility of cooperation among the teaching staff in music schools as well as the management of conflicts that arise in the daily reality of every educational organisation.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θέλω να ευχαριστήσω την κ. Αγγελική Λαζαρίδου η οποία ως επιβλέπουσα καθηγήτρια υπήρξε καταλυτική αρωγός στην προσπάθεια μου.

Οφείλω τις ευχαριστίες μου στον κ. Ν. Τζήμα (Διευθυντής του μουσικού Σχολείου Λαμίας), στον κ. Ηλ. Καπέλα (Διευθυντής του Μουσικού Σχολείου Καρδίτσας) και στον Σ. Αναγνωστόπουλο (Διευθυντής του Μουσικού Σχολείου Λάρισας, οι οποίοι έχοντας όλη την καλή διάθεση, διέθεσαν το λιγοστό περίσσειμα του χρόνου τους για να μου καταθέσουν τη γνώση, την εμπειρία και τον προβληματισμό τους.

Επίσης, πρέπει να επισημάνω την πολύτιμη βοήθεια του κ. Δ. Φλώρου, Σχολικού Συμβούλου ΠΕ 16 στην Στερεά Ελλάδα και της κ. Ξ. Παπαπαναγιώτου, Σχολικού Συμβούλου ΠΕ 16 στη Θεσσαλία, οι οποίοι συνετέλεσαν καθοριστικά στην επαφή μου με τους διευθυντές των παραπάνω μουσικών σχολείων.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Η Προβληματική της έρευνας	σελ.10
1.2. Ο σκοπός της έρευνας	σελ.11
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα	σελ.11
1.4. Ερευνητικοί περιορισμοί	σελ.11
1.5. Σημασία της έρευνας και συμβολή στην υπάρχουσα βιβλιογραφία	σελ.12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

2.1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – Σύντομη περιγραφή	σελ.14
2.2. Ο θεσμός των μουσικών σχολείων – Καθηγητές	σελ.15
2.3. Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα – Μαθητές	σελ.17
2.4. Το προφίλ των σχολείων	σελ.19
2.4.1. Προφίλ του μουσικού σχολείου Λαμίας	σελ.19
2.4.2. Προφίλ του Μουσικού Σχολείου Λάρισας	σελ.23
2.4.3. Προφίλ του Μουσικού Σχολείου Καρδίτσας	σελ.25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΡΕΥΝΗΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Η ποσοτική και ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση	σελ.28
3.1.1. Η ποιοτική έρευνα	σελ.29
3.2. Μεθοδολογία της έρευνας της διπλωματικής	
3.2.1. Μελέτη Περίπτωσης	σελ.31
3.2.2. Συνέντευξη	σελ.32
3.2.2.1. Είδη συνεντεύξεων	σελ. 33
3.2.2.2. Δεοντολογία που διέπει τις συνεντεύξεις	σελ.34
3.2.2.3. Προϋποθέσεις για μία επιτυχημένη συνέντευξη	σελ.35
3.3. Ερευνητική Στρατηγική – Συμμετέχοντες	σελ.37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Θεωρία

4.1. Διοικητικές αρχές σελ.39

4.1.1. Αρχές γενικής διοίκησης σελ.40

4.1.2. Αρχές εκπαιδευτικής διοίκησης σελ.40

4.2. Προσδιορισμός του έργου του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο

4.2.1. Η σχετική βιβλιογραφία και η νομοθεσία σελ.41

Αποτελέσματα έρευνας

4.2.2. Το έργο των διευθυντών στα μουσικά σχολεία - Οι διαφορετικές απαιτήσεις σε σχέση με ένα σχολείο γενικής παιδείας σελ.43

Θεωρία

4.3. Ο διευθυντής του σχολείου ως ηγέτης – το όραμα σελ.44

4.3.1. Μορφές άσκησης της σχολικής ηγεσίας σελ.46

4.3.2. Η «διοικητική σχάρα» των Blake και Mouton σελ.46

Αποτελέσματα έρευνας

4.3.3. Το όραμα των διευθυντών στα μουσικά σχολεία. σελ.48

Θεωρία

4.4. Προϋποθέσεις και κριτήρια επιλογής των στελεχών στα μουσικά σχολεία

4.4.1. Το νομοθετικό πλαίσιο και το θεωρητικό υπόβαθρο. σελ.50

Αποτελέσματα έρευνας

4.4.2. Η άποψη των διευθυντών σελ.51

4.5. Σύνοψη κεφαλαίου σελ. 55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΠΑΡΩΘΗΣΗ ΣΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Θεωρία

5.1. Παρακίνηση και αποδοτικότητα στη σχολική εκπαίδευση.

Η ελληνική σχολική πραγματικότητα - Η έννοια της παρακίνησης – Κίνητρα – Ανάγκη - Παρακίνηση και αποδοτικότητα σελ.57

5.2. Θεωρίες Παρώθησης σελ.60

5.2.1. Θεωρίες Περιεχομένου ή Αναγκών (context theories)

5.2.1.1. Η θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών του A. Maslow σελ.60

5.2.1.2. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Fr. Herzberg.	σελ.62
5.2.2. Θεωρίες διαδικασίας (process theories)	
5.2.2.1. Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom	σελ.63
5.2.2.2. Η θεωρία της ισότητας του J. Adams (Equity Theory)	σελ.63
5.3. Ο ρόλος του διευθυντή στην παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού	
5.3.1. Φιλοσοφία εκπαίδευσης	σελ.64
5.3.2. Στρατηγικές παρακίνησης	σελ.65
Αποτελέσματα έρευνας	
5.3.3. Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών στα μουσικά σχολεία – Η άποψη των διευθυντών.	
5.3.3.1. Τα κίνητρα.	σελ.68
5.3.3.2. Μη αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί– Επαγγελματική εξουθένωση	σελ.70
5.3.3.3. Μουσικά συγγράμματα στα μουσικά σχολεία	σελ.73
5.3.3.4. Κριτήρια επιλογής των καθηγητών στα μουσικά σχολεία – Παιδαγωγική επάρκεια	σελ.76
5.4. Σύνοψη κεφαλαίου	σελ.81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Θεωρία

6.1. Έννοια και δίκτυα επικοινωνίας.	
6.1.1. Ορισμοί της επικοινωνίας	σελ.83
6.1.2. Τα δίκτυα επικοινωνίας	σελ.84
6.2. Η συμβολή της επικοινωνίας στην λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού	σελ.85
6.2.1. Εμπόδια στην επικοινωνία	σελ.86

Αποτελέσματα έρευνας

6.2.2. Παρακώλυση ροής πληροφοριών στα μουσικά σχολεία	σελ.87
--	--------

Θεωρία

6.3. Αποτελεσματική επικοινωνία με το περιβάλλον του σχολείου	σελ.89
6.3.1. Το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου	σελ.90
6.3.2. Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου	σελ.92

Αποτελέσματα έρευνας	
6.3.3. Το εξωτερικό περιβάλλον των μουσικών σχολείων	σελ.95
6.3.4. Γονείς και μουσικά σχολεία	σελ.97
6.4. Σύνοψη κεφαλαίου	σελ. 99

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ - ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

Θεωρία

7.1. Συνεργασία - ομάδες	
7.1.1. Ορισμός της ομάδας	σελ.101
7.1.2. Τύποι ομάδων	σελ.102
7.1.3. Η ανάγκη και η σπουδαιότητα της ομαδικότητας και της συνεργασίας στο σχολικό χώρο	σελ.103

Αποτελέσματα έρευνας

7.2. Συνεργασία στα μουσικά σχολεία	
7.2.1. Διαφορετικές απαιτήσεις και ενδιαφέροντα	σελ.105
7.2.2. Πλαίσια και αφορμές συνεργασίας στα μουσικά σχολεία.	σελ.106
7.2.3. Ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στα μουσικά σχολεία – Ωρομίσθιοι και Αναπληρωτές	σελ.110

Θεωρία

7.3. Συγκρούσεις	
7.3.1. Ορισμός της σύγκρουσης και πτυχές αυτής	σελ.112

Αποτελέσματα έρευνας

7.3.2. Συγκρουσιακές καταστάσεις στα μουσικά σχολεία	σελ.114
7.4. Σύνοψη κεφαλαίου	σελ.117

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

σελ.119

ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

σελ.127

Βιβλιογραφία

σελ.131

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο προς τους διευθυντές των μουσικών σχολείων	σελ.139
---	---------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Η Προβληματική της έρευνας

Η ίδρυση των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα το 1988 αποτελεί σημαντικό σταθμό για τη δημόσια, αλλά όχι μόνο, μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Είκοσι, και πλέον, χρόνια μετά την ίδρυση του πρώτου μουσικού σχολείου, η σοβαρή έρευνα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε αυτά τα σχολεία είναι ελάχιστη και πολλές φορές αποσπασματική.

Ο διευθυντής σε ένα σχολείο και δη σε ένα μουσικό σχολείο διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητα και την εικόνα του σχολείου καθώς στην αρμοδιότητα του υπάγονται θέματα διοίκησης, καλλιτεχνικού προγραμματισμού, θέματα προσλήψεων, διαχείρισης κρίσεων, επικοινωνίας και όχι μόνο.

Συνάμα, η εκπαιδευτική κοινότητα των μουσικών σχολείων αποτελεί ένα κράμα από ανθρώπους με διαφορετική ακαδημαϊκή και μουσική παιδεία. Οι απόφοιτοι Πανεπιστημίων με Μουσική Ειδίκευση, οι απόφοιτοι Πανεπιστημίων για τα μαθήματα της Γενικής Παιδείας, οι απόφοιτοι Ωδείων, οι εμπειροτέχνες καλούνται κάθε μέρα να συνεργαστούν και να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους στους νέους. Ωστόσο, η αγαστή συνεργασία των παραπάνω κατηγοριών είναι δύσκολη και επί το πλείστον επιφανειακή καθώς προασπίζονται διαφορετικά συνδικαλιστικά συμφέροντα μεταφέροντας τις διαφωνίες αυτές κάποιες φορές και μέσα στο σχολείο.

Η συζήτηση τον τελευταίο καιρό από πλευράς Πολιτείας και άλλων αρμόδιων φορέων για την πορεία των μουσικών σχολείων εντάσσεται στα ευρύτερα πλαίσια της αναδιάρθρωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα για τα μουσικά σχολεία τους τελευταίους μήνες είναι έντονες οι φημολογίες περί κλεισίματος κάποιων ή όλων αυτών, λόγω του ότι είναι πολυδάπανα ως προς την σίτισή τους και την μεταφορά των μαθητών.

1.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να αναλυθούν οι συνισταμένες οι οποίες παίζουν καίριο ρόλο στην εκπαιδευτική καθημερινότητα του σχολείου και να αναδειχθεί ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού των μουσικών σχολείων.

Ταυτόχρονα, επιχειρείται μία αντιπαραβολή των απόψεων και των προβληματισμών των διευθυντών και η σύνδεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη σχετική βιβλιογραφία.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Ως βασικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας τέθηκαν τα εξής:

- α) Η συσχέτιση της εμπειρίας και της ακαδημαϊκής μόρφωσης των διευθυντών των μουσικών σχολείων με το όραμα και τις απόψεις τους για τη στελέχωση των σχολείων αυτών.
- β) Ο ρόλος του διευθυντή στην παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού των μουσικών σχολείων.
- γ) Η συμβολή των διευθυντών στην αποτελεσματική επικοινωνία με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του μουσικού σχολείου.
- δ) Η δυνατότητα των διευθυντών των μουσικών σχολείων να παρέχουν πλατφόρμες δημιουργικής συνεργασίας για το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.
- ε) Οι διαχειριστικές ικανότητες των διευθυντών των μουσικών σχολείων και η τακτική – προσέγγιση αυτών σε περιπτώσεις συγκρουσιακών καταστάσεων μέσα στο σχολείο.

1.4. Ερευνητικοί περιορισμοί

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, η ελάχιστη επιστημονική βιβλιογραφία που να είναι σχετική με τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα αποτέλεσε ένα κρίσιμο σημείο το οποίο έπρεπε να προσπελαστεί με την αναζήτηση άρθρων και αναφορών από τη διεθνή βιβλιογραφία και το διαδίκτυο. Ειδικά, στα θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας στα μουσικά σχολεία έχει γίνει

σύνδεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη γενικότερη βιβλιογραφία που αφορά την εκπαίδευση, ελλείπει στιβαρού θεωρητικού υποβάθρου πάνω στην μουσική εκπαίδευση.

Παράλληλα, η μεγαλύτερη δυσκολία υπήρξε η εξασφάλιση της επαφής με τους διευθυντές των μουσικών σχολείων λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας και του περιορισμένου χρόνου αυτών. Αν και έγινε προσπάθεια για συνεννόηση με πολλούς διευθυντές μουσικών σχολείων από την περιφέρεια της Θεσσαλίας και της Μακεδονίας, μόλις τρεις προσπάθειες καρποφόρησαν.

Οι συνεντεύξεις γενικά έχουν και μειονεκτήματα τα οποία οφείλει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει ο ερευνητής. Ένα εκ των σημαντικότερων μειονεκτημάτων είναι ο κίνδυνος βεβιασμένων ερωτήσεων από μεριάς του ερευνητή με πιθανό αποτέλεσμα τις ανακριβείς ή παραπλανητικές πληροφορίες. Ο ερευνητής πρέπει πάντοτε να λαμβάνει υπ' όψη τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του, οι οποίες μπορεί να τον απομακρύνουν περισσότερο ή λιγότερο από τις θέσεις των υποκειμένων (Antaki και Rapley, 1996).

Μερικά από τα προβλήματα που προκύπτουν, λόγω προκατάληψης, είναι για παράδειγμα η προθυμία του υποκειμένου να δώσει τις απαντήσεις που ο ερευνητής θέλει ή τις απαντήσεις που θα είναι οι κοινωνικά αποδεκτές κι επιθυμητές (Kitwood, 1977). Ακόμα και η τάση του ερευνητή να αναζητήσει τις απαντήσεις που ήδη έχει σαν πρώτο πλάνο στο μυαλό του. Πρόκειται για έναν «άδηλο ανταγωνισμό που εμφανίζεται κάποιες φορές ανάμεσα στον ερευνητή και στον ερωτώμενο» (Borg, 1981: 87). Τέλος το να παίρνει κάποιος συνεντεύξεις από τα υποκείμενα ενέχει τον κίνδυνο «εισβολής» στη ζωή τους, στον τομέα προσωπικών τους δεδομένων, αν ο ζήλος του ερευνητή είναι υπέρμετρος (Talbot και Edwards, 1994).

1.5. Σημασία της έρευνας και συμβολή στην υπάρχουσα βιβλιογραφία

Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να δώσει μία πρώτη μικρή αλλά συστηματική εικόνα του έργου που συντελείται μέσα στα μουσικά σχολεία και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί σε αυτά.

Το δείγμα των σχολείων είναι αρκετά ετερογενές όσον αφορά τον πληθυσμό και την κουλτούρα της τοπικής κοινωνίας, τα χρόνια λειτουργίας του κάθε σχολείου αλλά και την εμπειρία και την ακαδημαϊκή κατάρτιση των διευθυντών. Αυτή η

ανομοιογένεια κάνει ακόμα πιο ενδιαφέροντα τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς αναδεικνύεται η μοναδικότητα του κάθε σχολείου και η ανάγκη για διαφορετική κάθε φορά προσέγγιση των ζητημάτων που προκύπτουν στην λειτουργία του κάθε μουσικού σχολείου.

Η επιλογή της μελέτης περίπτωσης και της συνέντευξης ως μεθοδολογικών εργαλείων θεωρώ ότι έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην εμβάθυνση των θεμάτων και την προέκταση των αρχικών προβληματισμών της έρευνας. Οι άξονες πάνω στους οποίους στηρίχθηκε η εργασία (διοίκηση, επαγγελματική ανάπτυξη, επικοινωνία, συνεργασία, συγκρούσεις), μπορούν να ιδωθούν μεμονωμένα ως θέματα προς μελέτη για νέους ερευνητές για ένα ή περισσότερα μουσικά σχολεία. Ωστόσο, η ενασχόληση με όλα αυτά τα ζητήματα στην παρούσα εργασία, αν και απαιτούσε πολύ περισσότερο χρόνο στην αποκωδικοποίηση και τη σύνδεση των αποτελεσμάτων, θεωρώ ότι παρέχει τη δυνατότητα μιας πιο πολυπρισματικής και ολοκληρωμένης εικόνας για το κάθε μουσικό σχολείο.

Συνοπτικά, θεωρώ ότι το παρόν πόνημα δεν καλύπτει ένα κενό αλλά βάζει ένα νέο λιθαράκι στα θεμέλια της συστηματικής έρευνας για τα μουσικά σχολεία αφού όπως προανέφερα οι ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες για τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα είναι ελάχιστες σε σχέση με τα χρόνια λειτουργίας και το έργο που έχουν παράγει τα σχολεία αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

2.1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – Σύντομη περιγραφή

(Πηγή: <http://www.minedu.gov.gr>)

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τη δομή διαρθρώνεται σε τρεις διαδοχικές βαθμίδες: την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται σε δύο κύκλους: την υποχρεωτική (κατώτερη) Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τη μετα-υποχρεωτική (ανώτερη) Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η Υποχρεωτική Δευτεροβάθμια παρέχεται στο Γυμνάσιο. Η φοίτηση στο Γυμνάσιο διαρκεί τρία χρόνια και απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 12-15 ετών. Η εκπαίδευση που παρέχεται έχει ως στόχο να προωθήσει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με βάση τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις απαιτήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν στη ζωή. Οι απόφοιτοι Γυμνασίου λαμβάνουν Απολυτήριο Τίτλο ο οποίος τους παρέχει τη δυνατότητα ένταξης στην ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η μετά-υποχρεωτική (ανώτερη) Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο τύπους σχολείων: τα Ενιαία Λύκεια και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ). Η διάρκεια φοίτησης στα Ενιαία Λύκεια είναι τριετής και στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια διετής (α' κύκλος σπουδών) ή τριετής (β' κύκλος σπουδών), ενώ δεν αποκλείονται αμοιβαίες μετακινήσεις από τον ένα τύπο σχολείου στον άλλο. Εκτός από τα ημερήσια Γυμνάσια, Λύκεια και ΤΕΕ λειτουργούν επίσης και Εσπερινά.

Η ανάπτυξη και η έγκριση των προγραμμάτων γίνεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, το οποίο και εποπτεύει τα περισσότερα από αυτά. Ορισμένα ΤΕΕ εποπτεύονται από τα Υπουργεία Υγείας, Γεωργίας και Ανάπτυξης, και παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση σε ειδικότητες αντίστοιχες των συγκεκριμένων Υπουργείων. Στην Ελλάδα λειτουργούν επίσης και ιδιωτικά ΤΕΕ.

Παράλληλα με τα κοινά σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λειτουργούν και Ειδικά Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια για ειδικές ομάδες μαθητών. Συγκεκριμένα λειτουργούν 26 διαπολιτισμικά σχολεία για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες, 232 μειονοτικά σχολεία για μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και περίπου 250 αυτοτελή ειδικά σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επίσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν ισότιμα προς τα άλλα, σχολεία «Πειραματικά» (συνεργασία με Πανεπιστήμια), «Μουσικά» (με έμφαση στη μουσική), «Εκκλησιαστικά» (με έμφαση στη θρησκευτική παιδεία) και «Αθλητικά» (με έμφαση στον αθλητισμό).

Στη μετά-υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνονται και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), τα οποία προσφέρουν επίσημη αλλά αδιαβάθμητη εκπαίδευση. Τα ιδρύματα αυτά χαρακτηρίζονται αδιαβάθμητα γιατί δέχονται αποφοίτους τόσο του Γυμνασίου όσο και του Λυκείου, ανάλογα με τις επιμέρους ειδικότητες που προσφέρουν.

2.2. Ο θεσμός των μουσικών σχολείων - Καθηγητές

Ο θεσμός των Μουσικών Σχολείων ξεκίνησε πριν 22 χρόνια με την ίδρυση του Μουσικού Σχολείου στην Παλλήνη Αττικής το 1988, και σήμερα σε όλη την Ελλάδα λειτουργούν ήδη 41 Μουσικά Σχολεία. Τα νεότερα μουσικά σχολεία που λειτούργησαν για πρώτη φορά το 2009 μόνο με την πρώτη τάξη του γυμνασίου, στεγάζονται στους νομούς Αργολίδας, Άρτας, Ημαθίας, Χανίων, Κορίνθου και Πρέβεζας. Μέχρι πρότινος το πιο πρόσφατα ιδρυθέν μουσικό σχολείο ήταν αυτό της Χίου, που ιδρύθηκε το 2005. Περισσότερα του ενός Μουσικά Σχολεία λειτουργούν στο λεκανοπέδιο της Αττικής (Αλιμος, Ίλιον, Παλλήνη, Πειραιάς) καθώς και στο νομό Κοζάνης (Πτολεμαΐδα, Σιάτιστα).

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 649/β/7/9/1988 που αναφέρεται στην ίδρυση και λειτουργία των μουσικών σχολείων - το οποίο υπογράφει ως τότε Υπουργός Παιδείας ο νυν Πρωθυπουργός Γεώργιος Παπανδρέου – «σκοπός των μουσικών σχολείων είναι η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, εάν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης». Το

αναλυτικό πρόγραμμα κινείται σε δύο βασικούς άξονες: Σε αυτόν της παραδοσιακής μουσικής και σε αυτόν της ευρωπαϊκής. Τα Μουσικά Σχολεία αποτελούν μια από τις σημαντικότερες τομές στη Δημόσια Εκπαίδευση, ακριβώς γιατί παράλληλα με τη παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που συντελούνται στον τομέα των γενικών μαθημάτων και κατεξοχήν στον τομέα της μουσικής, προσφέρουν στους μαθητές τους μια γενικότερη αισθητική παιδεία.

Με βάση το ΦΕΚ 649/β/7/9/1988 συγκροτείται πενταμελής καλλιτεχνική επιτροπή από ειδικούς στους τομείς λειτουργίας των μουσικών σχολείων και αναγνωρισμένου κύρους μουσικοπαιδαγωγούς. Έργο της επιτροπής αυτής είναι η μελέτη των προγραμμάτων διδασκαλίας στα μουσικά σχολεία, η διατύπωση γνώμης για τα γενικότερα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων αυτών, εξοπλισμού, στελέχωσης, τρόπου αξιολόγησης των μαθητών στα μουσικά μαθήματα καθώς και η γενικότερη εποπτεία και αξιολόγηση της λειτουργίας των σχολείων αυτών. Η θητεία της Επιτροπής διαρκεί τρία χρόνια.

Το διδακτικό προσωπικό των γενικών μαθημάτων που επανδρώνουν τα Μουσικά Σχολεία επιλέγεται με κριτήριο τη σχέση του με την Τέχνη και τη Μουσική ειδικότερα καθώς και με βάση αυξημένα επιστημονικά προσόντα στα οποία περιλαμβάνονται διδακτορικά, μεταπτυχιακοί τίτλοι, καλλιτεχνική καλλιέργεια, γνώση ξένων γλωσσών και προϋπηρεσία.

Οι καθηγητές μουσικής που προσλαμβάνονται στα μουσικά σχολεία χωρίζονται ως προς το εργασιακό καθεστώς σε 3 κατηγορίες, τους μόνιμους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους. Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, υπάρχουν οι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης από τα Α.Ε.Ι. της χώρας μας και του εξωτερικού (Π.Ε. 16.01), οι απόφοιτοι του τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του Τ.Ε.Ι Ηπείρου στην Άρτα (Π.Ε.16.02), οι απόφοιτοι του Τμήματος Τεχνολογίας Ήχου και Μουσικών Οργάνων του Τ.Ε.Ι. Ιονίων Νήσων στο Ληξούρι της Κεφαλονιάς (Π.Ε.17.14), οι απόφοιτοι του Τμήματος Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής του Τ.Ε.Ι. Κρήτης στο Ρέθυμνο (Π.Ε.17.13), οι απόφοιτοι Ωδείων και Μουσικών Σχολών που υπάγονται στο Υπουργείο Πολιτισμού (Τ.Ε. 16) και οι εμπειροτέχνες ιδιώτες μουσικοί των οποίων η καταλληλότητα βεβαιώνεται με υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 του Ν. 1599/1986 σχετικά με την επαρκή γνώση του οργάνου που προτίθεται να διδάξει ο υποψήφιος (ΕΜ.).

2.3. Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα - Μαθητές

Τα μουσικά σχολεία λειτουργούν με διευρυμένο πρόγραμμα από τις 8.00π.μ. μέχρι και τις 3.00μ.μ. Λόγω του διευρυμένου ωραρίου λειτουργίας των σχολείων παρέχεται στους μαθητές δωρεάν σίτιση αλλά και μεταφορά από τον τόπο και προς τον τόπο κατοικίας τους.

Μέχρι και το 2009, δεν υπήρχε αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που να καθορίζει την ύλη, τους στόχους και το σκοπό των μουσικών μαθημάτων στα μουσικά σχολεία. Με το ΦΕΚ 1304/τ.Β./2-7-2009, έπειτα από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζονται για πρώτη φορά οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες και προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Οι μαθητές διδάσκονται όλα τα Γενικά Μαθήματα με την ίδια ακριβώς ύλη, το ίδιο ωράριο διδακτικών ωρών και τα ίδια σχολικά βιβλία, όπως συμβαίνει σε κάθε ημερήσιο Γυμνάσιο ή Ενιαίο Λύκειο. με τη διαφορά ότι στο Γυμνάσιο αντί για Τεχνολογία και Οικιακή Οικονομία, διδάσκονται Ιστορία Τέχνης, Θέατρο και Εικαστικά.

Ως μαθήματα μουσικής παιδείας διδάσκονται η Θεωρία και Πράξη της Ευρωπαϊκής Μουσικής, η Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική, η Χορωδία και τα Μουσικά Σύνολα και για την Α΄ Λυκείου επιπλέον το μάθημα της Ιστορίας – Μορφολογίας – Οργανογνωσίας.

Σαν όργανο αναφοράς στην ευρωπαϊκή μουσική διδάσκεται σε όλα τα σχολεία το πιάνο μέχρι την Α΄ Λυκείου για μία ώρα την εβδομάδα. Σαν όργανο αναφοράς για την παραδοσιακή μουσική, στα περισσότερα μουσικά σχολεία διδάσκεται ο ταμπουράς ενώ σε κάποια από αυτά, διδάσκεται το μουσικό όργανο που θεωρείται ως αντιπροσωπευτικό της περιοχής και της τοπικής μουσικής παράδοσης όπως το μαντολίνο στη Λευκάδα και στην Πάτρα και η κρητική λύρα στο Ρέθυμνο της Κρήτης. Επίσης, διδάσκεται και ένα όργανο το οποίο επιλέγει ο μαθητής για δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου. Η διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων διεξάγεται είτε ομαδικά είτε ατομικά, ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα. Στα ατομικά μαθήματα ανήκουν το ατομικό όργανο επιλογής καθώς και τα υποχρεωτικά όργανα. Τα μαθήματα της Αρμονίας και

της Γραφής καθ' υπαγόρευση που εντάσσονται στο πρόγραμμα του Λυκείου, δύναται να προσφέρονται σε ομάδες επίπεδα των 5-12 μαθητών, ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε σχολείου.

Στα Μουσικά Σχολεία και συγκεκριμένα στην Α΄ τάξη των Γυμνασίων των σχολείων αυτών εγγράφονται μαθητές, απόφοιτοι των Δημοτικών Σχολείων, ύστερα από επιλογή. Η διαδικασία επιλογής διενεργείται κατά το χρονικό διάστημα από 15 μέχρι 30 Ιουνίου κάθε σχολικού έτους και σε εξαιρετικές περιπτώσεις κατά το χρονικό διάστημα από 1 μέχρι 11 Σεπτεμβρίου κάθε σχολικού έτους. Για την επιλογή των μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α΄ τάξη Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων, συγκροτείται, για κάθε Μουσικό Σχολείο, Επιτροπή Επιλογής, που ορίζεται με Απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, μετά από πρόταση της Καλλιτεχνικής Επιτροπής. Θέματα στα οποία αξιολογούνται οι υποψήφιοι μαθητές για την εγγραφή τους στην Α΄ τάξη Γυμνασίου του μουσικού Σχολείου είναι : Ρυθμός, Ακουστική ικανότητα, Φωνητική ικανότητα, Διάκριση ηχοχρωμάτων και προαιρετικά ένα Μουσικό Όργανο (ευρωπαϊκό ή παραδοσιακό), σε επίπεδο αντίστοιχο τουλάχιστον της Κατωτέρας Σχολής. Μετά το πέρας της διαδικασίας επιλογής συνέρχεται η Επιτροπή Επιλογής, και με βάση τα ειδικά φύλλα εξέτασης, καταρτίζει πίνακα επιλογής των υποψηφίων.

Πολλά μουσικά σχολεία διοργανώνουν μαθήματα μουσικής παιδείας με προαιρετική παρακολούθηση για τους μαθητές της Δ΄, Ε΄ και Στ΄ Τάξης των Δημοτικών Σχολείων με σκοπό να ανιχνευτούν οι κλίσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους σε σχέση με τη μουσική. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται μία προσπάθεια να γίνει γνωστό το έργο των μουσικών σχολείων στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στους γονείς τους αλλά και να αναβαθμιστεί το επίπεδο των μουσικών γνώσεων των παιδιών που εισάγονται στην Α΄ Γυμνασίου του Σχολείου.

2.4. Το προφίλ των σχολείων

Σε αυτό το σημείο γίνεται μία περιγραφή των μουσικών σχολείων της Λαμίας, της Λάρισας και της Καρδίτσας. Η αναφορά αυτή περιλαμβάνει ως βασικούς άξονες τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, κάποια ιστορικά στοιχεία για την ίδρυση και την εξέλιξη των σχολείων, τα προγράμματα, τις δραστηριότητες τις εκδηλώσεις και τις όποιες καινοτόμες δράσεις λαμβάνουν μέρος μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού και του μαθητικού δυναμικού των σχολείων.

Η γνώση των παραπάνω συνιστωσών αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για όποιον επιθυμεί να κατανοήσει από τη μία το συγκείμενο μέσα στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία και από την άλλη τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν στο διοικητικό και διαχειριστικό τους έργο οι διευθυντές των σχολείων.

2.4.1. Προφίλ του μουσικού σχολείου Λαμίας

Ο διευθυντής του σχολείου

Διευθυντής του σχολείου είναι ο κύριος Τζήμας Νικόλαος. Ο κ. Τζήμας είναι καθηγητής φυσικής αγωγής και πριν βρεθεί στη θέση του διευθυντή είχε διατελέσει υποδιευθυντής στο Μουσικό σχολείο Λαμίας. Η εμπειρία του σε θέσης ευθύνης είναι αρκετά πλούσια και ενδιαφέρουσα καθώς, όπως διηγείται και ο ίδιος, υπήρξε «μέλος του διοικητικού συμβουλίου στο ΔΗΠΕΘΕ Βορείου Αιγαίου και καθηγητής θεατρολογίας, καθηγητής θεατρικής ξιφασκίας, υπεύθυνος αθλητικών τάξεων στο νησί της Χίου και οικονομικός υπεύθυνος του νομικού προσώπου του ιδιωτικού δικαίου του ΔΗΠΕΘΕ Βορείου Αιγαίου». Υπήρξε οργανωτής δύο θεματικών μουσείων εκπαίδευσης στο νησί της Χίου. *«Το ένα ήταν το θεματικό μουσείο ιστορίας και επιστήμης που ήταν ουσιαστικά η οργάνωση των πειραματικών οργάνων εκπαίδευσης του 1799 της Παλιάς Σχολής της Χίου. Αυτή δηλαδή που ο Αδαμάντιος Κοραής δια του Διαφωτισμού επιλέγει να διδάξει το πείραμα και την απόδειξη στην εκπαίδευση»* μας εξομολογείται ο ίδιος.

Το σχολείο

Το μουσικό σχολείο της Λαμίας ξεκίνησε τη λειτουργία του το σχολικό έτος 2001-2002 και φέτος διανύει το δέκατο έτος λειτουργίας του. Στο πρώτο έτος στο σχολείο φοιτούσαν 11 μαθητές, 11 καθηγητές και υπήρχαν 3 αίθουσες διδασκαλίας ενώ το έτος 2005-2006 απασχολούσε 112 μαθητές, 67 καθηγητές ενώ για τα μαθήματα υπήρχαν στη διάθεσή του σχολείου 24 αίθουσες διδασκαλίας οι οποίες διατηρούνται σε αυτόν τον αριθμό μέχρι σήμερα. Οι επιτυγχόντες στις εξετάσεις και εισαχθέντες μαθητές του Δημοτικού στην Α΄ Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2010-11 ανέρχονται στους 58. Σήμερα το σχολείο απασχολεί πάνω από 90 καθηγητές – τόσο μουσικών όσο και γενικών μαθημάτων - και πάνω από 200 μαθητές.

Το μουσικό σχολείο συντηρεί μία καλά ενημερωμένη σελίδα (<http://gym-mous-lamias.ftch.sch.gr/>) όπου μπορεί κάποιος να πληροφορηθεί για την ταυτότητα και τις δράσεις του σχολείου. Παράλληλα με την επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου λειτουργεί από τον Οκτώβριο του 2007 η ηλεκτρονική εφημερίδα του σχολείου (<http://mslamias.blogspot.com/>) όπου οι μαθητές και οι καθηγητές δύνανται να καταθέσουν τις εργασίες, τους προβληματισμούς και τα ζητήματα που τους απασχολούν σε σχέση τόσο με τη λειτουργία του σχολείου όσο και με την Τέχνη γενικότερα.

Στα πλαίσια των μαθημάτων εντάσσεται και η συμμετοχή των μαθημάτων σε κάποιο από τα σύνολα τα οποία λειτουργούν εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Καθένα από τα μουσικά σύνολα που ιδρύθηκαν στο σχολείο (ευρωπαϊκή ορχήστρα & χορωδία – ορχήστρα δωματίου, σύνολο σαξοφώνων, πολυφωνικό σύνολο βορειοηπειρώτικου τραγουδιού, οργανικό σύνολο παραδοσιακής μουσικής, βυζαντινή χορωδία και σύνολο σύγχρονης μουσικής) «έχει ξεχωρίσει χαράζοντας τη δική του πορεία, με ένα πλούσιο ιστορικό εκδηλώσεων και σημαντικών διακρίσεων στους περιφερειακούς μαθητικούς αγώνες και σε πολλούς άλλους διαγωνισμούς» (<http://gym-mous-lamias.ftch.sch.gr/>). Τα περισσότερα σύνολα λειτουργούν κάθε σχολική χρονιά ενώ κάποια άλλα λειτουργούν ανάλογα με τη διαθεσιμότητα καθηγητών και το ενδιαφέρον το μαθητών όπως το σύνολο κιθάρων, το ρεμπέτικο και το λαϊκό σύνολο και το σύνολο μουσικής προετοιμασίας.

Η Ευρωπαϊκή Χορωδία δημιουργήθηκε από τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του σχολείου καθώς η ύπαρξή της θεωρείται βασική και αναγκαία. Ο στόχος του

συγκεκριμένου συνόλου έγκειται τόσο στην επαφή των μαθητών με πολυφωνικά έργα της Ευρωπαϊκής όσο και της Ελληνικής Έντεχνης και Λαϊκής Μουσικής, όσο και στην καλλιέργεια των φωνών τους. Συγχρόνως με τη Χορωδία γεννήθηκε η Ευρωπαϊκή Ορχήστρα. Αποτελείται από συμφωνικά όργανα της δυτικής μουσικής που διδάσκονται στο σχολείο, όπως ομάδες εγχόρδων, πνευστών και κρουστών. Το Σύνολο Σαξοφώνων δημιουργήθηκε τη σχολική περίοδο 2006-2007 και είναι η συνέχεια του κουαρτέτου σαξοφώνων το οποίο έκανε το ντεμπούτο του το Νοέμβριο του 2004. Το Πολυφωνικό σύνολο Βορειοηπειρώτικου τραγουδιού δημιουργήθηκε στο Μουσικό σχολείο Λαμίας με στόχο την εκμάθηση ενός συγκεκριμένου ιδιώματος της Ελληνικής παράδοσης. Ιδίωμα που το συναντάμε στην περιοχή Πωγωνίου και Δροπόλεως της Βορείου Ηπείρου και το οποίο ανακηρύχτηκε φέτος από την UNESCO 35ο σωζόμενο είδος της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Το σύνολο παραδοσιακής μουσικής, η παραδοσιακή ορχήστρα και χορωδία δημιουργήθηκαν στο Μουσικό σχολείο Λαμίας με στόχο την στήριξη και εκμάθηση της Ελληνικής παραδοσιακής μουσικής από τους μαθητές. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν τον πλούτο της ελληνικής παράδοσης που περιλαμβάνει μουσικές, τραγούδια και χορούς από όλα τα μέρη της Ελλάδος και κυρίως του τόπου τους, αναπτύσσοντας έτσι τις μουσικές τους δεξιότητες μέσω της ποικιλίας των ρυθμών και του αυτοσχεδιασμού. Τέλος, το σύνολο σύγχρονης μουσικής ή «Ροκ σύνολο» ιδρύθηκε το Νοέμβριο του 2005. Σκοπός του συνόλου αυτού είναι η επαφή των μαθητών με μορφές μουσικής που εμφανιστήκαν τον 20ο αι. όπως το Rock n' Roll, Jazz, Pop καθώς και η εξοικείωση τους με ηλεκτρικά όργανα (ηλεκτρικό μπάσο και ηλεκτρική κιθάρα).

(Πηγή: <http://gym-mous-lamias.fti.sch.gr/>).

Εκτός από τις καθιερωμένες σχολικές εορτές οι οποίες περιλαμβάνουν πέρα από το μουσικό και θεατρικό μέρος, πραγματοποιούνται ετήσιες μουσικές παραστάσεις και συναυλίες με τη συμμετοχή όλων των συνόλων στο Δημοτικό Θέατρο της Λαμίας και στη Δημοτική Πινακοθήκη «Αλέκος Κοντόπουλος» καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα θεματικών (2005-2006: Μουσική στον κινηματογράφο, 2006-2007: Μουσικές του Κόσμου, 2007-2008: Μουσική του Μεσοπολέμου, 2008 – 2009: Θέατρο Σκιών και Τραγούδι, 2009-2010: Μαθητικό Φεστιβάλ Μουσικού Σχολείου).

«Οι εκδηλώσεις που έχουν πλέον θεσμοθετηθεί και διοργανώνονται κάθε χρόνο δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν δημιουργικά, αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες ικανότητες τους με σκοπό τη διεύρυνση της αισθητικής τους καλλιέργειας και ευαισθησίας», όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Παρά το γεγονός ότι η μουσική αποτελεί τη κεντρική κατεύθυνση του σχολείου, υπάρχει πλούσια δραστηριότητα και στους υπόλοιπους τομείς. Στο πλαίσιο της υλοποίησης των εκπαιδευτικών σκοπών του σχολείου πραγματοποιούνται τακτικές διαλέξεις, επιστημονικές συναντήσεις καθώς και έρευνες από τους καθηγητές της γενικής παιδείας. Ο αθλητισμός αποτελεί επίσης έναν τομέα στον οποίο δίνεται ιδιαίτερο βάρος με τη συμμετοχή του σχολείου σε τοπικούς αγώνες βόλεϊ και μπάσκετ.

Επιπλέον, στο Μουσικό σχολείο Λαμίας το θέατρο και ο κινηματογράφος, ως συγγενικές και συμπληρωματικές Τέχνες προς αυτή της μουσικής, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σχολείο αξιοποίησε αναπτυξιακά και εκπαιδευτικά το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Socrates - Comenius (2006-2009), πραγματοποιώντας επίσκεψη στην Πορτογαλία τον Απρίλη του 2006 και φιλοξενώντας καθηγητές και μαθητές από 8 σχολεία του εξωτερικού (Γαλλία, Βέλγιο, Ρουμανία, Εσθονία, Πορτογαλία, Ολλανδία και Πολωνία) τον Απρίλιο του 2008, στο πλαίσιο του ετήσιου Φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους. Μία ακόμα σημαντική απόπειρα ήταν η συμμετοχή του σχολείου στους Περιφερειακούς Αγώνες Θεάτρου το 2009 με το έργο του Ιάκωβου Καμπανέλη "Το παραμύθι χωρίς όνομα" όπου συμμετείχαν μαθητές τόσο ως ηθοποιοί όσο και ως μουσικοί.

Συνοπτικά, όπως φαίνεται από όλα τα παραπάνω το Μουσικό σχολείο Λαμίας χαρακτηρίζεται από έντονη εξωστρέφεια και συνεχή αγώνα για βελτίωση του επιπέδου σπουδών που παρέχονται στους κόλπους του σχολείου. Το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καλλιτεχνικής δραστηριότητας και παραγωγής πολιτισμού όχι μόνο της πόλης, αλλά και ολόκληρης της Στερεάς Ελλάδας ενώ είναι σε θέση να μπορεί να καταθέτει τη δική του καλλιτεχνική πρόταση αξιοποιώντας το μαθητικό και καθηγητικό δυναμικό του.

2.4.2. Προφίλ του Μουσικού Σχολείου Λάρισας

Ο διευθυντής

Διευθυντής του σχολείου είναι τα 4 τελευταία χρόνια ο κύριος Αναγνωστόπουλος Σωτήριος ο οποίος είναι καθηγητής Καλών Τεχνών με ειδίκευση στον τομέα ζωγραφικής – χαρακτηριστικής και έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στη Βυζαντινή Αρχαιολογία και Τέχνη. Ο κ. Αναγνωστόπουλος, όπως δηλώνει και ο ίδιος, έχει μία εμπειρία πολύχρονη όσον αφορά την οργάνωση εκδηλώσεων και προγραμμάτων κυρίως από την δημοτική πινακοθήκη της Λάρισας όπου διετέλεσε υπεύθυνος των τμημάτων ζωγραφικής για ένα διάστημα και μετά των τμημάτων αιογραφίας. *«Είχαμε να κάνουμε με μαθητές, με προγράμματα, με εκθέσεις, με συνεργασίες, ερχόμασταν σε επαφή και με παιδιά και με γονείς και με επαγγελματίες για να μπορέσει να βοηθηθεί όλο το στήσιμο των διοργανώσεων που είχαμε».*

Το σχολείο

Το Μουσικό Σχολείο Λάρισας ιδρύθηκε το Μάιο του 1992 και λειτουργεί από το Σεπτέμβριο του ίδιου έτους. Στεγάζεται από το 1998 σε δικό του υπερσύγχρονο διδακτήριο και διαθέτει ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες για χορωδιακή διδασκαλία, θεατρική αγωγή και καλλιτεχνικά, αίθουσες για εξατομικευμένη διδασκαλία των μουσικών οργάνων, εργαστήριο Πληροφορικής και εργαστήριο Φυσικών Επιστημών. Επίσης διαθέτει αμφιθέατρο 250 θέσεων για μουσικές εκδηλώσεις και θεατρικές παραστάσεις, δανειστική βιβλιοθήκη με περίπου 7000 τίτλους, κλειστό γυμναστήριο ολυμπιακών διαστάσεων και εστιατόριο. Οι καθηγητές που χρειάζεται για να λειτουργήσει το σχολείο ξεπερνούν κάθε χρονιά τους 80.

Το σχολείο διατηρεί την ιστοσελίδα του (<http://lyk-mous-laris.lar.sch.gr/>) άρτια ενημερωμένη και σε αυτή μπορεί κανείς να ενημερωθεί για θέματα που αφορούν τις εγκαταστάσεις, τη λειτουργία, τα προγράμματα και τις εκδηλώσεις του σχολείου. Η ιστοσελίδα λειτουργεί και σαν εκπαιδευτικός κόμβος για τους μαθητές του σχολείου και όχι μόνο, καθώς το εργαστήριο φυσικών επιστημών του σχολείου κάθε μήνα δημοσιεύει μέσω της ιστοσελίδας θέματα και ασκήσεις που αφορούν τις φυσικές επιστήμες των οποίων οι προτεινόμενες λύσεις δημοσιεύονται τον επόμενο μήνα μαζί με τις νέες ασκήσεις. Παράλληλα, στον ιστότοπο του σχολείου αναρτώνται εργασίες των μαθητών του σχολείου που έχουν συντεθεί στα πλαίσια των μαθημάτων

της Ιστορίας της Τέχνης, της Τεχνολογίας, των Εικαστικών, των Ξένων γλωσσών ή και σε διαθεματικές συνεργασίες για τις οποίες κομβικό ρόλο παίζει η βιβλιοθήκη του σχολείου και ο υπεύθυνος αυτής.

Η βιβλιοθήκη συνιστά ζωντανό κομμάτι του σχολείου και έχει σαν κύριο μέλημα να φέρει τους μαθητές σε επαφή με τα ερεθίσματα-εφόδια που διαθέτει. Το έργο της βιβλιοθήκης είναι πολύπλευρο. Έρχεται σε συνεργασία με τους καθηγητές που καταφέρνουν να ξεφύγουν από την ρουτίνα του συνήθους τρόπου διδασκαλίας και να σχεδιάσουν μαθήματα μέσω των πηγών ή να αναθέτουν συνθετικές εργασίες στους μαθητές. Διοργανώνονται αφιερώματα σε συγγραφείς, ποιητές, ζωγράφους, λαογραφικά έθιμα και ιστορικά γεγονότα, επισκέψεις λογοτεχνών και εικονογράφων, εκδηλώσεις για τον επαγγελματικό προσανατολισμό, τα ναρκωτικά, το αλκοόλ, το κάπνισμα, την κυκλοφοριακή αγωγή, την ανακύκλωση, την φιλιανγνωσία, τον ρατσισμό, την ειρήνη και άλλα ενδιαφέροντα θέματα. Παράλληλα με τα παραπάνω αξιοποιείται το υλικό της και το ανθρώπινο δυναμικό της για την έκδοση μαθητικών εφημερίδων, για το ανέβασμα θεατρικών παραστάσεων, για τη διοργάνωση διαγωνισμών ζωγραφικής προγραμμάτων αγωγής υγείας και περιβάλλοντος ακόμα και σκακιστικών αγώνων. (Πηγή: <http://lyk-mous-laris.lar.sch.gr/>).

Καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς «τρέχουν» πλήθος προγραμμάτων περιβαλλοντικής και πολιτιστικής αγωγής τα οποία είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας τόσο καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων αλλά και διαφορετικών τάξεων του μουσικού σχολείου (2009-2010: Παραγωγή ήχου με όργανα κατασκευασμένα από φυσικά υλικά, Θεραπευτικά βότανα της ελληνικής φύσης, Ήχος και φύση, Η Φύση στην πόλη, Πόλεις και άνθρωποι, Καππαδοκία – Μουσικές προσεγγίσεις, Οι αγώνες της Κύπρου μέσα από την μουσική, Η θεραπευτική αξία των παραμυθιών κ.α.). Ταυτόχρονα, η Τέχνη του Θεάτρου αποτελεί ένα σημαντικό άξονα γύρω από τον οποίο δραστηριοποιείται το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Στο σχολείο το Μάρτιο του 2009 ανέβηκε η παράσταση «Το Σκλαβί» της Ξένιας Καλογεροπούλου ενώ κατά τη διάρκεια της χρονιάς δραστηριοποιήθηκε στα πλαίσια των εργαστηρίων του σχολείου πρόγραμμα με θέμα το στήσιμο μιας θεατρικής παράστασης στην αρχαία Ελλάδα. Επιπρόσθετα, το μουσικό σχολείο έχει την επιμέλεια μίας πολύ αξιόλογης περιοδικής έκδοσης με τον τίτλο «Εκπαιδευτική Κιβωτός». Το περιοδικό γενικής ύλης εκδίδεται σε εξαμηνιαία βάση από το 2007 και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς κάθε ειδικότητας.

