

## Ο μετασχηματιστικός ρόλος των ΤΠΕ, στο «νέο» τεχνολογικό Λύκειο

Π. Πάντζος

Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,  
panoslk81@windowslive.com

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει κριτικά την διακήρυξη για το «νέο» Τεχνολογικό Λύκειο και τον μετασχηματιστικό ρόλο της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως φορέων της επικείμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει μέσα από ιστορικά, κοινωνικοπολιτικά γεγονότα την προβληματική κατάσταση της ΤΕΕ, η οποία συμβαδίζει και εμπεριέχεται στην έννοια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στην συνέχεια σχολιάζεται από την μία πλευρά οι άξονες προτεραιοτήτων που προωθεί το ΥΠΔΒΜΘ για την ΤΕΕ με τη δημιουργία του «νέου» Τεχνολογικού Λυκείου, γίνεται λόγος για τη σχέση εξουσίας-εκπαίδευσης μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της ΤΕΕ. Αναδεικνύεται το χάσμα και η προβληματική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την αξιοποίηση των αξιολογήσεων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ στις ΤΠΕ. Ενώ, από την άλλη πλευρά, επιχειρείται μέσω της Κριτικής Παιδαγωγικής να αναδυθεί ο μετασχηματιστικός, διανοητικός ρόλος των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά:** *Τεχνολογικό Λύκειο, κριτική παιδαγωγική, ΤΠΕ*

### 1. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και ΤΕΕ

Η προβληματική κατάσταση για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση μέσα από τα γεγονότα θα λέγαμε ότι συμβαδίζει ιστορικά και εμπεριέχεται στην έννοια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Ως το κυρίαρχο μέσο πραγματοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να χαρακτηριστεί η λεγόμενη «μεταρρύθμιση», η οποία χρησιμοποιείται από τις εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες. Η κρατική μηχανή, δομημένη και ιεραρχημένη συγκεντρωτικά, αποτελεί ουσιαστικά επεκτατικό μηχανισμό της πολιτικής κυριαρχίας του κυβερνώντος κόμματος. Αναπόφευκτο είναι λοιπόν, στις διάφορες στρατηγικές διεργασίες και στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς να πρυτανεύουν ο ιδεολογικός, ο πολιτιστικός και ο συναισθηματικός παράγοντας, ο οποίος εκπροσωπείται από το κάθε κόμμα που βρίσκεται στην εξουσία (Δημαράς, 1985 όπ. αναφ. από τον Ιακωβίδη, 2003).

Σε μία συνέντευξή του ο Michael Apple στο Μεξικό, αναφέρθηκε στη δημιουργία ενός κινήματος που δρα σε όλες σχεδόν τις καπιταλιστικές χώρες, που όλο και περισσότερο ορίζει εκ νέου το σκοπό της εκπαίδευσης και το πώς θα προχωρήσουμε στην εκπαίδευση, τόσο ως πρακτική όσο και ως σύνολο πολιτών. Τόνισε ότι υπάρχει

μια νέα συμμαχία η οποία ηγείται της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. «Σε πολλά κράτη έχει σημειωθεί μια στροφή από μια κοινωνική δημοκρατική συμφωνία ή συμμαχία προς έναν συνασπισμό που συγκροτείται γύρω από τρεις – τέσσερις ομάδες οι οποίες ωθούν την εκπαίδευση και την κοινωνική πολιτική, σε γενικές γραμμές, σε συντηρητικές κατευθύνσεις» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Αμέσως μετά από αυτές τις πρώτες δηλώσεις, συνέχισε να μιλά κατηγοριοποιώντας τις προαναφερθείσες ομάδες. Λόγο του σκοπού της εργασίας, αξιοσημείωτο είναι να αναφέρουμε σύμφωνα με τον Apple την πρώτη ομάδα συγκρότησης της συμμαχίας που προαναφέρθηκε πιο πάνω: «Υπάρχουν οι νεοφιλελεύθεροι. Είναι οικονομικοί εκσυγχρονιστές οι οποίοι θέλουν η εκπαιδευτική πολιτική να είναι επικεντρωμένη γύρω από την οικονομία, γύρω από την εκπλήρωση αντικειμενικών στόχων που βασίζονται σε μια στενή σύνδεση μεταξύ σχολικής εκπαίδευσης και αμειβόμενης εργασίας. Βλέπουν τα σχολεία συνδεδεμένα με την αγορά, και ειδικότερα με την παγκόσμια καπιταλιστική αγορά, τις ανάγκες σε εργατική δύναμη και τις διαδικασίες μιας τέτοιας αγοράς... Οι νεοφιλελεύθεροι βρίσκονται τέλος, στην ηγεσία αυτής της συμμαχίας» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Κάνοντας μια μικρή ιστορική αναδρομή που αφορά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της ΤΕΕ θα καταλήξουμε και θα υιοθετήσουμε τις παραπάνω απόψεις του παιδαγωγού της κριτικής παιδαγωγικής Michael Apple. Όλες οι μεταπολεμικές απόπειρες εκπαιδευτικών αλλαγών που επιδιώχθηκαν στο παρελθόν σκοπό είχαν την δημιουργία διπλής εκπαιδευτικής πυραμίδας, που ήδη στην εποχή εκείνη σφραγίζει σε μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό σύστημα των περισσότερων καπιταλιστικών χωρών (γενική ακαδημαϊκή – επαγγελματική). Η ίδια κατεύθυνση εξακολουθεί να διακινείται όπως θα δούμε παρακάτω με αλληπάλληλες προσπάθειες συγκάλυψης ή εξωραϊσμού της πραγματικότητας.

