

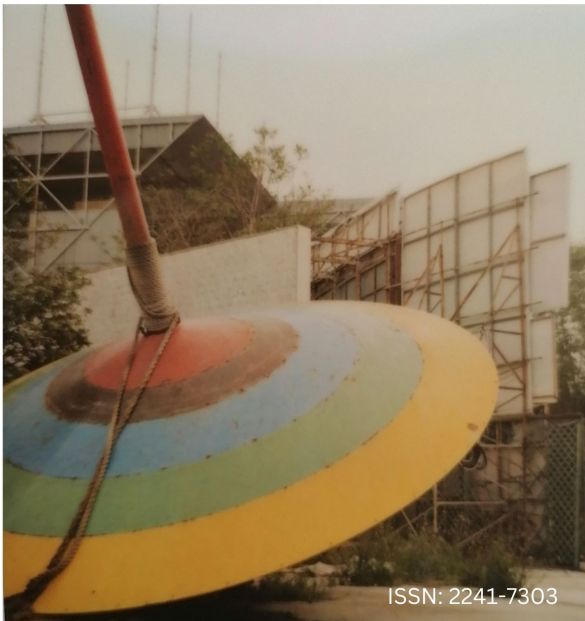
Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 12, Αρ. 1 (2023)

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΙΔΑΓΟΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
Δ.Π.Θ.



ΤΟΜΟΣ 12 • ΑΡΙΘΜΟΣ 1

ISSN: 2241-7303

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ 2023

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ταυτότητα και το διδακτικό τους έργο στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο

Ελισσάβητ Λιντζεράκου, Ελευθερία Αργυροπούλου,
Αντώνιος Σπυριδάκης

doi: [10.12681/hjre.34151](https://doi.org/10.12681/hjre.34151)

Copyright © 2023, Ελισσάβητ Λιντζεράκου, Ελευθερία Αργυροπούλου, Αντώνιος Σπυριδάκης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λιντζεράκου Ε., Αργυροπούλου Ε., & Σπυριδάκης Α. (2023). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ταυτότητα και το διδακτικό τους έργο στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), 78–97. <https://doi.org/10.12681/hjre.34151>

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ταυτότητα και το διδακτικό τους έργο στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο

Ελισσάβητ Λιντζεράκου^α, Ελευθερία Αργυροπούλου^β, Αντώνιος Σπυριδάκης^γ

^α ΠΑΙΤΔΕ, ΕΚΠΑ

^β ΠΤΠΕ, ΠΚ

^γ ΠΤΠΕ, ΠΚ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών αντικειμένων (θεάτρου, χορού, κινηματογράφου, εικαστικών και μουσικής) σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα και το διδακτικό τους έργο στα δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διερεύνηση των αντιλήψεων γίνεται μέσω της διατύπωσης της ικανοποίησής τους από το εργασιακό τους συγκείμενο και της αποτύπωσης των απόψεών τους για την αποτίμηση των προσόντων τους και του πλαισίου διδασκαλίας του γνωστικού τους αντικειμένου. Πρόκειται για πρωτότυπη ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου κλειστών ερωτήσεων τύπου Likert και περιγραφική και επαγωγική στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με χρήση του προγράμματος SPSS23. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι το μείζον πρόβλημα της επαγγελματικής τους ταυτότητας είναι η μη ισότιμη αντιμετώπισή τους με τους καθηγητές γενικών μαθημάτων και η μη διευθέτηση ζητημάτων επίσημης αναγνώρισης και κωδικοποίησης του γνωστικού αντικειμένου συγκεκριμένων κατηγοριών εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων (χορού-κινηματογράφου) από το Υπουργείο Παιδείας. Οι ιδιαίτερες παράμετροι της αντίληψης της επαγγελματικής ταυτότητας από τους εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών μαθημάτων φαίνεται ότι συμφωνούν με ευρήματα προηγούμενων ερευνών σε εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη ερευνών σχετικά με την συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο δεν παρέχει περιθώρια συγκρίσεων. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να ανοίξει μια επιστημονική συζήτηση που μπορεί να προσφέρει σημαντικά ευρήματα τόσο αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών μαθημάτων, όσο και με ευρύτερους προβληματισμούς αναφορικά με τον ρόλο της διδασκαλίας της τέχνης στην δημόσια εκπαίδευση, αλλά και τη βιωσιμότητα των ήδη λειτουργούντων δημοσίων δευτεροβάθμιων καλλιτεχνικών σχολείων και την πιθανή αύξηση του αριθμού τους σε όλη την επικράτεια.

Abstract

This paper explores the state secondary art school teachers' perceptions on their professional identity and their teaching practice. Statements of job satisfaction and opinions associated with their work context and the evaluation of their qualifications have been used as the primary data of this research. The paper contains original quantitative research based on a Likert-item questionnaire. Data have been processed statistically with SPSS 23. The findings showed that a. the major problem of the art teachers' professional identity is the lack of their equal treatment when compared with the teachers of general courses, b. issues of regulation and recognition of special artistic and pedagogical qualifications for certain groups of art teachers (dance and cinema) and, c. the indifference of the Ministry of Education to put an end to these issues and reorganize the regulatory framework for the state secondary art schools. The paper aspires to start a scientific dialogue in the teacher community and the society regarding the importance of teaching arts as separate subjects in secondary schools, the sustainability of the existing secondary art schools and the possibility of increasing their number all over the country in the future.

© 2023, Ελισσάβητ Λιντζεράκου, Ελευθερία Αργυροπούλου, Αντώνιος Σπυριδάκης
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα και το διδακτικό τους έργο

Λέξεις-κλειδιά: καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων, δημόσια δευτεροβάθμια καλλιτεχνικά σχολεία, επαγγελματική ταυτότητα, αντιλήψεις, επαγγελματική ικανοποίηση

Key words: art teachers, state secondary art schools, professional identity, perceptions, job satisfaction

Εισαγωγή-αναγκαιότητα της έρευνας

Η εισαγωγή και η διδασκαλία της τέχνης στο ελληνικό δημόσιο σχολείο δεν έχει τύχει της αρμόζουσας προσοχής εκ μέρους όλων των συμμετόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μολονότι αποτελεί αίτημα των καιρών. Το παράδειγμα χωρών του εξωτερικού [π.χ. Καναδάς] που έχουν εντάξει την τέχνη στα προγράμματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δείχνει ότι η διδασκαλία της τέχνης έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων. Τα σχολεία αυτά διατηρούν αυτοτελή προγράμματα τέχνης ήδη από τη νηπιακή ηλικία. Στη χώρα μας, η διδασκαλία της τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει έναν «περιφερειακό» χαρακτήρα, με την έννοια ότι αποτελεί αντικείμενο γενικής καλλιέργειας, δεν παρέχεται εξίσου σε όλα τα δημοτικά της χώρας [κυρίως αυτό αφορά σχολεία της επαρχίας], δεν απαιτεί προσήλωση και διδάσκεται με σχετική χαλαρότητα. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η διδασκαλία της τέχνης ως αυτοτελούς στόχου λειτουργίας σχολικών μονάδων δεν υπάρχει, με εξαίρεση τα δημόσια καλλιτεχνικά και μουσικά σχολεία. Βέβαια, στα μαθήματα ουμανιστικού χαρακτήρα οι αναφορές στην τέχνη είναι συχνές, όμως αυτό δεν διασφαλίζει την εμβάθυνση των εφήβων μαθητών σ' αυτήν.