Μέσα στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να ενταχθούν σε ένα από τα σύνολα τα οποία λειτουργούν στο σχολείο όπως η χορωδία και η ορχήστρα ευρωπαϊκής μουσικής, η χορωδία και η ορχήστρα παραδοσιακής μουσικής, η ορχήστρα μουσικής δωματίου, η ορχήστρα έντεχνης ελληνικής μουσικής, η ορχήστρα ρεμπέτικου – σμυρναϊκού τραγουδιού, το σύνολο κρουστών, το σύνολο θεάτρου, το σύνολο κιθάρας και το σύνολο ακορντεόν, το σύνολο δραματοποιημένου δημοτικού τραγουδιού σύνολο ταμπουρά καθώς και σύνολο «big band jazz».

Τα διάφορα σύνολα συνεργάζονται στα πλαίσια τόσο των εκδηλώσεων που πραγματοποιούνται εντός του σχολείου όσο και στις δράσεις και συναυλίες που διοργανώνει το σχολείο εκτός σχολείου σε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς. Συνεργασίες αναπτύσσει το μουσικό σχολείο με θρησκευτικούς φορείς όπως η Μητρόπολη Λαρίσης και Τυρνάβου, με πολιτιστικούς φορείς όπως το Δημοτικό Ωδείο Λάρισας, ο πολιτιστικός οργανισμός του Δήμου Λάρισας, ο Σύλλογος Κυπρίων Νομού Λάρισας, το Λύκειο Ελληνίδων της πόλης κ.α. Στα πλαίσια της ενημέρωσης των μαθητών για τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης στο χώρο της μουσικής, οργανώθηκε το Μάιο του 2010 επίσκεψη και ενημέρωση για το επάγγελμα του μουσικού Φιλαρμονικής από τη Φιλαρμονική του Δημοτικού Ωδείου Λάρισας ενώ τον Οκτώβριο του 2010, στα πλαίσια της συνεργασίας του σχολείου με την Μπάντα της 1^{ης} Στρατιάς που φιλοξενείται στη Λάρισα, έγινε επίσκεψη της Μπάντας στο μουσικό σχολείο για να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα μιας πρώτης επαφής και γνωριμίας με το επάγγελμα του μουσικού Στρατιωτικής μπάντας.

2.4.3. Προφίλ του Μουσικού Σχολείου Καρδίτσας

Ο διευθυντής

Διευθυντής του σχολείου τα τελευταία 14 χρόνια είναι ο κ. Ηλίας Καπέλας ο οποίος πριν την ανάληψη της διευθυντικής θέσης εργαζόταν ως απλός καθηγητής μουσικής σε γυμνάσιο έχοντας όμως, όπως διηγείται και ο ίδιος, περίσσια διάθεση για δημιουργία, για ενασχόληση με τα κοινά και με την οργάνωση πολιτιστικών δράσεων ενώ παλιότερα συμμετείχε στο διοικητικό συμβούλιο της Χορωδίας Καρδίτσας.

Το σχολείο

Το μουσικό σχολείο της Καρδίτσας ιδρύθηκε το 1994. Από το Μάιο του 2009 στεγάζεται σε νέο υπερσύγχρονο κτίριο. Το υπάρχον συγκρότημα αυτή τη στιγμή περιλαμβάνει τρία κτίρια, το διοικητήριο, το κτίριο για τα γενικά μαθήματα και το κτίριο για τα μουσικά μαθήματα ενώ στο μελλοντικό σχεδιασμό εντάσσεται και μία αίθουσα 500 θέσεων η οποία θα λύσει τα προβλήματα του σχολείου ενώ ταυτόχρονα θα καλύψει το σύνολο των πολιτιστικών εκδηλώσεων της πόλης και του Νομού. Στο κτίριο μουσικών μαθημάτων λειτουργούν 34 αίθουσες - στούντιο για τη διδασκαλία μουσικών οργάνων, μία αίθουσα συντήρησης οργάνων, πέντε αίθουσες μουσικών συνόλων και δύο αίθουσες μουσικής τεχνολογίας. Στο κτίριο γενικών μαθημάτων λειτουργούν είκοσι αίθουσες γενικών μαθημάτων, δύο αίθουσες πληροφορικής, δύο αίθουσες ξένων γλωσσών, τρεις αίθουσες βιβλιοθήκης, δύο εργαστήρια φυσικής - χημείας, μία αίθουσα σχεδίου, μία αίθουσα χορού, μία αίθουσα εικαστικών, μία αίθουσα τεχνολογίας, ένα εργαστήριο φωτογραφίας και εστιατόριο.

Η ιστοσελίδα του σχολείου (<http://gym-mous-kardits.kar.sch.gr>) άρχισε να ενημερώνεται τακτικά από το 2010 και σε αυτή μπορεί κάποιος να ενημερωθεί προς το παρόν μόνο για τις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις του σχολείου.

Το σχολείο συμμετείχε στο πρόγραμμα Comenius «National heroes - cultural and international identity to get active citizenship», από το 2008 έως το Μάιο του 2010 μαζί με άλλα 4 σχολεία τα οποία βρίσκονται στην Τουρκία, στην Πολωνία, στην Ιταλία και στην Πορτογαλία. Σκοπός του προγράμματος ήταν η συλλογή και η παρουσίαση πληροφοριών για τη ζωή και τη δράση μίας αναγνωρισμένης προσωπικότητας από κάθε χώρα. Το σχολείο της Καρδίτσας ανέδειξε μέσω του προγράμματος το έργο του Μίκη Θεοδωράκη. Κάποιοι από τους επιμέρους αλλά πολύ σημαντικούς στόχους του προγράμματος ήταν η βελτίωση των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, η ανταλλαγή εμπειριών σε θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού, η ανάπτυξη της φιλίας και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης. Η τελική φάση του προγράμματος διοργανώθηκε στην Καρδίτσα από τις 3 έως τις 8 Μαΐου 2010 όπου και οι αντιπροσωπείες από τα πέντε σχολεία πραγματοποίησαν την τελική παρουσίαση του προγράμματος η οποία έγινε από τους μαθητές και αφορούσε τα «ίχνη» που άφησαν οι «Εθνικοί ήρωες» στην κάθε μία χώρα.

Μέσα στο σχολείο δραστηριοποιούνται στα πλαίσια των μαθημάτων και των σχολικών εκδηλώσεων πολλά μουσικά σύνολα. Η ευρωπαϊκή και η βυζαντινή χορωδία του σχολείου είναι ο κορμός των περισσότερων εκδηλώσεων. Οι χορωδίες πλαισιώνονται από τα διάφορα παραδοσιακά και ευρωπαϊκά ενόργανα σύνολα τα οποία επανδρώνονται κυρίως από καθηγητές αλλά και από μαθητές.

Το μουσικό σχολείο Καρδίτσας διοργανώνει προγράμματα πολιτισμού, εκδηλώσεις με εθνικό και κοινωνικό περιεχόμενο, συνεργάζεται με πνευματικούς και πολιτιστικούς φορείς του νομού, οργανώνει επισκέψεις σε διάφορους πολιτιστικούς χώρους (θέατρα, εκθέσεις ζωγραφικής) προσπαθώντας να δώσει στους μαθητές του ισότιμες ευκαιρίες στους μαθητές με εκείνους των αστικών περιοχών. Το σχολείο, όπως αναφέρει και ο κ. Καπέλας, βρίσκεται σε συνεχή συνεργασία με την Ιερά Μητρόπολη Θεσσαλιώτιδος & Φαναριοφερσάλων ενώ υπάρχει επαφή με το δήμο Καρδίτσας και συμμετοχή στις εκδηλώσεις αυτού και γενικότερα το σχολείο είναι ανοιχτό στο κοινωνικό σύνολο και στα δρώμενα της πόλης.

Στα πλαίσια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής το Μάιο του 2010, το μουσικό σχολείο ανέβασε την πρώτη του θεατρική παράσταση. Το θεατρικό έργο ήταν ένα δημιούργημα των μαθητών οι οποίοι εργαζόμενοι ως ομάδα με την καθηγήτρια θεατρολογίας πήραν την πρώτη αφορμή από ένα κείμενο μέσα από βιβλίο του ΣΕΠ. Το περιεχόμενο του έργου αφορούσε το παιχνίδι των ρόλων των δύο φύλων στην σύγχρονη κοινωνία, μέσα από το πρίσμα της παραδοσιακής οικογένειας, με όλα τα αδιέξοδα, ανατροπές που αυτό επιφέρει.

Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του σχολείου εντάσσονται και οι επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού όπως το Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης και το Τμήμα Μουσικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης όπου οι μαθητές του σχολείου ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα σπουδών, για τους κλάδους εξειδίκευσης και τις επαγγελματικές διεξόδους των αποφοίτων και γενικά για τις προοπτικές του επαγγέλματος του μουσικού. Παράλληλα οι μαθητές έχουν συμμετάσχει σε επισκέψεις σε τουριστικές, βιομηχανικές και αγροτικές επιχειρήσεις της περιοχής της Καρδίτσας στα πλαίσια της ενημέρωσης των μαθητών για το οικονομικό και επαγγελματικό περιβάλλον του νομού αλλά και για τις πιθανές προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης που μπορούν να αδράξουν στο μέλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Η ποσοτική και ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση

Οι ερευνητικές μελέτες διαχωρίζονται στις ποσοτικές και στις ποιοτικές. Αυτοί οι δύο όροι χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν τα δύο αντιθετικά μοντέλα και τις σχετικές με αυτά μεθόδους. Οι κυριότερες διαφορές τους βασίζονται σε φιλοσοφικές και όχι σε μεθοδολογικές βάσεις (Στάμου, 2001: 18). Οι ποσοτικές αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται και οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996: 67). Η αντίθεση ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις επικεντρώνεται στις φιλοσοφικές θέσεις του θετικισμού και της φαινομενολογίας. «Οι θετικιστές ερευνούν τα κοινωνικά δεδομένα χωρίς σύνδεση με τις υποκειμενικές αντιλήψεις των ατόμων ενώ οι ερευνητές που έχουν φαινομενολογικό προσανατολισμό επιδιώκουν να κατανοήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά από την πλευρά του ίδιου του υποκειμένου» (Fetterman, 1988: 18).

«Η ερευνητική εκπαιδευτική κοινότητα τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική είχε για πολλές δεκαετίες εναρμονιστεί με τα ερευνητικά ιδεώδη των φυσικών επιστημών. Το αντικειμενικό πείραμα, το απόλυτα ελεγχόμενο πειραματικό περιβάλλον και η ποσοτικοποίηση των στοιχείων και των αποτελεσμάτων της έρευνας είχαν επικρατήσει για πολλές δεκαετίες, όχι μόνο ως στοιχεία της αντίληψης των ερευνητών για την “αντικειμενική” έρευνα αλλά και ως τα βασικά στοιχεία μεθοδολογίας της πλειοψηφίας των εκπονούμενων μελετών. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο συνειδητοποιείται όλο και περισσότερο ότι η προσπάθεια ποσοτικοποίησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας προκειμένου να τεθεί αυτή κάτω από το ερευνητικό πρίσμα, παρουσιάζει σε αρκετές περιπτώσεις προβλήματα και μειονεκτήματα» (Στάμου, 2001: 16). Έτσι τις τελευταίες δεκαετίες στο διεθνή, και τα τελευταία χρόνια και στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο αναπτύσσεται ένα ερευνητικό ρεύμα που προωθεί την ποιοτική έρευνα. Ωστόσο, στα ελληνικά πανεπιστήμια η υπεροχή σε αριθμό (αλλά συχνά και σε σχετική κατάρτιση) των επιστημόνων και του πανεπιστημιακού διδακτικού προσωπικού που γνωρίζει και έχει εμπειρία από ποσοτικές έρευνες, καθιστά πολύ πιο πιθανό ένας μεταπτυχιακός σπουδαστής να

βρεθεί κάτω από την επίβλεψη ενός καθηγητή που έχει «ποσοτικούς» προσανατολισμούς στην ερευνητική του δραστηριότητα (Στάμου 2001: 17).

3.1.1. Η ποιοτική έρευνα

Οι Bresler και Stake (1992) εντοπίζουν της πνευματικές ρίζες της μεθοδολογίας της ποιοτικής έρευνας στο κίνημα του ιδεαλισμού, οι φιλοσοφικές αρχές του οποίου βρίσκονται στη σκέψη του Immanuel Kant ο οποίος διέκρινε τα αντικείμενα και τα γεγονότα όπως αυτά εμφανίζονται μέσα από την εμπειρία από τα αντικείμενα και τα γεγονότα όπως αυτά υπάρχουν αυθύπαρκτα, πέρα από τα σχήματα που τους αποδίδουμε μέσα από τις γνωστικές μας διαδικασίες. Ο Kant ισχυρίζονταν ότι η γνώση μας για τον κόσμο είναι φαινομενολογική και όχι άμεση δηλαδή ότι τον γνωρίζουμε μέσα από τις αισθήσεις, τα ερεθίσματα και την ερμηνεία αυτών (Στάμου, 2001: 18).

Σύμφωνα με τη J. Mason, η ποιοτική έρευνα (Ζούκης, 2008: 2):

α) Θεμελιώνεται σε μια φιλοσοφική θέση, η οποία είναι σε γενικές γραμμές «ερμηνευτική», με την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος. Αν και διαφορετικές εκδοχές της ποιοτικής έρευνας μπορεί να κατανοούν ή να προσεγγίζουν αυτά τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας με διαφορετικούς τρόπους (εστιάζοντας για παράδειγμα, σε κοινωνικά νοήματα, ή ερμηνείες, ή πρακτικές ή συζητήσεις, ή διαδικασίες ή κατασκευές), όλες αναγνωρίζουν κάποια τουλάχιστον από τα παραπάνω ως σημαντικά στοιχεία ενός σύνθετου – ενδεχομένως και πολυεπίπεδου – κοινωνικού κόσμου.

β) Βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων, οι οποίες είναι ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται αυτά τα δεδομένα (αντί να είναι αυστηρά τυποποιημένες ή δομημένες, ή και απομακρυσμένες από την «πραγματική ζωή» ή το «φυσικό» κοινωνικό περιβάλλον, όπως συμβαίνει με κάποιες μορφές πειραματικών μεθόδων)

γ) Βασίζεται σε μεθόδους ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης, οι οποίες προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας και του πλαισίου. Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης, επί τη βάση πλούσιων και λεπτομερών στοιχείων, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο. Με την έννοια αυτή, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε

«ολιστικές» μορφές ανάλυσης και επεξήγησης παρά στην αποτύπωση επιφανειακών μοντέλων, τάσεων και συσχετισμών. Αν και η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί συνήθως κάποια είδη ποσοτικοποίησης, οι στατιστικές μορφές ανάλυσης δεν έχουν εδώ κεντρική σημασία.

δ) Η διεξαγωγή της οφείλει να γίνεται με συστηματικό και αυστηρό τρόπο. Απαιτεί επίσης την κριτική λεπτομερή αυτοεξέταση ή τον ενεργό (αυτό - ελεγκτικό) αναστοχασμό από την πλευρά του ερευνητή. Αυτό στηρίζεται στην πεποίθηση ότι οι ερευνητές δεν μπορούν να είναι ουδέτεροι ή αποστασιοποιημένοι από τη γνώση και τα στοιχεία που παράγει η έρευνά τους.

ε) Η ποιοτική έρευνα πρέπει να παράγει κοινωνικές εξηγήσεις που είναι κατά κάποιο τρόπο γενικεύσιμες ή να έχουν ευρύτερη απήχηση (Mason, 2003: 20-23).

Επιπρόσθετα, οι Lincoln και Guba, έγραφαν το 1985 ότι οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές (Lincoln και Guba, 1985). Ο ερευνητής έτσι μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998: 9-10). Ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν. Όταν ο ερευνητής εργάζεται πάνω στο πεδίο που μελετά, είναι πάντα ενεργός, γιατί οι ποιοτικές μέθοδοι απαιτούν να γίνεται χρήση όλων εκείνων των στοιχείων, που ο ερευνητής συναντά: σχόλια από όσους σχετίζονται με το αντικείμενο, κάτι που ο ίδιος παρατηρεί, ακόμα και τον τρόπο που τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν (Eisner, 1991: 217).

Ο ερευνητής, αφού συλλέξει τα δεδομένα, θα προσπαθήσει να τα ερμηνεύσει, με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας ή της συνεργασίας με ομότεχνους επιστήμονες, ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Eisner, 1991: 36). Η συναίσθηση του τι είναι σημαντικό και το πλαίσιο, μέσα στο οποίο αυτό θα ερευνηθεί, υπόκειται στις ικανότητες του ερευνητή. Ο Peshkin (Peshkin, 1985) παρομοίασε τα υποκειμενικά στοιχεία του ερευνητή με μια θετική «έκρηξη». Είναι ο ερευνητής που θα ζωντανέψει τα ουσιαστικά στοιχεία της έρευνας και θα κρίνει τι να συμπεριληφθεί στα αποτελέσματα και τι όχι. Πάντα, όμως, θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη η υποκειμενικότητά του, ως ερευνητή, παρά τις προσπάθειες για αντικειμενική έρευνα.

Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια, να εμβαθύνει. Πέρα, όμως, από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι

καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του (Eisner, 1991). Δεν περιγράφονται, όμως, μόνο τα υποκείμενα και οι αφηγήσεις τους στις ποιοτικές μεθόδους. Οι ποιοτικές μέθοδοι σε μεγάλο βαθμό επηρεάζονται από την κουλτούρα και τον πολιτισμό του ερευνητή. Ο ερευνητής καλείται να ερμηνεύσει τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και να αναδείξει τα τελικά συμπεράσματα, χρησιμοποιώντας τις παρατηρήσεις του. Το κείμενο αποδεικνύει πως δεν βρίσκεται πίσω από τις γραμμές μια μηχανή, αλλά ένας άνθρωπος και μερικές φορές ίσως είναι ανειλικρινές, υποκριτικό (Eisner, 1991) το ότι καλύπτεται πίσω από το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο ή το τρίτο ενικό (π.χ. «εμείς» ή «ο ερευνητής»). Εκείνο λοιπόν που έχει βαρύτητα στις ποιοτικές μεθόδους είναι η κρίση του ερευνητή και όσων θα διαβάσουν την έρευνα (Eisner, 1991: 39). Πάντοτε όμως τα αποτελέσματα μιας έρευνας αποτελούν αφετηρία για μια σειρά ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσπαθειών, γιατί τα ζητήματα προς μελέτη και ανάλυση δεν σταματούν να υφίστανται και τα αποτελέσματά τους θέτουν συνεχείς προβληματισμούς στους ερευνητές.

3.2. Μεθοδολογία της έρευνας της διπλωματικής

3.2.1. Μελέτη Περίπτωσης

Μία μελέτη περίπτωσης ως μεθοδολογικό εργαλείο είναι η εμπριθής μελέτη μιας ατομικής περίπτωσης (π.χ. ένα άτομο ή μία τάξη), ενός οργανισμού (π.χ. ένα σχολείο ή ένα πανεπιστήμιο) σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο ή κάποιων συγκεκριμένων γεγονότων. Ο σκοπός μιας μελέτης περίπτωσης είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις για τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίον ανήκει αυτή η ομάδα (Cohen, 1994). Η μελέτη περίπτωσης διαφέρει από άλλες μεθοδολογίες στο ότι οι ερευνητές δεν φιλοδοξούν να ανακαλύψουν μία καθολική γενικευμένη αλήθεια, ούτε να καταστήσουν σχέσεις αιτίου-αιτιατού.

Επιπλέον, από πρακτικής πλευράς, η μελέτη περίπτωσης συνιστά μία εύκαμπτη ερευνητική μεθοδολογία. Οι ερευνητές δεν υποχρεούνται να καθορίσουν αυστηρά ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις όπως στην πειραματική μέθοδο. Αντίθετα, παροτρύνονται να ξεκινούν με γενικές ερευνητικές ερωτήσεις, τις οποίες

μπορούν να συγκεκριμενοποιούν ή και να αλλάζουν καθ' όσον η μελέτη εξελίσσεται. Οι μελέτες περίπτωσης, αν τις δούμε ως προϊόντα, μπορούν να αποτελέσουν ένα αρχείο περιγραφικού υλικού που είναι αρκετά πλούσιο, ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη επανερμηνεία (Cohen, 1994).

Παρ' όλα αυτά έχει ασκηθεί και εκτεταμένη κριτική στη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης. Υποστηρίζεται από πολλούς ότι η μέθοδος είναι «ψευδοεπιστημονική» επειδή στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε υποκειμενικές κρίσεις των ερευνητών. Αντικείμενο αμφισβήτησης αποτελεί και η δυνατότητα γενίκευσης και ελέγχου της εγκυρότητας τέτοιων σπουδών, αφού τα αποτελέσματα που προκύπτουν από μια μελέτη περίπτωσης ενδεχομένως να προέρχονται από την εξέταση κάποιας ιδιάζουσας περίπτωσης χωρίς γενικό ενδιαφέρον (Cohen, 1994).

Σε μία μελέτη περίπτωσης μπορούν να επιστρατευθούν διάφορες τεχνικές συλλογής δεδομένων. Οι πιο σημαντικές τεχνικές είναι η συνέντευξη, η χρήση στοιχείων και δεδομένων (όπως αναφορές, ημερολόγια, αποφάσεις κ.α.) και η παρατήρηση. Η παρατήρηση είναι μία τεχνική που μπορεί να είναι απλή και παθητική χωρίς τη συμμετοχή του ερευνητή αλλά μπορεί να γίνει και με τη συμμετοχή του ερευνητή ο οποίος δεν είναι ένας απλός παρατηρητής αλλά συμμετέχει ενεργά στα γεγονότα που διαδραματίζονται (Λαζαρίδου, 2009: 7).

3.2.2. Συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζομένων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen και Manion, 1992: 307-308). Με άλλα λόγια πρόκειται για την μέθοδο που έχει ως αντικείμενό της να σχηματίσει ένα «νοητικό περιεχόμενο» (Mialaret, 1997: 148), να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας και να αναγνωρίσει συμπεριφορές. Βασικό εργαλείο της είναι η συνομιλία που λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ή και παραπάνω προσώπων. (Παρασκευοπούλου, 2008: 4). Ο Tuckman, όρισε τις συνεντεύξεις ως δυνατότητα «εισόδου» στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου (Tuckman, 1972). Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις).

Ένα στοιχείο που τη διαφοροποιεί από μια απλή συζήτηση, είναι ότι αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνας, ένα έμμεσο τρόπο συλλογής πληροφοριών αναφορικά με τις αντιλήψεις και τα «πιστεύω» των ανθρώπων που ερωτώνται. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι ότι ο διάλογος λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε ανθρώπους που κατ' ουσίαν είναι ξένοι μεταξύ τους και ένα τρίτο στοιχείο είναι πως οι συνεντεύξεις κατευθύνονται από τον ερευνητή κατά ένα μεγάλο ποσοστό, στοιχείο που βέβαια εξαρτάται και από το είδος της συνέντευξης (Rubin & Rubin, 1995: 2). Η συνέντευξη βασίζεται στο γεγονός ότι η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω καλής ακρόασης, έως και «ευγενούς αφουγκράσματος» των κόσμων των υποκειμένων, τα οποία ο ερευνητής οφείλει να έχει ενθαρρύνει να εκφραστούν. Για αυτό το λόγο ακόμα και τα πρώτα λεπτά της συνέντευξης είναι καθοριστικά (Kvale, 1996: 128).

3.2.2.1. Είδη συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις χωρίζονται συνήθως σε δομημένες, μη δομημένες και μερικώς δομημένες (Λαζαρίδου 2009: 8, Κυριαζή 1998: 122).

Στις δομημένες συνεντεύξεις ζητείται από τον ερωτώμενο να απαντήσει σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες έχουν συγκεκριμένο αριθμό και περιεχόμενο. Τον αποκλειστικό έλεγχο της διαδικασίας τον έχει αυτός ο ερευνητής ο οποίος καθορίζει την πορεία της συνέντευξης σύμφωνα με την έρευνα που κάνει κάτι που δίνει ελάχιστη ευελιξία στον ερωτώμενο αλλά συντελεί στην ευκολότερη ανάλυση των δεδομένων και των απαντήσεων κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας αυτών από τον ερευνητή.

Στις μη δομημένες λαμβάνει χώρα μια συζήτηση που είναι κατά μια έννοια ελεύθερη, αλλά που η ελευθερία της σχετίζεται με τη φύση της συζήτησης, το θέμα που ερευνάται και το βαθμό της δόμησης των ερωτήσεων (Φίλιας 1993: 129). Στη μη δομημένη συνέντευξη υπάρχει μερικός έλεγχος της συνέντευξης και από τις δύο πλευρές, ενώ την πορεία της την καθορίζει κυρίως αυτός που δίνει τη συνέντευξη. Ωστόσο, είναι πιο δύσκολη η αποκωδικοποίηση και η επεξεργασία των δεδομένων και των πληροφοριών καθώς η ύπαρξη ελευθερίας επιτρέπει τη συζήτηση πάνω σε επόμενους, προηγούμενους ή και εντελώς νέους άξονες του θέματος. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να επισημανθεί η διάκριση των μη δομημένων συνεντεύξεων σε εντοπισμένες ή όχι. Σε αυτή τη διάκριση σημαίνοντα ρόλο καταλαμβάνει ο βαθμός

της δόμησης. Όταν καταχωρείται ως εντοπισμένη σημαίνει ότι ο ερευνητής κινεί τη συζήτηση προς μια συγκεκριμένη οδό, ορμώμενος από μια εμπειρία που έχει αναφέρει ο ερωτώμενος. Στο πλαίσιο αυτού του τύπου συνέντευξης, ο ερευνητής είναι εκείνος, οποίος δείχνει κατανόηση στα λεγόμενα του ερωτώμενου, τον βοηθά να εκφραστεί, να ερμηνεύσει αυτά που λέει και είναι σκόπιμο να γνωρίζει ψυχολογία (Παρασκευοπούλου, 2008: 5).

Στις μερικώς δομημένες συνεντεύξεις τον περισσότερο έλεγχο έχει αυτός που παίρνει τη συνέντευξη ενώ παρέχεται αρκετή ευελιξία και η διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης δεν είναι πλήρως καθορισμένη. Ωστόσο είναι δυσκολότερη και πιο σύνθετη η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων και των απαντήσεων, όπως και στη μη δομημένη συνέντευξη. (Λαζαρίδου, 2009: 8)

Ωστόσο, πολλές ποιοτικές συνεντεύξεις συντίθενται από αρκετά αυστηρά σχεδιασμένα μέρη κι από μέρη όχι προσχεδιασμένα και πάντοτε υφίσταται αρμονική σύνδεση μεταξύ τους (Rubin και Rubin, 1995: 5).

3.2.2.2. Δεοντολογία που διέπει τις συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις οφείλουν να υπακούουν στην επιστημονική δεοντολογία όπως αυτή εκφράζεται από ένα σύνολο κανόνων. Οι κανόνες αυτοί καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγονται οι συνεντεύξεις, διατυπώνονται οι ερωτήσεις και τελείται γενικότερα η επικοινωνία ερευνητή-υποκειμένου. Έτσι, οι συναντήσεις που θα καθοριστούν πρέπει να γίνονται με την συγκατάθεση των ερωτώμενων, στα μέρη και τις ώρες που εκείνους διευκολύνει (Παρασκευοπούλου, 2008: 7). Πέρα και πριν από αυτό τον «άγραφο» δεοντολογικό κανόνα, ο ερευνητής οφείλει να συστήνεται και να προσδιορίζει το σκοπό της έρευνάς του ακόμα κι αν έχει μαζί του κάποια συστατική επιστολή (Bell, 1997:151). Επίσης πρέπει να ενημερώνει για τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης και να προσπαθεί να μην υπερβαίνει το χρόνο αυτό.

Η σχέση λοιπόν μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου είναι αναλογική κι ισότιμη και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης διαπλέκονται συναισθήματα εμπιστοσύνης και ανασφάλειας, ή ασφάλειας, που χαρακτηρίζουν τελικά την όλη διαδικασία. Η διακριτικότητα του ερευνητή και η ευγένειά του, καθορίζουν κατά πολύ την χροιά των απαντήσεων. Τα υποκείμενα πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και δικαιοσύνη (Briggs, 1986).

Στη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι αντιλήψεις των υποκειμένων δεν μπορούν να ελεγχθούν, καθώς «πλανάται» στην ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του διαλόγου ενός είδους πίεσης στο υποκείμενο να πει «κάτι σημαντικό». Οι ερωτώμενοι ενδόμυχα τρέφουν την ελπίδα ότι θα δώσουν τις «σωστές» απαντήσεις. Δεν είναι αυτή, όμως, η επιθυμητή κατάληξη μιας συνέντευξης, γιατί στις συνεντεύξεις δεν γίνονται «λάθη», όσον αφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Σκοπός του ερευνητή είναι η προσέγγιση και καταγραφή της αλήθειας, χωρίς αλλοίωση των απαντήσεων (Παρασκευοπούλου, 2008: 8).

Αν και επιβάλλεται οι απαντήσεις του ερωτώμενου να μην υποδαυλίζονται και να μην είναι κατευθυνόμενες από τις ερωτήσεις του ερευνητή, ο τελευταίος χρησιμοποιεί πολλές φορές ορισμένα τεχνάσματα. Τέτοιου τύπου είναι η ενθάρρυνση του υποκειμένου ή η συγκατάβαση και το ενδιαφέρον. Ακόμα και η συμπάσχουσα συμπεριφορά, όταν το υποκείμενο αρχίσει να αναπτύσσει ένα αδιάφορο για την έρευνα, μα σοβαρό, προσωπικό του θέμα, που έχει ανάγκη να το μοιραστεί με τον ερευνητή. Ειδικότερα όμως όσον αφορά προσωπικά ζητήματα του υποκειμένου, είναι ανάγκη οι ερωτήσεις να μεταλλάσσονται ή να γίνονται με τρόπο τέτοιο που να μην θίγεται ο ψυχισμός του υποκειμένου. Σαν συνέπεια των παραπάνω, οι κανόνες που εφαρμόζονται κατά τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης, επιβάλλουν στον ερευνητή, όταν ο ερωτώμενος του ζητήσει να κλείσει το κασετόφωνο, για να του μιλήσει για κάτι, να το πράξει. Ακόμα κι όταν συμπεράνει ότι ο ερωτώμενος δυσκολεύεται να εκφραστεί ή να εκδηλωθεί, πρέπει να ακολουθήσει την ίδια τακτική και να συζητήσει για κάτι λιγότερο φορτικό (Παρασκευοπούλου, 2008: 8).

Καταλήγοντας διαπιστώνεται ότι κατά ένα μεγάλο ποσοστό οι άνθρωποι αρέσκονται στο να μιλούν για τον εαυτό τους και να νιώθουν σημαντικοί μέσω των λεγομένων τους. Οι άνθρωποι αρέσκονται, επίσης, στο να κάνουν «μικρές χάρες», που δεν κοστίζουν ιδιαίτερα και θεωρούν όμορφο να προσφέρουν απλώς μέσω μιας συνέντευξης χρήσιμες πληροφορίες (Rubin & Rubin, 1995: 105).

3.2.2.3. Προϋποθέσεις για μία επιτυχημένη συνέντευξη

Ο ερευνητής οφείλει να παρουσιάζεται όσο το δυνατόν περισσότερο επαγγελματίας γίνεται. Οφείλει να κατέχει βασικές γνώσεις προκειμένου να γνωρίζει τις ερωτήσεις στις οποίες θα προβεί, γιατί η διατύπωση των ερωτήσεων δεν αποτελεί

εύκολη διαδικασία (Bell, 1997: 145) και ο τρόπος που θα τεθούν κατέχει σημαίνοντα ρόλο στο αν και κατά πόσο θα επηρεαστεί το υποκείμενο (Παρασκευοπούλου, 2008: 5). Ένα από τα γνωρίσματα ενός ικανού συνεντευκτή είναι η δυνατότητα καλλιέργειας φιλικού κλίματος μεταξύ του ίδιου και του υποκειμένου (Βαβουρανάκης, 1986: 57). Το να είναι ο ερευνητής δεκτικός, ευχάριστος, ευαίσθητος, μόνο οφέλη μπορεί να αποδώσει στην έρευνα. Εξάλλου μέσα σ' αυτήν την αλληλεπίδραση δεν μπορεί το υποκείμενο ν' αφηθεί στις ερωτήσεις, αν ο ίδιος ο ερευνητής δεν δώσει ορισμένα στοιχεία για τον εαυτό του πρώτα, εάν δεν αρχίσει ο ίδιος να αποκαλύπτεται κατά μία έννοια (Παρασκευοπούλου, 2008: 6). Ο ερευνητής οφείλει πάντα να θυμάται πως οι περισσότερες ερωτήσεις προκύπτουν, καθώς ο ίδιος προσπαθεί να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει με το υποκείμενο (Silverman, 2000: 321) και πως το γνωστικό αντικείμενο πάνω στο οποίο γίνονται οι ερωτήσεις είναι περισσότερο οικείο στον ίδιο κι όχι τόσο στο υποκείμενο (Βαβουρανάκης, 1986: 58-59).

Ο ερευνητής σε μια συνέντευξη στοχεύει περισσότερο στη διάγνωση του εσωτερικού κόσμου των υποκειμένων παρά στην ιεράρχηση και ταξινόμηση των πληροφοριών που του δίνονται εν προκειμένω για τη διεξαγωγή της έρευνας (Rubin & Rubin, 1995: 6). Γίνεται αυτόκοος μάρτυρας, ακροατής, προσωπικών ιστοριών καθημερινότητας, προβλημάτων, απλών και σύνθετων σκέψεων, εμπειριών (Schutz, 1967: 74). Το υποκείμενο μιλά και εκτίθεται, κατά μία έννοια, για θέματα, τα οποία ίσως να μην είχε ποτέ άλλοτε μοιραστεί με κάποιον συνομιλητή. Κατ' επέκταση ο ερευνητής οφείλει να μην προσδοκά απαντήσεις που ταυτίζονται με το «προσχέδιο» που έχει στο μυαλό του, αλλά να δει το υποκείμενο σε εντελώς ουδέτερη βάση, ανεπηρέαστα (Cohen και Manion, 1992: 318) και να μην υπερεκτιμήσει ή υποτιμήσει την αλήθεια που πρεσβεύει ο κάθε ερωτώμενος (Cannell & Kahn, 1968).

Ο ερευνητής οφείλει να επιδείξει σημαντικές επικοινωνιακές δυνατότητες και ικανότητες, προκειμένου να πετύχει ουσιαστική (λεκτική και όχι μόνο) αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι δυνατότητες αυτές του ερευνητή υποβάλλονται συνεχώς σε κρίση: πρέπει να καταφέρει να χρησιμοποιήσει τη συνέντευξη προς όφελος της έρευνας που διεξάγεται αλλά και προς όφελος των ερωτώμενων δηλαδή να κατορθώσει ο ερευνητής να απελευθερώσει τα βαθύτερα συναισθήματα που έχουν αναφορικά με το ζήτημα που αναλύεται (Παρασκευοπούλου, 2008: 6). Μέσω της συνέντευξης ο ερευνητής έχει τη

δυνατότητα να παρατηρήσει και μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας, όπως τις εκφράσεις χεριών και προσώπου, τον τόνο της φωνής, στοιχεία απαραίτητα για την εμβάθυνση των νοημάτων, την αποκωδικοποίηση της έκφρασης και της σύνταξης που χρησιμοποιεί ο ερωτώμενος και την αποφυγή επιφανειακών ερμηνειών.

3.3. Ερευνητική Στρατηγική - Συμμετέχοντες

Για την έρευνά επιλέχθηκε η μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης καθώς δίνει την ευκαιρία να μελετηθεί σε βάθος μια πλευρά ενός προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση ενώ επιτρέπει στον ερευνητή να αφοσιωθεί σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και να αναγνωρίσει τις ποικίλες αλληλεπιδρώσεις διαδικασίες στην έρευνά του (Bell, 1997: 31).

Ως βασικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η μερικώς δομημένη συνέντευξη για τους λόγους που αναφέρονται παραπάνω (βλ. κεφ. 1.2.2.1.) καθώς και γιατί παρέχει στον ερωτώμενο και τον ερευνητή τη δυνατότητα για περαιτέρω εμβάθυνση σε θεματικές περιοχές που δεν έχουν προβλεφθεί πριν από τη στιγμή της συνέντευξης παρέχοντας παράλληλα κάποιους βασικούς άξονες τους οποίους πρέπει να σεβαστούν οι συνομιλητές.

Επικουρικά και συμπληρωματικά προς το υλικό των συνεντεύξεων, λειτούργησε η μελέτη της αλληλογραφίας των σχολείων αλλά και διάφορων εγγράφων, νομοσχεδίων, υπουργικών αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία των μουσικών σχολείων. Καταλυτικό ρόλο για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας για το κάθε σχολείο έπαιξε η μελέτη των ιστοσελίδων των σχολείων και των στοιχείων που έχουν δημοσιευτεί σε αυτές.

Κύρια πηγή της εργασίας αποτελούν οι συνεντεύξεις που εκμαίευσα από τους διευθυντές τριών μουσικών σχολείων, του κ. Νικόλαου Τζήμα από το Μουσικό σχολείο της Λαμίας, του κ. Ηλία Καπέλα διευθυντή του σχολείου της Καρδίτσας και του κ. Σωτήρη Αναγνωστόπουλου διευθυντή του μουσικού σχολείου Λάρισας. Οι συναντήσεις με τους διευθυντές των σχολείων έγιναν κατά το μήνα Φεβρουάριο του 2010 στο χώρο του κάθε σχολείου και είχαν διάρκεια περίπου μία ώρα η κάθε μία. Στους διευθυντές είχε αποσταλεί, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ένα μήνα πριν ο βασικός κορμός των θεμάτων και των ερωτήσεων της συνέντευξης. Παράλληλα με τις συνεντεύξεις, έχοντας καθημερινή επαφή και συζητήσεις με πάρα πολλούς

εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται στα μουσικά σχολεία είχα τη δυνατότητα να αντικρίσω πολυπρισματικά τα επιμέρους ζητήματα που τίγονται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται στα κεφάλαια 4 έως και 7 παράλληλα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αυτό το σχήμα υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία με σκοπό την αμεσότερη σύνδεση της έρευνας με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΘΕΩΡΙΑ

4.1. Διοικητικές αρχές

Διοίκηση είναι η τέχνη να πετυχαίνεις αποτέλεσμα μέσω άλλων ατόμων και όχι να τα πραγματοποιείς ο ίδιος. Μολονότι οι απόψεις των συγγραφέων της διοικητικής επιστήμης κατά κανόνα δε συμπίπτουν σε ό,τι αφορά τη μορφή και το χαρακτήρα της, οι περισσότεροι ορισμοί αφορούν συγκεκριμένες πτυχές της διοικητικής διαδικασίας όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος (Σαΐτης 2002: 22).

Αρχικά, μέσω του προγραμματισμού διατυπώνονται οι αντικειμενικοί σκοποί του οργανισμού, προβλέπεται η μελλοντική εξέλιξή του και προσδιορίζονται οι τρόποι και τα μέσα με τα οποία θα εκπληρωθούν αυτοί οι σκοποί. Ουσιαστικά, η διοικητική αυτή λειτουργία παρέχει τη δυνατότητα στον οργανισμό να «μεταβεί» από το σημείο που βρίσκεται στο σημείο που επιθυμεί να φτάσει. Απαραίτητο εργαλείο για την επιτυχία του προγραμματισμού είναι ο έλεγχος της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας σε τακτικά χρονικά διαστήματα ώστε να μπορεί να γίνει επανακαθορισμός των αξόνων του αρχικού προγραμματισμού. Ταυτόχρονα, μέσω της οργανωτικής λειτουργίας επιτυγχάνεται ο προσδιορισμός της ιεραρχίας αλλά και του πλαισίου μέσα στο οποίο το κάθε μέλος του οργανισμού αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση συγκεκριμένων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Η διεύθυνση του ανθρώπινου δυναμικού είναι η λειτουργία μέσω της οποίας ελέγχεται και τελείται η στελέχωση των θέσεων εργασίας με τα κατάλληλα άτομα, η παρακίνηση των εργαζομένων για την συνεχιζόμενη και εποικοδομητική επιμόρφωσή τους με στόχο την επίτευξη των στόχων και των σκοπών του οργανισμού, η εποπτεία και ο συντονισμός όλων των εργασιών για την αποφυγή επικαλύψεων και κενών και η επικοινωνία μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων.

4.1.1. Αρχές γενικής διοίκησης

Η γνώση και μελέτη κάποιων βασικών αρχών διοίκησης που έχουν διατυπωθεί στα πλαίσια της θεωρίας της επιστήμης του management είναι σημαντική για τη σωστή οργάνωση ενός σχολείου και για την ερμηνεία φαινομένων, τα οποία θα ήταν δυνατόν να περάσουν απαρατήρητα (Ζευγαρίδης 1983: 90, Σαΐτης 2002:34, Allen 1958: 75, Hiner 1972: 148, Koontz et al 1984: 34).

Με βάση αυτές τις αρχές, κάθε δραστηριότητα στον οργανισμό πρέπει να είναι συνδεδεμένη και εναρμονισμένη με τους σκοπούς του οργανισμού ενώ η αποτελεσματικότητα του συστήματος επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων εξαρτάται από τη σαφήνεια στην ιεραρχία και στη σχέση υφισταμένων και στελεχών της διοίκησης. Η αρχή της συνετής διοίκησης αναφέρεται κυρίως στις δεξιότητες του ηγέτη σε θέματα συνεργασίας, προσανατολισμού και ελέγχου των υφισταμένων του. Η αρχή της ισότητας εξουσίας και ευθύνης υπαγορεύει ότι η ευθύνη κάποιου για τις ενέργειές του δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερη από την εκχωρημένη σε αυτόν εξουσία, ούτε πρέπει να είναι μικρότερη. Η αρχή της επιλογής του καλύτερου ατόμου για κάθε ειδική θέση εργασίας υπαγορεύει την κάλυψη των θέσεων εργασίας με αξιοκρατικά και μόνο κριτήρια. Με βάση την αρχή της ενότητας προσωπικού προωθείται το πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μελών μιας οργάνωσης.

4.1.2. Αρχές εκπαιδευτικής διοίκησης

Η δημόσια εκπαίδευση ως κρατική λειτουργία τελεί υπό τον έλεγχο του κράτους και η διοίκησή της ακολουθεί κατά κανόνα την οργάνωση της δημόσιας διοίκησης. Λόγω όμως της ιδιαίτερης φύσης του εκπαιδευτικού έργου, έχει δικές της αρχές από τις οποίες πρέπει να διέπεται η συμπεριφορά και οι ενέργειες των στελεχών της εκπαίδευσης. (Δερβίσης 1989, Σαΐτης 2002, Koontz et al 1983)

Η δημοκρατική αρχή διοίκησης υπαγορεύει ότι ο διευθυντής σχολείου κατά τη λήψη αποφάσεων πρέπει να χρησιμοποιεί ουσιαστικά τη μέθοδο της συμμετοχικής ηγεσίας. Η παραπάνω αρχή συμπληρώνεται και από την αρχή της

προσαρμοστικότητα και της ευλυγισίας, κατά την οποία ο διευθυντής οφείλει να ενεργεί ανάλογα με το συγκεκριμένο της σχολικής οργάνωσης, δηλαδή με τις εκάστοτε περιστάσεις συνθήκες και τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται. Σε αυτή τη λογική υπάρχει και η αρχή της άμεσης εποπτείας, κατά την οποία όσο αμεσότερη είναι η προσωπική επαφή ενός διευθυντή σχολείου με τους συναδέλφους – υφισταμένους του, τόσο αποτελεσματικότερη θα είναι η άσκηση των διευθυντικών του καθηκόντων. Συνακόλουθα, η δικαιοσύνη ως ρυθμιστική κοινωνική αρχή είναι απαραίτητη για τη ρύθμιση των μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων σχέσεων σε μια κοινωνική οργάνωση, όπως είναι το σχολείο όπου η στάση του διευθυντή πρέπει να είναι σύμφωνη με το δίκαιο και αμερόληπτη σε κάθε περίπτωση και συγκυρία. Ωστόσο, δεν αρκεί μια απόφαση να είναι προϊόν δημοκρατικής διαδικασίας και νόμιμη αλλά να είναι απαύγασμα τεκμηριωμένης και ψυχικά αποφορτισμένης διαδικασίας, ώστε να συμβάλλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών και οργανωτικών στόχων.

Οι παραπάνω αρχές μας υποδεικνύουν ότι τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης «είναι ανάγκη να είναι γνώστες της οργανωτικής θεωρίας και να μη στηρίζονται στη διαίσθηση, στην τύχη ή σε αυτά που έκαναν οι προκάτοχοί τους. Βέβαια, η απλή γνώση των αρχών διοίκησης δε θα εξασφαλίσει και την επιτυχή άσκηση, αφού πρέπει το διοικητικό στέλεχος να γνωρίζει και πώς να τις χρησιμοποιεί. Κρίνεται απαραίτητο, δηλαδή, να διαθέτει σχετική διοικητική εμπειρία και ορισμένες ικανότητες που απαιτεί μια διευθυντική θέση στην ιεραρχία της σχολικής εκπαίδευσης» (Σαΐτης 2002: 36).

4.2. Προσδιορισμός του έργου του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο.

4.2.1. Η σχετική βιβλιογραφία και η νομοθεσία

Έχοντας κατά νου την ισχύουσα νομοθεσία (ν. 2817/2000 και ν. 2986/2002) μπορούμε να αναφέρουμε ότι η διοικητική δομή των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης έχει το σχήμα της πυραμίδας η οποία διαρθρώνεται σε τέσσερα βασικά επίπεδα: το ανώτερο (εθνικό), το περιφερειακό, το νομαρχιακό (μεσαίο) και το κατώτερο (σχολικό).

Οι διευθυντές των σχολείων υπάγονται στο κατώτερο επίπεδο και έχουν την ευθύνη για το έργο των συναδέλφων τους. Λόγω της θέσης του στην εκπαιδευτική

ιεραρχία έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τη λειτουργία του σχολείου του ή να την αποδιοργανώσει, επειδή είναι το άτομο εκείνο που αποτελεί τον κρίσιμο συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα υψηλότερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής διοίκησης και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο διευθυντής πιέζεται τόσο από τα ανώτερα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής που βρίσκεται στο μέσον πιέζεται από τις δύο αυτές τάσεις και προσπαθεί να συμβιβάσει αντίθετες καταστάσεις, αφού οι προσδοκίες των δύο αυτών κοινωνικών ομάδων είναι συνήθως διαφορετικές (Ζαβλανός 1998, Κανελλόπουλος 1990, Σαΐτης 2002).

Σύμφωνα με το άρθρο 27 του καθηκοντολογίου που αναφέρεται στο έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων «ο Διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Πιο συγκεκριμένα:

1. Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

2. Καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

3. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

4. Διευθύνει τους εκπαιδευτικούς και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης (*primus inter pares*). Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σε αυτούς.

5. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους σκοπούς οι οποίοι περιγράφονται στο άρθρο 8 παρ.4 του παρόντος» (Καθηκοντολόγιο, κεφ. Δ', Α.27 άρθ. 11 περιπτ. Δ Ν.1566/85).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν και πρέπει να αποκτήσουν ένα σύνολο από τεχνικές, παιδαγωγικές, επαγγελματικές και διαχειριστικές

ικανότητες, ενσαρκώνοντας αυτό που ο Hughes έχει περιγράψει ως «επαγγελματίας και διαχειριστής» (Σαΐτης 2002, 108). Η επιτυχία και η διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στη «διαχείριση συστημάτων» και στη «διαχείριση ανθρώπων» αδιαμφισβήτητα γίνεται δύσκολη μέσα σε ένα πειστικό οικονομικό περιβάλλον. Ωστόσο, τα συστήματα από μόνα τους δεν είναι επαρκή για μια αποτελεσματική διαχείριση. Η ποιότητα των συστημάτων οργάνωσης εξαρτάται από τα άτομα που τα διευθύνουν. Οι δημιουργικοί και επιτυχημένοι μάνατζερ στην εκπαίδευση είναι αυτοί που μεγιστοποιούν και συνδυάζουν τη δυναμική που απορρέει από την «προβλεψιμότητα» των συστημάτων οργάνωσης με το «χάος» της ανθρώπινης εφευρετικότητας και του αυθορμητισμού (Law & Glover 2009: 5).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.2.2. Το έργο των διευθυντών στα μουσικά σχολεία.

Οι διαφορετικές απαιτήσεις σε σχέση με ένα σχολείο γενικής παιδείας

Το ερώτημα που τέθηκε στους διευθυντές των σχολείων ήταν το αν η διοίκηση ενός οργανισμού όπως το μουσικό σχολείο έχει διαφορετικές απαιτήσεις σε σύγκριση με ένα σχολείο γενικής παιδείας..

«Το μουσικό σχολείο είναι πολύ διαφορετικό από ένα άλλο σχολείο γενικής παιδείας. Δεν έχει καμία σχέση ως προς τη διοίκηση» σύμφωνα με τον κ. Αναγνωστόπουλο ο οποίος αναφέρει σαν την πιο απλή διαφορά αυτή του μεγέθους καθώς «ένα σχολείο γενικής παιδείας έχει 10-15-16 τμήματα και ξέρεις ότι εκεί δουλεύουν παράλληλα 16 αίθουσες. Εδώ έχουμε στιγμή που μπορεί να δουλεύουν και 65 αίθουσες παράλληλα (λόγω των ατομικών μαθημάτων) ή μπορεί να δουλεύουν δύο σύνολα, ατομικά μαθήματα και μαθήματα γενικής παιδείας»

Ο κ. Καπέλας αναγνωρίζει και αυτός ότι το μουσικό σχολείο «σαφώς και έχει διαφορετικές απαιτήσεις σε σχέση με άλλα σχολεία γιατί είναι ένα σχολείο ιδιαίτερο, διαφορετικό και αυτό μπορεί να το διαπιστώσει κάποιος από το ότι δε διδάσκονται μόνο τα μαθήματα γενικής παιδείας αλλά έχει ένα ευρύ πρόγραμμα 15 ωρών περίπου μουσικών μαθημάτων με πάρα πολλές ειδικότητες που είναι πολύ δύσκολο έως ανεξέλεγκτο για ένα διευθυντή ο οποίος δεν έχει την ειδικότητα του μουσικού να δει με κάθε λεπτομέρεια την οργάνωση του μουσικού μέρους του σχολείου και όχι μόνο αυτό αλλά και να προγραμματίσει και να οργανώσει εκδηλώσεις μουσικές».

Ο κ. Τζήμας αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα ενός μουσικού σχολείου κυρίως στη φιλοσοφία με την οποία αντιμετωπίζεται η γνώση και η παιδεία καθώς όσο καλά και αν είναι τα σχολεία γενικής παιδείας στην εξειδίκευση των μαθημάτων δέσμης – κατεύθυνσης υστερούν στην ευρύτερη καλλιέργεια. Αυτό, σύμφωνα με τον κ. Τζήμα, συμβαίνει *«όταν ζεις σε μία συντηρητική κοινωνία ή σε μία κοινωνία που επιλέγει να δώσει τη δυνατότητα στο παιδί του (ή έτσι νομίζει), να περάσει σε μία σχολή και θεωρεί ότι καλό σχολείο είναι το σχολείο που λειτουργεί λίγες ώρες, κάνει πολλές εβδομάδες κατάληψη, για να μπορούν να καλύπτουν την ύλη στα φροντιστήρια και να μπορέσει το παιδί να απεγκλωβιστεί από τα μαθήματα γενικής παιδείας, μη κορμού, να εστιαστεί μόνο στα μαθήματα που δίνει εξετάσεις. Αυτό μας βρίσκει παντελώς αντίθετους σε φιλοσοφία, γιατί εγώ προσωπικά πιστεύω ότι όσο καλός γιατρός και να γίνεις, αν δεν έχεις μια ευρύτερη καλλιέργεια, θα είσαι αποτυχημένος και σε γιατρός. Δηλαδή ο μαθητής που θα έχει μία ευρύτερη καλλιέργεια, είτε αυτή είναι μουσική είτε πολιτιστική είτε αθλητική είτε αυτό είναι οτιδήποτε άλλο, πέρα από τα μαθήματα της εξειδίκευσης, αυτά θα τα εξαργυρώσει στο μέλλον. Μιλάω με όρους εμπορικούς. Αυτή την καλλιέργεια του θα την εξαργυρώσει στο μέλλον, σαν γιατρός, σαν μηχανικός, σαν αρχιτέκτονας, σαν λογιστής, σαν οτιδήποτε γίνει, αυτά θα τα βρει μπροστά του και θα είναι προς όφελος του»*. Έτσι, αναδεικνύεται ότι η φιλοσοφία ενός οργανισμού όπως το μουσικό σχολείο είναι εντελώς διαφορετική.

ΘΕΩΡΙΑ

4.3. Ο διευθυντής του σχολείου ως ηγέτης – το όραμα

Είναι πολλοί οι παράγοντες που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα μια σχολική μονάδα εντούτοις δε θα ήταν υπερβολή αν λέγαμε ότι η οργάνωση και η λειτουργία ενός σχολείου αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα του διευθυντή. Η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας απαιτεί, εκτός των άλλων, αφοσίωση, όραμα, καθοδήγηση, ενέργεια, πνευματική διέγερση. Σε σχετική έρευνα (D.E.S. 1977: 36) επισημαίνεται ότι τα καλά σχολεία έχουν κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα *«την αποτελεσματική ηγεσία και κλίμα που ενθαρρύνει την ανάπτυξη»* και ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των καλών σχολείων είναι η ποιότητα της ηγεσίας τους.

Ο προσδιορισμός ενός ατόμου ως ηγέτη είναι σχετικά εύκολη υπόθεση, γιατί συγκεντρώνει ορισμένες εξαιρετικές ικανότητες για υψηλές θετικές επιδόσεις. (Θεοφανίδης 1999: 20-32). Η εξακρίβωση, όμως, των προσωπικών χαρακτηριστικών των ηγετών, αυτών δηλαδή των στοιχείων που ξεχωρίζουν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες, καθώς και ο ακριβής προσδιορισμός του περιεχομένου του όρου «ηγεσία» παραμένει ένα δύσκολο πρόβλημα.

Ηγέτης μπορεί να θεωρηθεί ένα πρόσωπο ενταγμένο μέσα σε μία εργασιακή ομάδα στην οποία του έχει ανατεθεί το καθήκον της κατεύθυνσης και του συντονισμού των δραστηριοτήτων της ομάδας και παράλληλα μέσω της συμπεριφοράς του ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα (οπαδούς) και τους κάνει εθελοντικά και πρόθυμα να τον ακολουθούν (Fiedler 1967: 8, Leavitt 1972: 217, Μπουραντάς 2001: 316).

Σύμφωνα με τους Hersey και Blanchard (1993: 68) «Η ηγεσία είναι μια διαδικασία που αποσκοπεί στο να επηρεάσει ένα άτομο ή μία ομάδα με σκοπό να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι σε ορισμένες συνθήκες». Οι Katz και Kahn (1978: 528) εκλαμβάνουν την ηγεσία ως «μια ισχυρή αυξητική επιρροή, πάνω από τη μηχανική συμμόρφωση με τις συνηθισμένες γενικές κατευθύνσεις του οργανισμού». Οι Koontz και O' Donnell (1982: 91) θεωρούν την ηγεσία ως την επιρροή, την τέχνη τη διαδικασία επηρεασμού των ατόμων μιας ομάδας ώστε να εργαστούν με προθυμία για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων. Η ηγεσία δεν πρέπει να ταυτίζεται με τη διοίκηση, η οποία αναφέρεται στην οργάνωση και τη λειτουργία του οργανισμού και στην εφαρμογή πολιτικών και τακτικών με σκοπό την επίτευξη των στόχων αυτού, βασιζόμενη πάντα στην επίσημη θέση εξουσίας. «Η ηγεσία αποτελεί ένα μέρος αυτής και αποβλέπει κυρίως στην καθοδήγηση, την παρόθηση, τη δημιουργία καλού κλίματος και την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας» (Σαΐτης 2002: 108).

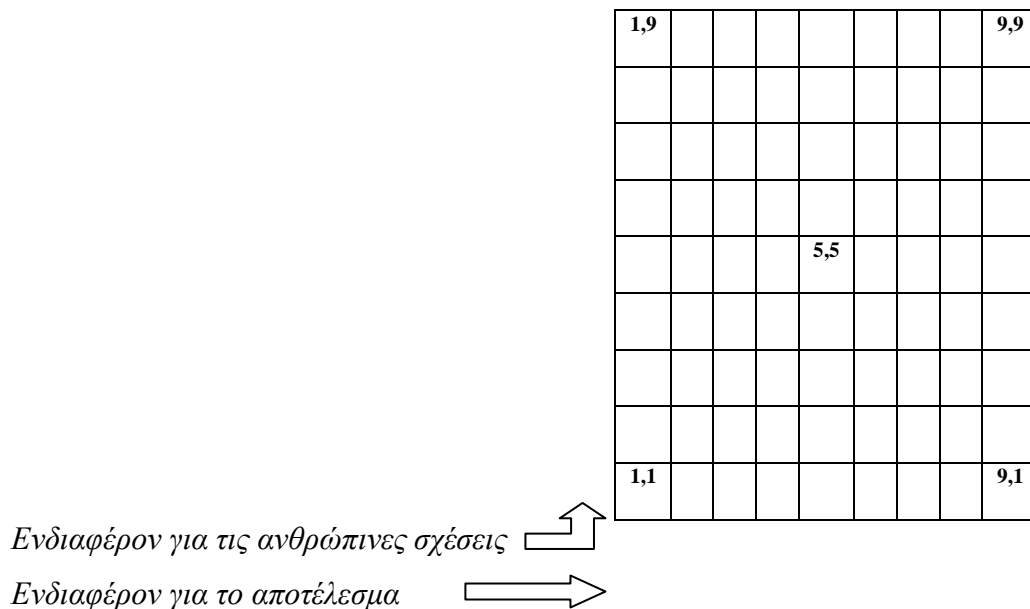
Δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο «επιτυχημένης» ηγεσίας. Σύμφωνα με τον J. Brown (1980: 321), οι αναδειχθέντες ως μεγάλοι ηγέτες στην ανθρώπινη ιστορία αναδείχτηκαν μεγάλοι γιατί συνάντησαν ευνοϊκές συγκυρίες σε σχέση με τα ειδικά χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα. Ακόμα και σε μια ομάδα ανεπτυγμένων πνευματικά ανθρώπων (όπως τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων) είναι πολύ χρήσιμη «η ύπαρξη ενός ατόμου ως συντονιστή «για τη σύνδεση των

μελών της ομάδας με την πραγματοποίηση ενός συγκεκριμένου έργου» (Σαΐτης 2002: 109).

4.3.1. Μορφές άσκησης της σχολικής ηγεσίας

Στην πράξη οι βασικές κατηγορίες – μορφές ηγεσίας που συναντούμε είναι τρεις (Ζαβλανός 1998, Dubrin 1998, Naylor 1999, Σαΐτης 2000). Η αυταρχική, η δημοκρατική και η χαλαρή ηγεσία. Οι αυταρχικοί ηγέτες έχουν κυριαρχικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των ενεργειών των μελών της ομάδας ενώ θεωρούν ότι οι υφιστάμενοι τους οφείλουν να δρουν και να σκέφτονται με βάση τις κατευθύνσεις και τις εντολές της διοίκησης. Οι δημοκρατικοί ηγέτες δίνουν πλατιά περιθώρια πρωτοβουλίας στα μέλη του οργανισμού έχοντας παράλληλα διευρύνει το πλαίσιο των θεμάτων πάνω στα οποία τα μέλη του οργανισμού μπορούν να εκφράσουν ιδέες αλλά και να παρέμβουν. Οι χαλαροί ηγέτες «είναι συμβολικοί και διακοσμητικοί, αφού μεταβιβάζουν σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και ενεργούν ως χορηγοί πληροφοριών προς την ομάδα» (Σαΐτης 2002: 112).

4.3.2. Η «διοικητική σχάρα» των Blake και Mouton (1964)



Σύμφωνα με το διάγραμμα των Blake και Mouton ο διευθυντής ενός σχολείου «κινείται σχετικά κοντά» σε ένα από τα πέντε σημεία τα οποία αντιπροσωπεύουν και μία μορφή ηγεσίας (Everard & Morris 1999: 38, Ρέππα 2008: 214, Σαΐτης 2002: 113). Στη θέση 1,1 βρίσκουμε το «αδιάφορο» στέλεχος το οποίο δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για τους συναδέλφους του όσο και για το αποτέλεσμα. Η συμπεριφορά των ανθρώπων που υιοθετούν αυτή τη θέση είναι συνήθως ουδέτερη, αντιστέκονται στις αλλαγές και στους νεωτερισμούς και ενδιαφέρονται για τη διατήρηση του κύρους τους. Στη θέση 1,9 κατατάσσονται τα στελέχη που έχουν υψηλό ενδιαφέρον για τα ανάγκες των υφισταμένων τους και χαμηλό για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Ο «ανθρωπιστικός» διευθυντής ενδιαφέρεται για τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ αυτού και των εργαζομένων, αποφεύγοντας τις συγκρούσεις ενώ μπορεί να φτάσει σε σημείο να κολακεύει τους εκπαιδευτικούς και να συγκαλύπτει την έλλειψη προετοιμασίας και αποδοτικότητας.

Στο σημείο 9,9 υπάρχει υψηλό ενδιαφέρον για τα άτομα και το αποτέλεσμα από τα στελέχη. Η στάση αυτή συνεπάγεται συνήθως συμμετοχή των υφισταμένων, αξιοποίηση των ιδεών και των δεξιοτήτων τους και προσπάθεια για επίτευξη υψηλής απόδοσης. Ο «δημοκρατικός» διευθυντής σε αυτή την περίπτωση βοηθά το προσωπικό αλλά και το αξιολογεί με βάση τις επιδόσεις του. Επίσης, τολμά να μεταβιβάζει αρμοδιότητες, ξέρει να αντιμετωπίζει συγκρουσιακές καταστάσεις και να παίρνει αποφάσεις με γνώμονα τόσο την επιτυχία των στόχων του σχολείου όσο και την διατήρηση των καλών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα που ανήκουν και πλαισιώνουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο σημείο 9,1 συναντάμε τα «αυταρχικά» στελέχη τα οποία μέσω αυστηρού προγραμματισμού και στενού ελέγχου των υφισταμένων τους επιδιώκουν υψηλή παραγωγικότητα στον οργανισμό χωρίς να ενδιαφέρονται παράλληλα για τα αισθήματα και τις απόψεις των άλλων. Στη μέση του διαγράμματος τοποθετούνται οι διευθυντές που υιοθετούν «το στίλ του εκκρεμούς» δηλαδή του μέτριου και ισορροπημένου ενδιαφέροντος ανάμεσα στις ανθρώπινες ανάγκες και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Συνήθως, προσπαθούν να διατηρούν ένα επίπεδο αποτελεσματικότητας χωρίς να επιμένουν όταν οι εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίνονται ενώ παράλληλα είναι τυπικοί και σταθεροί.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.3.3. Το όραμα των διευθυντών στα μουσικά σχολεία.

Στη συζήτηση με τους διευθυντές των μουσικών σχολείων έγινε μνεία στο όραμά τους για το σχολείο που υπηρετούν και στον τρόπο που το μεταδίδουν αυτό στους εκπαιδευτικούς των μουσικών σχολείων.

«Αν δεν έχεις όραμα καλά είναι να μην έρθεις σε αυτό το σχολείο» μας λέει ο κ. Αναγνωστόπουλος ο οποίος θεωρεί ότι το όραμα ενός μουσικού σχολείου δεν μπορεί να είναι θέμα ενός ατόμου αλλά θα πρέπει να αντανακλά τη διάθεση και τους στόχους των ανθρώπων που υπηρετούν και πλαισιώνουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό. *«Εννοείται γίνονται μεγάλες προσπάθειες, γίνονται ζυμώσεις, συζητάμε τι θέλουμε, πού θέλουμε να φτάσουμε. Κάνουμε πολλές φορές απολογισμό στη δουλειά μας, τι κάναμε ως τώρα, αν είμαστε ευχαριστημένοι με αυτό, πού θα μπορούσαμε να φτάσουμε, τι θα μπορούσαμε να κάνουμε άλλο, βάζουμε στο παιχνίδι και τα παιδιά, παίρνουμε γνώμες και από αυτά, για το πώς ακριβώς θα ήθελαν το σχολείο τους»*. Στο μουσικό σχολείο της Λάρισας μπαίνουν στόχοι και υπάρχει προγραμματισμός από την αρχή της σχολικής χρονιάς αλλά *«ο χρόνος είναι αυτός που πολλές φορές ανατρέπει πολλά πράγματα είτε προς το καλύτερο είτε προς το χειρότερο»*, ενώ ο αρχικός προγραμματισμός και οι στόχοι που έχουν τεθεί το Σεπτέμβριο πάντα εμπλουτίζονται και αναδιαρθρώνονται καθώς *«μπορεί κάποια πράγματα να μη γίνουν και ενδεχομένως να γίνουν κάποια άλλα καλύτερα που δεν τα είχες μέσα στον προγραμματισμό γιατί είσαι μέσα στην αναζήτηση»*.

Η ύπαρξη κατάλληλων και επαρκών υποδομών αναδεικνύεται ως βασική προτεραιότητα για τους διευθυντές των μουσικών σχολείων της Λαμίας και της Καρδίτσας. Το μουσικό σχολείο της Λαμίας *«είναι ένα σχολείο που έχει αναπτυχθεί με πάρα πολύ γρήγορους ρυθμούς. Ένα σχολείο που αναπτύσσεται με τόσο γρήγορους ρυθμούς έχει ανάγκη από έργα υποδομών... Έχουμε το οικόπεδο αλλά δυστυχώς δεν έχει βρεθεί ο τρόπος χρηματοδότησης. Είμαστε εν μέσω κρίσης. Τα προγράμματα στα οποία συμπεριλήφθηκε η ανέγερση του νέου μουσικού σχολείου ήδη έχουν ναυαγήσει για όλη την Ελλάδα»*.

Στην Καρδίτσα *«αν δεν υπήρχε όραμα δε θα υπήρχε σήμερα το μουσικό σχολείο Καρδίτσας το οποίο το 1997 παρέλαβα στεγαζόμενο σε μία πολυκατοικία»* μας

αναφέρει ο κ. Καπέλας που στην πορεία είχε ως βασικό του στόχο τη στέγαση του σχολείου σε καλύτερες εγκαταστάσεις, κάτι το οποίο θα έχει ως αποτέλεσμα την ανάδειξη του μουσικού σχολείου σε σύγχρονο εκπαιδευτικό και πολιτιστικό κέντρο. Μας αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Την επόμενη χρονιά το στεγάσαμε σε ένα χώρο που είχε περισσότερους χώρους για να μπορούμε να δουλέψουμε όμως ήταν ένας χώρος που έμοιαζε με φυλακές. Ούτε καν μπορούμε να διανοηθούμε ότι υπάρχουν τέτοια σχολεία στον 21^ο αιώνα. Με έναν αγώνα μιας δεκαετίας καταφέραμε να κάνουμε το νέο υπερσύγχρονο κτιριακό συγκρότημα του μουσικού σχολείου της Καρδίτσας στο οποίο πρόσφατα στεγαστήκαμε για το οποίο η Καρδίτσα να θεωρεί τον εαυτό της υπερήφανο και φιλοδοξούμε από εδώ και πέρα ο χώρος αυτός να γίνει πέρα από χώρος παιδείας και χώρος πολιτισμού. Στην αίθουσα συναυλιών εντός του χώρου σχολείου, χωρητικότητας 500 θέσεων, φιλοδοξούμε να γίνονται όλες οι πολιτιστικές εκδηλώσεις τουλάχιστον της πόλεως της Καρδίτσας. Ο στόχος, το όραμα είναι να κάνουμε το σχολείο κέντρο πολιτισμού της πόλης, με μία αίθουσα υπερσύγχρονη που θα είναι η καλύτερη τουλάχιστον για την περιοχή της Καρδίτσας με πολύ προηγμένες προδιαγραφές και από εκεί και έπειτα στόχος μας είναι να λειτουργήσει σαν ένα μικρό μέγαρο μουσικής δηλαδή ανά τρίμηνο να εκδίδουμε πρόγραμμα εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων που θα γίνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα».* Παράλληλα, μέσα στους στόχους του κ. Καπέλα είναι η δημιουργία εντός του σχολείου ενός μουσείου παραδοσιακών οργάνων το οποίο θα είναι επισκέψιμο όχι μόνο από τους τοπικούς φορείς αλλά και για οποιοδήποτε επισκέπτεται την Καρδίτσα.

Μία άλλη πτυχή του οράματός του μας ανέλυσε ο κ. Τζήμας η οποία σχετίζεται με τις ανθρώπινες σχέσεις τη συνοχή και τη δυναμική του σχολείου. *«Οραματίζομαι να μπορώ να έχω επαφή με τους συναδέλφους και... πάντα να εμπνέω τους συναδέλφους και αυτοί με τη σειρά τους να εμπνέουν τους μαθητές. Πρώτο και κύριο για μένα είναι να μπορεί ο μαθητής να ερωτεύεται αυτό που κάνει, να μην το κάνει αγγαρεία, να μην το κάνει γραφειοκρατικά. Για να το κάνει αυτό ο μαθητής, πρέπει και ο συνάδελφος να καταλάβει και αυτός σε τι σχολείο ήρθε».* Ωστόσο *«αυτά τα οράματα κολλάνε στην πραγματικότητα και στον ρεαλισμό. Όταν το 50% του συλλόγου αλλάζει κάθε χρόνο δεν μπορώ να έχω αυτή την επαφή που θέλω, ούτε εκείνοι με μένα ούτε εγώ με τους συναδέλφους. Άρα πρέπει να λειτουργήσω με δεδομένα δύσκολα»* εξομολογείται ο κ. Τζήμας. Πολλοί από τους καθηγητές των μουσικών σχολείων της επαρχίας έρχονται από άλλες πόλεις και κυρίως τις

μεγαλύτερες όπου υπάρχει πληθώρα εκπαιδευτικών μουσικής και μεγάλη ανεργία στον κλάδο των ωδείων και των ορχηστρών. Οι συγκεκριμένοι καθηγητές βλέπουν τη θέση του καθηγητή στα σχολεία της επαρχίας ως μία προσωρινή λύση και συνήθως κανένας από αυτούς «δεν πρόκειται να δοθεί» σύμφωνα με τον κ. Τζήμα αφού «έρχονται για να φύγουν, δεν ξέρουν με ποιο δρομολόγιο θα φύγουν. Όταν έρχεσαι και στο νου σου είναι να φύγεις, δεν μπορείς να εμπνεύσεις».

ΘΕΩΡΙΑ

4.4. Προϋποθέσεις και κριτήρια επιλογής των στελεχών στα μουσικά σχολεία

4.4.1. Το νομοθετικό πλαίσιο και το θεωρητικό υπόβαθρο.

Με το νέο ν. 3848/2010 καθορίστηκαν τα κριτήρια με τα οποία θα γίνεται η επιλογή των στελεχών για την εκπαίδευση. «Ως διευθυντές σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με βαθμό Α΄ και οκταετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί πέντε τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον τρία σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας». Συμπληρωματικά, σύμφωνα με το Νόμο 3467/2006 ΦΕΚ 128 τ. Α΄, Αρ.7/Γ/3//δ «για την επιλογή εκπαιδευτικών σε θέσεις Διευθυντών Μουσικών Σχολείων (Γυμνασίων - Λυκείων), κατά την προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου συνεκτιμώνται και οι ειδικές σπουδές ή το αναγνωρισμένο καλλιτεχνικό έργο και δράση, τα οποία αφορούν στις τέχνες γενικά και τη μουσική ειδικότερα».

Ένα διοικητικό στέλεχος για να είναι αποτελεσματικό χρειάζεται να διαθέτει επαρκείς γνώσεις και ικανότητες που θα του επιτρέπουν να μπορεί να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις του σχολείου. Βέβαια, «υπάρχουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στάσεις των διευθυντικών στελεχών, όπως είναι η αφοσίωση πάνω στο έργο τους, η φιλοδοξία, η ειλικρίνεια, η ευθύτητα, η ακεραιότητα, η αξιοπιστία τα οποία δεν μπορούν να ενταχθούν ούτε στις γνώσεις ούτε στις ικανότητες. Ωστόσο τα χαρακτηριστικά αυτά μαζί με τις γνώσεις και τις ικανότητες συνθέτουν το πλαίσιο του καλού και ικανού διευθυντικού στελέχους» (Σαΐτης 2002: 51).

Ο R. Katz (1974) και οι P. Hersey και K. Blanchard (1993) ταξινομούν τις ικανότητες των στελεχών σε τρεις κατηγορίες, τις νοητικές, τις ανθρώπινες και τις τεχνικές. Στις νοητικές εντάσσεται η ικανότητα ενός διοικητικού στελέχους να βλέπει όλη την οργάνωση του σχολείου ως σύνολο και να αναγνωρίζει την αλληλεξάρτηση των επιμέρους λειτουργιών της οργάνωσης. Οι ανθρώπινες ικανότητες του διευθυντή αφορούν τη συνεργασία με τα άτομα του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου (Βλ. Κεφ.4.3.) και τη δυνατότητα δημιουργικής και αποτελεσματικής επιρροής της συμπεριφοράς τους. Τέλος, οι τεχνικές ικανότητες του διοικητικού στελέχους αναδεικνύονται όταν αξιοποιούν τις γνώσεις, τις διαδικασίες και τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έχει καθήκον να μελετά και να οργανώνει προγράμματα για την επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης με βάση τις σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στην επιστήμη της εκπαιδευτικής διοίκησης. Τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να δημιουργούνται αξιοκρατικά, να σταδιοδρομούν εντός της εκπαιδευτικής διοίκησης και να ενσαρκώνουν στον ύψιστο βαθμό της αξίες της (Σαΐτης 2002: 52).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.4.2. Η άποψη των διευθυντών των μουσικών σχολείων

Στις συναντήσεις με τους διευθυντές συζητήθηκε το αν ένας εκπαιδευτικός που προορίζεται να αναλάβει ηγετική θέση σε ένα μουσικό σχολείο χρειάζεται να επιμορφώνεται πριν αναλάβει τη θέση και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ήταν οι απαντήσεις για τα σημεία στα οποία θεωρούν ότι πρέπει να εστιάζεται αυτή η επιμόρφωση.

Ο κ. Τζήμας θεωρεί ότι ο διευθυντής *«δεν χρειάζεται να επιμορφωθεί με την έννοια την πανεπιστημιακή αλλά με την έννοια της ευρύτερης καλλιέργειας. Θα μου πείτε πώς μπορεί να γίνει αυτό; Νομίζω ότι ο βίος του καθενός που θα επιλέξει μία τέτοια θέση, θα πρέπει να το αποδεικνύει. Δηλαδή το να έχεις κάποια πτυχία, για παράδειγμα διαχείρισης ανθρώπινων πόρων, που είναι πολύ της μόδας και πολύ μέσα στα πράγματα πολλές φορές είναι πολύ ενδιαφέρον και σαφέστατα είναι ένα εφόδιο αλλά δεν αποτελεί το παν»*. Στην ίδια λογική κινείται και η άποψη του κ. Καπέλα ο

οποίος θεωρεί ότι δε χρειάζεται κανείς μεταπτυχιακό αλλά «*συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης. Αυτή τη στιγμή μιλάμε για διά βίου μάθηση. Σε όλη μας τη ζωή πρέπει να μαθαίνουμε. Υπάρχουν πάρα πολλά χρόνια που έχουν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν αν εξαιρέσουμε την επιμόρφωση που έγινε στις νέες τεχνολογίες που και εκείνη η επιμόρφωση “μπάζει” από παντού*». Ο κ. Τζήμας θέτει και το ζήτημα της ουσιαστικής αξιοποίησης των ερευνών από τους φορείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα στην καθημερινότητα των μουσικών σχολείων. «*Έχω δει κάποια πανεπιστήμια, όχι όλα, που είναι σε μία σφαίρα εντελώς εξωπραγματική, σε μία σφαίρα ιδανικού. Δηλαδή για να λειτουργήσει αυτό (Π.χ. μία καινοτομία) πρέπει να υπάρχουν οι εξής 15 προϋποθέσεις από τις οποίες όμως υπάρχουν οι 3 μισές. Τι σημαίνει; Ότι δεν πρέπει να λειτουργήσει το μουσικό σχολείο ή το όποιο σχολείο;... Χρειάζονται εφόδια από τα πανεπιστήμια σαφέστατα, αλλά δε φτάνουν αυτά*».

Ο κ. Καπέλας επισημαίνει στη διάρκεια της συνέντευξης και το θέμα της ειδικότητας των διευθυντών στα μουσικά σχολεία. Ο ίδιος θεωρεί ότι «*πρώτα απ’ όλα ο διευθυντής του σχολείου ως μάνατζερ του σχολείου θα πρέπει να έχει άποψη και για να έχει άποψη πρέπει να κατέχει το αντικείμενο. Αν θέλουμε λοιπόν τα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα να πετύχουν και να πετύχουν περισσότερο από όσο έχουν πετύχει, θα πρέπει, κατά τη γνώμη μου, οι διευθυντές των μουσικών σχολείων να είναι μουσικοί, όπως και οι διευθυντές των αθλητικών σχολείων να είναι γυμναστές ή αν πάμε στα ΕΠΑΛ παραδείγματος χάρη τα οποία έχουν πολλά εργαστήρια, θα πρέπει και εκεί οι διευθυντές να είναι ανάλογων ειδικοτήτων... Υπάρχουν διευθυντές οι οποίοι έχουν ως βασική ειδικότητα κάποια άλλη (φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί) και έχουν, ίσως, και ένα πτυχίο μουσικής. Δεν αρκεί όμως αυτό. Νομίζω ότι κάποιος θα πρέπει να έχει εμβαθύνει μέσα στο χώρο της μουσικής και ακόμα περισσότερο να είναι γνώστης και των δύο ειδών μουσικής, δηλαδή και της ευρωπαϊκής και της παραδοσιακής μουσικής για να μπορεί να έχει ισοζυγισμένα τα πράγματα μέσα στο σχολείο*». Επιπρόσθετα, ο κ. Καπέλας θεωρεί ότι ο διευθυντής του μουσικού σχολείου «*δεν είναι απαραίτητο να είναι απόφοιτος ενός τμήματος ΑΕΙ Μουσικών Σπουδών*».

Ωστόσο, σύμφωνα με τον κ. Αναγνωστόπουλο, ο διευθυντής του μουσικού σχολείου δεν πρέπει να έχει κατ’ ανάγκη την ειδικότητα του μουσικού. «*Σε ένα μουσικό σχολείο έχουμε δύο κορμούς, της γενικής παιδείας και της μουσικής παιδείας. Ένας μουσικός μπορεί να στερείται από αυτά της γενικής παιδείας και το αντίθετο. Γι’*

αυτό υπάρχουν και οι υποδιευθυντές που ο ένας εκλέγεται από τον τομέα των μουσικών και ο άλλος από της γενικής παιδείας. Είναι αυτοί οι οποίοι υποστηρίζουν το έργο του διευθυντή. Οι υποδιευθυντές είναι αυτοί που σε κάποιο ενδεχόμενο στραβοπάτημα του διευθυντή πρέπει να παρέχουν την κατάλληλη ενημέρωση στο διευθυντή για να προλάβει κάτι».

Επιπλέον, μέσα από τις συζητήσεις με τους διευθυντές των μουσικών σχολείων αναδύεται και η ανάγκη της επαφής και ενημέρωσης για την τοπική αλλά και την ευρύτερη πολιτιστική παραγωγή του τόπου. «Πρέπει ο διευθυντής να ενημερώνεται, να πηγαίνει σε συναυλίες, να πηγαίνει στο μέγαρο μουσικής, να πηγαίνει στα ωδεία» μας λέει ο κ. Αναγνωστόπουλος ο οποίος θεωρεί πως «πρέπει να είναι ενήμερος για το τι συμβαίνει γύρω και έξω από το σχολείο, για να μπορέσει να το εισάγει. Όχι μόνο στην πόλη. Τι παίζεται για παράδειγμα στο μέγαρο μουσικής Αθηνών ή Θεσσαλονίκης; Γιατί παίζονται αυτά; Ποιες είναι οι ορχήστρες; Υπάρχει κάτι ανανεώσιμο; Πρέπει να είμαστε συνέχεια σε εγρήγορση».

Ο κ. Τζήμας αναφέρει και αυτός ότι «χρειάζεται επαφή με την κοινωνία, επαφή με την Τέχνη, με την Ιστορία της Τέχνης, να ξέρεις ο τόπος που είσαι τι έχει βγάλει. Η μουσική δεν είναι μόνη της, είναι αλληλένδετη με τις άλλες τέχνες... Όλη αυτή τη σχετικότητα των πραγμάτων, τη σχετικότητα του περιβάλλοντος αν δεν την ξέρεις και έρχεσαι σε ένα τέτοιο τόπο, τι να οραματιστείς; Γιατί “σήμερα εμού και αύριο ετέρου και ουδέποτε τινός”. Οφείλω να ξέρω ποιος έχει περάσει από εδώ και να ξέρω τι έχει φτιάξει. Και δεν έρχεσαι να καταργήσεις κάτι, έρχεσαι να συμπληρώσεις, να κάνεις μία συνέχεια και να εκμεταλλευτείς τις ιδιαιτερότητες ενός τόπου και αυτό που λέμε το συγκριτικό πλεονέκτημα. Τι έχει να σου δώσει αυτός ο τόπος... Αν πήγαινες στο Αγρίνιο ή στην Πάτρα, ας πούμε, θα έπρεπε να έχεις κάτι άλλο. Ίσως αν πήγαινες στην Παλλήνη ή στο Ίλιο να διοικήσεις, το πρώτο πράγμα που θα έπρεπε να ξέρεις είναι το πώς θα μπορέσεις να διαχειριστείς τις τεράστιες φιλοδοξίες τόσων πολλών ικανών μουσικών, οι οποίοι για να εργαστούν, θα πρέπει να αποδεχτείς εσύ ότι είναι οι πρώτοι. Όταν λοιπόν είναι τέτοιοι τριάντα πώς θα τους διαχειριστείς; Τι συμβαίνει στην Ελλάδα σήμερα, τι συμβαίνει στον κόσμο που πας να λειτουργήσεις σήμερα. Δεν είσαι εσύ μια μονάδα από μόνος σου. Όσο ικανός και να είναι ένας μουσικός, χρειάζεται ένα «ακομπανιαμέντο», χρειάζεται ένα ρυθμό, χρειάζεται κάπου να πατήσει. Αυτή η σταθερά που χρειαζόμαστε είναι το περιβάλλον».

Στα αντικείμενα που χρήζουν επιμόρφωσης εντάσσεται και η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και γενικά οι νέες τεχνολογίες. Στην επιμόρφωση αυτή οφείλει η πολιτεία να καλέσει τόσο τα στελέχη της εκπαίδευσης όσο και τους εκπαιδευτικούς αφού «ενδεχομένως εδώ μέσα κάποιος συνάδελφος να είναι ο διευθυντής αύριο. Να πώς έρχεται η επιμόρφωση. Θα πρέπει να μάθουμε να παρακολουθούμε καθημερινά τις εξελίξεις» είτε ως στελέχη της εκπαίδευσης είτε ως συνειδητοποιημένοι εκπαιδευτικοί, τονίζει ο κ. Αναγνωστόπουλος. «Στην εποχή του διαδικτύου... θα πρέπει να έχουμε μια συνεχή ροή πληροφόρησης, επιμόρφωσης, πάνω σε αυτά τα θέματα και να υποχρεωθούμε – πρωτίστως τα στελέχη αλλά και οι εκπαιδευτικοί – να γνωρίσουν τη νέα τεχνολογία διότι δυστυχώς τα αμέσως επόμενα χρόνια θα έχουμε εκπαιδευτικούς αγράμματους. Όποιος δεν ξέρει να χειριστεί Η/Υ θα θεωρείται αγράμματος», υποστηρίζει ο κ. Καπέλας ο οποίος προβληματίζεται και εφιστά την προσοχή στην υποβάθμιση της αξιοπιστίας και του κύρους ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος λόγω των παρωχημένων γνώσεων και δεξιοτήτων των καθηγητών που υπάρχουν στα σχολεία.. «Ο τρόπος του μαθήματος αλλάζει, οι μαθητές πήραν υπολογιστές. Έχουν χιλιάδες πληροφοριών μέσα από το διαδίκτυο και φτάνουμε πλέον στο σημείο οι μαθητές να είναι πιο πληροφορημένοι από τους καθηγητές. Πώς λοιπόν οι καθηγητές θα μπορέσουν να σταθούν μέσα στην αίθουσα με τις γνώσεις που έχουν από παλιά και πώς θα κρατηθεί το κύρος του εκπαιδευτικού μέσα στην αίθουσα; Αυτό δυστυχώς υπάρχει, και μέρα με τη μέρα – όχι χρόνο με το χρόνο – οξύνεται και από εδώ και πέρα πλέον δε θα μπορεί να έχει κύρος, όχι ο εκπαιδευτικός, αλλά το δημόσιο σχολείο. Ότι προσπάθειες και να κάνει η πολιτεία αν οι εκπαιδευτικοί δεν τραβήξουν μπροστά και δεν μπουκ στην πρώτη θέση μάχης με τον καινούριο τρόπο διδασκαλίας με εκσυγχρονισμένους τρόπους διδασκαλίας το παιχνίδι είναι χαμένο». Στις παρωχημένες γνώσεις και στις ελλειπείς δεξιότητες των στελεχών και των λειτουργών της εκπαίδευσης αναφέρεται και ο κ. Αναγνωστόπουλος: «Δε σημαίνει ότι πας 3 μήνες και κάνεις μια επιμόρφωση και γίνεσαι διευθυντής. Αυτό δε λέει τίποτα, δε σταματάει, είναι καθημερινή ανάγκη αυτό. Στην εισαγωγική επιμόρφωση στα ΠΕΚ σου δίνουν μία βοήθεια για το πώς θα αντιμετωπίσεις την αίθουσα όταν θα μπει. Από εκεί και πέρα αρχίζει το “πανηγύρι” όμως...».

«Γενικότερα όλοι οι διευθυντές των σχολείων χρειάζονται μία επιμόρφωση πάνω σε θέματα διοίκησης. Διότι οι περισσότεροι αυτοσχεδιάζουν. Θα πρέπει να υπάρξει μία συντονισμένη προσπάθεια του υπουργείου Παιδείας προς τα διοικητικά

στελέχη ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν ακόμα καλύτερα τα δημόσια σχολεία. Το έχουμε ανάγκη οι διευθυντές αυτό. Από εκεί και πέρα εξαρτάται από την όρεξη και τη φαντασία του καθενός...» σύμφωνα με τον κ. Καπέλα ενώ ο κ. Αναγνωστόπουλος θεωρεί ότι η ανάγκη για επιμόρφωση ισχύει για όλους όσους είναι μέσα σε μια σχολική μονάδα. «Πρέπει να αισθανθούμε και να κατανοήσουμε τη δια βίου εκπαίδευση. Πρέπει να εκπαιδευόμαστε. Όταν εκπαιδευόμαστε συνεχώς τι κάνεις; Επιμορφώνεσαι».

Ωστόσο, στην ελληνική πραγματικότητα και ειδικά στα μουσικά σχολεία, υπάρχει άνιση κατανομή των αρμοδιοτήτων και των εξουσιών που έχει ο διευθυντής. «Το κενό που υπάρχει, έχει να κάνει με την πολιτεία», τονίζει ο κ. Τζήμας που εξηγεί ότι «όλα αυτά τα χρόνια εμείς οι διευθυντές έχουμε απίστευτες ευθύνες και καμία εξουσία. Πριν δέκα χρόνια, οι αντίστοιχες θέσεις όλων των διευθυντών, όχι μόνο αυτών των μουσικών σχολείων είχαν εξουσία. Σήμερα το ξέρετε ότι όταν ένας συναδέλφος λείπει 15 μέρες “από τη σημαία” που λέμε, δεν μπορείς να κάνεις τίποτα, πέρα από το να διαβιβάσεις το πρόβλημα και την απουσία του συναδέλφου στο διευθυντή της δευτεροβάθμιας;... Ένας διευθυντής που έχει τις προσβάσεις στο διευθυντή δευτεροβάθμιας ή στον περιφερειάρχη ή στον υπουργό ή στην καλλιτεχνική επιτροπή, με κάποιο τρόπο έχει περισσότερη εξουσία απέναντι στους συναδέλφους και ίσως να είναι και πιο χρήσιμος». Άρα όσα εφόδια και αν έχει ένας διευθυντής, αν είναι «εκτός περιβάλλοντος ή πραγματικότητας» και χωρίς διασυνδέσεις πολιτικές και συνδικαλιστικές, σύμφωνα με τον κ. Τζήμα, δεν μπορεί να είναι τόσο αποτελεσματικός όσο ένας με λιγότερα εφόδια μεν αλλά πολιτική ή συνδικαλιστική δράση και γνωριμίες δε...

4.5. Σύνοψη κεφαλαίου

Όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις των διευθυντών, αυτό που σε γενικές γραμμές διαφοροποιεί τις προκλήσεις ενός μουσικού σχολείου, όσον αφορά τη διοίκηση του, είναι το μέγεθος του σχολείου από πλευράς ανθρώπινου δυναμικού, ο μεγάλος αριθμός των ειδικοτήτων, η εστίαση στη μουσική εκπαίδευση και στην οργάνωση εκδηλώσεων, η φιλοσοφία με την οποία αντιμετωπίζεται η γνώση και η ευρύτερη καλλιέργεια των μαθητών. Οι απόψεις των διευθυντών συνάμα αντικατοπτρίζουν τη σκληρή πραγματικότητα για τα στελέχη των μουσικών σχολείων

καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των σχεδίων τους και των «οραμάτων» τους - άρα και του χρόνου τους - αναλώνεται σε ζητήματα κτιριακά και στελέχωσης των οργανισμών, ζητήματα τα οποία σε άλλες χώρες θεωρούνται προαπαιτούμενες και αναγκαίες συνθήκες ύπαρξης και λειτουργίας ενός οποιουδήποτε σχολείου.

Οι διευθυντές των μουσικών σχολείων αναφέρονται στην ευθύνη της πολιτείας όσον αφορά την επιμόρφωση των στελεχών και των εκπαιδευτικών αλλά και στην ατομική υποχρέωση των ανθρώπων που υπηρετούν την εκπαίδευση να παρακολουθούν τις εξελίξεις σε θέματα διοίκησης, παιδαγωγικής και τεχνολογίας. Πέρα από αυτό όμως αναφέρονται και στην ευρύτερη καλλιέργεια που πρέπει να έχει ένας διευθυντής, στην ανάγκη επαφής με την τοπική και ευρύτερη πολιτιστική παραγωγή του τόπου αλλά και την ανάγκη να αφουγκράζεται το σχολείο τα προβλήματα και τα ερεθίσματα της κοινωνίας. Οι τοποθετήσεις των διευθυντών συμφωνούν με τη θέση των P. Hersey & K. Blanchard οι οποίοι ταξινομούν τις ικανότητες των στελεχών σε τρεις κατηγορίες, τις νοητικές, τις ανθρώπινες και τις τεχνικές. Ωστόσο, οι απόψεις δίστανται για το αν θα πρέπει ο διευθυντής ενός μουσικού σχολείου να έχει την ειδικότητα του μουσικού ή αν είναι αρκετή η συνεργασία με τον μουσικό υποδιευθυντή του σχολείου ο οποίος είναι υπεύθυνος για τα μαθήματα μουσικής παιδείας.

Σε αντιπαράβολή με την αντίστοιχη θεωρία αναδεικνύεται και από τους διευθυντές η ανάγκη για επιμόρφωση και κατάκτηση βασικών τεχνικών, παιδαγωγικών, και διαχειριστικών ικανοτήτων, ενσαρκώνοντας την έννοια του «επαγγελματία και διαχειριστή». Αν θα ήθελε να κατατάξει κάποιος τους τρεις διευθυντές σε κάποια κατηγορία, θα μπορούσε (μελετώντας και τις απαντήσεις στα κεφάλαια 5 και 7 για την παρώθηση και τη συνεργασία) να σταθεί στην έννοια του δημοκρατικού ηγέτη ο οποίος δίνει πλατιά περιθώρια πρωτοβουλίας στα μέλη του οργανισμού έχοντας παράλληλα διευρύνει το πλαίσιο των θεμάτων πάνω στα οποία τα μέλη του οργανισμού μπορούν να εκφράσουν ιδέες αλλά και να παρέμβουν. Με βάση τη «διοικητική σχάρα» των Blake και Mouton θα μπορούσε κάποιος να τοποθετήσει τους διευθυντές των τριών σχολείων ανάμεσα στις θέσεις 5,5 και 9.9 όπου υπάρχει αρκετό έως έντονο ενδιαφέρον τόσο για τις ανθρώπινες σχέσεις όσο και για το αποτέλεσμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΠΑΡΩΘΗΣΗ ΣΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

ΘΕΩΡΙΑ

5.1. Παρακίνηση και αποδοτικότητα στη σχολική εκπαίδευση.

⊕ Η έννοια της παρακίνησης

Σύμφωνα με τον Dubrin (1998) ο όρος «παρακίνηση» εκλαμβάνεται ως «η δαπάνη της προσπάθειας για την επίτευξη αποτελεσμάτων». Για τον Dubrin η προσπάθεια απορρέει από μία δύναμη, η οποία πηγάζει από κάποιες πηγές όπως το άτομο και ο διευθυντής του οργανισμού. Η προσωπική παρακίνηση επηρεάζει την έναρξη, την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή της προσπάθειας. Από την πλευρά του διευθυντή η παρακίνηση είναι η διαδικασία του να κάνει κάποιος τα άτομα να πετύχουν τους αντικειμενικούς σκοπούς. Κοινός στόχος και των δύο υποκειμένων είναι η επίτευξη αποτελέσματος.

Κατά τους Hoy & Miskel (1987), , τα κίνητρα, η ανάγκη, και οι άλλοι μηχανισμοί που ενεργούν και διατηρούν την εθελοντική δραστηριότητα προς την επίτευξη των ατομικών στόχων, συνθέτουν την έννοια την παρακίνησης. Το βασικότερο σκέλος αυτού του ορισμού είναι η άποψη ότι η παρώθηση είναι μια εθελοντική δραστηριότητα, η οποία ωθεί το άτομο προς συγκεκριμένους στόχους. Μέσα από αυτό το πρίσμα, μπορούμε να αντιληφθούμε την παρώθηση ως «μία πολύπλοκη κατάσταση των ατόμων που δεν μπορεί να παρατηρηθεί απευθείας, αλλά που επηρεάζει τη συμπεριφορά τους» (Ζαβλανός 1999). Η παρακίνηση, σύμφωνα με τον Δ. Μπουραντά (2001), είναι η εσωτερική διαδικασία ώθησης της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς τους στόχους των οποίων η πραγματοποίηση έχει ως συνέπεια την ικανοποίηση των αναγκών του.