Η μη ύπαρξη συγκροτημένου, ενιαίου εκπαιδευτικού προβληματισμού και θεσμοθετημένης προοδευτικής παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής έρευνας διαμόρφωσε τις προϋποθέσεις παρέμβασης μηχανισμών διεθνών οργανισμών και προώθησης της δικής τους συλλογιστικής, σε όλη τη μεταπολεμική περίοδο στην Ελλάδα.

Όλες οι αποστολές «ειδικών» εμπειρογνομόνων» εκφράζουν και εισάγουν σαφή τεχνοκρατική αντίληψη με την οποία οι εκπαιδευτικοί φορείς αντιμετωπίζονται κυρίως προσαρμοσμένοι στις «ανάγκες» της οικονομίας, όπως τις προσδιορίζουν οι ίδιοι, για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Έτσι, δημιουργείται πυκνό δίκτυο εξαρτήσεων, τεχνικού και τεχνολογικού περιεχομένου, συνήθως ασυντόνιστου και ανεξέλεγκτου από την ελληνική κυβέρνηση (Πεσμαζόγλου, 1999β).

Τον Μάρτιο του 2000, στην πρωτεύουσα της Πορτογαλίας, οι ηγέτες των κρατών μελών της Ε.Ε., συντέλεσαν στη δημιουργία της *Στρατηγική της Λισσαβόνας*, στην οποία προτείνεται αναθεώρηση των στόχων των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών, κατά την οποία θα λαμβάνονται υπόψη οι αναγκαιότητες και οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε συνδυασμό με τις ιδιαιτερότητες του κάθε

κράτους» (ΥΠΑΝ, 2005).

Οι παραπάνω προσπάθειες, όμως, φανερόνουν την αντίφαση τους αφού φέρουν τη βιώσιμη ανάπτυξη κάθε κοινωνίας σχεδόν σ' ολόκληρη την Ευρώπη σε «καταστολή» με τα ποσοστά της ανεργίας να εκτινάσσονται στα ύψη μέρα με την μέρα.

## 2. Το «νέο» Τεχνολογικό Λύκειο της διακήρυξης

Μέσα στο προηγούμενο πλαίσιο στρατηγικής έγκειται και η νέα διακήρυξη για το «νέο» Τεχνολογικό Σχολείο. Το έντυπο του Υπουργείου Παιδείας με τίτλο «Νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής» (ΥΠΑΔΒΜΘ, 2010) μας επιτρέπει μια αρχική καταγραφή και έναν σύντομο σχολιασμό των δράσεων που πρόκειται να υπεισέρθουν, σε σχέση με τη διαμόρφωση του «νέου» Τεχνολογικού Λυκείου και την ψηφιακή αναβάθμιση του σχολείου, αξιοποιώντας για ακόμα μια φορά τις ΤΠΕ. Το κείμενο ξεκινάει κάνοντας λόγο για το ότι, η «Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελεί κυρίαρχη προτεραιότητα που αφορά άμεσα το αναπτυξιακό μοντέλο της χώρας... και την σχέση του σχολείου με την τοπική οικονομία και τις προτεραιότητες που τίθενται σε περιφερειακό επίπεδο».

Για ακόμα μια φορά θα προσπαθήσουν να «εξιώσουν» το σχολείο με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας και να συνδέσουν το σχολείο της ΤΕΕ με την τοπική ανάπτυξη. Καθορίζουν άξονες προτεραιότητας με σκοπό την επιδίωξη του παραπάνω αποτελέσματος. Στο σημείο αυτό αξιοσημείωτο είναι να παραθέσουμε την έρευνα του Πεσμαζόγλου (1987) που κάνει λόγο για το «*Ασύμπτωτο μια σχέσης*» μεταξύ της ελληνικής εκπαίδευσης και σχεδόν αποκλειστικά της ΤΕΕ, με την ανάπτυξη της Ελλάδας την περίοδο 1948 – 1985. Μπορεί βέβαια οι οικονομικές συνθήκες να διαφέρουν μετά από τόσα χρόνια, οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες όμως παραμένουν σχεδόν ίδιες.