Συναφές με το ζήτημα της προτεραιότητας που θα πρέπει να έχει η διδασκαλία της τέχνης στα αναλυτικά προγράμματα, είναι το ζήτημα της ταυτότητας και των προσόντων αυτών που θα την διδάξουν. Αν και το Υπουργείο Παιδείας με τις συνεχείς διατάξεις του δίνει την εντύπωση ότι έχει διευθετήσει τέτοιου είδους ζητήματα, στην πράξη αποδεικνύεται ότι υφέρπουν σημαντικά προβλήματα (ενδεικτικά αναφέρουμε τις προκηρύξεις -και τη σχετική μοριοδότηση προσόντων -για την πρόσληψη εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων στα δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία: 121856/Ε1/28.9.2021 και 89536/Ε1/19.7.2022). Οι πρόσφατες ρυθμίσεις άλλων υπουργείων (ΠΔ85/17.12.2022, ΦΕΚ 232^Α, και η σχετική επ' αυτού απάντηση του Υπουργού Εσωτερικών 1340/Σ2642/20.2.2023 σε επερωτήσεις βουλευτών), οι οποίες φαίνεται να επηρεάζουν και τις αντίστοιχες ρυθμίσεις μοριοδότησης προσόντων των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων του Υπουργείου Παιδείας, (βλ. πιο πάνω), έχουν προκαλέσει αναταραχή τόσο μεταξύ των διδασκόντων καλλιτεχνικών μαθημάτων, όσο και μεταξύ των καλλιτεχνών, εν γένει.

Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στους διδάσκοντες και τη διδασκαλία καλλιτεχνικών μαθημάτων στα δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων προσπαθούμε να αναδείξουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η διδασκαλία της τέχνης στα εξειδικευμένα αυτά σχολεία. Στον ελληνικό χώρο δεν έχει υπάρξει έρευνα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Ως εκ τούτου, πεποίθησή μας είναι ότι η έρευνά μας θα αποτελέσει αφετηρία περαιτέρω ενασχόλησης με τον συγκεκριμένο τομέα.

Η εργασία χωρίζεται σε δυο διακριτά μέρη, το θεωρητικό υπόβαθρο που ασχολείται με τη διαμόρφωση των αντιλήψεων και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και το ερευνητικό που περιλαμβάνει ποσοτική έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων για την επαγγελματική τους ταυτότητα και την διδασκαλία του γνωστικού τους αντικείμενου μέσα στο καλλιτεχνικό σχολείο.

Θεωρητικό πλαίσιο-Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Η ποσοτική έρευνα που ακολουθεί ασχολείται με το πώς οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων αντιλαμβάνονται την υπόστασή τους και τη θέση που έχουν μέσα στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο, αλλά και το πώς θεωρούν ότι οι άλλοι αντιλαμβάνονται το έργο τους. Στο πλαίσιο της εννοιολογικής μας προσέγγισης και ανάλυσης είναι απαραίτητο να αποσαφηνίσουμε όρους που είτε χρησιμοποιούνται κυριολεκτικά και δηλωτικά, είτε υπονοούνται μέσα στην έρευνά μας. Πρόκειται για τους όρους αντίληψη, αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη, επαγγελματική ταυτότητα και επαγγελματική ικανοποίηση.

A. Αντίληψη, αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη

i. *Αντίληψη*: Η αντίληψη είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα κατανοούν και αξιολογούν την πραγματικότητα γύρω τους. Συνεπώς πρόκειται για μια μοναδική και εξατομικευμένη εμπειρία, η οποία εμπεριέχει αισθητηριακές και γνωστικές διαδικασίες και εξ ορισμού ενέχει το συστατικό της υποκειμενικότητας (Bem, 1972). Το άτομο, δηλαδή, χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του ως μια «δίοδο» πρόσληψης πληροφοριών από τα περιβάλλον του, στη συνέχεια επεξεργάζεται γνωστικά τις πληροφορίες αυτές και «διαμορφώνει νοητικά μοντέλα» (McDonald, 2011). Ένας λειτουργικός ορισμός της αντίληψης, λοιπόν, περιλαμβάνει τον μοναδικό τρόπο με τον οποίο ένα άτομο α/ θεάται [βλέπει] ένα φαινόμενο, β/ επεξεργάζεται το ερέθισμα και γ/ ενσωματώνει αναμνήσεις και προηγούμενες εμπειρίες κατά τη διαδικασία της κατανόησης του φαινομένου (McFarland & Cacace, 1999, Pyllysyn, 1999, Gentaz & Rossetti, 1999). Ωστόσο, ένας αριθμός εξωγενών παραγόντων μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη: στοιχεία κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά, φιλοσοφικά που έχουν χρησιμοποιηθεί ήδη από το άτομο για να διαμορφώσει τις αξίες και τις πεποιθήσεις του. Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος που η αντίληψη εξετάζεται διαφορετικά από τις διάφορες επιστήμες.

ii. *Αυτοαντίληψη, ετεροαντίληψη, παρεμβολή εμποδίων και διαμόρφωση προκαταλήψεων*: Ένας μάλλον απλουστευτικός ορισμός της αυτοαντίληψης περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο βλέπει τον εαυτό του. Εξίσου απλουστευτικά, ετεροαντίληψη είναι ο τρόπος με τον οποίο οι άλλοι βλέπουν το άτομο. Ωστόσο, το κείμενο ερώτημα και στους δυο αυτούς ορισμούς είναι πώς το άτομο, είτε ως εαυτός, είτε ως άλλος, αντιλαμβάνεται τον κόσμο, πώς επεξεργάζεται και ερμηνεύει τις πληροφορίες που λαμβάνει, πώς διαμορφώνει πεποιθήσεις, απόψεις, κρίσεις, θέσεις και στάσεις και πώς αυτές οι πεποιθήσεις, απόψεις, κρίσεις, θέσεις, στάσεις ταυτίζονται με την υποτιθέμενη «αντικειμενική» πραγματικότητα (Bem, 1972, Robins & John, 1997). Οι Robins & John (ο.π.), υποστηρίζουν ότι μια πιθανή ταύτιση αυτοαντίληψης και ετεροαντίληψης δεν εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα μιας αντίληψης, κρίσης ή στάσης, αφού στον σχηματισμό τους είναι δυνατόν να υπεισέρχονται εξωγενείς παράγοντες που μπορεί να τις αλλοιώνουν. Εισάγουν, έτσι, την έννοια των εμποδίων ή/και προκαταλήψεων στη διαμόρφωση αντιλήψεων τόσο για τον εαυτό, όσο και για τους άλλους. Στη συζήτηση της προκατάληψης απέναντι στον εαυτό και τους άλλους, οι Pronin, Gilovitch & Ross (2004) υποστηρίζουν ότι τα άτομα με μεγάλη ευκολία ανιχνεύουν ή διαπιστώνουν πλήθος προκαταλήψεων στους άλλους, ενώ αρνούνται την ύπαρξη των ιδίων προκαταλήψεων στους εαυτούς τους. Οι διαπιστώσεις αυτές μάς είναι πολύ χρήσιμες στην έρευνα, με την έννοια ότι η διαχείριση της «αλήθειας» των οποιωνδήποτε δεδομένων και των συμπερασμάτων που προκύπτουν από αυτά, θα πρέπει να προσεγγίζεται με προσοχή και σχετικό σκεπτικισμό.

B. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού

Οι Rogers & Scott (2008) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί πεδίο πολλών συγγενών ερευνητικών περιοχών. Οι Beijaard, Meijer & Verloop (2004) αναφέρουν ότι, σε βιβλιογραφία που εξέτασαν, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είχε ορισθεί με διάφορους τρόπους ή δεν είχε ορισθεί καθόλου. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρκετές φορές με την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους ή και με τους διάφορους ρόλους που αναλαμβάνουν, αλλά και με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με το σχολικό περιβάλλον. Στην επίδραση του περιβάλλοντος συμφωνεί και ο Hong (2010). Σε συμφωνία με τους παραπάνω ερευνητές, η Canrinus (2011) και ο Kelchtermans (2009) αναφέρουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται γενικά με το πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τον ίδιο τους τον εαυτό βάσει των ερμηνειών που δίνουν μέσα από την συνεχή αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον τους/ συγκεκριμένο. Τέλος, οι Flores & Day (2006) αναφέρουν ότι η δόμηση, η αποδόμηση και η εκ νέου δόμηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τρεις παράγοντες: α. τις προηγούμενες επιρροές, β. την αρχική εκπαίδευση και πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών και γ. το πλαίσιο/περιβάλλον διδασκαλίας. Στο γενικότερο περιβάλλον εργασίας ή ευρύτερο συγκεκριμένο εντάσσονται και οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές, τις οποίες καλείται να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός (Cordingley et al, 2019; Sachs, 2001).

Γ. Η έννοια της ικανοποίησης από το επάγγελμα ως παράγοντας αντίληψης και συζήτησης της επαγγελματικής ταυτότητας

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

Οι έρευνες της προηγούμενης ενότητας καταδεικνύουν ότι η αντίληψη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού διέρχεται μέσα από μια σύνθεση συναισθημάτων, παραγόντων του συγκείμενου και προτέρων εμπειριών [τόσο στο πλαίσιο των προϋπαρχουσών σπουδών και προσόντων, όσο και στην εφαρμογή των προϋπαρχόντων αυτών στοιχείων σε πρότερη επαγγελματική εμπειρία]. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές δίνουν έμφαση στους παράγοντες του ευρύτερου συγκείμενου, αλλά και στις συνθήκες εργασίας, υποστηρίζοντας ότι είναι αυτοί που δημιουργούν τη δυσαρμονία μεταξύ αρχετυπικών προσδοκιών από το επάγγελμα και της κατάστασης όπως διαμορφώνεται τη στιγμή της έρευνας (Crossman & Harris, 2006, Ma & McMillan, 1999).

Με βάση λοιπόν τη σύνθεση αυτή, το άτομο-εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το νυν περιβάλλον εργασίας του, αισθάνεται ή όχι ικανοποίηση από αυτό και καταλήγει σε κρίσεις και συμπεράσματα σχετικά με τις αρχετυπικές του προσδοκίες από τη συγκεκριμένη επαγγελματική δραστηριότητα που ασκεί στο παρόν. Έτσι, η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από μια δεδομένη εργασιακή εμπειρία [στο παρόν ή/και το παρελθόν] χρησιμοποιείται ως «δείκτης» αντίληψης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Ερευνητικό Μέρος

Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας

Όπως λέχθηκε και στην εισαγωγή, δυο είναι οι βασικοί και αλληλένδετοι λόγοι διεξαγωγής της παρούσας έρευνας: πρώτον ότι οι καλλιτέχνες και η τέχνη γενικότερα δεν έχουν τύχει της αρμόζουσας προσοχής και μέριμνας τόσο στην κοινωνική-οικονομική σφαίρα, όσο και στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, και δεύτερον, ως απόρροια του πρώτου, οι καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων στα δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία δεν έχουν υπάρξει μέχρι στιγμής αντικείμενο έρευνας. Τα δυο αυτά στοιχεία, πιστεύουμε ότι, καθιστούν την έρευνά μας σημαντική και πρωτότυπη.

Μεθοδολογία

Η προσέγγιση του θέματος έγινε με ποσοτική μεθοδολογία. Ως προσφορότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε εν πολλοίς ως οδηγός δομής (σύλληψης και κατασκευής των αξόνων και των ερωτημάτων) η έρευνα των Beijgaard, Meijer & Verloop (2004) .

Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων Καλλιτεχνικών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια και αφορούσε τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εργασία τους στο Καλλιτεχνικό σχολείο. Η διατύπωση των ερωτήσεων (items) περιελάμβανε εκφράσεις όπως: *αισθάνομαι ότι...*, *πιστεύω ότι...*, *θεωρώ ότι...* .

Οι δεοντολογικές παράμετροι της έρευνας και του σχεδιασμού της έχουν εγκριθεί από την υπ. αρ. 12/7.4.2021 Συνέλευση του ΠΑΙΔΤΕ του ΕΚΠΑ.

Στο χρονικό διάστημα από 14/4/2021 έως 30/4/2021, εστάλη σε όλους τους καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων (θεάτρου, κινηματογράφου, εικαστικών, χορού, μουσικής) χωρίς διακρίσεις, email με το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που είχε δημιουργηθεί στην πλατφόρμα της Google (Google Forms), με εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, καθώς σε κανένα σημείο

της έρευνας δεν απαιτούνταν η καταχώρηση προσωπικών δεδομένων. Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS Statistics 23.

Ερευνητικά ερωτήματα

Διαμορφώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα, ως εξής:

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

B. Ποιες είναι οι θέσεις, πεποιθήσεις και προσδοκίες τους από το καθεστώς εργασίας τους και τον τρόπο αποτίμησης των προσόντων τους στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο;

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

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 47 εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων από όλη την χώρα. Από το σύνολο των περίπου 140 εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων που υπηρετούσαν στα 9 τότε λειτουργούντα καλλιτεχνικά σχολεία της χώρας [οι οποίοι εδώ θεωρούνται ως ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας], το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε το 33,57% του πληθυσμού-στόχου των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων. [Σημ.: Πρόκειται για πολύ «κλειστό» και περιχαρακωμένο «πληθυσμό»-στόχο έρευνας [numerous clausus] αφ' εαυτού του, ο οποίος αποτελεί μεν ένα υποσύνολο ενός ευρύτερου πληθυσμού, αυτού των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συγκεντρώνει, όμως, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που επιτρέπουν την κατ' ιδίαν εξέτασή του ως αυτοτελούς ερευνητικού πληθυσμού (Creswell, 2016, 142-143)].