⊕ Κίνητρα. (Σαΐτης, 150)

Ως κίνητρο νοείται η εσωτερική κατάσταση που ενεργοποιεί, δραστηριοποιεί ή παρακινεί και που καθοδηγεί τη συμπεριφορά προς επίτευξη στόχων (Berelson & Steiner 1964, Τριλιανός 2002).

Τα κίνητρα μπορεί να είναι:

- ✓ Πρωτογενή, αυτά που προέρχονται από τις φυσιολογικές ανάγκες.
- ✓ Δευτερογενή, αυτά που προέρχονται από τις ανάγκες που επιτάσσει το κοινωνικό συγκείμενο στο οποίο δραστηριοποιείται ο άνθρωπος (όπως το κύρος και η κοινωνική ένταξη) αλλά και όσα χωρίς να είναι βιολογικά συνδέονται με τη φύση του ανθρώπου (περιέργεια, στοργή, ικανότητα).

Αυτά τα είδη κινήτρων συνήθως αλληλοεπηρεάζονται και έτσι η ανάλυση των υποκινητικών παραγόντων είναι πολύπλοκη καθώς η ένταση του κάθε κινήτρου διαφέρει μεταξύ των ανθρώπων αλλά διαφέρει επίσης και η επιρροή της συμπεριφοράς από τα πρωτογενή και τα δευτερογενή κίνητρα (Μπουραντάς, 2001).

⊕ Ανάγκη

Καθετί που προϋποτίθεται για την επιβίωση και την ευτυχία ενός ατόμου (Χατζηπαντελή 1999) ή γενικά μία κατάσταση στέρησης (Δημητρίου 1991, Καλογήρου 1979, Τριλιανός 2002, Dubrin 1998) μπορεί να οριστεί ως ανάγκη. Όταν δημιουργηθεί μία ανάγκη, μπαίνει σε ενέργεια μία κινητήρια δύναμη για να καλυφθεί η έλλειψη. Η κινητήρια δύναμη (ή το κίνητρο) είναι διαφορετικής έντασης ανάλογα με τη φύση της ανάγκης και το χαρακτήρα του ατόμου.

Μεταξύ των αναγκών, των κινήτρων και των στόχων υπάρχει αλληλεξάρτηση ώστε να δημιουργείται μία «αλυσιδωτή αντίδραση» (Koontz & O' Donnell 1983). Μία κατάσταση στέρησης δημιουργεί την επιθυμία, ωθεί το άτομο σε ενέργεια για την εκπλήρωση της επιθυμίας και καταλήγει στην ικανοποίηση της.

⊕ Παρακίνηση και αποδοτικότητα

Σε έναν οργανισμό, συνήθως υπάρχουν καθορισμένοι οργανωτικοί στόχοι και όλα τα μέλη της κοινότητας είναι όμοια από άποψη φυσιολογίας, ανατομίας και πνευματικών δυνατοτήτων. Ωστόσο τα άτομα αυτά δεν έχουν την ίδια απόδοση στον εργασιακό χώρο. «Αν όλοι εκείνοι που μπορεί να θεωρηθεί ότι συνεισφέρουν σε μία οργάνωση καταταχθούν με βάση την προθυμία τους να την υπηρετήσουν, η κλίμακα ακολουθεί βαθμιαία καθοδική πορεία ξεκινώντας από την έντονη προθυμία,

περνώντας στην ουδετερότητα, για να καταλήξει σε έντονη απροθυμία ή εναντίωση ή εχθρότητα. Στη σύγχρονη κοινωνία υπερτερούν πάντοτε αυτοί που παίρνουν αρνητική θέση και αυτό ισχύει για κάθε υπάρχουσα ή μέλλουσα οργάνωση» (Barnard 1938).

Οι αιτίες για τις παραπάνω διαφορές μπορεί να είναι πολλές. Η παρακάτω εξίσωση, μας δίνει μία πολύ καθαρή εικόνα για τους συντελεστές που επηρεάζουν την αποδοτικότητα των ατόμων στα πλαίσια της εργασίας (Vroom & Deci 1974, Χυτήρης 1994):

ΑΠΟΔΟΣΗ ΑΤΟΜΟΥ

=

ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ (του ατόμου)

X

ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ – ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ (του ατόμου)

X

ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Παίρνοντας ως βάση τον παραπάνω τύπο, ένα άτομο θα αποδώσει ανάλογα με:

1. Τις ικανότητες, τις γνώσεις και τα εφόδια, τόσο αυτά που έχει και φροντίζει να διατηρεί, όσο και αυτά που αποκτά κατά τη διάρκεια του εργασιακού του βίου.
2. Την παρακίνηση και την εργασιακή προσπάθεια που περιλαμβάνει τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη διάθεση του ατόμου να αποδώσει. Η απόδοση ενός ατόμου εξαρτάται, εκτός από την ικανότητά του, από τη διάθεσή του να εργαστεί. Η σχέση βαθμού παρακίνησης και αποδοτικότητας δεν είναι πάντα αναλογική, αφού στην πράξη έχει αποδειχτεί ότι, όταν η εργασία είναι δύσκολη ή πολύπλοκη η μεγάλη παρακίνηση δεν οδηγεί σε αυξημένη απόδοση.
3. Την οργανωσιακή υποστήριξη, δηλαδή την υποστήριξη που παρέχεται από τον οργανισμό στον εργαζόμενο. Ένας εκπαιδευτικός ο οποίος έχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες και την όρεξη να διδάξει αποτελεσματικά το μάθημά του, μπορεί να έχει χαμηλή απόδοση επειδή στο σχολείο δεν

υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές, το κατάλληλο εργαστήριο, ο σωστός προγραμματισμός από τη διεύθυνση του σχολείου.

Για να είναι υψηλή η απόδοση ενός ατόμου αλλά και μίας ομάδας, πρέπει να εξασφαλίζονται και οι τρεις παραπάνω συντελεστές σε ικανοποιητικό βαθμό. Αν κάποιος από αυτούς τους παράγοντες απουσιάζει ή είναι ανεπαρκής, τότε περιορίζεται και η προσφορά των άλλων συντελεστών.

5.2.Θεωρίες Παρώθησης

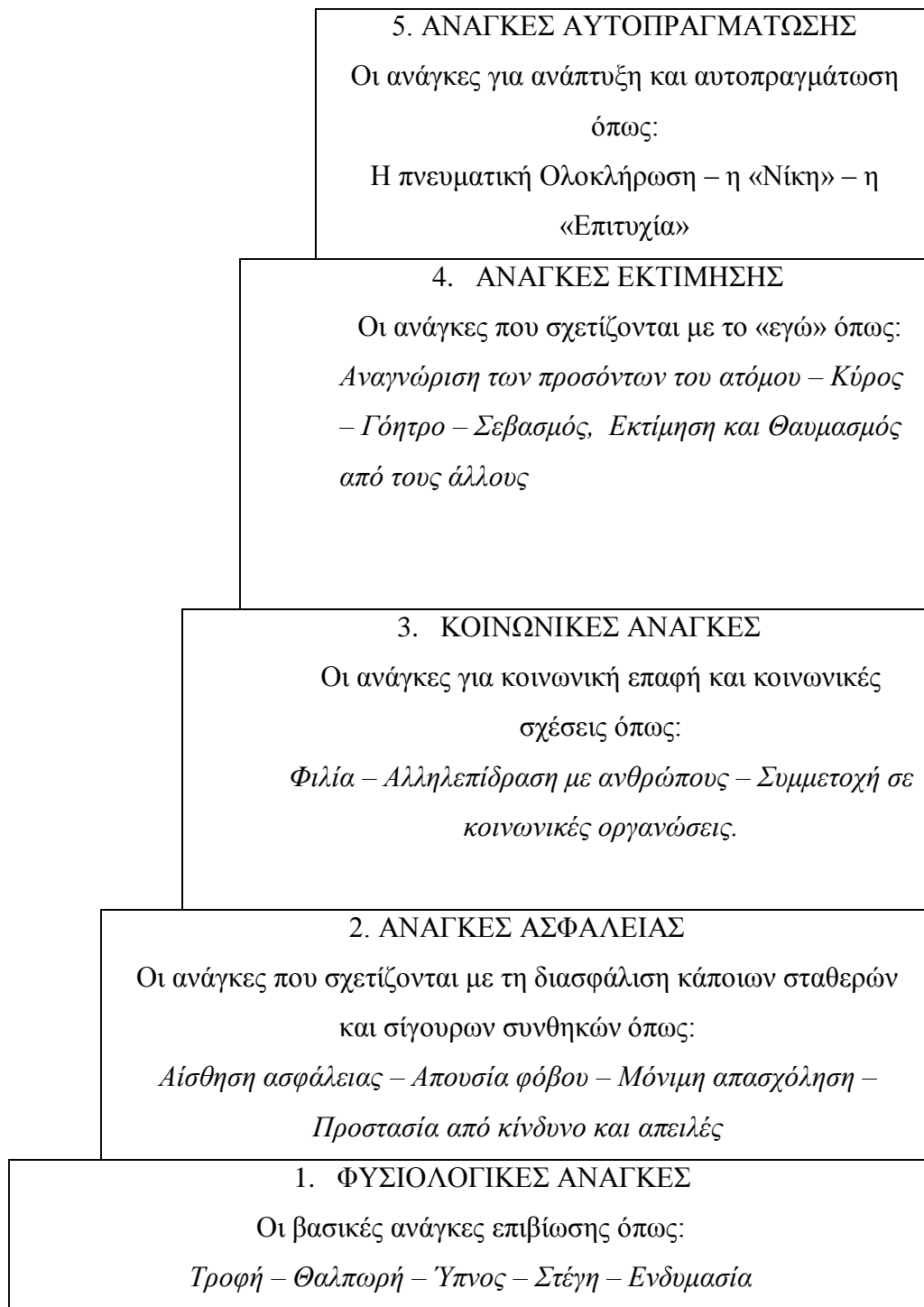
Οι θεωρίες παρώθησης συνήθως διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

- τις θεωρίες περιεχομένου ή αναγκών (context theories), οι οποίες εξετάζουν τις ανάγκες και τα κίνητρα που κάνουν τους ανθρώπους να εργαστούν και
- τις θεωρίες διαδικασίας (process theories), οι οποίες προσπαθούν να προσδιορίσουν τη διαδικασία της παρακίνησης. Οι θεωρίες διαδικασίας αναφέρονται στους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την παρώθηση και την ένταση της προτίμησης του ατόμου για εργασία (Μπουραντάς 2001, Χυτήρης 1994, Σαΐτης 2002).

5.2.1. Θεωρίες Περιεχομένου ή Αναγκών (context theories)

5.2.2.1. Η θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών του A. Maslow

Σύμφωνα με την ταξινόμηση του A. Maslow οι ανθρώπινες ανάγκες κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες οι οποίες διαρθρώνονται ανοδικά με βάση τη παρακινητική τους δύναμη.



Σύμφωνα με την παραπάνω ιεράρχηση των αναγκών ο Maslow θεωρεί ότι ο άνθρωπος συμπεριφέρεται ανάλογα με τις ανάγκες που προσπαθεί να ικανοποιήσει και ως κινητήρια δύναμη εμφανίζεται η ικανοποίηση των αναγκών του. Όταν μία ανάγκη ικανοποιηθεί το άτομο κατευθύνει τις προσπάθειές του στην ικανοποίηση των αναγκών της επόμενης βαθμίδας. Οι ανάγκες χαμηλότερου βαθμού πρέπει να ικανοποιηθούν προτού εστιάσει το άτομο στις ανώτερες ανάγκες.

Η θεωρία του Maslow παρά τις κριτικές και την αμφισβήτηση που έχει δεχτεί κατά καιρούς - κυρίως πάνω στο ζήτημα της εξάρτησης των ανώτερων αναγκών από τις κατώτερες και στην ιεράρχηση αυτών – εξακολουθεί να αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τα διοικητικά στελέχη που θέλουν να κατανοήσουν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν παράλληλα με τους στόχους της οργάνωσης που υπηρετούν.

Ωστόσο, στην ελληνική σχολική πραγματικότητα το μοντέλο του Maslow φαίνεται να μην προσφέρει τόσες πολλές δυνατότητες παρακίνησης στους διευθυντές. Οι ανάγκες των δύο πρώτων επιπέδων ικανοποιούνται ανεξάρτητα από την προσπάθεια του κάθε εκπαιδευτικού καθώς ισχύει το ενιαίο μισθολόγιο και η κατοχύρωση της μονιμότητας των δημοσίων υπαλλήλων. Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές ανάγκες που εκπηγάζουν από τη σχολική πραγματικότητα ικανοποιούνται εν μέρει από τη στάση και τις προσπάθειες του διευθυντή, κυρίως για θέματα συνεργασίας μεταξύ των καθηγητών, για ζητήματα σχέσεων σχολείου και γονέων – τοπικής κοινωνίας και για τη διατήρηση καλού σχολικού κλίματος. Η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ή τους γονείς αυτών έγκειται στις επικοινωνιακές και επαγγελματικές δεξιότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών (Koontz & O' Donnell 1983, Dubrin 1998, Μπουραντάς 2001, Σαΐτης 2002, Miner 1995).

5.2.1.2. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Fr. Herzberg.

Ο Herzberg ασχολείται με τον εντοπισμό των κινήτρων εκείνων που προωθούν την ικανοποίηση των αναγκών. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, υπάρχουν δύο κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν τη δυνατότητα παρώθησης των εργαζομένων. Η πρώτη κατηγορία είναι αυτή των παραγόντων υγιεινής και συντήρησης που αντιστοιχεί στα τρία πρώτα επίπεδα του μοντέλου του Maslow. Η δεύτερη κατηγορία, που αντιστοιχεί στα δύο ανώτερα επίπεδα του Maslow, είναι αυτή των παραγόντων παρακίνησης. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται παράγοντες όπως οι συνθήκες εργασίας, ο μισθός, η σιγουριά από την εργασία, που όταν καλύπτονται σε ικανοποιητικό βαθμό φέρνουν ικανοποίηση αλλά δεν αποτελούν ισχυρά κίνητρα για περαιτέρω απόδοση και δημιουργικότητα. Τέτοια κίνητρα αποτελούν οι παράγοντες της δεύτερης κατηγορίας όπως η προοπτική ανόδου στα

κλιμάκια εξουσίας του οργανισμού, η αίσθηση της ευθύνης, η αναγνώριση. Ο Herzberg συνιστά στους ιθύνοντες των οργανισμών να ασχολούνται με τις συνισταμένες των δύο διαστάσεων ισόρροπα καθώς τότε ο εργαζόμενος μπορεί να αναπτυχθεί και να δράσει ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

5.2.2. Θεωρίες διαδικασίας (process theories)

5.2.2.1. Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom

Η θεωρία αυτή προσπαθεί να περιγράψει τη διαδικασία της παρακίνησης, το πώς δηλαδή παρωθείται ο εργαζόμενος. Για τον Vroom, η ένταση της προτίμησης για κάτι εκ μέρους του εκάστοτε ατόμου μπορεί να είναι μεγάλη ή μικρή, θετική ή αρνητική και πάντα είναι μοναδική για κάθε άτομο. Η αξία που έχει το κάθε τι (υλικό ή πνευματικό ή ηθικό) συνδέεται με τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τα πιστεύω του καθενός.

Σημαντικό στοιχείο για την παρόθηση των ατόμων, σύμφωνα με τον Vroom αποτελεί η προσδοκία απόδοσης η οποία σχετίζεται με την πεποίθηση του ανθρώπου ότι μια συγκεκριμένη προσπάθεια θα αποφέρει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Η προσδοκία απόδοσης είναι θετική όταν πιστεύει ότι η προσπάθεια που θα καταβάλλει είναι αρκετή ώστε να φέρει το αναμενόμενο αποτέλεσμα και αντίστοιχα μετατρέπεται σε αρνητική όταν θεωρεί ότι η προσπάθεια του δεν είναι αρκετή ώστε να φέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Vroom, βασικό στοιχείο για την παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού είναι και η προσδοκία ανταμοιβής για τις υπηρεσίες που παρέχει ο εργαζόμενος. Όταν για παράδειγμα μια συγκεκριμένη απόδοση των εργαζομένων έχει συγκεκριμένο οικονομικό όφελος, τότε έχουμε υψηλή προσδοκία ανταμοιβών και παρωθείται το άτομο να εκτελέσει με περισσότερο ζήλο τα καθήκοντά του.

5.2.2.2. Η θεωρία της ισότητας του J. Adams (Equity Theory)

Ο J. Adams το 1965, ανέπτυξε τη θεωρία της δίκαιης μεταχείρισης η οποία στηρίζεται στην αρχή ότι όλοι οι εργαζόμενοι επιθυμούν να έχουν ίσα δικαιώματα με

τους υπόλοιπους συνεργάτες τους και να υπάρχουν ίδια μέτρα και σταθμά από τη διοίκηση του οργανισμού προς όλους τους υφισταμένους (Σαΐτης 2002).

Ο κάθε εργαζόμενος κάνει αναπόφευκτα σύγκριση αυτών που λαμβάνει με τις απολαβές των συναδέλφων του που κατέχουν παρόμοιες θέσεις. Η σύγκριση αυτή δημιουργεί μία αίσθηση ικανοποίησης ή αδικίας. Ο εργαζόμενος θέλει να ξέρει ότι από τη μία η ποιότητα και η ποσότητα του έργου που παράγει στα πλαίσια του οργανισμού που δουλεύει και από την άλλη ότι συγκεκριμένα προσόντα (τίτλοι σπουδών, προϋπηρεσία, διά βίου μάθηση, σεμινάρια κ.α.), έχουν ένα συγκεκριμένο αντίκτυπο (επιδόματα, προαγωγή κ.α.). Επιπρόσθετα, είναι καλό τα ίδια κριτήρια να ισχύουν για όλους χωρίς εξαιρέσεις, ώστε να υπάρχει το αίσθημα της δίκαιης μεταχείρισης, το οποίο αν δεν υπάρχει στα άτομα που υπηρετούν τον οργανισμό, τότε αυτά τηρούν συνήθως μία δυσαρέσκεια, μία αρνητική συμπεριφορά απέναντι στην εργασία και μία καχυποψία απέναντι στις αποφάσεις της ηγεσίας του οργανισμού.

5.3. Ο ρόλος του διευθυντή του μουσικού σχολείου στην παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού

5.3.1. Φιλοσοφία εκπαίδευσης

Η επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων στη διδασκαλία και μάθηση απαιτεί από το διδακτικό προσωπικό την υιοθέτηση μιας φιλοσοφίας εκπαίδευσης η οποία να τονίζει τη χρησιμότητα της γνώσης περισσότερο από την απλή προετοιμασία των μαθητών για εξετάσεις. Η φιλοσοφία εκπαίδευσης που εφαρμόζει ένας εκπαιδευτικός στην τάξη αντανακλά την πίστη του για το τι είναι εκπαίδευση. Αυτή η πίστη με τη σειρά της καθορίζει τις εκπαιδευτικές του μεθόδους, τις σχέσεις με τους μαθητές του, την αντίληψή του για τη διά βίου μάθηση, τη στάση του απέναντι στις καινοτομίες, το ρυθμό της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Σαΐτης 2002:160-170).

Επειδή η φιλοσοφία εκπαίδευσης ποικίλει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, η συμβολή του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντική αφού μέσω της σωστής καθοδήγησης θα δώσει τη δυνατότητα στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου. Με αυτή τη λογική θα μπορέσει και το ίδιο το σχολείο να αποκτήσει μία ενιαία φιλοσοφία πάνω σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης

προβληματικών καταστάσεων, σε ζητήματα συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης.

5.3.2. Στρατηγικές παρακίνησης

Οι *συντελεστές – παράγοντες* που ενδέχεται να επηρεάσουν το βαθμό παρακίνησης των εργαζομένων μπορεί να είναι προσωπικοί (φύλο, δεξιότητες, εμπειρία, ηλικία κ.α.), κοινωνικοί (δυνατότητα επικοινωνίας – συνεργασίας, σχέσεις με συναδέλφους, αίσθηση του ανήκειν σε κάποια ομάδα με κοινά ενδιαφέροντα κ.α.) αλλά και να σχετίζονται με τη λειτουργία και την κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού (συνθήκες λειτουργίας, φόρτος εργασίας, εργασιακά κίνητρα, ευκαιρίες για ανέλιξη, ενδιαφέρον για ισορροπία εργασίας – ζωής). (Ρέππα 2008: 245).

Η *ανταμοιβή και η τιμωρία* είναι ακόμα ισχυροί, αλλά σίγουρά όχι οι μοναδικοί παράγοντες παρακίνησης των ανθρώπων. Λένε ότι ο καλύτερος τρόπος για να κάνει κάποιος ένα γάιδαρο να κινηθεί είναι να βάλει ένα καρότο μπροστά στο στόμα του ή να τον χτυπήσει με ένα ραβδί από πίσω (Koontz & O' Donnell 1983). Αντίστοιχα στην εκπαίδευση, οι οικονομικές απολαβές και ο φόβος της απώλειας εργασίας δεν είναι οι μόνες δυνάμεις παρώθησης αλλά έπαιζαν, παίζουν και θα εξακολουθούν να παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών (Σαΐτης 2002: 154).

Ένας διευθυντής για να αλλάξει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς το καλύτερο, πριν φτάσει στη λύση της υλικής ανταμοιβής ή στέρησης, είναι θεμιτό να διαγνώσει τους συντελεστές που επηρεάζουν τους συναδέλφους αλλά και να ελέγχει και να επηρεάζει άμεσα το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου έτσι ώστε μέσα σε αυτό να διευκολύνεται η προσπάθεια των εκπαιδευτικών και να πραγματοποιούνται οι στόχοι του σχολείου. Η διαδικασία παρώθησης για τον κάθε εκπαιδευτικό είναι ξεχωριστή και πρέπει να βασιστεί στις ιδιαιτερότητες και δεξιότητες του καθενός, το φύλο και το στάδιο της καριέρας του. Σύμφωνα με τον Whitaker, «η προσπάθεια να διοικήσουμε ή να χειριστούμε όλους τους ανθρώπους με τον ίδιο τρόπο είναι μία συνταγή για δυσκολίες και απογοήτευση» (Ρέππα 2008: 246).

Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να έχει υπόψη του ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, λόγω της φύσης του λειτουργήματος που επιτελούν, έχουν ανάγκη την προσωπική τους ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του γνωσιολογικού τους υπόβαθρου.

Οι ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων και απόκτηση νέων, η εκδήλωση αποτελούν ισχυρό μέσο για την παρώθηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και γενικά των ενηλίκων.

Η αίσθηση της κατεύθυνσης και ο ξεκάθαρος σχεδιασμός για την πορεία του οργανισμού είναι κάτι που χρειάζεται τόσο ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά όσο και ο σύλλογος διδασκόντων. Οι οργανισμοί που δεν έχουν θέσει κάποιους στόχους, βραχυπρόθεσμους ή μακροπρόθεσμους, δεν εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς να εφοδιαστούν με νέα προσόντα ή να συμβάλλουν στην βελτίωση της εικόνας του σχολείου. Οι διευθυντές που έχουν εμψύχσει ένα όραμα και μία κατεύθυνση στους συναδέλφους τους, έμμεσα αλλά ουσιαστικά, τους υποκινούν να βελτιωθούν και να συνεισφέρουν στο σχεδιασμό του συνόλου.

Σύμφωνα με τον Dwight η επιβράβευση πρέπει να δίνει έμφαση κυρίως στην προσπάθεια και όχι στις ικανότητες των εκπαιδευτικών (Ρέππα 2008:247). Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν προσόντα αξιοζήλευτα αλλά δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους. Άλλοι πάλι χωρίς να έχουν ιδιαίτερες δεξιότητες και χαρίσματα, δουλεύοντας σκληρά και επίμονα καταφέρνουν πολύ περισσότερα πράγματα από τους χαρισματικούς συναδέλφους τους. Ο διευθυντής ενός σχολείου δεν πρέπει να παραμένει στην αναγνώριση των χαρισμάτων ενός εκπαιδευτικού αλλά να επιμένει στην αξιοποίηση τους και την επέκτασή τους με κριτήριο πάντα την πρόοδο του σχολείου.

Σημαντικό για την παρώθηση των εργαζομένων είναι η αίσθηση της συμμετοχής στις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο και τους ίδιους. Η συμμετοχή στο σύλλογο των διδασκόντων είναι πολύ σημαντική για τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από το σύλλογο δίνεται η δυνατότητα σε όλους να ενημερώνονται για τα θέματα που άπτονται του ενδιαφέροντος του σχολείου αλλά και να εκφράζουν την άποψή τους για θέματα και προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα πλαίσια της σχολικής καθημερινότητας. Η ισχύουσα νομοθεσία (άρθρο 11 του ν. 1566/85) αφήνει στο σύλλογο διδασκόντων την ευθύνη και την αρμοδιότητα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του σχολείου αλλά είναι στο χέρι του διευθυντή να εμπνεύσει το σύλλογο των καθηγητών θέτοντας σε συζήτηση θέματα που αφορούν τους στόχους, τις εκδηλώσεις, τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Είναι λάθος να αναφέρουμε στους συναδέλφους ότι «πρέπει να», να αισθάνονται απειλή από δράσεις προαποφασισμένες και συζητήσεις από τις οποίες

νώθουν ξεκομμένοι (Day 2003, Ρέππα 2008:248). Η ανάθεση της ευθύνης για κάποιο συγκεκριμένο τομέα ή πρόγραμμα σε κάποιον εκπαιδευτικό είναι κάτι που πρέπει να γίνεται παράλληλα με τη δυνατότητα πρωτοβουλίας και ευελιξίας από τον εκάστοτε αρμόδιο που έχει ορίσει ο διευθυντής, ώστε να υπάρχει η μέγιστη δυνατή παρακίνηση και αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των νέων ιδεών του κάθε εκπαιδευτικού που σε άλλη περίπτωση θα μείνουν στην αφάνεια. (Ζαβλανός 1990).

Η παροχή πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την επίδοσή τους μπορεί να φέρει αύξηση της παρακίνησής τους. Ο διευθυντής μπορεί να βοηθήσει και να κινητοποιήσει τον εκπαιδευτικό ενημερώνοντάς τον προσωπικά για την εικόνα που έχει σχηματιστεί από τον ίδιο το διευθυντή, από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές για το έργο και το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού. Γενικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας και οι δυνατότητες που έχει ο διευθυντής σε αυτόν τον τομέα είναι μεγάλο θέμα αλλά αν γίνει σωστά, μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο παρακίνησης και καταλύτης αλλαγής (Ζαβλανός 1999:103, Σαΐτης 2002:171).

Ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού πρέπει να αποτελεί υπόδειγμα συμπεριφοράς, εργατικότητας και σταθερότητας για τους υφισταμένους του. Κάθε απόφαση και στάση απέναντι σε κάποιο ζήτημα είναι μέρος της πολιτικής και του κλίματος που θέλει να καλλιεργήσει ο διευθυντής. Η καλλιέργεια ενός σταθερού κλίματος ασφαλείας στη σχολική μονάδα απαιτεί αποφάσεις και δράσεις που να διέπονται από κοινή φιλοσοφία και οι οποίες εντάσσονται σε ένα μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το πιο σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό είναι να βλέπει τον προϊστάμενο του να δείχνει ενδιαφέρον και ζήλο για την εργασία και το εκπαιδευτικό λειτούργημα. Πολλοί εκπαιδευτικοί που δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τη δουλειά τους, χρησιμοποιούν σαν δικαιολογία την αντίστοιχη στάση των προϊσταμένων τους οι οποίοι χρησιμεύουν συνήθως σαν αντικίνητρα παρώθησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.3.3. Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών στα μουσικά σχολεία – Η άποψη των διευθυντών.

5.3.3.1. Τα κίνητρα.

Όσον αφορά τα κίνητρα που έχει ο εκπαιδευτικός ενός μουσικού σχολείου για να κάνει καλύτερα τη δουλειά του οι διευθυντές έχουν κοινά σημεία στις τοποθετήσεις τους.

Ο κ. Αναγνωστόπουλος θεωρεί ότι, σε πρώτο και πιο σημαντικό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός *«Για να κάνει καλά τη δουλειά του πρέπει να έχει συμβιβαστεί με τον εαυτό του και να ξέρει τι ζητάει. Να ξέρει ότι έγινε δάσκαλος και πάνω σε αυτό θα αποδώσει, γιατί έχει παρατηρηθεί στην πολύχρονη εμπειρία που έχω τουλάχιστον ότι υπάρχουν συνάδελφοι οι οποίοι πάνε στο σχολείο για να περάσει η μέρα και να φύγουνε»*. *«Σίγουρα δε θα μιλήσουμε για οικονομικά κίνητρα. Δεν υπάρχουν»*, αναγνωρίζει ο κ. Καπέλας που ομολογεί και αυτός ότι σημαντικό είναι να υπάρχει το μεράκι και η διάθεση προσφοράς από τον εκπαιδευτικό.

Σε δεύτερο επίπεδο έρχεται να λειτουργήσει επικουρικά και η διεύθυνση του σχολείου η οποία σύμφωνα με τον κ. Αναγνωστόπουλο *«είναι αυτή που πρέπει να τρέξει να βρει κάποια κονδύλια, κάποια όργανα από τον ΟΣΚ (Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων), μουσικά όργανα στην προκειμένη περίπτωση εδώ στο μουσικό σχολείο. Εμείς μέχρι πέρυσι είχαμε προβλήματα με όργανα. Αλλά έχουμε φέτος τέτοιο εξοπλισμό που κάθε αίθουσα να έχει και ένα πιάνο μέσα, οπότε δεν μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να πει ότι εγώ δεν μπορώ να δουλέψω γιατί δεν έχω πιάνο στην αίθουσα ή ότι η αίθουσα είναι πιασμένη από κάποιον άλλο εκπαιδευτικό. Έχουμε δύο πιάνο με ουρά ενώ δεν είχαμε κανένα. Το εργαστήριο των φυσικών επιστημών είναι εξοπλισμένο με όλα τα όργανα τα οποία χρειάζεται, είναι με υπολογιστή, με πίνακα αφής – διαδραστικό που μπορεί να δουλέψει. Αυτά είναι πράγματα τα οποία εμείς η διεύθυνση πρέπει να δώσουμε στους εκπαιδευτικούς για να κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους. Κυρίως στον υλικοτεχνικό τομέα»*.

Σε κοινά πλαίσια οριοθετείται και η γνώμη του κ. Τζήμα που αναγνωρίζει ότι τα κίνητρα που μπορεί να δώσει το σχολείο και ο διευθυντής σε έναν εκπαιδευτικό «που θέλει να εργαστεί», είναι το έμπυχο υλικό και την οργανωσιακή υποστήριξη που χρειάζεται ώστε να είναι αφοσιωμένος στο έργο του και έτσι να έχει «περισσότερες ευκαιρίες με τα παιδιά να μην είναι αποκλειστικά στο μάθημά του αλλά να μπορέσει να εκφραστεί μέσα από τα σύνολα, να του δώσουμε τη δυνατότητα να κάνει κάποιες ηχογραφήσεις σε στούντιο, να κάνει τις παραστάσεις που θέλει και οραματίζεται να κάνει. Με λίγα λόγια να δημιουργήσουμε τις συνθήκες έτσι ώστε να μην αποτελέσουμε εμπόδιο στο όραμα του. Αυτό μπορούμε να κάνουμε για να τον εμπνεύσουμε».

Επιπλέον, σε ένα μουσικό σχολείο εκ των πραγμάτων ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη είναι μικρότερος σε σχέση με τα άλλα σχολεία και έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να δουλέψει κάτω από καλύτερες συνθήκες ενώ οι περισσότεροι καθηγητές μουσικής στα μουσικά σχολεία διδάσκουν ατομικά μαθήματα. Ο κ. Καπέλας θεωρεί ότι ένας εκπαιδευτικός που έχει διάθεση και μεράκι για δουλειά έχει τη δυνατότητα «να κάνει μία πολύ σοβαρή δουλειά διότι η ενασχόληση του ατομικά με τον κάθε μαθητή και η επιμέρους δουλειά που θα γίνει, μπορεί να είναι ποιοτικότερη να είναι καλύτερη μπορεί να προσεγγίσει ξέχωρα τον κάθε μαθητή, την ιδιαιτερότητα που έχει ο κάθε μαθητής και να δημιουργήσει με πολλούς ξεχωριστούς τρόπους κάτι πολύ καλό. Είναι μεγάλη υπόθεση η προσωπική σχέση που μπορεί να έχει επί μία ώρα μόνο με ένα μαθητή ο εκπαιδευτικός. Αυτό είναι το μεγάλο πλεονέκτημα και γι' αυτό όλη η οργάνωση των μουσικών σχολείων στην Ελλάδα θα πρέπει να αποτελέσει πρότυπο». Επιπρόσθετά, ο κ. Καπέλας θέτει ως υποχρέωση των διευθυντών την κινητοποίηση και στήριξη των δραστήριων εκπαιδευτικών: «Θα πρέπει η διεύθυνση του σχολείου να στηρίζει τις προσπάθειες αυτές των καθηγητών και τουλάχιστον όσον αφορά το σχολείο μας η διεύθυνση του σχολείου είναι εκείνη που παροτρύνει και συνεχώς “τσιγκλάει” τους εκπαιδευτικούς – συναδέλφους να κάνουν καινοτόμες προτάσεις τις οποίες η διεύθυνση του σχολείου, με όλες της τις δυνάμεις, τις στηρίζει. Τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να δουλέψουν η διεύθυνση τους στηρίζει με το παραπάνω...»

Η διευκόλυνση στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος από κάποιους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα θεωρείται ως κίνητρο. Ο κ. Τζήμας αναγνωρίζει ότι η διευκόλυνση στο μεταφορικό είναι κίνητρο εφόσον ο εκπαιδευτικός ξέρει ότι έχει να κάνει με έναν διευθυντή ο οποίος θα κοιτάξει την ανθρώπινη πλευρά. «Υπάρχουν

διευθυντές οι οποίοι ακολουθούν το γράμμα του νόμου και σου λέει “θα κάτσεις στο σχολείο μέχρι τις 3”. Αλλά ο άλλος επειδή έχει οικογένεια θέλει να φύγει πρώτες ώρες Παρασκευή, και να γυρίσει τελευταίες ώρες Δευτέρα. Αν μπορώ θα το κάνω γιατί ξέρω ότι θα μου το ανταποδώσει και θα μπορώ και εγώ με τη σειρά μου να του ζητήσω κάτι παραπάνω. Με αυτή την έννοια το κάνω και έχει ακουστεί αυτό στους συναδέλφους. Όσοι έχουν περάσει από το μουσικό (σχολείο), όποιον και να βρείτε, μηδενός εξαιρουμένου ακόμα και με αυτούς που έχουμε ψυχρανθεί, θα σας πουν ότι από πλευράς ανθρωπιάς και από δυνατότητας του διευθυντή να μας εξυπηρετήσει, μας εξυπηρετήσε». Από την άλλη, ο κ. Αναγνωστόπουλος δε βρίσκει υφή κινήτρου σε αυτές τις διευκολύνσεις καθώς «εκεί πια χάνεις το παιχνίδι και συ και ο συνάδελφος. Είναι αυτονόητο ότι κάποια πράγματα τα καταλαβαίνεις... αν το βάλεις σαν κίνητρο, τότε αρχίζουν προβλήματα και από άλλους. Αν έχεις εκδρομή και ο άλλος έρχεται από την Κατερίνη (στη Λάρισα), του λες να μην έρθει... αλλά δεν το κάνεις για να το εκτιμήσει ο άλλος».

5.3.3.2. Μη αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί– Επαγγελματική εξουθένωση

Στους διευθυντές τέθηκε το ζήτημα ότι πιθανόν να υπάρχουν εκπαιδευτικοί που προσπαθούν πολύ χωρίς όμως να επιτυγχάνουν ικανοποιητικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους για τον σωστό τρόπο προσέγγισης του ζητήματος από το διευθυντή Σε δεύτερο επίπεδο έγινε η ερώτηση για το αν έχουν διαπιστωθεί φαινόμενα ψυχικής κόπωσης και επαγγελματικής εξουθένωσης στο σχολείο τους και για το αν μπορούν να προσδιορίσουν τους αρνητικούς παράγοντες που οδηγούν στα παραπάνω συμπτώματα των εκπαιδευτικών σε ένα μουσικό σχολείο.

Ακόμα και αν υπάρχουν επαρκή κίνητρα από το διευθυντή και το σχολικό περιβάλλον «γιατί δεν έχουν αυτή την επιμόρφωση» τονίζει ο κ. Αναγνωστόπουλος. «Επιμόρφωση είναι η ανανέωση. Δεν μπορεί σήμερα, ειδικά στην εποχή που ζούμε, αν δεν προετοιμαστείς να πας να κάνεις μάθημα... όλα είναι γύρω από την τεχνολογία. Οι μαθητές έχουν μεγαλώσει μαζί με την τεχνολογία και έχουν περισσότερες πληροφορίες από εμάς, οπότε εμείς είμαστε σε πολύ δύσκολη θέση γι’ αυτό όση όρεξη και αν έχουμε όση αγάπη και αν έχουμε, αν δεν το εκφράσουμε μέσα από την πληροφόρηση, αυτήν την αναζήτηση, για να έχουμε επιμόρφωση, δε θα πετύχουμε». Για τον κ. Τζήμα,

«εκπαιδευτικές αποτυχίες, υπάρχουν μόνο όταν υπάρχουν δυσαρμονίες μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, δυσαρμονίες στην οικογένεια και δυσαρμονίες στα παιδιά. Στις μέρες μας ο άνθρωπος που εργάζεται έχει και άλλα προβλήματα, έχει την οικογένεια, έχει τις φιλοδοξίες, είμαστε άνθρωποι με πάθη, δημιουργούνται προβλήματα»

Στη Λαμία ο κ. Τζήμας ομολογεί ότι *«δυστυχώς υπάρχουν τέτοιοι εκπαιδευτικοί»* των οποίων η ελλιπής κατάρτιση μουσική ή παιδαγωγική ή γενικά η προβληματική συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή στη διεύθυνση είτε μέσω των παιδιών, ή άλλων συναδέλφων ή και μέσα από την παρατήρηση του ίδιου του διευθυντή. Στη Λάρισα ο κ. Αναγνωστόπουλος έχει αντιμετωπίσει και ο ίδιος παρόμοιες καταστάσεις: *«Έχουμε πολλές φορές τέτοια προβλήματα. Έχουν τύχει μαθητές που έχουν έρθει ομαδικά εδώ και ενημέρωσαν ότι δε γίνεται το μάθημα καλά ή δεν ανταποκρίνεται ο καθηγητής. Σημαίνει ότι κάτι συμβαίνει εκεί...».*

Τι μπορεί να κάνει όμως ο διευθυντής του μουσικού σχολείου σε αυτές τις περιπτώσεις ως προϊστάμενος του σχολείου; *«Εκεί αναζητάς τον καθηγητή, συζητάς μαζί του και προσπαθείς να δώσεις λύσεις».* Τέτοιες λύσεις μπορεί να είναι για τον κ. Αναγνωστόπουλο *«κάποια ενδεχόμενη αλλαγή τάξης, μια ενδεχόμενη απόσυρση σε ένα άλλο σχολείο, μια αναζήτηση εσωτερικής απόσπασης ή ακόμα και γραμματειακής υποστήριξης. Υπάρχουν πάντοτε αυτά τα προβλήματα όμως. Το θέμα είναι να γίνει κατανοητό από τον εκπαιδευτικό...».* Για τον κ. Τζήμα, ο διευθυντής στην ουσία δεν έχει κανένα ουσιαστικό όπλο πέραν του φιλότιμου και της ανθρώπινης προσέγγισης καθώς μπορείς *«να συζητήσεις με τον συνάδελφο, να τον παρακαλέσεις, να ακούσεις τα εσώψυχα του, να του δώσεις μια δεύτερη ευκαιρία, μια τρίτη ευκαιρία, να εξαντλήσεις τα όρια. Μέχρι εκεί. Από εκεί και πέρα δεν μπορείς να κάνεις τίποτα».* Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται από τον κ. Τζήμα και το πρόβλημα της συνεργασίας με τους Συμβούλους της Μουσικής και την Καλλιτεχνική Επιτροπή των Μουσικών Σχολείων. *«Δυστυχώς ο νόμος δε μας δίνει καμία εξουσία να κάνουμε οτιδήποτε πέραν του να τον παραπέμπουμε στο Σύμβουλο. Δυστυχώς όμως η Καλλιτεχνική Επιτροπή έχει απαγορεύσει από τους Συμβούλους Μουσικής των αντίστοιχων νομών να έχουν εποπτεία στα μουσικά σχολεία... Έχουμε απευθείας την Καλλιτεχνική Επιτροπή η οποία βέβαια είναι άφαντη και για να σου απαντήσει σε ένα γραπτό ερώτημα μπορεί να περάσουν και δύο χρόνια...».*

Στο μουσικό σχολείο της Λαμίας με σκοπό να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν τις αιτίες της όποιας εκπαιδευτικής αποτυχίας έχουν εισάγει «άλλη μία παρατυπία» δηλώνει ο κ. Τζήμας. «Πιστεύουμε πάρα πολύ στην ψυχοθεραπεία. Αποταθήκαμε λοιπόν αφού ψάξαμε σε ένα συστημικό ψυχολόγο ο οποίος έρχεται ένα διήμερο κάθε μήνα και βλέπει μαθητές και γονείς. Αυτό το πράγμα το κάνει κάθε μήνα. Έχει τρομερή ανταπόκριση. Εγώ το ίδιο πράγμα το έκανα και για τους καθηγητές την πρώτη χρονιά Τον έφερα δύο μέρες αλλά τα αποτελέσματα δεν ήταν τόσο θετικά από πλευράς καθηγητών. Οι περισσότεροι το είδαν λίγο στραβά. Οπότε έκανα πίσω και το κράτησα μόνο για τους μαθητές και τους γονείς. Φέτος αρκετοί καθηγητές εξεδήλωσαν το ενδιαφέρον. Αυτό γίνεται εκτός των ωρών του σχολείου και έχει ανταπόκριση. Τα παιδιά του λυκείου τον υπεραγαπούν. Ο ίδιος έρχεται και παρακολουθεί εκδηλώσεις τους. Για να το καταφέρουμε αυτό βάζουμε το χέρι στην τσέπη, μαζεύουμε χρήματα από το σύλλογο γονέων, προσπαθούμε κάπως να καλύψουμε αυτά τα έξοδα και όσο αντέξουμε οικονομικά θα το κάνουμε, για να καλύψουμε ακριβώς αυτό το κενό, το οποίο κενό είναι αυτή η επαφή και δυσαρμονία που υπάρχει από κάποιες άλλες αιτίες οι οποίες εκρήγνυνται μέσα στο σχολείο. Δηλαδή ο άλλος κουβαλάει ένα πρόβλημα, έρχεται εδώ και δημιουργεί ένα πρόβλημα. Αυτό για να το δει πρέπει κάποιος ειδικός να του το αναδείξει. Ο ειδικός είναι ο θεραπευτής».

Στο μουσικό σχολείο της Λάρισας «δυστυχώς η πλειονότητα δεν αποδέχεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Κανείς δε θέλει να το αποδεχτεί» ότι υπάρχει κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα ή μία μη αποδεκτή συμπεριφορά με βάση τους γραπτούς και άτυπους κανόνες που ισχύουν για τη σχολική κοινότητα, αναφέρει ο κ. Αναγνωστόπουλος. «Ο ρόλος του διευθυντή είναι πάρα πολύ δύσκολος γιατί ο γονέας λειτουργεί με γνώμονα του συμφέρον του παιδιού του και τίποτα άλλο. Ενώ δε βλέπει αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα στον καθηγητή, αν υπάρχει κάποιο οικογενειακό πρόβλημα ή πρόβλημα υγείας. Αυτά δεν τα βλέπει ο γονιός και ο γονιός επιτίθεται γιατί εκείνο που τον ενδιαφέρει είναι αν το παιδί του είναι καλά στην τάξη. Από την άλλη πλευρά ο διευθυντής δέχεται παράπονα από το γονιό, και παράλληλα πρέπει να τα περάσει με όμορφο τρόπο χωρίς να επηρεάσει την ήδη επιβεβαρυσμένη κατάσταση του εκπαιδευτικού, δεν είναι ψυχολόγος όμως». Στο σχολείο της Λάρισας γίνονται κατά καιρούς επισκέψεις από ανθρώπους που να ασχολούνται με θέματα ψυχολογικής υποστήριξης και διαχείρισης προβλημάτων τάξης αλλά «τους παρακολουθούν άτομα τα οποία ενδεχομένως να μην έχουν ανάγκη... γιατί εξυπακούεται ότι είναι στη διάθεση

του καθενός αν θέλει να το παρακολουθήσει ή όχι. Τα σχολεία πρέπει να στελεχωθούν από τέτοιους ανθρώπους. Πάντα έχουμε την ανάγκη ψυχολογικής στήριξης είτε για μαθητές είτε για εκπαιδευτικούς».

5.3.3.3. Μουσικά συγγράμματα στα μουσικά σχολεία

Από την ίδρυση του πρώτου μουσικού σχολείου μέχρι και σήμερα η πολιτεία δεν έχει εκδώσει επίσημα μουσικά συγγράμματα για τη διδασκαλία τόσο των θεωρητικών μαθημάτων όσο και για τα μαθήματα που αφορούν τα μουσικά όργανα. Με αυτά τα δεδομένα στα μουσικά σχολεία οι διευθυντές και οι καθηγητές είναι υποχρεωμένοι να αναζητούν υλικό και συγγράμματα από άλλες πηγές ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθημάτων που διδάσκουν. Σε πολλές περιπτώσεις μοιράζονται φωτοτυπίες από βιβλία του εμπορίου ή από σημειώσεις των ίδιων των καθηγητών. Στη συζήτηση με τους διευθυντές των σχολείων έγινε αναφορά στην τακτική του σχολείου όσον αφορά τα μουσικά συγγράμματα που διδάσκονται στους μαθητές και αν υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι εκάστοτε καθηγητές είναι υποχρεωμένοι να επιμορφωθούν πάνω σε συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές εκμάθησης οργάνου.

Στο μουσικό σχολείο της Λαμίας ο κ. Τζήμας έχοντας αντιληφθεί από την αρχή τη σημαντικότητα του προβλήματος, από τα πρώτα πράγματα που έκανε ήταν να καλέσει όλες τις ειδικότητες των συναδέλφων μουσικών να επιλέξουν αναλυτικά προγράμματα. *«Αυτά τα αναλυτικά προγράμματα – συγγράμματα αγοράστηκαν και υπάρχουν στη μουσική βιβλιοθήκη του σχολείου από την οποία αντλούμε τα αναλυτικά μας προγράμματα μέχρι να δεήσει το υπουργείο να φέρει τα συγκεκριμένα συγγράμματα τα οποία υπόσχεται τόσα χρόνια»*. Με αυτή την ευκαιρία, ο κ. Τζήμας παραθέτει και το σκεπτικό του όσον αφορά την πολιτική του σχολείου και τη διάθεσή του για καινοτόμες πρακτικές: *«Όταν έχεις ένα σχολείο πρωτοπόρο, που έτσι θέλω να πιστεύω ότι είμαστε εμείς, δεν ακολουθείς την πολιτική του Υπουργείου. Η πολιτική του υπουργείου έρχεται να σε αντιγράψει. Δηλαδή εμείς τι κάνουμε: ανάλογα με το ποιους έχουμε εδώ, εκμεταλλευόμαστε τις γνώσεις τους και τις γνωριμίες τους και προσπαθούμε να παίρνουμε τα συγγράμματα που αυτοί μας φέρνουν και να τα*

γονιμοποιούμε μέσα στο σχολείο. Ο καθένας λοιπόν αφήνει εδώ το στίγμα του. Το στίγμα του δεν είναι απλά η παρουσία του, είναι αυτά που κουβαλάει μαζί του».