Μια από τις σημαντικότερες προσφορές της μελέτης του Πεσμαζόγλου είναι η κριτική παρουσίαση των προτύπων συσχέτισης εκπαιδευτικού συστήματος και ελληνικής οικονομίας, στα οποία διαβλέπει μια προσπάθεια προσαρμογής της πραγματικότητας σε προκαθορισμένα μοντέλα. Στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για προσπάθειες να εφαρμοστούν διάφορες οικονομετρικές τεχνικές ή στατιστικές πάνω σε αμφισβητούμενες ή αναξιόπιστες στατιστικές σειρές (Πεσμαζόγλου, 1987α).

Στην πράξη, στο πλαίσιο της νεοκλασικής οικονομικής της εκπαίδευσης (Πεσμαζόγλου, 1987α, σελ. 23), η ίδια «η έννοια της μεταρρύθμισης ή της αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος προσλαμβάνει το ειδικό περιεχόμενο της προσαρμογής στο δεδομένο οικονομικό και στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα για την εύρυθμη λειτουργία του και τη διευρυμένη αναπαραγωγή του» (Πεσμαζόγλου, 1987α, σελ. 529). Όπως, δηλαδή, ήταν αναμενόμενο, αν πίσω από τις εργασίες που βασίζονται στα νεοκλασικά οικονομικά βρίσκεται κάποιο κοινωνιολογικό υπόδειγμα, αυτό δεν είναι άλλο από το λειτουργιστικό στην πιο καθαρή του μορφή. Οι έρευνες, από την άλλη, που έχουν πραγματοποιηθεί με αντικείμενο την ελληνική εκπαίδευση

συντονίζονταν επακριβώς με τα αιτήματα και τις σκοπεύσεις της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η εισαγωγή αυτών των θεωρητικών εργαλείων οδηγεί τον Πεσμαζόγλου στο συμπέρασμα πως «η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να εντάσσεται σε ευρύτερο πρόγραμμα κοινωνικής πολιτικής, δεν μπορεί όμως να το υποκαταστήσει. Μπορεί απλώς να αναβάλλει χρονικά τη φάση διαφοροποίησης ή να τροποποιήσει τα κριτήρια κοινωνικής επιλογής» (Leibenstein, 1967, σελ. 62 όπ. αναφ. από τον Λάσκο, 2006). Στο μέτρο που η βάση της κοινωνικής ανισότητας είναι οικονομική, οικονομικές πρέπει να είναι κυρίως και οι μεταρρυθμίσεις και όχι εκπαιδευτικές.

Μελετώντας εξαντλητικά πολλές φορές τις εκπαιδευτικές δαπάνες στη μεταπολεμική Ελλάδα, την εκπαιδευτική σύνθεση του εργατικού δυναμικού, τις σχέσεις του καθενός τομέα με την εκπαιδευτική διαδικασία στοιχειοθέτησε την άποψη πως εκπαίδευση και οικονομία στην Ελλάδα ακολούθησαν ασύμπτωτες διαδρομές, πράγμα που δείχνει πως η ελληνική εκπαίδευση ελάχιστα επηρέασε τον τεχνικό καταμερισμό της εργασίας σε αναπτυξιακή κατεύθυνση. Ο ρόλος της υπήρξε αποκλειστικά ιδεολογικός και, κατά βάση, υπηρέτησε κοινωνικοπολιτικές στοχεύσεις.

Σε συνάρτηση με όλα τα παραπάνω, ένας από τους βασικούς μύθους που γράφουν στην διακήρυξη για το «νέο» Τεχνολογικό σχολείο, για να παρουσιαστεί ως αναγκαιότητα το διπλό σχολικό δίκτυο Γενικής – Τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, «Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελεί διακριτή εκπαιδευτική βαθμίδα παράλληλη με την Γενική εκπαίδευση» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010) είναι η δήθεν πρόσβαση στην αγορά εργασίας των αποφοίτων της Επαγγελματικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για προσπάθεια συγκάλυψης της αλήθειας, ότι η ανεργία είναι σύμφυτη του εκμεταλλευτικού συστήματος. Κάνει σαφές ότι οι ειδικότητες και η πρακτική άσκηση θα είναι σε συνεργασία με τους «κοινωνικούς εταίρους» και τις ανάγκες της αγοράς, συνδέει τις αλλαγές στην ΤΕΕ με την προώθηση της διοικητικής αναδιάρθρωσης (Καλλικράτης). Το απολυτήριο του Τεχνολογικού λυκείου θα είναι ένα ακόμα συμπλήρωμα στα προσόντα που θα πιστοποιούνται από τους επαγγελματικούς φορείς.