Αποτελέσματα

A. Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: Από τους 47 συμμετέχοντες, οι 44 είναι γυναίκες (ποσοστό 93,6%).

Ηλικία: Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (53,2%) ανήκει στην ηλικιακή κλάση 40 – 50 έτη, ενώ ακολουθεί η κλάση 50 – 60, με ποσοστό 34%. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (κλάσεις 20 – 30 και 30 – 40) αποτελούν μειονότητα του δείγματος (ποσοστά 2,2% και 10,6% αντίστοιχα).

Ειδικότητα: Οι επικρατέστερες ειδικότητες του δείγματος είναι οι ΠΕ08 – Καλλιτεχνικών μαθημάτων (ποσοστό 42,6%) και οι Καθηγητές Χορού (25,5%). Οι τέσσερις υπόλοιπες ειδικότητες που εμφανίζονται στο δείγμα είναι οι ΠΕ79.01 – Μουσικής, ΠΕ91.02 – Δραματικής Τέχνης, ΠΕ11-Φυσικής Αγωγής, και «Κινηματογράφου», με ποσοστά 4,3%, 14,9%, 2,1% και 10,6% αντίστοιχα.

Περιοχή σχολικής μονάδας: Το 36,2% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι το σχολείο του βρίσκεται σε μητροπολιτικό δήμο. Το 8,5% δηλώνει ότι η έδρα του σχολείου έχει 20.000 ως 50.000 κατοίκους, το 19,1% ότι έχει 50.000 ως 80.000 κατοίκους, το 23,4% ότι έχει 80.000 ως 300.000 κατοίκους, και τέλος, το 12,8% ότι έχει 300.000 ως 500.000 κατοίκους. Το δείγμα θεωρείται αντιπροσωπευτικό όλων των περιοχών της χώρας, που διαθέτουν καλλιτεχνικά σχολεία.

Εκπαιδευτική υπηρεσία και προϋπηρεσία σε δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία: Το 55,3% των ερωτηθέντων έχει συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία σε καλλιτεχνικά σχολεία από 0 έως 5 έτη, το 8,5% έχει υπηρεσία 6 έως 10 έτη, το 21,3% έχει 11 έως 15 έτη, και το 14,9% έχει 16 έως 20 έτη.

Σπουδές-Προσόντα: Το 23,4% των ερωτηθέντων έχει σπουδές σε Ανωτέρα Σχολή Δραματικής Τέχνης, το ίδιο ποσοστό έχει σπουδές σε Ανωτέρα Επαγγελματική Σχολή Χορού, και το 44,7% αποφοίτησε από την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών. Το 25,5% δεν έχει πανεπιστημιακό τίτλο

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα και το διδακτικό τους έργο

σπουδών, ενώ το 38,3% κατέχει δύο πανεπιστημιακά πτυχία. Το 55,3% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδικότητα που διδάσκει, και οι περισσότεροι απ' αυτούς (ποσοστό 36,2%) κατέχει και δεύτερο μεταπτυχιακό τίτλο. Κανείς από τους ερωτηθέντες δεν δηλώνει κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

B. Περιγραφική ανάλυση δεδομένων ανά ομάδα ερωτήσεων

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συγκεντρώθηκαν σε επτά επιμέρους ομάδες.

Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων

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

Αισθάνομαι ικανοποιημένος-η από τον τρόπο με τον οποίο με αντιμετωπίζει η διευθυντική ομάδα του σχολείου μου	3,55	ΓΕΝΙΚΟΣ ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	3,26
---	------	-------------------------------	------

Πίνακας 1: *Ικανοποίηση εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων από ποικίλες παραμέτρους του επαγγέλματός τους*

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον των σχολείων, στα οποία υπηρετούν. Τα αποτελέσματα της ομάδας αυτής θεωρούνται αξιόπιστα, καθώς ο δείκτης άλφα του Cronbach υπολογίστηκε σε 0,807.

Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι:

α. Η γενική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων στα καλλιτεχνικά σχολεία κατατάσσεται σε μέτρια επίπεδα. Ο μέσος όρος 3,26 στα 5 αντιστοιχεί σε ποσοστό 65,2%, που κρίνεται απλώς επαρκής.

β. Η συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών μαθημάτων (4,48 = 89,6%) βρίσκεται σε σχεδόν άριστο επίπεδο, ενώ καμία άλλη δραστηριότητα, κατάσταση ή διαπροσωπική σχέση στο σχολείο δεν φτάνει το επίπεδο αυτό.

γ. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους μαθητές τους (4,28 = 85,6% και 4,06 = 81,2%).

δ. Στους υπόλοιπους τομείς, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυτών υπερβαίνει ελαφρώς την «βάση». Αν δηλαδή αφαιρεθούν οι τρεις προηγούμενοι τομείς/ερωτήσεις, ο γενικός μέσος όρος δεν φτάνει το 3 (2,96 = 59,2%). Εάν μάλιστα αφαιρεθούν και οι ερωτήσεις που αφορούν τους γονείς (3,66 και 3,34), ο γενικός μέσος όρος των υπολοίπων ερωτήσεων κατεβαίνει στο 2,82, δηλαδή ικανοποίηση της τάξης του 56,2%. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί των καλλιτεχνικών μαθημάτων βρίσκονται σε καλές σχέσεις με τους ομοίους τους, αλλά σε μεγάλο βαθμό θεωρούν ότι δεν υπάρχουν αρμονικές σχέσεις με τους συναδέλφους των μαθημάτων γενικής παιδείας. Επιπλέον, δεν αισθάνονται την υποστήριξη του επίσημου κράτους.

Επίπεδο μαθητών στο καλλιτεχνικό μάθημα

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

Πίνακας 2: *Αντιλήψεις σχετικά με το γνωστικό επίπεδο μαθητών και επιρροή του στη βελτίωσή τους*

Στη δεύτερη ομάδα παρατηρείται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (97,9 % = 100% - 2,1%) δηλώνει ότι οι μαθητές δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. Ωστόσο, μόνον το 10,6 % υποστηρίζει ότι αυτό είναι απαραίτητο για να υπάρξει πρόοδος γι' αυτούς. Σύμφωνα με τα ποσοστά αυτά, το επίπεδο των μαθητών δεν φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο σε ένα καλλιτεχνικό σχολείο.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα και το διδακτικό τους έργο

Προσόντα καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων

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

Πίνακας 3: Αντιλήψεις σχετικά με τα προσόντα των καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων

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

Οργάνωση προγράμματος και διδασκαλίας καλλιτεχνικών μαθημάτων

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
Στην οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου μου δίνεται προτεραιότητα στα μαθήματα γενικής παιδείας	3,49	19,2% 44,7%	25,5%	40,4%	14,9% 14,9%	0,0%
Ένα καλλιτεχνικό μάθημα πρέπει να διεξάγεται αποκλειστικά με πρακτικό τρόπο [π.χ. σε εργαστήριο εικαστικών, αίθουσα χορού, σκηνή θεάτρου, κλπ]	4,15	51,1% 78,7%	27,6%	10,6%	6,4% 10,7%	4,3%
Ένα μέρος των ωρών διδασκαλίας του καλλιτεχνικού μαθήματος πρέπει να γίνεται στη συμβατική τάξη με τη χρήση σχολικού εγχειριδίου [βιβλίου]	2,09	4,3% 10,7%	6,4%	21,2%	29,8% 68,1%	38,3%
Το καλλιτεχνικό μάθημα μπορεί να διδαχθεί και μέσω τηλεκπαίδευσης	2,06	2,1% 10,6%	8,5%	19,1%	34,1% 70,3%	36,2%
Θεωρώ ότι κάθε καλλιτεχνικό σχολείο πρέπει να διαθέτει συντονιστή ειδικότητας για κάθε ομάδα καλλιτεχνικών μαθημάτων	3,91	44,7% 63,8%	19,1%	23,4%	8,5% 12,8%	4,3%
Θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα για το καλλιτεχνικό μάθημα	2,47	8,5% 29,8%	21,3%	14,9%	19,1% 55,3%	36,2%
Θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει ωρολόγιο πρόγραμμα για το καλλιτεχνικό μάθημα	1,62	0,0% 6,4%	6,4%	12,8%	17,0% 80,8%	63,8%

Πίνακας 4: Βαθμός οργάνωσης της διδασκαλίας και ύπαρξης αναλυτικού προγράμματος σύμφωνα με τις αντιλήψεις των καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων

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

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

Σχέσεις με εσωτερικούς και εξωτερικούς εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας

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

Πίνακας 5: Σχέσεις καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων με εσωτερικούς και εξωτερικούς εταίρους

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

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα και το διδακτικό τους έργο

Δέσμευση ως προς τις υποχρεώσεις προς τη σχολική μονάδα

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

Πίνακας 6: Βαθμός εκπλήρωσης τυπικών υποχρεώσεων διδασκαλίας

Στην ομάδα αυτή επαληθεύονται οι ερωτήσεις της 4ης ομάδας σχετικά με το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα. Το 93,6% τηρεί το ωρολόγιο πρόγραμμα, ενώ το 42,5% (πίν. 5) μόνον τηρεί και το αναλυτικό πρόγραμμα. Και στην ερώτηση αυτή διαφαίνεται η απροθυμία μεγάλου μέρους καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων να τηρήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα, αφού έχουν ήδη δηλώσει ότι δεν το θεωρούν απαραίτητο. Παρά τις απαντήσεις στην προηγούμενη ερώτηση, οι καθηγητές δηλώνουν ότι τηρούν τη συμβατική υποχρέωσή τους να καταγράφουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας στο Βιβλίο Ύλης της τάξης. Ειδικώς, για όσους φαίνεται να διαφωνούν με την ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος, διατυπώνεται η εξής απορία: τι, εν τέλει, γράφουν στο Βιβλίο Ύλης, αυτό που διδάσκουν πραγματικά ή αυτό που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα; Μια, επίσης, ενδιαφέρουσα απορία προς επίλυση που πηγάζει από τα παραπάνω αποτελέσματα είναι η επεξήγηση του λόγου για τον οποίο απάντησαν ότι η ύπαρξη συντονιστή είναι απαραίτητη.

Απόψεις, πεποιθήσεις και προσδοκίες σχετικά με την επαγγελματική τους κατάσταση

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

εκπροσώπηση μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση κωδικού ειδικότητας	85,1%			0,0%	
Πιστεύω ότι ο ισχύων τρόπος μοριοδότησης των προσόντων όσων διδάσκουν καλλιτεχνικά μαθήματα στα δημόσια σχολεία είναι προβληματικός	27,7%	36,2%	34,0%	2,1%	0,0%
	63,9%			2,1%	

Πίνακας 7: Απόψεις και πεποιθήσεις των καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση των καλλιτεχνικών ειδικοτήτων στο δημόσιο σχολείο

Με βάση τις απαντήσεις των καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων στους παραπάνω πίνακες, η πλειονότητα των συμμετεχόντων συμφωνεί στα εξής: **α/** πρέπει να προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές και όχι ως ωρομίσθιοι όπως συμβαίνει μέχρι τώρα (Μ.Ο 87,2%), και τούτο διότι **β/** ο τρόπος πρόσληψης συνδέεται με την αμοιβή τους και **γ/** το τρίτο ζητούμενο, την έλλειψη κωδικού ΠΕ στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων [Σημ. : αυτό αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς χορού και κινηματογράφου, αφού για τους εκπαιδευτικούς εικαστικών και θεάτρου υπάρχουν ήδη κωδικοί], **δ/** θεωρούν σημαντική την ύπαρξη πανεπιστημιακής σχολής στην ειδικότητα τους, γεγονός που υποστηρίζει το σύνολο των συμμετεχόντων, και συσχετίζουν την ύπαρξη [ή την ανυπαρξία] πανεπιστημιακής σχολής με την απόδοση κωδικού ΠΕ στην ειδικότητα. Ωστόσο, μόνον ένα μέρος των συμμετεχόντων (38,3%) πιστεύουν ότι η απόδοση κωδικού ΠΕ στην ειδικότητά τους συνδέεται με πρότερη πιστοποιημένη παιδαγωγική επάρκεια. Εδώ, αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι ένα σημαντικό μέρος του δείγματος [40,4%] φαίνεται να μην έχει σαφή άποψη επί του θέματος αυτού, **ε/** κυρίως, όμως, αποδίδουν ευθύνη και αδιαφορία στο ΥΠΑΙΘ για την μη απόδοση κωδικού ΠΕ μέχρι τώρα (91,5%), **στ/** το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (63,9%) θεωρεί ότι ο ισχύων τρόπος οριοθέτησης των προσόντων των διδασκόντων καλλιτεχνικά αντικείμενα είναι προβληματικός. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην ερώτηση αυτή μόνον το 2,1% διαφωνεί, ενώ το 34% δεν εκφέρει καμία άποψη.

Γ. Επαγωγική ανάλυση

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

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

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

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

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

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

Πίνακας 8: Συσχέτιση κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου και λοιπών παραμέτρων με τη χρήση Mann-Whitney U τεστ

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

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

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

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

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

3. Ανάλυση Παραγόντων και Παλινδρόμηση

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

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

4. Ανάλυση απαντήσεων στην ανοιχτή ερώτηση

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

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

Στην Επιτροπή Επιλογής ωρομισθίων καλλιτεχνικών μαθημάτων πρέπει να υπάρχουν άτομα από όλες τις καλλιτεχνικές ειδικότητες	1
Τα Καλλιτεχνικά σχολεία δεν μπορούν να ενταχθούν στα ΕΠΑΛ, διότι έχουν διαφορετικό προσανατολισμό	1
Τα Καλλιτεχνικά σχολεία μπορούν να δώσουν διέξοδο στους μαθητές, πνευματική αλλά και επαγγελματική	1

Πίνακας 9: Απαντήσεις στην ανοιχτού τύπου ερώτηση

Ευρήματα

Τα ευρήματα οργανώθηκαν σε τρεις άξονες και κατηγορίες ανά άξονα με τέτοιον τρόπο, ώστε να απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα.