Πέρα από την παραπάνω τακτική που αφορά τα μουσικά συγγράμματα και τη διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων υπάρχει και μεγάλο ενδιαφέρον για τον εμπλουτισμό της μουσικής βιβλιοθήκης του σχολείου το οποίο αποτελεί πηγή έρευνας και μελέτης για τους ανθρώπους της Φθιώτιδας και όχι μόνο αναφέρει ο κ. Τζήμας: «Είχαμε τη δυνατότητα, λόγω προσωπικής επαφής με τα παιδιά του να βρούμε τα συγγράμματα του Γιάννη Χρήστου και τα έχουμε στο σχολείο. Είχαμε μια άλλη επαφή του πρώτου ανθρώπου που είχε το μουσικό αρχείο του Θεοδωράκη για 25 χρόνια. Ο Πανιωτάκης, ένας παλιός αγωνιστής ο οποίος είναι από την περιοχή, έκανε μία απίστευτη δωρεά συγγραμμάτων στο μουσικό σχολείο. Από αυτά αντλούν οι συνάδελφοι».

Στη Λάρισα ο κ. Αναγνωστόπουλος προσπάθησε να δώσει λύση στο πρόβλημα καθώς «το υπουργείο στην αρχή της χρονιάς μας έδωσε ένα κατάλογο με τα βιβλία που θα παίρναμε και θα μοιράζαμε τα οποία τελικά δεν “περπάτησαν”. Έγινε αλλαγή ηγεσίας και σταμάτησε εκεί. Συνεχίζουμε τώρα να δίνουμε φωτοτυπικό υλικό. Το φωτοτυπικό υλικό είναι σίγουρο ότι δεν μπορεί να συντηρηθεί για να το δουλέψουν οι μαθητές. Δεν έχει μία λογική σειρά. Ελπίζω να γίνει κάτι ή τουλάχιστον να μας αποσαφηνίσουν ότι δε θα δοθούν βιβλία, να μπορέσουμε εμείς να εκδώσουμε δικά μας βιβλία». Προς αυτήν την κατεύθυνση προσανατολίζεται ο κ. Αναγνωστόπουλος αλλά υπάρχει ένα μεγάλο γραφειοκρατικό πρόβλημα: «Υπάρχουν κάποιοι συνάδελφοι οι οποίοι έχουν βγάλει κάποια βιβλία όμως για να μπορέσουν να δοθούν στους μαθητές πρέπει να αγοραστούν από τους μαθητές. Από εκεί και πέρα, όταν μιλάμε για δωρεάν παιδεία, υπάρχουν κάποιοι γονείς που αντιδρούν και λένε “γιατί να πληρώσει το παιδί”; Από την άλλη πλευρά υπάρχουν άλλοι που λένε “πώς μοιράζεις το βιβλίο σου αν δεν είναι εγκεκριμένο”; Υπάρχουν δυσκολίες πάρα πολλές».

Ο κ. Καπέλας στο μουσικό σχολείο της Καρδίτσας είναι και αυτός προβληματισμένος με τη διαδικασία προσλήψεων η οποία έχει άμεσο αντίκτυπο και στη διεξαγωγή και το περιεχόμενο των μαθημάτων. «Ειδικά στους μουσικούς είναι αντιπαιδαγωγικό βάρεας μορφής, ειδικά στα ατομικά όργανα ο μαθητής να αλλάζει κάθε χρόνο δάσκαλο, διότι ο κάθε καθηγητής έχει τη δική του τεχνοτροπία που παίρνει από το δάσκαλό του. Τον μαθητή τον τρελαίνουμε όταν κάθε χρόνο αλλάζει καθηγητή με διαφορετική τεχνοτροπία και έρχεται ο ένας καθηγητής και ακυρώνει τον

προηγούμενο. Είναι τραγικό. Και δεν μπορώ να καταλάβω αυτή τη στιγμή τι νόημα έχει όταν οι ίδιοι άνθρωποι διορίζονται αναπληρωτές τη μία χρονιά είναι στην Καρδίτσα, την άλλη στη Λευκάδα, την άλλη στον Έβρο και την άλλη στην Κρήτη. Αυτό το πράγμα είναι αδιανόητο» τονίζει ο κ. Καπέλας ο οποίος θεωρεί ότι «ο διευθυντής του μουσικού σχολείου πρέπει να είναι μουσικός διότι μόνο αυτός πλέον μπορεί να δώσει την κατευθυντήρια γραμμή και να ορίσει το τι και το πώς θα διδαχθεί εφόσον έχει τις γνώσεις».

Όσον αφορά τα εγχειρίδια διδασκαλίας ο κ. Καπέλας αναφέρει πως έχουν οργανώσει τη σειρά μαθημάτων που διδάσκονται στα θεωρητικά της ευρωπαϊκής μουσικής, στη βυζαντινή μουσική και «σε κάποια όργανα που διδάσκονται συγκεκριμένα πράγματα» ανεξάρτητα με το ποιός καθηγητής θα διδάξει τα συγκεκριμένα βιβλία». Ο κ. Καπέλας είναι της άποψης ότι δεν χρειάζεται επιμόρφωση σε όσους καινούριους καθηγητές καλούνται να διδάξουν κάποια νέα εγχειρίδια αναφέροντας χαρακτηριστικά: «Εφόσον ο καθηγητής είναι μουσικός έχει τη δυνατότητα να κάτσει να διαβάσει. Εξάλλου αν πάμε στους καθηγητές γενικών μαθημάτων κατά τακτά χρονικά διαστήματα αλλάζουν βιβλία, προσαρμόζονται στα καινούρια πράγματα, οπότε το ίδιο και εδώ. Όμως δεν μπορεί ο μαθητής που πήρε το τάδε βιβλίο φέτος του χρόνου στο ίδιο μάθημα να αλλάξει βιβλίο να αλλάξει πράγματα, οπότε είναι χαμένο το παιχνίδι, χαμένη η μπάλα. Ένα παράδειγμα απλό: ο ταμπουράς έχει διαφορετικά κουρδίσματα. Ξεκινάει ένας μαθητής στην Α' Γυμνασίου με ένα συγκεκριμένο χόρδισμα. Έρχεται ο καθηγητής την άλλη χρονιά που παίζει με άλλο χόρδισμα. Του μαθητή λοιπόν θα του δείξει το νέο χόρδισμα. Εκεί παθαίνει “black out” ο μαθητής. Ποια είναι λοιπόν η αξιοπιστία ενός σχολείου; Καθίσταται έτσι ένα δημόσιο σχολείο αναξιόπιστο. Από τη μια μεριά δαπανούμε ένα σωρό λεφτά και από την άλλη μεριά ερχόμαστε και γκρεμίζουμε αυτό που πάμε να χτίσουμε και αυτό γίνεται γιατί στο υπουργείο Παιδείας δεν υπάρχουν οι κατάλληλοι άνθρωποι στις κατάλληλες θέσεις».

Πάνω στο ζήτημα των συγγραμμάτων έχει τοποθετηθεί και ο Ν. Αναστασίου (Πρόεδρος του δεκαπενταμελούς συμβουλίου των μαθητών του Μουσικού Σχολείου Ιλίου το 2007) στην εισήγησή του στο 1^ο Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών Σχολείων στην Ξάνθη το 2007: «Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που θα θέλαμε να θέσουμε είναι το ότι πιστεύουμε πως η ύλη κυρίως των μουσικών μαθημάτων θα έπρεπε να είναι κοινή σε όλα τα μουσικά

σχολεία της χώρας. Θα έπρεπε π.χ. να ξέρουμε ότι ένας μαθητής από το μουσικό σχολείο Καλαμάτας και ένας από το μουσικό σχολείο Σιάτιστας, τελειώνοντας την Τρίτη τάξη του Λυκείου θα έχει τις ίδιες γνώσεις βιολιού, έχοντας διδαχθεί τα ίδια βιβλία σε όλες τις τάξεις» (Πρακτικά 2007:78). Στο ίδιο Συνέδριο ο κ. Ιωάννης Κετιπίδης (Διευθυντής του Μουσικού Σχολείου Ξάνθης) προτείνει « σχετικά με τα βιβλία μουσικής να γίνεται το ίδιο όπως γίνεται με την προμήθεια των ξενόγλωσσων βιβλίων» (Πρακτικά 2007: 21).

5.3.3.4. Κριτήρια επιλογής των καθηγητών στα μουσικά σχολεία – Παιδαγωγική επάρκεια

Στην ερώτηση που έγινε προς τους διευθυντές των σχολείων με θέμα την καταλληλότητα και τα ουσιαστικά προσόντα που πρέπει να έχει ο καθηγητής του μουσικού σχολείου, η συζήτηση αναπτύχθηκε κυρίως γύρω από την παιδαγωγική επάρκεια και τα πτυχία που χορηγούνται από τα ωδεία και τα πανεπιστήμια.

Στη Λαμία ο κ. Τζήμας βάζει σαν προτεραιότητα για την πρόσληψη των καθηγητών στα μουσικά σχολεία την «ουσιαστική παιδαγωγική επάρκεια η οποία μπορεί να αποκτηθεί είτε μέσα από την εμπειρία που μπορεί να έχουν από την προϋπηρεσία τους είτε από μία ΑΣΠΑΙΤΕ η οποία θα έχει πραγματικές παρουσίες, γιατί οι περισσότεροι γνωρίζουμε ότι η ΑΣΠΑΙΤΕ λειτουργεί εικονικά, όπως εικονικά λειτουργούν τα μαθήματα τα παιδαγωγικά στις αντίστοιχες πανεπιστημιακές σχολές. Άρα εγώ δε θα ασχοληθώ με το ποιος θα δώσει την παιδαγωγική επάρκεια ή πώς θα την πάρει. Εμένα με ενδιαφέρει στην ουσία να έχει παιδαγωγική επάρκεια. Να ξέρει ότι έρχεται σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον. Δεν έρχεται ως ο top και εσείς κοιτάζτε με τι μεγάλος που είμαι αλλά πρέπει να δημιουργήσει το περιβάλλον έτσι ώστε το παιδί να τον κοιτάζει στα μάτια και να εμπνευστεί από αυτόν».

Ο κ. Αναγνωστόπουλος στη Λάρισα αναγνωρίζει το πρόβλημα των ανθρώπων που έχουν προσληφθεί στα μουσικά σχολεία χωρίς να έχουν παιδαγωγική κατάρτιση και σε αυτό το επίπεδο επιστρατεύει το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου ο οποίος κάνει συζητήσεις εβδομαδιαίες. «Εμείς εδώ έχουμε μια φορά την εβδομάδα ένα ραντεβού, μαζεύονται όλοι οι μουσικοί, κάνουμε απολογισμό του τι κάναμε, κάνουμε σχεδιασμό του τι θα κάνουμε με βάση το γενικό σχεδιασμό που κάναμε στην αρχή ή κάποια άλλα πράγματα τα οποία θα προκύψουν και εκεί μέσα ευελπιστούμε ότι

αφουγκράζονται και επιμορφώνονται κατά κάποιο τρόπο με αυτό. Όταν δηλαδή ακούν τους άλλους που έχουν παιδαγωγική κατάρτιση, για προβλήματα που δημιουργήθηκαν, λύσεις που προσπαθούν να δοθούν ή που δόθηκαν, νομίζω ότι αρχίζει πλέον και παίρνει και αυτός από αυτά»

Στην Καρδίτσα ο κ. Καπέλας αναδεικνύει το ζήτημα των πτυχίων και των διπλωμάτων που δίνονται από τα ωδεία τα οποία ανήκουν στο Υπουργείο Πολιτισμού: «Αυτή τη στιγμή τα πράγματα στην Ελλάδα είναι τόσο διαβρωμένα που είναι σε όλους γνωστό ότι μέσα από μέσα από ένα μουσικό ίδρυμα μπορείς δίνοντας κάποια χρήματα να πάρεις κάποιο τίτλο. Δεν μπορεί μόνο με ένα τίτλο να μπαίνει κάποιος και να βαφτίζεται καθηγητής μουσικής. Το φωνάζουμε χρόνια. Θα πρέπει το υπουργείο Παιδείας να κάνει ακροάσεις. Να δει ποιος μπορεί να παίζει, ποιος μπορεί να σταθεί μέσα στην αίθουσα και να έχει το κύρος του εκπαιδευτικού, να μπορεί να κάνει δουλειά. Αυτό συμβαίνει και με τους ωδειακούς και τους εμπειροτέχνες. Ότι δηλώσεις είσαι στην Ελλάδα. Μέχρι τότε θα συμβαίνει αυτό το πράγμα; Με μια υπεύθυνη δήλωση δηλώνει ότι εγώ ξέρω να παίζω κλαρίνο ή κανονάκι και μπαίνει στη λίστα και διδάσκει. Ποιος τον έλεγξε αυτόν, τι μπορεί και αν μπορεί να κάνει κάτι»; Ο κ. Αναγνωστόπουλος στη Λάρισα πιστεύει και αυτός πως η τεχνική κατάρτιση πάνω σε ένα μουσικό όργανο δεν αποτελεί από μόνη της κριτήριο καταλληλότητας για κάποιον ο οποίος θα μπει να διδάξει σε ένα μουσικό σχολείο: «Τα περισσότερα παιδιά στο μουσικό σχολείο πηγαίνουν σε ωδεία από μικρά παιδάκια. Ενδεχομένως να έχουν πλουσιότερο βιογραφικό ως προς τη γνώση της μουσικής από ένα καθηγητή. Ένας καθηγητής εμπειροτέχνης μπορεί να ξέρει ένα όργανο αλλά ένας μαθητής ξέρει και από το ωδείο και από το σχολείο και από τα σύνολα. Ο εμπειροτέχνης μπορεί να είναι καλός μόνο στο συγκεκριμένο αντικείμενο ή όργανο. Στο σχολείο δε χρειάζεται να είσαι μόνο στο συγκεκριμένο καλός». Ο κ. Τζήμας είναι επίσης γνώστης της «ωδειακής» πραγματικότητας: «Είναι ένας αχταρμάς που ο καθένας μπορεί να αγοράσει ένα πτυχίο – γιατί αν μου πείτε ότι δεν υπάρχουν ωδεία που πουλάνε πτυχία θα σας πω ότι δεν ξέρετε πού βρίσκεστε...».

Παράλληλα με την προβληματική κατάσταση που υπάρχει με τα διαβάθμητα πτυχία των ωδείων και των μουσικών σχολών φαίνεται ότι είναι υπό αμφισβήτηση και η καταλληλότητα κάποιων απόφοιτων από τα ΑΕΙ που χορηγούν τίτλους που έχουν σχέση με τη Μουσική. Ο κ. Καπέλας θεωρεί ότι υπάρχουν πολλοί πτυχιούχοι από τις πανεπιστημιακές σχολές οι οποίοι «λόγω της παιδαγωγικής κατάρτισης που

έχουν από το πανεπιστήμιο, μπαίνουν πάνω στις λίστες και διορίζονται αυτοί και μένουν απ' έξω άνθρωποι αξιολογότεροι που δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση αλλά έχουν άρτια μουσική κατάρτιση». Σε αυτό το ζήτημα τοποθετείται και ο κ. Αναγνωστόπουλος ο οποίος βλέπει μέσα στο σχολείο ότι «πολλοί εμπειροτέχνες μπορεί να κάνουν πολύ καλύτερη δουλειά από κάποιον που έχει τελειώσει το πανεπιστήμιο. Μπορεί κάποιος να έχει τελειώσει το πανεπιστήμιο με άριστα, να έχει φοβερές γνώσεις και να μην έχει την ικανότητα να τις μεταφέρει στο μαθητή. Ο καθηγητής έρχεται στο σχολείο για να διδάξει. Από εκεί και πέρα είναι πάρα πολλοί παράγοντες ώστε κάποιος καθηγητής να μπορεί να αποδώσει η να μην αποδώσει. Είτε γιατί δεν παρακολουθεί την εξέλιξη είτε γιατί δεν έχει μπει στο πνεύμα του σχολείου».

Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν και οι απόφοιτοι από το ΤΕΙ Ηπείρου στην Άρτα οι οποίοι έχουν ειδικευση στην κατασκευή παραδοσιακών οργάνων. Ο κ. Τζήμας θεωρεί ότι οι απόφοιτοι από το ΤΕΙ της Άρτας υστερούν σε ικανότητες και γνώσεις σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο το οποίο καλούνται να διδάξουν καθώς «ήρθαν με ειδικότητα “κατασκευή παραδοσιακών οργάνων” και με ένα εξάμηνο ακορντεόν διδάσκουν ακορντεόν». Ο κ. Καπέλας είναι ακόμα πιο κατηγορηματικός όσον αφορά την ανεπάρκεια των αποφοίτων του ΤΕΙ της Άρτας: «Πώς είναι δυνατόν να εισάγεται χωρίς εξετάσεις σε ένα ΤΕΙ με εξειδικευμένη γνώση στη μουσική με βαθμό πρόσβασης, χωρίς ειδικά μαθήματα; Έχουμε πολλές περιπτώσεις να μπαίνουν μέσα φοιτητές οι οποίοι δεν ξέρουν τι είναι μουσική και αυτοί σε τέσσερα χρόνια να παίρνουν ένα πτυχίο, να θεωρούνται Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και αυτός ο οποίος κάθεται ώρες ατέλειωτες επί δώδεκα χρόνια για να πάρει ένα δίπλωμα μουσικής από ένα ωδείο και δουλεύει και σκίζεται στη δουλειά να είναι κατώτερος αυτού που έκανε σπουδές τεσσάρων ετών σε τι»;

Ο κ. Καπέλας αναφέρει και το παράδοξο που συμβαίνει στην κατάταξη των αποφοίτων του ΤΕΙ της Άρτας στους πίνακες διορισμού και αναπληρωτών του Υπουργείου Παιδείας: «Αν αυτή τη στιγμή πάμε να κατατάξουμε στις λίστες για διορισμό στα μουσικά σχολεία τους απόφοιτους των τμημάτων των ΤΕΙ αυτοί προηγούνται των καθηγητών τους από τους οποίους εδιδάχθησαν. Μόνο στην Ελλάδα συμβαίνουν αυτά». Αυτό συμβαίνει γιατί στο ΤΕΙ της Άρτας έχουν προσληφθεί ως καθηγητές καλλιτέχνες εμπειροτέχνες οι οποίοι δεν έχουν πτυχίο ή δίπλωμα στο όργανο που διδάσκουν από κάποιο πανεπιστήμιο ή ωδείο γιατί το όργανο είναι παραδοσιακό και δεν είναι αναγνωρισμένο από το Υπουργείο Πολιτισμού. Μέσα σε

αυτό το συγκεκριμένο, οι συγκεκριμένοι «εμπειροτέχνες» προσλαμβάνονται ως ιδιώτες από το Υπουργείο Παιδείας τόσο στο ΤΕΙ της Άρτας όσο και στα Μουσικά σχολεία. Έτσι, οι απόφοιτοι του ΤΕΙ θεωρούνται Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης ενώ οι καθηγητές τους δεν θεωρούνται και κατά αυτόν τον τρόπο υπάρχει αυτή την ιδιόρρυθμη κατάσταση στο χώρο των παραδοσιακών οργάνων.

Για να λυθεί αυτό το ζήτημα όσον αφορά τη διδασκαλία τόσο των αναγνωρισμένων όσο και των μη αναγνωρισμένων οργάνων από το Υπουργείο ο κ. Τζήμας στη Λαμία προτείνει να γίνει διαβάθμιση πτυχίων. *«Θα πρέπει να αποφασίσουν τόσο οι πανεπιστημιακοί όσο και οι ωδειακοί ποιους θα βάλουν για να επιλέξουν ποιοι πραγματικά έχουν αντικειμενικά κριτήρια στα πτυχία τους δηλαδή στη γνώση τους στο όργανο και να πετάξουν έξω αυτούς οι οποίοι πουλάνε εικονικά πτυχία»*. Ο κ. Καπέλας για την αντιμετώπιση του προβλήματος θεωρεί και αυτός ότι είναι απαραίτητες οι ακροάσεις των μουσικών.

Ο κ. Τζήμας γενικεύει το πρόβλημα και θεωρεί ότι το πρόβλημα είναι στην κορυφή και όχι στη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος αφού *«στη μουσική παιδεία και στην τέχνη, στον πολιτισμό και στη παιδεία έχουμε δύο διαφορετικά υπουργεία. Έχουμε το Υπουργείο Πολιτισμού και το Υπουργείο Παιδείας. Δεν υπάρχει παιδεία χωρίς πολιτισμό και δεν υπάρχει πολιτισμός χωρίς παιδεία. Είμαστε μία παγκόσμια παρατυπία, μία παγκόσμια πρωτοτυπία και το μόνο που κάνουμε είναι να διαιωνίζουμε ένα πρόβλημα και να προσπαθούμε να βρούμε τη λύση μέσα από τους τελευταίους τροχούς της αμάξης. Δεν ξεκινάμε από πάνω και αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα και θα διαιωνίζεται το πρόβλημα»*.

Ενδιαφέρουσα είναι και η τοποθέτηση του κ. Δημήτρη Λαζίδη – Διευθυντής του μουσικού σχολείου Κομοτηνής – ο οποίος παραθέτει ορισμένες προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στη διαδικασία πρόσληψης του προσωπικού στα μουσικά σχολεία. Ο κ. Λαζίδης, όσον αφορά τους έκτακτους ωρομίσθιους καθηγητές, θεωρεί ότι πρέπει να θεσμοθετηθεί η υποχρεωτική επιμόρφωση τους πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς για να μπορούν να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες του σχολείου ενώ οι προσλαμβανόμενοι καθηγητές θα πρέπει να έχουν ικανή γλωσσική κατάρτιση ώστε να αποφεύγεται η δυσχέρεια στη διδασκαλία και στην επικοινωνία με τους μαθητές, ένα φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί σε πολλά σχολεία με καθηγητές οι οποίοι έχουν πάρει την ελληνική υπηκοότητα αλλά δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα. Επιπλέον στο ίδιο πλαίσιο ο κ. Λαζίδης προτείνει την τοποθέτηση

μόνιμων καθηγητών, ντόπιων κατά το δυνατόν, τόσο για τα μουσικά όσο και για τα γενικά μαθήματα για τους οποίους θα δρομολογηθεί «πρόγραμμα διαρκούς υποχρεωτικής επιμόρφωσης, λόγω της ιδιαιτερότητας του σχολείου», ενώ ως εναλλακτική λύση προτείνει να προσλαμβάνονται αναπληρωτές με εξαετή σύμβαση «για να μπορούν να ολοκληρώνουν τον κύκλο σπουδών των μαθητών». (Πρακτικά 2007: 36)

Πέρα από τα προσόντα που είναι απαραίτητα για την πρόσληψη καθηγητών στα μουσικά σχολεία, ο κ. Καπέλας στην Καρδίτσα αναφέρεται και στους πίνακες διορισμού των πολυτέκνων: *«Το υπουργείο επειδή έχει κάνει τραγικά λάθη μέχρι σήμερα καθώς προηγούνται στο διορισμό οι πολύτεκνοι. Αν θέλουμε να στηρίξουμε τους πολύτεκνους δεν πρέπει να βρούμε την εκπαίδευση, είτε κάνει κάποιος είτε δεν κάνει κάποιος δια της βίας να τον βαφτίσουμε και να τον κάνουμε εκπαιδευτικό. Υπάρχουν άλλες δημόσιες υπηρεσίες όπου μπορεί η Πολιτεία να τους τακτοποιήσει να τους στηρίξει, να δουλέψουν οι άνθρωποι. Αλλά από εκεί και πέρα όχι, κατηγορηματικά, στην εκπαίδευση»*. Ο κ. Καπέλας τονίζει και το πρόβλημα με τους ανθρώπους που διορίζονται από τον πίνακα Α' με αναπηρία στα μουσικά σχολεία λέγοντας χαρακτηριστικά πως αν *«ένας άνθρωπος που έχει κομμένα δάχτυλα στο χέρι του, έχει 67% αναπηρία και έχει ένα πτυχίο πιάνου θα τον διορίσουμε πιανίστα σε ένα σχολείο; Επειδή μπορεί να γίνει στην Ελλάδα, γι' αυτό λέω ότι δεν έχουν κάτσει να σκεφτούν σοβαρά οι άνθρωποι αυτοί που πήραν αυτές τις αποφάσεις και νομοθέτησαν αυτά τα πράγματα»*. Σε ένα άλλο επίπεδο, πρέπει σύμφωνα με τον κ. Καπέλα *«και των γενικών και των μουσικών μαθημάτων όσοι διορίζονται στην εκπαίδευση κατά τακτά χρονικά διαστήματα να εξετάζονται από ψυχιάτρους διότι έχουμε να κάνουμε με παιδιά, με παιδικές ψυχές. Δεν έχουμε να κάνουμε με μία δημόσια υπηρεσία στην οποία θα πάει ένας ενήλικας και θα ζητήσει κάτι και δε θα γίνει. Δεν έγινε τίποτα, θα το κάνει ο άλλος υπάλληλος. Όμως όταν έχουμε έναν άνθρωπο ο οποίος έχει διοριστεί στην εκπαίδευση και έχει να κάνει καθημερινά με παιδικές ψυχές και με εφήβους που θέλουν ιδιαίτερη μεταχείριση, δεν μπορεί αυτή τη στιγμή «όποιον πάρει ο χάρος» να τον βάλουμε στην εκπαίδευση να κάνει τον καθηγητή. Εδώ θα πρέπει να γίνουν ριζικές ανατροπές. Σαφώς και υπάρχει σημαντικό ποσοστό ανθρώπων στην εκπαίδευση οι οποίοι δεν κάνουν να μπουκ στην τάξη. Πρέπει εδώ λοιπόν κάτι να αλλάξει και ειδικά στον κλάδο των μουσικών τα πράγματα πάρα πολλές φορές οξύνονται...»*.

5.4. Σύνοψη του κεφαλαίου

Πολλοί εκπαιδευτικοί στα μουσικά σχολεία δεν αποδίδουν και δεν έχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα στο έργο τους και στη συνεργασία τους με μαθητές, συναδέλφους αλλά και γονείς. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το μόνο μέσο που φαίνεται να έχει στη διάθεση του ο διευθυντής του μουσικού σχολείου είναι η συζήτηση και το φιλότιμο καθώς και σε ακραίες περιπτώσεις η αλλαγή τάξης ή και σχολείου.

Για το ζήτημα της έλλειψης αναλυτικών προγραμμάτων και συγγραμμάτων, το κάθε σχολείο έχει κάνει μεμονωμένες προσπάθειες για την οργάνωση και την κατάρτιση προγράμματος σπουδών σε κάποια μαθήματα με σκοπό τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές να μπορούν να δουλέψουν με συγκεκριμένους στόχους και επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Τέλος, οι διευθυντές των σχολείων προτάσσουν ως απαραίτητο και πιο βασικό προσόν για τους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται στα μουσικά σχολεία την ουσιαστική παιδαγωγική επάρκεια αυτών.

Αντικρίζοντας τις απόψεις των διευθυντών δίπλα στη θεωρία διαφαίνονται πολλά σημεία ενδιαφέροντα. Οι ικανότητες, οι γνώσεις και τα εφόδια των εκπαιδευτικών είναι στοιχεία απαραίτητα για όλους τους διευθυντές οι οποίοι θεωρούν ότι κάνουν ότι μπορούν για να πολλαπλασιάσουν την απόδοση του ατόμου επενδύοντας κυρίως στην παροχή κινήτρων μέσω της οργανωσιακής υποστήριξης. Σαν κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς των μουσικών σχολείων αναφέρονται κυρίως δευτερογενή κίνητρα τα οποία προέρχονται από τις ανάγκες που επιτάσσει το κοινωνικό συγκείμενο στο οποίο δραστηριοποιείται ο άνθρωπος αλλά και όσα χωρίς να είναι βιολογικά συνδέονται με τη φύση του ανθρώπου. Παράλληλα δε φαίνεται ότι κάποιος διευθυντής δρα και σκέφτεται με βάση κάποια θεωρία παρώθησης. Η ενιαία φιλοσοφία εκπαίδευσης πάνω σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων, σε ζητήματα συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης η αίσθηση της κατεύθυνσης και ο ξεκάθαρος σχεδιασμός για την πορεία του οργανισμού είναι κάτι που χρειάζεται τόσο ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά όσο και ο σύλλογος διδασκόντων. Τα παραπάνω θέματα που αναλύθηκαν στο μέρος της θεωρίας γονιμοποιούνται αποτελεσματικά μέσα στα μουσικά σχολεία και είναι στοιχεία που απασχολούν καθημερινά τους διευθυντές των σχολείων οι οποίοι επιπλέον γνωρίζουν την ανάγκη για ξεχωριστή αντιμετώπιση των θεμάτων που

αντιμετωπίζει ο κάθε εκπαιδευτικός. Οι διευθυντές των σχολείων προσπαθούν σε μεγάλο βαθμό να παρακινήσουν τους συναδέλφους τους μέσω του προσωπικού τους παραδείγματος καθώς φαίνεται ότι γνωρίζουν ότι το στέλεχος πρέπει να αποτελεί υπόδειγμα συμπεριφοράς, εργατικότητας και σταθερότητας για τους υφισταμένους του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΘΕΩΡΙΑ

6.1. Έννοια και δίκτυα επικοινωνίας.

6.1.1. Ορισμοί της επικοινωνίας

«Κάθε διαδικασία κατά την οποία σκέψεις και ιδέες μεταδίδονται από το ένα μέλος ενός οργανισμού στο άλλο» ορίζεται ως επικοινωνία, από τον H.Simon (1957:154). Επικοινωνία μπορεί επίσης να θεωρηθεί:

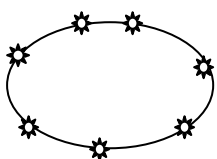
- ✓ Η ανταλλαγή και το μοίρασμα πληροφοριών, συμπεριφορών, ιδεών και συναισθημάτων (Windahl et al. 1992: 121).
- ✓ Η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών με τη χρήση των λέξεων, των γραμμάτων, των συμβόλων, ή της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Dubrin 1998: 360).
- ✓ Η ανταλλαγή πληροφοριών (μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων) μέσω κωδικοποιημένων μηνυμάτων (Naylor 1999: 597).
- ✓ Η αποστολή, από ένα πρόσωπο σε ένα άλλο, μηνυμάτων που έχουν κάποιο νόημα (McQuail 1975: 1).
- ✓ Μία διεργασία αμφίδρομης ροής πληροφοριών μεταξύ του αποστολέα και του αποδέκτη, «ανεξάρτητα αν αυτή η ενέργεια δημιουργεί κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και καλών ανθρώπινων σχέσεων» (Σαΐτης 2002: 178).
- ✓ Η διαδικασία των 5 W του Laswell, δηλαδή: Ποιος λέει (Who) – Τι (What) – Σε ποιον (Whom) – Μέσω ποιου καναλιού (Which) – Με τι αποτέλεσμα (What). (Ρέππα 2008: 278).

Η επικοινωνία προϋποθέτει την ύπαρξη δύο ατόμων - του πομπού και του δέκτη – τη μεταφορά μηνύματος από τον πομπό και την κατανόηση του μηνύματος από τον δεύτερο. Η απλή έκφραση ιδεών δεν είναι πλήρης επικοινωνία αλλά είναι το πρώτο βήμα. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν ο παραλήπτης κατανοήσει και ερμηνεύσει

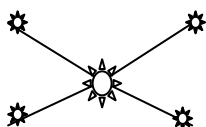
το περιεχόμενο του μηνύματος με τον τρόπο που το ερμηνεύει και ο αποστολέας (Naylor 1999).

6.1.2. Τα δίκτυα επικοινωνίας

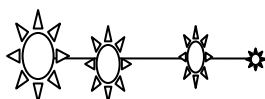
Τα δίκτυα επικοινωνίας στήνονται σε έναν οργανισμό με στόχο την ροή των πληροφοριών αποκλειστικά κατά τον τρόπο που επιθυμεί η ηγεσία αυτού. Συνήθως επιλέγεται – πολλές φορές και άθελα αλλά με φανερές τις συνέπειες του - ένα από τα παρακάτω δίκτυα (Ρέππα 2008: 297):



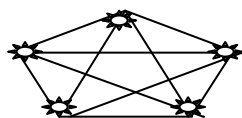
- Κύκλος: Με αυτή τη διάταξη μέσα στον οργανισμό ο καθένας μπορεί να επικοινωνήσει άμεσα μόνο με το «γείτονα του», όχι όμως και με τα υπόλοιπα μέλη του δικτύου.



- Τροχός: Στο κέντρο του δικτύου αυτού τοποθετείται το ανώτερο στέλεχος και έχει επικοινωνία με όλα τα μέλη του οργανισμού ξεχωριστά και ατομικά χωρίς αυτά να έχουν άμεση οδό επικοινωνία.



- Η αλυσίδα: Η διάταξη αυτή χαρακτηρίζεται από τον μονόδρομο επικοινωνίας από πάνω προς τα κάτω. Η ιεραρχία είναι αυστηρά καθορισμένη.



- «Όλα τα κανάλια»: Με αυτό το σχηματισμό επιτρέπεται η άμεση και αμφίδρομη επικοινωνία όλων των μερών χωρίς τη διαμεσολάβηση άλλων.

Όλα τα δίκτυα έχουν θετικές και αρνητικές όψεις. Η χρησιμότητα του κάθε δικτύου αναδεικνύεται ανάλογα με τη δυναμικότητα και τις ικανότητες των ανθρώπων που το στελεχώνουν, τη χρονοτριβή που παρουσιάζεται στη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων και τη διάθεση συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού.

6.2. Η συμβολή της επικοινωνίας στην λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού

Η επικοινωνία διέπει κάθε ομαδική απόπειρα συνεργασίας και θεωρείται μία από τις βασικότερες λειτουργίες της διοίκησης. Μελέτες αναφέρουν ότι η επικοινωνία συνδέεται άρρηκτα με την απόδοση και το ηθικό των εργαζομένων και επιπλέον ότι επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση των ανθρωπίνων σχέσεων καθώς η αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών και σκέψεων είναι αυτή που πλέκει σε βάθος χρόνου τον κοινωνικό ιστό μέσα οποιοδήποτε οργανισμό. (Μπουραντάς 2001: 429, Ζαβλανός 1998: 337 Σαΐτης 2002: 180). Η διαδικασία της επικοινωνίας μπορεί να παρομοιαστεί «με την κόλα που κρατάει ένα οργανισμό ενωμένο» (Dubrin 1998: 360) ενώ σύμφωνα με τους Koontz & O' Donnell (1983) θεωρείται «το μέσο με το οποίο ενοποιείται η οργανωμένη προσπάθεια». Οι άνθρωποι εργάζονται πιο αποτελεσματικά και ευχάριστα, όταν κατανοούν τους στόχους του οργανισμού όπου εργάζονται και σε αυτό το τομέα η επικοινωνία είναι ο ακρογωνιαίος λίθος.

Το 78% του χρόνου κάποιου διευθυντικού στελέχους σε ένα σχολείο αναλώνεται σε διαδικασίες επικοινωνίας, δηλαδή κυρίως να ακούει και να μιλάει και σε ένα μικρότερο βαθμό να διαβάζει και να γράφει (Hoy et al 1987: 356, Katz et al 1982, Ζαβλανός 1989). Η καλλιέργεια της τέχνης της αποτελεσματικής επικοινωνίας πρέπει να αποτελεί πρώτιστο μέλημα για κάθε στέλεχος της εκπαίδευσης καθώς η φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών και η διδακτική πράξη πραγματώνονται μέσω λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω από αυτό, στη συνεργασία με γονείς, εξωτερικούς φορείς κ.α.

Με τη γόνιμη επικοινωνία καθίσταται πιο αποτελεσματική η διοίκηση του σχολείου αφού συλλέγονται πληροφορίες που χρησιμεύουν στον άμεσο συντονισμό των προσπαθειών του ανθρώπινου δυναμικού, στην αποφυγή συγκρούσεων και συγχύσεων αρμοδιοτήτων. Μακροσκοπικά στοχεύοντας, με τη σωστή και αποτελεσματική επικοινωνία, «διευκολύνεται η διαμόρφωση στρατηγικής και πολιτικής Σχεδιασμού – Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού οργανισμού» (Ρέππα 2008: 286).

6.2.1. Εμπόδια στην επικοινωνία

Στην θεωρία της επικοινωνίας συναντά κανείς και τους όρους «εμπόδιο», «θόρυβος», «παράσιτα», δηλαδή τις όποιες παρεμβολές ή παραποιήσεις υφίσταται το περιεχόμενο του αρχικού μηνύματος από αυτούς που εμπλέκονται στην αλυσίδα μετάδοσης της όποιας πληροφορίας (Μπουραντάς 2001: 436, Ρέππα 2008: 282, Σαϊτής 2000:188, Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη 1999:292, Montana et al 1994:286).

Τέτοιες γλωσσικές και εννοιολογικές παρερμηνείες ξεκινούν συνήθως από τον πομπό ο οποίος μπορεί να αφήνει πολλές ασάφειες και κενά στα νοήματα με τη χρήση λανθασμένων λέξεων ή εκφράσεων και τη επιλογή ακατάλληλου διαύλου για τη μεταβίβαση του μηνύματος. Παράλληλα με έναν «ελαττωματικό» δίαυλο επικοινωνίας πολλές φορές επιλέγεται και λάθος χρόνος και τόπος επικοινωνίας από τον πομπό. Η ανακοίνωση πληροφοριών πρέπει να γίνεται στα σωστά άτομα με το σωστό τρόπο και σε κατάλληλο χρόνο ώστε να είναι δυνατή η πλήρης κατανόηση του περιεχομένου του μηνύματος και η ενδελεχής εξέταση και συζήτηση όλων των παραμέτρων που μπορεί να προκύψουν από αυτή. Στις περιπτώσεις που υπάρχει κλειστό επικοινωνιακό κλίμα στο σχολείο, μπορεί να υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης, φόβος, έντονη καχυποψία που μπορεί να εμποδίζουν την ανοιχτή επικοινωνία και να οδηγούν στην αποσιώπηση πληροφοριών και στη σιωπή. Ένας τέτοιος τεχνητός τοίχος σιωπής αναπτύσσεται και ανάμεσα σε ανθρώπους που δρουν μέσα στον οργανισμό αλλά εκπροσωπούν διαφορετικά κομματικά, συνδικαλιστικά συμφέροντα ή εκφράζουν διαφορετικές ιδεολογικές προσεγγίσεις. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι πληροφορίες αποκρύπτονται ή παρέχονται επιλεκτικά όπως γίνεται συνήθως και από κάποια ηγετικά στελέχη που θεωρούν ότι μπορούν να ελέγχουν τους συναδέλφους τους καλύτερα με την επιλεκτική ανακοίνωση πληροφοριών.

Από την άλλη, τέτοια προβλήματα μπορεί να παρουσιάζονται γιατί ο κάθε άνθρωπος που βρίσκεται στη θέση του ακροατή ερμηνεύει τα μηνύματα, τις λέξεις, τα νεύματα, τις κινήσεις του σώματος με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την εκάστοτε περίσταση, το επιλεκτικό ενδιαφέρον και το γνωσιολογικό, συναισθηματικό και εμπειρικό υπόβαθρο του. Επίσης, ο ακροατής μπορεί να κάνει πρόωρη εκτίμηση μιας κατάστασης χωρίς να έχει ακούσει το πλήρες μήνυμα και έτσι να δημιουργηθεί λάθος εκτίμηση. Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνες η αξιοπιστία της πηγής και το

επαγγελματικό ή κοινωνικό κύρος του πομπού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο βαθμό που θα ληφθούν σοβαρά υπόψη οι πληροφορίες που διοχετεύει προς τρίτους. Ακόμη και οι περιβαλλοντικές συνθήκες, όπως οι ακραίες θερμοκρασίες, ο θόρυβος και η κακή ακουστική ενός χώρου συντελούν στην ελλιπή και αλλοιωμένη μεταφορά δεδομένων και τελικά στη λανθασμένη αποκωδικοποίηση των προθέσεων και των εννοιών.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.2.2. Παρακώλυση ροής πληροφοριών στα μουσικά σχολεία

Στους διευθυντές των σχολείων έγινε ερώτηση σχετικά με την επικοινωνιακή τακτική που υιοθετούν σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των μουσικών σχολείων αλλά και ερώτηση σχετικά με την πρόληψη και την αντιμετώπιση καταστάσεων παρακώλυσης ροής πληροφοριών από το γραφείο του διευθυντή προς τους υφιστάμενους και το αντίθετο.

Στα μουσικά σχολεία ο μεγάλος αριθμός ανθρώπων που συναναστρέφονται στα πλαίσια των μαθημάτων, των εκδηλώσεων και όχι μόνο, έχει ως αποτέλεσμα την αέναη ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων οι οποίες αφορούν άμεσα ή έμμεσα το έργο της διοίκησης του σχολείου. Οι διάλογοι επικοινωνίας τις περισσότερες φορές είναι γνωστοί στους διευθυντές των μουσικών σχολείων και ειδικά σε αυτούς που βρίσκονται αρκετό χρονικό διάστημα στη διευθυντική θέση του κάθε σχολείου. Ωστόσο, υπάρχουν συχνά κάποια γεγονότα και κάποιες πληροφορίες των οποίων δεν γίνονται κοινωνοί και αποδέκτες οι διευθυντές, με αποτέλεσμα τη δημιουργία και συντήρηση κάποιων σκιών και νεφελωμάτων στην επικοινωνία της διοίκησης με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

«Πολλές φορές μπορεί να γίνουν και κριτικές κακοπροαίρετες οι οποίες προέρχονται από άγνοια κάποιων θεμάτων. Είναι φυσιολογικό, καθώς σε μία οικογένεια δημιουργούνται τέτοια μικροπροβλήματα. Όλα αυτά δεν μπορούμε να πούμε ότι επισκιάζουν τη λειτουργία και το αποτέλεσμα του σχολείου» στην Καρδίτσα πιστεύει ο κ. Καπέλας ο οποίος ασπάζεται τη θεωρία της επιλεκτικής πληροφόρησης των υφισταμένων του για την καλύτερη και απρόσκοπτη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού: *«Ο ηγέτης ενός σχολείου, ενός οργανισμού, ποτέ δε*

δημοσιοποιεί όλα όσα ξέρει ή τα δημοσιοποιεί σε αυτούς που πρέπει να τα δημοσιοποιήσει, διότι έρχονται διάφορα στα αυτιά μας. Με τη σιωπή δίνονται λύσεις και όχι με την όξυνση ή με τη δημοσίευση που μπορεί να δημιουργήσει όξυνση». Οι προσωπικές επαφές, σύμφωνα με τον κ. Καπέλα, πρέπει να γίνονται μέσα σε ένα καλό κλίμα το οποίο θα πρέπει ο ίδιος ο διευθυντής να το δημιουργήσει, ώστε να μπορέσει να διορθώσει την όποια επικοινωνιακή δυσλειτουργία ενυπάρχει εντός του σχολείου.

Στο μουσικό σχολείο της Λάρισας «δεν υπάρχει πρόβλημα, γιατί στις συζητήσεις που έχουμε, έχει περάσει το μήνυμα ότι δε θα χαριστούμε σε κανέναν για οτιδήποτε συμβεί και δεν έχει ενημερωθεί το σχολείο. Γιατί στην αρχή όταν ήρθα» εξομολογείται ο κ. Αναγνωστόπουλος, «συνέβαιναν κάποια πράγματα, έπαιρναν οι γονείς τηλέφωνο και η διεύθυνση τα αγνοούσε. Ό,τι χειρότερο». Σε αυτήν την περίπτωση ο κ. Αναγνωστόπουλος προτείνει ως μέθοδο αντιμετώπισης την επίπληξη σε προσωπικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο συλλόγου : «Φωνάζεις τον καθηγητή και του κάνεις επίπληξη προσωπική και αν δεις ότι αυτό γίνεται και δεύτερη φορά πλέον το αναφέρεις μέσα στο σύλλογο. Είναι μία δεικτική προσβολή. Εγώ θα το θεωρούσα προσβολή, όταν μου λέει ο άλλος “δε συνεργάζεσαι, δεν ενημερώνεις”. Είναι πάρα πολύ άσχημο να σε πάρει ο γονέας για κάτι το οποίο έχει συμβεί και εσύ να μην ξέρεις σα διεύθυνση. Εκεί πλέον νομίζω ότι και ο γονέας καταλαβαίνει ότι ο καθηγητής είναι αδιάφορος μέσα στην αίθουσα ή στην αυλή. Πολλές φορές μπορεί να έχει δίκιο ο καθηγητής. Πώς θα τον προστατεύσεις κιόλας αν δεν ξέρεις; Εμείς το έχουμε ξεπεράσει αυτό και υπάρχει ενημέρωση».

Στη Λαμία ο κ. Τζήμας αναγνωρίζει πως «κουτσομπολιά πάντα υπήρχαν και πάντα θα υπάρχουν». Θεωρεί ότι σε τέτοιες καταστάσεις «πρέπει να έχεις το χρόνο να μιλήσεις με τον καθένα, να του εξηγήσεις τις απόψεις σου, να λύσεις τις όποιες παρεξηγήσεις». Αυτή η διαδικασία όμως, σύμφωνα με τον κ. Τζήμα, είναι πολυτέλεια: «Δεν μπορούμε να τα κοινωνήσουμε αυτά, δεν έχουμε την πολυτέλεια του χρόνου». Με αυτή τη λογική, ο κ. Τζήμας αφήνει στην άκρη όσους έχουν ελεύθερο χρόνο και ασχολούνται με τη διάδοση πληροφοριών και ανερμάτιστων φημών και επενδύει στην έμπρακτη αξιοποίηση του ανθρώπινου και υλικού δυναμικού του σχολείου: «Πρέπει να απαντάς με τα έργα σου. Πρέπει να αποφασίσεις τι θα κάνεις. Η θα είσαι καλός στις δημόσιες σχέσεις, θα πίνεις πολλούς φραπέδες, θα κάθεσαι να ακούς

συζητήσεις ατέλειωτες ή θα πρέπει να κάνεις έργα. Ένα από τα δύο» τονίζει χαρακτηριστικά ο κ. Τζήμας.

ΘΕΩΡΙΑ

6.3. Αποτελεσματική επικοινωνία με το περιβάλλον του σχολείου

Ως περιβάλλον κάποιου οργανισμού θεωρείται «οτιδήποτε βρίσκεται έξω από τα όριά του» και «καθτί που δεν ανήκει στο σύστημα» (Bolman et al 1984, Scott 1981). Όσον αφορά το σχολείο, μας ενδιαφέρει να γνωρίζουμε τις περιβαλλοντικές δυνάμεις που επηρεάζουν με οποιοδήποτε τρόπο τη λειτουργία του. Οι δυνάμεις αυτές μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι δυνάμεις που δραστηριοποιούνται μέσα στο σχολείο (*εσωτερικό περιβάλλον*). Στη δεύτερη κατηγορία συγκαταλέγονται οι παράγοντες που βρίσκονται έξω από το σχολείο και επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη λειτουργία του (*εξωτερικό περιβάλλον*) (Σαΐτης 2002:76).