Όλο το παρελθόν των σχετικών αναδιαρθρώσεων στην ΤΕΕ, μαζί με τα ιδεολογήματα που επιστρατεύτηκαν για να τις ενισχύσουν, δίνουν την δυνατότητα για να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα. Οι διακηρύξεις περί αναβάθμισης της ΤΕΕ διαψεύδονται από την πραγματικότητα. Πίσω από τις διακηρύξεις περί «ίσων ευκαιριών» και ελεύθερης επιλογής» και ικανοποίησης των αναγκών των νέων ανθρώπων βρίσκεται η προσαρμογή στις ανάγκες της καπιταλιστικής οικονομίας που σημαίνει πολιτική ταξικών φραγμών στη μόρφωση και στη δουλειά με δικαιώματα.

Την περασμένη δεκαετία, έγιναν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε διάφορες χώρες (Αγγλία, Ουαλία, Η.Π.Α., Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία και Σουηδία) με κοινό παρανομαστή που χαρακτηρίζει τις νεοφύλελεύθερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, την αναδιανομή της εξουσίας ανάμεσα στο κράτος, την τοπική αυτοδιοίκηση, τα

σχολεία, τους γονείς και την αλλαγή του τρόπου χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων (Θεριανός, 2010).

Όμως, στις χώρες που έγιναν αυτές οι μεταρρυθμίσεις, τα σχολεία παραμένουν υπό την στενή επίβλεψη του κράτους, το οποίο προσδιορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα που διδάσκουν, επιβλέπει τον τρόπο της πιστής εφαρμογής του και αξιολογεί τα σχολεία σε εθνικό επίπεδο με κύριο κριτήριο την επίδοση των μαθητών σε εθνικές εξετάσεις, παρόμοια εκπαιδευτική πολιτική ασκείται και στην Ελλάδα.

### 3. Η αντανάκλαση του τεχνοκρατισμού στις ΤΠΕ

Μια από τις υπηρεσίες – άξονας προτεραιότητας που τίθεται να προσφέρει το ΥΠΔΒΜΘ δίνοντας μεγάλη έμφαση και ακολουθώντας τις πιο πάνω στρατηγικές, (εξάλλου η Κοινωνία της Πληροφορίας είναι επιβεβλημένη από τη Σύνοδο της Λισαβόνα, γιατί απλά οι νέες τεχνολογίες, στο κυρίαρχο οικονομικό σύστημα και στη συνακόλουθη ταξική δομή, μετατρέπονται σε βασικό εργαλείο για την οργάνωση της καπιταλιστικής παραγωγής), είναι η ψηφιακή λειτουργία του «νέου» σχολείου. Οι νέες τεχνολογίες εμφανίζονται ως η πανάκεια του δημόσιου σχολείου, ως το αντίδοτο που θα λύσει τα χρόνια προβλήματα. Συνοπτικά αναφέρουμε, ότι οι βασικοί στόχοι που θέτει η διακήρυξη για το «νέο» σχολείο για την προώθηση της χρήσης των ΤΠΕ στη σχολική εκπαίδευση είναι: α) ο *εξοπλισμός των σχολείων* με υπολογιστές, β) η *επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων* της εκπαίδευσης στη χρήση των νέων τεχνολογιών και ιδιαίτερα στην ΤΕΕ η επαγγελματική αξιοποίηση των λογισμικών, γ) η *ανάπτυξη εκπαιδευτικών υπηρεσιών και λογισμικού*, δ) η *επιτάχυνση της δικτύωσης των σχολείων και των εκπαιδευτικών* ε) *διαμόρφωση νέου προγράμματος σπουδών* ανοικτό και ευέλικτο, στοχοκεντρικό, ενιαίο και συνεκτικό, διαθεματικό, παιδαγωγικά διαφοροποιημένο και στ) οι *διδασκαλίες* αναβαθμίζονται και προωθούνται μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, καθώς επίσης και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Την τελευταία μόλις δεκαετία και κυρίως τα τέσσερα τελευταία χρόνια, έγινε μια προσπάθεια ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία στα σχολεία της ΤΕΕ, ξεκινώντας με τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και σε επαγγελματικά λογισμικά ανά ειδικότητα των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ.

Κατά τις αξιολογήσεις όμως και των δύο επιμορφώσεων από ιδιωτικούς φορείς που είχαν αναλάβει δράση για τα προγράμματα αλλά και από τον κύριο φορέα (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών), φορέας ανάθεσης του έργου από το ΥΠΔΒΜΘ, και τέλος του ΕΚΠΑ, τα συμπεράσματα των ερευνών δεν ήταν και τόσο ενθαρρυντικά και ουσιώδη.

Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικά από τα συμπεράσματα της αξιολόγησης της πρόσφατης επιμόρφωσης (ITY & EYE, 2008): α) ελλιπής ενημέρωση για οργανωτικά και διαδικαστικά θέματα ήταν τα σχόλια των επιμορφωτών, β) έλλειψη έντυπου υλικού επιμόρφωσης, γ) μη διάθεση του λογισμικού για πρακτική άσκηση στο σπίτι των εκπαιδευτικών, δ) δυσκολία των επιμορφούμενων να δουλέψουν σε ομάδες, ε)

πολύ υψηλό το επίπεδο του σεμιναρίου (δεν ήταν επαρκείς οι προϋπάρχουσες γνώσεις των επιμορφούμενων σε θέματα τεχνολογίας). Αν διενεργήσει κανείς μια γρήγορη ανασκόπηση στα υποτιθέμενα θετικά αποτελέσματα που τυχόν επέφερε η επιμόρφωση, θα διαπιστώσει ότι δεν γίνεται πουθενά λόγος για αποδείξεις και τεκμηριωμένες απόψεις σχετικά με το κατά πόσο η αξιοποίηση των ΤΠΕ βελτιώνει εν τέλει τα μαθησιακά αποτελέσματα, το θέμα αυτό παραμένει ασαφείς και ανακριβείς.

Παράλληλα, σε πλήθος επιστημονικών ερευνών τα συμπεράσματα φαίνεται να σχηματοποιούν μία σχεδόν ίδια, απογοητευτική εικόνα, για την έμπρακτη χρήση των ΤΠΕ στην πλειοψηφία των σχολείων, καθώς αναδεικνύουν την ύπαρξη ενός ευρύτατου χάσματος και προβληματικής μεταξύ πρόσβασης, συχνότητας χρήσης και ποιοτικών χαρακτηριστικών χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Murphy & Beggs, 2003; Reynolds et al., 2003; Kozma, 2003; Zhao et al., 2002; Cuban, 2001; Williams et al., 2000; Pelgrum & Anderson, 1999; Cuban, 1999 όπ. αναφ. από την Ντρενογιάννη, 2010).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, αντανακλάται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική.

Επίσης η παρατηρούμενη προβληματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση φαίνεται σύμφωνα με την Ντρενογιάννη (2010), να «καθρεπτίζεται στην φιλολογική και καταχρηστική αξιοποίηση προοδευτικών παιδαγωγικών αρχών και προσεγγίσεων και την απαξίωσή τους μέσω της «προσαρμοσμένης εφαρμογής» τους σε κατά τα άλλα συντηρητικές και τεχνοκρατικές διδακτικο-μαθησιακές πρακτικές και εγκυκλοπαιδικά προγράμματα σπουδών». Το φαινόμενο αυτό παρατηρεί κανείς κάνοντας μια πρόχειρη κριτική ανάλυση σε όλα τα εγχειρίδια που παραδόθηκαν, στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ στις ΤΠΕ.

Από μια πρώτη ανάγνωση της διακήρυξης του ΥΠΔΒΜΘ και σύμφωνα με τους λόγους που προαναφέρθηκαν παραπάνω σε ανάλογες μεταρρυθμίσεις του παρελθόντος για την ΤΕΕ, οι άξονες προτεραιότητας που τοποθετούνται δεν οδηγούν στη διαμόρφωση ενός προοδευτικότερου σχολείου. Είναι εμφανές ότι η ελληνική εκπαίδευση αναπαράγει την ιδεολογία της κυρίαρχης αστικής τάξης, η οποία μάλιστα χρησιμοποιεί και τα πιο ακραία τμήματά της σε περιόδους κρίσης, για να πατάξει τους ιδεολογικοπολιτικούς της εχθρούς. Σήμερα μάλιστα ο καπιταλισμός δεν διστάζει να υιοθετήσει μέρος θεωριών των ιδεολογικών του αντιπάλων, κάθε φορά που χρειάζεται τέτοια επιχειρήματα για να εδραιωθεί ακόμα περισσότερο π.χ. επικαλείται τη σοβιετική βυγκοτσκιανή κριτική κοινωνική ψυχολογία όταν υποστηρίζει την ομαδοσυνεργατική τάξη πληροφορικής που ανταποκρίνεται στις τρέχουσες οικονομικές ανάγκες του κεφαλαίου (Καπραβέλου, 2008).

#### **4. Ο μετασχηματιστικός ρόλος των ΤΠΕ**

Μέχρι τώρα στην παρούσα εργασία περιγράψαμε το περιβάλλον που περικλείει το εκπαιδευτικό μας σύστημα και ειδικότερα αυτό της ΤΕΕ. Προσδιορίστηκαν οι πολιτικές διαστάσεις της σχολικής εκπαίδευσης υποστηρίζοντας ότι τα σχολεία λειτουργούν κυρίως για να αναπαράγουν τις αξίες και τα προνόμια των υπαρχουσών κοινωνικοπολιτικών κατεστημένων. Μέσα σ' όλο αυτό το κλίμα, η προσπάθεια για ολοκληρωτική ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν φαίνεται να έχει πετύχει. Με αποτέλεσμα την εντατικοποίηση των προσπαθειών από πλευράς υπουργείου και Ε.Ε., για την ψηφιακή αναβάθμιση του σχολείου. Υιοθετούμε την άποψη ότι είδους τέτοιων προσπαθειών μέσα σε ένα συντηρητικό, φιλελεύθερο, αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχουν «τύχη» οι ΤΠΕ, να απελευθερώσουν την δυναμική τους και να καταστούν ως τα ιδανικότερα εργαλεία αναβάθμισης της μαθησιακής διαδικασίας και της εκπαίδευσης γενικότερα (Ντρενογιάννη, 2010).

