



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»

Διπλωματική Εργασία

**«ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ: ΟΙ ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΑΡΤΑΣ»**

ΚΟΛΙΟΥ ΕΥΘΥΜΙΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

ΜΕΛΗ: ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»

Διπλωματική Εργασία

**«ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ: ΟΙ ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΑΡΤΑΣ»**

ΚΟΛΙΟΥ ΕΥΘΥΜΙΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

ΜΕΛΗ: ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ABSTRACT.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ	11
1.1 Εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	11
1.1.1 Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	15
1.1.2 Αρχές εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	17
1.1.3 Αντικείμενο, σκοπός και στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	18
1.1.4 Φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	19
1.2 Εκπαιδευτικό έργο	20
1.2.1 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	22
1.2.2 Δείκτες απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου.....	24
1.2.3 Μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	27
1.2.4 Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου	31
1.2.5 Η υπάρχουσα και η επιχειρούμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΘΕΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	37
2.1 Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός	37
2.2 Αποστολή και λειτουργίες του σχολείου	38
2.2.1 Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου.....	41
2.3 Διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού.....	42
2.3.1 Ο παιδαγωγικός – κοινωνικοποιητικός ρόλος του εκπαιδευτικού.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.....	49
3.1 Σχολικό κλίμα	49
3.2 Σχολική τάξη και παιδαγωγικό κλίμα	51
3.3 Η σπουδαιότητα του παιδαγωγικού κλίματος.....	54
3.4 Παράγοντες διαμόρφωσης του κλίματος στη σχολική τάξη.....	55
3.4.1 Παιδαγωγική επικοινωνία.....	59
3.4.2 Παιδαγωγική αλληλεπίδραση	62
3.4.3 Παιδαγωγική σχέση.....	63

3.4.3.1	Οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης.....	66
3.4.3.2	Είδη αγωγής	70
3.4.3.3	Ο μαθητής ως μέλος της παιδαγωγικής σχέσης	74
3.4.4	Παραπρόγραμμα.....	76
3.4.5	Λογική των επιδόσεων	77
3.4.6	Γονεϊκή εμπλοκή	77
3.5	Οργάνωση της σχολικής τάξης	78
3.5.1	Το συνεργατικό περιβάλλον.....	81
3.6	Παιδαγωγικές και διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος στην τάξη	82
3.7	Ανασκόπηση ερευνών σχετικών με το παιδαγωγικό κλίμα	88
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ.....	93
4.1	Το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	93
4.2	Κριτήρια αξιολόγησης του παιδαγωγικού κλίματος.....	97
4.3	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προσδιοριστικός παράγοντας ανάπτυξης του παιδαγωγικού κλίματος	100
	ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	103
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	105
5.1	Αναγκαιότητα έρευνας - Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος	105
5.2	Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	107
5.3	Ερευνητικά ερωτήματα	109
5.4	Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών.....	111
5.5	Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	112
5.6	Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου	113
5.7	Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	116
5.8	Περιορισμοί και οριοθετήσεις της έρευνας.....	117
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	119
6.1	Περιγραφή του δείγματος.....	119
6.2	Ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων	124
6.3	Έλεγχοι ανεξαρτησίας.....	148
6.4	Παραγοντική ανάλυση	161
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	181
7.1	Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας	181

7.2 Προτάσεις.....	189
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	197
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	207

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Ποσοστά μαθητών ανάλογα με το φύλο για το δείγμα των 378 μαθητών. .	119
Εικόνα 2: Ποσοστά μαθητών ανάλογα με την τάξη για το δείγμα των 378 μαθητών. .	120
Εικόνα 3: Ποσοστά μαθητών ανάλογα με τον τύπο σχολείου για το δείγμα των 378 μαθητών.	121
Εικόνα 4: Ποσοστά μαθητών ανάλογα με αν οι μαθητές είχαν δάσκαλο/δασκάλα για το δείγμα των 378 μαθητών.	122
Εικόνα 5: Ποσοστά μαθητών ανάλογα με τον αριθμό ατόμων στην τάξη για το δείγμα των 378 μαθητών.	122
Εικόνα 6: Ποσοστά μαθητών ανάλογα με τον αριθμό ατόμων ίδιου φύλου για το δείγμα των 378 μαθητών.	123
Εικόνα 7: Ποσοστά μαθητών ανάλογα με το αν ο δάσκαλος/δασκάλα δίδασκε τα ερωτηθέντα άτομα για πρώτη ή δεύτερη χρονιά για το δείγμα των 378 μαθητών.	124
Εικόνα 8: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν ή συνδιαμορφώνουν το κλίμα της τάξης.	125
Εικόνα 9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και τα γνωστικά αντικείμενα.	127
Εικόνα 10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και το φύλο του εκπαιδευτικού.	128
Εικόνα 11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και την ηλικία του εκπαιδευτικού.	130
Εικόνα 12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης και τον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης από τον εκπαιδευτικό.	131
Εικόνα 13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης και την τάξη φοίτησης.	133
Εικόνα 14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για το βαθμό ευχαρίστησης από το κλίμα της τάξης τους.	134
Εικόνα 15: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών σε κάθε επιλογή για την πρόταση Δ1.2.	174
Εικόνα 16: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών σε κάθε επιλογή για την πρόταση Δ1.13.	178

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.	26
Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν ή συνδιαμορφώνουν το κλίμα της τάξης.	125
Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και τα γνωστικά αντικείμενα.	126
Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και το φύλο του εκπαιδευτικού.	128
Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και την ηλικία του εκπαιδευτικού.	129
Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης και τον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης από τον εκπαιδευτικό.	131
Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης και την τάξη φοίτησης.	132
Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για το βαθμό ευχαρίστησης από το κλίμα της τάξης τους.	134
Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τις επιδράσεις ενός καλού κλίματος μέσα στην τάξη.	135
Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τη συνεκτικότητα και διενεκτικότητα στην τάξη τους.	137
Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τη συμμετοχή και τη συνεργασία μέσα στην τάξη τους.	138
Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τη δυσκολία και την ανταγωνιστικότητα στην τάξη τους.	140
Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την οργάνωση της τάξης τους.	141
Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους και τις σχέσεις μέσα στην τάξη.	142
Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την ικανοποίηση από το κλίμα της τάξης τους.	144
Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη.	145
Πίνακας 17: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και του φύλου των μαθητών στην ερώτηση B2 του ερωτηματολογίου.	149
Πίνακας 18: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη). ..	149
Πίνακας 19: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και της ηλικιακής ομάδας των μαθητών στην ερώτηση B2 του ερωτηματολογίου.	150
Πίνακας 20: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη). ..	151

Πίνακας 21: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και του φύλου των μαθητών στην ερώτηση B6 του ερωτηματολογίου.	152
Πίνακας 22: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη)..	152
Πίνακας 23: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και της ηλικιακής ομάδας των μαθητών στην ερώτηση B6 του ερωτηματολογίου.	153
Πίνακας 24: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη)..	153
Πίνακας 25: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και του φύλου των μαθητών στην ερώτηση B7 του ερωτηματολογίου.	154
Πίνακας 26: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη)..	155
Πίνακας 27: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και της ηλικιακής ομάδας των μαθητών στην ερώτηση B7 του ερωτηματολογίου.	156
Πίνακας 28: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη)..	156
Πίνακας 29: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και του φύλου των εκπαιδευτικών στην ερώτηση B7 του ερωτηματολογίου.	157
Πίνακας 30: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη)..	157
Πίνακας 31: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και της χρονιάς που ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει στην τάξη στην ερώτηση B7 του ερωτηματολογίου.	158
Πίνακας 32: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη)..	159
Πίνακας 33: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών ανάλογα με τον τύπο σχολείου στην ερώτηση B7 του ερωτηματολογίου.	160
Πίνακας 34: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη) .	160
Πίνακας 35: Πίνακας ελέγχου καταλληλότητας πραγματοποίησης της παραγοντικής ανάλυσης.	161
Πίνακας 36: Πίνακας συσχετίσεων των παραγόντων (προτάσεων) που αφορούν το δείκτη της συνεκτικότητας.	162
Πίνακας 37: Αποτελέσματα του ελέγχου παραγοντικής ανάλυσης.	163
Πίνακας 38: Πίνακας ελέγχου καταλληλότητας πραγματοποίησης της παραγοντικής ανάλυσης.	164
Πίνακας 39: Πίνακας συσχετίσεων των παραγόντων (προτάσεων) που αφορούν το δείκτη της ικανοποίησης των μαθητών σε σχέση με τον τομέα της εργασίας.	165
Πίνακας 40: Αποτελέσματα του ελέγχου παραγοντικής ανάλυσης.	166
Πίνακας 41: Πίνακας ελέγχου καταλληλότητας πραγματοποίησης της παραγοντικής ανάλυσης.	167
Πίνακας 42: Πίνακας συσχετίσεων των παραγόντων (προτάσεων) που αφορούν το δείκτη της υποστήριξης του εκπαιδευτικού.	168
Πίνακας 43: Αποτελέσματα του ελέγχου παραγοντικής ανάλυσης.	169

Πίνακας 44: Πίνακας ελέγχου καταλληλότητας πραγματοποίησης της παραγοντικής ανάλυσης.	170
Πίνακας 45: Πίνακας συσχετίσεων των παραγόντων (προτάσεων) που αφορούν το δείκτη της οργάνωσης της τάξης.	171
Πίνακας 46: Αποτελέσματα του ελέγχου παραγοντικής ανάλυσης.	172
Πίνακας 47: Πίνακας ελέγχου καταλληλότητας πραγματοποίησης της παραγοντικής ανάλυσης..	175
Πίνακας 48: Πίνακας συσχετίσεων των παραγόντων (προτάσεων) που αφορούν το δείκτη των παιδαγωγικών ενεργειών.	176
Πίνακας 49: Αποτελέσματα του ελέγχου παραγοντικής ανάλυσης.	177

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών που φοιτούν στην Δ', Ε' και Στ' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου στον Νομό Άρτας για το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και πώς αυτοί το αξιολογούν. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά στην έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στο εκπαιδευτικό έργο και στην αξιολόγησή του. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στο θεσμό του σχολείου, στις λειτουργίες του, με έμφαση στην κοινωνικοποιητική λειτουργία και στον παιδαγωγικό-κοινωνικοποιητικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, αναλύεται η έννοια του σχολικού κλίματος, της σχολικής τάξης, του κλίματος που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη και τονίζεται η σπουδαιότητά του. Παρουσιάζονται επίσης, οι παράγοντες που επιδρούν στο κλίμα της τάξης και, εκτενέστερα, ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παιδαγωγική επικοινωνία και σχέση μέσα στην τάξη. Τέλος, παρουσιάζεται το Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου και διατυπώνονται τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στον τομέα του παιδαγωγικού κλίματος.

Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις. Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, η πλειονότητα των μαθητών αξιολογεί θετικά το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης. Επίσης, παρατηρείται ότι υπάρχει γενική ικανοποίηση των παιδιών όσον αφορά τις διαστάσεις του κλίματος της τάξης και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού, γεγονός που οδηγεί στην προαγωγή της διαδικασίας της μάθησης με ευεργετικά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική αξιολόγηση, σχολική τάξη, εκπαιδευτικός, μαθητής, παιδαγωγικό κλίμα, παράγοντες κλίματος, αξιολόγηση παιδαγωγικού κλίματος, κριτήρια αξιολόγησης.

ABSTRACT

The purpose of this research was to study the perceptions of the students who attend the fourth, fifth and sixth grade of elementary school in the prefecture of Arta about the classroom climate and how they evaluate it. This thesis consists of two parts: the theoretical and the practical research. The theoretical part refers to the concept of educational assessment, the educational work and its evaluation. Subsequently, reference to the school institution is made, as well as to its functions, emphasizing the socializing function and the educational-socializing role of the teacher. Additionally, the concept of school climate, classroom and climate that is developed in the classroom are analysed, and their importance is stressed. The factors that affect the classroom climate and, extensively, the way in which the teacher organizes the pedagogical communication and relation in the classroom are also presented. Finally, the P.D. 152/2013 for the teachers' evaluation and their educational work is presented and the teachers' evaluation criteria in the field of classroom climate is stated.

The practical part contains the research methodology, research findings, conclusions and suggestions. As evidenced by the research findings, the majority of the students evaluates positively the classroom climate. Additionally, we observe that there is a general satisfaction from the children's perspective about the dimensions of the classroom climate and the teacher's actions, leading to the promotion of the process of learning with beneficial results for the students.

Keywords: Educational assessment, classroom, teacher, student, classroom climate, climate factors, evaluation of classroom climate, evaluation criteria.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή, είτε αυτή παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης, η οποία μπορεί να αποτελεί μια απλή κριτική (κρίση) ή ακολουθεί τη μεθοδολογικά τυπική διαδικασία της αποτίμησης-έκβασης αποτελέσματος» (Κωνσταντίνου, 2004α: 13).

Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα για ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Με δεδομένη, μάλιστα, τη σημερινή οικονομική δυσπραγία, η αξιολόγηση καλείται να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο. Στον εκπαιδευτικό χώρο, η αξιολόγηση αποτελεί στόχο αρκετών ερευνών (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 115). Το ενδιαφέρον αυτό απορρέει από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης, ως εργαλείου ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Επίσης, απορρέει από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών που αφορούν τη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 2004α: 23).

Το Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προσδιορίζει τα πεδία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Το πεδίο «*Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*» αναφέρεται στο φυσικό χώρο του σχολείου, που αποτελείται από τη σχολική αίθουσα και τον αύλειο χώρο και στο ψυχολογικο-κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο δημιουργούν μέσα από το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας. Διακριτά στοιχεία του ψυχολογικο-κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου αποτελούν η γενικότερη κουλτούρα που διέπει τη σχολική μονάδα, το κλίμα της σχολικής τάξης, το στυλ της διδασκαλικής συμπεριφοράς και η σχέση των μαθητών με τον εαυτό τους. Μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον συντελείται η μάθηση και η ανάπτυξη στον κοινωνικό, επικοινωνιακό, συναισθηματικό, αξιακό, πολιτισμικό, πολιτικό, αλλά και στον γνωστικό τομέα (Ματσαγγούρας, 2000β: 171).

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η αξιολόγηση του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης. Για το σκοπό αυτό σκοπεύουμε να πραγματοποιήσουμε έρευνα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Άρτας, με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών, σχετικά με το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, τη σπουδαιότητά του, τους παράγοντες που το διαμορφώνουν, το ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης, τις παιδαγωγικές και διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη και πώς αξιολογούν οι ίδιοι οι μαθητές το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης τους.

Η ενασχόληση με το θέμα αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι στο νέο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον που διαμορφώνεται, το σχολείο καλείται να συμβάλει στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές, ισχυρή αυτοαντίληψη, να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση των συναισθηματικών - νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών και να αναπτύξει σε αυτούς τις απαραίτητες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις αντίξοες συνθήκες που προκύπτουν, όπως το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας.

Επομένως, πρέπει να ενισχυθούν αποτελεσματικά οι μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του σχολείου, ώστε να δημιουργηθεί ένα αποδοτικό και ευνοϊκό σχολικό περιβάλλον. Σε αυτό το ευνοϊκό περιβάλλον, οι σχολικές τάξεις θα μετατραπούν σε κοινότητες με ψυχική ανθεκτικότητα που θα παρέχουν ουσιαστική υποστήριξη και ευνοϊκό κλίμα, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να μαθαίνουν, να επιτυγχάνουν και να καλύπτουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Καθοριστικός προς αυτή την κατεύθυνση θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να κατανοεί πώς βλέπουν και βιώνουν τα πράγματα οι μαθητές και στέκεται με σεβασμό προς τη «βιογραφία» των προσωπικών, οικογενειακών και κοινωνικών εμπειριών και αποσκευών των μαθητών του (Doll et al, 2009: 15, 24).

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται προσέγγιση του θέματος με αναφορά στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, ενώ το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού έργου. Επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση και αποσαφήνιση

των όρων «εκπαιδευτική αξιολόγηση», «εκπαιδευτικό έργο», «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου». Ακόμη, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα, στις αρχές, στους φορείς, στα αντικείμενα, στους σκοπούς και στόχους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στους δείκτες απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου, στις μορφές και τεχνικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και επιχειρείται να αποτυπωθεί η πορεία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική πραγματικότητα.

Το *δεύτερο κεφάλαιο* αναφέρεται στο θεσμό του σχολείου, στην αποστολή και στις λειτουργίες του, δίνοντας έμφαση στην κοινωνικοποιητική λειτουργία, στους διαφορετικούς ρόλους του εκπαιδευτικού και ιδιαίτερα στον παιδαγωγικό - κοινωνικοποιητικό ρόλο.

Το *τρίτο κεφάλαιο* διαπραγματεύεται την έννοια και το περιεχόμενο των όρων «σχολικό κλίμα», «παιδαγωγικό κλίμα» και «σχολική τάξη». Καταγράφονται η σπουδαιότητα του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης τόσο στην μαθησιακή όσο και στην κοινωνικοποιητική διαδικασία και οι παράγοντες που το διαμορφώνουν, όπως αυτοί παρουσιάζονται από διάφορους μελετητές. Πιο αναλυτικά παρατίθενται οι παράγοντες της παιδαγωγικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, των σχέσεων εκπαιδευτικών - μαθητών, της οργάνωσης της τάξης, της γονεϊκής εμπλοκής, του παραπρόγραμματος, της λογικής των επιδόσεων. Επίσης, γίνεται αναφορά στον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης, στο πως βιώνει ο μαθητής τη σχέση αυτή, στα είδη αγωγής, στις παιδαγωγικές και διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης, καθώς και σε σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί.

Στο *τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο* του θεωρητικού μέρους παρουσιάζεται το Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου, ο σκοπός και ο τρόπος αξιολόγησης, οι κατηγορίες και τα κριτήρια αξιολόγησης. Διατυπώνονται τα κριτήρια αξιολόγησης του παιδαγωγικού κλίματος και τονίζεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική τάξη.

Το *πέμπτο κεφάλαιο* που ανήκει στο δεύτερο μέρος της έρευνας περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα ακολουθεί η καταγραφή του σκοπού και των στόχων της έρευνας, αναλύονται τα ερευνητικά ερωτήματα, τεκμηριώνονται οι μεθοδολογικές επιλογές, ορίζεται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, περιγράφεται το ερωτηματολόγιο,

καταγράφεται η προσπάθεια εξασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας καθώς και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας βάσει της στατιστικής επεξεργασίας.

Τέλος, στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο της έρευνας γίνεται συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, καταγράφονται τα συμπεράσματα και διατυπώνονται οι προτάσεις.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή για την ουσιαστική βοήθειά του κατά το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή της έρευνας και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, καθώς και τον κ. Ιωάννη Φύκαρη για τις πολύτιμες συμβουλές του. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους Διευθυντές και Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Άρτας που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών που δέχτηκαν να με βοηθήσουν στη διανομή των ερωτηματολογίων. Επιπλέον, πρέπει να ευχαριστήσω ιδιαίτερα όλους τους μαθητές που προθυμοποιήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας, παρέχοντας ουσιαστική βοήθεια στην ολοκλήρωση του εμπειρικού μέρους.

Ευχαριστίες, επίσης, οφείλω στο σύζυγό μου Ευάγγελο Τζιώρα και στους γονείς μου Κωνσταντίνο Κολιό και Άννα Καυκιά, για την ηθική συμπαράσταση και το ενδιαφέρον τους, όχι μόνο για την συγγραφή της παρούσας εργασίας, αλλά και για την επιτυχή ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τα σημαντικά πρόσωπα που βρίσκονται κοντά μου για τις εμπνευστικές παραινέσεις τους.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ

1.1 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί έννοια πολυσήμαντη και χρησιμοποιείται καθημερινά σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η σημασία του όρου της αξιολόγησης συγχέεται συχνά με τη σημασία άλλων συναφών όρων, όπως με τη μέτρηση, την εκτίμηση, την αποτίμηση, τη βαθμολογία κ.α. (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005: 423). Με τον όρο μέτρηση αποδίδονται συνήθως οι εξετάσεις και οι βαθμοί, ενώ ο όρος εκτίμηση ή αποτίμηση αναφέρεται στη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση (Αθανασίου, 2003: 39, 40).

Ο Κωνσταντίνου (2004α: 13) αναφέρει ότι *«η αξιολόγηση είναι ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας, καθώς και του αποτελέσματός της, αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του. Μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και, βεβαίως, των παραμέτρων που τυχόν παρεμπόδισαν την επίτευξή του»*.

Κατά τον Κασσωτάκη (1997: 15), αξιολόγηση σημαίνει *«η διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης»*. *«Περιλαμβάνει αξίες που προέρχονται από κρίση και προσωπική ή αντικειμενική εκτίμηση και απόφαση για τις εμπειρίες του ανθρώπου και τα αποτελέσματα των μετρήσεων, και γίνεται με βάση τους σκοπούς που έχουμε θέσει»* (Μάνος, 2003: 209).

Ο Καψάλης (2003: 17) ορίζει την έννοια της αξιολόγησης ως *«μια διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση, κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος με βάση μια δεδομένη μονάδα μέτρησης. Από την πλευρά της, η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση, τη συλλογή, δηλαδή, στοιχείων στα οποία θα στηριχθεί η μέτρηση και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος»*.

Σύμφωνα με τον ορισμό της Unesco, αξιολόγηση είναι «*μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της. Είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μια διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν από τη μια μεριά οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων*» (στο: Ηλιού, 1991: 58).

Μία άλλη άποψη για την αξιολόγηση είναι αυτή που προσδιορίζει την αξιολόγηση ως τη διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και η ερμηνείας των πληροφοριών για οποιαδήποτε πλευρά ενός προγράμματος της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επίσης, σύμφωνα με αυτή την άποψη, η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας ενός προγράμματος που περιλαμβάνει «*τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επανασχεδιασμό του*» (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999: 125).

Η αξιολόγηση αποτελεί βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου. Με την έννοια «αξιολογούμενο» εμπερικλείεται κάθε παράγοντας αξιολόγησης, είτε αυτός είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα, είτε μια σχολική μονάδα, είτε ένα παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, είτε, τέλος, οποιοσδήποτε άλλος παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 11). Είναι μια διαδικασία, που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας, που παράγει αποτελέσματα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων.

Στην εκπαίδευση, η έννοια της αξιολόγησης καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα διαδικασιών με κοινό χαρακτηριστικό τη διερεύνηση, αποτίμηση ή εκτίμηση και καταγραφή ποιοτικών ή ποσοτικών μεγεθών της εκπαίδευσης και αξιοποιεί διάφορα επιστημονικά πεδία. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση οδήγησαν στην εξέλιξη της **εκπαιδευτικής αξιολόγησης**, η οποία αποτέλεσε νέο επιστημονικό πεδίο. Το πεδίο αυτό κυρίως αποτελεί σύνθεση της εκπαιδευτικής έρευνας και της εκπαιδευτικής μέτρησης (Παλαιοκρασάς & συν., 1997). Η μορφή με την οποία εμφανίζεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως διαδικασία και περιεχόμενο

«συνιστά απόρροια του τρόπου που είναι οργανωμένο και δομημένο το σχολείο, από άποψη παιδαγωγική, διοικητική και υλικοτεχνική» (Κωνσταντίνου, 2004α: 9).

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί διεθνώς καίριο ζήτημα προβληματισμού. Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ευρώπης εμφανίστηκε, αρχικώς, με τη δημιουργία των πανεπιστημίων κατά το 12^ο και 13^ο αιώνα και επεκτάθηκε στις κατώτερες και μεσαίες εκπαιδευτικές βαθμίδες κατά το 19^ο και 20^ο αιώνα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την ίδρυση του Δημοτικού Σχολείου, το 1834, θεσμοθετούνται και η μορφή των εξετάσεων, ο τρόπος βαθμολογίας και άλλες σχετικές λεπτομέρειες (Καψάλης, 2003: 11).

Στη σχετική βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για την έννοια και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Είναι ένας αρκετά ευρύς όρος που συνδέεται τόσο με την επίδοση των μαθητών, όσο και με τον έλεγχο ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, κοινό σημείο των περισσότερων ορισμών θεωρείται η επίτευξη ή όχι των προκαθορισμένων στόχων.

Ως πιο ολοκληρωμένο ορισμό της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης», θεωρούμε αυτόν που δίνει ο Κωνσταντίνου (2004α: 15), σύμφωνα με τον οποίο η «εκπαιδευτική αξιολόγηση» συνιστά *«τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα η αξιολόγηση είναι συνδυασμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και συνολικά το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα»*. Ωστόσο, ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση», αναφορικά με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη, παραπέμπει συνειρμικά και αυθόρμητα στις εξετάσεις, τους βαθμούς, τους τίτλους σπουδών και, βέβαια, στην επίδοση του μαθητή.

Ο Ματσαγγούρας (2000α: 304) θεωρεί ότι: *«η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος»*.

Κατά τον Goldstein (1986), εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι *«η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών»* (στο: Παλαιοκρασάς & συν., 1997: 17), ενώ ο Πασιαρδής (1996: 9) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως τη *«διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή»*.

Ο Δημητρόπουλος (2007: 30), αναφέρει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση στηρίζεται στη σχέση της έκβασης μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας με τους παιδαγωγικούς σκοπούς και την ορίζει ως *«τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς»*.

Η Βαλσαμάκη (1979) υποστηρίζει ότι *«η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης περιορίζεται στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων μιας μέτρησης σύμφωνα μ' ένα συγκεκριμένο κριτήριο»* (στο: Δημητρόπουλος, 2007: 27), ενώ κατά τον Κασσωτάκη (2005: 64-65), *«ως αξιολόγηση στον τομέα της εκπαίδευσης ορίζεται συνήθως η συστηματική διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι, τους οποίους επιδιώκει το σχολείο στις διάφορες βαθμίδες του»*. Η αξιολόγηση μάλιστα προσεγγίζεται περισσότερο ως μηχανισμός αυτορρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, των φορέων και των συντελεστών του παρά ως ελεγκτική λειτουργία η οποία εξυπηρετεί διοικητικές και γραφειοκρατικές επιδιώξεις.

Στις ευρωπαϊκές χώρες, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών τους πολιτικών. Η ιδέα ότι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης προϋποθέτει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων θεωρείται στις χώρες αυτές δεδομένη (Eurydice, 2004: 131). Η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στις χώρες αυτές δίνει το στίγμα μιας νέας εποχής στη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού, η οποία χαρακτηρίζεται από την αναδιάρθρωση του διοικητικού μηχανισμού, τις αποκεντρωμένες διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, την ενεργό συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων στη διαχείριση της σχολικής μονάδας και, τέλος, την προβολή νέων απαιτήσεων στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζμας, 2009).

Στην Ελλάδα, δυστυχώς, λέγοντας εκπαιδευτική αξιολόγηση εννοούμε αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του μαθητή, παραβλέποντας πολλές φορές σκόπιμα την επιτακτική ανάγκη αξιολόγησης της εκπαίδευσης ως ένα οργανωμένο σύστημα που αποτελείται από πολλά επιμέρους στοιχεία.

1.1.1 Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα περιλαμβάνει μια σειρά ενεργειών που σχετίζονται με την απόφαση, τον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του αποτελέσματος. Η αξιολόγηση επιτρέπει να αποφανθούμε αν η ίδια η δραστηριότητα αξίζει να επαναληφθεί, να απορριφθεί ή να τροποποιηθεί. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, όταν συνοδεύεται από αντικειμενικές υποδείξεις και πραγματοποιείται με σαφή κριτήρια, αποτελεί σημαντικό μέσο υποβοήθησης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση ανάγεται, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007: 33-35), σε τρία επίπεδα:

1. *Στο οικονομικό επίπεδο:* Το πρόβλημα ανακύπτει κυρίως από τη στενότητα πόρων και αγαθών. Η στενότητα αυτή, η οποία αυξάνεται αναμφίβολα ακόμα και στις μέρες μας εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, επιβάλλει περισσότερο όσο ποτέ την επινόηση μεθοδολογίας, η οποία θα διευκολύνει την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

2. *Στο ψυχολογικό - παιδαγωγικό επίπεδο:* Η διάσταση αυτή σχετίζεται με τη χρήση αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας και την εξασφάλιση τρόπων, οι οποίοι διευκολύνουν τη μάθηση και περιορίζουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια.

3. *Στο πρακτικό - διοικητικό επίπεδο:* Η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην αντιμετώπιση διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού, την προαγωγή ή επιλογή μαθητών και τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό.

Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης προκύπτει και από το γεγονός ότι αυτή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλοι γνωρίζουμε ότι αποστολή του σχολείου είναι η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχολογικών δυνάμεων των μαθητών, για να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Ν. 1566/1985). Για να

διαπιστωθεί, αν το σχολείο ανταποκρίνεται με επιτυχία στο έργο του, είναι αναγκαία η συλλογή πληροφοριών από διάφορους τομείς, όπως είναι η επίδοση των μαθητών, η αποδοτικότητα της διδασκαλίας, τα σχολικά εγχειρίδια κ.λπ. Για τη συλλογή και αξιοποίηση αυτών των πληροφοριών, ο ρόλος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός, γιατί μέσα από αυτήν μπορούν να εξασφαλιστούν και να επεξεργαστούν πληροφορίες από όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασίου, 2003: 13, 14).

Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός μπορεί συστηματικά να ανατροφοδοτεί το έργο του από δύο σκοπιές και να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης. Μπορεί, δηλαδή, να ενημερώνει τους μαθητές για τις δυνατότητες που έχουν, αλλά και για τους τομείς στους οποίους χρειάζεται να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Παράλληλα, έχει τη δυνατότητα να ανατροφοδοτεί και το δικό του έργο, εντοπίζοντας δυνατότητες και αδυναμίες στον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας του, στην επιλογή διδακτικών μεθόδων, στο κλίμα της τάξης που δημιουργεί, στον τρόπο που επικοινωνεί με τους μαθητές του κ.λπ. (Αθανασίου, 2003: 17).

Στον Οδηγό Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση θεμελιώνεται σε τρεις άξονες. Κατά πρώτον στην ανάγκη για την αποτίμηση του έργου που συντελείται στα πλαίσια ενός ορισμένου εκπαιδευτικού συστήματος, την αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε μια ορισμένη χρονική περίοδο και της διάχυσης μέσω των σχολείων κοινά αποδεκτών αξιών. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «η αποτίμηση του έργου του σχολείου αποτελεί ασφαλώς αναγκαία προϋπόθεση για κάθε περαιτέρω προσπάθεια βελτίωσής του. Μόνο αν ξέρουμε ποια είναι τα δυνατά μας σημεία μπορούμε με βεβαιότητα να βασιστούμε σ' αυτά. Όπως και μόνο αν ξέρουμε τις αδυναμίες μας είναι δυνατόν να τις ξεπεράσουμε. Η γνώση αυτή δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στη διαίσθηση ή την απλή εμπειρία αλλά θα πρέπει να στηριχτεί σε αξιόπιστες μεθόδους και τεχνικές που κάνουν χρήση «δεικτών ποιότητας» του σχολικού έργου» (Π.Ι., 2000β: 2).

Κατά δεύτερον θεμελιώνεται στην ανάγκη για αναδιάταξη των εν γένει λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος και αναδιάρθρωση του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης των εκπαιδευτικών δομών για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και κατά τρίτον στην ανάγκη απόδοσης λόγου στους γονείς και

πληρέστερης ενημέρωσης των παραγωγικών τάξεων και της κοινής γνώμης. Στον Οδηγό Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2000α: 3) αναφέρεται ότι *«η ανάγκη απόδοσης λόγου στους γονείς και πληρέστερης ενημέρωσης των παραγωγικών τάξεων, που οδηγεί στην καλύτερη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή, αποτελεί έναν ακόμη πρόσθετο λόγο για το ανανεωμένο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση. Στις κοιτίδες μάλιστα του νεοφιλελευθερισμού, η ενημέρωση αυτή συνδέεται με την πρόθεση διαμόρφωσης συνθηκών αγοράς στο χώρο της εκπαίδευσης. Η βασική παραδοχή μιας τέτοιας θεώρησης θέλει τους καλύτερα και ουσιαστικότερα ενημερωμένους «καταναλωτές» του εκπαιδευτικού αγαθού να επιλέγουν μεταξύ των διαφορετικού επιπέδου υπηρεσιών που προσφέρουν τα διάφορα σχολεία, τις καλύτερες, κάτι που καλλιεργεί τον ανταγωνισμό μεταξύ τους, άρα και βελτιώνει αυτόματα την ποιότητα της εκπαίδευσης».*

Τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας τονίζεται η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τους ιθύνοντες, τους εμπλεκόμενους και ενδιαφερόμενους στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Μιας αξιολόγησης που θα υπαγορεύεται από παιδαγωγικούς – εκπαιδευτικούς λόγους, χωρίς πολιτικές σκοπιμότητες και που δε θα λειτουργεί ως ελεγκτική και επιλεκτική διαδικασία. Παρόλη, όμως, την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, πολλές φορές ακόμη και σήμερα αυτή αντιμετωπίζεται καχύποπτα και απορριπτικά. Οι πολέμιοι της αξιολόγησης υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση καταστρέφει τις διαπροσωπικές θέσεις, δεν αποτελεί μια ουδέτερη διαδικασία, δεν παρέχει ανατροφοδότηση, κ.ά. Καθίσταται, λοιπόν, απαραίτητο να διατυπωθεί με σαφήνεια ο σκοπός, δηλαδή γιατί να γίνει η αξιολόγηση, ενώ παράλληλα να διαφαίνονται οι προθέσεις αυτού που επιχειρεί την αξιολόγηση καθώς και η ύπαρξη συνέπειας μεταξύ σκοπού και πράξης, ώστε να λειτουργήσει σαν μοχλός αλλαγής του γενικότερου εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, χρειάζεται η πολιτεία να βοηθήσει στην ουσιαστική κατάρτιση και τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των ατόμων που θα αναλάβουν την αξιολόγηση, για να γίνει αυτή αποδεκτή.

1.1.2 Αρχές εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση για να ανταποκριθεί στο έργο της και να γίνει με πιο πειστικό τρόπο αποδεκτή, οφείλει να πληροί συγκεκριμένους όρους ή, αλλιώς, να διακρίνεται από μερικά βασικά γνωρίσματα, τα σπουδαιότερα από τα οποία είναι:

α) *Εγκυρότητα*

Μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται έγκυρη, αν ελέγχει με ακρίβεια αυτό ακριβώς που ο εξεταστής έχει πρόθεση να ελέγξει. Η εγκυρότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το πιο βασικό γνώρισμα μιας εξέτασης, αφού η έλλειψή της σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης δείχνει μια αλλοιωμένη μορφή τόσο της επίδοσης των μαθητών, όσο και του διδακτικού έργου.

β) *Αξιοπιστία*

Αξιόπιστη θεωρείται μια διαδικασία αξιολόγησης, η οποία όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει τα ίδια ή πολύ παραπλήσια αποτελέσματα. Συνήθως, ο όρος «αξιοπιστία» αναφέρεται στους βαθμούς που προκύπτουν από την αξιολόγηση.

γ) *Αντικειμενικότητα*

Αντικειμενική θεωρείται η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται από παράγοντες που δεν έχουν σχέση με την αξία του αξιολογούμενου προσώπου. Αντικειμενικά θεωρούνται τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε με ομοιόμορφο και αυστηρά καθορισμένο τρόπο, με σαφή κριτήρια εκτίμησης της επιτυχίας ή αποτυχίας σε κάθε επί μέρους δοκιμασία, έτσι ώστε να υπάρχουν ελάχιστα περιθώρια για υποκειμενικές κρίσεις (Κασσωτάκης, 1997: 50).

Οι προαναφερόμενες αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θέτουν το πλαίσιο που πρέπει να λαμβάνει υπόψη κάθε αξιολογητής.

1.1.3 Αντικείμενο, σκοπός και στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση εφαρμόζεται σε διαφορετικές κάθε φορά περιστάσεις. Εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως ποιος αξιολογεί, τι αξιολογεί, για ποιο σκοπό, κ.λπ. Βασικά στοιχεία λοιπόν, που πρέπει να προσδιοριστούν σε κάθε αξιολογική διαδικασία είναι ο γενικός και ειδικός στόχος της αξιολόγησης, το αντικείμενο και το υποκείμενο της αξιολόγησης, τα εργαλεία και οι συνθήκες αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2004α: 16).

Αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι αυτό το οποίο αξιολογείται και μπορεί να είναι μοναδιαίο ή συλλογικό, γενικό ή ειδικό και πρέπει να προσδιοριστεί με ακρίβεια. Το αντικείμενο της αξιολόγησης σε συνδυασμό με τους σκοπούς και τους στόχους οδηγούν στον προσδιορισμό των αξόνων αξιολόγησης, που εκφράζουν τις γενικότερες κατευθύνσεις της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, στην περίπτωση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το εκπαιδευτικό έργο είναι ένα γενικό

αντικείμενο που αποτελείται από άλλα ειδικότερα αντικείμενα αξιολόγησης που είναι έμψυχοι και άψυχοι παράγοντες, όπως το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, το παιδαγωγικό κλίμα, που αποτελεί έναν άψυχο συντελεστή της εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 2007: 116-118).

Η διατύπωση του σκοπού της αξιολόγησης απαντά στο γιατί να γίνει η αξιολόγηση. Ως ειδικότεροι σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης προβάλλονται από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής η ενημέρωση όλων των φορέων της εκπαίδευσης για την ποιότητα των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα διάφορα επίπεδα, ο προγραμματισμός και η σχεδίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, η υπόδειξη των αδυναμιών που πρέπει να εξαλειφθούν και η ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης, προκειμένου να βελτιωθεί ποιοτικά το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Μέσω της αξιολόγησης, επιδιώκεται ακόμη η ποιοτική αναβάθμιση, η ενθάρρυνση συμμετοχής στην αξιολόγηση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η καλλιέργεια μιας «κουλτούρας αξιολόγησης» που θα αντιμετωπίζει την αξιολόγηση ως διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1999: 15).

Ο σκοπός και οι ειδικότεροι στόχοι της επιχειρούμενης κάθε φορά αξιολόγησης δηλώνουν και τις προθέσεις των φορέων που έχουν αναλάβει το σχεδιασμό και την υλοποίησή της και νοηματοδοτούν την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης ως επιστημονική διαδικασία που συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ή ως διαδικασία ελέγχου και συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών που την υφίστανται προς επιλογές που έχουν κεντρικά προσδιοριστεί.

1.1.4 Φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Με τον όρο «φορέας αξιολόγησης» νοείται οποιοσδήποτε αρμόδιος και ικανός να διενεργήσει έρευνα αξιολόγησης. Ο φορέας εκπαιδευτικής αξιολόγησης μπορεί να είναι ένα πρόσωπο, κατά κανόνα, ο ειδικός, δηλαδή ο αξιολογητής. Επίσης, μπορεί να είναι μια ομάδα ατόμων με τον συντονισμό από κάποιον που είναι ειδικευμένος. Ακόμη μπορεί να είναι ένα γραφείο ή μια υπηρεσία του δημοσίου τομέα ή ένα ανεξάρτητο γραφείο του ιδιωτικού τομέα. Οι φορείς αξιολόγησης χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) φορέας ανάθεσης ή/και εποπτείας και β) φορείς εκτέλεσης ή υλοποίησης (Δημητρόπουλος, 2007: 147).

Ο φορέας ανάθεσης ή/και εποπτείας είναι αυτός που παραγγέλλει την πραγματοποίηση της αξιολόγησης και φυσικά μεριμνά για την υποστήριξή της. Του

δίνεται το δικαίωμα να ασκεί εποπτεία και είναι ο αποδέκτης και χρήστης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Φορείς εκτέλεσης ή υλοποίησης της αξιολόγησης είναι τα πρόσωπα ή τα όργανα γενικά, τα οποία είναι ανεξάρτητα από τον φορέα ανάθεσης, εποπτείας ή χρηματοδότησης και τα οποία διεξάγουν την αξιολόγηση. Οι φορείς αξιολόγησης με βάση την ενεργητικότητά του ρόλου τους είναι δυνατόν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες: στους κύριους, τους δευτερεύοντες και τους ουδέτερους φορείς. Οι κύριοι φορείς είναι εκείνοι που έχουν πρωταγωνιστικό-ηγετικό ρόλο στη διαδικασία αξιολόγησης. Οι δευτερεύοντες εμπλέκονται ενεργά στην αξιολόγηση, όχι πρωταγωνιστικά αλλά επιβοηθητικά. Οι ουδέτεροι ή επικουρικοί φορείς αξιολόγησης είναι εκείνα τα άτομα ή τα όργανα που αξιοποιούνται επικουρικά από τους αξιολογητές για τους σκοπούς της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007: 149). Βασική προϋπόθεση αποτελεί *«η κατά το δυνατόν αξιοκρατικότερη επιλογή των φορέων αυτών, από τους οποίους εξαρτάται σε ύψιστο βαθμό, το κύρος και η αποδοχή των αξιολογικών διαδικασιών»* (Κωνσταντίνου, 2000: 83).

Στη χώρα μας ο φορέας ανάθεσης και εποπτείας του εκπαιδευτικού έργου είναι το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο έχει χρησιμοποιήσει ως φορείς εκτέλεσης το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), τους Επιθεωρητές, τους Διευθυντές σχολείων, ή έχει προτείνει το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών, τους Σχολικούς Συμβούλους και Επιτροπές από εκπαιδευτικούς της αξιολογούμενης σχολικής μονάδας.

1.2 Εκπαιδευτικό έργο

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» που αναφέρεται από το 1983 σε Προεδρικά Διατάγματα και νομοθετήματα για την εκπαίδευση, είναι σύνθετος και δηλώνει ένα σύνολο ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί και να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο της εκπαίδευσης, σε οποιοδήποτε επίπεδο του σχολικού θεσμού και σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια καθώς και το ίδιο το προϊόν της εργασίας αυτής. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό έργο νοείται ως αποτέλεσμα α) συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος σε αναφορά προς τη θεσμική εκπαιδευτική δραστηριότητα, β) της εκπαιδευτικής μονάδας, και γ) της καθημερινής παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της καθημερινής παιδαγωγικής τους αλληλεπίδρασης στο σχολείο μέσα και έξω από την

τάξη τόσο με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους αλλά και με άλλους φορείς και εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παπακωνσταντίνου, 1993: 19).

Σύμφωνα με τον Μπαλάσκα, (1992: 32) εκπαιδευτικό έργο «είναι το σύνολο των εργασιών που καταβάλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία». «Το εκπαιδευτικό έργο προσδιορίζεται ακόμη, ιδιαίτερα όσον αφορά τις μη γνωστικές πτυχές του, και από τις άγραφες κοινωνικές προσδοκίες για το ρόλο του σχολείου και την αποστολή της εκπαίδευσης» (Κασσωτάκης, 1992: 52). Ο Γκότοβος (1986: 116). διερωτάται αν με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοούμε «το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης».

Τα ιδιαίτερα στοιχεία που ορίζουν το εκπαιδευτικό έργο, προσδίδουν σε αυτό αυθεντικότητα, ώστε να μην μπορεί να επαναληφθεί με τους ίδιους ακριβώς όρους και άρα να αποτελεί κάθε φορά ανεπανάληπτη και ξεχωριστή εκπαιδευτική πράξη, συνθετότητα, καθώς πραγματώνεται σε διαφορετικά αλλά αλληλένδετα επίπεδα, από τη σχολική τάξη και τους παράγοντες που προσδιορίζουν την οργάνωση και τη λειτουργία της ως το σχολικό θεσμό και το σχολικό σύστημα γενικότερα, και σχετικότητα, ως προς τα κριτήρια και την ερμηνεία που θεμελιώνουν την αντίληψη του από οποιονδήποτε παρατηρητή που θα επιχειρήσει, έστω και διϋποκειμενικά, να συλλάβει και να ερμηνεύσει τη δράση των υποκειμένων της εκπαίδευσης μέσα στο θεσμικό πλαίσιο που αυτή συνίσταται (Παπακωνσταντίνου, 1993: 28-35).

Στη σύγχρονη ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία οι αναφορές στο εκπαιδευτικό έργο δεν είναι ακόμη πολλές και οι περισσότερες συνδέονται με την αξιολόγησή του. Η συστηματική χρήση του όρου γίνεται από τα μέσα της δεκαετίας του '80 και μετά σε μια προσπάθεια όχι μόνο να αμβλυθεί ο αρνητικά φορτισμένος όρος της «ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού» αλλά και να δοθεί ένας αναπροσανατολισμός στις διαδικασίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ώστε να υπηρετήσει περισσότερο παιδαγωγικά, κοινωνικά και επαγγελματικά αιτήματα. Γι' αυτό το λόγο «από το 1983-84 επιχειρήθηκε, σε θεσμικό αρχικά επίπεδο, η συμπίεση και απόκρυψη της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην έννοια «εκπαιδευτικό έργο» και αναζητήθηκε στη συνέχεια, σε νομοθετικό επίπεδο, η σχετική μετάθεση και συσκότιση για να επιτευχθεί η κατάλληλη μεταμπίεση: το εκπαιδευτικό

έργο είναι αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού με έμφαση στη δράση των εκπαιδευτικών» (Παπακωνσταντίνου, 1993: 21).

1.2.1 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Το εκπαιδευτικό έργο σχετίζεται άμεσα με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, το ρόλο του σχολείου, αλλά και το λειτούργημα – ρόλο των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (1996: 9): *«οι βασικοί στόχοι σε οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης πρέπει να είναι: α) η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, β) η επαγγελματική ανέλιξη των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, και γ) η ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της μάθησης που λαμβάνει χώρα στα σχολεία».*

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα αρκετά ευρύ πεδίο αξιολόγησης στην εκπαίδευση, με ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Έχει συστημικό χαρακτήρα με πολλά αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία (παράγοντες, δομές, διαδικασίες) (ΚΕΕ, 2010: 4-6).

Για τον Δούκα (2005: 87), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επικεντρώνεται στην ανίχνευση των παραγόντων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων. Έτσι, αφού μελετηθούν τα δεδομένα, δύναται να εξασφαλιστεί μέσω της ανατροφοδότησης η δυνατότητα παρεμβάσεων με στόχο τη βελτίωση και διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την επιτυχία της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, τη μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίηση των ανθρώπινων κυρίως πόρων, τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών μέσων, την ενίσχυση της συμμετοχής των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και την ανίχνευση τόσο των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών όσο και των μορφωτικών αναγκών των μαθητών.

Ο Κασσωτάκης (στο: Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 42) ορίζει ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι, ώστε μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Γιοκαρίνη (2000: 144), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σημαίνει *«μια διαρκή διαδικασία ανάλυσης του συστήματος διδασκαλίας, η οποία ενισχύει τη λειτουργικότητά του και τη δυνατότητα της διαρκούς αναθεώρησής του».*

Στο άρθρο 8 του Ν.2525/1997, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται σαν *«η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτά καθορίζονται από την*

ισχύουσα νομοθεσία. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο».

Μελετώντας τον σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως περιγράφεται στο άρθρο 4 του Νόμου 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002), αναφέρεται ότι: «Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος».

Στο ίδιο άρθρο ως κύριος στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται η «διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης. Αυτό συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων».

Οι σύγχρονες απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέουν άμεσα το έργο του εκπαιδευτικού με το συνολικό εκπαιδευτικό έργο, και μάλιστα αυτό που συντελείται εντός της σχολικής μονάδας. Αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τη συστημικότητα της όλης διαδικασίας. Η άποψη της πολυδύναμης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, μιας αξιολόγησης που απαιτεί συστηματική συνεργασία τόσο μεταξύ των αξιολογητών, όσο και μεταξύ αξιολογούντων και αξιολογούμενων κερδίζει έδαφος ολοένα και περισσότερο. Μέσα από αυτή τη συνεργασία θα προσδιοριστούν οι τομείς, οι σκοποί, τα κριτήρια

αξιολόγησης, θα επισημανθούν οι τρόποι για την καλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν και οι αξιολογητές θα μπορέσουν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επιτυχία στο έργο τους (Αθανασίου, 2003: 321-322).

1.2.2 Δείκτες απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου

Οι έννοιες «ποιότητα», «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «ποιοτικός έλεγχος», «διασφάλιση της ποιότητας», «κριτήρια» και «δείκτες αξιολόγησης» κατέχουν κεντρική θέση στον εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του 1990. Οι έννοιες αυτές έχουν ως προέλευσή τους κυρίως τον χώρο της οικονομίας, συνδέονται με τον στόχο της αύξησης της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων και επεκτείνεται η επίδρασή τους στον εκπαιδευτικό χώρο, στον οποίο διαμορφώνουν στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ταρατόρη, 2009: 19).

Το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών είναι ειδικότερο του όλου εκπαιδευτικού έργου και εξαρτάται από ένα υποσύνολο παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί, αφενός συνιστούν ένα θεματικό πλαίσιο, με βάση το οποίο θα εκτιμηθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αφετέρου αναλύονται σε συνιστώσες (**κριτήρια**), που αποτιμώνται με βάση την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τα κριτήρια της αξιολόγησης, ή όπως συνηθίζεται τα τελευταία χρόνια ο όρος **δείκτες**, αποτελούν κάποιους κανόνες, αρχές ή μεγέθη βάση των οποίων περιγράφονται ή μετρώνται τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων της αξιολόγησης. Σε κάθε αξιολογική διαδικασία ο αξιολογητής πρέπει να είναι σε θέση να προσδιορίσει τα σωστά κριτήρια, τα οποία βρίσκονται σε συνάρτηση με το αντικείμενο και τους σκοπούς της αξιολόγησης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 29), ώστε η αξιολογική διαδικασία να κριθεί ως αξιόπιστη, αντικειμενική και έγκυρη. Στην παρούσα έρευνα, που έχει ως σκοπό την αξιολόγηση του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης, γίνεται μια προσπάθεια ομαδοποίησης και αξιολόγησης των δεικτών που διαμορφώνουν το παιδαγωγικό κλίμα.

Τα κριτήρια μπορούν να διακριθούν στις παρακάτω κατηγορίες:

1. Με βάση τη σχέση τους με τον αξιολογητή σε εσωτερικά και εξωτερικά.
2. Με βάση τη φύση και τη μορφή τους σε ποσοτικά και ποιοτικά.
3. Με βάση τον τομέα στον οποίο αναφέρονται σε οικονομικά, παιδαγωγικά – εκπαιδευτικά και γενικά.

4. Με βάση της σχέσης τους με την εκπαιδευτική διαδικασία σε κριτήρια σχεδιασμού, διαδικασίας και αποτελέσματος.

5. Με βάση την εμβέλεια θεώρησής τους σε σχέση με το αντικείμενο αξιολόγησης σε βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα.

6. Με βάση το εύρος αναφοράς σε γενικά και ειδικά.

7. Με βάση την κατηγορία αντικειμένου αξιολόγησης σε κριτήρια έμψυχων και μη έμψυχων παραγόντων (Δημητρόπουλος, 2007: 134-137).

Οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης, που γίνεται με την αξιολόγηση ενός παράγοντα ή μέρους του όλου, είναι λαθεμένη, γιατί δε θα είχαμε υιοθετήσει διαδικασίες που θα μας έδιναν ένα είδος συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση αυτή περιλαμβάνει την ταυτόχρονη αξιολόγηση όλων των παραγόντων και τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα χρονικά, τοπικά ή στις διάφορες μορφές και στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σωστή αξιολόγηση στους έμψυχους και μη έμψυχους παράγοντες είναι απαραίτητη για την επιτυχία οποιουδήποτε εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Το 2002 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έδωσε στη δημοσιότητα τον Οδηγό Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου προτείνονται 17 κριτήρια – «**Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου**», όπως ονομάζονται και κατηγοριοποιούνται σε 4 θεματικά πεδία. Σύμφωνα με τον οδηγό οι δείκτες αυτοί αποτελούν ένα πλαίσιο κατηγοριοποίησης των διαφόρων παραμέτρων που συνθέτουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου – πλαίσιο το οποίο προτείνεται για τη συστηματικοποίηση της προσπάθειας του σχολείου να διερευνήσει και να βελτιώσει συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Οι παράγοντες αυτοί αναπτύσσονται στους εξής τέσσερις άξονες:

A) Διοίκηση

B) Προσωπικό

Γ) Διδακτική Πράξη

Δ) Σχέσεις και Κλίμα (Π.Ι., 2000β, τ. Β΄.: 6).

Το 2013 το Υ.ΠΑΙ.Θ. (Υπουργείο Παιδείας), με βάση το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, την κείμενη εκπαιδευτική νομοθεσία και αξιοποιώντας τη διεθνή εμπειρία, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα και τα αποτελέσματα πιλοτικών προγραμμάτων, προχώρησε στην έκδοση Προεδρικού Διατάγματος για την Αξιολόγηση του

Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, το οποίο δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 614/15-03-2013, τ. Β').

Στη διαδικασία της αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, τα οποία αντιστοιχούν στις ακόλουθες αναλυτικές/ερμηνευτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου:

- Δεδομένα του σχολείου
- Εκπαιδευτικές Διαδικασίες
- Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα.

Το εκπαιδευτικό έργο αποτιμάται με 20 δείκτες ποιότητας ή απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου, καθένας από τους οποίους αναφέρεται σε ένα θέμα της σχολικής πραγματικότητας, κατανεμημένους σε 7 θεματικές περιοχές:

Πίνακας 1: Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

A. ΔΕΔΟΜΕΝΑ	
Τομείς	Δείκτες
1. Μέσα και Πόροι	1.1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι
	1.2. Στελέγωση σχολείου
B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	
Τομείς	Δείκτες
2. Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	2.1. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής
	2.2. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων
	2.3. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
3. Διδασκαλία και Μάθηση	3.1. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών
	3.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών

Πίνακας 1: Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

4. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο	4.1.Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών
	4.2.Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς
5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	5.1.Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις
	5.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
Τομείς	Δείκτες
6. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	6.1.Φοίτηση και διαρροή των μαθητών
	6.2.Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών
	6.3.Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
7. Αποτελέσματα του Σχολείου	7.1. Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Οι παραπάνω δείκτες δεν αποτελούν από μόνοι τους μια ουσιαστική πηγή πληροφόρησης και δεν είναι δυνατόν να θεωρηθούν ως τα μοναδικά κατάλληλα εργαλεία για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Θα πρέπει οι διάφοροι φορείς αξιολόγησης να συμφωνήσουν σε ένα πλαίσιο νομιμοποίησης και χρήσης των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, που θα προωθεί την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά και την οικονομική ανάπτυξη των κοινωνιών (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 336).

1.2.3 Μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Μέσα από πληθώρα μελετών που έγιναν, αναφορικά με τη θεματική της αξιολόγησης, το καταληκτικό συμπέρασμα είναι ότι υπάρχουν πολλά είδη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ανάλογα με τον σκοπό της αξιολόγησης, τη χρήση των αποτελεσμάτων της, τα υποκείμενα και τα αντικείμενά της αλλά και τη διάρκειά της. Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται ποικίλες μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ανάλογα με τη θεωρητική αφετηρία και την αρχή

κατηγοριοποίησης που υιοθετούν. Παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά τα κυριότερα συστήματα κατηγοριοποίησης:

I. Ως προς το αντικείμενο αξιολόγησης, αν αφορά δηλαδή στην αξιολόγηση ατόμων ή ομάδων (εκπαιδευτικών /μαθητών), σχολείου, τμημάτων σχολείου και διακρίνεται σε μερική ή συνολική.

II. Ως προς τη θέση του φορέα αξιολόγησης σε σχέση με το αντικείμενο της αξιολόγησης, αν θα είναι εξωτερική ή εσωτερική , ιεραρχική ή αυτοαξιολόγηση κ.λπ.

III. Ως προς το σημείο στο οποίο βρίσκεται το αντικείμενο αξιολόγησης, αν πρόκειται για αξιολόγηση των εισροών, των διαδικασιών (input control, process control) ή των εκροών (output / product control).

IV. Ως προς το χρόνο της διαδικασίας αξιολόγησης, αν είναι αρχική, τελική, διαμορφωτική αξιολόγηση.

V. Ως προς την πηγή νομιμοποίησης και το φορέα εκτέλεσης της αξιολόγησης, αν πρόκειται δηλαδή για «δημόσιο έλεγχο» ή «απόδοση λόγου στον πελάτη – καταναλωτή» .

VI. Ως προς τον προσανατολισμό, τα κριτήρια, τις τεχνικές και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση, αν πρόκειται για «αξιολόγηση της απόδοσης», όταν αυτό που επιδιώκεται να αξιολογηθεί είναι η απόδοση, ή «αξιολόγηση των επιτευγμάτων», όταν αυτό που αξιολογείται είναι κυρίως τα επιτεύγματα ενός σχολείου ως προς ορισμένες παραμέτρους που έχουν επιλέγει (Σολομών, 1998: 6, 7).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν πιο αναλυτικά κάποιες μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, που είναι και οι πιο συνηθισμένες στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Σχετικά με την πορεία που ακολουθεί κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, η αξιολόγηση μπορεί να είναι:

α. Προκαταρκτική ή διαγνωστική αξιολόγηση, όταν η αξιολόγηση διενεργείται πριν από την έναρξη κάποιου προγράμματος. Η αξιολόγηση αυτή αποσκοπεί στον προσδιορισμό των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων των συμμετεχόντων σε ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα. Μέσω της μεθόδου της διαγνωστικής αξιολόγησης εμποδώνονται από τον συμμετέχοντα οι ήδη αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και τα ενδιαφέροντα αυτού και δύναται να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τυχόν αλλαγές που χρειάζεται να επέλθουν προς την καλύτερη απόδοση του προγράμματος σε σχέση με τον συμμετέχοντα (Κωνσταντίνου, 2004α: 17).