1^{ος} άξονας: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων από τη συνεργασία τους με τους υπολοίπους εταίρους της εκπαιδευτικής πράξης.

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις παρακάτω επιμέρους κατηγορίες ατόμων.

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

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

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

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

Άλλοι εξωγενείς παράγοντες- Συνδικαλισμός: Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (65,9%) θεωρεί ότι αν υπήρχε επίσημο συνδικαλιστικό όργανο να καλύψει τους καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων, τότε πολλά προβλήματα θα μπορούσαν να αποφευχθούν. Αντιθέτως, το 6,4% των συμμετεχόντων δεν συμφωνεί με την άποψη αυτή. Σημειώνεται εδώ ότι για τις κατευθύνσεις Χορού και Κινηματογράφου υπάρχει άτυπος συνδικαλισμός (Ένωση Καθηγητών Χορού και Κινηματογράφου), η οποία όμως δεν ανήκει σε μεγαλύτερο συνδικαλιστικό φορέα (όπως π.χ. ΕΛΜΕ, ΟΛΜΕ κλπ.).

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

2^{ος} άξονας: Προσόντα καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων (καλλιτεχνική και παιδαγωγική εμπειρία).

Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει πλούσιες απαντήσεις σχετικά με τις απόψεις, στάσεις, πεποιθήσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων. Ο πλούτος των απαντήσεων δηλώνει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αυτών για τα συγκεκριμένα θέματα, τα οποία χαρακτηρίζουν την υπόσταση και την ταυτότητά τους στο σχολείο. Ο άξονας αυτός οργανώνεται στις παρακάτω κατηγορίες:

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

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

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

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

Ολοκληρώνοντας την απάντηση των ερωτήσεων που αφορούν το θέμα της απόδοσης κωδικού ΠΕ στις καλλιτεχνικές ειδικότητες, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων (91,5%) θεωρεί ότι η ευθύνη διευθέτησής του είναι αρμοδιότητα του ΥΠΑΙΘ, το οποίο, όμως, αδιαφορεί σχετικά με αυτό. Απόρροια της πεποίθησης αυτής είναι και η απάντηση στην ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη ισχυρού

θεσμοθετημένου οργάνου συνδικαλιστικής αντιπροσώπευσης των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων, η οποία βρίσκει σύμφωνο το 85,1%.

Τέλος, ένα συναφές προς τα ανωτέρω ζήτημα είναι η μοριοδότηση των προσόντων των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων, κατά την πρόσληψή τους στα καλλιτεχνικά σχολεία. Το 63,9% συμφωνεί ότι ο ισχύων τρόπος μοριοδότησης είναι προβληματικός. Μόνον το 2,1 % διαφωνεί με αυτό, ενώ το 34% παραμένει ουδέτερο. Μεμονωμένες απαντήσεις στις ανοιχτές ερωτήσεις ίσως υποδεικνύουν παθογένειες στον τρόπο αποτίμησης των προσόντων, αφού οι συμμετέχοντες στις Επιτροπές Επιλογής δεν σχετίζονται με τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα.

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

3^{ος} άξονας: Απόψεις σχετικά με το πλαίσιο διδασκαλίας του καλλιτεχνικού μαθήματος: Οργάνωση προγράμματος και διδασκαλία καλλιτεχνικών μαθημάτων

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

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

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

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

Συζήτηση

Η ανάλυση του ερωτηματολογίου παρείχε πλούτο απαντήσεων στα τρία ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν στην αρχή της παρούσας έρευνας. Τα ευρήματα οργανώθηκαν σε τρεις άξονες ανάλυσης, καθένας εκ των οποίων περιλαμβάνει επιμέρους κατηγορίες. Τόσο τα τρία ερευνητικά ερωτήματα, όσο και οι τρεις άξονες που δημιουργήθηκαν παρακολουθούν το μοντέλο διερεύνησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που προτάθηκε από τους Beijgaard, Meijer & Verloop

(2004). Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας ρωτήθηκαν για τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν στα σχολεία αναφοράς, την επαγγελματική τους υπόσταση μέσα σ' αυτά και τη δέσμευσή τους απέναντι στις υποχρεώσεις τους στο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο.

Οι απαντήσεις τους βασίζονται στο πώς οι ίδιοι προσλαμβάνουν τα στοιχεία της πραγματικότητας, είτε τα στοιχεία αυτά αφορούν τους ίδιους (αυτοαντίληψη), είτε αφορούν τους σημαντικούς άλλους, είτε -τέλος- αφορούν αντιλήψεις, πεποιθήσεις, απόψεις και στάσεις των σημαντικών άλλων για τους συμμετέχοντες. Όπως ήδη συζητήθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διερεύνησης, η πρόσληψη της πραγματικότητας από τους συμμετέχοντες μπορεί να ενέχει «εμπόδια» και «προκαταλήψεις», τα οποία, όμως, δεν αποτελούν ζητούμενο της παρούσας έρευνας, και, έτσι, να οδηγεί σε υποκειμενικές αντιλήψεις και κρίσεις (Mc Farland & Cacace, 1999, Robins & John, 1997, Pronin, Gillovitch & Ross, 2004). Ωστόσο, κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι σε ορισμένες απαντήσεις υπήρχε καθολική [100%] ή σχεδόν καθολική συμφωνία μεταξύ των ερωτωμένων, γεγονός που θα μπορούσε να εκληφθεί ως μια αντικειμενικότερη αντίληψη της περιρρέουσας πραγματικότητας. Επιπλέον, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της διατακτικής παλινδρόμησης, οι μεταβλητές «ηλικία», «έτη προϋπηρεσίας» και «περιοχή σχολείου» δεν επηρέασαν τις απαντήσεις των ερωτωμένων, ένα ακόμη στοιχείο που θα μπορούσε να υποστηρίξει την μεγαλύτερη αντικειμενικότητα των συγκεκριμένων απαντήσεων. Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις παρουσιάζονται μόνον κατά τη συσχέτιση ορισμένων ερωτήσεων με τη μεταβλητή «κατοχή πανεπιστημιακού τίτλου» (βλέπε Πίνακα 1), κατά την οποία οι μη κατέχοντες πανεπιστημιακό τίτλο δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην απόκτηση κωδικού ΠΕ. Σε γενικές γραμμές, οι κατέχοντες πανεπιστημιακό τίτλο συμφωνούν περισσότερο με τις διατυπώσεις των ερωτήσεων όπως έχουν τεθεί. Αξιοπρόσεκτο είναι και το εξής: η καθολική/σχεδόν καθολική συμφωνία στις απαντήσεις παρατηρείται κυρίως στον δεύτερο άξονα και σε θέματα που αφορούν το κανονιστικό πλαίσιο του τρόπου αποτίμησης των προσόντων και της πρόσληψης των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων στα δημόσια σχολεία. Ούτε οι κατέχοντες, ούτε οι μη κατέχοντες πανεπιστημιακό τίτλο είναι ικανοποιημένοι από τον ισχύοντα μέχρι στιγμής τρόπο. Η σημαντικότητα του τρόπου αποτίμησης για συγκεκριμένες κατηγορίες ερωτωμένων (Χορού και Κινηματογράφου) είναι αναμενόμενη, αφού αυτό το κανονιστικό πλαίσιο ρυθμίζει την επαγγελματική τους υπόσταση, αλλά πρωτίστως την αμοιβή της εργασίας τους. Μέσα και από τα δυο είδη ερωτήσεων (κλειστές – ανοιχτές) παρατηρείται η επιθυμία για θεσμική κατοχύρωση και συμβατική κατηγοριοποίηση της επαγγελματικής υπόστασης, η οποία οριοθετείται σε δυο πόλους: την απόδοση κωδικού ειδικότητας [ή/και ΠΕ] κατ' αντιστοιχία με όλους τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο πρόσληψης και αμοιβής. Ωστόσο, κάτω από τα δυο αυτά ζητήματα υφέρπει το πρόβλημα της αποτίμησης των τυπικών προσόντων και δευτερευόντως το πρόβλημα ύπαρξης ή μη πανεπιστημιακής σχολής για καθένα από τα καλλιτεχνικά αντικείμενα που δεν την διαθέτουν. Από άλλες ερωτήσεις πεποιθήσεων σχετικά με τη σημαντικότητα ορισμένων κατηγοριών προσόντων που διασυνδέονται με την επαγγελματική υπόσταση (καλλιτεχνικά + διδακτικά-παιδαγωγικά), παρατηρούμε μια διχογνωμία στο δείγμα. Παρ' όλα αυτά, όλοι παραδέχονται ότι η ασάφεια γύρω από τα θέματα αυτά βαρύνει κατά κύριο λόγο το ΥΠΑΙΘ, το οποίο -όπως δηλώνουν- αδιαφορεί για την περίπτωση τους. Ένα μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι το συνδικαλιστικό τους όργανο μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός άσκησης πίεσης προς το ΥΠΑΙΘ για την επίλυση του προβλήματος ανυπαρξίας κωδικού σε ορισμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων.