Σε πρωταρχικό επίπεδο, αυτό που είναι αναγκαίο στη διαδικασία της επικοινωνίας είναι να υπάρχουν κάποια βασικά στοιχεία στο μήνυμα που μεταβιβάζεται όπως η σαφήνεια, η πληρότητα και η ειλικρίνεια. (Παρθενόπουλος 1997: 222, Σαΐτης 2000: 190). Η σαφήνεια στο μήνυμα επιτυγχάνεται με τη χρήση λέξεων που να αποτυπώνουν το ακριβές περιεχόμενο των σκέψεων και τη συντομία, αφού οι σύνθετες και μεγάλες προτάσεις κάνουν δυσνόητο ακόμα και το πιο απλό μήνυμα. Η πληρότητα σε ένα μήνυμα είναι αποτέλεσμα της μετάδοσης όλων εκείνων των πληροφοριών που είναι απαραίτητες ώστε να γίνει κατανοητό από τον αποδέκτη η ουσία του μηνύματος. Με την ειλικρινή μετάδοση πληροφοριών δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης στον εκπαιδευτικό οργανισμό, κάτι που αποτελεί προαπαιτούμενο της γόνιμης επικοινωνίας. Έτσι και οι ενέργειες των ατόμων που εργάζονται μέσα στο σχολείο και ειδικά των διοικούντων πρέπει να συνάδουν με τις απόψεις τους και τα μηνύματα που διοχετεύουν προς το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου διότι σε αντίθετη περίπτωση τα άτομα αυτά θεωρούνται αναξιόπιστα και αφερέγγυα.

Σε δεύτερο επίπεδο, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της επιλογής του γραπτού ή του προφορικού τρόπου επικοινωνίας. Ο κάθε τρόπος επικοινωνίας έχει τα

προτερήματα αλλά και τα μειονεκτήματα του ανάλογα με την περίπτωση και το σκοπό. Η επιλογή του τρόπου μετάδοσης εξαρτάται τόσο από τη σοβαρότητα του θέματος όσο και από την υποκειμενική εκτίμηση του πομπού (Dean 1995). Η γραπτή μορφή χρησιμοποιείται κυρίως σε επίσημες φόρμες για «τη διατύπωση προτάσεων εντολών, οδηγιών, εκχωρήσεις εξουσίας...»(Σαΐτης 2000: 191). Αν το μήνυμα είναι σαφές, πλήρες και ειλικρινές κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το περιεχόμενο και το χρόνο διαβίβασης της πληροφορίας. «Στην προφορική επικοινωνία, ένα ποσοστό της τάξης του 30% της πληροφορίας χάνεται σε κάθε μετάδοση» (Koontz et al 1983: 137). Ωστόσο η προφορική μορφή είναι προτιμητέα στις περιπτώσεις που χρειάζεται γρήγορη και άμεση ανταλλαγή πληροφοριών και συναισθημάτων μεταξύ των ανθρώπων, αφού με το γραπτό λόγο – ειδικά στις περιπτώσεις ασαφειών και κενών στο περιεχόμενο του – είναι δύσκολη και χρονοβόρα η διευκρίνιση του περιεχομένου. Παράλληλα με αυτούς τους δύο τρόπους μετάδοσης των πληροφοριών υπάρχει και μία τρίτη επιλογή που συνδυάζει χαρακτηριστικά και των δύο παραπάνω. Αυτή είναι η ηχογράφηση του γραπτού λόγου από ειδικά μηχανήματα, που αν και δεν αναφέρεται στη βιβλιογραφία, χρησιμοποιείται πολύ συχνά σε διάφορες περιστάσεις και σε ποικίλα επίπεδα εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών από τη διδασκαλία έως την τήρηση πρακτικών συνελεύσεων και συνεδριάσεων.

6.3.1. Το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου

Ο διευθυντής του σχολικού οργανισμού είναι το άτομο του οποίου η δράση αναδεικνύει τα καλά στοιχεία του σχολείου. Η δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο χώρο του σχολείου και οι διαδικασίες που ακολουθούνται στη λήψη αποφάσεων είναι από τις πιο σοβαρές αρμοδιότητες του διευθυντή που επιδρούν αρνητικά ή θετικά στη λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης 2002:78).

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές του κάθε σχολείου είναι οι ομάδες των ανθρώπων που επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία του. Στοιχεία των εκπαιδευτικών, όπως η ηλικία, το φύλο, οι φιλοδοξίες, οι δυνατότητες, η ειδικότητα, επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους απέναντι σε μαθητές και συναδέλφους και παίζουν σημαντικό ρόλο στη ποιότητα των αποφάσεων που παίρνει ο σύλλογος διδασκόντων. Η εθνικότητα των μαθητών και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών

τους είναι στοιχεία που επηρεάζουν τη δυναμική του σχολείου και την συνοχή του ανθρώπινου ιστού μέσα στο σχολείο (Σαΐτης 2002:78).

Το επίπεδο της υλικοτεχνικής υποδομής σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς στην εκτέλεση των καθηκόντων τους και βοηθά τους μαθητές στην εμπέδωση των γνώσεων. Παράλληλα με την ύπαρξη των οπτικοακουστικών μέσων είναι αναγκαία και η σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση και την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα όποια μέσα διατίθενται στο κάθε σχολείο (Σαΐτης 2002: 78-79).

Το μέγεθος ενός σχολείου παίζει και αυτό το ρόλο του στο μέγεθος και το πλήθος των ζητημάτων που προκύπτουν καθημερινά μέσα σε αυτό. Συνήθως, όσο πιο πολύ μεγαλώνει ένα σχολείο, τόσο πιο απρόσωπες και τυπικές είναι οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων μέσα σε αυτό ενώ δυσχεραίνεται και η συνεργασία μεταξύ τους. Από την άλλη σε ένα μεγάλο σχολείο παρέχονται περισσότερες δυνατότητες ανάπτυξης στους μαθητές καθώς συνήθως υπάρχει καλύτερος υλικοτεχνικός εξοπλισμός, μεγαλύτερη πληρότητα σε ειδικότητες και πιο εύρωστος σύλλογος γονέων, σε οικονομικό και όχι μόνο επίπεδο (Σαΐτης 2002: 79).

Σε αυτό το συγκείμενο, η επικοινωνία εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού εξαρτάται κυρίως από το πόσο καλοί ακροατές είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Η σωστή και δημιουργική ακρόαση προϋποθέτει να διασφαλίζεται το δικαίωμα του καθενός να εκφράζει τις ιδέες του χωρίς αυτές να ταυτίζονται με το πρόσωπο που τις εκφράζει αλλά να εξετάζονται αντικειμενικά και αμερόληπτα από το σύλλογο διδασκόντων και το διευθυντή. «Η αυτοεκτίμηση, ο αμοιβαίος σεβασμός της προσωπικότητας και η αλληλοκατανόηση των επικοινωνούντων μελών (υφισταμένων και προϊσταμένων) μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι απαραίτητα στοιχεία της εδραίωσης των ανθρώπινων σχέσεων και δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας όλων των μελών. Οι διάφοροι τύποι των ανθρώπων και ο τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων τους παίζουν πολύ σοβαρό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας που επικρατεί στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς» (Ρέππα 2008: 300).

Σκοπός του κάθε στελέχους της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η διατήρηση ενός ανοιχτού επικοινωνιακού κλίματος μέσα στο χώρο του σχολείου. Σε αντίθετη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται να απειλούνται και δεν εκφράζουν ελεύθερα τις θέσεις τους ενώ υπάρχει και η αντίληψη ότι η πληροφορία είναι δύναμη με αποτέλεσμα οι πληροφορίες να δίνονται ή να αποκρύπτονται «με στόχο να

ενισχύσουν τη θέση ενός ατόμου παρά να συνεισφέρουν στη εργασία» (Ρέππα 2008: 302). Για τη δημιουργία και τη διατήρηση καλού επικοινωνιακού κλίματος στο σχολείο είναι καλό να υπάρχει η πολιτική των ανοικτών θυρών εκ μέρους της διεύθυνσης. Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι θεμιτό να συζητούνται οι προτάσεις και οι εισηγήσεις των μελών του οργανισμού για τα θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου ενώ σε παράλληλο επίπεδο μπορεί να υπάρξει και η παροχή συμβουλευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών τόσο από τους σχολικούς συμβούλους όσο και από ψυχολόγους, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και άλλους ειδικούς με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση προβλημάτων στη συνεννόηση και τη συνεργασία μαθητών εκπαιδευτικών, γονέων και διεύθυνσης του σχολείου.

6.3.2. Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου

Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου αποτελείται από ανθρώπους και οργανισμούς που βρίσκονται έξω από αυτό και επηρεάζουν τη διοίκηση και τη λειτουργία του. Οι κοινωνικές ομάδες που έχουν άμεση σχέση με το σχολικό οργανισμό είναι συνήθως ο σύλλογος γονέων, η τοπική αυτοδιοίκηση, τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κ.α. Η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των παιδιών είναι εκ των ουκ άνευ ζητήματα για την ομαλή λειτουργία της παιδαγωγικής διαδικασίας. Η επιρροή και συνεισφορά των γονέων στα σχολικά πράγματα εξαρτάται κυρίως από την αντιμετώπιση που τους επιφυλάσσει η σχολική κοινότητα και δη η διεύθυνση του σχολείου. (Σαΐτης 2002: 82). Αν υπάρχει συχνή επαφή και αμφίδρομη ενημέρωση για θέματα που αφορούν το σχολείο και τη ζωή σε αυτό, τότε οι γονείς μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τα προβλήματα και τις δυνατότητες των παιδιών τους και να συνεισφέρουν στην καλύτερη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους και παράλληλα να μην αποτελούν εμπόδιο στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών.

Επίσης η συμμετοχή του σχολείου σε δράσεις και προγράμματα που διοργανώνονται από εκπαιδευτικούς και πολιτιστικούς φορείς όπως τα Πανεπιστήμια και οι Δήμοι είναι σαφώς εποικοδομητική για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την αναζωογόνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τομείς της γνώσης που συνήθως φαίνονται απόμακροι στα μάτια τους. Οι έρευνες που γίνονται από φοιτητές Προπτυχιακού, Μεταπτυχιακού και Διδακτορικού επιπέδου, όταν στηρίζονται ουσιαστικά από τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς, τότε και

μόνο υπάρχει κέρδος για τη λειτουργία και την πρόοδο του σχολείου. Η ουσιαστική στήριξη στην προκειμένη περίπτωση απαιτεί παρακολούθηση των εξελίξεων στα θέματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης αλλά κυρίως εφαρμογή πιλοτικών και καινοτόμων προγραμμάτων με τα οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές καθίστανται ενεργά μέλη της διαδικασίας αναμόρφωσης των κακώς κειμένων της σχολικής πραγματικότητας.

Αν εξετάσει κανείς το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου θα αντιληφθεί ότι ασκεί έμμεση αλλά συνήθως αποφασιστική επίδραση στην εικόνα και την πορεία του σχολείου. (Bennett 1974, Ρήγας 1992, Ζαβλανός 1998). Κάθε κοινωνία έχει τα δικά της ήθη, τις δικές της προτεραιότητες και αντιλήψεις που αναπόφευκτα αντανακλώνται στη συμπεριφορά των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Αυτό αποδεικνύεται και από τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα που αναπτύσσονται στις άλλες χώρες. Από τη μία, επηρεάζονται οι προσδοκίες και οι μέθοδοι αξιολόγησης από τη μεριά των εκπαιδευτικών και από την άλλη γίνεται αντιληπτό ότι η κοινωνική τάξη και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας του κάθε παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στην ετοιμότητα και την ωριμότητα του παιδιού να δεχτεί τις γνώσεις που προσφέρονται μέσα στη σχολική τάξη και τις αξίες της καθεστηκυίας τάξης που αντανακλώνται στη σχολική κουλτούρα. Θα έλεγε κανείς ότι παρατηρεί εκφάνσεις του φαινομένου του Πυγμαλίωνα.

Το πολιτικό σύστημα που επικρατεί στο κάθε κράτος και η εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης εντάσσονται στους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην λειτουργία και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι πρακτικές πρόσληψης των λειτουργιών της εκπαίδευσης, τα προαπαιτούμενα κριτήρια για την ένταξη των υποψηφίων στους πίνακες διορισμού, οι εξετάσεις, η μοριοδότηση των δυσπρόσιτων περιοχών, τα κριτήρια επιλογής των ηγετικών στελεχών που στελεχώνουν τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τις σχολικές μονάδες, όλα τα παραπάνω αποτελούν πράξεις πολιτικής υφής. Επιπλέον, η διαδικασία επιμόρφωσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των ηγετικών στελεχών επαφίεται στη πολιτική βούληση των υπευθύνων του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ακόμα και η επιλογή της διδακτέας ύλης, σε όλα ανεξαιρέτως τα γνωστικά αντικείμενα, έχει πολιτική υφή, αφού μέσα από την επιλογή των παρεχόμενων προς τον λαό γνώσεων φαίνεται η θέληση της πολιτείας να αφυπνίσει ή να υπνωτίσει την εθνική και την ιστορική συνείδηση των πολιτών της

και να καλλιεργήσει όλο το εύρος των καλλιτεχνικών, ψυχοσωματικών και γνωστικών δυνατοτήτων κυρίως της νέας γενιάς.

Ο πολιτισμός της καθημερινότητας που υπάρχει στο γειτονικό περιβάλλον του σχολείου αλλά και ευρύτερα οι πολιτιστικές υποδομές της χώρας δίνουν πνοή στη σχολική ζωή και ακόμα περισσότερο στα μουσικά σχολεία. Η εκπαίδευση επιδιώκει τη συντήρηση και τη διάδοση της τοπικής και της εθνικής πολιτιστικής παρακαταθήκης και παράλληλα το πολιτιστικό κλίμα δέχεται την επίδραση των πρακτικών που διέπουν τη λειτουργία της εκπαίδευσης καθώς μέσα από τις καθημερινές διεργασίες που συντελούνται στο ζωντανό χώρο του σχολείου ο μουσειακός πολιτισμός και ο πολιτισμός της καθημερινότητας και της παγκοσμιοποίησης φέρνουν νέα πολιτιστικά παράγωγα στο προσκήνιο.

Ένας σοβαρός λόγος για τον οποίο το ελληνικό σχολείο «δεν κατάφερε να εδραιωθεί στη συνείδηση της κοινωνίας όσο του αρμόζει ανάγεται στο γεγονός ότι δεν ανέλαβε πρωτοβουλίες, για να βγει προς την κοινωνία και να δηλώσει την εκεί παρουσία του. Πολύ συχνά οι διευθυντές και οι σύλλογοι δασκάλων συνεργάζονται αρμονικά και παραγωγικά με τους εκπροσώπους των γονέων και αυτό έχει αποδώσει καρπούς. Σε πολλές περιπτώσεις οργανώθηκαν επίσης γιορτές στο σχολείο με τη συνεργασία των γονέων και αυτό άφησε πολύ θετική εικόνα που διαδόθηκε στην ευρύτερη κοινωνία. Αυτό ήταν ένα θετικό βήμα. Όμως δεν επαρκεί.» (Πυργιωτάκης 2001: 4).

Για να μιλάμε για ένα σύγχρονο και ανοιχτό σχολείο το οποίο ευημερεί και ανταποκρίνεται στις ανάγκες του περιβάλλοντος, πρέπει να ανοίξουμε τους διαύλους επικοινωνίας με το κοινωνικό, πνευματικό και οικονομικό περίγυρο της σχολικής κοινότητας. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, πρέπει να καλλιεργούνται γόνιμες σχέσεις με τους γονείς των παιδιών τόσο μέσω της συνεργασίας με το σύλλογο γονέων (Σαΐτης 2002: 85) όσο και μέσω του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος για μαθητές με ξεχωριστές ανάγκες ή δυνατότητες. Η ποιότητα των σχέσεων σχολείου και οικογένειας επηρεάζει σημαντικά το κλίμα της σχολικής μονάδας και μέσω αυτού επιδρά θετικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του (Stevens & Sanches 1999: 125).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.3.3. Το εξωτερικό περιβάλλον των μουσικών σχολείων

Στη συζήτηση με τους διευθυντές έγινε μνεία στο είδος επικοινωνίας και τη συχνότητα επαφών και συνεργασίας με καλλιτεχνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας.

«Όλα στηρίζονται στο πού βρίσκεται το μουσικό σχολείο, σε τι περιβάλλον έχει κτιστεί και έχει σχέση σαφέστατα με το τι πιστεύει ο καθένας ότι μπορεί να δώσει εκεί που καλείται να υπηρετήσει» αναφέρει ο Ν. Τζήμας ο οποίος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο εξωτερικό περιβάλλον και την ιστορία της περιοχής της Φθιώτιδας - Ρούμελης, όπου έχει την έδρα του το μουσικό σχολείο της Λαμίας. *«Μιλάμε για ένα τόπο ο οποίος έχει μουσική παιδεία, έχει ένα παλιό ωδείο που λειτουργεί πάρα πολλά χρόνια, έχουν περάσει εξαιρετικοί μουσικοί όπως ο Ενιάν και έχει μία ιστορία στη μουσική. Από την άλλη μεριά όμως είναι μία αγροτική τοποθεσία, μία παραδοσιακή τοποθεσία. Δεν έχει τόσο μεγάλη αστική ανάπτυξη, δεν έχει αστικό πολιτισμό. Έχει κάποια μικρά ψήγματα, έχει κρατήσει μια “ελιτίστικη” ενασχόληση με τη μουσική ο κόσμος. Από την άλλη μεριά οι συνάδελφοι μουσικοί οι οποίοι θήτευσαν σε αυτό το ωδείο ή σε αυτά τα ωδεία δεν μπόρεσαν να εκφραστούν γιατί η συντηρητική κατάσταση που υπάρχει στη Λαμία και στη Φθιώτιδα, είναι εκτεταμένη και στους χώρους της Τέχνης»*. Με λίγα λόγια, σύμφωνα με τον Ν. Τζήμα, πολύ δύσκολα γίνονται δεκτά στην περιοχή της Λαμίας καινούρια ακούσματα και νεωτερισμοί από τα νέα ρεύματα στην Τέχνη. *«Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα πάρα πολλοί νέοι συνάδελφοι να είναι κατά κάποιο τρόπο “ευνουχισμένοι”, δηλαδή να μην μπορούν να εκφραστούν. Εμείς εκμεταλλευτήκαμε αυτή τη φίμωση. Αυτό το μπουκάλι γεμάτο ενέργεια που ήταν ταπωμένο και το ανοίξαμε»*.

Η απογοήτευση αυτών των νέων ανθρώπων που υπήρχαν στην πόλη, μπορεί να θεωρηθεί ως το μειονέκτημα του περιβαλλοντικού παράγοντα το οποίο αξιοποιήθηκε για την ανάπτυξη του μουσικού σχολείου της Λαμίας. Με βάση το σκεπτικό του κ Τζήμα, οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την αξιοποίηση του έμπυχου δυναμικού στο χώρο της μουσικής παιδείας είναι η δημιουργία υποδομών και η παροχή στήριξης από τους επίσημους φορείς αλλά και η ύπαρξη μαθητικού δυναμικού που θα διαπαιδαγωγηθεί και θα αφογκραστεί τη μουσική παιδεία και

παράλληλα θα αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία συνόλων. Με άξονα αυτή τη φιλοσοφία ο κ. Τζήμας επισημαίνει πως «ο ρόλος ο δικός μας είναι όλα τα παιδιά να γευτούν τα καλά της μουσικής, της αρμονίας – της αρμονίας με την έννοια των συνόλων, να εναρμονιστούν σε κάποια σύνολα - για να περάσει το παιδαγωγικό κομμάτι. Ήταν πάρα πολύ εύκολο για μας να ακολουθήσουμε τον άλλο δρόμο. Και ποιος είναι ο άλλος δρόμος; Παίρνω τον καλύτερο πιανίστα της πόλης, τον καλύτερο βιολιστή της πόλης, παίρνω τους “ελίτ” μαθητές της πόλης και δημιουργώ ένα σύνολο. Θα ήταν σίγουρα πολύ επιτυχημένο και θα ήμασταν πολύ καλά με τη συντηρητική κοινωνία. Εμείς αυτό δεν το κάναμε.. Έτσι λοιπόν κάναμε σύγχρονα σύνολα, σύνολα που δεν είχαν ακουστεί στην πόλη και το συγκριτικό μας πλεονέκτημα απέναντι και σε άλλα σχολεία ήταν ότι τα σύνολά μας ευδοκίμησαν. Γιατί ευδοκίμησαν; Γιατί πιστέψαμε στους νέους ανθρώπους, στους μουσικούς αυτής της πόλης. Πιστέψαμε στις ιδέες τους, στα οράματά τους και τους δώσαμε και τις υποδομές και το έμπυχο δυναμικό. Και βέβαια, δε μιλάμε μόνο για τα παιδιά αυτής της πόλης, για τους καθηγητές αυτής της πόλης. Μιλάμε και για όλες τις πόλεις της Ελλάδος που μπορούσαν να μας πλησιάσουν, γιατί αυτό ακούστηκε μετά και πάρα πολύ κόσμος από άλλες πόλεις, ακόμα και από πόλεις πολύ πιο ανεπτυγμένες μουσικά, όπως είναι ο Βόλος, η Λάρισα, η Θεσσαλονίκη, η Αθήνα, Καρδίτσα, Τρίκαλα, Πάτρα, ήρθαν αυτοί οι άνθρωποι εδώ και πραγματικά είδαν να γίνεται κάτι το οποίο δεν πίστευαν ότι μπορεί να γίνει σε ένα επαρχιακό σχολείο».

Παράλληλα, όπως αναφέρεται και στην ιστοσελίδα του σχολείου, υπάρχει άριστη συνεργασία του σχολείου με φορείς των μέσων μαζικής ενημέρωσης και άλλων οργανισμών και φορέων όπως το Ινστιτούτο Γκαίτε Αθηνών και τον ΟΚΑΝΑ και τα 2 κανάλια της Κεντρικής Ελλάδας (STAR TV και TV ENA) τα οποία συμβάλλουν με χορηγίες στις μεγάλες διοργανώσεις του Σχολείου, καλύπτουν τηλεοπτικά τις εκδηλώσεις και διαφημίζουν το σχολείο την περίοδο των εγγραφών.

Στη Λάρισα με τους εξωτερικούς φορείς υπάρχει άριστη συνεργασία. «Έχουμε ένα ανοιχτό διάλογο με όλα τα ωδεία και ιδιαίτερα με το δημοτικό ωδείο γιατί, κακά τα ψέματα, πάνε οι μαθητές μας εκεί. Καλά είναι εμείς να έχουμε σχέσεις, να αφουγκραζόμαστε τι γίνεται εκεί που πάνε. Πολλές φορές τους δίνουμε και την αίθουσα μας εδώ να κάνουν συναυλίες» αναφέρει ο κ. Αναγνωστόπουλος που μεταξύ των άλλων επισημαίνει και την αδυναμία απορρόφησης όλων των μαθητών που κάνουν αιτήσεις να ενταχθούν στους κόλπους του μουσικού σχολείου της Λάρισας. «Το

πρόβλημα που έχουμε είναι στην απορρόφηση των μαθητών, δεν μπορούμε να τους απορροφήσουμε όλους. Έχουμε πάρα πολλές αιτήσεις», αναφέρει σχετικά ο διευθυντής του μουσικού σχολείου στη Λάρισα. Στην Καρδίτσα «υπάρχει μία συνεχής συνεργασία με την Ιερά Μητρόπολη, είμαστε σε συνεργασία και με το δήμο Καρδίτσας, συμμετέχουμε στις εκδηλώσεις του δήμου, όποτε κληθούμε και γενικότερα είμαστε ανοιχτοί στο κοινωνικό σύνολο της πόλης και στα δρώμενα της πόλης» αναφέρει ο κ. Καπέλας.

6.3.4. Γονείς και μουσικά σχολεία

Προς τους διευθυντές έγινε ερώτηση σχετικά με την ικανοποίησή τους από την επικοινωνία της διεύθυνσης με το σύλλογο γονέων.

Οι γονείς φαίνεται να αποτελούν για τα μουσικά σχολεία μία πολύ ισχυρή δύναμη επιρροής στα πάσης θέματα τα οποία ταλανίζουν τα μουσικά σχολεία. Οι ισχυροί δεσμοί των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων με τα μουσικά σχολεία είναι δικαιολογημένοι καθώς η απόφαση του κάθε γονέα να μην αρκестεί στη συμβατική λύση των μουσικών σχολείων και να στείλει το παιδί του στο μουσικό σχολείο αποτελεί τη δύσκολη επιλογή, όπως αναφέρει και ο κ. Ζ. Φωτιάδης, ο Πρόεδρος της Πανελληνίας Ένωσης Γονέων Μουσικών Σχολείων (Πρακτικά 2007: 19) Η Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών Σχολείων ιδρύθηκε το 2004 με σκοπό να συνενώσει όλους τους συλλόγους γονέων των μουσικών σχολείων «για να διεκδικήσουν από κοινού, από την πολιτεία, εκπαίδευση με την υψηλότερη δυνατή ποιότητα» εξηγεί ο κ. Φωτιάδης (Πρακτικά 2007: 18).

Στο μουσικό σχολείο της Καρδίτσας η συνεργασία με το σύλλογο γονέων είναι άριστη με βάση τα λεγόμενα του διευθυντή. *«Δεν έχουμε προστριβές, δεν έχουμε κόντρες, όπως ίσως υπάρχουν αλλού».* Το ζητούμενο είναι οι κόντρες να μην επισκιάζουν τις σχέσεις και δημιουργούν προβλήματα. *«Πολλές φορές μέσα από τις κόντρες και ένα γερό τσακωμό δημιουργούνται οι πιο ισχυρές φιλίες και το λέω επειδή και προσωπικά το έχω ζήσει»* εξομολογείται ο κ. Καπέλας ο οποίος θεωρεί ότι *«το θέμα είναι να υπάρχει πάντα καλή πρόθεση. Όταν υπάρχει καλή πρόθεση οι τόνοι θα πέσουν κάποια στιγμή, ο κορνιαχτός θα πέσει και θα βγει στην επιφάνεια η ουσία. Όταν λοιπόν μπορούμε αμφότεροι να συνειδητοποιήσουμε ποια είναι η ουσία τότε δεν*

υπάρχει πρόβλημα κανένα. Εξάλλου τόσο η διεύθυνση, όσο και οι καθηγητές και οι γονείς έχουμε κοινό στόχο τους μαθητές».

Στη Λάρισα οι περισσότεροι γονείς συνεργάζονται με τη διοίκηση και τους καθηγητές του σχολείου, έχουν όρεξη, στηρίζουν πάρα πολύ το σχολείο και οι υπάρχει γόνιμος διάλογος αλλά *«υπάρχουν και γονείς οι οποίοι είναι επικίνδυνοι»* με βάση την εμπειρία που έχει αποκομίσει ο κ. Αναγνωστόπουλος. *«Είναι πολλοί γονείς οι οποίοι έχουν πάρει το ρόλο τους κάπως πολύ επικίνδυνα. Τους επισημαίνω πάντα ότι πρέπει να καταλάβουν ότι ο καθένας που συμμετέχει σε ένα σύλλογο γονέων ή σε μια ένωση πρέπει να καταλάβει ότι είναι εδώ μόνο για ένα παιδί. Υπάρχουν και γονείς άλλων παιδιών και καλά είναι να αφογκράζονται και τους άλλους γονείς, να καταφέρνουν να μαζέψουν τους άλλους γονείς, να μαζέψουν τους προβληματισμούς και να τους μεταφέρουν. Όχι να γίνεται μέλος του συλλόγου και να κοιτάει μόνο το παιδί του».* Στο μουσικό σχολείο της Λάρισας υπάρχει αυτή η εμπειρία την οποία αφηγείται ο διευθυντής του σχολείου καθώς κάποιοι γονείς που ήταν μέλη του Συλλόγου Γονέων του σχολείου θεωρούσαν *«ότι μπορούν να διοικήσουν και το σχολείο. Μπαίνουν σε πράγματα με τα οποία δεν έχουν καμία σχέση και στο κάτω κάτω δεν έχουν και γνώση επ' αυτών. Δεν μπορεί να είσαι οδοντίατρος και να μπεις στο σχολείο να διοικήσεις. Αλλά πάντα είμαστε σε εγρήγορση ώστε ανά πάσα στιγμή να προλάβουμε κάτι»* τονίζει ο κ. Αναγνωστόπουλος.

«Επομένως δεν έχουμε να χωρίσουμε τίποτα αρκεί ο καθένας να ξέρει ποια είναι τα όριά του. Όταν οι γονείς θέλουν να ασκήσουν διοίκηση στο σχολείο εκεί δημιουργείται πρόβλημα» συμπληρώνει ο κ. Καπέλας στην Καρδίτσα ο οποίος θεωρεί ότι κόντρες και προβλήματα στην επικοινωνία με τους γονείς είναι πιθανό να ανακύψουν όταν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν κατανοήσουν προβλήματα που τυχόν υπάρχουν σε κάποια παιδιά του σχολείου και *«δεν έχουν την υπομονή να καθίσουν και να ασχοληθούν με τα προβλήματα ή να μετριάσουν τα προβλήματα»* είτε αυτά είναι μαθησιακά είτε συμπεριφοριστικά.

6.4. Σύνοψη κεφαλαίου

Σε αντιπαραβολή με τη θεωρία της επικοινωνίας, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι η επικοινωνία μεταξύ των διευθυντών και του εκπαιδευτικού δυναμικού βρίσκεται σε καλό επίπεδο καθώς υπάρχει κατά κόρον ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις, όπως στο σχολείο της Καρδίτσας, ακολουθείται η επιλεκτική ροή πληροφοριών και κουτσομπολιών προς συγκεκριμένα πρόσωπα και ομάδες με σκοπό να αποφευχθεί η όξυνση των σχέσεων μεταξύ του προσωπικού ενώ στη Λαμία από τη διεύθυνση επιλέγεται η απάντηση με έργα απέναντι στα κουτσομπολιά. Οι διευθυντές των μουσικών σχολείων υιοθετούν ως δίκτυα επικοινωνίας τον τροχό και το δίκτυο «όλα τα κανάλια», ανάλογα με την περίπτωση και το είδος των πληροφοριών που φτάνουν στο γραφείο του διευθυντή πάντα με γνώμονα την καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Οι προβληματισμοί και οι πρακτικές των διευθυντών συμφωνούν κατά πολύ με όσα αναφέρονται στο θεωρητικό πλαίσιο για την επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και με τους γονείς. Η εφαρμογή πιλοτικών και καινοτόμων προγραμμάτων, οι συναυλίες και οι εκδηλώσεις με τα οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές καθίστανται ενεργά μέλη της διαδικασίας αναμόρφωσης των κακώς κειμένων της σχολικής πραγματικότητας ανήκουν στις προτεραιότητες των μουσικών σχολείων. Επίσης, ο πολιτισμός της καθημερινότητας που υπάρχει στο γειτονικό περιβάλλον του σχολείου αλλά και ευρύτερα οι πολιτιστικές υποδομές της χώρας δίνουν πνοή στα μουσικά σχολεία. Η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στα μουσικά σχολεία επιδιώκει τη συντήρηση και τη διάδοση της τοπικής και της εθνικής πολιτιστικής παρακαταθήκης. Παράλληλα το πολιτιστικό κλίμα δέχεται την επίδραση των πρακτικών που διέπουν τη λειτουργία της εκπαίδευσης καθώς μέσα από τις καθημερινές διεργασίες που συντελούνται στο ζωντανό χώρο του σχολείου ο μουσειακός πολιτισμός και ο πολιτισμός της παγκοσμιοποίησης φέρνουν νέα πολιτιστικά παράγωγα στο προσκήνιο μέσα από το πρίσμα και την οπτική γωνία προβληματισμένων εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι δίαυλοι επικοινωνίας με την τοπική κοινωνία είναι ανοιχτοί για τα μουσικά σχολεία. Η συνεργασία του σχολείου με τους τοπικούς φορείς πολιτισμού και όχι μόνο είναι στοιχείο εκ των ουκ άνευ για

την ανατροφοδότηση των ερεθισμάτων μέσα στο σχολείο αλλά και για την παρουσίαση του καλλιτεχνικού έργου των μουσικών σχολείων προς τα έξω.

Με τους γονείς των παιδιών, τα μουσικά σχολεία βρίσκονται σε άριστη και συνεχή συνεργασία καθώς κοινός στόχος και των δύο είναι η πρόοδος των μαθητών. Προβλήματα συνήθως προκύπτουν μόνο όταν κάποιοι γονείς δεν έχουν οριοθετήσει το βαθμό που μπορούν να εμπλακούν στη λειτουργία του σχολείου και όταν προβάλλουν διεκδικήσεις υπερβολικές απαιτήσεις για ευνοϊκή μεταχείριση του παιδιού τους σε βάρος όμως των άλλων μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ - ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

ΘΕΩΡΙΑ

7.1. Συνεργασία - ομάδες

7.1.1 Ορισμός της ομάδας

Οι άνθρωποι που εργάζονται στα πλαίσια ενός οργανισμού έχουν σαν κοινό γνώμονα την επίτευξη των οργανωτικών στόχων αυτού μέσα από τη συνεργασία και τη συλλογική προσπάθεια. Η συνύπαρξη μέσα σε μία ομάδα και η κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων εντός αυτής φέρνει καλύτερα αποτελέσματα και ικανοποιεί τις ατομικές ανάγκες των ατόμων για διάλογο και κοινωνικοποίηση.

Ως ομάδα μπορεί να θεωρηθεί οποιοσδήποτε αριθμός ατόμων τα οποία αλληλεπιδρούν, συναισθάνονται το ένα το άλλο και έχουν επίγνωση ότι ανήκουν στην ίδια ομάδα ενώ παράλληλα «εργάζονται προς τον ίδιο κοινό στόχο» (Dubrin 1998:389). Επίσης, στη βιβλιογραφία σαν βασικό χαρακτηριστικό της συνύπαρξης σε μία ομάδα φαίνεται να είναι η συλλογική συνείδηση η αλληλεξάρτηση των ατόμων και η ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε αυτή (Μπουραντάς 2001, Coffey et al 1997).

Η ύφανση του λειτουργικού ιστού μέσα σε κάθε ομάδα είναι διαφορετική και μοναδική αν και πάντα υπάρχουν κάποια πρότυπα λειτουργίας και κατανομής αρμοδιοτήτων. Η προσωπικότητα και η δυναμική της κάθε ομάδας επηρεάζεται από την προσωπικότητα του κάθε ατόμου που συμμετέχει σε αυτή και ιδιαίτερα από της στάση και τις ικανότητες του ηγέτη. Κάθε μέλος έχει μία θέση στην ομάδα και από τη θέση αυτή επηρεάζει με τον τρόπο του την αποτελεσματικότητα και τη δυναμική της ομάδας. Η δυναμική της ομάδας αναφέρεται στις δυνάμεις που επενεργούν στο εσωτερικό της ομάδας, στην αλληλεπίδραση των ατόμων όπου το ένα εξαρτάται από το άλλο και ρυθμίζει ανάλογα τη συμπεριφορά του και έτσι όλοι αποδέχονται κοινές αρχές και αξίες (Ζαβλανός 1999:191, Καλογήρου 1979:108, Σαΐτης 2002: 120).

7.1.2 Τύποι ομάδων

Μέσα στο χώρο του σχολείου σχηματίζονται συνήθως πέρα από τις τυπικές ή επίσημες ομάδες (formal group) και οι άτυπες ή ανεπίσημες ομάδες (informal group).

Μέσα από τη δομή του σχολικού οργανισμού οργανώνονται ομάδες που έχουν προδιαγεγραμμένο τρόπο λειτουργίας και συγκεκριμένα καθήκοντα και ευθύνες. Οι ομάδες είναι επίσημες και έχουν είτε μακροχρόνια και μόνιμη διάρκεια, όπως ο σύλλογος διδασκόντων είτε δημιουργούνται για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα από κάποιους εκπαιδευτικούς με σκοπό την εκτέλεση κάποιων καθηκόντων όπως για παράδειγμα η οργάνωση μιας εκδρομής ή μίας εκδήλωσης. Στις τυπικές ομάδες ο υπεύθυνος συνήθως καθορίζεται από τη διοίκηση –στις περιπτώσεις που δεν είναι ο ίδιος ο διευθυντής – έχοντας την ευθύνη για την λειτουργία, την ομαλή λειτουργία και τη διεκπεραίωση του έργου που έχει αναλάβει η ομάδα (Κανελλόπουλος 1990:339, Ζαβλανός 1999 :182, Ξηροτήρη – Κουφίδου 2001:324, Σαΐτης 2002:122).

Παράλληλα με την τυπική οργάνωση, υπάρχουν και οι ανεπίσημες ομάδες οι οποίες δημιουργούνται μέσα από την καθημερινή συνύπαρξη και κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων. Οι ομάδες αυτές υπάρχουν ταυτόχρονα με την επίσημη οργάνωση του οργανισμού, έχουν τη δικιά τους δυναμική και αν υπάρχει κάποιος ηγέτης αναδεικνύεται μέσα από τις ενδογενείς διεργασίες της ομάδας και δεν διορίζεται από τη διοίκηση. Οι άτυπες ομάδες μπορεί να έχουν φιλική υπόσταση και συγκροτούνται συνήθως από άτομα με κοινά ενδιαφέροντα ή κοινούς στόχους. Η επικοινωνία των μελών και οι συναντήσεις αυτών μπορεί να πραγματοποιείται και έξω από χώρο του σχολείου ακόμη και με αφορμή θέματα που δεν αφορούν το σχολείο. Η σύσταση και διατήρηση των άτυπων ομάδων πρέπει να αποτελεί αντικείμενο παρακολούθησης για το διευθυντή του σχολείου καθώς η τυπική οργάνωση του σχολείου έχει ως θεμέλιο τον ανεπίσημο ιστό επικοινωνίας και συνεργασίας που έχει αναπτυχθεί μέσα στο χώρο του σχολείου. Η ανεπίσημη κοινωνική οργάνωση του σχολείου είναι αυτή που διευκολύνει την επικοινωνία, διατηρεί τη συνεκτικότητα των τυπικών ομάδων και δίνει το περιθώριο σε κάθε εκπαιδευτικό να μπορεί να εκφράσει ελεύθερα τα συναισθήματα και τις ιδέες του κατά τη διάρκεια της παραμονής του στο σχολικό χώρο αλλά και μετά από αυτή. (Ζαβλανός 1999: 184, Ξηροτύρη – Κουφίδου 2001:324, Κατσορίδου 1993: 58, Σαΐτης 2002:123).

7.1.3. Η ανάγκη και η σπουδαιότητα της ομαδικότητας και της συνεργασίας στο σχολικό χώρο

Όπως επισημάνθηκε και στο κεφάλαιο 7.1.2., μέσα από τη σύναψη συνεργασιών και την ένταξη των εργαζομένων σε διάφορες ομάδες, καλύπτονται βασικές ανάγκες των ατόμων. Σύμφωνα με τη θεωρία των αναγκών του Maslow, η ασφάλεια και η ανάγκη για κοινωνικοποίηση έρχεται αμέσως μετά την κάλυψη των φυσιολογικών αναγκών δηλαδή της τροφής και της στέγασης. Οπότε, για να μπορέσει να αποδώσει ο εκπαιδευτικός στην εργασία του πρέπει, μετά την παροχή των υλικοτεχνικών υποδομών, να ενταχθεί σε ένα σχολικό περιβάλλον που να του παρέχει μια σχετική ασφάλεια και μία κοινωνική αναγνώριση (Ζαβλανός 1999: 182, Χατζηπαντελή 1999:165, Simon 1957).

Οι ομάδες είναι αποτελεσματικές όταν χαρακτηρίζονται από κάποιες «ιδιότητες» (Μπουραντάς 2001: 392, Σαϊτής 2002: 121, Χατζηπαντελή 1999: 67). Κάποιες από αυτές τις «ιδιότητες» είναι η συνέργεια, η ομαδική παρακίνηση, η συμμετοχική διοίκηση και η εκπαιδευτική λειτουργία της ομάδας. Ως συνέργεια μπορεί να περιγραφεί η ενισχυτική αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων που βρίσκονται σε μία ομάδα των οποίων οι προσπάθειες συνδέονται όχι αθροιστικά αλλά πολλαπλασιαστικά, με το συνολικό αποτέλεσμα να είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των αποτελεσμάτων που θα είχε το κάθε άτομο ξεχωριστά. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή σε μία ομάδα έχει μαθησιακή υφή και δίνει στους συμμετέχοντες τη μοναδική δυνατότητα να παρατηρήσουν, να μάθουν, να διαπιστώσουν, να πράξουν και να γίνουν καλύτεροι. Η λειτουργική ομάδα πρέπει να ιδωθεί από τα άτομα σαν ένας οργανισμός όπου ανήκουν, συμμετέχουν, επηρεάζουν και αναπτύσσονται και όχι απλά σαν ένα πλαίσιο όπου διεκπεραιώνουν υποχρεώσεις και υπηρετούν τα καθήκοντά τους.

Χωρίς αμφιβολία, η αποτελεσματικότητα μίας ομάδας βρίσκεται σε συνάρτηση με το μέγεθος αυτής και με τα χαρακτηριστικά των ατόμων που τη στελεχώνουν. Σε μικρές ομάδες υπάρχει ευελιξία στη συνεργασία των μελών και στη λήψη αποφάσεων καθώς η συνοχή της ομάδας είναι μεγαλύτερη σε σχέση με μία μεγάλη ομάδα όπου συνήθως δημιουργούνται υποομάδες συμφερόντων και ενδιαφερόντων οι οποίες δυσχεραίνουν τη συνεννόηση και την ευκαμψία του

συνόλου. Ωστόσο αν υπάρχει σωστή διαχείριση και οργάνωση του ανθρώπινου δυναμικού, μέσα από μία μεγάλη ομάδα μπορούν να αναδειχθούν πολυπρισματικές αντιλήψεις και ικανοποιητικότερες λύσεις μέσα από το δημιουργικό συγκερασμό των γνώσεων, των αντιλήψεων και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, στο οποίο, ευκταίο είναι, να υπάγονται και επαγγελματίες που να έχουν συγκεκριμένες τεχνικές και πνευματικές δεξιότητες που να εξυπηρετούν το σκοπό δημιουργίας της ομάδας και την διεκπεραίωση των καθηκόντων της. Ταυτόχρονα, η ποιότητα της συνεργασίας εξαρτάται και από την ομοιομορφία της ομάδας και από τη διάθεση των ανθρώπων να «αμβλύνουν» τις διαφορές τους με σκοπό τη εύρυθμη λειτουργία της ομάδας, αφού η ετερογένεια και η ασυμβατότητα στις πεποιθήσεις και τις προτεραιότητες μεταξύ των μελών της ομάδας, οδηγεί σε χαμηλή αποδοτικότητα, σε συγκρούσεις και παθογένεια (Ξηροτήρη – Κουφίδου 2001: 328, Μπουραντάς 2001: 397, Κόντης 1994: 152, Σαΐτης 2002: 127).

Η συνοχή της εκάστοτε ομάδας είναι απόρροια και των κανόνων που έχουν θεσμοθετηθεί για τη λειτουργία, τη συνεννόηση, την ιεραρχία, την επίτευξη των στόχων και την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. Ο βαθμός συμμόρφωσης του κάθε μέλους στους κανόνες που έχουν θεσπιστεί από το σύνολο είναι σημαντικός δείκτης της συνοχής της ομάδας. Συνοχή θεωρείται η ιδιότητα της ομάδας να διατηρεί στενές σχέσεις μεταξύ των μελών της, των οποίων η αμοιβαία έλξη και η προσέγγιση και η ενότητα βοηθούν ώστε να έχουν διάθεση να παραμείνουν και να καταβάλλουν προσπάθειες στα πλαίσια τη ίδιας της ομάδας (Κανελλόπουλος 1990: 444, Μπουραντάς 2001: 399, Ξηροτήρη – Κουφίδου 2001: 338).

Ο ηγέτης της ομάδας έχει ρόλο πολλαπλό και συνδέεται με τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας και έχει την κύρια ευθύνη για την επίτευξη των στόχων αυτής, ειδικά σε μία τυπική ομάδα όπως το σχολείο. Πέρα από την εξουσία που του δίνει η θέση του, ο ηγέτης οφείλει να επιστρατεύει όλες τις επικοινωνιακές και οργανωτικές δεξιότητες του ώστε να συντονίζει τις προσπάθειες των υφισταμένων του με σκοπό την επιστράτευση όλων των δημιουργικών δυνάμεων που μπορούν να συνεισφέρουν στην επίτευξη των στόχων (Kinlow 1991). Στο σύγχρονο σχολείο, ο διευθυντής καλείται πλέον να συνεργαστεί με πάρα πολλούς ανθρώπους οι οποίοι είναι καταξιωμένοι επιστήμονες με μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σπουδών στα γνωστικά τους αντικείμενα και κάποιους με πολύχρονη διδακτική και οργανωσιακή εμπειρία από την ιδιωτική

και την ακαδημαϊκή εκπαίδευση. Ο ρόλος του διευθυντή σε ένα τέτοιο συγκείμενο καλείται να είναι συντονιστικός με σκοπό να αναδειξει τις ικανότητες αυτών των ατόμων. Η βασική ευθύνη του σχολικού ηγέτη είναι να πετύχει αποτελέσματα μέσω των συναδέλφων του. Όποιος δεν καταφέρνει να εμπλέκει ουσιαστικά τους υφισταμένους του στην επισήμανση των προβλημάτων, στην ανάδειξη των κατάλληλων λύσεων αυτών, στην ανάληψη δημιουργικών δράσεων, ακόμα και στη διοίκηση του οργανισμού, είναι καταδικασμένος να βαδίζει το δρόμο της «διοικητικής μοναξιάς» (Σαΐτης 2002: 132), που συνήθως καταλήγει στην απαξίωση του διευθυντή και του ίδιου του σχολικού θεσμού από τους εκπαιδευτικούς.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.2. Συνεργασία στα μουσικά σχολεία

7.2.1. Διαφορετικές απαιτήσεις και ενδιαφέροντα

Στις συνεντεύξεις με τους διευθυντές των σχολείων τέθηκε το ζήτημα της αντιμετώπισης των διαφορετικών απαιτήσεων και των διαφορετικών ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών των μουσικών σχολείων. Στη συνέχεια συζητήθηκε αν και πώς η ιδιαίτερη φύση του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος επηρεάζει τη συνεργασία και τις ανθρώπινες σχέσεις στο χώρο του μουσικού σχολείου.

Μέσα σε ένα σχολείο όπως τα μουσικά, όπου καλούνται να συνεργαστούν πολλοί καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων πάντα εγείρονται διαφορετικές ατομικές απαιτήσεις, αλληλοσυγκρουόμενες και επικαλυπτόμενες απόψεις. *«Το μυστικό της επιτυχίας ενός σχολείου είναι να συντονίσεις και να συγκεράσεις όλες αυτές τις απόψεις. Ένας διευθυντής πρέπει πρώτα να μάθει να ακούει. Το μεγάλο πλεονέκτημα σήμερα είναι να μάθεις να ακούς»* σύμφωνα με τον κ. Καπέλα ο οποίος θεωρεί ότι ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να έχει *«άποψη εμπειριστατωμένη με επιχειρήματα»*, ώστε μέσα από το διάλογο να βρεθεί η χρυσή τομή.

Στο μουσικό σχολείο της Λάρισας υπάρχει αλληλοσεβασμός, *«καλό δέσιμο»* και όπως αναφέρει ο κ. Αναγνωστόπουλος: *«έχουμε μάθει ο καθένας να σέβεται τον εαυτό του και τον άλλον και όταν ενεργούμε συλλογικά εκεί πλέον ο καθένας τοποθετείται και μέσα από το διάλογο. Δεν μπαίνει ο ένας στη δουλειά του άλλου,*

μπορεί όμως για το συνολικό καλό του σχολείου να δώσει γνώμες και μέσα από εκεί λύνονται τυχόν προβλήματα. Υπάρχει αυτή η συλλογικότητα, αυτή η εργασία. Δεν προτείνει ο καθένας από μόνος του ή δε προγραμματίζει από μόνος του. Δουλεύουμε συλλογικά όλοι. Αν δε δουλέψεις συλλογικά, δε θα έχεις αποτέλεσμα, θα έχεις αποξένωση μεταξύ των συναδέλφων και ενδεχομένως το σχολείο θα αρχίζει να βουλιάζει».