β. *Ενδιάμεση ή διαμορφωτική ή συνεχής αξιολόγηση*, όταν η αξιολόγηση διενεργείται κατά τη διάρκεια εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος. Είναι ένα ανοιχτό και ευέλικτο πλαίσιο αξιολόγησης, μιας και συνεχώς αναμορφώνεται με βάση τα στοιχεία που συλλέγονται. Αποτελεί μόνιμη πηγή ανατροφοδότησης του προγράμματος, εφόσον αποκαλύπτει κρυφά εμπόδια ή μη προσδοκώμενες ευκαιρίες. Στοχεύει μέσα από τη συνεχή αξιολόγηση του προγράμματος να υποδεικνύει τις βελτιώσεις που αναμένεται να γίνουν για την αναμόρφωση του προγράμματος. Το είδος αυτό της αξιολόγησης έχει πάρει το όνομά του από την ικανότητα του ίδιου να διαμορφώνεται ανάλογα με τα δεδομένα κάθε φορά κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που δύναται να αποτελέσει τις ρίζες της βελτίωσης ακόμη και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ματσαγγούρας, 2000α: 305-306).

γ. *Τελική ή αθροιστική αξιολόγηση*, όταν η αξιολόγηση διενεργείται μετά το τέλος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εμπεριέχει τα αποτελέσματα ενός προγράμματος, τους στόχους και την αποτελεσματικότητά του. Είναι το στάδιο καταγραφής και σύγκρισης των αρχικών στόχων και των τελικών αποτελεσμάτων του προγράμματος με απώτερο στόχο τη διόρθωση, καλυτέρευση, βελτίωση και τελειοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Συγκεκριμένα, καταγράφονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του προγράμματος, συγκρίνονται με τους στόχους και τις προσδοκίες που τέθηκαν κατά τον αρχικό σχεδιασμό και εκτιμάται ο βαθμός αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Η αξιολόγηση αυτή αποτυπώνει συνολικά τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες αυτού που αξιολογείται και προτείνει βελτιώσεις (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 123). Η τελική αξιολόγηση δεν είναι πάντα ανάγκη να διεξάγεται στο τέλος μιας μακράς περιόδου, αλλά μπορεί να διενεργείται και για επιμέρους στόχους που συγκροτούν μια ευρύτερη ενότητα του γενικότερου στόχου (Κωνσταντίνου, 2004α: 18).

Με κριτήριο τη θεσμική θέση του φορέα αξιολόγησης οι μορφές της διακρίνονται σε:

α. *Εσωτερική αξιολόγηση*, που πραγματοποιείται από τους άμεσα εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα και έχει περισσότερο διαγνωστικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Η συναίνεση, η συμμετοχή και η αποδοχή του σχεδιασμού από τους εμπλεκόμενους είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντας για την επιτυχία της εσωτερικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση αυτού του είδους διακρίνεται σε *ιεραρχική αξιολόγηση*, εφόσον οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία κρίνουν τους κατώτερους ή σε *συλλογική*

εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, διότι βασική προϋπόθεση για την ορθή υλοποίησή της είναι η αυτογνωσία του εκπαιδευτικού (Καπαχτσή, 2008: 24). Η ιεραρχική αξιολόγηση αφορά μεμονωμένα άτομα και στοχεύει στον έλεγχο της υπακοής στη σχετική νομοθεσία και τις προδιαγραφές. Οι κρίσεις είναι υποκειμενικές και δεν βοηθούν ούτε στην ανάπτυξη του σχολείου, ούτε στη δημιουργία συλλογικού πνεύματος για συνεργασία, σε αντίθεση με τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση η οποία βασίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από το ίδιο το προσωπικό της σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 1999: 24). Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται και στοχεύει στην ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 131). Στην ειδική περίπτωση όπου οι αξιολογητές είναι τα ίδια άτομα που εφαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιούμε τον όρο «αυτοαξιολόγηση».

«Βασικός στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η επιδίωξη διεύρυνσης της συμμετοχής των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι κ.τ.λ.) στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων» (Κουτούζης, 1999: 23-24). Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης είναι: α) λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαιδευτικής μονάδας, β) ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας, γ) ευαισθητοποιεί το πρόσωπο και ενισχύει τις γνώσεις, αλλά και την αυτοπεποίθησή τους, δ) καλλιεργεί κλίμα συλλογικής ευθύνης, ε) δεν λειτουργεί ως φόβητρο και στ) καλλιεργεί κλίμα αυτοελέγχου, αλλά και αυτοδέσμευσης.

β. *Εξωτερική αξιολόγηση*, η οποία πραγματοποιείται από εξωτερικούς αξιολογητές ή ομάδες εκτός σχολικής μονάδας (Καπαχτσή, 2008: 24). Οι μορφές εξωτερικής αξιολόγησης που παρατηρούνται είναι η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. *«Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς, που τοποθετούνται εκτός σχολείου και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση, το ρόλο της αξιολόγησης»* (Σολομών, 1999: 15).

Οι γενικοί σκοποί της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης σχετίζονται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 334).

Με κριτήριο το είδος της προσέγγισης αλλά και των δεδομένων της αξιολόγησης, η αξιολόγηση διακρίνεται σε:

α. *Ποιοτική* αξιολόγηση, η οποία επικεντρώνεται στην ανάδειξη της πολυπλοκότητας αλλά και στον υποκειμενικό χαρακτήρα της πρόσληψης των δεδομένων. Σταθμίζει όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και προσπαθεί να ερμηνεύσει συγκεκριμένες περιπτώσεις.

β. *Ποσοτική* αξιολόγηση, η οποία αναζητά ως επί το πλείστον σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος και λειτουργεί με τυποποιημένες κωδικοποιήσεις και κλειστά, δομημένα εργαλεία με στόχο τη στατιστική αξιοποίηση των συλλεχθέντων στοιχείων. Ταυτίζεται συνήθως με τη μέτρηση και επικεντρώνεται στο τελικό αποτέλεσμα. Πρόκειται για μια τεχνοκρατική αντίληψη για την αξιολόγηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 68, 124).

1.2.4 Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Με τον όρο μέθοδος ή γενική μέθοδος εννοούμε την προσέγγιση της αξιολόγησης όσον αφορά τον τρόπο άντλησης και επεξεργασίας των δεδομένων. Οι μέθοδοι που μπορούν να εφαρμοστούν στην αξιολόγηση είναι πολλές και οι συνδυασμοί τους ακόμη περισσότεροι. Μερικές από αυτές είναι οι εξής: α) Παρατήρηση, β) Επισκόπηση, γ) Μελέτη περίπτωσης, δ) Τήρηση και παρακολούθηση δεικτών, ε) Μετα-παρακολούθηση, στ) Πειραματικές μέθοδοι, ζ) Συνεργασία – Επικοινωνία, η) Σύγκριση – Συσχέτιση, θ) Ανάλυση περιεχομένου – έργου, ι) Τήρηση και μελέτη αρχείων και πηγών.

Με τον όρο τεχνικές εννοούμε τους ειδικότερους τρόπους με τους οποίους θα εφαρμοστεί μια μέθοδος αξιολόγησης. Οι τεχνικές συναρτώνται της μεθόδου, την οποία προσδιορίζουν και περιγράφουν με ακρίβεια. Ανάλογα με τη μέθοδο, λοιπόν, καλούμαστε να επιλέξουμε τις κατάλληλες τεχνικές, βάσει των οποίων θα αποδώσει η μέθοδος. Μερικές τεχνικές είναι οι παρακάτω: α) Τεχνικές παρατήρησης (π.χ. οπτικός έλεγχος, επιθεώρηση, με κάμερα κ.α., β) Τεχνικές συνέντευξης, γ) Γραπτή επικοινωνία, δ) Τήρηση - μελέτη πρακτικών, μητρώων, πινάκων κ.α., ε) Τεχνικές μέτρησης και αποτύπωσης, στ) Τεχνικές συγκέντρωσης δεδομένων, ζ) Τεχνικές επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων και η) Συνδυασμοί των παραπάνω τεχνικών (Δημητρόπουλος, 2007: 169-206).

Όλα τα στοιχεία που συνθέτουν τη μεθοδολογία της αξιολόγησης (είδος, μέθοδος, διαδικασία, τεχνικές) έχουν μερίδιο συμβολής στην πραγματοποίηση και επιτυχία

μιας αξιολόγησης. Η σωστή επιλογή και αξιοποίηση του καθενός είναι καθοριστική στην επιτυχία της αξιολόγησης. Όμως, ο προσδιορισμός, η επιλογή, η κατασκευή και η εφαρμογή όλων αυτών δεν γίνονται συμπτωματικά. Αντίθετα οργανώνονται και συντονίζονται σε μια διαδικασία, τη διαδικασία αξιολόγησης, με τον καλύτερο κατά περίπτωση τρόπο (Δημητρόπουλος, 2007: 149).

1.2.5 Η υπάρχουσα και η επιχειρούμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Ο θεσμός της αξιολόγησης στην Ελλάδα, εμφανίζεται από τα πρώτα χρόνια οργάνωσης του νέου ελληνικού κράτους και συνδέεται άμεσα με την εποπτεία και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Σε όλα τα νομοσχέδια που υποβάλλονται την περίοδο από το 1842 ως το 1895 γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο των επιθεωρητών. Η αξιολόγηση συνδέθηκε με την εποπτεία της εκπαίδευσης και το θεσμό του επιθεωρητή και εμφανίζεται συνήθως ως αυτόνομη ελεγκτική διαδικασία, η οποία ασκείται από διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης. Στην πορεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορούμε να διακρίνουμε τρεις φάσεις στη διαδικασία της αξιολόγησης. Η πρώτη φάση εξελίσσεται από την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους ως το 1981, με κύριο γνώρισμα το θεσμό του επιθεωρητή, η δεύτερη φάση από το 1982 ως το 1995, με γνώρισμα την αξιολογική απραξία και η τρίτη φάση από το 1995 μέχρι σήμερα, με γνώρισμα τις προσπάθειες για μετατόπιση από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999: 186).

Μέχρι το 1981 ίσχυσε ο θεσμός του επιθεωρητή. Ο επιθεωρητής «έλεγε» την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Από το 1981-82 (v. 1304/82) έχουμε την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και τη δημιουργία του νέου θεσμού του Σχολικού Συμβούλου. Η αξιολόγηση παραμένει μέσα στα καθήκοντά τους μαζί με τα καινούργια τους καθήκοντα, της επιμόρφωσης (σύνδεση αξιολόγησης και επιμόρφωσης) και της συμπαράστασης προς το δάσκαλο.

Ο v.1566/85 καθορίζει με νέες ρυθμίσεις τις αρμοδιότητες των Διευθυντών, των Προϊσταμένων και των Σχολικών Συμβούλων. Εδώ ακούγεται για πρώτη φορά και ο Σύλλογος Διδασκόντων ως ο μόνος αρμόδιος να χαράζει τις κατευθύνσεις για την καλύτερη εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου και να γνωρίζει σε κάθε στιγμή τα τεκταινόμενα στη σχολική μονάδα (αρ: 11, παρ: ΣΤ'). Μέτρο οπωσδήποτε θετικό, πρόδρομος της αυτοαξιολόγησης.

Στο άρθρο 8 του νόμου **2525/97** προσδιορίζεται η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται με την ισχύουσα νομοθεσία. Η καινοτομία σε αυτό το νόμο, είναι το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.), το οποίο έχει ως ευθύνη να συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις για τη μονιμοποίηση και την υπηρεσιακή εξέλιξη ή τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης και η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ), η οποία έχει την αποκλειστική αρμοδιότητα όλων των θεμάτων του θεσμού της αξιολόγησης. Οι δύο παραπάνω φορείς αξιολόγησης (Σ.Μ.Α και Ε.Α.Σ.Μ) ήταν αυτοί που ξεσήκωσαν θύελλα αντιδράσεων στον εκπαιδευτικό χώρο, με αποτέλεσμα να μην εφαρμοστεί ο νόμος.

Το 2002 με τον νόμο **2986/02** παρατηρείται μια γενική θεώρηση σχετική με την ολιστική θεώρηση της αξιολόγησης. Με τον όρο «ολιστική θεώρηση» γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση όλων των συντελεστών και όχι σε αποσπασματικές διαδικασίες αξιολόγησης μεμονωμένων συντελεστών της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό, αξιολογούνται τόσο η σχολική μονάδα, ο εκπαιδευτικός όσο και όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης ιεραρχικά. Ολοφάνερη γίνεται η αίσθηση της πολυσυλλεκτικότητας κατά τη συλλογή πληροφοριών, καθώς, επίσης, και ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης μέσω των σχολικών συμβούλων (Καπαχτσή, 2008: 39). Η εφαρμογή αυτού του νόμου ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί, καθώς έγινε μια ταύτιση της αξιολόγησης με διαδικασίες αυταρχισμού (Καπαχτσή, 2008: 36-37).

Το 2010 το Υπουργείο Παιδείας με το νόμο **3848/10** (άρθρο 32) και με την εγκύκλιο **37100/Γ1-31-03-2010** θέτει ως βασική προτεραιότητα την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Στοχεύοντας στην οικοδόμηση του «Νέου Σχολείου», το Υπουργείο μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, επιδιώκει να αναδείξει τη σχολική μονάδα σε βασικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, με στόχο την ενδυνάμωσή της καθώς και των παραγόντων που την αποτελούν.

Ούτε η πρόταση αυτή, αν και ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας, δεν έγινε αποδεκτή και η πιλοτική εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης είχε ελάχιστη ανταπόκριση.

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω, παρά τα επανειλημμένα και διαδοχικά μέτρα της πολιτείας μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή (1982), η αξιολόγηση

του εκπαιδευτικού έργου, δεν εφαρμόστηκε ποτέ μέχρι σήμερα, αφενός λόγω της κρατικής ατολμίας και αφετέρου λόγω της ισχυρής συνδικαλιστικής αντίδρασης (Αθανασιάδης, 2001: 146-153).

Όπως αναφέρει ο καθηγητής Χ. Κωνσταντίνου (2013) σε εισήγησή του, οι κυριότεροι παράγοντες (παιδαγωγικοί, εκπαιδευτικοί, πολιτικοί, συνδικαλιστικοί κ.λπ.), στους οποίους αποδίδεται η μη εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με βάση σχετικές θεωρητικές και ερευνητικές πραγματεύσεις, είναι οι ακόλουθοι: η μη διασφάλιση των όρων που απαιτούνται για την εφαρμογή ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης, η δυσπιστία ως προς την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, η απουσία αξιολόγησης όλων των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου, το επιβαρυνόμενο παρελθόν του επιθεωρητισμού, οι αντιστάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, η έλλειψη κουλτούρας στο θέμα της αξιολόγησης, η ελλιπής ενημέρωση για τις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της αξιολόγησης από την πλευρά μιας μεγάλης μερίδας των εμπλεκομένων στην αξιολόγηση, ο ελεγκτικός, ατομοκεντρικός και αποσπασματικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η άμεση εξάρτηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μέτρων από την πολιτική ηγεσία, και τέλος, η δυσπιστία των εκπαιδευτικών απέναντι στις προθέσεις και τη σκοπιμότητα των αξιολογικών διαδικασιών της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ωστόσο, παρά την αρνητική κριτική που δέχεται ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, σε πολύ υψηλά ποσοστά, τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης του έργου τους ή, τουλάχιστον, θεωρεί την αξιολόγηση αναγκαία, εφόσον, όμως, εφαρμοστεί στη βάση του παιδαγωγικού της περιεχομένου και συντρέχουν ορισμένες απαραίτητες μεθοδολογικές προϋποθέσεις ως προς τους σκοπούς, τα κριτήρια, τις τεχνικές, το αντικείμενο, τους φορείς αξιολόγησης και γενικά τις διαδικασίες που ακολουθούνται. Θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να μετατραπεί σε εργαλείο πειθαρχικού ελέγχου και επιβολής κυρώσεων, αλλά να συνδεθεί με μέτρα άρσης και εξάλειψης των εκπαιδευτικών ελλείψεων και αδυναμιών, μέσα από αναθεώρηση, συνεργασία, συλλογικότητα, επιμόρφωση, κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 2013).

Το πρόσφατο Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 του Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο καθορίζει τους σκοπούς, τις αρχές, τα όργανα, τα πεδία, τα κριτήρια, τη

διαδικασία, την αποτίμηση της αξιολογικής διαδικασίας, κ.ά., ο νόμος 4142/ 2013 με τον οποίο συστήνεται Ανεξάρτητη Εξωτερική Αρχή Αξιολόγησης (Α.ΔΙ.Π.Π.Ε.), το ΦΕΚ 614/15-03-2013 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας (ΑΕΕ), η οποία καθορίζει το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας, σε συνδυασμό με τις εξαγγελίες του Υπουργείου περί πιλοτικής εφαρμογής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης σε όλες τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το τρέχον σχολικό έτος, δίνουν το στίγμα ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα ξεκινήσει να εφαρμόζεται στη χώρα μας, όπως συμβαίνει και στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών.

Οφείλει, λοιπόν, η αξιολόγηση να στηρίζεται σε μια αντίληψη συλλογικού απολογισμού και συλλογικής ευθύνης και κριτικής, για να είναι επιτυχής. Στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει μεθοδολογικά να συνυπολογιστούν οι βασικοί συντελεστές παραγωγής του, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αξιολόγηση δεν μπορεί και δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να ενοχοποιήσει ή να ελέγξει τους εκπαιδευτικούς, αλλά για να υποστηρίξει όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, η αξιολόγηση αποσυνδεδεμένη από τη λογική του στείρου συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού ελέγχου συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού έργου και στην επίτευξη των στόχων ποιότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Π.Ι., 2009: 16).

Η αξιολόγηση πρέπει να είναι μια διαρκής και όχι μια περιστασιακή διαδικασία για την επιτυχή έκβαση της οποίας απαιτείται αρχικά η αποκατάσταση της εμπιστοσύνης και η πίστη σε θεσμούς πρόσωπα και διαδικασίες (Κωνσταντίνου, 2013).

Οι αξιολογητές πρέπει να διαθέτουν όλα εκείνα τα προσόντα και τις γνώσεις για να διεκπεραιώσουν αποτελεσματικά το έργο τους και βέβαια να έχουν επιλεγεί οι ίδιοι πρώτα με αξιοκρατικό τρόπο προκειμένου να διασφαλιστεί το κύρος της διαδικασίας. Απαιτείται επομένως, ουσιαστική κατάρτιση, επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία όπως βέβαια και να καταρτιστούν και να εξειδικευτούν τα στελέχη που θα την υλοποιήσουν τα οποία θα πρέπει να γνωρίζουν ότι σκοπός τους είναι η ενίσχυση των εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου, 2000).

Μετά από όσα παραθέσαμε σε αυτό το κεφάλαιο, αναγνωρίζουμε ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν πολυδιάστατες διαδικασίες, που είναι σημαντικές για τη βελτίωση της παρεχόμενης

εκπαίδευσης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Περιλαμβάνουν πολλά και διαφορετικά επίπεδα, τα οποία συνθέτουν το σύνολο της εκπαίδευσης, όπως το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης. Σε επόμενο κεφάλαιο, θα αναλύσουμε τις παραμέτρους που διαμορφώνουν το παιδαγωγικό κλίμα, που είναι και ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας. Πρώτα όμως θα παρουσιάσουμε το θεσμό του σχολείου, την αποστολή και τις λειτουργίες του, αλλά και τους ρόλους που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός, καθώς μέσα στο χώρο του σχολείου αναπτύσσεται το παιδαγωγικό κλίμα, το οποίο διαμορφώνεται πρωτίστως από τον εκπαιδευτικό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΘΕΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.1 Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός

Με τον όρο «σχολείο» εννοούμε «ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ένα υποσύστημα της κοινωνίας δομημένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και γενικά κοινωνική βάση. Είναι ένας οργανισμός που διοικείται και που τον προσδιορίζουν νομικές συμβάσεις και το χαρακτηρίζουν πολύπλοκες οργανωτικές ρυθμίσεις (τάξεις, ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, κανόνες, κυρώσεις, κ.λπ.). Είναι ένας χώρος όπου καθορισμένα πρόσωπα (παιδαγωγός, παιδαγωγούμενος) παίζουν καθορισμένους ρόλους και οφείλουν να επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες, εφόσον το σχολείο θέλει να δικαιολογήσει την ύπαρξή του. Το σχολείο συνιστά μια κοινωνική οργάνωση (κοινωνικό υποσύστημα), όπου οι συμβάσεις λειτουργίας συνήθως ρυθμίζονται από άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διοικητικές υπηρεσίες...) και υλοποιούνται από άλλους (εκπαιδευτικούς, μαθητές). Είναι ένας «φορέας εξουσίας», ο οποίος, με τους τίτλους σπουδών που απονέμει, διαμορφώνει για τους μαθητές προϋποθέσεις επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης και εξέλιξης» (Κωνσταντίνου, 1997: 69, 70).

«Η προέλευση του σχολείου τοποθετείται ιστορικά στο σημείο που η κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη μιας κοινωνικής ομάδας ή χώρας επιβάλλει μεθοδευμένη και προγραμματισμένη αγωγή και μάθηση. Επιβάλλει δηλαδή την διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς με την ορθολογική γνώση, έτσι ώστε να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις διαφοροποιημένες συνθήκες του περιβάλλοντος, καθώς επίσης και τις αυξημένες και καταμερισμένες ανάγκες και απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου» (Κωνσταντίνου, 1997: 72).

Το σχολείο ως οργανωμένος θεσμός, που διαμορφώθηκε με βάση τις επικρατούσες οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, διαθέτει τη δική του μορφή διάρθρωσης και λειτουργίας, η οποία συναρτάται με το ισχύον κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα και με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται. Οι σκοποί του είναι καθορισμένοι με ειδικές ρυθμίσεις και συμβάλλει στη ρύθμιση και επίλυση βασικών κοινωνικών αναγκών του ανθρώπου (Κωνσταντίνου, 1997: 70, 72).

Μέσα στην έννοια του σχολείου μπορεί κανείς να διακρίνει τρία αλληλένδετα αλλά διαφορετικά επίπεδα: *α. Το επίπεδο που αφορά τις κοινωνικές προϋποθέσεις και τους κοινωνικούς θεσμούς, β. Το επίπεδο που αφορά την οργάνωση των σχολικών διαδικασιών, γ. Το επίπεδο που αναφέρεται στα άτομα που μετέχουν στις σχολικές διαδικασίες*» (Κωνσταντίνου, 1997: 70).

2.2 Αποστολή και λειτουργίες του σχολείου

Κεντρική θέση σε μια θεωρία για το σχολείο έχει σχεδόν πάντα το ερώτημα, πώς οφείλει παιδαγωγικά να διαμορφωθεί η σχολική πραγματικότητα και ποιους εσωσχολικούς και εξωσχολικούς στόχους προωθεί το σχολείο. Σχετικά με το θέμα αυτό οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν κινήθηκαν γύρω από δυο άξονες. Ο πρώτος άξονας έχει ως βάση την κοινωνία και ο δεύτερος το άτομο (Κωνσταντίνου, 2004α: 40).

«Σε σχέση με τον πρώτο άξονα (κοινωνιοκεντρικές θεωρίες), το σχολείο ως κοινωνικό δημιούργημα και αποδέκτης της κοινωνικής «εντολής», οφείλει να πληροί καθορισμένες προϋποθέσεις. Να αναπτύσσει δηλαδή στους μαθητές τις ικανότητες και τις δεξιότητες, και συνολικά να παρέχει εκείνες τις γνώσεις και εκείνα τα προσόντα που απαιτούν οι διάφοροι κοινωνικοί τομείς, όπως είναι το σύστημα απασχόλησης (οικονομία, διοίκηση, πολιτική). Πρόκειται για τη λεγόμενη κοινωνική-οικονομική κατεύθυνση, στην οποία εντάσσονται οι δομολειτουργικές και ιστορικό-υλιστικές θεωρίες» (Κωνσταντίνου, 2004α: 41).

Στον δεύτερο άξονα όπου βάση είναι το άτομο (ατομοκεντρικές θεωρίες), εντάσσονται οι θεωρίες που χαρακτηρίζονται από την παιδαγωγική-ψυχολογική κατεύθυνση (ψυχαναλυτικές, ιντεραξιονιστικές) και σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ύψιστος σκοπός του σχολείου είναι η ανάπτυξη αυτόνομων και δημιουργικών ατόμων και συνολικά η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Για το λόγο αυτόν, το σχολείο διαμορφώνει τις ανάλογες προϋποθέσεις, που βρίσκονται πλησιέστερα στις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές ανάγκες του μαθητή αλλά και στα ενδιαφέροντά του (Κωνσταντίνου, 2004α: 41).

Το ότι δεν έχει βρεθεί ακόμη μια κοινή αποδεκτή προσέγγιση ως προς την αποστολή του σχολείου φανερώνει την πολυπλοκότητα εφαρμογής αυτού του κοινωνικού όσο και δυναμικού θεσμού, όπως είναι το σχολείο. *«Ο προβληματισμός*

αυτός παραπέμπει στο κοινωνικό σύστημα, δημιούργημα του οποίου εξάλλου είναι και το σχολείο. Με την έννοια αυτή, το σχολείο από το ένα μέρος αποτελεί θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας και από το άλλο αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την ίδια την κυριαρχούσα ιδεολογία της» (Κωνσταντίνου, 2004α: 42).

Το σχολείο ως οροθετημένη κοινότητα και οργανισμό με τις δικές του ιδιαιτερότητες, επηρεάζεται άμεσα και έμμεσα από το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. «Ο εξειδικευμένος χαρακτήρας του σχολείου, που το διαφοροποιεί από τους άλλους οργανισμούς, οφείλεται στο ότι είναι επιφορτισμένο να επιτελεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες και συγκεκριμένα τις διαδικασίες της διδασκαλίας, της αγωγής, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης. Αυτός είναι ο βασικός λόγος που το σχολείο αποκαλείται «παιδαγωγικός οργανισμός». Οι διαδικασίες αυτές έχουν ως σημείο αναφοράς αφενός το άτομο και αφετέρου την κοινωνία και τα παράγωγά της», διασφαλίζουν και προάγουν το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 1997: 75).

Το σύγχρονο σχολείο, ως σχολείο αγωγής που είναι, απευθύνεται σε παιδιά που βρίσκονται στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους. Οφείλει λοιπόν, να καλλιεργήσει στους μαθητές γνώρισμα, όπως είναι η απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων, η κριτική αντιμετώπιση της γνώσης, η προσπάθεια δημιουργίας «κουλτούρας» μάθησης στους εκπαιδευόμενους, η γαλήνη, η ψυχική ικανοποίηση και ασφάλεια, ο αλληλοσεβασμός, η δικαιοσύνη, η ελευθερία, η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα, η γνησιότητα και εμπιστοσύνη στις διαπροσωπικές σχέσεις, η κοσμιότητα, η αυτοπειθαρχία, η ανάληψη ευθυνών, η αισιοδοξία, ο σεβασμός των ατομικών δικαιωμάτων, κ.λπ. (Τσουρέκης, 1987: 209).

Επίσης, μέσω του σχολείου και της εκπαίδευσης που παρέχει, επιδιώκεται «η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (στο: άρθρο 1 του Ν. 1566/1985).

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, το σχολείο, «εκτός από το υπό ανάπτυξη άτομο, έχει ως κεντρικό σημείο άρθρωσης το κοινωνικό σύστημα, στο οποίο ανήκει θεσμικά και λειτουργικά. Αυτό σημαίνει ότι οι διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας και της κοινωνικοποίησης οφείλουν να συναρτώνται με τις αξίες, τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις προσδοκίες που λειτουργούν ως βασικές προϋποθέσεις για τη

διασφάλιση και την προαγωγή του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος» (Κωνσταντίνου, 1997: 75, 76).

Οι λειτουργίες, που αποτελούν κοινό σημείο συμφωνίας των περισσότερων θεωριών για το σχολείο, είναι οι εξής τέσσερις: *κοινωνικοποιητική λειτουργία, τεχνική λειτουργία, επιλεκτική λειτουργία και κουστωδιακή λειτουργία* (Κωνσταντίνου, 2004α: 42, 46-48).

1. *Κοινωνικοποιητική ή ιδεολογική λειτουργία* : Μέσα από αυτή τη λειτουργία και ειδικότερα από τις διαδικασίες της αγωγής, της κοινωνικής μάθησης και της κοινωνικοποίησης, το σχολείο «εξοικειώνει» τους μαθητές με τα πολιτιστικά-κανονιστικά στοιχεία που σχετίζονται με τις αξίες, τους κανόνες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προσανατολισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας και επιτυγχάνεται αφενός η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και αφετέρου η διατήρηση και προώθηση του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος.

2. *Τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία*: Με τη λειτουργία αυτή το σχολείο, μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας μεταβιβάζει στους μαθητές τεχνικά (πολιτισμικά) στοιχεία (γραφή, ανάγνωση, αριθμηση, κ.λπ.), ή αλλιώς παρέχει γνώσεις και αναπτύσσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες του μαθητή σε νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο. Ακόμη, προετοιμάζει το μαθητή για το σύστημα απασχόλησης.