Είναι πλέον επιστημονικά αποδεδειγμένο πως οι θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας σχετίζονται με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Ράπτης & Ράπτη, 2006α). Υπάρχουν διάφορες γνωστές θεωρητικές, παιδαγωγικές προσεγγίσεις η κάθε μία φυσικά με διαφορετική φιλοσοφία, αρχές και μεθοδολογία που ανήκουν στις λεγόμενες θεωρητικές σχολές σκέψης και πράξης στο χώρο της επιστημολογίας. Θεωρούμε ότι οι προοδευτικότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις πάνω στο θέμα συζήτησης της εργασίας εντάσσονται στο χώρο της κριτικής παιδαγωγικής. Ως άμεσο λοιπόν στόχο, η κριτική παιδαγωγική θέτει την ένταξη των ΤΠΕ ως εκπαιδευτικά εργαλεία και ο ρόλος τους θα είναι η υποστηρικτική λειτουργία τους για μία σειρά από προοδευτικές προσεγγίσεις και έμπρακτα μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές πρακτικές.

Για μια κριτική παιδαγωγική εξετάζουμε τα περιεχόμενα και τις μεθόδους. Γιατί δεν είναι δυνατόν να προωθηθούν απελευθερωτικά, προοδευτικά, δημοκρατικά περιεχόμενα με μεθόδους αυταρχικές. Αν επιχειρήσουμε κάτι τέτοιο, τότε το κριτικώς σκέπτεσθαι καταλήγει σε άδειες λέξεις, που δεν έχουν τη δύναμη να εμπνεύσουν ριζικές αλλαγές και να οδηγήσουν σε μετασχηματισμό του κόσμου (Γέρου, 1988). Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης για κριτική συνειδητοποίηση αναπτύσσεται με την εξέταση ή και επανεξέταση των ιδεών και εμπειριών, που δίνουν νόημα στη ζωή των μαθητών. Τα παραγωγικά (γενετικά) θέματα οργανώνονται και αντιπροσωπεύονται διαλεκτικά κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να παράσχει στους μαθητές ένα μοντέλο που να τους επιτρέπει να εξετάσουν τα βαθύτερα πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά θεμέλια της ευρύτερης κοινωνίας. Για το λόγο αυτό το περιεχόμενο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος κινείται γύρω από θέματα τα οποία αναφέρονται σε ζητήματα κοινωνικής ισχύος και δημοκρατίας (Πολυχρονόπουλος, 1992).

Η κριτική παιδαγωγική, επίσης, ενδιαφέρεται κυρίως για εκείνο που ο Habermas αποκαλεί *χειραφετική γνώση*, η οποία επιχειρεί να συμφιλιώσει και να υπερβεί την αντίθεση μεταξύ τεχνικής και πρακτικής γνώσης. Η χειραφετική γνώση βοηθάει στο να κατανοήσουμε πώς οι σχέσεις εξουσίας και κοινωνικοοικονομικών προνομίων διαστρεβλώνουν και χειραγωγούν τις κοινωνικές σχέσεις. Αποβλέπει επίσης στη δημιουργία των συνθηκών εκείνων στις οποίες η ανορθολογικότητα, η κυριαρχία και

η καταπίεση μπορούν να ξεπεραστούν και να μετασχηματιστούν μέσω της διαλογικής συλλογικής δράσης (McLaren, 2007 όπ. αναφ. από τους Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Τα μαθησιακά περιβάλλοντα αξιοποίησης των ΤΠΕ πρέπει να εμπεριέχουν αυθεντικά προβλήματα που εντάσσονται στον βιωματικό χώρο των μαθητών (Bigge, 1990), που απασχολούν τους ίδιους και το κοινωνικό τους πλαίσιο, για να έχουν νόημα διερεύνησης. Με τη σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας και του περιεχομένου της μάθησης με τον πραγματικό κοινωνικό κόσμο η αγωγή αποκτά πολιτική σημασία, είναι μια πράξη κοινωνικοποίησης και ήθους και έχει νόημα όταν το άτομο στοχάζεται και δρα (Μακράκης, 1998α, 1998β). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθούν να συνδέσουν τη μάθηση με την κοινωνία, τη γνώση με τη δράση. Ο μετασχηματιστικός, διανοητικός ρόλος τους (transformative intellectual) (Aronowitz & Giroux, 1985) προσφέρει στους μαθητές μεθόδους, κριτήρια και εργαλεία που θα τους επιτρέπουν να στέκονται κριτικά σε κάθε μορφή γνώσης, να διαμορφώνουν απόψεις, να προβλέπουν και να αιτιολογούν τα αποτελέσματα των αποφάσεων και των πράξεών τους.