Για την εκμείευση των απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήσαμε τη συναισθηματική «δίοδο» της επαγγελματικής ικανοποίησης. Συμφωνούμε με τους Cranny, Smith & Stone (1992) και Grossman & Harris (2006) στην προσέγγιση αυτή διότι ο συγκεκριμένος τύπος ερωτήσεων φάνηκε ότι διευκόλυνε τους ερωτωμένους να καταθέσουν τις προσλαμβάνουσες που τους δημιουργεί η περιρρέουσα πραγματικότητα. Παράλληλα, η διατύπωση της ικανοποίησης [ή μη] από τους συμμετέχοντες βοηθεί στην ανάδειξη και άλλων παραμέτρων του συγκείμενου, οι οποίες λειτουργούν έμμεσα εκ πρώτης όψεως, αλλά καταλυτικά στην παγίωση της επαγγελματικής ταυτότητας των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, μέσα από τις ερωτήσεις που αφορούσαν τις σχέσεις με τους συναδέλφους, αναδύονται ερωτηματικά ως προς το κλίμα που επικρατεί στα συγκεκριμένα σχολεία. Ειδικότερες αναφορές στις προβληματικές σχέσεις με τους καθηγητές γενικών μαθημάτων ή στην προτεραιότητα που δίνεται στα μαθήματα γενικής παιδείας έναντι των καλλιτεχνικών υποδηλώνει ένα μάλλον διχαστικό σχολικό κλίμα. Είναι χαρακτηριστικό ότι από την ομάδα σχετικών

με τις ενδοσχολικές σχέσεις ερωτήσεων, μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στο δίπολο καλλιτεχνικά-γενικά μαθήματα. Χωρίς να δηλώνεται ρητά, διαπιστώνεται η τάση «υποβιβασμού» της διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων και ταυτόχρονα η διαμόρφωση δυο διαφορετικών εσωτερικών ομάδων άσκησης πίεσης στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας σ' ένα συγκεντρωτικό πολιτικό και κανονιστικό συγκείμενο επηρεάζεται κατά κύριο λόγο όχι από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως δρών πρόσωπο, αλλά πρωτίστως από τις παραμέτρους που του θέτει a priori το συγκείμενο. Μέσα στις συνθήκες αυτές προσπαθεί το δρών πρόσωπο αφενός να αντιληφθεί την επαγγελματική υπόσταση του, αφετέρου να ανταποκριθεί στις προσδοκίες για την υπόσταση αυτή. Συνοπτικά, μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται συμφωνία με τις τοποθετήσεις των Canrinus (2011), Kelchtermans (2009) και Ma & McMillan (1999) ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους εν μέσω των αλληλεπιδράσεων με το ευρύτερο συγκείμενο αλλά και τον στενότερο εργασιακό τους χώρο.

Όσον αφορά τον τελευταίο άξονα ανάλυσης, σχετικά με τη δέσμευση απέναντι στις υποχρεώσεις στο σχολείο, αλλά και γενικότερες αντιλήψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος τους, δηλώνονται τα εξής: **i.** Ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων συμφωνεί στη πρακτική- βιωματική μεθοδολογία διδασκαλίας, **ii.** Ένα, επίσης, σημαντικό ποσοστό δεν αναγνωρίζει την αναγκαιότητα ύπαρξης αναλυτικού προγράμματος, **iii.** Όλοι, όμως, επιμένουν στην τήρηση του ωρολογίου προγράμματος. Παρατηρούνται, λοιπόν, οι παρακάτω ανακολουθίες: **a.** πώς μπορεί να διαμορφωθεί και να τηρηθεί ένα ωρολόγιο πρόγραμμα χωρίς να παρακολουθείται ένα προϋπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, **β.** τι μπορεί να καταγράφεται στο Βιβλίο Ύλης στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος. Η εκτίμησή μας είναι ότι πρόκειται για ευκαιριακή αντιμετώπιση των συμβατικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών. Ενδέχεται είτε να μην γνωρίζουν ή/και να μην αξιολογούν την παιδαγωγική/διδακτική αναγκαιότητα του αναλυτικού προγράμματος, είτε να μην μπορούν να διαχειριστούν τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο των τάξεων μεικτής ικανότητας, στις οποίες διδάσκουν, είτε να εμμένουν στη συμπλήρωση του Βιβλίου Ύλης με καταγραφές θεμάτων που δεν ανταποκρίνονται πλήρως στην πραγματικότητα. Είναι πιθανόν, στο πλαίσιο του ωρομισθίου, οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι οι καταγραφές στο Βιβλίο Ύλης αποτελούν αποδεικτικό στοιχείο της παρουσίας και εργασίας τους στο σχολείο τις συγκεκριμένες ημέρες και ώρες. Ειδικά, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι διδάσκουν σε μεικτής ικανότητας τμήματα, ενώ μέρος εξ αυτών παραδέχεται ότι το διαφορετικό επίπεδο επίδοσης στο καλλιτεχνικό μάθημα συνιστά εμπόδιο.