3. *Επιλεκτική ή αξιολογική λειτουργία*: Η συγκεκριμένη λειτουργία σχετίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και συμπυκνώνει στοιχεία από τις δύο προηγούμενες λειτουργίες. Το σχολείο με βάση τις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας διαμορφώνει κριτήρια και προϋποθέσεις για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση και οδηγεί τους μαθητές στην απόκτηση ή μη κάποιων τίτλων. Η κοινωνία πρέπει να ξέρει αν έμαθε ο μαθητής και τι, και ο μαθητής αξιώνει από την κοινωνία να αναγνωρίζει ότι έμαθε αυτό που όφειλε να μάθει. Ως κριτήρια και προϋποθέσεις επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης θεωρούνται η επίδοση του μαθητή και οι εξεταστικές και διαπιστωτικές διαδικασίες που σχετίζονται με αυτή.

4. *Κουστωδιακή λειτουργία*: Σύμφωνα με αυτή τη λειτουργία, η παρουσία των μαθητών στο σχολείο απελευθερώνει τους γονείς από τον παιδαγωγικό ρόλο της φύλαξης (φρούρησης) των παιδιών και τους επιτρέπει να διαθέσουν την εργατική τους δύναμη στον τομέα της απασχόλησης.

Ο τρόπος που το σχολείο υλοποιεί τις λειτουργίες του, φανερώνει ότι παίρνει σοβαρά υπ' όψιν του την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας.

Απαραίτητο για να επιτευχθούν οι παραπάνω σκοποί, στόχοι και λειτουργίες του σχολείου, είναι να αναπτυχθούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, που θα βασίζονται στον αλληλοσεβασμό, στην αλληλοεκτίμηση και στην ισότιμη συνεργασία.

2.2.1 Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου

Το σχολείο μετά την οικογένεια είναι ένας από τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού. Όπως αναφέρθηκε, μέσα από την κοινωνικοποιητική του λειτουργία και ειδικότερα από τις διαδικασίες της κοινωνικής μάθησης, της κοινωνικοποίησης και της αγωγής, το σχολείο εξοικειώνει τους μαθητές με τα πολιτισμικά αγαθά της εκάστοτε κοινωνίας. Ο μαθητής, μέσω του σχολείου και της παρεχόμενης σε αυτό εκπαίδευσης, έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει τις αξίες της περιρρέουσας πολιτισμικής του ατμόσφαιρας και έτσι να ενταχθεί αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο, μαθαίνοντας και αναλαμβάνοντας υπεύθυνα κοινωνικούς ρόλους.

Στην κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου εντάσσεται και η «διαγωγή» του μαθητή η οποία αξιολογείται στο ελληνικό σχολείο και του «θυμίζει» πάντα, με τη μορφή απειλής ή φόβητρου, ότι η μη συμμόρφωσή του με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές του σχολείου συνεπάγεται μείωση ή αλλοίωσή της (Κωνσταντίνου, 1997: 76).

Ο μαθητής κατά τη διάρκεια της σχολικής του ζωής συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες. Η συμμετοχή του στις σχολικές δραστηριότητες σημαίνει συμμετοχή στην επικοινωνία, μέσα από την οποία αποκτά αντίληψη του εαυτού του και των άλλων. Με αυτό τον τρόπο, συντελείται η κοινωνική μάθηση, η οποία συναρτάται με όλα αυτά που απαρτίζουν τα κοινωνικά γνωρίσματα του σχολείου και τα οποία παρέχουν στο άτομο τη δυνατότητα να αποκτήσει και να διαμορφώσει μια άλλη κοινωνική ταυτότητα, αυτή του μαθητή. Ο μαθητής στο σχολείο συμμετέχει σε δύο επίπεδα μάθησης, το πρώτο αφορά τα διδακτικά περιεχόμενα και τη μάθηση που προκύπτει από αυτά και το δεύτερο αφορά τη σχέση του με τους άλλους και τη μάθηση που προκύπτει από τη συμμετοχή του στην αλληλεπίδραση στα πλαίσια αυτής της σχέσης (Κωνσταντίνου, 1997: 59).

Η κοινωνικοποίηση που συντελείται στο χώρο του σχολείου (χρησιμοποιείται ο όρος «σχολική κοινωνικοποίηση») και αναφέρεται στο σύνολο των επιδράσεων με τις οποίες ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος στο σχολικό περιβάλλον, προκύπτει από την αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον αυτό. Πρόκειται για τις εμπειρίες και τα βιώματα που αποκτά ο μαθητής στη σχολική πραγματικότητα, τα οποία σχετίζονται με τις αξίες, τους κανόνες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις διαπροσωπικές σχέσεις. Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στο να διαμορφώσει ο μαθητής την προσωπική και κοινωνική του ταυτότητα (η κοινωνική ταυτότητα τοποθετεί το άτομο σε μια κατηγορία όμοιων ατόμων, π.χ. μαθητής, ενώ η προσωπική το διαφοροποιεί από κάθε άλλο άτομο), καθώς και πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη, που τον βοηθά να αντιμετωπίζει με επάρκεια τα ζητήματα που σχετίζονται με τη συμμετοχή του στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Κωνσταντίνου, 1997: 37, 63, 65).

Το σχολείο μέσω της αγωγής, δηλαδή μέσω σκόπιμων και συνειδητών ενεργειών, που συντελούνται με προσδιορισμένες στρατηγικές τόσο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, όσο και στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον, συμβάλει ώστε «ο μαθητής να εσωτερικεύσει τα θεωρούμενα «καλά και σωστά» στοιχεία, που αναφέρονται σε αξίες, κανόνες, στάσεις και προσανατολισμούς του συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος» (Κωνσταντίνου, 1997: 39) και με αυτό τον τρόπο να διαμορφώσει την προσωπικότητά του. Γι' αυτό, στο σχολείο, μέσω της αγωγής, πρέπει να καλλιεργείται ο ελεύθερος και δημοκρατικός διάλογος μεταξύ των μαθητών, να ασκούνται οι μαθητές, όχι στη στείρα απομνημόνευση γνώσεων, αλλά σε τεχνικές ώστε να ανακαλύπτουν οι ίδιοι τη γνώση, να ερευνούν και να κρίνουν τα γεγονότα της κοινωνικής, πολιτιστικής και σχολικής ζωής. Επίσης, η σχολική ζωή με την παιδαγωγική μορφή και οργάνωση, οφείλει να έχει κοινά χαρακτηριστικά με την οργανωμένη έξω από το σχολείο κοινωνία. Σημαντικός, κρίνεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει, με την έντονη προσωπικότητά του και την κοινωνικότητά του, να περάσει ομαλά και συνειδητά τις αξίες αυτές στους μαθητές.

2.3 Διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού

«Ρόλος» ορίζεται το σύνολο των προσδοκιών και των συμπεριφορών που συνδέονται με τον κάτοχο μιας ορισμένης θέσης μέσα στους θεσμούς. Είναι εκείνη η συμπεριφορά που μορφοποιείται από τις συγκεκριμένες προσδοκίες του κοινωνικού

συνόλου και προδιαγράφει τα καθήκοντα και τα δικαιώματα κάθε ανθρώπου ανάλογα με αυτές (Morrison & McIntyre, 1975: 45).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (1994: 74) *«ο ρόλος ως κοινωνικό δημιούργημα, είναι ένα πολύπλοκο, ανοιχτό και δυναμικό πλέγμα από κανόνες, προσδοκίες συμπεριφοράς που αναγκάζει ή καθοδηγεί τον κάτοχο μιας κοινωνικής θέσης να αποφασίζει με ποιο τρόπο θα εκπληρώσει το ρόλο του σε κάθε δεδομένη περίπτωση»*.

Η παραδοσιακή άποψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού, ως αυστηρά «ηθικής αποστολής», αντικαθίσταται από τη σύγχρονη θεώρηση του έργου του εκπαιδευτικού ως κοινωνικού ρόλου (Φύκαρης, 2010: 29). Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θεωρείται φορέας ενός ειδικού κοινωνικού ρόλου, που διαμορφώνεται μέσα από τη δυναμική της αλληλεπίδρασης των διάφορων κοινωνικών ομάδων με βάση τις προσδοκίες τους και τις κοινωνικές τους επιρροές. Πλέον, ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο «γεννημένος δάσκαλος» που διαθέτει έμφυτο ταλέντο, αλλά καλείται να είναι επαρκώς ενημερωμένος, να αντιλαμβάνεται και να ενεργεί με βάση τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις (Πυργιωτάκης, 2000: 242).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τις κοινωνικές λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο, ωστόσο η μορφή που μπορεί να πάρει εξαρτάται επίσης από τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ορίζει, ερμηνεύει και επιτελεί το ρόλο του. Ακόμη σχετίζεται με τη διαμορφωμένη σχολική πραγματικότητα, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των διάφορων κοινωνικών ομάδων αναφοράς (γονείς, μαθητές, συνάδελφοι, πολιτεία, επιστημονικές ή πολιτιστικές οργανώσεις, κ.τ.λ.) (Κωνσταντίνου, 1997: 84).

Όμως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διακρίνεται από πολυπλοκότητα και ασάφεια εξαιτίας της πολυμορφίας και της αντιφατικότητας που παρουσιάζουν οι προσδοκίες των διάφορων κοινωνικών ομάδων αναφοράς. Επίσης, δυσκολία στην εκπλήρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται δεδομένου ότι βρίσκεται μπροστά στο πρόβλημα να «εναρμονίσει» τον «παιδαγωγικό νόμο», δηλαδή τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες του μαθητή, με τον εσωτερικό «σχολικό νόμο» (εγκύκλιοι, κανονισμοί, νόμοι, αναλυτικά προγράμματα, κ.τ.λ.). Με τον τρόπο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται ιδιαίτερα συγκεχυμένος και ο ίδιος βρίσκεται μπροστά σε «σύγκρουση ρόλων», η οποία δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας και αμηχανίας. Η σύγκρουση μπορεί να είναι ενδο-ρολικής ή δια-ρολικής φύσεως (Κωνσταντίνου, 2004β: 37, 42).

Ενδο-ρολική θεωρείται η σύγκρουση που δημιουργείται λόγω της προσωπικής διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού με τις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς, ενώ η δια-ρολική σύγκρουση είναι αυτή που δημιουργείται από τη σύγκρουση του ενός ρόλου με τους υπόλοιπους. Στο σημείο αυτό, προκύπτουν μια σειρά από ερωτήματα σχετικά με τις προϋποθέσεις, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να εκπληρώσει τον πολύπλοκο και δύσκολο ρόλο του και να διατηρήσει την παιδαγωγική του αυτονομία (Κωνσταντίνου, 1997: 84, 85 · Ματσαγγούρας, 1999: 317).

Προσεγγίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού και στηριζόμενοι στις τέσσερις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, ο εκπαιδευτικός επιτελεί τέσσερις επιμέρους ρόλους: *το ρόλο του παιδαγωγού, του διδασκάλου, του αξιολογητή και του φύλακα.*

Με βάση την κοινωνικοποιητική λειτουργία, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των παιδαγωγικών διαδικασιών αλληλεπίδρασης (αγωγή, κοινωνικοποίηση), μέσα από τις οποίες ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με αξίες, στάσεις, προσανατολισμούς και πρακτικές της σχολικής πραγματικότητας που ανήκει. Αναφορικά με τη μαθησιακή λειτουργία, ο εκπαιδευτικός με το ρόλο του «διδασκάλου» είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των διδακτικών διαδικασιών μάθησης. Οφείλει να οργανώνει αποτελεσματικά τις διδακτικές διαδικασίες, εξασφαλίζοντας τις ανάλογες συνθήκες και χρησιμοποιώντας ενδεδειγμένες στρατηγικές. Βάσει της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου, ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής εκφέρει αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την επίδοση των μαθητών και τέλος, σε σχέση με την κουστωδιακή λειτουργία, ο εκπαιδευτικός είναι ο φύλακας, δηλαδή ο υπεύθυνος για την ασφαλή φύλαξη και την αξιοπρεπή διαβίωση του μαθητή στο σχολείο (Κωνσταντίνου, 2004β: 38-40).

Σύμφωνα με τον Χατζηδήμου (1986: 64-67), ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να λάβει τις ακόλουθες διαστάσεις: του *ειδικού* διότι κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις, του *παιδαγωγού*, καθώς κατά τη διαπαιδαγώγηση του μαθητή, μεταδίδει αξίες, κανόνες, αρχές ώστε να προσαρμοστεί στην κοινωνία, του *κοινωνικού λειτουργού*, καθώς συμπαραστέκεται σε δύσκολες στιγμές των μαθητών, του *οργανωτή διαδικασιών*, καθώς πρέπει να οργανώνει τις μαθησιακές διαδικασίες και τελευταίο το ρόλο του *επιτηρητή*, διότι είναι υπεύθυνος για τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών.

Εκτός από τους παραπάνω ρόλους («*επαγγελματίας παιδαγωγός*»), ο εκπαιδευτικός επιτελεί και το ρόλο του «*δημόσιου υπαλλήλου*», έναν ρόλο τον οποίο επιφορτίζεται

από τη στιγμή που διορίζεται και αναλαμβάνει τα παιδαγωγικά και διδακτικά του καθήκοντα στο σχολείο. Ως δημόσιος υπάλληλος, ο εκπαιδευτικός «υπόκειται στη διοικητική ιεραρχία και η υπηρεσιακή του ζωή προσδιορίζεται από τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και τη σχολική νομοθεσία» (Πυργιωτάκης, 2000: 243). Οι δύο αυτοί ρόλοι είναι αντιφατικοί, καθώς ο ρόλος του «επαγγελματία παιδαγωγού» στοχεύει στην αναμόρφωση της κοινωνίας, μέσα από προσωπικές επιλογές του εκπαιδευτικού, ενώ ο ρόλος του «δημόσιου υπαλλήλου», ο οποίος υπαγορεύεται από τη γραφειοκρατική αντίληψη για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, επιβάλλει στον εκπαιδευτικό να κινείται μέσα σε καθορισμένα θεσμικά πλαίσια για να υλοποιήσει τους συγκεκριμένους σκοπούς της Πολιτείας, που ορίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Ματσαγγούρας, 1999: 319-321).

2.3.1 Ο παιδαγωγικός – κοινωνικοποιητικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Χαρακτηριστικό γνώρισμα του σχολείου είναι ότι απευθύνεται σε παιδιά που βρίσκονται στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους και οφείλει να λάβει τα ανάλογα μέτρα, για να συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, σεβόμενο τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Με αυτό τον τρόπο, το σχολείο καθίσταται ένας «χώρος πρόνοιας», ένας χώρος που κυριαρχεί η παιδαγωγική ή, διαφορετικά, όπου ασκείται αγωγή (Κωνσταντίνου, 1997: 75).

Για να γίνει όμως αυτό, πρέπει ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί ως παιδαγωγός, δηλαδή να ασκεί προσωπική και κοινωνική αγωγή. Προσωπική για να ανταποκρίνεται στις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, να μπορεί δηλαδή να τον προσεγγίζει ως πρόσωπο, με τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του, τις ανάγκες του, τα προτερήματα και τα ελαττώματά του και κοινωνική για να καταστήσει το σχολείο ένα «χώρο πρόνοιας» που θα προσφέρει έμπρακτα τις παιδαγωγικές του υπηρεσίες στο κοινωνικό σύνολο.

Ο παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός ρόλος του εκπαιδευτικού συνιστά κυρίαρχη μορφή στις σχολικές διαδικασίες. Μέσω αυτού του ρόλου, ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη και αγωγή των μαθητών, ώστε αυτοί να ενταχθούν αυτοδύναμα στο σύγχρονο κόσμο, εξοικειώνοντάς τους με κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις και αξίες. Κάθε ενέργειά του επιδρά θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Επίσης, είναι αυτός που φέρει την ευθύνη για την οργάνωση των διαδικασιών της αγωγής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και γενικά της κοινωνικοποίησης του μαθητή.

Για το σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει την ανάλογη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, καθώς και το «κατάλληλο παιδαγωγικό «τακτ». Το «παιδαγωγικό τακτ» σχετίζεται με την ικανότητα και δεξιότητα να διαχειρίζεται κανείς με παιδαγωγικό και διδακτικό τρόπο αλληλεπιδράσεις αλλά και απροσδόκητα προκύπτουσες καταστάσεις διδασκαλίας και μάθησης. Για την επίτευξη αυτή απαιτείται από την πλευρά του εκπαιδευτικού αντιληπτική ικανότητα, διαίσθηση και συναίσθημα. Όλα τα παραπάνω διαμορφώνονται μέσω των σπουδών του, του προσωπικού ενδιαφέροντος για το έργο του και του διαρκή προβληματισμού για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού για τους μαθητές του (Φύκαρης, 2010: 99, 221, 222).

Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού θα τον βοηθήσει να αναπτύξει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, που θα στηρίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, στην εμπιστοσύνη και στην αποδοχή, να τους ενθαρρύνει και να συνεργάζεται μαζί τους, να προσανατολιστεί στις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές ανάγκες και προσδοκίες του μαθητή, στα μαθησιακά και ατομικά ενδιαφέροντά του, να σεβαστεί την προσωπικότητά του, να διαμορφώσει τις κατάλληλες περιστάσεις με τη συμπεριφορά του για διάλογο, ελεύθερη έκφραση απόψεων, ορθολογική επιχειρηματολογία, αποδοχή της πολιτισμικής και θρησκευτικής ετεροδοξίας και γενικά της διαφορετικότητας του άλλου, για πλουραλισμό των ιδεών, συνεργασία, φιλικότητα, και γενικά για το σεβασμό της προσωπικότητας του άλλου. Με αυτές τις ενέργειες, ο εκπαιδευτικός ενεργοποιεί τους μαθητές να συμμετέχουν και αυτοί στην οργάνωση των παιδαγωγικών και διδακτικών διαδικασιών, όπως απαιτεί και η νεότερη Παιδαγωγική (Κωνσταντίνου, 2004β: 47, 48).

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός «συμβαδίζει» με τους προσανατολισμούς και τους σκοπούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων και γενικότερα με τα ισχύοντα θεσμικά πλαίσια του σχολείου. Με την έννοια αυτή, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός επιλέγει τη μορφή οργάνωσης των παιδαγωγικών διαδικασιών, έχει την αρμοδιότητα της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές και γενικότερα της ποιότητας του εκπαιδευτικού του έργου (Κωνσταντίνου, 2004β: 39). Έτσι, μέσα από τις επιλογές αυτές, *«καθίσταται αξιολογητής μέσω των περιεχομένων και στόχων, και ταυτόχρονα υπεύθυνος για τις επιπτώσεις που έχουν οι επιλογές του τόσο στο άτομο όσο και στο κοινωνικό σύνολο»* (Ματσαγγούρας, 1999: 319).

Εφόσον, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός καθίσταται ο κύριος υπεύθυνος των σχολικών διαδικασιών, διαθέτει καθοριστική παιδαγωγική και θεσμική - οργανωτική εξουσία,

καθώς καθορίζει ο ίδιος το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το πλαίσιο διδασκαλίας, αλλά και την κοινωνική συμπεριφορά που αναπτύσσουν τα μέλη της σχολικής τάξης. Από αυτόν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό το είδος της σχολικής κοινωνικοποίησης του μαθητή. Ακόμη, αυτός έρχεται σε διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές και ορίζει το είδος της παιδαγωγικής σχέσης και επικοινωνίας, δηλαδή τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών ως προσωπικοτήτων και τη μορφή με την οποία αντιμετωπίζει τα πρακτικά θέματα της σχολικής ζωής. Τέτοιου είδους θέματα μπορεί να είναι οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός στην οργάνωση των παιδαγωγικών και διδακτικών διαδικασιών, οι πρακτικές που χρησιμοποιεί μέσα στην τάξη, κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 2004β: 47, 48).

Οι πηγές από τις οποίες ο εκπαιδευτικός «αντλεί» την εξουσία του είναι η αγάπη και η αφοσίωση των μαθητών προς το πρόσωπό του, η εξουσία που του προσδίδει η εξειδικευμένη γνώση την οποία κατέχει, η εξουσία που προέρχεται από τη θέση που κατέχει στο σχολικό σύστημα και η εξουσία που προέρχεται από τη δυνατότητα να νομοθετεί, να δικάζει και να εκτελεί τις επιβαλλόμενες ποινές (Ματσαγγούρας, 2000β: 200).

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, μπορούμε να αναγνωρίσουμε ότι το σχολείο έχει ως αποστολή να υπηρετήσει τις φυσικές, μορφωτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, που διανύουν μια κρίσιμη περίοδο της ζωής τους, καθώς περνούν από την παιδικότητα στην ενηλικίωση. Μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των λειτουργιών του, το σχολείο επιδιώκει να επεκτείνει τα όρια του κόσμου των μαθητών σε ένα ασφαλές υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου προωθείται η κατάκτηση της γνώσης και η ομαλή κοινωνικοποίηση.

Η αποστολή αυτή, όπως θα δούμε και στο επόμενο κεφάλαιο, μπορεί να επιτευχθεί με τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού κλίματος, που θα διασφαλίζει ατμόσφαιρα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού, ευταξίας και υπευθυνότητας. Κυρίαρχη μορφή για την επιτυχή επιτέλεση των σκοπών και στόχων του σχολείου, είναι ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει όχι απλώς ως φορέας γνώσης, αλλά και ως ρυθμιστής της ισορροπίας στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο, το πρόσωπο του εκπαιδευτικού λαμβάνει τεράστιες διαστάσεις στη συνείδηση του παιδιού, και αυτό, γιατί μεγάλο μέρος της ζωής του παιδιού, εξαρτάται από την προσωπική δράση του εκπαιδευτικού, που είναι απόρροια της προσωπικότητάς του, του χαρακτήρα του, της παιδαγωγικής του συγκρότησης και του τρόπου που αντιλαμβάνεται το ρόλο του και τη λειτουργία του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

3.1 Σχολικό κλίμα

Η κατάσταση που δηλώνεται με τον όρο «κλίμα» είναι δύσκολη στο να οριστεί, διότι αυτό το χαρακτηριστικό περιβάλλον του κοινωνικού γίνεσθαι είναι διεισδυτικό και μπορεί να αλλάξει, να κριθεί ως ευχάριστο ή δυσάρεστο και να επηρεάσει οποιονδήποτε βρίσκεται υπό την επίδρασή του (Evans et al, 2009: 131-132). Σχετικά με το κλίμα η διεθνής βιβλιογραφία εκθέτει πολλές ονομασίες. Οι συνηθέστερες όπως, «ατμόσφαιρα», «κουλτούρα», «ήθος», μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι διαφορετικοί ερευνητές έχουν δώσει διαφορετικές ερμηνείες για την έννοια του κλίματος (Σαΐτης, 2007: 180).

Οι περισσότερες από αυτές τις ονομασίες, όπως «κουλτούρα» και «κλίμα», είναι έννοιες παρόντες αλλά με διακριτική διαφορά. Η «κουλτούρα» αφορά το όλο κοινωνικό κλίμα που δημιουργείται ύστερα από τις αλληλεπιδράσεις των μελών της σχολικής κοινότητας και περιλαμβάνει γραμμένους ή άγραφους κανόνες που αναμένεται να ακολουθήσουν τα μέλη, ενώ το «κλίμα» αναφέρεται στην όλη ατμόσφαιρα που αυτοδύναμα δημιουργείται στο σχολείο ή στην τάξη (Παπανδρέου, 2009: 722, 723).

Το κλίμα που δημιουργείται στο σχολείο, το λεγόμενο «σχολικό κλίμα», ορίζεται ως το σύνολο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι η συγκεκριμένη ζωή που δίνουν στους απρόσωπους θεσμικούς κανόνες του σχολείου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 27).

Ένας άλλος ορισμός για το «σχολικό κλίμα» είναι αυτός της Πασιαρδή (2001: 25, 26) σύμφωνα με τον οποίο *«το σχολικό κλίμα ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους (διεκπεραίωση συγκεκριμένης*

εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο».

Οι Sink και Spencer (2005: 37) θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα ανακλά το πώς τα παιδιά νιώθουν και βιώνουν τα βασικά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς επίσης και του διδακτικού προσωπικού και αποτελεί ένα βασικό παράγοντα στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πολλοί όμως είναι και οι παράγοντες που επιδρούν στο σχολικό κλίμα. Κατά τον Σαϊτή (2002: 135-138) οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και κατ' επέκταση το κλίμα της σχολικής τάξης είναι οι ακόλουθοι:

α) Η δομή: Όταν η δομή και οργάνωση ενός οργανισμού δεν είναι ασφυκτική, τότε και η εργασία που ανατίθεται στο άτομο από τον οργανισμό δεν είναι αυστηρά τυποποιημένη και το εργασιακό κλίμα γίνεται καλύτερο.

β) Το μέγεθος: Το μέγεθος αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το κλίμα. Πιο συγκεκριμένα, στις μικρές σχολικές τάξεις επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα.

γ) Το εξωτερικό περιβάλλον: Όταν λέμε εξωτερικό περιβάλλον εννοούμε το οικονομικό, τεχνολογικό κ.ά.

δ) Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων: Το σχολείο ως οργανισμός απαρτίζεται από διαφορετικά άτομα, όσον αφορά τόσο στους εργαζόμενους όσο και στους εκπαιδευόμενους. Οι ψυχικές επιθυμίες εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων διαμορφώνουν και το εκάστοτε σχολικό κλίμα.

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, οι βασικές παράμετροι που επηρεάζουν το κλίμα του σχολείου είναι επίσης η οργάνωση και διοίκηση στο σχολείο, οι ανάγκες και οι στόχοι του διδακτικού προσωπικού, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές).

Υπάρχουν πολλές κατηγορίες σχολικών κλιμάτων, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε σε τέσσερα γενικά είδη των σχολικών κλιμάτων. Αυτά, σύμφωνα με την Καβούρη (1998: 183, 184) είναι τα εξής:

1. Το «ανοιχτό» σχολικό κλίμα: Βασικό χαρακτηριστικό του είναι η αυθεντικότητα όλων των μελών του σχολείου. Ο διευθυντής του σχολείου διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του.
2. Το «κλειστό» σχολικό κλίμα: Ο διευθυντής του σχολείου διακρίνεται από υψηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και θέτει περιορισμούς, ενώ οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν και επιλέγουν την απομόνωση.

3. *Το κλίμα της συμμετοχής:* Στο κλίμα αυτό, ενώ οι διευθυντές είναι αυστηροί, οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι μεταξύ τους, αγνοούν το διευθυντή και εστιάζονται στο εκπαιδευτικό τους έργο.
4. *Το κλίμα της αποχής:* Το κλίμα αυτό χαρακτηρίζεται από ανοιχτούς διευθυντές και κλειστούς εκπαιδευτικούς, με την έννοια ότι οι διευθυντές υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας και υψηλό βαθμό απάθειας.

Το σχολικό κλίμα δίνει σε μια σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό δηλαδή που τη διαφοροποιεί από άλλες σχολικές μονάδες, και επηρεάζει την αποτελεσματικότητά της. Μάλιστα, κατόπιν ψήφισης του Ν.3848/2010 το κλίμα και οι σχέσεις στο σχολείο αναφέρονται ως παράγοντες που πρέπει να αξιολογούνται στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Ζμπάνιος & Γιαννακούρα, 2011: 203).

Όμως, το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε μία σχολική μονάδα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και το κλίμα της σχολικής τάξης. Το τελευταίο, σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013 περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως θα δούμε και στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Έτσι λοιπόν, το σχολικό κλίμα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση, γι' αυτό στις σχολικές τάξεις των αποτελεσματικών σχολείων επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών (Πασιαρδή, 2001: 35).

3.2 Σχολική τάξη και παιδαγωγικό κλίμα

Ως «σχολική τάξη» νοείται ένας ορισμένος αριθμός μαθητών μιας ορισμένης ηλικίας που μιλούν την ίδια γλώσσα μεταξύ τους και με το δάσκαλό τους και προσέρχονται για φοίτηση στο σχολείο. Όλα μαζί τα άτομα (μαθητές και δάσκαλος) αποτελούν μια ομάδα, τη σχολική τάξη, που θεωρείται ένας παράγοντας συστηματικής κοινωνικοποίησης του παιδιού. Τα άτομα αυτά γνωρίζονται μεταξύ τους και έχουν αμοιβαίες σχέσεις επικοινωνίας, κοινά ενδιαφέροντα, πιστεύουν σε κοινές αξίες, έχουν κοινούς κανόνες και επιδιώκουν κοινούς στόχους. Η σχολική τάξη διακρίνεται ως προς τη διάρθρωσή της σε *κλειστή, ανταγωνιστική και συνεργατική* (Τσιπλητάρης, 2004: 62,63, Διαμαντόπουλος, 2002: 315, 316).

Ως *κλειστή σχολική τάξη* χαρακτηρίζεται η τάξη των μαθητών που διακρίνονται από κοινά πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά, δηλαδή οι μαθητές που προέρχονται από μια ορισμένη κοινωνική τάξη. Ως *ανταγωνιστική σχολική τάξη* χαρακτηρίζεται η τάξη στην οποία κυριαρχεί το αξίωμα της ατομικιστικής επίδοσης, ενώ *συνεργατική σχολική τάξη* λέγεται η τάξη τα μέλη της οποίας συνεργάζονται μεταξύ τους (Τσιπλητάρης, 2004: 63,64).