Οι νέες τεχνολογίες παρέχουν νέες δυνατότητες, εμπλέκονται όμως πολλοί κίνδυνοι στην ανάπτυξή τους. Το υλικό του Παγκόσμιου Ιστού είναι οργανωμένο γύρω από πηγές πληροφόρησης, αυτό δημιουργεί συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη καταναλωτικών μορφών συμπεριφοράς μπροστά στη γνώση με πιθανότητες να καταστεί σε εφιαλτικό εργαλείο για χειραγώγηση (Μαυρογιώργος, 2010). Οι καινοτομίες των νέων τεχνολογιών μπορεί να είναι το αποτέλεσμα των βιομηχανικών απαιτήσεων και όχι των εκπαιδευτικών αναγκών. Προβλήματα επίσης, με παγκόσμιες διαστάσεις όπως το ψηφιακό χάσμα, η υποστηρικτική τεχνολογία, η ηλεκτρονική διαφήμιση, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, οι κοινωνικές δικτύσεις (blogs). Όλα τα παραπάνω πρέπει να ενσωματώνονται στα εκπαιδευτικά θέματα, να επεξεργάζονται και να λαμβάνονται μέτρα. Είναι θα λέγαμε προβλήματα προς λύση που τα εμπεριέχει η κριτική παιδαγωγική.

## 5. Ο εκδημοκρατισμός του Τεχνολογικού σχολείου

Συμπερασματικά ο ερευνητής, υποστηρίζει ότι με το «νέο» τεχνολογικό σχολείο επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός τύπου ανθρώπου και, κυρίως, εργαζομένου που θα πρέπει είναι ευέλικτος και προσαρμόσιμος στις αλλαγές στην αγορά εργασίας και κυρίως παραγωγικός και πειθήνιος. Το «νέο σχολείο» προκρίνει στη θέση της μόρφωσης και της ολοκληρωμένης γνώσης την εκμάθηση δεξιοτήτων, τη συσσώρευση πληροφοριών και ασπόνδυλες γνώσεις (Ο.Λ.Μ.Ε., 2007). Η «νέα» αναμόρφωση της ΤΕΕ προαναγγέλλει νέα επίθεση στα ανθρώπινα δικαιώματα των μαθητών που ωθούνται σε αυτή. Η αντικειμενική σύνδεση της ΤΕΕ με την καπιταλιστική οικονομία επιβάλλει μόνο αντιδραστικές λύσεις. Επιτάσσει να λυθεί ο γόρδιος δεσμός της καπιταλιστικής ιδιοκτησίας στα μέσα παραγωγής. Καταλήγοντας σε πρώτη φάση ο ερευνητής παρομοιάζει το σχολείο ως ένα ιδεολογικοπολιτικό «στρατόπεδο» με αναγκαστική θητεία 14 χρόνων. Η παρομοίωση αυτή τεκμηριώνεται βάση των παραδοχών ότι η κλασσική θεώρηση της σχολικής



διαδικασίας ως μιας ουδέτερης διαδικασίας, αντισηπτικά απομονωμένης από τις έννοιες της πολιτικής, της εξουσίας, της ιστορίας και του κοινωνικού πλαισίου δεν μπορεί πλέον να υιοθετηθεί με πειστικότητα (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Η ιδεολογία περιγράφεται ως ένας τρόπος θεώρησης του κόσμου που αναφέρεται στην παραγωγή και αναπαράσταση αξιών, ιδεών και πεποιθήσεων τον οποίο αποδέχονται τα μέλη μιας κοινωνίας ως φυσικό και ως κοινή λογική. Πιο αναλυτικά, η ιδεολογία αναφέρεται στην παραγωγή έννοιας και νοήματος (Aronowitz & Giroux, 1985).

Ο σκοπός της σχολικής γνώσης θα πρέπει να είναι περισσότερο χειραφετικός από το να παράγει εργαζόμενους (ανθρώπινο κεφάλαιο) και να συντελεί στη μετατροπή των σχολείων σε προπύργιο της εταιρικής ιδεολογίας. Η σχολική γνώση πρέπει να αναμορφωθεί στη δημιουργία των συνθηκών που προάγουν τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών μέσα στην ευρύτερη κοινωνία (McLaren, 2007 όπ. αναφ. από τους Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που πρέπει να οικοδομηθεί μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας για τον εκδημοκρατισμό ενός πραγματικά νέου Τεχνολογικού σχολείου, απαιτεί οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές από καταναλωτές των μέσων να γίνουν όχι μόνο κριτικοί αναγνώστες της πληροφορίας, αλλά και κατασκευαστές των δικών τους μηνυμάτων με τη χρήση της τεχνολογίας, να αναζητήσουν την γνώση όχι ως στοιχείο τεχνικής μέσω του υπολογιστή, αλλά ως μέσο μάθησης και αναζήτησης της ερμηνείας και της κατανόησης του κόσμου και των εμπειριών, του ιστορικού χώρου και της κοινωνικής εξέλιξης. Οι ΤΠΕ μπορούν να επαναστατικοποιήσουν το τεχνολογικό σχολείο, αν ενταχθούν σ' ένα σχέδιο πραγματικών, καινοτόμων και ριζοσπαστικών αλλαγών όπως οι παραπάνω, με στόχο την ανάληψη δράσης προς τη δημιουργία ενός δημοκρατικότερου τεχνολογικού μέλλοντος και την συγκρότηση του μαθήματος και της γνώσης.