Ο κ. Τζήμας στη Λαμία αναφέρει πως έχει τη δυνατότητα να συνεργαστεί με τους ανθρώπους που έχουν τον χρόνο να ενταχθούν στον εκπαιδευτικό οργανισμό: «Λειτουργούμε σαν ομάδα με τους ανθρώπους που έχουμε τα χρονικά περιθώρια για να οργανωθούμε και να γνωριστούμε. Με αυτούς τους ανθρώπους νιώθω απόλυτα αλληλέγγυος στις ιδέες, στη συνεργασία και πραγματικά νιώθω ότι η παρουσία τους και η προσπάθειά τους συμπλέει απόλυτα με τις ιδέες μας και τις αξίες μας. Μπορεί να έχουμε κάποιες διαφωνίες αλλά τις ξεπερνάμε πάρα πολύ εύκολα γιατί ο στόχος είναι κοινός, είναι πάνω στα παιδιά, όλα είναι μαθητοκεντρικά. Θα έλεγα ότι οι περισσότεροι συνάδελφοι είναι μια οικογένεια εδώ πέρα».

«Στην πρώτη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων που γίνεται», στην Καρδίτσα ο κ. Καπέλας ζητά από τους συναδέλφους «να κάνουν προτάσεις για το τι θέλουν και το πώς σκέφτονται να γίνουν μερικά πράγματα, τι προγράμματα θέλουν να υλοποιήσουν, πώς σκέφτονται να τα υλοποιήσουν, πώς μπορούμε αυτά τα προγράμματα να τα συντονίσουμε και να έχουμε μία πολυθεματικότητα για να είναι πολύ πιο αποδοτικά και μέσα από ένα τέτοιο διάλογο βρίσκονται πάντα οι λύσεις και θα έλεγα ότι, μέσα από καλή θέληση και όρεξη για δουλειά, βρίσκονται οι λύσεις χωρίς να υπάρχουν συγκρούσεις».

7.2.2. Πλαίσια και αφορμές συνεργασίας στα μουσικά σχολεία.

Στις συνεντεύξεις των διευθυντών έγινε συζήτηση για τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς μουσικών μαθημάτων και γενικής παιδείας σε περιπτώσεις εκδηλώσεων και καινοτόμων δράσεων. Στη συνέχεια τέθηκε το ζήτημα του ρόλου τους ως διευθυντών στη διευκόλυνση και την ανάπτυξη διαθεματικών και διεπιστημονικών συνεργασιών, ενώ ζητήθηκε από τους διευθυντές αν μπορούν να αναφέρουν παραδείγματα συνεργασίας στα πλαίσια των μουσικών σχολείων.

Σε όλα τα μουσικά σχολεία της χώρας μας γίνεται μία προσπάθεια να υπάρχει μία εξωστρέφεια και ένα άνοιγμα τόσο προς την τοπική κοινωνία όσο και προς ένα πιο πανελλαδικό κοινό. Με αναφορά αυτές τις εκδηλώσεις του σχολείου, οι καθηγητές που εργάζονται στα μουσικά σχολεία βρίσκουν την ευκαιρία να αναπτύξουν διαθεματικές προσεγγίσεις και συνεργατικά πλαίσια.

«Εδώ έχουμε πολλές εκδηλώσεις που σημαίνει πολλές συνεργασίες» δηλώνει ο κ. Αναγνωστόπουλος στη Λάρισα όπου «πέρα από το στεγνό μάθημα αυτό της αίθουσας, οι καθηγητές έρχονται πάντα σε επαφή ο ένας με τον άλλον μέσα από τις εκδηλώσεις που γίνονται» αφού σε μία εκδήλωση δε συμμετέχουν μόνο οι μουσικοί, αλλά και φιλόλογοι, γυμναστές και όσοι μπορούν να βοηθήσουν λόγω της ειδικότητας τους και της διάθεσης τους. Στην Καρδίτσα ο κ. Καπέλας είναι ευχαριστημένος από τη συνεργασία που υπάρχει τόσο μεταξύ διεύθυνσης και καθηγητών όσο και μεταξύ καθηγητών και μαθητών: «Έχουμε ένα πολύ καλό σύλλογο καθηγητών και μάλιστα συνεργαζόμαστε άψογα τόσο με τους καθηγητές των γενικών μαθημάτων όσο και αυτούς των μουσικών μαθημάτων». Η προσπάθεια των καθηγητών μουσικής διανθίζεται από τη συμβολή και την προσπάθεια και άλλων ειδικοτήτων όπως οι φιλόλογοι και οι θεολόγοι. «Υλοποιήσαμε μία εκδήλωση προς τιμή του Γιάννη Ρίτσου με τη συμμετοχή όλων των φιλολόγων καθηγητών του σχολείου, των καθηγητών μουσικής και των μαθητών του σχολείου. Ήταν μια μουσικοφιλολογική εκδήλωση και αυτό είναι ένα δείγμα προς τα έξω της αρμονικής συνύπαρξης – συνεργασίας που υπάρχει μεταξύ των καθηγητών μουσικής και γενικής παιδείας. Στις 21 Μαρτίου 2009 έχουμε προγραμματίσει μία εκδήλωση μουσικο – θεολογικού περιεχομένου στο ναό του Αγίου Γεωργίου σε συνεργασία με την Ιερά Μητρόπολη με θέμα την Ανάσταση του Λαζάρου... Είναι σημαντική η εμπειρία την οποία κάποιος εκπαιδευτικός αποκτά μέσα από τη διδακτική διαδικασία» μέσα στο μουσικό σχολείο, με βάση τον κ. Καπέλα.

Στο μουσικό σχολείο της Λαμίας συμμετέχουν πάντα όλοι οι καθηγητές και γίνεται πάντα προσπάθεια στην αρχή της χρονιάς να γίνει προγραμματισμός μέσα από το σύλλογο διδασκόντων. «Ποιοι θέλουν να συμμετέχουν σε αυτή την ομάδα ή στην άλλη. Φτιάχνουμε ένα πλάνο για το τι θα κάνουμε την άλλη χρονιά» τονίζει ο κ. Τζήμας καθώς στο σχολείο προσπαθούν να είναι σε εγρήγορση «Δηλαδή ψάχνουμε ότι καινοτόμο υπάρχει και ότι μπορούμε να κάνουμε». Πέρα από τις μουσικές ειδικότητες στα προγράμματα του σχολείου συμμετέχουν οι καθηγητές των

φιλολογικών, των καλλιτεχνικών και των ξενόγλωσσων μαθημάτων. «Κάναμε για τρία χρόνια ένα πρόγραμμα κινηματογράφου στο οποίο συμμετείχαν έξι κράτη – μέλη της Ευρώπης. Κάναμε ταινίες τις οποίες παρουσιάζαμε σε διαγωνιστικό κομμάτι μαζί με τα άλλα έξι κράτη μέλη σε διάφορες χώρες της Ευρώπης. Σε αυτό συμμετείχαν τόσο καθηγητές μουσικής όσο και καθηγητές γενικής παιδείας. Τα παιδιά μάθανε να κάνουν μοντάζ, να δουλεύουν το λογισμικό, να σκηνοθετούν...» αλλά και να συνεργάζονται με μαθητές από άλλες χώρες με τη βοήθεια και την καθοδήγηση των καθηγητών. «Όταν το κάναμε εμείς πέρυσι, το κάναμε με τέτοιο τρόπο, σαν ένα μικρό φεστιβάλ κινηματογράφου, στο κέντρο της πόλης στον κινηματογράφο της πόλης. Καλέσαμε όλους τους μαθητές να χωριστούν σε διακρατικές ομάδες, δηλαδή ο σκηνοθέτης Πολωνός, ο σεναριογράφος Έλληνας, ο ηθοποιός Ιταλός κ.ο.κ. Κάναμε μικρές ομάδες, πήγαμε στους Δελφούς, τους δώσαμε το χώρο τον αρχαιολογικό των Δελφών, γύρισαν μία ταινία στο χώρο των Δελφών, την οποία παρουσίασαν έξω από το διαγωνιστικό κομμάτι. Σε όλο αυτό συμμετείχαν τουλάχιστον τριάντα καθηγητές», μας εξομολογήθηκε ο κ. Τζήμας ο οποίος αναφέρει και μία άλλη ενδιαφέρουσα διαθεματική προσέγγιση στην οποία συμμετείχε το σχολείο της Λαμίας: «Είχαμε και γερμανικά με μουσική πέρυσι όπου είχαμε έναν γερμανόφωνο μουσικό από το ινστιτούτο Γκαίτε ο οποίος πήγε σε 4 σχολεία σε όλη την Ελλάδα, 3 ιδιωτικά και ένα δημόσιο - το δημόσιο ήμασταν εμείς - και ήθελε να κάνει μία παράσταση μουσικογερμανικής διδασκαλίας».

Πέρα από τα παραπάνω ευρύτερα και απαιτητικά project τα οποία συνήθως απαιτούν την εγρήγορση του σχολείου για μεγάλο χρονικό διάστημα υπάρχουν και εκδηλώσεις οι οποίες εντάσσονται στη συνεργασία του σχολείου με τους τοπικούς φορείς της Λαμίας: «Κάναμε και για την αστρονομία, κάναμε για το τσιγάρο, κάναμε για τα ναρκωτικά. Όλα αυτά ήταν πλαισιωμένες δραστηριότητες με άλλους φορείς της πόλης είτε το πανεπιστήμιο είτε το ΤΕΙ είτε το δήμο είτε τη νομαρχία» θυμάται ο κ. Τζήμας για το σχολείο της Λαμίας όπου και στις καθιερωμένες εορταστικές εκδηλώσεις όπως αυτή της 25^{ης} Μαρτίου, του Πολυτεχνείου, της 28^{ης} Οκτωβρίου παράγονται και κάποια παράγωγα (dvd, cd), γράφουν οι μαθητές τις εμπειρίες τους στην ιστοσελίδα και το blog του σχολείου «και σε όλα αυτά συμμετέχουν καθηγητές άλλων ειδικοτήτων». Καταλυτική για την επιτυχία κάθε απόπειρας ομαδικής προσέγγισης φαίνεται πως είναι η άποψη του κ. Τζήμα για την αξία των μουσικών συνόλων: «Εμάς μας ενδιαφέρουν τα σύνολα, πιστεύουμε στα σύνολα όχι μόνο μουσικά

αλλά κυρίως εκπαιδευτικά. Δηλαδή τα παιδιά «τη βρίσκουν» να συμμετέχουν σε μεγάλα σύνολα υπό την καθοδήγηση αυτών των ανθρώπων. Είναι μια προσέγγιση κυρίως εκπαιδευτική, κοινωνιολογική και διδακτική γιατί αν δε μάθεις σήμερα να συγχρονίζεσαι δεν μπεις στο ρυθμό του συνόλου και δε δεχτείς το διπλανό σου, όσο καλός οργανίστας και να είσαι, μεθαύριο στη ζωή δε θα μπορείς να κάνεις τίποτα όσο καλός σολίστας και να είσαι».

Παράλληλα με αυτές τις εκδηλώσεις και τις συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς φαίνεται πως η συνεργατική μέθοδος είναι μέρος της καθημερινότητας των περισσότερων καθηγητών των μουσικών σχολείων. Στο μουσικό σχολείο της Λάρισας η βιβλιοθήκη αποτελεί έναν κόμβο επικοινωνίας και διαθεματικής προσέγγισης για όλους τους καθηγητές. «Η βιβλιοθήκη είναι σημείο αναφοράς, από τις μεγαλύτερες βιβλιοθήκες τουλάχιστον στο νομό Λάρισας, με 5.000 τίτλους και άριστο εξοπλισμό. Υπάρχει όμως ενημέρωση και προγραμματισμός στη διεύθυνση, για να προστατέψουμε τον υπεύθυνο της βιβλιοθήκης. Για να μην υπάρχουν προστριβές και παρεξηγήσεις γίνεται κατάθεση εδώ και από εδώ διοχετεύεται εκεί. Παράλληλα όμως ο υπεύθυνος της βιβλιοθήκης μας δίνει το δικό του το πρόγραμμα και μας λέει ότι την τάδε μέρα θα έρθει η τάδε ποιήτρια και θα γίνει η τάδε ενημέρωση εκεί μέσω της βιβλιοθήκης. Υπάρχει ένας προγραμματισμός και ένας αλληλοσεβασμός και μέσα εκεί μπορείς να δεις και τρία τμήματα μαζί να δουλεύουν με τρεις καθηγητές μαζί. Γίνεται διαθεματικό το μάθημα» με άξονες τη μουσική, την αρχιτεκτονική, την ποίηση, την ιστορία αναφέρει μεταξύ άλλων ο κ. Αναγνωστόπουλος ο οποίος συμπληρώνει: «Χωρίς να το καταλάβουμε έρχεται αυτό. Υπάρχει αυτή η συνεργασία. Είμαστε σε εγρήγορση συνέχεια».

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης είναι για τον κ. Αναγνωστόπουλο κάτι φυσικό και επακόλουθο στην εκπαιδευτική καθημερινότητα των μουσικών σχολείων: «Μέσα από αυτές τις συνεργασίες, δεν μαθαίνεις μόνο μουσική. Μαθαίνεις να συνεργάζεσαι, μαθαίνεις να αφογκράζεσαι, να έχεις αυτοσεβασμό, να δέχεσαι παρατηρήσεις γιατί ο μικρός βλέπει ότι τις δέχεται και ο μεγαλύτερος. Πολύ μεγάλο μάθημα αυτό. Εγώ το έχω ζήσει εδώ αυτό και λέω μακάρι και τα άλλα τα σχολεία να μπουν σε αυτή τη διεργασία. Είναι ξένη η διαθεματικότητα σε άλλα σχολεία. Υπάρχουν ακόμα συνάδελφοι που ακόμα δεν ξέρουν τι θα πει διαθεματικότητα. Ενώ η διαθεματικότητα είναι καθημερινή πλέον». Η συνεργασία μεταξύ των καθηγητών μέσα στα μουσικά σύνολα και κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας των εκδηλώσεων είναι

ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της εμπειρίας που αποκτούν οι μαθητές των μουσικών σχολείων: *«Όταν βλέπεις δύο – τρεις καθηγητές να πασχίζουν να βάλουν σε σειρά, να βγάλουν αυτό το κομμάτι, το πώς θα το μεταφέρουν και βλέπουν τα παιδιά αυτή την προσπάθεια των καθηγητών, αυτή τη θέληση, αυτή την όρεξη, μιλάμε για επίπεδο σπουδών εκείνη την ώρα. Σπουδάζεις πολλά πράγματα»* αναφέρει ο διευθυντής του σχολείου της Λάρισας.

7.2.3. Ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στα μουσικά σχολεία – Ωρομίσθιοι και Αναπληρωτές

Στο πλαίσιο της έρευνας έγινε συζήτηση με τους διευθυντές για την τακτική που υιοθετείται από τα μουσικά σχολεία για την ομαλή ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών και για την ενδεχόμενη διαφορετική αντιμετώπιση στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών ορισμένου χρόνου, οι οποίοι την επόμενη χρονιά πιθανόν να μην είναι στο ίδιο σχολείο.

Προς την κατεύθυνση της καλύτερης συνεργασίας, γίνεται σε όλα τα σχολεία στην αρχή της σχολικής χρονιάς πάντα μία συγκέντρωση του συλλόγου διδασκόντων όπου συζητούνται όλα τα θέματα προγραμματισμού και τα ζητήματα που απασχολούν το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Ωστόσο, σε όλα τα σχολεία και επί το πλείστον στα μουσικά σχολεία, σε αυτόν τον προγραμματισμό συμμετέχουν μόνο όσοι συνάδελφοι είναι μόνιμοι καθώς οι περισσότεροι αναπληρωτές – ωρομίσθιοι καθηγητές προσλαμβάνονται μετά την έναρξη των μαθημάτων με αποτέλεσμα να έρχονται αντιμέτωποι με μία κατάσταση στην οποία πρέπει να προσαρμοστούν τόσο στο ήδη σχεδιασμένο ωρολόγιο πρόγραμμα, όσο και στη κουλτούρα και την ατμόσφαιρα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Έτσι το μισό και πλέον εκπαιδευτικό προσωπικό ενός μουσικού σχολείου αναγκάζεται να δουλέψει και να προσπαθήσει να εκφραστεί μέσα σε ένα προδιαγεγραμμένο πλαίσιο με το οποίο μπορεί και να μη συμφωνεί αλλά και να μην έχει και τη δυνατότητα να αντιδράσει καθώς το ελαστικό εργασιακό καθεστώς του ωρομισθίου και του αναπληρωτή εγκλωβίζει τους εκπαιδευτικούς στην τυπική διεξαγωγή των καθηκόντων που τους έχει ανατεθεί στα πλαίσια των αντικειμένων για τα οποία προσελήφθησαν.

Στη Λάρισα ο κ. Αναγνωστόπουλος θεωρεί ότι στα μουσικά σχολεία η ένταξη των εκπαιδευτικών που έρχονται μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς για μία μόνο χρονιά δεν είναι τόσο χρονοβόρα και επώδυνη: *«Ενσωματώνονται. Στα μουσικά σχολεία δεν υπάρχει πρόβλημα γιατί υπάρχουν τα σύνολα. Θεες δε θεες επιμορφώνεσαι, μαθαίνεις, αφουγκράζεσαι, γιατί στα σύνολα είναι τρεις – τέσσερεις καθηγητές, παίρνουν παιδιά που έχουνε και τα μαζεύουν και δημιουργούν μία ομάδα. Ο νεότερος καθηγητής έχει τη δυνατότητα να ακούσει και τους μαθητές που δουλεύουν – γιατί οι μαθητές έχουν μια εμπειρία περισσότερη από αυτόν μέσα στην αίθουσα – και να δει τους καθηγητές στο πώς συμπεριφέρονται και διοικούν τους μαθητές και βοηθιούνται πάρα πολύ. Νομίζω ότι αυτός ο τρόπος τους βοηθά να μην έχουν πρόβλημα ένταξης. Δεν μπαίνουν μέσα σε μία αίθουσα και δεν ξέρουν τι να κάνουν».* Παρ' όλα αυτά, ο κ. Αναγνωστόπουλος πιστεύει ότι ο ωρομίσθιος *«που ενδεχομένως θα φύγει γιατί του χρόνου μπορεί και να μη δουλεύει»* δεν μπορεί να μπει είτε σε θέση ευθύνης είτε σε τάξη με αυξημένες απαιτήσεις *«αλλά συμμετέχει με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε και την εμπειρία να πάρει και να βοηθάει».*

Στην Καρδίτσα ο κ. Καπέλας υποστηρίζει πως *«δεν υπάρχει αντιμετώπιση με διαφορετικό μάτι»* των ωρομισθίων και των αναπληρωτών. *«Διαφορετική προοπτική και λιγότερη ή περισσότερη συμμετοχή σε διάφορες εργασίες του σχολείου σαφώς υπάρχει διότι άλλες είναι οι υποχρεώσεις ενός αναπληρωτή ή μόνιμου καθηγητή και άλλες ενός ωρομίσθιου. Όταν ξεκινάμε τη σχολική χρονιά, κάνουμε το σχεδιασμό με βάση το ποιος είναι μόνιμος, ωρομίσθιος ή αναπληρωτής».* Από την άλλη η συμμετοχή όλων στη προετοιμασία των συναυλιών και των πάσης φύσεως προγραμματισμένων εκδηλώσεων θεωρείται από τον κ. Καπέλα απαραίτητη και πολύ χρήσιμη τόσο για το σχολείο όσο και για τον κάθε εκπαιδευτικό: *«Όταν έχουμε να κάνουμε μία εκδήλωση παραδείγματος χάριν η συμβολή στην επιτυχία της εκδήλωσης είναι όλων, ισότιμα. Ο καθένας έχει ένα ρόλο. Από διαφορετικό μετερίζι μεν αλλά έχει ένα ρόλο και ο στόχος είναι ένας: η επιτυχία. Εδώ υπάρχει η συνεργασία, η θέληση για δουλειά».*

«Με αυτά τα δεδομένα, του να εναλλάσσεται το 50 % του εκπαιδευτικού δυναμικού κάθε χρόνο με συναδέλφους που κατά τα άλλα είναι συμπαθέστατοι αλλά έχουν χιλιάδες προβλήματα στα κεφάλια τους και έρχονται για να φύγουν» δεν υπάρχει η δυνατότητα, σύμφωνα με τον κ. Τζήμα, να γίνει ο σωστός προγραμματισμός, να

ενσωματωθούν όλοι οι νέοι εκπαιδευτικοί και να εμπνευστούν ώστε να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Ταυτόχρονα όμως, ο κ. Καπέλας αναδεικνύει μία άλλη αισιόδοξη προοπτική για τους προσωρινά απασχολούμενους καθηγητές στα μουσικά σχολεία με ειδίκευση κυρίως σε κάποια όργανα: *«Όταν τα σχολεία αυτά πάνε καλά και αναπτυχθούν περισσότερο τότε και αυτοί που είναι σήμερα ωρομίσθιοι θα μπορούν να προσβλέπουν σε μία καλύτερη αυριανή μέρα»* εννοώντας είτε την πρόσληψή τους ως αναπληρωτές είτε το διορισμό τους. Αυτή η προοπτική μπορεί να υπάρξει όταν οι καθηγητές εμπνεύσουν τους μαθητές και αυξήσουν το ενδιαφέρον αυτών τόσο για κάποια συγκεκριμένα όργανα και για τα μουσικά σύνολα όσο και για τη μουσική παιδεία γενικότερα. Συνήθως αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την σωστή προβολή του σχολείου στις εκδηλώσεις και τις συναυλίες στα πλαίσια της τοπικής κοινωνίας όσο και μέσω των προπαρασκευαστικών τμημάτων που δημιουργούνται για μαθητές των δημοτικών σχολείων στα πλαίσια της προσέλκυσης ταλαντούχων μαθητών στους κόλπους των μουσικών σχολείων.

ΘΕΩΡΙΑ

7.3. Συγκρούσεις

7.3.1. Ορισμός της σύγκρουσης και πτυχές αυτής

Με βάση την κλασική θεωρία του management οι συγκρούσεις μέσα σε ένα οργανισμό θεωρούνται αρνητική εξέλιξη για τη λειτουργία αυτού και πρέπει να προλαμβάνονται και να αποφεύγονται. Η σύγκρουση, σε αυτά τα πλαίσια μπορεί να οριστεί ως η επιδίωξη φαινομενικά ασυμβίβαστων στόχων με τρόπο τέτοιο, ώστε τα οφέλη μίας πλευράς να είναι σε βάρος της άλλης και οι συμπεριφορές αποσκοπούν στην προβολή εμποδίων στην προσπάθεια κάποιου άλλου για την επίτευξη των στόχων του και των αξιώσεών του, όπως είναι μία κοινωνική θέση, η εξουσία οι οικονομικοί πόροι (Mullins 1996:723). Μέσα στο σχολείο η συχνή εμφάνιση προστριβών μπορεί να έχει καταστροφική επίδραση για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο και συνήθως οδηγεί σε καταστάσεις όπως η επιθετικότητα, η αδιαφορία, το

άγχος, η έλλειψη επικοινωνίας και κυρίως η επαγγελματική εξουθένωση (Hellerieger et al 1992, Σαΐτης 2002: 216). Η λειτουργία του σχολείου επηρεάζεται δραματικά από τέτοιες καταστάσεις ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί φτάνουν σε αιτήσεις μετακινήσεων, σε συνεχείς και αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο.

Από την άλλη, στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύονται και οι θετικές όψεις μίας συγκρουσιακής κατάστασης σε ένα οργανισμό (Κανελλόπουλος 1983: 260, Μπουραντάς 2001: 420, Χυτήρης 1994: 220, Everard & Morris 1999: 119, Balgopal & Vassil 1983: 173). Η απουσία διαφωνιών και συγκρούσεων μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών, νωθρότητα και αδιαφορία. Η ύπαρξη και έκφραση των διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων μπορεί να οδηγήσει στην ενεργοποίηση των ατόμων για μεγαλύτερη προσπάθεια και σε αποτελεσματικότερες λύσεις των προβλημάτων. Τα προβλήματα έρχονται στην επιφάνεια και δεν υποβόσκουν, οπότε μπορούν να αντιμετωπιστούν αν υπάρχει ένα πλαίσιο πολιτισμένου διαλόγου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, μπορούν να αναδειχθούν οι καλύτερες και ποιοτικότερες λύσεις για κάθε ζήτημα αφού στα πλαίσια της προσπάθειας της κάθε πλευράς να πείσει την άλλη για το ορθό της θέσης της, καλείται να προβεί σε σαφή και διαρθρωμένη αιτιολόγηση των ερεισμάτων της.

Μία σύγκρουση ενδέχεται να εξωτερικευτεί και να γίνει αντιληπτή – φανερή ή και να υπάρχει σε λανθάνουσα μορφή μέσα στο σχολείο. Μία σύγκρουση μπορεί να μείνει σε υποβόσκουσα κατάσταση για μεγάλο ή μικρό διάστημα αλλά συνήθως με την κατάλληλη αφορμή εκδηλώνεται. Μία διαφωνία που δεν εκδηλώνεται ανοιχτά έχει σαν αποτέλεσμα να υπάρχει μία μυστικοπάθεια στις σχέσεις των ατόμων, εμπάθεια, υποκρισία και κλειστό επικοινωνιακό κλίμα. Όταν εκδηλωθεί πλέον, είναι μία πραγματική – φανερή σύγκρουση η οποία στην πιο οξεία έκφρασή της μπορεί να πάρει τη μορφή λεκτικής και φυσικής βίας όπως ύβρεις, προσβολές, χειροδικία. (Ζαβλανός 1999: 296, Κατσορίδου 1993: 110).

Η έκταση και η κατεύθυνση μίας σύγκρουσης εξαρτάται και από τα συμβαλλόμενα μέρη σε αυτή. Η σύγκρουση μπορεί να είναι σε διαπροσωπικό επίπεδο δηλαδή μεταξύ δύο ατόμων τα οποία ανάλογα με τον χαρακτήρα τους και την επιρροή τους ενδέχεται να λύσουν τη διαφωνία μεταξύ τους ή να εμπλέξουν στο θέμα και τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού με αποτέλεσμα η σύγκρουση να γίνει ομαδική δηλαδή μεταξύ δύο ομάδων όπως μαθητών και καθηγητών ή γονιών και καθηγητών. Υπάρχει και το ενδεχόμενο ένα άτομο, το οποίο δεν έχει επιρροή σε άλλα μέλη του

οργανισμού, να βρεθεί αντιμέτωπο με μία ολόκληρη ομάδα αντίθετων συμφερόντων ή ιδεών. Μία τέτοια περίπτωση μπορεί να είναι η αντίθεση που εκφράζεται από το σύλλογο διδασκόντων –στον οποίο υπάρχει συνήθως ένας άτυπος ηγέτης - προς το διευθυντή του σχολείου. Τέτοιες καταστάσεις παρουσιάζονται συνήθως όταν υπάρχει αυταρχισμός, αδιαλλαξία και αδιαφορία εκ μέρους του διευθυντή για τις ανάγκες του προσωπικού του σχολείου. Ταυτόχρονα, μία σύγκρουση μπορεί να εκδηλωθεί ανάμεσα στη σχολική κοινότητα και κάποιο φορέα της τοπικής κοινωνίας ο οποίος εμπλέκεται άμεσα ή έμμεσα στη λειτουργία του σχολείου. Σε αυτές τις περιπτώσεις σύγκρουσης με κάποιο φορέα από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (Βλ. κεφ.4.3.3.), συνήθως ενισχύεται η εσωτερική ενότητα του οργανισμού (Ρέππα 2008: 320).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.3.2. Συγκρουσιακές καταστάσεις στα μουσικά σχολεία

Στα πλαίσια της έρευνας ζητήθηκε από τους διευθυντές των μουσικών σχολείων να περιγράψουν τη συνήθη προσέγγιση από την πλευρά τους σε περιπτώσεις σύγκρουσης δύο πλευρών στα πλαίσια του σχολείου. Στη συνέχεια το ερώτημα εξειδικεύτηκε στα πιθανά κρούσματα φιλονικίας και συγκρούσεων ανάμεσα σε καθηγητές Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και Εμπειροτεχνών για εργασιακά και άλλα θέματα. Ζητήθηκε από τους διευθυντές να περιγράψουν τις μεθόδους χειρισμού που υιοθετούν οι ίδιοι σε τέτοιες καταστάσεις.

Στους κόλπους των μουσικών σχολείων η συνύπαρξη πολλών καθηγητών είναι αφορμή πολλές φορές για τη δημιουργία εντάσεων και ρήξεων είτε σε διαπροσωπικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Οι διευθυντές των σχολείων καλούνται σε αυτές τις περιπτώσεις να επιστρατεύσουν διάφορες μεθόδους διαχείρισης κρίσεων οι οποίες είτε είναι ενδεικνυόμενες από τη σχετική βιβλιογραφία είτε βασίζονται στην εμπειρία τους.

Στο μουσικό σχολείο της Λάρισας ο κ. Αναγνωστόπουλος έχει αντιμετωπίσει τέτοιου είδους καταστάσεις κατά τις οποίες τόσο με προσωπικό διάλογο όσο και με συζήτηση με παρόντες όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους προσπάθησαν να βρουν την αιτία και

τη λύση των όποιων διαφορών: «Υπήρχαν δυο τρεις φορές τέτοια φαινόμενα μακροχρόνιας διαμάχης αλλά δεν τα αφήσαμε να εξελιχτούν γιατί λύσαμε τις διαφορές. Με γνώμονα το συμφέρον του σχολείου ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος να καλέσει τον εκπαιδευτικό, να ανοίξει την ψυχή του, να δούμε από τι προέρχεται αυτό. Μπορεί από κουτσομπολιό ενδεχομένως. Στο τέλος πρέπει να μαζευτούμε όλοι μαζί και να λύσουμε τις διαφορές που υπάρχουν. Εκείνο που χρειάστηκε να γίνει κάποια φορά ήταν να αλλάξω τμήμα σε κάποια καθηγήτρια» θυμάται ο κ. Αναγνωστόπουλος ο οποίος θεωρεί τη διαχειριστική ικανότητα ενός διευθυντή ως απαραίτητο προσόν σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό ώστε να δίνει λύσεις προς το συμφέρον του ίδιου του οργανισμού: «Κάνεις τον ψυχολόγο και τον παιδαγωγό. Καλά είναι να είσαι και το μάτι και το αυτί σε όλα αυτά. Αλλά δεν μπορείς μόνο να μαθαίνεις και να ικανοποιείσαι όταν αυτοί οι δυο μαλώνουν». Συμπερασματικά, πάνω στο θέμα των συγκρούσεων ο κ. Αναγνωστόπουλος προσθέτει: «Στην διοίκηση πρέπει να αισθανθείς όπως στο σπίτι σου. Στο σπίτι σου τι κάνεις; Μιλάς ξεκάθαρα. Μιλάς με την αλήθεια, έρχεσαι σε εντάσεις μερικές φορές αλλά αυτές τελειώνουν φεύγοντας από το σχολείο και μένουν εκεί. Δεν είναι εντάσεις κακίας ή εκδίκησης. Είναι εντάσεις για την υλοποίηση του προγράμματος του σχολείου. Και όταν γίνεται διάλογος και όταν λες αυτό που σκέφτεσαι, είναι όπως είπα και πριν στον προγραμματισμό, ακούς. Πολλές φορές πρέπει να ξέρεις να πεις και συγγνώμη. Έτσι πρέπει να δουλεύει το σχολείο».

Στο σχολείο της Λαμίας ο κ. Τζήμας δεν έχει αντιμετωπίσει σοβαρά προβλήματα διαχείρισης κρίσεων αλλά έχει διακρίνει «κυρίως “ψιλοφιλοδοξίες” μεταξύ πανεπιστημιακών. Δηλαδή ποιος θα κάνει την ενορχήστρωση ποιος θα έχει τη διεύθυνση της χορωδίας, ποιος θα έχει τη διεύθυνση ορχήστρας, παλιότερα. Τα περνάγαμε σχετικά εύκολα γιατί συνήθως αυτοί οι οποίοι τα προκαλούσαν ήταν εκτός κλίματος του σχολείου. Ήταν “άρτι αφιχθέντες”. Δεν ήξεραν πώς λειτουργεί το σχολείο. Ήταν αναπληρωτές ή νεοδιόριστοι, από αυτούς τους ωραίους που έρχονται για να φύγουν. Αυτοί λοιπόν έρχονται πολύ εύκολα, φεύγουν πολύ εύκολα επειδή νόμιζαν ότι ό,τι γινόταν στα άλλα μουσικά σχολεία – επειδή όλοι έχουν θητεία σε άλλα μουσικά σχολεία και κυρίως κεντρικά και μεγάλα – νομίζουν ότι κάτι τέτοιο τρέχει και εδώ. Οπότε φεύγουν από εδώ».

Για τον κ. Τζήμα ένα σοβαρό έρεισμα για διενέξεις μεταξύ των καθηγητών αποτελεί η αναντιστοιχία αποδοτικότητας και οικονομικών απολαβών, μία κατάσταση η οποία είναι παράγωγο της διαφορετικότητας ανάμεσα στους αποφοίτους

ωδείων και ΑΕΙ και του εργασιακού καθεστώτος της ωρομισθίας. «Αυτό που είναι δυσαρμονία και πραγματικά δημιουργεί μικρές γκρίνιες είναι η διαφορά μισθολογικής κλίμακας πού έχει ο ωρομίσθιος που παίρνει 300 ή 600 και ο νεοδιόριστος που θα έρθει ως ΠΕ (Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης), θα πάρει τα 1300 και δε θα εμφανιστεί. Γιατί όταν έχεις το φιλότιμο ωρομίσθιο ο οποίος θα κάτσει να δουλέψει και παραπάνω και θα εμπνεύσει τα παιδιά και έχεις το βολεμένο ΠΕ ο οποίος ήρθε για να φύγει, αυτό το πράγμα χρειάζεται τρομερή προσπάθεια για ένα διοικητικό που δεν έχει καμία εξουσία».

Όπως φαίνεται και από την τοποθέτηση του κ. Τζήμα, πολλές από αυτές τις κόντρες και τους διαξιφισμούς είναι απόρροια της γενικότερης κατάστασης που υπάρχει στο χώρο της μουσικής παιδείας η οποία με λίγα λόγια έχει τα τελευταία χρόνια ως εξής: Στη χώρα μας αν και υπάρχουν τα τμήματα Μουσικών Σπουδών των ΑΕΙ δίνεται η δυνατότητα σε αποφοίτους ωδείων και μουσικών σχολών να διδάξουν τόσο στα μουσικά σχολεία όσο και στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική παιδεία. Τα ωδεία χαρακτηρίζονται από την ίδρυση τους ως αδιαβάθμητα ιδρύματα τα οποία υπάγονται στη δικαιοδοσία του υπουργείου Πολιτισμού. Οι απόφοιτοι των πανεπιστημίων προηγούνται στις λίστες των αναπληρωτών και των ωρομισθίων που συντάσσονται από το Υπουργείο Παιδείας κάθε χρόνο αλλά οι απόφοιτοι ΑΕΙ είναι επαρκείς πλέον μόνο για τις ειδικεύσεις της Μουσικολογίας και της Μουσικοπαιδαγωγικής οι οποίες είναι απαραίτητο προσόν για τη πρόσληψη στη Γενική Παιδεία αλλά και στα Μουσικά Σχολεία για τη διδασκαλία των Θεωρητικών Ευρωπαϊκής Μουσικής. Στα υπόλοιπα καλλιτεχνικά αντικείμενα των μουσικών σχολείων υπάρχει έλλειψη αποφοίτων πανεπιστημιακών σχολών τόσο από τις σχολές που υπάρχουν στην Ελλάδα όσο και από σχολές και ακαδημίες του εξωτερικού. Σε αυτό το πλαίσιο δίνεται η δυνατότητα στους αποφοίτους ωδείων να προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι και αναπληρωτές σε κενά για τα οποία δεν υπάρχουν επαρκείς απόφοιτοι πανεπιστημιακών σχολών. Ωστόσο, στο κλάδο των μουσικών έχουν διορίζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι ωδείων με μοναδικά προσόντα την προϋπηρεσία τους, το απολυτήριο λυκείου και το δίπλωμα ή το πτυχίο από ένα ωδείο. Μία άλλη υποκατηγορία η οποία υπάρχει μόνο στα μουσικά σχολεία είναι αυτή των λεγόμενων εμπειροτεχνών οι οποίοι με μία υπεύθυνη δήλωση και χωρίς καμία περαιτέρω ακρόαση ή αξιολόγηση προσλαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας ως ωρομίσθιοι για τη διδασκαλία των οργάνων της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής

σε περίπτωση έλλειψης αποφοίτων από το ΑΤΕΙ της Άρτας στο συγκεκριμένο καλλιτεχνικό αντικείμενο.

Μέσα σε αυτό το συγκείμενο, η κάθε κατηγορία εργαζομένων - καθηγητών προσπαθεί να προωθήσει τα συμφέροντα του κλάδου που ανήκει, με σκοπό το διορισμό στα μουσικά σχολεία. Ο κ. Καπέλας στην Καρδίτσα, παίρνοντας θέση σε αυτή τη διαμάχη, τονίζει χαρακτηριστικά: *«Η ουσία είναι μία: ότι και οι πανεπιστημιακοί οι οποίοι δουλεύουν στα μουσικά σχολεία με ειδικότητα σε όργανα δεν έχουν τίτλο πανεπιστημιακό. Έχουν τίτλο ωδειακό. Επομένως μιλάμε για τα ίδια πράγματα. Καθαρά συντεχνιακοί λόγοι δημιούργησαν αυτές τις κόντρες προκειμένου να τακτοποιηθούν κάποιοι και να διοριστούν. Αυτό το θεωρώ κοντόφθαλμο πράγμα και ζημιογόνο για την μουσική παιδεία στην Ελλάδα»* όπου, κατά τον κ. Καπέλα, *«το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι τα αδιαβάθμητα πτυχία [λόγω διαχωρισμού υπουργείου πολιτισμού και παιδείας]. Ας διαβαθμιστούν. Η ίδια η πολιτεία δημιουργεί τα προβλήματα και πάνω στα προβλήματα αυτά χτίζει άλλα προβλήματα. Τουλάχιστον τον τομέα των ωδείων θα έπρεπε εδώ και πάρα πολλά χρόνια να τον έχει εντάξει μέσα στο υπουργείο Παιδείας και μάλιστα να έχει εκσυγχρονίσει και το Πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο ό,τι ισχύει σήμερα, ισχύει με βασιλικά διατάγματα. Έχουμε πάει μπροστά σε πάρα πολλά πράγματα και θα πρέπει να γίνουν και άλλα».*

7.4. Σύνοψη κεφαλαίου

Σύμφωνα με τη θεωρία των αναγκών του Maslow, η ασφάλεια και η ανάγκη για κοινωνικοποίηση έρχεται αμέσως μετά την κάλυψη των φυσιολογικών αναγκών δηλαδή της τροφής και της στέγασης. Οπότε, για να μπορέσει να αποδώσει ο εκπαιδευτικός στην εργασία του πρέπει, μετά την παροχή των υλικοτεχνικών υποδομών, να ενταχθεί σε ένα σχολικό περιβάλλον που να του παρέχει μια σχετική ασφάλεια και μία κοινωνική αναγνώριση. Η συμμετοχή σε μία ομάδα όπως τα μουσικά σύνολα αλλά και οι διαθεματικές εκδηλώσεις και τα καινοτόμα προγράμματα έχουν – σύμφωνα με τη βιβλιογραφία - μαθησιακή υφή και δίνουν στους συμμετέχοντες τη μοναδική δυνατότητα να παρατηρήσουν, να μάθουν, να διαπιστώσουν, να πράξουν και να γίνουν καλύτεροι. Οι ομάδες που δημιουργούνται μέσα στα μουσικά σχολεία πρέπει να ιδωθούν από τους καθηγητές – σύμφωνα με τη θεωρία και με τα λεγόμενα των διευθυντών - σαν ένας οργανισμός όπου ανήκουν,

συμμετέχουν, επηρεάζουν και αναπτύσσονται και όχι απλά σαν ένα πλαίσιο όπου διεκπεραιώνουν υποχρεώσεις και υπηρετούν τα καθήκοντά τους.

Οι «ιδιότητες» μιας δεμένης και άτυπης ομάδας όπως η συνέργεια, η ομαδική παρακίνηση, η συμμετοχική διοίκηση και η εκπαιδευτική λειτουργία της ομάδας είναι προαπαιτούμενα για τη σωστή λειτουργία των συνόλων μέσα στα μουσικά σχολεία αλλά και για την επιτυχημένη διεξαγωγή των εκδηλώσεων των μουσικών σχολείων μέσα και έξω από αυτά, όπως μας αναφέρουν και οι διεθνή. Με αφορμή τις εκδηλώσεις που προγραμματίζονται στα μουσικά σχολεία αναπτύσσονται δυνατότητες διαθεματικής συνεργασίας ανάμεσα σε όλες τις ειδικότητες που εργάζονται μέσα σε αυτά, τόσο, τους μουσικούς όσο και τις υπόλοιπες ειδικότητες της γενικής παιδείας.

Σε ένα μουσικό σχολείο είναι λογικό να υπάρχουν πολλές διαφορετικές απαιτήσεις και ενδιαφέροντα τα οποία μπορούν να συγκεραστούν αν, σύμφωνα με τα λεγόμενα των διευθυντών, ο διευθυντής είναι καλός ακροατής, αν υπάρχει αλληλοσεβασμός, συλλογικότητα, καλή θέληση και όρεξη για δουλειά. Στα πλαίσια των συνεργατικών προσπαθειών υπάρχει κάθε φορά διαφορετικός καταμερισμός αρμοδιοτήτων στους διάφορους καθηγητές ανάλογα με την ειδικότητα, το καθεστώς εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος), τις ώρες παραμονής στο σχολείο αλλά κυρίως ανάλογα με τη διάθεση προσφοράς και συμμετοχής που επιδεικνύει ο καθένας. Σε μία μεγάλη ομάδα – σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο - μπορούν να αναδειχθούν πολυπρισματικές αντιλήψεις και ικανοποιητικότερες λύσεις μέσα από το δημιουργικό συγκερασμό των γνώσεων, των αντιλήψεων και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, στο οποίο, ευκταίο είναι, να υπάγονται και επαγγελματίες που να έχουν συγκεκριμένες τεχνικές και πνευματικές δεξιότητες που να εξυπηρετούν το σκοπό δημιουργίας της ομάδας και την διεκπεραίωση των καθηκόντων της. Έτσι, είναι προφανές ότι στα μουσικά σχολεία υπάρχουν οι προϋποθέσεις, που θέτουν οι θεωρητικοί συγγραφείς, για την εκπλήρωση των στόχων μίας άτυπης ομάδας αρκεί ο διευθυντής να έχει συντονιστικό ρόλο με σκοπό να αναδείξει τις ικανότητες όλων των συναδέλφων. Οι απόψεις των διευθυντών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την παραδοχή της θεωρίας ότι βασική ευθύνη του σχολικού ηγέτη είναι να πετύχει αποτελέσματα μέσω των συναδέλφων του.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας με το θεωρητικό υπόβαθρο είναι προφανές ότι συγκρούσεις στους κόλπους των μουσικών σχολείων εκδηλώνονται

πολλές φορές σε διαπροσωπικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο. Ωστόσο, κάποιες από αυτές τις κόντρες ελλοχεύουν και δεν εκδηλώνονται ανοιχτά στις συνελεύσεις του συλλόγου των διδασκόντων καθώς οι διενέξεις αυτές έχουν ως βαθύτερη αιτία αρκετές φορές τον ανταγωνισμό ανάμεσα σε αποφοίτους Πανεπιστημιακών σχολών, αποφοίτους Ωδείων και Εμπειροτεχνών. Μέσα σε αυτό το συγκείμενο, η κάθε κατηγορία εργαζομένων προσπαθεί να προωθήσει τα συμφέροντα του κλάδου που ανήκει, με σκοπό το διορισμό στα μουσικά σχολεία. Αναπόφευκτα, αναπτύσσεται ένα κλειστό επικοινωνιακό κλίμα, έλλειψη εμπιστοσύνης, φόβος, έντονη καχυποψία που μπορεί να εμποδίζουν την ανοιχτή επικοινωνία και να οδηγούν στην αποσιώπηση πληροφοριών και στη σιωπή. Ο τεχνητός τοίχος σιωπής - που αναφέρεται και στη θεωρία - αναπτύσσεται ανάμεσα σε ανθρώπους που δρουν μέσα στο ίδιο σχολικό οργανισμό αλλά εκπροσωπούν διαφορετικά κομματικά, συνδικαλιστικά συμφέροντα ή εκφράζουν διαφορετικές ιδεολογικές προσεγγίσεις Κλείνοντας, έρχεται στο προσκήνιο και πάλι το ζήτημα της διαβάθμισης των πτυχίων που παρέχουν τα Ωδεία αλλά και το παράλογο του ότι στην Παιδεία και στον Πολιτισμό έχουμε δύο διαφορετικά Υπουργεία.

Από την άλλη, οι διευθυντές ασπάζονται τη θεωρία στην οποία υποστηρίζεται ύπαρξη και έκφραση των διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματικότερες λύσεις των προβλημάτων. Τα προβλήματα έρχονται στην επιφάνεια και δεν υποβόσκουν, οπότε μπορούν να αντιμετωπιστούν αν υπάρχει ένα πλαίσιο πολιτισμένου διαλόγου για το οποίο οι ίδιοι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι να καλλιεργήσουν με τις έννοιες της υποχώρησης και της κατανόησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μελετώντας κάποιος τη παρούσα εργασία θα μπορούσε καταρχάς να αντιληφθεί το μεράκι και την προσπάθεια και των τριών διευθυντών να επιτελέσουν το έργο τους όσο πιο σωστά και ολοκληρωμένα. Η διοίκηση των μουσικών σχολείων φαίνεται πως έχει περισσότερες απαιτήσεις από ένα σχολείο γενικής παιδείας, λόγω του αριθμού των μαθητών και των εκπαιδευτικών που απασχολούνται καθημερινά σε αυτό αλλά και λόγω της φύσης των μαθημάτων που μπορεί να διενεργούνται ταυτόχρονα (ατομικά, ομαδικά, μουσικά σύνολα). Το όραμα των διευθυντών πέρα από την ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, εστιάζεται στην επίτευξη αρμονικών σχέσεων και αποτελεσματικής συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο όμως πρέπει να είναι μόνιμο και όχι να εναλλάσσεται κάθε χρονιά, με σκοπό να υπάρχει ένας μακροπρόθεσμος σχεδιασμός και πιο συλλογικό όραμα.