Στον χώρο της Παιδαγωγικής είναι επίσης σήμερα γνωστό ότι η αγωγή δεν νοείται μόνο ως μονόδρομη επίδραση του δασκάλου προς τον μαθητή, του «ώριμου» προς τον «ανώριμο», ούτε μόνο ως αμφίδρομη επίδραση των δύο σκελών του παιδαγωγικού ζεύγους. Πέρα από τις επιδράσεις αυτές, η αγωγή συντελείται και μέσα από ένα πλέγμα πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων ή μεταξύ ατόμων και ομάδας(ων). Έτσι, η σχολική τάξη δεν είναι απλώς συνάθροιση μεμονωμένων ατόμων αλλά μια δυναμική κοινωνική ομάδα, και με αυτή την έννοια η σύνθεση και η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της έχουν μεγάλη σημασία και επηρεάζουν καθοριστικά το φαινόμενο της αγωγής (Πυργιωτάκης, 2000: 322). Με άλλα λόγια, η σχολική τάξη λειτουργεί ως κύριος χώρος κοινωνικοποίησης εντός του οποίου οι μαθητές διαμορφώνονται, ώστε να αποκτήσουν επαρκείς δυνατότητες για την άσκηση μελλοντικών κοινωνικών ρόλων ως ενήλικοι (Φύκαρης, 2010: 203).

Μέσα στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής πράξης, αναπτύσσεται το **παιδαγωγικό κλίμα**. Ο όρος αυτός έχει πολυπαραγοντική δομή και στην επιστημονική εκπαιδευτική βιβλιογραφία εμφανίζεται με πολλούς επιθετικούς προσδιορισμούς, όπως, «ψυχολογικό κλίμα», «ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα», «ψυχοκοινωνιολογικό κλίμα» ή, διαφορετικά, «κλίμα της τάξης». Βέβαια, η χρήση του ίδιου όρου ενδέχεται να αναφέρεται σε διαφορετικά χαρακτηριστικά (Van de Grift et al, 1997).

Επιχειρώντας να δώσουμε έναν ορισμό, μπορούμε να πούμε ότι «παιδαγωγικό κλίμα» ορίζεται η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που δημιουργείται σε μια τάξη μέσα στα πλαίσια των σχέσεων αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών, ώστε να ευνοηθεί η μάθηση και η αγωγή (Borich, 1999). Αναφέρεται, κυρίως, στη συναισθηματική πτυχή της εφαρμογής του προγράμματος διδασκαλίας μέσα στην τάξη (Παπανδρέου, 2009: 724).

Κατά τον Ματσαγγούρα (2000β: 186) με τον όρο «παιδαγωγικό κλίμα» νοείται ο συναισθηματικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και

αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Το παιδαγωγικό κλίμα είναι ένας όρος που συγκεφαλαιώνει όλα τα κύρια χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία συνυπάρχουν μαζί με τις διαδικασίες μάθησης και σχετίζονται με τον τρόπο που τα υποκείμενα αλληλεπιδρούν και με τη στάση με την οποία ασκούν τα καθήκοντά τους.

Σε αντίθεση με το σχολικό κλίμα, το οποίο αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο και σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης αφορά τις δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη ή σε μικρότερα περιβάλλοντα από αυτό του σχολείου. Περιλαμβάνει το πώς τα παιδιά νιώθουν και βιώνουν το περιβάλλον της τάξης. Το κλίμα της τάξης βασίζεται στην κοινή αντίληψη των μαθητών σχετικά με τις εκπαιδευτικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και υλικές διαστάσεις του περιβάλλοντος και διαμορφώνεται με βάση το φυσικό περιβάλλον και το κοινωνικό περιβάλλον (Sink and Spencer, 2005: 38).

Το φυσικό περιβάλλον αναφέρεται στη διευθέτηση και διακόσμηση του χώρου της σχολικής τάξης, έτσι ώστε αυτή να είναι ευχάριστη και ελκυστική για μάθηση. Είναι μέρος της οικολογίας της τάξης και αφορά στην εμφάνιση και επίπλωση της τάξης, το μέγεθος, τους φυσικούς πόρους, ακόμη και θέματα όπως η θέρμανση και ο κλιματισμός. Το κοινωνικό περιβάλλον καθορίζεται από το βαθμό αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της μάθησης (Evans et al, 2009: 133).

Για άλλους ερευνητές το κλίμα της τάξης εκτός από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον διαμορφώνεται και επηρεάζεται και από το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο αναφέρεται στις συνθήκες που επικρατούν στην αίθουσα διδασκαλίας και στις διάφορες ενέργειες των μαθητών και των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας-μάθησης, όπως ο προγραμματισμός και η διεξαγωγή της διδασκαλίας, η συστηματική παρακολούθηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση σε θέματα προόδου των μαθητών (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 50, 51).

Ο Τριλιανός (2004: 74) σημειώνει ότι το κλίμα της σχολικής τάξης αναφέρεται στο στυλ διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζει ο δάσκαλος, στη διευθέτηση των αντικειμένων της σχολικής αίθουσας, στις μορφές της συμπεριφοράς και στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Ακόμα το κλίμα της σχολικής τάξης δείχνει το είδος της εξουσίας που ασκεί ο εκπαιδευτικός, αν δηλαδή είναι αυταρχικός ή επιτρέπει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών στους μαθητές, καθώς και

αν ευνοεί το συναγωνισμό μεταξύ τους ή ενθαρρύνει την αλληλεγγύη και τη συνεργασία. Επομένως ο τύπος του κλίματος της τάξης (π.χ. θετικό, αρνητικό, ανταγωνιστικό, δημιουργικό κλίμα) εξαρτάται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αν και πολλές φορές η έλλειψη οργανωτικής ικανότητας συντελεί ώστε το παιδαγωγικό κλίμα να καθορίζεται περισσότερο από τις εκάστοτε συγκυρίες.

3.3 Η σπουδαιότητα του παιδαγωγικού κλίματος

Οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει διάφορους ρόλους, όπως το ρόλο της βελτίωσης της σχολικής επίδοσης αλλά και την καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Οι δυο αυτοί ρόλοι είναι συμπληρωματικοί εκ φύσεως και μια τεράστια βιβλιογραφία και σειρά ερευνών αποδεικνύουν την σπουδαιότητα του θετικού κλίματος της τάξης στην βελτίωση τόσο της σχολικής επίδοσης όσο και της κοινωνικοποίησης των μαθητών.

Το θετικό παιδαγωγικό κλίμα, λοιπόν, έχει θετική επίδραση τόσο στη μάθηση όσο και στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, τόσο τις δασκαλομαθητικές όσο και τις διαμαθητικές σχέσεις και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση τόσο της παραγωγικότητας όσο και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό συστατικό των επιτυχημένων και αποτελεσματικών σχολείων και τάξεων. Είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων τους και δέχεται επιρροές τόσο από εκπαιδευτικές όσο και από κοινωνικές αξίες. Ένα κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών συντελεί στο να αναλάβουν και να αποδεχθούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας την ευθύνη να εργαστούν για την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος (Πασιαρδή, 2001: 35, 36).

Σε ένα θετικό κλίμα, οι μαθητές έχουν ενισχυμένη αυτοϊδέα, επικοινωνούν αποτελεσματικά στην τάξη, ακολουθούν τους κανονισμούς λειτουργίας της τάξης και αλληλοεκτιμούνται. Ο εκπαιδευτικός γίνεται αποδεκτός από τους μαθητές, επιδιώκει το διάλογο μαζί τους και τους ενθαρρύνει. Ακόμη, μειώνονται τα πειθαρχικά προβλήματα στην τάξη, επειδή υπάρχει αλληλοσεβασμός και αναγνώριση (Παπανδρέου, 2009: 729).

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Ματσαγγούρας, 2000β: 187) το θετικό κλίμα στην τάξη έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους,
2. εκφράζει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές,
3. επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης,
4. παρέχει άμεσες ανατροφοδοτήσεις στους μαθητές,
5. δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα,
6. ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία,
7. αποτιμά θετικά την επιτυχία,
8. διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς,
9. προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στη σχολική εργασία,
10. εκφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του προς τους μαθητές.

Κατά τους Evans et al (2009: 134,135) υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο θετικό κλίμα της τάξης και την σχολική παρακίνηση και συμμετοχή. Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι και η σχέση μεταξύ θετικού κλίματος και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως για παράδειγμα η απουσία φόβου για πιθανή αποτυχία, η μείωση φαινομένων μαθητικής βίας και συγκρούσεων σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της συνεργασίας, της εμπιστοσύνης και της κοινωνικοποίησης των μελών της ομάδας. Για τη βελτίωση των τάξεων με έντονα προβλήματα συμπεριφοράς προτείνεται η δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος.

Ο Burden (1995: 224) θεωρεί ότι το θετικό παιδαγωγικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση, ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή και παρέχει δυνατότητες αξιοποίησης συλλογικών δράσεων. Η αναγνώριση και η αποδοχή του μαθητή ως σημαντικού προσώπου από τον εκπαιδευτικό, που εκφράζεται με το φυσικό πλησίασμα, τις άτυπες μορφές επικοινωνίας και την καθιέρωση ενός συνεργατικού πλαισίου, βελτιώνουν τις σχέσεις και το κλίμα μέσα στην τάξη.

3.4 Παράγοντες διαμόρφωσης του κλίματος στη σχολική τάξη

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και τα δομικά του στοιχεία. Τα ερευνητικά δεδομένα και τα συμπεράσματα των ερευνητών αποδεικνύουν ότι εμπλέκεται ένας μεγάλος αριθμός αλληλεπιδραστικών παραγόντων.

Οι Haynes, Emmons & Ben-Avie (1997) αναφέρουν ότι οι μεταβλητές που επηρεάζουν το κλίμα της τάξης είναι οι ακόλουθες:

- (α) Προσδοκίες για υψηλές επιδόσεις των μαθητών

- (β) Συνεργατική ατμόσφαιρα στη λήψη αποφάσεων
- (γ) Ισότητα και δικαιοσύνη
- (δ) Τάξη και πειθαρχία
- (ε) Γονεϊκή εμπλοκή
- (στ) Αγαστές σχέσεις σχολείου-κοινότητας
- (ζ) Αφοσίωση διδασκόντων στη εξέλιξη μαθητών
- (η) Προσδοκίες δασκάλων
- (θ) Ηγεσία
- (ι) Σχολικό κτήριο
- (κ) Μοίρασμα και πρόσβαση σε διαθέσιμους πόρους
- (λ) Φροντίδα και ευαισθησία
- (μ) Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών μεταξύ τους
- (ν) Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και διδασκόντων.

Ο Παπανδρέου (2009: 725-726) κατηγοριοποιεί τους παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα της τάξης: α) σε παράγοντες που προέρχονται από τον εκπαιδευτικό, β) σε παράγοντες που προέρχονται από τους μαθητές και γ) σε παράγοντες που στηρίζονται σε εξωγενείς αιτίες. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνεται η αξιολόγηση των μαθητών, τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούνται, η διάθεση, ο ενθουσιασμός, η ιδεολογία, οι συνήθειες του εκπαιδευτικού, η ικανότητα και το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού στην οργάνωση της τάξης, η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών, η παροχή κινήτρων, ο προγραμματισμός και η προσέγγιση της διδασκαλίας, κ.ά. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι ανάγκες και οι επιδιώξεις των μαθητών, η διάθεσή τους, η εμπλοκή ή μη στα μαθησιακά καθήκοντα, η φυσική και ψυχική κατάσταση των μαθητών, κ.ά. Τέλος, η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στη διοίκηση του σχολείου, στις ανάγκες και επιδιώξεις του σχολείου, στις εκδηλώσεις και στους κανονισμούς λειτουργίας του, στις διεργασίες και στα γεγονότα του σχολείου.

Σε ένα άρθρο, ο Ματσαγγούρας και ο Βούλγαρης (2006: 317) αναφέρουν ότι οι παράγοντες που συνδιαμορφώνουν το κλίμα της σχολικής τάξης είναι: α) ο δάσκαλος της τάξης, καθώς δρα διαμεσολαβητικά και έχει το καθήκον να ελέγχει, να αξιολογεί και, ανάλογα, να στηρίζει, να επαινεί ή να τιμωρεί τους μαθητές, β) οι συμμαθητές, οι οποίοι μπορούν να αποδεχτούν ή να απορρίψουν κάποιο παιδί, γ) τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο, τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη στάση των

μαθητών απέναντι στο σχολείο και δ) η οργάνωση του τρόπου εργασίας, η οποία ανάλογα με τη μορφή που υιοθετείται μέσα στην τάξη, τοποθετεί το μαθητή σε πλαίσια ανταγωνισμού, συνεργασίας ή στήριξης.

Για τον Moos, οι τρεις κύριες διαστάσεις ή παράγοντες του κλίματος της τάξης είναι: α) οι σχέσεις, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο τα άτομα μέσα στο περιβάλλον της τάξης βοηθούνται και υποστηρίζονται μεταξύ τους, β) η προσωπική ανάπτυξη, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο υφίσταται η βελτίωση του κάθε ατόμου, γ) η συντήρηση και η αλλαγή μέσα στο σύστημα, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο το περιβάλλον της τάξης είναι ειρηνικό, διατηρεί την τάξη και έχει την ικανότητα για αλλαγή (στο: Evans et al, 2009: 133).

Ο Walter Doyle σε σχετική εργασία του αναφέρει ότι το κλίμα της τάξης επηρεάζεται από:

α) Το στοιχείο της πολλαπλής διάστασης. Στις σχολικές αίθουσες υπάρχουν, κατά κανόνα, μεγάλοι αριθμοί μαθητών που υποχρεώνονται να ακολουθήσουν πολλαπλές δραστηριότητες. Το κλίμα της τάξης πρέπει να βοηθά αυτή την πολλαπλότητα.

β) Τη συγχρονικότητα. Μέσα στην τάξη είναι δυνατόν να πραγματοποιούνται ταυτόχρονα ποικίλες δραστηριότητες. Το κλίμα που επικρατεί πρέπει να ευνοεί τη σύγχρονη εξέλιξή τους μέσα στην τάξη.

γ) Την αμεσότητα. Αναφέρεται στο γρήγορο ρυθμό των αλληλεπιδράσεων και ανταποκρίσεων μέσα στην τάξη.

δ) Τα μη προβλέψιμα στοιχεία. Αρκετές λεπτομέρειες της διδασκαλίας δεν είναι προβλέψιμες και η αντιμετώπισή τους πρέπει να γίνεται με τρόπο που να μη διαταράσσεται το κλίμα της τάξης.

ε) Τη δημοσιότητα. Τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη πρέπει να πραγματοποιούνται ελεύθερα και να είναι ανοιχτά σε όλους.

στ) Την ιστορία. Κάθε σχολική τάξη έχει τη δική της παράδοση, η οποία διαμορφώνεται με βάση τα κοινά βιώματα και τις εμπειρίες διδασκόντων και διδασκομένων, που με τη σειρά τους διαμορφώνουν το κλίμα μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση (στο: Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005: 476, 477).

Σύμφωνα με άλλους μελετητές, οι διάφοροι παράγοντες που δημιουργούν το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης εντοπίζονται σε τρεις κύριους άξονες, (Ματσαγγούρας, 1988: 41):

α. στον συναισθηματικό τομέα (στάσεις, συναισθήματα), που αφορά στη συναισθηματική συνοχή στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων, την

ψυχοπνευματική διέγερση και την ικανοποίηση των μαθητών από τη σχολική εργασία,

β. στον τομέα της κοινωνικής οργάνωσης (τρόπος διευθέτησης των θρανίων, κατανομή εξουσίας), που αφορά στις διαμαθητικές σχέσεις, τη δημοκρατική οργάνωση και το ανταγωνιστικό ή συνεργατικό κλίμα και

γ. στον τομέα της σχολικής εργασίας (διαδικασίες μάθησης, συνεργασία, αλληλόδραση), που αφορά στον καθορισμό των μαθησιακών στόχων και τις υποχρεώσεις των μαθητών καθώς και την εξασφάλιση των απαραίτητων υλικοτεχνικών υποδομών μέσα στη σχολική τάξη.

Αναλυτικότερα, στον *συναισθηματικό τομέα* υπάγονται η συνοχή, η διενεκτικότητα και η διάσπαση που βιώνει ο μαθητής μέσα από τις διαπροσωπικές του σχέσεις στην τάξη, η ικανοποίηση και η αδιαφορία που προκαλεί στο μαθητή η εργασία. Στον *τομέα κοινωνικής οργάνωσης* υπάγονται η δημοκρατικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η ευνοιοκρατία που διέπουν τις σχέσεις των μελών της τάξης και η ανομοιογένεια της σύνθεσης της τάξης. Στον *τομέα της εργασίας* υπάγονται ο καθορισμός των στόχων, η υλική υποδομή, η καθιέρωση κανόνων λειτουργίας, η δυσκολία του έργου, η ταχύτητα εργασίας και η αποδιοργάνωση. Τα παραπάνω αποτελούν διαστάσεις του κλίματος της τάξης, οι οποίες εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο *Learning Enviroment Inventory (LEI)* των Fraser, Anderson και Walberg (1991) (Ματσαγγούρας, 2000β: 186-188).

Συγκεκριμένα:

1. η συνεκτικότητα (cohesiveness) αναφέρεται στη φιλικότητα, αλληλοβοήθεια και γνωριμία των μαθητών,
2. η διαφοροποίηση (diversity) έχει σχέση με τα διαφορετικά ενδιαφέροντα μεταξύ των μαθητών και με το βαθμό ικανοποίησης αυτών από τις εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές,
3. η τυπικότητα (formality) αναφέρεται στην ύπαρξη και εφαρμογή τυποποιημένων κανόνων συμπεριφοράς,
4. η ταχύτητα (speed) αναφέρεται στο ρυθμό διεξαγωγής του μαθήματος,
5. η υλικοτεχνική υποδομή (material environment) αναφέρεται στην υποδομή του σχολείου και στις δυνατότητες που έχουν οι μαθητές να αξιοποιήσουν τον υπάρχοντα εξοπλισμό,
6. η διενεκτικότητα (friction) αναφέρεται στις προστριβές και εντάσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών,

7. η προθετικότητα (goal direction) αναφέρεται στη σαφήνεια των στόχων της σχολικής εργασίας,
8. η ευνοιοκρατία (favoritism) είναι η μεροληπτικά ευνοϊκή αντιμετώπιση από μέρος του εκπαιδευτικού μερικών μαθητών,
9. η δυσκολία (difficulty) αναφέρεται στο βαθμό που η σχολική εργασία δυσκολεύει τους μαθητές,
10. η αποστασιοποίηση (apathy) αναφέρεται στην αδιαφορία και στην έλλειψη ταύτισης των μαθητών με τη σχολική εργασία,
11. η δημοκρατικότητα (democracy) αναφέρεται στη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της τάξης,
12. ο φατριασμός (cliqueness) αναφέρεται στην άρνηση μαθητών να αναμειχθούν με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης,
13. η ικανοποίηση (satisfaction) αναφέρεται στην ικανοποίηση που προκαλεί στους μαθητές η σχολική εργασία,
14. η αποδιοργάνωση (disorganization) αναφέρεται στη σύγχυση και την έλλειψη οργάνωσης στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της τάξης,
15. η ανταγωνιστικότητα (competitiveness) αναφέρεται στις ανταγωνιστικές σχέσεις που διέπουν τις μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης (Ματσαγγούρας, 2000β: 187-188).

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτουν και άλλοι παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος μέσα στη σχολική τάξη, άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά, όπως η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία που αναπτύσσεται, η οργάνωση της τάξης, ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών, οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών, οι σχέσεις οικογένειας του μαθητή και σχολείου, κ.λπ.

Παρακάτω, παρατίθενται αναλυτικά οι σπουδαιότεροι από αυτούς τους παράγοντες.

3.4.1 Παιδαγωγική επικοινωνία

Η παιδαγωγική πράξη αποκτά υπόσταση μόνο μέσα από την άμεση και διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενων. Η επικοινωνία

αυτή, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, συνιστά την πεμπτούσια της εκπαιδευτικής πράξης και προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά της.

Ένας απλός ορισμός της «επικοινωνίας» αναφέρει ότι αυτή είναι η διαδικασία με την οποία τα άτομα μεταδίδουν μηνύματα και ταυτόχρονα δέχονται και ερμηνεύουν μηνύματα (Πασιαρδή, 2001: 41). Τα μηνύματα ξεκινούν από μια ιδέα ή μια πληροφορία και στη συνέχεια γίνεται η κωδικοποίησή τους με τη χρήση συμβόλων, ήχων, αριθμών, γραμμάτων, χειρονομιών, κ.λπ.

Η επικοινωνία περιέχει δύο διαστάσεις: η πρώτη διάσταση δηλώνει το περιεχόμενο της πληροφορίας («τι λέει») και η δεύτερη διάσταση δηλώνει τη συμπεριφορά αυτού που μεταβιβάζει την πληροφορία («πώς το λέει») (Τσιπλητάρης, 2004: 24). Ως αλληλεπίδραση μέσω σημείων και συμβόλων η επικοινωνία είναι λεκτική και μη λεκτική δραστηριότητα ανταλλαγής σκέψεων, ιδεών, αισθημάτων, συμπεριφορών, κ.λπ. Η σιωπή μπορεί επίσης να αποτελέσει ιδιαίτερο είδος επικοινωνίας. Ως διαδικασία σημασιοδοτημένη, η επικοινωνία περικλείει μηχανισμούς κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης μηνυμάτων μέσα από τα σύμβολα.

Ο Watzlawick και οι συνεργάτες του (1969) επεξεργάστηκαν ένα μοντέλο επικοινωνίας, σύμφωνα με το οποίο η ανθρώπινη επικοινωνία στηρίζεται σε πέντε γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (αξιώματα):

- 1) Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη.
- 2) Κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις: της σχέσης και του περιεχομένου.
- 3) Το είδος μιας επικοινωνίας προσδιορίζεται από την επιλεκτική ερμηνεία στη σειρά των γεγονότων που ακολουθούν.
- 4) Η ανθρώπινη επικοινωνία συντελείται με αναλογικούς και ψηφιακούς κώδικες.
- 5) Η επικοινωνία ανάμεσα σε δύο άτομα είναι συμμετρική ή συμπληρωματική (Κωνσταντίνου, 1997: 49-51).

Η επικοινωνία εμπεριέχει μία σειρά από στάδια. *«Το πρώτο στάδιο ξεκινά με την επιθυμία του πομπού, δηλ. κάποιου προσώπου (ή μιας ομάδας) να μεταδώσει μια ιδέα, μια σκέψη, μια πληροφορία, μια ανάγκη, ένα συναίσθημα κ.λπ.»* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2004: 95). *«Στο δεύτερο στάδιο ο πομπός θα πρέπει να μετατρέψει σε νόημα αυτό που θέλει να μεταβιβάσει μέσα από σημεία και συγκεκριμένο κώδικα δημιουργώντας ένα μήνυμα και στη συνέχεια θα πρέπει να μεταβιβάσει το μήνυμα στο δέκτη, χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα επικοινωνίας»* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2004: 96). Στο

επόμενο στάδιο «ο δέκτης προσλαμβάνει το μήνυμα» και προχωρεί στην αποκωδικοποίησή του (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2004: 98).

Παράγοντες που επιδρούν και επηρεάζουν την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι «το «σύμπαν» των γνώσεων και των εμπειριών, το επίπεδο της αυτογνωσίας, οι ατομικές διαφορές αντίληψης, το πολιτισμικό υπόβαθρο και η κουλτούρα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι τρέχουσες συναισθηματικές καταστάσεις, οι στόχοι, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα, οι στάσεις που δημιουργούνται από πεποιθήσεις, αξίες και προσδοκίες» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2004: 102, 103).

Η επικοινωνία είναι το θεμέλιο για όλες τις διαπροσωπικές σχέσεις και σημαίνει πολύ περισσότερο από απλή ανταλλαγή λέξεων. «Ως επιτυχημένη επικοινωνία, και επομένως παιδαγωγικά αξιοποιήσιμη, μπορεί να θεωρηθεί η επικοινωνία κατά την οποία δύο π.χ. άτομα «μοιράζονται ένα ουσιαστικά όμοιο σύστημα αναφορών, όπως λέει και ο Schutz». Η επικοινωνία μπορεί να είναι μονόδρομη ή αμφίδρομη (Κοσμόπουλος, 2006: 163, 164) .

Η αμφίδρομη είναι πιο αποτελεσματική, διότι η αποκωδικοποίηση του μηνύματος είναι περισσότερο ακριβής. Και αυτό συμβαίνει, διότι στην αμφίδρομη επικοινωνία γίνεται εναλλαγή ρόλων. Ο δέκτης μετατρέπεται σε πομπό και ζητάει διευκρινήσεις, ώστε να είναι σίγουρος για το νόημα του μηνύματος που έλαβε. Επίσης, σημαντικό για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας είναι και το στοιχείο της ανατροφοδότησης. Με αυτό ο πομπός αξιολογεί τι ήταν αποτελεσματικό στην κωδικοποίηση και τι πρέπει να αλλάξει, ενώ ο δέκτης αξιολογεί την αποκωδικοποίησή του. Με το σύστημα της επικοινωνίας εξασφαλίζεται τόσο η τακτική ανατροφοδότηση από το κοινωνικό σύνολο όσο και η σταθερή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001: 42, 44).

Στο χώρο του σχολείου, η επικοινωνία ή, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, «παιδαγωγική επικοινωνία» αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού ή αρνητικού για τη μάθηση κλίματος. Στις τάξεις παρατηρείται αμφίδρομη κίνηση πληροφοριών και αυτό οφείλεται στην εναλλαγή των ρόλων πομπού και δέκτη μεταξύ διδάσκοντος και μαθητή και στη συνεχή ανατροφοδότηση (Πασιαρδή, 2001: 45).

Η παιδαγωγική επικοινωνία προσανατολίζεται σε συγκεκριμένους στόχους, που έχουν οργανωθεί με συγκεκριμένους προσανατολισμούς, και γίνεται προσπάθεια ώστε αυτοί οι σκοποί να επιτευχθούν (Κωνσταντίνου, 1997: 52). Ο εκπαιδευτικός

πρέπει να αποκωδικοποιεί τα συμπεριφοριστικά μηνύματα που του στέλνουν οι μαθητές. Και για να επιτευχθεί αυτό, είναι αναγκαίο να αναπτύξει δεξιότητα προσεκτικής ακρόασης και ενσυναίσθησης. Τότε μόνο, θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους μαθητές (Φύκαρης, 2010: 220).

3.4.2 Παιδαγωγική αλληλεπίδραση

«Αλληλεπίδραση» λέγεται η αμφίπλευρη επιρροή μεταξύ των ατόμων, η οποία αρχίζει με την επικοινωνία μέσω γλωσσικών και μη γλωσσικών συμβόλων, εξασφαλίζει τη συνύπαρξη και συμβίωση ανάμεσα στα άτομα και διεξάγεται:

- α) μέσω της δύναμης επιρροής του ενός προς τον άλλον ή τους άλλους,
- β) μέσω της καθοδήγησης του ενός προς τον άλλον ή τους άλλους,
- γ) μέσω της επιβολής ποινών ή απονομής αμοιβών του δυνατού προς τον αδύνατο ή τους αδυνάτους και
- δ) μέσω της απόκτησης κέρδους του ενός από τον άλλο ή τους άλλους (Τσιπλητάρης, 2004: 27).

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1985: 31, 32) ο όρος «αλληλεπίδραση» ή «κοινωνική αλληλεπίδραση» δηλώνει το γεγονός των αμοιβαίων επιδράσεων που ασκούνται στα πλαίσια του κοινωνικού γίνεσθαι. Μέσω της αλληλεπίδρασης ικανοποιούνται βασικές βιολογικές και κοινωνικο-πολιτισμικές ανάγκες. Η αλληλεπίδραση υπόκειται σε κανόνες, που απορρέουν είτε από τις ισχύουσες νομικές διατάξεις, είτε από ανεπίσημους κανόνες στους οποίους προσανατολίζονται οι προσδοκίες των μετεχόντων. Βασικό όργανο με το οποίο διεξάγεται η αλληλεπίδραση είναι η γλώσσα, και η κυρίαρχη και σημαντικότερη μορφή της είναι η προσωπική, αυτή δηλαδή που διεξάγεται πρόσωπο με πρόσωπο και αυτό διότι οι συμμετέχοντες βρίσκονται μέσα στο δυναμικό πεδίο της εμπειρίας του «απέναντι». Αυτή η μορφή της αλληλεπίδρασης είναι και η αποτελεσματικότερη στις διαδικασίες μάθησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών μέσα στη σχολική τάξη.