### **Βιβλιογραφία**

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1985). *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1985). *Education Under Siege*. MA: Bergin and Garvey.
- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς* (Α. Κάντας & Α. Χατζή, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Γέρου, Θ. (1988). *Κριτική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.). (2010). *Κριτική Παιδαγωγική μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θεριανός, Κ. (2010). *Κριτική θεώρηση των βασικών σημείων της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Ανακτήθηκε 18/11/2010, <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=15258>.
- Ιακωβίδης, Γ. (2003). *Η εκπαιδευτική πολιτική και η τεχνική και επαγγελματική*

- εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 11.
- ΙΤΥ & ΕΥΕ. (2008). *Μελέτη διαμορφωτικής εσωτερικής αξιολόγησης της πορείας της επιμόρφωσης και της εφαρμογής των ΤΠΕ στα ΤΕΕ. Παραδοτέο ΥΠ5.ΠΓ2.*
- Καπραβέλου, Α. (2008). *Εκπαίδευση χωρίς κοινωνική δικαιοσύνη. Ανατρέποντας την πραγματικότητα.* Άρθρο, 5<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης, 4-5 /10/2008. Ανακτήθηκε 20/11/2010, <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr>.
- Λάσκος, Χ. (2006). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θεωρητικές τάσεις και θεμελίωση.* (Διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ-ΑΠΘ, 2006). Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2010, <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/15030>.
- McLaren, P. (2007). *Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση, (Μτφ) Παπλή, Β. στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική μια συλλογή κειμένων (σελ. 280-330).* Αθήνα: Gutenberg.
- Μακράκης, Β. (1998α). Αρχές παιδαγωγικού σχεδιασμού και ανάπτυξη συστημάτων ανοιχτής και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω του παγκόσμιου ιστού(www), στο Γ. Τσαμασφύρος (Επιμ.), *Τηλεκπαίδευση: Η σημερινή πραγματικότητα στην Ελλάδα: Επιστημονική ημερίδα ΕΜΠ* (σελ. 54-64).
- Μακράκης, Β. (1998β). *Απομυθοποιώντας τον μεθοδολογικό μονισμό, στο Γ. Παπαγεωργίου (Επιμ.) Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα.* Αθήνα: Τυπωθητώ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2010). *Το Ψηφιακό Σχολείο και ανοιχτά ερωτήματα.* Ανακτήθηκε 17/11/2010, [http://www.alfavita.gr/artra/art31\\_3\\_10\\_935.php](http://www.alfavita.gr/artra/art31_3_10_935.php)
- Ντρενογιάννη, Ε. (2010). *Το «νέο σχολείο» και ο ρόλος των ΤΠΕ ως φορέων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.* Άρθρο, 7<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ, 23-26/09/2010. Ανακτήθηκε 17/10/2010, [http://www.etpe.gr/files/proceedings/26/1286269210\\_144.pdf](http://www.etpe.gr/files/proceedings/26/1286269210_144.pdf).
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2007). *Τοποθέτηση της ΟΛΜΕ στο κείμενο διαβούλευσης της Ε.Ε. «Σχολεία για το 21ο αιώνα».* Ανακτήθηκε 20/11/2010, [http://ec.europa.eu/education/school21/results/greek\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/education/school21/results/greek_el.pdf)
- Πεσμαζόγλου, Σ. (1987α, 1999β). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης.* Αθήνα: Θεμέλιο.
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1992). *Φιλοσοφία της Παιδείας. Το υπόβαθρο της εκπαιδευτικής πολιτικής* (δ' εκδ.). Αθήνα: Παιδαγωγία.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006α). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση.* Αθήνα: Ράπτης, Α.
- ΥΠΑΝ. (2005). *Στρατηγική της Λισσαβώνας. Στόχοι και πορεία επίτευξής τους.* Ανακτήθηκε 15/11/2010, [http://www.ypan.gr/docs/stratigiki\\_lissavonos.pdf](http://www.ypan.gr/docs/stratigiki_lissavonos.pdf).
- ΥΠΔΒΜΘ. (2010). *Νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής.* Ανακτήθηκε 17/11/2010, [http://www.ypepth.gr/docs/neo\\_sxoleio\\_brochure\\_100305.pdf](http://www.ypepth.gr/docs/neo_sxoleio_brochure_100305.pdf).