Σύνοψη Συμπερασμάτων

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παραπάνω ανάλυση και συζήτηση συνοψίζονται στα εξής: οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων δεν είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο με τον οποίο αποτιμώνται τα καλλιτεχνικά και παιδαγωγικά τους προσόντα. Για τις κατηγορίες εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων χωρίς ΠΕ, η ετήσια πρόσληψή τους στα σχολεία γίνεται με βάση την αποτίμηση αυτή. Επομένως, οι καθηγητές αυτοί είναι δυσαρεστημένοι από το καθεστώς πρόσληψης και ωριαίας αμοιβής τους, για το οποίο επιρρίπτουν ευθύνες στην αδιαφορία του ΥΠΑΙΘ. Εξαιρέση αποτελούν οι συμμετέχοντες ειδικοτήτων με οργανικές θέσεις στα καλλιτεχνικά σχολεία [θεατρολόγοι, δραματικής τέχνης, μουσικοί και γυμναστές-καθηγητές παραδοσιακών χορών]. Ωστόσο, και αυτοί οι καθηγητές διατυπώνουν παρόμοιες απόψεις με εκείνες των ωρομισθίων καθηγητών. Αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε υποδεέστερη θέση σε σχέση με εκείνους των γενικών μαθημάτων και θεωρούν ότι το γνωστικό τους αντικείμενο τίθεται σε δευτερεύουσα μοίρα, από άποψη σημαντικότητας τόσο σε επίπεδο αξιολόγησης των μαθητών, όσο και σε επίπεδο διαμόρφωσης του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος των καλλιτεχνικών σχολείων σε σχέση με τα γενικά μαθήματα. Οι σχέσεις τους με τους άλλους καθηγητές των καλλιτεχνικών μαθημάτων αποτυπώνονται ως πολύ καλές, σε αντίθεση με τη σχέση τους με τους καθηγητές γενικών μαθημάτων, η οποία κρίνεται προβληματική. Όσον αφορά, την τήρηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής πράξης, οι καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων παρουσιάζονται συνεπείς, με εξαίρεση την αυστηρή τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, η οποία -κατά την άποψή τους- δεν είναι πάντοτε εφικτή λόγω της ιδιαιτερότητας των γνωστικών τους αντικειμένων και του επιπέδου των μαθητών. Δηλώνουν ότι οι

σχέσεις τους με τους μαθητές και τους γονείς τους δεν παρουσιάζουν προβλήματα εν γένει, πλην των συνήθων. Το μείζον θέμα γι' αυτούς και την επαγγελματική τους ταυτότητα είναι η δημιουργία κωδικού επαγγέλματος, κυρίως για τους καθηγητές χορού και κινηματογράφου, αφού είναι οι μόνοι που δεν τον διαθέτουν, και η ισότιμη αντιμετώπισή τους κατά την πρόσληψή τους στα δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία.

Περιορισμοί της έρευνας και προοπτικές

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης του θέματος και επισκόπησης του πεδίου της δημόσιας δευτεροβάθμιας καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Το μεγάλο δείγμα των συμμετεχόντων, ως ποσοστό επί του πληθυσμού των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολικού έτους, η εσωτερική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου με τον δείκτη Cronbach- $\alpha = 0,807$ και η ομοφωνία ορισμένων απαντήσεων μπορούν να θεωρηθούν επαρκή στοιχεία αξιοπιστίας και εγκυρότητας για τη γενίκευση των απαντήσεων σ' όλον τον πληθυσμό. Εν τούτοις, καλύφθηκαν μόνον οι εμφανέστερες πτυχές της αποτύπωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων. Ωστόσο, μια διεισδυτικότερη ματιά στα ευρήματα υποδεικνύει και άλλα-αφανή και υφέρποντα- σημεία διερεύνησης, όπως: η εκπαιδευτική πολιτική για την πλήρη και ισότιμη ένταξη των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων στα δημόσια σχολεία, η ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική για τη βιωσιμότητα των καλλιτεχνικών σχολείων και η παρεπόμενη παραγωγή στοχευμένων και ολιστικών νομοθετικών ρυθμίσεων, οι οποίες δεν θα επιλύουν πρόσκαιρα και ευκαιριακά τα εκάστοτε αναδυόμενα ζητήματα, αλλά θα αντιμετωπίζουν τη δημόσια δευτεροβάθμια καλλιτεχνική εκπαίδευση ως αυτοτελές υποσύστημα στο ευρύτερο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συνάμα, υποστηρίζουμε ότι η τέχνη και η αντιμετώπισή της από την πολιτεία δρα ταυτόχρονα και αλληλεπιδραστικά ως αφετηρία, αλλά και ως αντανάκλαση της αποδοχής της από την ίδια την κοινωνία. Η αποδοχή αυτή με τη σειρά της θα υπογραμμίσει τη βιωσιμότητα των καλλιτεχνικών σχολείων.

Βιβλιογραφία

- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128 DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 1-62. New York: Academic Press.
- Canrinus, E.T. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608, DOI: 10.1080/03055698.2010.539857
- Cordingley, P., Crisp, B., Johns, P., Perry, T., Campbell, C., Bell, M. and Bradbury, M. (2019). *Constructing Teachers' Professional Identities*. Education International Research Series. Brussels.
- Cranny, C.J., Smith, P.C. & Stone, E.F. (1992). *Job Satisfaction: How People Feel about Their Jobs and how it Affects Their Performance*. Michigan: Lexington Books
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. 2^η έκδοση. Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ
- Crossmann, A. & Harris, P. (2006). Job satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management. Administration and Leadership*, 34(1), 29-46, DOI: 10.1177/1741143206059538
- Demitras, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073, DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.12.287
- Flores, M. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. DOI: 10.1016/j.tate.2005.09.002
- Gentaz, E. & Rossetti, Y. (1999). Is haptic perception continuous with cognition? *Behavioral and Brain Sciences*, 22 (3), 378-379. DOI:10.1017/S0140525X99432029

Hong, J.Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.003

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272, DOI: 10.1080/13540600902875332

Ma, X. & MacMillan, R. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47. DOI: 10.1080/00220679909597627

McDonald, S. (2011). Perception: A Concept Analysis. *International Journal of Nursing Terminologies and Classifications*, online, DOI: 10.1111/j.1744-618X.2011.01198.x

Mc Farland, D. & Cacace, A. (1999). Defining perception and cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 22 (3), 385. DOI:10.1017/S0140525X99432029

Pronin, E., Gilovich, T. & Ross, L. (2004). Objectivity in the Eye of the Beholder: Divergent Perceptions of Bias in Self versus Others. *Psychological Review*, 111(3), 781-799. DOI:10.1037/0033-295X.111.3.781

Pylysyn, Z. (1999). Is vision continuous with cognition? The case for cognitive impenetrability of visual perception. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 341-423. DOI:10.1017/S0140525X99432029

Robins, R. & John, O. (1997). *The quest for Self-Insight: Theory and Research on Accuracy and Bias in Self-perception. Handbook of Personality Psychology*, 649-679. New York: Academic Press.

Rogers, C. & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In Cochran-Smith, M., S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. Deemers (eds) *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring questions in changing contexts*. 3rd ed. 732-755. Oxfordshire: Routledge.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-61. DOI: 10.1080/02680930116819