Η «παιδαγωγική αλληλεπίδραση», δηλαδή η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητών, υπάγεται σε εκείνη την κατηγορία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία εκδηλώνεται στα πλαίσια των παιδαγωγικών σχέσεων. Βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης αποτελεί η επικοινωνία που επιτυγχάνεται ανάμεσα στους μετέχοντες στη σχολική ζωή με τη χρήση συμβόλων (λεκτικών και μη), τα οποία είναι σημασιοδοτημένα στην κοινωνική πραγματικότητα (Γκότοβος, 1985: 57).

Στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης βασικό στοιχείο είναι ο ρόλος του καθενός και η ανταπόκρισή του στις προσδοκίες των άλλων, η οποία πρέπει να είναι αμοιβαία. Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση επηρεάζεται σημαντικά από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο συμπεριφοράς του μαθητή (Τσιπλητάρης, 2004: 137-142).

Αναφορικά με τη σχολική πραγματικότητα, την παιδαγωγική αλληλεπίδραση συνιστούν όλες οι ενέργειες (λόγος και πράξη) των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Επομένως, ο όρος παιδαγωγική αλληλεπίδραση έχει μια ευρύτητα, την οποία συνιστούν τόσο αυτά που διαλαμβάνονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και εκείνα έξω από τα στενά της όρια (π.χ. πρωινή συγκέντρωση, προσευχή/διάλειμμα, εκδρομή κ.λπ.). Δηλαδή όλα εκείνα που συμβαίνουν στη διάρκεια της σχολικής ζωής (Κωνσταντίνου, 1997: 48).

Στο πλαίσιο της τάξης, οι συμμετέχοντες στην μαθησιακή διαδικασία βρίσκονται σε πολλαπλές σχέσεις αλληλεπίδρασης, που κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες:

α) Τις συμπληρωματικές μορφές αλληλεπίδρασης, οι οποίες διαμορφώνουν ένα περιβάλλον όπου επικρατούν άνισες δυνατότητες ελευθερίας και δράσης, καθώς οι ρόλοι είναι προκαθορισμένοι.

β) Τις συμμετρικές μορφές αλληλεπίδρασης, οι οποίες διαμορφώνουν ένα περιβάλλον όπου επικρατούν συνθήκες ελευθερίας και ισότιμης δράσης, καθώς όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα (Φύκαρης, 2010: 206,207).

3.4.3 Παιδαγωγική σχέση

Ένα από τα βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν τα πλαίσια και την ποιότητα της παιδαγωγικής πράξης είναι η «παιδαγωγική σχέση», η οποία εκφράζει και αντικατοπτρίζει τον παιδαγωγικό πολιτισμό που επικρατεί ανάμεσα σε παιδαγωγούς και παιδαγωγούμενους. Η παιδαγωγική σχέση ανήκει στην κατηγορία των κοινωνικών σχέσεων, δηλαδή των αμοιβαίων επιδράσεων που ασκούν τα άτομα στα πλαίσια ενός κοινωνικά οργανωμένου χώρου, που πλαισιώνεται από ένα σύστημα κανόνων και κυρώσεων με το οποίο πρέπει να «εναρμονιστούν» (Κωνσταντίνου, 1997: 52), από τις οποίες διακρίνεται για το γεγονός της διαπαιδαγώγησης και της διάταξης των παιδαγωγικών επιδράσεων, δηλαδή των μορφών που παίρνει κάθε φορά η διαπαιδαγώγηση, ανάλογα με το ιστορικο-οικονομικό και κοινωνικο-πολιτισμικό

πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνονται επιδράσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα (Γκότοβος, 1986: 19).

Οι μαθητές στη σχολική τάξη μορφώνονται μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη δυναμική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό αλλά και το αντικείμενο της μάθησης. Η σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή και με το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης ονομάζεται «παιδαγωγική σχέση». Όταν μιλάμε για παιδαγωγική σχέση αναφερόμαστε στην ποιότητα των σχέσεων, τη δυναμική διασύνδεση παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου, δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διαπροσωπικής επαφής, τους κανόνες της σύνδεσης προσώπου με πρόσωπο, τη βαθύτερη και ίσως «απόκρυφη» επικοινωνία, τη διαλεκτική αντιπαράθεση των συμμετεχόντων στην παιδαγωγική σχέση (Παπακωνσταντίνου, 1984: 120). Στο χώρο του σχολείου, η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον παιδαγωγό και στον παιδαγωγούμενο, ανήκει στην κατηγορία των θεσμικών παιδαγωγικών σχέσεων. Η σχέση αυτή πραγματώνεται σε έναν κοινωνικό χώρο του οποίου η λειτουργία είναι θεσμοθετημένη και αποτελεί το περίγραμμα μέσα στο οποίο εντάσσονται οι ενέργειες των μετεχόντων στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Γκότοβος, 1986: 27 · Κωνσταντίνου, 1997: 53).

Εκείνος που σε θεωρητικό επίπεδο μίλησε για την «παιδαγωγική σχέση» και καθιέρωσε τον νέο αυτό όρο (Pädagogischer Bezug) είναι ο Γερμανός παιδαγωγός Hermann Nohl, σύμφωνα με τον οποίο η σωστή παιδαγωγική σχέση θεμελιώνεται στην αγάπη του παιδαγωγού προς το παιδί από τη μια μεριά και στην εμπιστοσύνη του παιδιού προς τον παιδαγωγό από την άλλη. Χωρίς αυτή την προϋπόθεση, την αμοιβαιότητα δηλαδή των δύο αυτών συναισθηματικών στοιχείων, δεν είναι δυνατόν να δημιουργηθεί μια ζεστή δημιουργική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητή. Και για να δηλωθεί αυτή η σχέση αμοιβαιότητας, προέκυψε ως ειδικός παιδαγωγικός όρος, ο όρος «παιδαγωγική αγάπη», η οποία θεωρήθηκε ένα από τα πρωταρχικά και σπάνια προτερήματα του ιδανικού δασκάλου (Πυργιωτάκης, 2000: 285).

Η παιδαγωγική σχέση, θεωρείται ως η πιο σημαντική πλευρά του κλίματος της τάξης και προσδιορίζεται από κάποιους παράγοντες, οι οποίοι τη διαφοροποιούν από κάθε άλλη κοινωνική σχέση. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

A. Ιστορικοκοινωνικής υφής: η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή είναι μια σχέση ηλικιακής διαφοράς σε εμπειρίες και γνώσεις.

B. Χωρο-χρονικής υφής: η παιδαγωγική σχέση πραγματώνεται σε συγκεκριμένο χώρο και έχει συγκεκριμένη χρονική διάρκεια.

Γ. Πολιτικής και πολιτειακής υφής: η παιδαγωγική σχέση είναι θεσμοθετημένη και οριοθετημένη από το Σύνταγμα.

Δ. Παιδαγωγικής υφής: η παιδαγωγική σχέση εκφράζει μια συγκεκριμένη παιδαγωγική θεωρία σχετικά με τους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Κοσσυβάκη, 1996: 155,156).

Στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, επιδρούν και κάποιοι άλλοι παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και η κοινωνική προέλευση των ατόμων (Πυργιωτάκης, 2000: 233).

Από σχετικές έρευνες διαφαίνεται, ότι οι καλές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών παρέχουν σταθερότητα, αμοιβαιότητα, εμπιστοσύνη, γνήσιο ενδιαφέρον, διακρίνονται από υψηλές προσδοκίες, ορίζουν σαφή όρια στην τάξη, βοηθούν τους μαθητές να εδραιώσουν την αίσθηση του ανήκειν, αυξάνουν τον αυτοσεβασμό και την αυτοαποδοχή τους. Παράλληλα, ενισχύουν την προσωπική εξέλιξη και βοηθούν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών, των προσωπικών και όποιων άλλων δυσκολιών αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001: 106).

Η συνδρομή του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση καλών σχέσεων μέσα στην τάξη είναι απαραίτητη διότι στη σημερινή ανταγωνιστική και καταναλωτική κοινωνία η κρίση αξιών και ιδανικών προκαλούν αποξένωση του ατόμου από τον εαυτό του και κατά συνέπεια από τους συνανθρώπους του. Το αποτέλεσμα είναι, να κλείνονται στον εαυτό τους και να εμφανίζονται τεράστια εμπόδια τόσο στην εξωτερίκευση των επιθυμιών και συναισθημάτων τους όσο και στην προσέγγισή τους από τους άλλους (Μπρούζος, 1995: 76).

Οι Hamre και Pianta (2001) έδειξαν ότι η σύνδεση μεταξύ της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και της μετέπειτα σχολικής απόδοσης μπορεί να είναι ισχυρή και επίμονη, καθώς αποτελούν ρυθμιστικό παράγοντα μάθησης με το να αυξάνουν ή να μειώνουν τις προσδοκίες των μαθητών για επιτυχία, να τους καθησυχάζουν μπροστά στην αποτυχία ή να τους εμπλέκουν σε ενεργό αλληλεπίδραση με τη νέα γνώση. Οι Birch και Ladd (1997) βρήκαν ότι η σύγκρουση στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή συνδέεται θετικά με την άρνηση για το σχολείο και αρνητικά με την προτίμηση για το σχολείο και τη συνεργασία στην τάξη (στο: Βασιλείου, 2007: 51).

Τέλος, η παιδαγωγική σχέση είναι δυνατόν να οδηγήσει στην ενσυναίσθηση, δηλαδή μια στάση που χαρακτηρίζεται από συναίσθηση, συμμετοχή και ενεργητική ακρόαση, αφού η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα αναγνώρισης και

κατανόησης τόσο της αντίληψης όσο και των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008: 25). Όταν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να συναισθάνονται τους μαθητές τους, δηλαδή επιχειρούν να διεισδύσουν στον εσωτερικό τους κόσμο, τότε είναι σε θέση να κατανοήσουν πώς αισθάνονται οι μαθητές και οι μαθητές από την πλευρά τους βιώνουν τον εκπαιδευτικό ως ένα πρόσωπο με κατανόηση, βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία γνήσιων παιδαγωγικών σχέσεων (Μπρούζος, 1995: 211, 212).

3.4.3.1 Οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης

Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καθοριστικής σημασίας αναφορικά με τη μορφή που παίρνει η διαπαιδαγωγική και κοινωνικοποιητική διαδικασία για το μαθητή. Ο εκπαιδευτικός είναι ο «σημαντικός άλλος», η εμφανής μορφή της σχολικής ζωής που με την προσωπικότητά του επηρεάζει και διαμορφώνει την ιδιαίτερη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι μια πολιτισμική κατάκτηση, είναι προϊόν κοινωνικοποίησης, που προσδιορίζεται κυρίως από την ευρύτερη και τη στενότερη περιρρέουσα κοινωνική ατμόσφαιρα, το κλίμα και τις συνθήκες μέσα στις οποίες ο καθένας έζησε και αναπτύχθηκε (Πυργιωτάκης, 2000: 302).

Αυτή η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επιδρά με τη σειρά της στη συμπεριφορά του μαθητή, στη συναισθηματική κατάστασή του, στην εικόνα που ο ίδιος δημιουργεί για τον εαυτό του, στη σχολική του επίδοση. Ταυτόχρονα συμβάλλει στη μετάδοση μορφών και τρόπων εργασίας και συνεργασίας και μεταδίδει ανάλογες μορφές συμπεριφοράς. Κατά τον ίδιο τρόπο έχει επίσης καθοριστική επιρροή στην επικοινωνία και στις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στην τάξη, επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο και τη γενικότερη παιδαγωγική ατμόσφαιρα (Ζεργιώτης, 2007: 231).

Στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, επιδιώκεται η απόκτηση γνώσεων, η κατάκτηση δεξιοτήτων, η εσωτερίκευση αξιών, η καθοδήγηση των μαθητών στην πορεία ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς τους, με στόχο τη σταδιακή ηθική και κοινωνική τους αυτονομία, καθώς και την ανάπτυξη προτύπων συμπεριφοράς, που είναι αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο. Όμως, πέραν από τις κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών, ικανοποιούνται ανάγκες και του ίδιου του εκπαιδευτικού, αφού η

επικοινωνία που αναπτύσσεται στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης είναι αλληλοκεντρική (Ζεργιώτης, 2007: 225).

Η παιδαγωγική επικοινωνία για να είναι αποτελεσματική, πρέπει αφενός να κατοχυρώνει ένα ικανοποιητικό επίπεδο διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της τάξης και αφετέρου να διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Στα πλαίσια αυτής της επικοινωνίας περιλαμβάνεται ένα σύνολο συμπεριφορών του εκπαιδευτικού σε μια χρονική περίοδο (π.χ. σχολικό έτος, εξάμηνο, τρίμηνο κ.λπ.), οι οποίες μέσα από την προσωπική θεωρία του ίδιου, μετουσιώνουν και μετασχηματίζουν τους γενικούς σκοπούς της αγωγής και τους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος σε συγκεκριμένες ενέργειες μέσα στη σχολική τάξη (Ζεργιώτης, 2007: 227).

Οι ενέργειες αυτές του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι σκόπιμες και να εντάσσονται σε ένα ευρύτερο και μακροπρόθεσμο πρόγραμμα συστηματικής καλλιέργειας και διαχείρισης του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης, με βάση τόσο τις γενικότερες συνθήκες του σχολικού πλαισίου, όσο και τις ιδιαίτερες ανάγκες των ίδιων των μαθητών του. Αυτός είναι που ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει, προτρέπει ή αποτρέπει, προσελκύει ή απομακρύνει τους μαθητές του, ανάλογα με τον τρόπο που επικοινωνεί μαζί τους κάθε φορά. Η ίδια η φύση των σχέσεων μέσα στην τάξη, αν δηλαδή θα είναι φιλικές, εχθρικές, αδιάφορες, κ.τ.λ., εξαρτάται από το είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσεται. Είναι σημαντικό, επομένως, ο εκπαιδευτικός να χειρίζεται σωστά την επικοινωνία με τους μαθητές του, να διατηρεί σταθερή και θετική στάση απέναντί τους, ακόμα και όταν τα πράγματα δυσκολεύουν (Hoover & Kindsvatter, 1997).

Εκτός από την επικοινωνία, άλλα στοιχεία που συνθέτουν το μηχανισμό της παιδαγωγικής σχέσης είναι η κατασκευή περιστάσεων και η συμμετοχή. Η κατασκευή περιστάσεων αναφέρεται στις παιδαγωγικές δράσεις που εκδηλώνονται από τον παιδαγωγό και από τον παιδαγωγούμενο στο πλαίσιο μιας περίπτωσης, όπως είναι η «εξέταση», η «συμβουλή», η «σύγκρουση», κ.λπ., ενώ η συμμετοχή τοποθετεί τον παιδαγωγούμενο σε μια συγκεκριμένη θέση, από την οποία προσπαθεί να «ανταποκριθεί» στην κίνηση του παιδαγωγού, που ως αποτέλεσμα έχει την απόκτηση ικανοτήτων για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολικό χώρο (Γκότοβος, 1986: 24, 25).

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, η παιδαγωγική σχέση είναι κυρίως μια σχέση θεσμική, που προσδιορίζεται με νόμους και διατάξεις. *«Ο εκπαιδευτικός, ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στην πολιτεία και το μαθητή, εκπροσωπεί τον κοινωνικό*

θεσμό που λέγεται σχολείο, το οποίο, μέσω των αρμόδιων κρατικών φορέων, του έχει προδιαγράψει θεσμικά το πλαίσιο διαδραμάτισης του ρόλου του. Του έχει προσδιορίσει δηλαδή το χώρο και τα μέσα» (Κωνσταντίνου, 2004β: 22).

Διαφαίνεται λοιπόν, ότι η παιδαγωγική σχέση που συντελείται στα πλαίσια ενός θεσμικά οργανωμένου χώρου, όπως είναι η σχολική τάξη, οργανώνεται με βάση ορισμένες βασικές αρχές («κοινωνικές συμβάσεις») και τρόπους λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (αναλυτικά προγράμματα, στρατηγικές διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή, κατάρτιση εκπαιδευτικών, κ.λπ.) (Κωνσταντίνου, 2004β: 22).

«Οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής σχέσης προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη μορφή οργάνωσης και λειτουργίας του ελληνικού σχολείου. Οι αρχές αυτές είναι η κυριαρχία, η οποία αναφέρεται στην κατανομή της εξουσίας, η επίδοση, η οποία αφορά την οργάνωση παραγωγής έργου, την επιλογή και τον ανταγωνισμό των μαθητών, και η ιεραρχία, η οποία αφορά την αξιολογική διαφοροποίηση (ταξινόμηση) των μετεχόντων στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση» (Κωνσταντίνου, 1997: 53) και διακρίνεται σε τρεις τύπους, την ιεραρχία της εξουσίας (δάσκαλος-μαθητής), την ιεραρχία της επίδοσης του μαθητή και την ιεραρχία των κοινωνικών θέσεων, όπου μεταξύ των δύο τελευταίων τύπων υπάρχει μια αντιστοιχία, καθώς οι καλές επιδόσεις εκ μέρους των μαθητών ευνοούν την κατάκτηση ανώτερων κοινωνικών θέσεων (Γκότοβος, 1986: 156, 157).

Η αρχή της κυριαρχίας αποκαλύπτει ότι η παιδαγωγική σχέση είναι μια συμπληρωματική (α-συμμετρική) σχέση στην επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, αφού η κατανομή εξουσίας ανάμεσα στα δύο μέλη είναι ασύμμετρη. Αυτή η εξουσία εκδηλώνεται με την έκφραση της βούλησης του εκπαιδευτικού και συγκεκριμενοποιείται στους κανόνες που εκείνος θεσπίζει και οι οποίοι οφείλουν να ισχύουν για όλους τους μαθητές. Άλλωστε, η ίδια η θέση του εκπαιδευτικού είναι συνδεδεμένη με την κατοχή και τη χρήση παιδαγωγικής εξουσίας και ευνοείται από το γραφειοκρατικό τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής πράξης και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου (Κωνσταντίνου, 1997: 53, 54).

Η παιδαγωγική αυτή εξουσία του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται στη διάρκεια οργάνωσης της επικοινωνίας στην τάξη και συγκεκριμένα μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας, την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, τη διατήρηση και τον έλεγχο της τάξης στην αίθουσα. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή, έχει την «εντεταλμένη» ευθύνη, αρμοδιότητα και δικαιοδοσία να οργανώνει, να θεσπίζει, να επιβλέπει και να επιβάλλει τρόπους, κανόνες, στάσεις, πρακτικές, κ.λπ., που αφορούν τη συμμετοχή

του μαθητή στην παιδαγωγική σχέση. Βέβαια η σχέση ανάμεσα στα υποκείμενα ρυθμίζεται κατά κάποιο τρόπο δεσμευτικά για τον καθένα μέσα από νόμους, κανόνες, εγκυκλίους και παραδοχές, όμως η βάση της σχέσης αυτής έχει σαν σημείο αναφοράς την αρχή της ιεραρχίας (ανώτερος-κατώτερος), δίνοντας στον εκπαιδευτικό την απόλυτη εξουσία μέσα στην τάξη (Κωνσταντίνου, 1997: 54).

Αυτή η απόλυτη εξουσία του εκπαιδευτικού ενδυναμώνεται και από το γεγονός ότι η νομοθεσία δεν προσδιορίζει με σαφήνεια τους κανόνες, στους οποίους ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόσει τη χρήση της εξουσίας. Με την έννοια αυτή, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός είναι φορέας τριών διαφορετικών τύπων εξουσίας, δηλαδή της νομοθετικής, της δικαστικής και της εκτελεστικής. Εναπόκειται στη «διακριτική» του ευχέρεια να κατασκευάζει και να επινοεί κανόνες συμμετοχής του μαθητή στην παιδαγωγική σχέση ή να συμπληρώνει την ανυπαρξία τους, να ερμηνεύει, να σχολιάζει, να αξιολογεί, να επιβλέπει την εφαρμογή τους, να προβαίνει στην επιβολή κυρώσεων. Συνεπώς, η επιρροή του εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά του μαθητή είναι καθοριστικής σημασίας, για το λόγο ότι αυτός είναι «εξοπλισμένος» με σχεδόν απεριόριστα μέσα εξουσίας. Αυτή η εξουσία του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή υπαγορεύεται, ελέγχεται και αξιολογείται (ή οφείλει να ελέγχεται και να αξιολογείται) με τη σειρά της από ανώτερα κλιμάκια στην οργανωτική - διοικητική ιεραρχία του σχολείου, με κορυφαίο εντολέα την πολιτεία, την εκπαιδευτική πολιτική της οποίας καλείται να υλοποιήσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Κωνσταντίνου, 1997: 54, 55).

«Ο τρόπος υλοποίησης αυτής της εξουσίας εναπόκειται στον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί ανάλογα με την κοινωνικοποιητική του συμπεριφορά, την παιδαγωγική και εξειδικευμένη του κατάρτιση και γενικά τις παιδαγωγικές επιστημονικές και κοινωνικές του αντιλήψεις. Βεβαίως, επιρροές στη διδακτική, παιδαγωγική και γενικά στην κοινωνική συμπεριφορά και δραστηριότητα του εκπαιδευτικού ασκούν επίσης οι προϋποθέσεις λειτουργίας του σχολείου (διεύθυνση σχολείου, συνάδελφοι, υλικοτεχνική υποδομή, πολιτισμική περιοχή, κ.λπ.), το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου και η ιδεολογία (πολιτική, πολιτισμική, κοινωνική) από την οποία διακατέχεται η εκπαιδευτική πολιτική. Ρόλο στην κατεύθυνση αυτήν παίζουν ακόμη και τα οικονομικά κίνητρα που προσφέρονται στον εκπαιδευτικό κατά την επιτέλεση του έργου του» (Κωνσταντίνου, 1997: 55).

3.4.3.2 *Είδη αγωγής*

Η αγωγή σχετίζεται με το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας, μιας χώρας ή μιας εποχής και συνεπώς οι σκοποί της συνδέονται με την κοινωνική δομή και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του κοινωνικού συστήματος. Η αγωγή που παρέχει το σχολείο χαρακτηρίζεται από σκόπιμες και συνειδητές ενέργειες – επιδράσεις προς το παιδαγωγούμενο άτομο, προκειμένου ο μαθητής να εσωτερικεύσει τα σωστά στοιχεία του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Η αγωγή που ασκείται στο σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά περιλαμβάνει όλες τις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής (Κωνσταντίνου, 1997: 38, 39).

Στην παιδαγωγική σχέση και επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών εμφανίζονται διαφορετικές μορφές αγωγής τόσο στη σχολική όσο και στην κοινωνική πραγματικότητα που έχουν δύο βασικές διαστάσεις. Η επιλογή μιας συγκεκριμένης μορφής αγωγής από τον εκπαιδευτικό, επηρεάζει και διαμορφώνει το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης. Η επιλογή αυτή όχι μόνο προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις διαστάσεις της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, αλλά δημιουργεί και τις προϋποθέσεις για τη διαμαθητική επικοινωνία στα πλαίσια της τάξης και της σχολικής ζωής γενικότερα (Ματσάγγουρας, 2000β: 200).

Η πρώτη διάσταση αφορά τη συναισθηματική προσέγγιση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και υποδηλώνει τη θετική συναισθηματική στάση (αποδοχή, κατανόηση, συμπαράσταση, ασφάλεια) και την αρνητική συναισθηματική στάση (ψυχρότητα, επιθετικότητα, έλλειψη κατανόησης) του εκπαιδευτικού προς το μαθητή. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παιδαγωγική σχέση και αφορά το βαθμό αυτονομίας και ελέγχου του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, δηλαδή σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός ελέγχει και χειραγωγεί το μαθητή ή σε ποιο βαθμό του παρέχει δυνατότητες να αυτενεργήσει και να εκφραστεί ελεύθερα (Κωνσταντίνου, 2004β: 25, 26).

Με βάση τις δύο διαστάσεις που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού- μαθητών (1^η διάσταση: συναισθήματα, 2^η διάσταση: αυτονομία – περιορισμός) διαμορφώνονται τέσσερα είδη αγωγής. Καθοριστική ευθύνη για τη μορφή και το περιεχόμενο αγωγής που εφαρμόζεται στην τάξη, φέρει ο εκπαιδευτικός. Τα τέσσερα είδη αγωγής είναι: *η παιδοκεντρική ή δημοκρατική αγωγή, η υπερπροστατευτική αγωγή, η αυταρχική ή δασκαλοκεντρική αγωγή, η αδιάφορη ή φλεγματική αγωγή* (Κωνσταντίνου, 2004β: 26-31).

A. Παιδοκεντρική ή δημοκρατική αγωγή (συνδυασμός θετικής συναισθηματικής στάσης και ορθολογικής αυτονομίας)

Η συγκεκριμένη αγωγή αποβλέπει μέσα από διαδικασίες διαλόγου, συνεργασίας, ενθάρρυνσης, αποδοχής, κατανόησης, αυτενέργειας του μαθητή, να τον οδηγήσει στη χειραφέτησή του, στην ανάπτυξη ισχυρής αυτοαντίληψης, συναισθηματικής σταθερότητας, κριτικής ικανότητας και ανάληψης πρωτοβουλιών. Μέσω αυτής της αγωγής ο μαθητής καθίσταται ένα δημιουργικό και δραστήριο άτομο με υψηλές επιδιώξεις.

Η δημοκρατική αγωγή χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό συναισθηματικής θέρμης και προϋποθέτει οροθέτηση κανόνων που συμβάλλουν ώστε να εξοικειωθεί ο μαθητής με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι κανόνες αυτοί διαμορφώνουν σταθερούς αξιακούς προσανατολισμούς, τους οποίους θα χρησιμοποιήσει ο ίδιος στη μετέπειτα ατομική, οικογενειακή, επαγγελματική και κοινωνική δραστηριοποίησή του. Για το λόγο αυτό το σχολείο οφείλει να διαμορφώσει τέτοιες περιστάσεις που να βιώνεται στην πράξη η εφαρμογή δημοκρατικών κανόνων και διαδικασιών, η ειρηνική συμβίωση, η κοινωνική δικαιοσύνη και αλληλεγγύη (Κωνσταντίνου, 2004β: 26, 27).

Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός συνεργάζεται και συζητά με τους μαθητές του για τον σκοπό της διδασκαλίας και τους προτρέπει να συμμετέχουν στον προγραμματισμό και τη διεκπεραίωση της. Δίνει ευκαιρίες στους μαθητές του, προκειμένου να αναπτύξουν οι ίδιοι πρωτοβουλία. Δεν δίνει ποτέ εντολές, αλλά κάνει προτάσεις. Είναι ευγενικός, αισιόδοξος, ελαστικός, δείχνει κατανόηση στους μαθητές και είναι φιλικός μαζί τους. Η δημοκρατική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών βοηθά στη διαμόρφωση δημοκρατικής συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών. Ο δημοκρατικός-συνεργατικός εκπαιδευτικός δεν παραμελεί τους κανόνες του συνόλου, ούτε ανταποκρίνεται σε όλες τις απαιτήσεις των μαθητών. Οι κανόνες, εφόσον υπάρχουν, είναι για να τηρούνται και θα τηρούνται. Έχει όμως σημασία, ποιος θεσπίζει τους κανόνες αυτούς, αν δηλαδή τους θεσπίζει ο εκπαιδευτικός μόνος του ή εάν θεσπίζονται μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων (Πυργιωτάκης, 2000: 293, 300).

B. Υπερπροστατευτική αγωγή (συνδυασμός θετικής συναισθηματικής στάσης και χειραγώγησης- περιορισμένης δραστηριότητας)

Η συγκεκριμένη αγωγή χαρακτηρίζεται από την εκδήλωση θετικής συναισθηματικής στάσης αλλά παράλληλα και από διάθεση χειραγώγησης της

συμπεριφοράς του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός καθορίζει ο ίδιος τις μορφές συμπεριφοράς του μαθητή και διαμορφώνει ένα κλίμα υπερπροστασίας, παρεμποδίζοντας με αυτό τον τρόπο την ανάπτυξη δημιουργικότητας, αυτονομίας, ανάληψης πρωτοβουλιών εκ μέρους του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2004β: 27, 28).

Γ. Αυταρχική ή δασκαλοκεντρική αγωγή (συνδυασμός αρνητικής συναισθηματικής στάσης και περιορισμένης ελευθερίας)

Σε αυτό το είδος της αγωγής τα πάντα εκπορεύονται από τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής εκλαμβάνεται ως ανώριμος, άρα χρειάζεται χειραγώγηση. Η παιδαγωγική σχέση που στηρίζεται στις αρχές της αυταρχικής αγωγής χαρακτηρίζεται από πολλές εντάσεις, λειτουργεί καταπιεστικά και αποτρεπτικά στη διαδικασία επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή. Με την έννοια αυτή παραγνωρίζεται το βασικό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής σχέσης, που είναι η ανθρώπινη αλληλεπίδραση και υποδηλώνεται μια αρνητική συναισθηματική στάση απέναντι στο μαθητή καθώς και μια τάση για άσκηση ελέγχου στη συμπεριφορά του, γεγονός που μπορεί να του επιφέρει συναισθηματικές εντάσεις. Τέτοιου είδους εντάσεις στη συμπεριφορά κυμαίνονται από τη δειλία, την εξάρτηση ως και την αντιδραστική διάθεση (άσκηση βίας). Ακόμη η προσήλωση στις θέσεις, τις στάσεις, τις επιθυμίες και τις προσδοκίες των άλλων, έχει ως αποτέλεσμα να εμποδίζεται η ανάπτυξη της προσωπικής τους ταυτότητας και η επίτευξη των δικών τους στόχων (Κωνσταντίνου, 2004β: 29, 30).