Οι τοποθετήσεις των διευθυντών συμφωνούν με τη θέση των P.Hersey & K. Blanchard (Hersey P. and Blanchard K., 1993) οι οποίοι ταξινομούν τις ικανότητες των στελεχών σε τρεις κατηγορίες, τις νοητικές, τις ανθρώπινες και τις τεχνικές. Ωστόσο, οι απόψεις δίστανται για το αν θα πρέπει ο διευθυντής ενός μουσικού σχολείου να έχει την ειδικότητα του μουσικού ή αν είναι αρκετή η συνεργασία με τον μουσικό υποδιευθυντή του σχολείου ο οποίος είναι υπεύθυνος για τα μαθήματα μουσικής παιδείας. Σε αντιπαράβολή με την αντίστοιχη θεωρία αναδεικνύεται και από τους διευθυντές η ανάγκη για επιμόρφωση και κατάκτηση βασικών τεχνικών, παιδαγωγικών, και διαχειριστικών ικανοτήτων. Αν θα ήθελε να κατατάξει κάποιος τους τρεις διευθυντές σε κάποια κατηγορία, θα μπορούσε (μελετώντας και τις απαντήσεις στα κεφάλαια 5 και 7 για την παρώθηση και τη συνεργασία) να σταθεί στην έννοια του δημοκρατικού ηγέτη ο οποίος δίνει πλατιά περιθώρια πρωτοβουλίας στα μέλη του οργανισμού έχοντας παράλληλα διευρύνει το πλαίσιο των θεμάτων πάνω στα οποία τα μέλη του οργανισμού μπορούν να εκφράσουν ιδέες αλλά και να παρέμβουν (Σαΐτης 2002: 112). Με βάση τη «διοικητική σχάρα» των Blake και Mouton (Blake & Mouton 1964) θα μπορούσε κάποιος να τοποθετήσει τους

διευθυντές των τριών σχολείων ανάμεσα στις θέσεις 5,5 και 9.9 όπου υπάρχει αρκετό έως έντονο ενδιαφέρον τόσο για τις ανθρώπινες σχέσεις όσο και για το αποτέλεσμα.

Πάνω στο θέμα της επιμόρφωσης των στελεχών που επανδρώνουν τα μουσικά σχολεία και οι τρεις διευθυντές θεωρούν ότι χρειάζεται συνεχής επιμόρφωση πάνω σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (Βλ. και Σαΐτης 2002: 52). Πέρα από αυτό όμως αναφέρονται και στην ευρύτερη καλλιέργεια που πρέπει να έχει ένας διευθυντής, στην ανάγκη επαφής με την τοπική και ευρύτερη πολιτιστική παραγωγή του τόπου αλλά και την ανάγκη να αφουγκράζεται το σχολείο τα προβλήματα και τα ερεθίσματα της κοινωνίας.

Ως κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς των μουσικών σχολείων, σύμφωνα με τους διευθυντές, είναι κυρίως το μεράκι και η διάθεση προσφοράς καθώς οικονομικό κίνητρο στην ελληνική εκπαίδευση δεν υπάρχει. Η διεύθυνση ενός σχολείου λειτουργεί επικουρικά πάντα κυρίως προσπαθώντας να διασφαλίσει τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα για τη διεξαγωγή των μαθημάτων και των εκδηλώσεων και στηρίζοντας τις καινοτόμες πρακτικές από μεριάς εκπαιδευτικών. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί στα μουσικά σχολεία δεν αποδίδουν και δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα στο έργο τους και στη συνεργασία τους με μαθητές, συναδέλφους αλλά και γονείς. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το μόνο μέσο που φαίνεται να έχει στη διάθεση του ο διευθυντής του μουσικού σχολείου είναι η συζήτηση και το φιλότιμο καθώς και σε ακραίες περιπτώσεις η αλλαγή τάξης ή και σχολείου. Η έλλειψη συχνής επαφής με την Καλλιτεχνική Επιτροπή στην Αθήνα που είναι υπεύθυνη για τη λειτουργία των μουσικών σχολείων και η απαγόρευση στους συμβούλους της εκάστοτε περιφέρειας να εμπλακούν σε ζητήματα των μουσικών σχολείων διατρανώνει ακόμα περισσότερο τέτοια προβλήματα. Η μέθοδος της ψυχοθεραπείας στο μουσικό σχολείο της Λαμίας απευθύνεται σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς και αποτελεί μία πρωτοτυπία που καλείται να λειτουργήσει τόσο προληπτικά όσο και κατασταλτικά για καταστάσεις προβληματικές.

Στα μουσικά σχολεία αποτελεί χρόνια απαίτηση προς το Υπουργείο να εκδοθούν αναλυτικά προγράμματα και μουσικά συγγράμματα για τα μουσικά μαθήματα. Εξαιτίας αυτού του τεράστιου κενού από την πολιτεία, το κάθε σχολείο έχει κάνει μεμονωμένες προσπάθειες για την οργάνωση και την κατάρτιση προγράμματος σπουδών σε κάποια μαθήματα με σκοπό τόσο οι μαθητές όσο και οι

καθηγητές να μπορούν να δουλέψουν με συγκεκριμένους στόχους και επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Η επιλογή καθηγητών στα μουσικά σχολεία είναι ένα φλέγον πρόβλημα από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας των σχολείων. Οι διευθυντές των σχολείων προτάσσουν ως απαραίτητα προσόντα την ουσιαστική παιδαγωγική επάρκεια αλλά και την τεχνική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ειδικά αυτών που διδάσκουν ατομικά μαθήματα μουσικών οργάνων. Σε αυτό το σημείο αναδύεται έντονο στις συζητήσεις με τους διευθυντές το θέμα της καταλληλότητας ή μη, των αποφοίτων των Ωδείων (τα οποία είναι αδιαβάθμητα Ιδιωτικά ιδρύματα) και των εμπειροτεχνών (οι οποίοι προσλαμβάνονται με βασικό προσόν την υπεύθυνη δήλωση του Ν.105–1599/1986 για επαρκή γνώση του μουσικού οργάνου). Επίσης γίνεται συζήτηση για την επάρκεια των γνώσεων και των εφοδίων που παρέχονται στους αποφοίτους των ΑΕΙ Μουσικής και ειδικά στους αποφοίτους του ΤΕΙ της Άρτας. Μέσα από όλα αυτά, φωτίζεται το πρόβλημα του ότι στον πολιτισμό και στη παιδεία έχουμε δύο διαφορετικά υπουργεία και έτσι αν δε διευθετηθεί αυτό το οξύμωρο που αποτελεί την κορυφή του προβλήματος, τα προβλήματα αυτά θα διαιωνίζονται.

Αντικρίζοντας τις απόψεις των διευθυντών δίπλα στο θεωρητικό υπόβαθρο που αναφέρεται στην παρώθηση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών διαφαίνονται πολλά σημεία ενδιαφέροντα. Οι ικανότητες, οι γνώσεις και τα εφόδια των εκπαιδευτικών, με πιο βασικό απ' όλα την παιδαγωγική επάρκεια και την τεχνική κατάρτιση, είναι στοιχεία απαραίτητα για όλους τους διευθυντές οι οποίοι θεωρούν ότι κάνουν ότι μπορούν για να πολλαπλασιάσουν την απόδοση του ατόμου επενδύοντας κυρίως στην παροχή κινήτρων μέσω της οργανωσιακής υποστήριξης. Σαν κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς των μουσικών σχολείων αναφέρονται κυρίως δευτερογενή κίνητρα τα οποία προέρχονται από τις ανάγκες που επιτάσσει το κοινωνικό συγκείμενο στο οποίο δραστηριοποιείται ο άνθρωπος αλλά και όσα χωρίς να είναι βιολογικά συνδέονται με τη φύση του ανθρώπου (Μπουραντάς, 2001). Παράλληλα δε φαίνεται ότι κάποιος διευθυντής δρα και σκέφτεται με βάση κάποια θεωρία παρώθησης. Η ενιαία φιλοσοφία εκπαίδευσης πάνω σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων, σε ζητήματα συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης η αίσθηση της κατεύθυνσης και ο ξεκάθαρος σχεδιασμός για την πορεία του οργανισμού είναι κάτι που χρειάζεται τόσο ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά όσο και ο σύλλογος διδασκόντων. Τα παραπάνω θέματα που αναλύθηκαν

στο μέρος της θεωρίας γονιμοποιούνται αποτελεσματικά μέσα στα μουσικά σχολεία και είναι στοιχεία που απασχολούν καθημερινά τους διευθυντές των σχολείων οι οποίοι επιπλέον γνωρίζουν την ανάγκη για ξεχωριστή αντιμετώπιση των θεμάτων που αντιμετωπίζει ο κάθε εκπαιδευτικός. Οι διευθυντές των σχολείων προσπαθούν σε μεγάλο βαθμό να παρακινήσουν τους συναδέλφους τους μέσω του προσωπικού τους παραδείγματος καθώς φαίνεται ότι γνωρίζουν ότι το στέλεχος πρέπει να αποτελεί υπόδειγμα συμπεριφοράς, εργατικότητας και σταθερότητας για τους υφισταμένους του (Ζαβλανός 1999:103, Σαΐτης 2002:171).

Σε αντιπαράβολή με τη θεωρία της επικοινωνίας, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι η επικοινωνία μεταξύ των διευθυντών και του εκπαιδευτικού δυναμικού βρίσκεται σε καλό επίπεδο καθώς υπάρχει κατά κόρον ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις, όπως στο σχολείο της Καρδίτσας, ακολουθείται η επιλεκτική ροή πληροφοριών προς συγκεκριμένα πρόσωπα και ομάδες με σκοπό να αποφευχθεί η όξυνση των σχέσεων μεταξύ του προσωπικού ενώ στη Λαμία από τη διεύθυνση επιλέγεται η απάντηση με έργα απέναντι στα «κουτσομπολιά». Οι διευθυντές των μουσικών σχολείων υιοθετούν ως βασικά δίκτυα επικοινωνίας τον τροχό και το δίκτυο «όλα τα κανάλια» (Ρέππα 2008: 297), ανάλογα με την περίπτωση και το είδος των πληροφοριών που φτάνουν στο γραφείο του διευθυντή πάντα με γνώμονα την καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Οι προβληματισμοί και οι πρακτικές των διευθυντών συμφωνούν κατά πολύ με όσα αναφέρονται στο θεωρητικό πλαίσιο για την επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και με τους γονείς. Η εφαρμογή πιλοτικών και καινοτόμων προγραμμάτων, οι συναυλίες και οι εκδηλώσεις με τα οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές καθίστανται ενεργά μέλη της διαδικασίας αναμόρφωσης των κακώς κειμένων της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας ανήκουν στις προτεραιότητες των μουσικών σχολείων (Ζαβλανός 1998). Επίσης, ο πολιτισμός της καθημερινότητας που υπάρχει στο γειτονικό περιβάλλον του σχολείου αλλά και ευρύτερα οι πολιτιστικές υποδομές της χώρας δίνουν πνοή στα μουσικά σχολεία. Η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στα μουσικά σχολεία επιδιώκει τη συντήρηση και τη διάδοση της τοπικής και της εθνικής πολιτιστικής παρακαταθήκης. Παράλληλα το πολιτιστικό κλίμα της κάθε περιοχής και όχι μόνο δέχεται την επίδραση των πρακτικών που διέπουν την εκπαιδευτική λειτουργία των σχολείων καθώς μέσα από τις καθημερινές διεργασίες που συντελούνται στο ζωντανό χώρο του μουσικού

σχολείου η παράδοση και οι νέες τάσεις φέρνουν νέα πολιτιστικά παράγωγα στο προσκήνιο μέσα από το πρίσμα και την οπτική γωνία προβληματισμένων εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι διάυλοι επικοινωνίας με την τοπική κοινωνία είναι ανοιχτοί για τα μουσικά σχολεία. Η συνεργασία του σχολείου με τους τοπικούς φορείς πολιτισμού και όχι μόνο είναι στοιχείο εκ των ουκ άνευ, για την ανατροφοδότηση των ερεθισμάτων μέσα στο σχολείο αλλά και για την παρουσίαση του καλλιτεχνικού έργου των μουσικών σχολείων προς τα έξω.

Με τους γονείς των παιδιών, τα μουσικά σχολεία βρίσκονται σε άριστη και συνεχή συνεργασία καθώς κοινός στόχος και των δύο είναι η πρόοδος των μαθητών (Σαΐτης 2002: 85). Προβλήματα συνήθως προκύπτουν μόνο όταν κάποιος γονείς – όπως αναφέρεται από τη θεωρία και προβάλλεται και από τις εμπειρίες των διευθυντών - δεν έχουν οριοθετήσει το βαθμό που μπορούν να εμπλακούν στη λειτουργία του σχολείου και όταν προβάλλουν διεκδικήσεις υπερβολικές απαιτήσεις για ευνοϊκή μεταχείριση του παιδιού τους σε βάρος όμως των άλλων μαθητών (Σαΐτης 2002: 82).

Σύμφωνα με τη θεωρία των αναγκών του Maslow, η ασφάλεια και η ανάγκη για κοινωνικοποίηση έρχεται αμέσως μετά την κάλυψη των φυσιολογικών αναγκών δηλαδή της τροφής και της στέγασης . Οπότε, για να μπορέσει να αποδώσει ο εκπαιδευτικός στην εργασία του πρέπει, μετά την παροχή των υλικοτεχνικών υποδομών, να ενταχθεί σε ένα σχολικό περιβάλλον που να του παρέχει μια σχετική ασφάλεια και μία κοινωνική αναγνώριση. Η συμμετοχή σε μία ομάδα όπως τα μουσικά σύνολα αλλά και οι διαθεματικές εκδηλώσεις και τα καινοτόμα προγράμματα έχουν μαθησιακή υφή και δίνουν στους συμμετέχοντες τη μοναδική δυνατότητα να παρατηρήσουν, να μάθουν, να διαπιστώσουν, να πράξουν και να γίνουν καλύτεροι (Μπουραντάς 2001, Σαΐτης 2002). Οι ομάδες που δημιουργούνται μέσα στα μουσικά σχολεία πρέπει να ιδωθούν από τους καθηγητές – σύμφωνα με τη θεωρία και με τα λεγόμενα των διευθυντών - σαν ένας οργανισμός όπου ανήκουν, συμμετέχουν, επηρεάζουν και αναπτύσσονται και όχι απλά σαν ένα πλαίσιο όπου διεκπεραιώνουν υποχρεώσεις και υπηρετούν τα καθήκοντά τους.

Οι «ιδιότητες» μιας δεμένης και άτυπης ομάδας όπως η συνέργεια, η ομαδική παρακίνηση, η συμμετοχική διοίκηση και η εκπαιδευτική λειτουργία της ομάδας (Μπουραντάς 2001: 392, Σαΐτης 2002: 121, Χατζηπαντελή 1999: 67), είναι προαπαιτούμενα για τη σωστή λειτουργία των συνόλων μέσα στα μουσικά σχολεία

αλλά και για την επιτυχημένη διεξαγωγή των εκδηλώσεων των μουσικών σχολείων μέσα και έξω από αυτά, όπως μας αναφέρουν και οι διευθυντές. Με αφορμή τις εκδηλώσεις που προγραμματίζονται στα μουσικά σχολεία αναπτύσσονται δυνατότητες διαθεματικής συνεργασίας ανάμεσα σε όλες τις ειδικότητες που εργάζονται μέσα σε αυτά, τόσο, τους μουσικούς όσο και τις υπόλοιπες ειδικότητες της γενικής παιδείας.

Σε ένα μουσικό σχολείο είναι λογικό να υπάρχουν πολλές διαφορετικές απαιτήσεις και ενδιαφέροντα τα οποία μπορούν να συγκεραστούν αν, σύμφωνα με τα λεγόμενα των διευθυντών, ο διευθυντής είναι καλός ακροατής, αν υπάρχει αλληλοσεβασμός, συλλογικότητα, καλή θέληση και όρεξη για δουλειά. Στα πλαίσια των συνεργατικών προσπαθειών υπάρχει κάθε φορά διαφορετικός καταμερισμός αρμοδιοτήτων στους διάφορους καθηγητές ανάλογα με την ειδικότητα, το καθεστώς εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος), τις ώρες παραμονής στο σχολείο αλλά κυρίως ανάλογα με τη διάθεση προσφοράς και συμμετοχής που επιδεικνύει ο καθένας. Σε μία μεγάλη ομάδα μπορούν να αναδειχθούν πολυπρισματικές αντιλήψεις και ικανοποιητικότερες λύσεις μέσα από το δημιουργικό συγκερασμό των γνώσεων, των αντιλήψεων και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, στο οποίο, ευκαταίω είναι, να υπάγονται και επαγγελματίες που να έχουν συγκεκριμένες τεχνικές και πνευματικές δεξιότητες που να εξυπηρετούν το σκοπό δημιουργίας της ομάδας και την διεκπεραίωση των καθηκόντων της (Ξηροτήρη – Κουφίδου 2001: 328, Μπουραντάς 2001: 397). Έτσι, είναι προφανές ότι στα μουσικά σχολεία υπάρχουν οι προϋποθέσεις, που θέτουν οι θεωρητικοί συγγραφείς, για την εκπλήρωση των στόχων μίας άτυπης ομάδας αρκεί ο διευθυντής να έχει συντονιστικό ρόλο με σκοπό να αναδείξει τις ικανότητες όλων των συναδέλφων. Οι απόψεις των διευθυντών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την παραδοχή της θεωρίας ότι βασική ευθύνη του σχολικού ηγέτη είναι να πετύχει αποτελέσματα μέσω των συναδέλφων του (Σαΐτης 2002: 109).

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας με το θεωρητικό υπόβαθρο είναι προφανές ότι συγκρούσεις στους κόλπους των μουσικών σχολείων εκδηλώνονται πολλές φορές σε διαπροσωπικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο (Ρέππα 2008: 320). Ωστόσο, κάποιες από αυτές τις κόντρες ελλοχεύουν και δεν εκδηλώνονται ανοιχτά στις συνελεύσεις του συλλόγου των διδασκόντων καθώς οι διενέξεις αυτές έχουν ως βαθύτερη αιτία αρκετές φορές τον ανταγωνισμό ανάμεσα σε αποφοίτους

Πανεπιστημιακών σχολών, αποφοίτους Ωδείων και Εμπειροτεχνών. Μέσα σε αυτό το συγκείμενο, η κάθε κατηγορία εργαζομένων προσπαθεί να προωθήσει τα συμφέροντα του κλάδου που ανήκει, με σκοπό το διορισμό στα μουσικά σχολεία. Αναπόφευκτα, αναπτύσσεται ένα κλειστό επικοινωνιακό κλίμα, του οποίου – σύμφωνα με τη θεωρία – βασικά χαρακτηριστικά αποτελούν η έλλειψη εμπιστοσύνης, φόβος, έντονη καχυποψία που μπορεί να εμποδίζουν την ανοιχτή επικοινωνία και να οδηγούν στην αποσιώπηση πληροφοριών και στη σιωπή (Hellerieger et al 1992, Σαΐτης 2002: 216). Ο τεχνητός τοίχος σιωπής αναπτύσσεται ανάμεσα σε ανθρώπους που δρουν μέσα στο ίδιο σχολικό οργανισμό αλλά εκπροσωπούν διαφορετικά κομματικά, συνδικαλιστικά συμφέροντα ή εκφράζουν διαφορετικές ιδεολογικές προσεγγίσεις (Ζαβλανός 1999: 296).

Από την άλλη, οι διευθυντές ασπάζονται τη θεωρία στην οποία υποστηρίζεται ότι η ύπαρξη και έκφραση των διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματικότερες λύσεις των προβλημάτων (Μπουραντάς 2001: 420, Χυτήρης 1994: 220, Everard & Morris 1999: 119). Τα προβλήματα έρχονται στην επιφάνεια και δεν υποβόσκουν, οπότε μπορούν να αντιμετωπιστούν αν υπάρχει ένα πλαίσιο πολιτισμένου διαλόγου για το οποίο οι ίδιοι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι να καλλιεργήσουν με βασικές τις έννοιες της υποχώρησης και της κατανόησης.

Κλείνοντας, έρχεται στο προσκήνιο και πάλι το ζήτημα της διαβάθμισης των πτυχίων που παρέχουν τα Ωδεία αλλά και το παράλογο του ότι στην Παιδεία και στον Πολιτισμό έχουμε δύο διαφορετικά Υπουργεία όπως λέει και ο διευθυντής του μουσικού σχολείου Λαμίας: *«Έχουμε το Υπουργείο Πολιτισμού και το Υπουργείο Παιδείας. Δεν υπάρχει παιδεία χωρίς πολιτισμό και δεν υπάρχει πολιτισμός χωρίς παιδεία. Είμαστε μία παγκόσμια παρατυπία, μία παγκόσμια πρωτοτυπία και το μόνο που κάνουμε είναι να διαιωνίζουμε ένα πρόβλημα και να προσπαθούμε να βρούμε τη λύση μέσα από τους τελευταίους τροχούς της αμάξης. Δεν ξεκινάμε από πάνω και αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα και θα διαιωνίζεται το πρόβλημα».*

ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα μουσικά σχολεία «είναι τα μοναδικά σχολεία, δημόσια ή ιδιωτικά, όπου διδάσκονται η Παραδοσιακή και η Βυζαντινή Μουσική, ταυτόχρονα με την Ευρωπαϊκή – Κλασική Μουσική. Είναι τα σχολεία όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την παράδοση και τον πολιτισμό αυτού του τόπου, αποτελώντας ταυτόχρονα κυψέλες δημιουργικότητας και πολιτισμού. Το εγχείρημα της ίδρυσης τέτοιων σχολείων αγκαλιάστηκε από τις τοπικές κοινωνίες, μικρές και μεγάλες, αφού αυτά κατάφεραν να έχουν σημαντική προσφορά στα πολιτιστικά δρώμενα των περιοχών όπου βρίσκονται. Όμως, δυστυχώς, αυτός ο θεσμός δεν έτυχε της ανάλογης προσοχής και φροντίδας από την πολιτεία. Τα ημίμετρα και η συνηθισμένη γραφειοκρατική αντίληψη οδηγούν σε πολλά αδιέξοδα και σε μαρασμό» (Φωτιάδης Ζ., Πρόεδρος της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών Σχολείων το 2007, βλ. Πρακτικά 2007: 19). «Τα Μουσικά Σχολεία ιδρύθηκαν με ένα πλαίσιο όχι κακό αλλά μάλλον ελλιπές, το οποίο έφτιαξαν άνθρωποι που είχαν σχέση με τη Μουσική, μαζί όμως με άλλους που δεν είχαν ξεκινώντας εκ του μηδενός όταν δεν υπήρχε κανένα Μουσικό Σχολείο» σύμφωνα με τον κ. Α. Αναστασίου (Αντιπρόεδρο της Πανελλήνιας Ένωσης Γονέων Μουσικών Σχολείων το 2007, βλ. Πρακτικά 2007).

Όπως διαφαίνεται από τις παραπάνω τοποθετήσεις, ο θεσμός των μουσικών σχολείων από την ίδρυση του μέχρι σήμερα αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα που τις περισσότερες φορές καλούνται να αντιμετωπίσουν τα στελέχη των μουσικών σχολείων σε επίπεδο διοίκησης, παρακίνησης, επικοινωνίας και συνεργασίας. Αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω της αδυναμίας του Υπουργείου Παιδείας να διαχειριστεί και να προλάβει καταστάσεις προβληματικές στα συγκεκριμένα σχολεία. Παράλληλα, το έργο της Καλλιτεχνικής Επιτροπής η οποία είναι υπεύθυνη για τη λειτουργία των μουσικών σχολείων φαίνεται πως είναι πολύ δύσκολο αν αναλογιστεί κανείς την αδυναμία συχνής επαφής με το προσωπικό και τα στελέχη των σχολείων αλλά και το πλήθος των θεμάτων για το οποίο είναι υπεύθυνη μία Επιτροπή που πολλές φορές στο παρελθόν αποτελούνταν από αμφιβόλου επιστημονικού και μουσικού κύρους προσωπικότητες.

Ο προβληματισμός όλων όσων ενδιαφέρονται για τα μουσικά σχολεία φαίνεται πως πρέπει να περιστρέφεται γύρω από την αξιολόγηση της εμπειρίας που

[127]

έχει αποκτηθεί όλα τα προηγούμενα χρόνια μέσα από τη λειτουργία του θεσμού. Κάθε Σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει διαφορετικά προβλήματα και ποικιλόμορφες προκλήσεις ανάλογα με το ανθρώπινο, το οικονομικό, το πολιτισμικό και γεωγραφικό συγκείμενο που το περιβάλλει. Η κάθε κατηγορία εκπαιδευτικών (Πανεπιστημιακοί, Ωδειακοί, Εμπειροτέχνες, Γενικής Παιδείας) καλείται να επιτελέσει το δύσκολο έργο της καλλιέργειας της γνώσης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων στους μαθητές ενώ ταυτόχρονα οφείλει να συνεργαστεί με συναδέλφους που κάθε χρονιά είναι διαφορετικοί στα περισσότερα από τα μουσικά σχολεία. Η Στέλλα Γεωργούλη (Εκπαιδευτικός στο Μουσικό Σχολείο Παλλήνης, Διδάκτωρ Παιδαγωγικών της Μουσικής) αναφέρει «Στα μουσικά σχολεία αξιολόγηση δεν υπάρχει. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε να προχωρήσουμε παρά μόνο κατά τύχη – δεν γνωρίζουμε τι ήταν καλό και τι όχι. Επίσης δεν μπορούμε να διεκδικήσουμε πράγματα στη βάση των όσων έχουμε ήδη πετύχει. Μπορούμε να στηριζόμαστε μόνο στην πολιτική βούληση της κεντρικής ή της τοπικής διοίκησης; Μήπως ήρθε η ώρα να βγάλουμε μερικά πρακτικά συμπεράσματα από την εμπειρία μας στο κάθε σχολείο, δηλαδή, να τολμήσουμε να αξιολογήσουμε την πρακτική μας;» (Πρακτικά 2007: 58).

Συνοψίζοντας, θα έλεγε κανείς ότι τα μουσικά σχολεία στην παρούσα χρονική συγκυρία για να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν, οφείλουν να αναδείξουν την πολιτιστική και εκπαιδευτική τους δράση, να αξιολογήσουν την μέχρι τώρα πορεία τους μπαίνοντας αρχικά σε μία διαδικασία εσωτερικής αυτοαξιολόγησης η οποία θα φέρει στην επιφάνεια όλα τα προβλήματα που υποβόσκουν αναδεικνύοντας παράλληλα τις δυνατότητες και τις προοπτικές του εκπαιδευτικού και του μαθητικού δυναμικού σε κάθε σχολείο. Σε δεύτερο επίπεδο, η συνεργασία μεταξύ των μουσικών σχολείων και η ανταλλαγή εμπειριών και προβληματισμών ανάμεσα στα στελέχη, στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές αυτών, μπορεί να έχει εντυπωσιακά αποτελέσματα τόσο σε καλλιτεχνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο διεκδικήσεων τους προς την πολιτεία.

Ωστόσο, εστιάζοντας στο κύριο θέμα της εργασίας μου, που είναι η διαχείριση και η επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στα μουσικά σχολεία, φαίνεται πως είναι αναγκαία η αξιολόγηση και η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά είτε ως μόνιμοι είτε ως αναπληρωτές είτε ως ωρομίσθιοι. Για τους καθηγητές των μουσικών αλλά και των γενικών μαθημάτων στα μουσικά σχολεία, η αξιολόγηση πρέπει να είναι σε πρώτη φάση διαγνωστική και να

διενεργείται κυρίως πριν την ένταξη αυτών στους κόλπους των σχολείων. Στο μουσικό σχολείο ο εκπαιδευτικός μουσικής που θα προσλαμβάνεται είτε για όργανο της κλασικής είτε της παραδοσιακής μας μουσικής είτε για θεωρητικά μουσικά μαθήματα, δεν μπορεί να είναι άλλος από αυτόν που θα είναι άρτιος σε τεχνικό επίπεδο, ικανός να κωδικοποιεί την ύλη όντας κατάλληλος παιδαγωγός με διασφαλισμένο το ύψιστο επίπεδο συντεταγμένων ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων. Σε δεύτερη φάση η αξιολόγηση πρέπει να είναι διαμορφωτική κατά τη διάρκεια της χρονιάς και να έχει επανατροφοδοτική υφή ενώ σε τρίτο επίπεδο οφείλει να υπάρχει η τελική αξιολόγηση. Όπως αναφέρει και ο κ. Αναγνωστόπουλος στη Λάρισα πρέπει «να υπάρχει ο μηχανισμός ο οποίος στο τέλος να μπαίνει στη διαδικασία να αξιολογεί αυτή την αξιολόγηση των πολλών. Η αξιολόγηση πρέπει να υπάρχει αλλά με δικλείδες ασφαλείας, όταν εμπλέκονται πάρα πολλοί και υπάρχει κοινό σημείο αναφοράς. Με ένα τρόπο που να διασφαλίζεται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Να μην είναι μόνο ένας και έληξε η δουλειά. Μιλάμε για παντοδυναμία μετά και κάπου χάνεις και τον έλεγχο, ο άνθρωπος χάνει το μυαλό του, νομίζει ότι κάτι είναι. Είναι σαν τους στρατηγούς τους αυστηρούς που πολλές φορές επειδή ήταν μόνο αυτοί οι στρατηγοί, στο τέλος δεν δέχονταν ούτε καλημέρα από τους άλλους, άσχετα αν πήγαιναν για καλό και είχαν δίκιο».

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ζήτημα που προβάλλεται ως ανάγκη για την αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Σίγουρα υπάρχει η άτυπη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τις διάφορες ομάδες αναφοράς όπως οι γονείς, οι μαθητές, οι συνάδελφοι. Ωστόσο η ουσιαστική και επίσημη αξιολόγηση αναδεικνύεται ως αίτημα και αναγκαιότητα. Με τη βοήθεια της αξιολόγησης είμαστε σε θέση να διαπιστώσουμε αν έχουν επιτευχθεί οι όποιοι στόχοι τίθενται, να διερευνήσουμε τους λόγους επιτυχίας ή αποτυχίας και να γίνουν διορθώσεις της διδακτικής και παιδαγωγικής φιλοσοφίας. Η έλλειψη κριτικής απέναντι στον εκπαιδευτικό υπονοεί την υποβάθμιση της σπουδαιότητας του ρόλου του από την ίδια την πολιτεία. Από την άλλη η κοινωνία και οι «καταναλωτές» των εκπαιδευτικών υπηρεσιών απαιτούν ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κάτι που σημαίνει «λογοδοσία» των εκπαιδευτικών για το έργο τους ώστε ο πολίτης να είναι ενήμερος για το πού στέλνει το παιδί του και για το πού πάνε τα λεφτά του. Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη των

μουσικών σχολείων οφείλουν να αποδείξουν στους επικριτές τους ότι το έργο που προσφέρουν είναι ανεκτίμητο και αξιόλογο άρα και αξιολογήσιμο..

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Βαβουρανάκης Χ., Στοιχεία πειραματικής Παιδαγωγικής, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 1986.
- Δερβίσης Σ.Ν., Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Τρίτη έκδοση, Θεσσαλονίκη, Αυτοέκδοση, 1989.
- Δημητρίου Κ., Μέθοδοι και Τεχνικές Υποκίνησης Εργαζομένων στην Πράξη, Εκδόσεις Γαλαίος, Αθήνα, 1991.
- Ζαβλανός Μ., Οργανωτική Συμπεριφορά, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα, 1999.
- Ζαβλανός Μ., Μάνατζμεντ, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα, 1998.
- Ζαβλανός Μ. Οργάνωση και Διοίκηση, τόμος Α΄, Εκδόσεις ΙΩΝ, Αθήνα, 1990.
- Ζαβλανός Μ., Εποπτεία Προσωπικού, Εκδόσεις Σύγχρονη Εκδοτική, Αθήνα, 1989.
- Ζευγαρίδης Σ., Οργάνωση και Διοίκηση, τόμος Δ΄, Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1983.
- Ζούκης Ν., Ποιοτική έρευνα και θεωρία του χάους, «Νέες» προκλήσεις και δυνατότητες στο χώρο της ελληνικής παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής έρευνας, <http://www.alfavita.gr/artra/index.php>, 2008.
- Θεοφανίδης Σ., Ποιος είναι ηγέτης, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1999.
- Καβούρη Π., Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ένας σημαντικός παράγοντας αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 27, σελ. 181, 1998.
- Καλογήρου Κ., Ανθρώπινες σχέσεις στο χώρο της εργασίας, Εκδόσεις Καραμπερόπουλος, Πειραιάς, 1979.
- Κανελλόπουλος Χ., Μάνατζμεντ – Αποτελεσματική Διοίκηση, Εκδόσεις International Publishing, Αθήνα, 1990.
- Κανελλόπουλος Χ. και Κατσιούλας Ε., Μαντζμεντ: Αποτελεσματική Διοίκηση, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 1983.

- Κατσορίδου Χ., Κοινωνική Εργασία με ομάδες, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα, 1993.
- Κόντης Θ., Διοικητική Ψυχολογία, Εκδόσεις Σύγχρονη Εκδοτική, Αθήνα, 1994.
- Κυριαζή Ν., Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών, Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις, Αθήνα, 1998.
- Λαζαρίδου Α., Σεμινάριο έρευνας: σημειώσεις στα πλαίσια του μαθήματος «Βασικές αρχές διοίκησης – Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Β΄ εξάμηνο ακαδημαϊκού έτους 2008-2009, του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Π.Τ.Δ.Ε.. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπουραντάς Δ., Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα, 2001.
- Ξηροτήρη – Κουφίδου, Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον, 3^η έκδοση, Εκδόσεις Ανικούλα, Θεσσαλονίκη, 2001.
- Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών Σχολείων, Πρακτικά του 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου, Εκδόσεις Γιαχούδη, Ξάνθη 16 & 17 Μαρτίου 2007.
- Παπαγεωργίου Γ., Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα, εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα, 1998.
- Παρασκευοπούλου – Κόλλια Ε., Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις, Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Volume 4, Number 1, 2008 / Section one.
- Παρθενόπουλος Κ., Ελληνική Δημόσια Διοίκηση, Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη, 1997.
- Πασιαρδή Γ., Το Σχολικό Κλίμα, Εκδόσεις Τυπωθήτω –Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 2001.
- Πασιαρδής Π. και Πασιαρδή Γ., Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία, Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 2000.

- Πυργιωτάκης Ι., «Νέοι Ρόλοι στο Ολοήμερο Σχολείο: Ο Ρόλος του Διευθυντή», Ομιλία στην Ημερίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 21 Σεπτεμβρίου 2001.
- Ρέππα Α.Α., Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα, 2008.
- Ρήγας Α., Σύγχρονα Εκπαιδευτικά Συστήματα, Αθήνα, Αυτοέκδοση, 1992.
- Σαΐτης Χ., Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Δεύτερη έκδοση, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 2002.
- Σαΐτης Χ., Η Λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, Εκδόσεις Ατραπός, 2001.
- Σαΐτης Χ., Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 2000.
- Στάμου Λ., Η ποιοτική έρευνα στην επιστήμη της μουσικής παιδαγωγικής, Μουσική εκπαίδευση, Τεύχος 8, σ. 16-35, Άνοιξη 2001.
- Τζωρτζάκης Κ. & Τζωρτζάκη Α., Οργάνωση και Διοίκηση, Εκδόσεις Rosili, Αθήνα, 1999.
- Τριλιανός Α., Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 2002.
- Φίλιας Β., Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, Gutenberg, Αθήνα, 1993.
- Χατζηπαντελή Π., Διοίκηση ανθρώπινου Δυναμικού, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.
- Χυτήρης Λ., Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Ανθρώπινη Συμπεριφορά σε Οργανισμούς και Επιχειρήσεις, Εκδόσεις Interbooks, 1994.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Adams J., Inequity in Social Exchange in L. Berkowitz, Advances in Experimental Social Psychology, Vol.2, σελ. 267-299, εκδόσεις Academic Press, New York, 1965.
- Allen L., Management and Organization, Εκδόσεις McGraw-Hill, New York, 1958.

- Antaki C. & Rapley M., «Quality of life», The liberal paradox of psychological testing, *Discourse and society*, 7 (3), 293-316, 1996.
- Balgopal P. & Vassil T., *Groups in social work, An Ecological Perspective*, εκδόσεις MacMillan, New York, 1983.
- Barnard C., *The Functions of the Executive*, εκδόσεις Harvard University Press, Cambridge, 1938.
- Bell, J., *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- Bennett S., *The School: An Organisational Analysis*, εκδόσεις Blackie, London, 1974.
- Berelson B. & Steiner G.A., *Human Behavior: an Inventory of Scientific Findings*, εκδόσεις Harcourt, New York, 1964.
- Blake R. and Mouton J., *The Managerial Grid*, εκδόσεις Gulf Publishing Co., Houston, 1964.
- Bolman L. and Deal T., *Modern Approaches to Understanding and Managing Organisations*, εκδόσεις Jossey-Base, San Francisco, USA, 1984.
- Borg W. R., *Applying Educational research: a practical guide for teachers*, εκδόσεις Longman, New York, 1981.
- Bresler L. & Stake R., *Qualitative research methodology in music education*. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*, εκδόσεις Schirmer Books, New York, 1992.
- Briggs C. L., *Learning How to Ask*, εκδόσεις Cambridge University Press, Cambridge, 1986.
- Brown J., *The Social Psychology of Industry*, εκδόσεις Penguin Books, New York, 1980.
- Cannell C. F. and Kahn R. L., *Interviewing*, G. Lindzey & A. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology, vol. 2, Research Methods*, (σ. 526-295), εκδόσεις Addison Wesley, New York, 1968.
- Coffey R., Cook C. and Hunsaker Ph., *Management and Organizational Behavior*, Εκδόσεις Irwin, Boston, 1997.
- Cohen L., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, 1994.

- Cohen L. & Manion L., *Research methods in education* (3rd edition), εκδόσεις Routledge, London, 1992.
- Day C., *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (μετάφραση: Ανθή Βακάκη), εκδόσεις Τυπωθήτω, 2003.
- Dean J., *Managing the Primary School*, Second Editon, Εκδόσεις Routledge, London, 1995.
- D.E.S., *Ten Good Schools*, έκδοση HMSO, London, 1977.
- Dubrin A., *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*, 4^η έκδοση, Επιμέλεια Ν. Σαρρή, εκδόσεις Έλλην, Αθήνα, 1998.
- Eisner W. E., *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, εκδόσεις Macmillan, New York, 1991.
- Ewing D.W., *The managerial mind*, Εκδόσεις The Free Press of Glencoe, New York, 1964.
- Everard K.B. and Morris G., *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μετάφραση Δ. Κίκιζας) εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Fetterman D., *Qualitative approaches to evaluating education*, *Educational Researcher*, σ. 17-23, 1988.
- Fiedler F., *A Theory of Leadership Effectiveness*, εκδόσεις McGraw – Hill, New York, 1967.
- Hellerieger D. and Slocum J., *Management*, εκδόσεις A Wishey, Massach, 1992.
- Hersey P. and Blanchard K. *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*, εκδόσεις Prentice –Hall, New Jersey, 1993.
- Hiner O., *Business Administration: An introductory study*, εκδόσεις Longman, London, 1972.
- Hoy W. & Miskel C., *Educational Administration: Theory, Research & Practice*, Εκδόσεις McGraw Hill, New York, 1987.
- Katz D. and Kahn R.L., *The Social Psychology of Organizations*, εκδόσεις John Wiley, New York, 1978.
- Kinlow D., *Developing Superior Work Teams*, Εκδόσεις Lexington Books, USA, 1991.

- Kitwood T. M., Values in adolescent life: towards a critical description, εκδόσεις University of Bradford, 1977.
- Koontz H. And O' Donnell C., Οργάνωση και Διοίκηση, εκδόσεις Παπαζήση (μτφ. Χρ. Βαρδάκος), Αθήνα, 1983, 1984.
- Kvale, S., Interviews, an introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks: SAGE Publications, London, 1996.
- Law S. and & Glover D., Educational Leadership and Learning: Practice, Policy and Research, εκδόσεις Open University Press, London, 2009.
- Leavitt H., Managerial Psychology, εκδόσεις The University Chicago Press, U.S.A., 1972.
- Lincoln Y. S. & Guba E., Naturalistic Inquiry, SAGE publications, Beverly Hills, 1985.
- Mason J., Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, (μτφ. Δημητριάδου Ε.), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003.
- McQuail D., Communication, Αυτοέκδοση, London, 1975.
- Mialaret G., Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής (μτφ. Ζακοπούλου Γ.), εκδόσεις Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1997.
- Miner J., Theories of Organizational Behavior, Εκδόσεις The Dryden Press, 1995.
- Montana P. and Charnow B., «Management», Barrons Business Reviews Series, New York, 1994.
- Mullins L., Management and Organizational Behavior, Εκδόσεις Pitman Publishing, London, 1996.
- Naylor J., Management, Εκδόσεις Pitman Publishing, London, 1999.
- Oldham G.R., «The Motivational Strategies Used by Supervisors: Relationships to Effectiveness Indicators» in Organizational Behavior and Human Performance, Vol.15, 1976.
- Peshkin A., Virtuous subjectivity in the participant observer's, I's, D. Berg & K. K. Smith (Eds.), exploring clinical methods for sound research (σ. 124 - 135), εκδόσεις SAGE: Beverly Hills, 1985.
- Rubin J. H. & Rubin S. I., Qualitative interviewing, the art of hearing data, SAGE Publications, London, 1995.

- Schutz A., The phenomenology of the social world, εκδόσεις Northwestern University Press, Evanston, 1967.
- Scott W., Organisations: Rational, National and Open Systems, Εκδόσεις Englewood Cliffs, New Jersey, 1981.
- Silverman D., Doing qualitative research, a practical handbook. , SAGE publications, London, 2000.
- Simon H., Administrative Behavior, 2nd edition, Εκδόσεις Free Press, New York, 1957.
- Stevens C. & Sanches K., «Perceptions of Parents and Community Members as a measure of school climate» in Freinberg J., Εκδόσεις Falmer, London, 1999.
- Talbot R. & Edwards A., Hard-pressed researcher, A research handbook for the caring professions, εκδόσεις Longman Group Limited, Essex, 1994.
- Tuckman B. W., Conducting educational research, Εκδόσεις Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1972.
- Vroom V., Work and Motivation, Εκδόσεις Wiley, New York, 1964.
- Vroom V. & Deci E.L., Management & Motivation, Great Britain, Εκδόσεις University of Pittsburg Press 1974.
- Windahl S., Signitzer B. and Olson J., Using Communication Theory, Εκδόσεις Sage, London, 1992.

NΟΜΟΘΕΣΙΑ

- Ν. 1824/1988, ΦΕΚ 649/7/9/1988, «Ρύθμιση Θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες Διατάξεις».
- Ν. 1566/ 1985, ΦΕΚ 167, τ.Α'/30/9/1985, «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».
- Ν. 2817/2000, ΦΕΚ 78 τ.Α'/14/03/2000, «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

- Ν. 2986/2002, ΦΕΚ 24/ τ. Α΄/13/2/2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Ν. 3467/2006, ΦΕΚ 128/ τ. Α΄/ Αρ.7/Γ/3//δ, «Επιλογή στελεχών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».
- Ν. 3848/2010, ΦΕΚ 71/ τ. Α΄/17/5/2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

- ✓ <http://www.minedu.gov.gr>
- ✓ <http://mslamias.blogspot.com/>
- ✓ <http://gym-mous-lamias.fth.sch.gr/>
- ✓ <http://lyk-mous-laris.lar.sch.gr/>
- ✓ <http://gym-mous-kardits.kar.sch.gr>
- ✓ <http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinvseis/138-kathikontologio-ekpaideytikvn.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

❖ ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

➔ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- Ποια είναι η προηγούμενη σχέση σας με θέσεις διοίκησης στη δημόσια ή την ιδιωτική εκπαίδευση;
- Θεωρείτε ότι η διοίκηση ενός οργανισμού όπως το μουσικό σχολείο έχει διαφορετικές απαιτήσεις σε σύγκριση με ένα σχολείο γενικής παιδείας;
- Αν σας ρωτούσα να μου πείτε το όραμά σας για το σχολείο αυτό, ποιο θα λέγατε ότι είναι; Το γνωρίζουν αυτό το όραμα οι εκπαιδευτικοί; Πώς τους το μεταδίδετε;
- Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με το προσωπικό σας;
- Πιστεύετε ότι ένας διευθυντής που προορίζεται να αναλάβει ηγετική θέση σε ένα μουσικό σχολείο χρειάζεται να επιμορφώνεται πριν αναλάβει τη θέση ; Πού πιστεύετε ότι πρέπει να εστιάζεται αυτή η επιμόρφωση;

➔ ΠΑΡΩΘΗΣΗ – ΚΙΝΗΤΡΑ

- Τι κίνητρα έχει ο εκπαιδευτικός ενός μουσικού σχολείου για να κάνει καλύτερα τη δουλειά του;
- Πολλές φορές κάποιοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν πολύ χωρίς όμως να επιτυγχάνουν ικανοποιητικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ποιος είναι κατά τη γνώμη σας ο σωστός τρόπος προσέγγισης του ζητήματος από το διευθυντή;
- Έχετε διαπιστώσει φαινόμενα ψυχικής κόπωσης και επαγγελματικής εξουθένωσης στο σχολείο σας; Ποιοι οι αρνητικοί παράγοντες που οδηγούν στα παραπάνω συμπτώματα των εκπαιδευτικών σε ένα μουσικό σχολείο;
- Ποια είναι η «σχέση» των εκπαιδευτικών του μουσικού σχολείου με τη «διά βίου μάθηση» και την επιμόρφωση;

- Ποια είναι η τακτική του σχολείου όσον αφορά τα μουσικά συγγράμματα που διδάσκονται στους μαθητές; Σε ποιες περιπτώσεις ο εκάστοτε καθηγητής είναι υποχρεωμένος να επιμορφωθεί πάνω σε συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές εκμάθησης οργάνου;
- Πώς διασφαλίζεται η εμπειριστατωμένη γνώση και καταλληλότητα του κάθε καθηγητή στο συγκεκριμένο αντικείμενο που καλείται να διδάξει; Ποια θεωρείτε ότι είναι τα ουσιαστικά προσόντα για τον καθηγητή του μουσικού σχολείου;
- Ποιες διαδικασίες ακολουθείτε ως προϊστάμενος του σχολείου ώστε να αναγνωρίζονται και να ικανοποιούνται οι ανάγκες του κάθε υφισταμένου ξεχωριστά αλλά και του συνόλου των εκπαιδευτικών; Σε ποιο βαθμό είναι εφικτή η ικανοποίηση όλων; Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;

➔ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

- Πόσο άμεση και συχνή είναι η επικοινωνία μεταξύ των καθηγητών και του διευθυντή; Είστε ικανοποιημένοι από την επικοινωνία της διεύθυνσης με το σύλλογο γονέων; Ποιο είναι το είδος επικοινωνίας και η συχνότητα επαφών και συνεργασίας με καλλιτεχνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας;
- Πώς προλαμβάνονται και αντιμετωπίζονται καταστάσεις παρακώλυσης ροής πληροφοριών από το γραφείο του διευθυντή προς τους υφιστάμενους και το αντίθετο;

➔ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΟΜΑΔΩΝ – ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ - ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

- Πώς αντιμετωπίζετε τις απαιτήσεις και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;
- Πώς η ιδιαίτερη φύση του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος επηρεάζει τη συνεργασία και τις ανθρώπινες σχέσεις στο χώρο του σχολείου σας;

- Σε περιπτώσεις εκδηλώσεων και καινοτόμων δράσεων υπάρχει συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς μουσικών μαθημάτων και γενικής παιδείας; Ποιος ο δικός σας ρόλος στη διευκόλυνση και την ανάπτυξη διαθεματικών και διεπιστημονικών συνεργασιών; Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;
- Ποια τακτική υιοθετείται από το σχολείο σας για την ομαλή ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών; Κατά πόσο αλλάζει αυτή η τακτική στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών ορισμένου χρόνου, οι οποίοι την επόμενη χρονιά πιθανόν να μην είναι στο σχολείο;
- Σε περιπτώσεις σύγκρουσης δύο πλευρών στα πλαίσια του σχολείου ποια είναι η συνήθης προσέγγιση της σύγκρουσης από τη πλευρά σας;
- Υπάρχουν κρούσματα φιλονικίας και συγκρούσεων ανάμεσα σε καθηγητές Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και Εμπειροτεχνών για εργασιακά και άλλα θέματα; Με ποια μέθοδο χειρίζεστε αυτές τις καταστάσεις;