Ο αυταρχικός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που κατευθύνει ο ίδιος τη διδασκαλία και καθορίζει τον σχεδιασμό της σε όλες τις φάσεις της. Αυτός θέτει τον σκοπό κάθε διδακτικής ενότητας και δεν θεωρεί απαραίτητο να τον ανακοινώσει στους μαθητές του. Ο αυταρχικός εκπαιδευτικός δεν είναι φιλικός και ευγενικός και δεν δείχνει όση κατανόηση θα έπρεπε στους μαθητές του. Είναι απαισιόδοξος, εξοργίζεται εύκολα, τιμωρεί συχνά και δεν δείχνει διάθεση για συμπάρασταση και βοήθεια. Η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προκαλεί αυταρχική συμπεριφορά στους μαθητές και επιφέρει την πόλωση στα πλαίσια της τάξης, με αποτέλεσμα οι καλοί μαθητές να γίνονται καλύτεροι και οι αδύνατοι να εξωθούνται να γίνουν ακόμη πιο αδύνατοι. Επίσης, το αυταρχικό στυλ αγωγής δημιουργεί στην τάξη κλίμα που ευνοεί την περιθωριοποίηση ορισμένων μαθητών (Πυργιωτάκης, 2000: 293, 297).

Δ. Αδιάφορη ή φλεγματική αγωγή (συνδυασμός αρνητικής συναισθηματικής στάσης και «αυθαιρεσίας»)

Η συγκεκριμένη αγωγή εκδηλώνεται με μια αρνητική διάθεση προσέγγισης των προσωπικών ενδιαφερόντων και αναγκών του μαθητή, που φθάνει στο βαθμό της

αδιαφορίας, της ψυχρότητας, της απραξίας και της αυθαιρεσίας και χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό ελέγχου. Ο εκπαιδευτικός διεκπεραιώνει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με αυστηρά τεχνοκρατικό τρόπο, αδιαφορώντας να αναπτύξει οποιαδήποτε παιδαγωγική σχέση με το μαθητή σε επίπεδο προσωπικής γνωριμίας, κατανόησης και συνεργασίας. Σε αυτή την περίπτωση ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του «δημοσίου υπαλλήλου» (Κωνσταντίνου, 2004β: 31).

Ο αδιάφορος εκπαιδευτικός αποσύρεται εντελώς και αφήνει όλη τη διαδικασία του προγραμματισμού και της διεξαγωγής της διδασκαλίας στους μαθητές. Ο ίδιος αρκείται στο να απαντά όταν τον ερωτούν, δεν βαθμολογεί, ούτε κρίνει τους μαθητές του, αδιαφορεί και αδρανεύει και οι μαθητές δραστηριοποιούνται ελεύθεροι σύμφωνα με τη θέληση και τις επιθυμίες τους. Χαρακτηριστικό της αδιάφορης συμπεριφοράς είναι ότι ο εκπαιδευτικός με την αποχή του από τη σχολική εργασία δεν δίνει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να επικοινωνήσουν μαζί του, με αποτέλεσμα να απουσιάζει η αλληλεπίδραση που προκύπτει από μια τέτοια επικοινωνία (Πυργιωτάκης, 2000: 293, 301).

Επίσης στο είδος αυτό της αγωγής εντάσσεται και η **αντιαυταρχική αγωγή**, όπου ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα κλίμα στην τάξη όπου όλα επιτρέπονται, καθώς απουσιάζουν οι κανόνες πειθαρχίας και ο ίδιος εμφανίζει παθητική στάση. Ο μαθητής εκδηλώνει αδιαφορία, ισχυρή επιθετικότητα και ανικανότητα να αναγνωρίσει τα όρια της συμπεριφοράς του (Κωνσταντίνου, 2004β: 31, 32).

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, δύο είναι τα κύρια είδη αγωγής που εφαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό, η αυταρχική αγωγή και η παιδοκεντρική αγωγή. Η αυταρχική αγωγή έχει τις «ρίζες» της στην Παραδοσιακή ή Αυταρχική Παιδαγωγική, η οποία είναι οργανωμένη κατά το συγκεντρωτικό – ιεραρχικό σύστημα. Χαρακτηρίζεται από δασκαλοκεντρικό προσανατολισμό και επιβολή ψυχολογικής και φυσικής βίας, με τη χρήση ποινών ή αμοιβών. Αντίθετα, η παιδοκεντρική αγωγή υποστηρίζεται από τη Νέα Αγωγή, η οποία τονίζει την παιδαγωγική σημασία που έχει για την ανάπτυξη του ατόμου η αποκέντρωση της εξουσίας από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές. Θεμελιώνει την πρωτοβουλία και αυτενέργεια του μαθητή, καθώς ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει μέρος της εξουσίας του στους μαθητές, οι οποίοι με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν συλλογικά τη δράση τους. Αυτή η μορφή αγωγής δημιουργεί μια «επί ίσοις όροις» παιδαγωγική σχέση, καθώς οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και των μαθητών είναι ισότιμοι (Ματσαγγούρας, 1999: 246-248).

Ανάλογα με το είδος αγωγής που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη του, δημιουργούνται τέσσερις τύποι σχολικής τάξης, ο συγκεντρωτικός, όπου ο εκπαιδευτικός είναι ο απόλυτος ρυθμιστής, ο μεταβατικός, όπου η εμπλοκή των μαθητών είναι ελεγχόμενη, ο μικτός, όπου το μάθημα αρχίζει με ελεγχόμενη διδασκαλία και ολοκληρώνεται με ομαδοσυνεργατική και ο συμμετοχικός τύπος, όπου εκπαιδευτικός και μαθητές συνδιαμορφώνουν τα θέματα της τάξης (Ματσαγγούρας, 2000β: 65).

3.4.3.3 Ο μαθητής ως μέλος της παιδαγωγικής σχέσης

Ο μαθητής αποτελεί το ένα από τα δύο μέλη της παιδαγωγικής σχέσης. Ο μαθητής βιώνει το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης του και ο τρόπος με τον οποίο το βιώνει, εξαρτάται από τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του, τον εκπαιδευτικό και τα διδακτικά αντικείμενα.

Όταν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την παιδοκεντρική μορφή αγωγής, θέτει το μαθητή και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του στο επίκεντρό της. Ο μαθητής βιώνει την ισότητα, την αμοιβαιότητα, την αυτοεκτίμηση και τη διατήρηση της αυτονομίας. Γίνεται απόλυτα αποδεκτός με όλα του τα ελαττώματα και τις αδυναμίες, αναγνωρίζεται η αξία του και η συμβολή του στην ατμόσφαιρα της τάξης. Εκπαιδευτικός και μαθητής βρίσκονται σε μια διαδικασία αλληλομόρφωσης, καθώς του παρέχει τρόπους, μεθόδους και κίνητρα για αυτομόρφωση. Με αυτό τον τρόπο, ο μαθητής έχει εμπειρίες επιτυχίας στα μαθήματα, δημιουργεί θετική στάση προς τον εαυτό του, αυξάνει την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική του προσαρμογή και αξιοποιεί τις ικανότητές του (Παπακωνσταντίνου, 1984: 132).

Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται εγγύτητα στη σχέση του με τον εκπαιδευτικό, η οποία «περικλείει το βαθμό της ζεστασιάς και ανοιχτής επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, και μπορεί να λειτουργεί ως υποστήριξη για τα μικρά παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Οι ζεστές και υποστηρικτικές σχέσεις, που χαρακτηρίζονται από ανοιχτή επικοινωνία, εμπιστοσύνη, εμπλοκή και θετική ανταπόκριση, επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μέσω εσωτερικευμένων μοντέλων προσβασιμότητας και υποστήριξης. Τέτοια μοντέλα εφοδιάζουν τα παιδιά με την ασφάλεια που χρειάζεται για να προσεγγίσουν και να εξερευνήσουν καινούριες καταστάσεις, και μπορεί να ενισχύουν τη συναισθηματική

ανάπτυξη, παρέχοντας στα παιδιά ένα ασφαλές και σταθερά υποστηρικτικό σύστημα (Βασιλείου, 2007: 50).

Όμως, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνουμε, οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα είναι ιεραρχικές και ο μαθητής βρίσκεται στο τελευταίο σκαλοπάτι της ιεραρχίας, εγκλωβισμένος σ' ένα εξουσιαστικό πλαίσιο το οποίο διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός, που έχει την ευθύνη και τη δικαιοδοσία να προσδιορίσει με τον προσωπικό του τρόπο το είδος οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας - σχέσης. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με αυτά που ισχύουν στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή βρίσκεται σε μια σχέση εξάρτησης από αυτό το περιβάλλον. Αισθάνεται ότι η παρουσία του στο σχολείο είναι υποχρεωτική και ότι η συμμετοχή του στις διαδικασίες διδασκαλίας πρέπει να συνοδεύεται από συγκεκριμένο είδος μάθησης και επίδοσης. Μία άλλη «βασική» υποχρέωση του μαθητή είναι να συμμορφώνεται με τους κανόνες της σχολικής ζωής. Με άλλα λόγια, στο σχολείο κυριαρχεί η εξουσία του εκπαιδευτικού, που «υποχρεώνει» το μαθητή σε έναν παθητικό ρόλο. Δεν ενθαρρύνεται να εκδηλώσει την προσωπικότητά του, ούτε να αισθάνεται υπεύθυνος για τις πράξεις του (Κωνσταντίνου, 1997: 55).

Γίνεται σαφές, λοιπόν, ότι το σχολείο μαθαίνει το μαθητή όχι να ελευθερώνεται, αλλά να υποτάσσεται. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να δώσει το δικαίωμα στο μαθητή να διεκδικήσει την ικανοποίηση βασικών και αυτονόητων αιτημάτων που σχετίζονται με το ρόλο του, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του, ώστε να μην αναγκάζεται ο μαθητής να εναρμονιστεί στις αρχές, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές της διαμορφωμένης σχολικής πραγματικότητας (Κωνσταντίνου, 1997: 55).

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, εάν ο εκπαιδευτικός εκφράζει την ανθρώπινη προσωπικότητά του και συμπεριφέρεται στο μαθητή με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να αποδέχεται την ουσιαστική του υπεροχή, χωρίς εξαναγκασμό ή εξωτερική καταπίεση. Τότε, ο μαθητής σέβεται τον εκπαιδευτικό και τον αναγνωρίζει ο ίδιος, συνειδητά ως μια πολύπλευρη και δυναμική οντότητα, από την οποία ελκύεται και επιθυμεί να είναι κοντά της. Όχι γιατί αυτό του επιβάλλεται θεσμικά ή εξουσιαστικά, αλλά γιατί το νιώθει και το επιθυμεί ως μια εσωτερική παρόρμηση. Αυτή η τάση του μαθητή ενισχύεται περισσότερο, όταν ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει θετικά τους μαθητές και τους αποδέχεται. Έτσι, αναπτύσσονται ισότιμες σχέσεις και ευνοϊκό κλίμα μέσα στην τάξη (Φύκαρης, 2010: 211, 235).

3.4.4 Παραπρόγραμμα

Πέρα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχει και ένα δεύτερο πρόγραμμα, που λειτουργεί παράλληλα αλλά «κρυφίως», και πολλές φορές ανταγωνιστικά προς το επίσημο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα αυτό ονομάζεται «παραπρόγραμμα» ή «κρυμμένο» ή «άδηλο» ή «άγραφο» πρόγραμμα, όπως συνηθίζεται να αναφέρεται στη βιβλιογραφία και δηλώνει τη δυσκολία των μαθητών να αντιληφθούν μέρος της σχολικής πραγματικότητας που παραμένει αθέατη όσο και τη δυσκολία των μελετητών να εντοπίσουν τα ακριβή στοιχεία που τη συγκροτούν (Ματσαγγούρας, 1999: 255).

Σε αντίθεση με το επίσημο πρόγραμμα, το παραπρόγραμμα δε σχεδιάζεται και δεν καθορίζεται. Αυτό κάνει την επιρροή του ακόμη πιο δυνατή, καθώς δάσκαλοι και μαθητές δεν συνειδητοποιούν τα κρυφά μηνύματα που μεταφέρονται μέσα από την καθημερινή ζωή του σχολείου (Κανταρτζή, 1996).

Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κάθε σχολείο μεταφέρει τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις του στους μαθητές. *«Περιλαμβάνει το σύνολο των εμπειριών που αποκτά ο μαθητής στα πλαίσια επίδρασης διάφορων σχολικών περιστάσεων, που δεν εμπεριέχονται φανερά και άμεσα στο σχεδιασμό της τυπικής και επίσημης σχολικής διαδικασίας»*. Ως τέτοιες «ανεπίσημες» επιδράσεις νοούνται ο τρόπος συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, η ιεράρχηση των μαθημάτων (βασικά, δευτερεύοντα), οι κοινωνικές διακρίσεις ανάλογα με τις επιδόσεις, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, το στυλ αγωγής που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, οι παιδαγωγικές σχέσεις που αναπτύσσονται και γενικά ό,τι άλλο απαρτίζει τη σχολική ζωή και αφορά την κοινωνική αλληλεπίδραση στο σχολείο (Κωνσταντίνου, 1997: 58, 59).

Το «παραπρόγραμμα» επηρεάζει τις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών καθώς και το γενικότερο παιδαγωγικό κλίμα. Αυτό παρατηρείται κυρίως στις προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές του, τις οποίες εκφράζει άλλοτε με άμεσο και άλλοτε με έμμεσο τρόπο, επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο θετικά ή αρνητικά την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη τους. Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί, ότι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού είναι διαφορετικές για τα αγόρια και διαφορετικές για τα κορίτσια, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα μέσα στην τάξη και διαιωνίζει στερεότυπα (διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα). Εξάλλου, από έρευνες αποδεικνύεται ότι ο εκπαιδευτικός αναμένει διαφορετικά αποτελέσματα για τα κορίτσια και διαφορετικά για τα αγόρια, λ.χ. αναμένει ότι τα κορίτσια θα έχουν καλύτερη διαγωγή

μέσα στην τάξη, καλύτερη επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ τα αγόρια θα είναι πιο «ζωηρά» και θα σημειώνουν επιτυχίες στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης (Κανταρτζή, 1996).

3.4.5 Λογική των επιδόσεων

«Οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν οργανωθεί και λειτουργούν με κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους τις επιδόσεις. Οι επιδόσεις προβάλλουν σε όλους τους τύπους οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών ως κυρίαρχη κατηγορία, η οποία έχει αποφασιστική επίδραση στη διάταξη και λειτουργία της κοινωνικής ζωής. Η οργάνωση της κοινωνικής ζωής έχει αναγορεύσει και επιβάλλει τις επιδόσεις σε κοινωνικό κριτήριο-νόρμα με την οποία προσδιορίζεται το κοινωνικό status των ατόμων. Οι σύγχρονες κοινωνίες, όπως η δική μας, πραγματολογικά εξεταζόμενες είναι πρωτίστως κοινωνίες επιδόσεων και ανταγωνισμού» (Δήμου, 2001: 146, 147).

Η σημερινή σχολική πραγματικότητα έχει οργανωθεί και λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μετρά την «αξία» κάθε μαθητή πρωταρχικά με βάση τις επιδόσεις του στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. *«Το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της αποκαλούμενης «κοινωνίας επιδόσεων» με χαρακτηριστικό γνώρισμά του τη χορήγηση τίτλων σπουδών, που δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση» (Κωνσταντίνου, 2004α: 27).*

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να σχηματίζει σχεδόν αυθαίρετα κρίσεις για τους μαθητές, επηρεασμένος από στερεότυπα, και προκαταλήψεις, να τις εκφράζει και να απονέμει επαίνους. Αξιολογεί, κατηγοριοποιεί και ιεραρχεί τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς» με μοναδικό κριτήριο τη σχολική τους επίδοση, χωρίς να συνεκτιμά άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε μαθητή και την προσπάθεια που καταβάλλει. Η αξιολόγηση έχει έντονο συγκινησιακό αντίκτυπο στους μαθητές και πολλοί ειδικοί πιστεύουν ότι οι βαθμοί μάλλον ευνοούν την αποτυχία παρά δίνουν τη χαρά της επιτυχίας. Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να αξιολογεί τους μαθητές επηρεάζει το κλίμα της τάξης, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη ανταγωνιστικών σχέσεων και άγχους στους μαθητές (Postic, 1998: 69).

3.4.6 Γονεϊκή εμπλοκή

Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων απαιτεί τη συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς. Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο

δημιουργείται αυτόματα ένα διπολικό σύστημα αγωγής. Η επιτυχής αγωγή εξαρτάται από την ύπαρξη γνήσιας συνεργασίας και τη δημιουργία μιας σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων και οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών. Μέσα από αυτή τη συνεργασία οι γονείς πληροφορούνται εκτενώς για τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις μεθόδους υλοποίησης αυτών, γνωρίζουν καλύτερα τους εκπαιδευτικούς, αποκτούν νέες δυνατότητες παιδαγωγικής συμπεριφοράς, αξιοποιούνται για τη διαμόρφωση της σχολικής ζωής, αλλά και από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν σημαντικές πληροφορίες για τους μαθητές, ώστε να τους βοηθήσουν στη μαθησιακή και κοινωνικοποιητική τους πορεία (Αθανασίου, 2005: 166). Ωστόσο, στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας θα πρέπει να οριοθετηθούν από την αρχή οι ρόλοι του καθενός, ώστε να αποφευχθούν τυχόν προβλήματα. Οι δύο πλευρές έχουν διαφορετικούς ρόλους. Η κάθε πλευρά συνεισφέρει συμπληρωματικά, αλλά διαφορετικά στη μάθηση και στην εξέλιξη των παιδιών (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005: 79,80).

Ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός και οι διδακτικές πρακτικές της οικογένειας ασκούν σημαντική επίδραση στη σχολική επάρκεια των μαθητών και σχετίζονται με τις θετικές στάσεις των παιδιών προς το σχολείο. Όταν η αλληλεπίδραση οικογένειας-σχολείου είναι επαρκώς συχνή και ουσιαστική, τότε η οικογένεια και το σχολείο αποκτούν κοινή κατανόηση των αναγκών του παιδιού, η οποία τους επιτρέπει να του μεταδίδουν συνεπή μηνύματα σε σχέση με το σχολείο και τη μάθηση. Επιπλέον, οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες των μαθητών για τη σχολική επίδοση επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την αντίληψη που έχουν γονείς και εκπαιδευτικοί για την αξία της εκπαίδευσης, καθώς και από τις προσδοκίες τους για την επιτυχία του παιδιού. Για αυτούς τους λόγους κρίνονται σκόπιμες οι συχνές συζητήσεις γονέων-μαθητών για το σχολείο, όπως και γονέων-εκπαιδευτικών (Doll et al, 2009: 55,56).

3.5 Οργάνωση της σχολικής τάξης

«Η οργάνωση της σχολικής τάξης αναφέρεται στο σύνολο των ενεργειών προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και συντονισμού του φυσικού και ψυχολογικοκοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, που αποσκοπούν στη διευκόλυνση της μαθητικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και στην εγκαθίδρυση,

διατήρηση και αποκατάσταση της σχολικής πειθαρχίας, χωρίς την άσκηση εξωτερικής βίας» (Ματσαγγούρας, 2000β: 56). «Εκφράζει τη δυναμική που αναπτύσσεται στο «βιωμένο χώρο» και αντιστοιχεί με την «πραγματικότητα», που επικρατεί σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, συντελώντας σημαντικά στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (Φύκαρης, 2010: 212).

Η οργάνωση της σχολικής τάξης συνδέεται στενά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, αφού αναφέρεται σε απαραίτητες προβλέψεις και διαδικασίες, οι οποίες δημιουργούν και διατηρούν ένα κλίμα ευνοϊκό. Κάθε εκπαιδευτικός που επιθυμεί να είναι αποτελεσματικός είναι υποχρεωμένος να αξιοποιεί προς όφελος των μαθητών του τη θέση που του παρέχει το σχολείο. Έχει υποχρέωση να βοηθά τον νέο άνθρωπο να καταλαβαίνει καλύτερα τον εαυτό του, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει μόνος του και με μεγαλύτερη επιτυχία τα προβλήματά του και δείχνει ιδιαίτερη ικανότητα στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ή αλλιώς ενός κλίματος θετικού για μάθηση (Τριλιανός, 2004: 71).

Το κλίμα της τάξης εμπεριέχει δύο ειδών χαρακτηριστικά: τα μορφολογικά και τα κοινωνικά, δηλαδή βασίζεται αντίστοιχα στο φυσικό και στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης. Τα μορφολογικά χαρακτηριστικά αφορούν το φυσικό ή οργανωτικό περιβάλλον της τάξης καθώς και τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών (φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο). Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αφορούν το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, και την συνεργασία στην τάξη (Τριλιανός, 2004: 75).

Όσον αφορά στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, διάφορες έρευνες έδειξαν ότι αυτό επηρεάζει κατά πολύ τη συμπεριφορά των μαθητών, όπως επίσης το χρόνο μάθησης, τη συμμετοχή και την προσοχή των μαθητών. Η οργάνωση της σχολικής τάξης ρυθμίζεται σε μεγάλο βαθμό από το διδάσκοντα, ο οποίος συνήθως καθορίζει πώς θα τοποθετηθούν τα έπιπλα της τάξης. Η διαρρύθμιση των θρανίων γίνεται ανάλογα με τη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός (στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση τα θρανία τοποθετούνται μετωπικά, ενώ στη μαθητοκεντρική προσέγγιση τα θρανία τοποθετούνται σε ομάδες ή κυκλικά) και ανάλογα με τους σκοπούς που έχει θέσει κατά τη διδασκαλία του και παρέχει πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο δραστηριοποίησης και το βαθμό αλληλεπίδρασης των μαθητών. Επιπλέον, η τοποθέτηση των μαθητών στα θρανία από τον εκπαιδευτικό πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλιστεί ένα θετικό

κλίμα μέσα στην τάξη. Ενδεικτικό αποτελεί η χρήση του κοινωνιογράμματος, το οποίο απεικονίζει τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη (Τριλιανός, 2004: 76-80).

Η αισθητική της τάξης αποτελεί άλλη μία διάσταση του οργανωτικού περιβάλλοντος της σχολικής αίθουσας και πληροφορεί για τις κυρίαρχες αξίες. Όσο πιο καλαίσθητη είναι η τάξη, τόσο περισσότερο προσελκύει την προσοχή των μαθητών, καθιστώντας τη μάθηση μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα (Φύκαρης, 2010: 212, 213).

Επιπρόσθετα, δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός πως η καλή οργάνωση και λειτουργία της τάξης, διευκολύνεται από τη διαμόρφωση και τήρηση σαφών κανόνων συμπεριφοράς. Επιτυχείς θεωρούνται οι κανόνες που διαμορφώνονται από κοινού με τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Οι σχολικές περιστάσεις, οι οποίες προσδιορίζονται από την εφαρμογή σαφών κανόνων, συντελούν ώστε να αποφεύγεται η αυθαίρετη χρήση κυρώσεων, η οποία συνδέεται με αρνητικές επιδράσεις στο περιεχόμενο της αγωγής (Κωνσταντίνου, 1997: 66).

Το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης ρυθμίζεται από τον διδάσκοντα και εκφράζει τόσο το βαθμό εξουσίας και τον έλεγχο που ο διδάσκων ασκεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όσο και την αναμενόμενη από τους μαθητές συμπεριφορά. Ακόμη, υποδηλώνει το είδος των σχέσεων (ιεραρχικές, συμπληρωματικές ή συμμετρικές) που οι μαθητές αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό αλλά και μεταξύ τους (Τριλιανός, 2004: 75).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώσει το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσφέρει στο παιδί θετικές εμπειρίες από τις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους άλλους. Ενέργειες του εκπαιδευτικού, όπως είναι η εμπλοκή των μαθητών στην οργάνωση της τάξης, ο τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν, η ενθάρρυνση της διαπροσωπικής επικοινωνίας και συνεργασίας των μαθητών, η επιλογή μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων, η οργάνωση και διαχείριση του χρόνου, η διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στην τάξη, η αντιαυταρχική αντιμετώπιση των «ενοχλητικών» μαθητών, η προσδοκία επιδόσεων από το σύνολο των μαθητών, η παροχή κινήτρων, η θετική αντιμετώπιση, η άμεση επανατροφοδότηση και η εκδήλωση εμπιστοσύνης στα πρόσωπα των παιδιών συμβάλλουν κατά πολύ στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος. Ειδικότερα, το είδος των κινήτρων και ο τρόπος χρήσης των αμοιβών και ποινών καθορίζουν αποφασιστικά και την πορεία μετάβασης

του μαθητή από την «κοινωνική ετερονομία στην κοινωνική αυτονομία» (Ματσαγγούρας, 2000β: 190 · Ματσαγγούρας, 1999: 358).

Το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης μπορεί να είναι *συνεργατικό*, *ανταγωνιστικό* ή *ατομικιστικό*. Στο ανταγωνιστικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μια συναγωνιστική σχέση ανάμεσα στον ίδιο και στους μαθητές αλλά και μεταξύ των μαθητών. Στο συνεργατικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός τίθεται σε ίση μοίρα με τους μαθητές και ασκεί ρόλο συμβούλου και καθοδηγητή, ενώ οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δράσης και λήψης συλλογικών αποφάσεων. Στο ατομικιστικό περιβάλλον η εξουσία και ο έλεγχος της μάθησης περνά στους μαθητές, οι οποίοι κρίνουν την εργασία που έχουν εκτελέσει, ενώ ο δάσκαλος είναι απλός παρατηρητής. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να γνωρίζει καλά ποιους τύπους κλίματος πρέπει να χρησιμοποιεί κάθε φορά, ανάλογα με τους σκοπούς και τους στόχους που έχει θέσει κατά την οργάνωση της διδασκαλίας του (Τριλιανός, 2004: 75).

3.5.1 Το συνεργατικό περιβάλλον

Το συνεργατικό περιβάλλον θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως ο καλύτερος τρόπος κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. Η συνεργασία συμβάλλει στο σχηματισμό ομάδων, στην ανάπτυξη σχέσεων και στη σταθεροποίηση των δεσμών μεταξύ των μελών των ομάδων. Αποτελεί, λοιπόν, μια ανώτερη μορφή κοινωνικής διαδικασίας, η οποία όμως για να είναι πραγματική και αποτελεσματική θα πρέπει να έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά: τη θετική αλληλεξάρτηση, την προωθητική αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές δεξιότητες. Στη θετική αλληλεξάρτηση τα άτομα συντονίζουν τις προσπάθειές τους, για να επιτύχουν κοινούς μαθησιακούς σκοπούς. Η προωθητική αλληλεπίδραση αποτελεί αμοιβαία παροχή βοήθειας και προσπάθεια επηρεασμού των άλλων μελών της ομάδας και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αφορά στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και δεξιοτήτων επικοινωνίας (γλωσσικές, ακρόασης κτλ.) (Johnson & Johnson, 1999).

Η εποικοδομητική συνεργασία στην τάξη συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, διότι η ομαδική εργασία είναι πιο ευχάριστη και δημιουργεί κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι ατομικοί στόχοι συνδέονται άμεσα με τους ομαδικούς, γεγονός που δημιουργεί αίσθημα σιγουριάς για όλους και αυξάνει θεαματικά τη συνοχή της τάξης. Παράλληλα, η συνεργασία αποτυπώνεται στη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας εντός και εκτός σχολείου, καθώς οι κοινοί στόχοι συνδέουν με βαθύτερους δεσμούς

φιλίας τους μαθητές μεταξύ τους. Η συνεργασία είναι απαραίτητη, ακόμη, και στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν εντός της σχολικής κοινότητας. Τα προβλήματα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με συλλογικές μεθόδους, με συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και προτάσεις λύσεων, από τις οποίες επιλέγεται η καλύτερη πάντα από το σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας. Η συνεργασία αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές (Πασιαρδή, 2001: 54, 58).

Οι σχολικές τάξεις που εφαρμόζουν τη συνεργατική διδασκαλία, μετατρέπονται σε κοινότητες που δίνουν ευκαιρίες τόσο στους διδάσκοντες όσο και στους διδασκόμενους για ανάπτυξη σχέσεων αλληλεγγύης και αλληλοκατανόησης, για ανταλλαγή γνώσεων, πληροφοριών και συναισθημάτων (Πασιαρδή, 2001: 56). Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η κοινωνικοποίηση των μαθητών, αφού όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης. Ταυτόχρονα γίνεται και εναλλαγή ρόλων, αφού οι μαθητές άλλοτε βοηθούν και άλλοτε βοηθιούνται από τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει κυρίως το ρόλο του συντονιστή και εμπνευστή (Johnson & Johnson, 1999).

3.6 Παιδαγωγικές και διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος στην τάξη

«Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση της διδασκαλίας εμπεριέχουν την ικανότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών να κατανοούν τους κοινωνικούς και πολιτικο - ιδεολογικούς προσδιορισμούς της σχολικής γνώσης, προκειμένου να οδηγηθούν στις επιλογές που θα συμβάλλουν στο προσωπικό αλλά και στον κοινωνικό αυτοπροσδιορισμό των μαθητών» (Φύκαρης, 2010: 196).

Είναι πλέον βέβαιο, ότι η επίτευξη της μάθησης συντελείται με μεγαλύτερη επιτυχία μέσα σε κλίμα ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων και ευνοϊκών επιδράσεων του περιβάλλοντος. Η δημιουργία μιας παραγωγικής και συνεργατικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι που συνεισφέρει τόσο στη μάθηση όσο και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Στο σημείο αυτό, κρίνεται επιβεβλημένη η συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο ίδιο τμήμα ή σε τμήματα της ίδιας τάξης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για να δημιουργήσουν αυτό το κλίμα μέσα στην τάξη (Μπρούζος, 1995: 76, 81).

Η συνεργασία συμβάλλει στο σχηματισμό ομάδων, στην ανάπτυξη σχέσεων και στη σταθεροποίηση των δεσμών μεταξύ των μελών των ομάδων. Γι' αυτό, η δυναμική των ομάδων είναι απαραίτητο να αξιοποιείται στη διαδικασία της αγωγής, καθώς αποτελεί μια ανώτερη μορφή κοινωνικής διαδικασίας που συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος (Johnson & Johnson, 1999).

Η αξιοποίηση αυτή προϋποθέτει γνώση της δομής και των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της (Πυργιωτάκης, 2000: 322). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναθέσουν στους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες έχοντας καθορισμένους ρόλους που θα εναλλάσσονται κάθε φορά, να διαμορφώσουν τη σχολική αίθουσα με τέτοιο τρόπο που να περιλαμβάνει κοινούς χώρους εργασίας, να δημιουργήσουν συνθήκες όπου οι μαθητές θα νιώθουν οικεία, θα αλληλεπιδρούν, θα συνεργάζονται και θα χαίρονται με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που θα γίνονται με δική τους πρωτοβουλία (π.χ. προγράμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καινοτόμα προγράμματα), να διδάξουν την αποδοχή και το σεβασμό όσον αφορά στις ανάγκες, στις απόψεις και στα συναισθήματα των άλλων, να ενισχύσουν την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση των παιδιών, ώστε να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους, να αναγνωρίζουν τις προσπάθειες των παιδιών, να παροτρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν άφοβα σε συζητήσεις μέσα στην τάξη κάνοντας χρήση του δημοκρατικού διαλόγου, να προλαμβάνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές, όπως επιθετική συμπεριφορά, άσκηση βίας ή εκφοβισμός, να προσφέρουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση, να συνδεθεί η θεωρία με την πράξη και η σχολική τάξη με την ευρύτερη κοινότητα, διευρύνοντας με αυτό τον τρόπο τις ευκαιρίες των μαθητών για κοινωνική συμμετοχή (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008: 40).

Ακόμη, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδεικνύουν αμεροληψία και γνησιότητα προς τους μαθητές, να τους διαχειρίζονται με σεβασμό, να τους αποδέχονται άνευ όρων και να τους κατανοούν. Η εδραίωση κλίματος εμπιστοσύνης στην τάξη επιτυγχάνεται με το να μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές προσωπικές εμπειρίες μάθησης, να είναι προσιτοί και πρόθυμοι να ανταποκριθούν σε ερωτήσεις και αιτήματα όλων των μαθητών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, έχοντας υπόψη ερωτήματα του τύπου: *«Είμαι δίκαιος με όλους τους μαθητές μου ανεξάρτητα από τον πολιτισμό, κοινωνική τάξη και φύλο; Συμπεριφέρομαι σε όλους με τον ίδιο τρόπο; Κάνω τους μαθητές μου να αισθάνονται καλά;»* (Elliot, 2008: 204 · Saavedra and Saavedra, 2007: 79, 80).

Επιπλέον, η φιλική επικοινωνία εντός και εκτός τάξης, η συνεργασία, ο συμμετοχικός και δημοκρατικός τρόπος τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και στην επίλυση των προβλημάτων και των διαφορών που ανακύπτουν δημιουργούν θετικό κλίμα και ευχάριστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εκτέλεση των καθηκόντων τους, αλλά και τη γενικότερη επίδοση των μαθητών τους. Αντίθετα, το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα απογοήτευσης και επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα εργασίας (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 29).

Άλλα στοιχεία της συμπεριφοράς του διδάσκοντος που βοηθούν στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη, είναι η αμεσότητα, η σαφήνεια, η χρήση του χιούμορ και το επικοινωνιακό στυλ. Τα δυο πιο γνωστά στυλ είναι το δραματικό και το ήρεμο με κυρίαρχα στοιχεία του πρώτου την εκφραστικότητα του εκπαιδευτικού και τη διήγηση ιστοριών. Η αμεσότητα επιτυγχάνεται με μη λεκτικά (όπως η βλεμματική και η απτική επαφή, το χαμόγελο, κ.τ.λ.) και λεκτικά στοιχεία (όπως η λεκτική ενθάρρυνση για συμμετοχή και η πρόσκληση σε διάλογο). Σκοπός της αμεσότητας είναι να πειστεί ο μαθητής ότι ο δάσκαλός του ενδιαφέρεται προσωπικά γι' αυτόν. Η σαφήνεια είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχία του μαθητή, ιδιαίτερα κατά την ανάθεση εργασιών. Γι' αυτό και θα πρέπει να επιδιώκεται οι οδηγίες να δίνονται τόσο προφορικά όσο και γραπτά και να είναι διαφωτιστικές (Saavedra and Saavedra, 2007: 77).

Για την οργάνωση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού του έργου, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ως σημείο αναφοράς το μαθητή, βασιζόμενος στην παιδαγωγική και διδακτική αρχή του «παιδοκεντρισμού». Σύμφωνα με την παραπάνω αρχή, ο μαθητής έχει τα δικά του δικαιώματα, τους δικούς του στόχους και κάνει τις δικές του επιλογές. Παράλληλα έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ανησυχίες και τρόπους αυτοέκφρασης τόσο για μάθηση όσο και για εξέλιξη, ενεργώντας ως εκπρόσωπος του εαυτού του. Αυτό συμβαίνει, διότι κάθε μαθητής όταν έρχεται στο σχολείο κουβαλάει ένα σύνολο προσωπικών, οικογενειακών και κοινωνικοπολιτισμικών εμπειριών. Γι' αυτό και είναι πολύ πιο σημαντικό το «πώς» μαθαίνει το παιδί από το «τι» μαθαίνει (Πασιαρδή, 2001:71).

Η σύγχρονη Παιδαγωγική που είναι επικεντρωμένη στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης, και συνίσταται να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, είναι η «διαφοροποιημένη παιδαγωγική». «Στόχος της είναι η

διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου, που επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη νοημοσύνη» (Σφυρόερα, 2002: 23, 24). Η παιδαγωγική αυτή πρεσβεύει ότι η πραγματική ισότητα ευκαιριών διασφαλίζεται όταν το σχολείο καταφέρνει «να λάβει υπ' όψιν του το σημείο αφετηρίας κάθε παιδιού, να οδηγήσει το παιδί στο να ανακαλύψει και να οικοδομήσει τη δική του πορεία προς τη μάθηση, να αξιοποιήσει τα βιώματα και να ενισχύσει τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις περιέργειες κάθε παιδιού, να μάθει στα παιδιά να εργάζονται αυτόνομα, ενισχύοντας ταυτόχρονα τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις» (Σφυρόερα, 2002: 24, 25).

Γι' αυτό το λόγο, οι σχολικές τάξεις με ευνοϊκό κλίμα ακολουθούν την αρχή της διαφορετικότητας και οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να συγκεντρώνουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Στόχος τους είναι να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν στο έπακρο τις δυνατότητες και δεξιότητες του κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από το μαθησιακό του προφίλ (Πασιαρδή, 2001: 73). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθά τόσο τους «καλούς» μαθητές, όσο και τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, να προσφέρει τα κατάλληλα κίνητρα και ερεθίσματα για μάθηση, να αναζητεί διαρκώς ενδείξεις νέων ενδιαφερόντων των μαθητών και να εμπνυχώνει τους μαθητές στην προσπάθειά τους. Ο ρόλος του είναι κυρίως βοηθητικός και συμβουλευτικός.

Κρίνεται επίσης σκόπιμο, ο εκπαιδευτικός να κινητοποιεί και να δραστηριοποιεί όλους τους μαθητές, να τους εμπλέκει σε βιωματικές καταστάσεις της καθημερινής εμπειρίας, να τους οδηγεί στη διερευνητική και ανακαλυπτική εργασία, να τους παραχωρεί πρωτοβουλίες και να διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας της τάξης με τη συμμετοχή και τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών. Ο εξαναγκασμός και η επιβολή της αυθεντίας του εκπαιδευτικού σε οποιοδήποτε επίπεδο, όπου μόνο αυτός αποφασίζει για όλα όσα αφορούν την τάξη του, δε δημιουργεί συμμετρικές σχέσεις και διαταράσσει το θετικό κλίμα μέσα στην τάξη (Φύκαρης, 2010: 219-223).

Για να αποφευχθεί, λοιπόν, μια αρνητική αυτοαντίληψη στο παιδί, στο χώρο του σχολείου, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι θερμοί και δεκτικοί προς τον μαθητή, να μην τον αποθαρρύνουν, να μην τον αποπροσανατολίζουν και ακόμα να μην τον φοβίζουν σε περίπτωση που κάνει λάθος. Και αυτό διότι μια αντίθετη συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει το μαθητή σε σχολική αποτυχία και στη δημιουργία αρνητικής εικόνας για τον εαυτό του (Σφυρόερα, 2003: 40).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες, ώστε οι μαθητές του να ενθαρρύνονται να εκφράζονται και να συμμετέχουν χωρίς να αντιμετωπίζουν το λάθος ως συμπεριφορά άξια τιμωρίας και ποινής, αλλά σαν αναπόσπαστο κομμάτι της πορείας τους στη μάθηση. Πρέπει να αισθάνονται πως έχουν «δικαίωμα στο λάθος» μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους. Σε μια τέτοια παιδαγωγική ατμόσφαιρα, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν, να αντιμετωπίσουν τα λάθη τους και να τα αυτοδιορθώσουν ατομικά ή συλλογικά. Η αυτοδιόρθωση βοηθά το μαθητή να «ρυθμίζει» τη μάθησή του, δηλαδή να μαθαίνει πώς να μαθαίνει (Σφυρόερα, 2003: 40).

Συνεπώς, συνίσταται η λειτουργική αξιοποίηση του λάθους. *«Τα παιδιά δε θα μάθαιναν αν δεν έκαναν λάθη. Τα λάθη αποτελούν γι' αυτά «εργαλείο μάθησης» και βοηθούν τον εκπαιδευτικό να τα μετατρέψει σε διδακτικούς στόχους και να τα αξιοποιήσει ως παιδαγωγικό «εργαλείο» που θα τον βοηθήσει να οργανώσει τη διδακτική του πράξη, προσαρμόζοντάς τη στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών του (Σφυρόερα, 2003: 24, 26).*

Σε ό,τι αφορά τη θέση του διαλόγου στη διδακτική πράξη, αυτός αποτελεί τη σπουδαιότερη μορφή διδασκαλίας - μάθησης και διαπροσωπικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών. Ο διάλογος καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών, ενισχύει την αυτοκριτική τους, τους διαπαιδαγωγεί ώστε να γίνουν ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες (Παπανδρέου, 2009: 424).

Επίσης, ο ρόλος των ερωτήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικός. Οι ερωτήσεις λειτουργούν ως ερεθίσματα που κινητοποιούν διάφορες νοητικές και εκφραστικές διαδικασίες των μαθητών. Αποτελούν κύριο συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού μέσα στους σκοπούς της κεντρική θέση κατέχει η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της σκέψης και της έκφρασης. Οι ερωτήσεις ως μέσα διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας αποβλέπουν στη δημιουργία ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, στην κατανόηση και εμπέδωση της νέας γνώσης, στην ανάπτυξη και ενίσχυση των πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών, στην αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί και των επιδόσεων των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2004α: 67, 68).

Ο εκπαιδευτικός ρωτάει για να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής στην πρότερη και στην προς απόκτηση γνώση, να προκαλέσει γνωστικές συγκρούσεις, να κινητοποιήσει τη σκέψη των μαθητών και να καλλιεργήσει την περιέργεια μέσω των ερωτημάτων που θέτει. Η επιλογή των ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό οφείλει να

παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για ικανοποίηση των συναισθηματικών τους αναγκών και ενδιαφερόντων αλλά και για την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Μέσω της διατύπωσης ανοιχτών ερωτήσεων ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την αξιολογική κρίση του μαθητή, καθοδηγεί το παιδί στο να αποκτήσει στρατηγικές μάθησης και το διευκολύνει σε διαδικασίες εμπάθυνσης των θεμάτων με τα οποία ασχολείται (Παπανδρέου, 2009: 454).

Τέλος, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό πρέπει να εξασφαλίζει ένα βασικό επίπεδο επιτυχίας για όλους τους μαθητές και να τους προσανατολίζει προς εφικτούς και πραγματοποιήσιμους μαθησιακούς στόχους. Σκόπιμο είναι, επομένως, να λαμβάνεται υπόψη και να αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό όχι μόνο η τελική επίδοση των μαθητών του, αλλά και η προσπάθεια που κατέβαλλαν αυτοί κάθε φορά, η βελτίωση που σημείωσαν σε σχέση με προηγούμενες ατομικές επιδόσεις τους, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη (καλές, θετικές, πολύ αρνητικές, πού σπάνιες). Έχει μεγάλη σημασία, εκτός από την καθαρά αξιολογική και ταξινομητική διάσταση της βαθμολογίας, να δίνεται έμφαση και στην παιδαγωγική και επικοινωνιακή διάσταση της αξιολόγησης. Το να μπορεί όμως ο εκπαιδευτικός να πιστεύει στην αξία των μαθητών του, να επιβραβεύει τις προσπάθειές τους, να τους καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση και την πίστη στην επιτυχία, επιβάλλει στην επιτυχία αυτή να πιστέψει πρώτα ο ίδιος και ακολούθως να καλλιεργήσει τρόπους-δεξιότητες για να την προάγει (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 190-192).

Όλες οι ανωτέρω ενέργειες, που επιδρούν σημαντικά στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, χαρακτηρίζουν έναν «αποτελεσματικό εκπαιδευτικό». Μια πληθώρα ερευνών έχουν γίνει πάνω στο θέμα αυτό και οδήγησαν στη διαπίστωση ότι τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό διακρίνουν: η σαφήνεια, η ποικιλία και ο προσανατολισμός στο διδακτικό έργο, η ενθάρρυνση των μαθητών για ενασχόληση με τη μαθησιακή διαδικασία, η οργάνωση της διδασκαλίας με τρόπο που να εξασφαλίζει την επιτυχία, η ενημέρωση, η βοήθεια και η συμπαράσταση προς τους μαθητές, η χρήση θετικών ενισχύσεων, η διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ο έλεγχος των συγκρούσεων, η εγκαρδιότητα, ο ενθουσιασμός, κ.λπ. (Τριλιανός, 2004: 248).

Πιο πρόσφατες έρευνες, αποδίδουν στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό στοιχεία όπως: ευρύτητα πνεύματος, ελεύθερη σκέψη, υιοθέτηση υπεύθυνης στάσης, ηγετική δεξιότητα, αγάπη, ενθουσιασμό και αφοσίωση στο έργο, δημιουργία ειλικρινούς και

φιλικής ατμόσφαιρας διδασκαλίας, αποδοχή των διαφορετικών απόψεων, διευθέτηση των συγκρούσεων, διάθεση για παροχή βοήθειας, για ακρόαση και κατανόηση, αντιληπτική ικανότητα, διαχείριση των συναισθημάτων, παροχή κινήτρων, χώρου και χρόνου στους μαθητές για αυτόνομη δράση, τεκμηρίωση των ενεργειών, ψυχολογική στήριξη στους μαθητές, ενθάρρυνση για ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, πρόκληση του ενδιαφέροντος, επανατροφοδότηση, στοχασμός πάνω στη διδασκαλία, αναγνώριση των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών (Φύκαρης, 2010: 324-330).

Όταν ένας εκπαιδευτικός στην καθημερινή του επαφή με τους μαθητές ενεργεί βάση αυτών των στοιχείων, τότε οι μαθητές νιώθουν ότι γίνονται αποδεκτοί, μαθαίνουν να αποδέχονται και αυτοί τους άλλους αναγνωρίζουν την αξία τους, αρχίζουν να εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό, να τον γνωρίζουν καλύτερα και να αποτελεί γι' αυτούς ένα πρότυπο (Μπρούζος, 1995: 219-225).

Βέβαια, οι ανωτέρω επιδιώξεις δεν είναι πάντοτε εύκολο να επιτευχθούν εξαιτίας πολυποίκιλων παραγόντων που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς και απαξίωση στο έργο τους, όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών (Φύκαρης, 2010: 205).

3.7 Ανασκόπηση ερευνών σχετικών με το παιδαγωγικό κλίμα

Υπάρχει μεγάλος όγκος ερευνών και μελετητών που ασχολούνται με το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης. Ο κύριος όγκος των ερευνών διαιρείται σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία ασχολείται με την επίδραση που έχει το παιδαγωγικό (ψυχολογικό) κλίμα στον τομέα της σχολικής επίδοσης, ενώ η δεύτερη κατηγορία ερευνά τη σχέση παιδαγωγικού κλίματος και μαθητικής συμπεριφοράς. Για την αποτίμηση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορα ερωτηματολόγια (Ματσαγγούρας, 2000β: 188-190).

Τα ερωτηματολόγια διερευνούν απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών για το εν λόγω θέμα. Από τις απαντήσεις των υποκειμένων διαφαίνεται η διαφορά που υπάρχει μεταξύ του υποκειμενικού βιώματος των μαθητών και των προθέσεων, επιδιώξεων και εκτιμήσεων του εκπαιδευτικού. Η σύγκριση συνήθως δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός αποδίδει στο κλίμα της τάξης περισσότερα θετικά και

λιγότερα αρνητικά στοιχεία απ' ότι βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές, οι οποίοι είναι και οι αποδέκτες της συμπεριφοράς του. Ομοίως, συγκρίνοντας τις απαντήσεις που δίνουν οι διάφορες υποομάδες των μαθητών (αγόρια-κορίτσια, καλοί-μέτριοι-αδύναμοι μαθητές, κ.λπ.), αναδεικνύονται οι λανθάνουσες διαφοροποιήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό σύστημα έναντι των υποομάδων (Ματσαγγούρας, 1999: 262).

Αξίζει να αναφέρουμε την ομαδοποίηση των ερευνών για το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης των Καψάλη, Μούσιου, Νημά (1997) και του Ματσαγγούρα (2000), γιατί είναι αντιπροσωπευτική της ευρείας θεματικής και των σκοπών που επιδιώκει το σώμα των σχετικών ερευνών στο σύνολό του.

Το σώμα αυτό των ερευνών μπορεί κανείς να το χωρίσει σε επτά ομάδες:

α. Έρευνες οι οποίες συσχετίζουν το κλίμα της τάξης με διάφορα χαρακτηριστικά και με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης χρησιμοποιείται στην περίπτωση αυτή ως ανεξάρτητη μεταβλητή. Ο μεγαλύτερος όγκος της έρευνας ανήκει στην κατηγορία αυτή.

β. Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης χρησιμοποιήθηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή κυρίως σε έρευνες αξιολόγησης αναλυτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

γ. Ως εξαρτημένη μεταβλητή επίσης εξετάζεται το κλίμα της τάξης σε σχέση με τους παράγοντες οι οποίοι το διαμορφώνουν (προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το μέγεθος της τάξης, το επίπεδο της τάξης (Α' ή Β' ή Γ' κλπ.), το ποσοστό αγοριών και κοριτσιών, το αντικείμενο διδασκαλίας, ο τύπος του σχολείου κλπ.

δ. Μια άλλη κατηγορία ερευνών, που έγιναν στις ΗΠΑ, ασχολήθηκε με την μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και την συνακόλουθη μεταβολή στην βίωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης από τους μαθητές. Οι έρευνες αυτές έδειξαν χειροτέρευση του κλίματος, όταν οι μαθητές μετακινούνται γενικώς από μικρά δημοτικά σχολεία σε μεγάλα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου τα μαθήματα γίνονται από πολλούς ειδικούς εκπαιδευτικούς.

ε. Κάποιες έρευνες ασχολούνται με την σύγκριση της αντίληψης και της βίωσης του κλίματος της τάξης από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Διαπιστώνεται ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ του «υπαρκτού» κλίματος και του κλίματος που ο εκπαιδευτικός νομίζει ότι κυριαρχεί στην τάξη του. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πιο ευνοϊκά το περιβάλλον της τάξης από ότι οι μαθητές.

στ. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης μια σειρά ερευνών, οι οποίες χρησιμοποιούν διάφορες περιγραφικές κλίμακες για την καταγραφή του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης και μέσω της ερμηνείας των διαφορών, οι οποίες παρατηρούνται στις τιμές των μετρήσεων, προσπαθούν να εντοπίσουν μαθητές με διάφορες δυσκολίες ή προβλήματα.

ζ. Μια άλλη κατηγορία ερευνών, τέλος, είναι περισσότερο προσανατολισμένη στην σχολική πράξη. Στην περίπτωση αυτή η έρευνα προσπαθεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό, προσφέροντάς του ερευνητικά δεδομένα, ώστε να στοχασθεί για τα σχετικά προβλήματα και να καταστρώσει και εφαρμόσει στην συνέχεια στρατηγικές παρέμβασης για την βελτίωση του κλίματος της τάξης του. Γενικότερα, του παρέχει κατευθύνσεις και ανατροφοδότηση στην προσπάθειά του για την ποιοτική αναβάθμιση της τάξης του (στο: Καρακίτσιος, 2010: 49, 50).

Ενδεικτικά, πιο κάτω παραθέτουμε κάποιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, καθώς και κάποια ερευνητικά εργαλεία για τη μέτρηση του παιδαγωγικού κλίματος, με πιο αντιπροσωπευτικό ερωτηματολόγιο αποτίμησης του κλίματος της τάξης, το LEI, στο οποίο έγινε αναφορά στην ενότητα 3.4.

Ο Walberg και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν το Learning Environment Inventory (LEI), για να μετρήσουν τις αντιλήψεις των μαθητών όσον αφορά στην εμπειρία τους από το χώρο του σχολείου. Ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο “classroom climate”. Ωστόσο, ο πρώτος ερευνητής που έκανε δημοφιλή την ιδέα του κλίματος της τάξης ήταν ο Moos, ο οποίος δημιούργησε το Classroom Environment Scale (CES) (στο: Evans et all, 2009: 132).

Ο Wubbels και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν το Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) που έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες. Το QTI μετράει τη συμπεριφορά του διδάσκοντος σε σχέση με δυο διαστάσεις από το χώρο της προσωπικότητας. Οι δυο αυτές διαστάσεις είναι η Επιρροή (κυριαρχία εναντίον υποταγής) και η Εγγύτητα (συνεργασία εναντίον της αντίθεσης-εναντίωσης). Αυτές οι δυο διαστάσεις παράγουν τεταρτημόρια που ενσωματώνουν οκτώ διακριτούς τομείς: Ηγεσία, Φιλία, Κατανόηση, Υπευθυνότητα/Ελευθερία των μαθητών, Αβεβαιότητα, Δυσαρέσκεια, Νουθεσία και Αυστηρότητα. (Evans et al, 2009: 134).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η εργασία του Fraser (1989). Η εργασία επικεντρώνεται σε τέσσερα κύρια σημεία: α) στα εργαλεία που μετρούν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, β) στις κύριες κατευθύνσεις της έρευνας για το

παιδαγωγικό κλίμα, γ) στο συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων για τη μέτρηση και μελέτη του παιδαγωγικού κλίματος και δ) γίνεται αναφορά σε πρακτικές προσπάθειες για βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, όπου διαπιστώνεται ότι μικρό ενδιαφέρον υπάρχει από την πλευρά της έρευνας στο να εκμεταλλευθεί τα μέχρι τώρα αποτελέσματα και πορίσματα, ώστε να παράσχει στους εκπαιδευτικούς οδηγίες για βελτίωση του κλίματος της τάξης τους (Fraser, 1989: 320-322).

Τα μέσα της δεκαετίας του 1990 ο Fraser και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν το ερωτηματολόγιο «Τι συμβαίνει σε αυτήν την Τάξη», γνωστό ως What is Happening in this Class (WIHIC). Αυτή η κλίμακα επικεντρώνεται εξ ολοκλήρου στις αντιλήψεις των μαθητών και στοχεύει να αποτυπώσει ένα ευρύ φάσμα των διαστάσεων του κλίματος της τάξης. Τα κύρια σημεία της κλίμακας WIHIC αποτυπώνουν τη συνεκτικότητα των εκπαιδευόμενων, την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, τη συμμετοχή, τη διερεύνηση, τον προσανατολισμό, τη συνεργασία, την ισοτιμία (Fraser, 2002).

Ο Ματσαγγούρας μετέφρασε από τα αγγλικά το ερωτηματολόγιο του Fraser και των συνεργατών του, My Class Inventory (MCI) (1992), που είναι μια απλούστευση του LEI. Το MCI στην ελληνική μετάφραση αποδίδεται ως «Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου» (TET) και διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αξιολογεί πέντε στοιχεία του κλίματος της τάξης, που διαπιστώθηκε ότι αποτελούν καλούς δείκτες του όλου παιδαγωγικού κλίματος και συσχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της τάξης στον ακαδημαϊκό και συναισθηματικό τομέα. Οι πέντε υποκλίμακες που ελέγχονται είναι: α) η ικανοποίηση, β) η διενεκτικότητα, γ) η ανταγωνιστικότητα, δ) η δυσκολία και ε) η συνεκτικότητα (βλ.περισσότερα, εν. 3.4). Μια επιτυχημένη προσπάθεια του TET είναι όταν ο δάσκαλος ακολουθεί πέντε βασικά βήματα: 1) τη μέτρηση, 2) την ανατροφοδότηση, 3) τη συζήτηση, 4) την παρέμβαση, 5) την επαναξιολόγηση.

Για τις ανάγκες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μεταφράστηκε στα ελληνικά το ερωτηματολόγιο του Moos και των συνεργατών του (CES), που ερευνά: α) την εμπλοκή των μαθητών, β) το κοινωνικο-ψυχολογικό δέσιμο, γ) τη στήριξη του καθηγητή, δ) την τάξη και την οργάνωση, ε) τη σαφήνεια των κανονισμών και στ) το σαφή προσανατολισμό του έργου (Ματσαγγούρας, 2000β: 190-197).

Τέλος, στην εργασία των Antoniou and Sideridis (2008: 225), εξετάζεται το κατά πόσο το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και η διδακτική μέθοδος επηρεάζουν την ικανότητα και το ενδιαφέρον για ανάγνωση σε παιδιά που έχουν μαθησιακές

δυσκολίες. Η κατανόηση κειμένου αποτελεί ύψιστη εκπαιδευτική επιδίωξη, ιδιαίτερα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Συνοψίζοντας, από τις αναφορές σε αυτό το κεφάλαιο, διαπιστώνεται ότι το παιδαγωγικό κλίμα που δημιουργείται μέσα στην τάξη είναι πολύ σημαντικό για την προαγωγή μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας. Όταν το παιδαγωγικό κλίμα είναι θετικό, οι μαθητές νιώθουν ότι γίνεται προσπάθεια να ικανοποιηθούν οι ακαδημαϊκές και προσωπικές τους ανάγκες. Το θετικό κλίμα ωθεί τους μαθητές στην άσκηση των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων τους και γενικά προάγει την ανάπτυξη, την καλλιέργεια και την πρόοδο των παιδιών. Παράλληλα, είναι αναγκαίο το περιβάλλον της τάξης να παρέχει ευκαιρίες για δημιουργική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, γεγονός που επιδρά στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλλει στη σύναψη γνήσιων παιδαγωγικών σχέσεων.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν το παιδαγωγικό κλίμα είναι πολλοί, ωστόσο ο εκπαιδευτικός είναι η βασική συνιστώσα όλων των παραγόντων. Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού, πρέπει να είναι η δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος στην τάξη, με σκοπό να υπάρξει και το μέγιστο θετικό αποτέλεσμα στους τομείς της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών. Μέσα σε αυτό το κλίμα, οι μαθητές θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα μορφωθούν, θα συνεργαστούν, θα κοινωνικοποιηθούν. Ένα κλίμα καλής επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, σεβασμού, αγάπης και συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, θέτει τις βάσεις για την εφαρμογή ενός σωστού εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον, θα πρέπει οι σχέσεις που συνάπτει με τους μαθητές του να στοχεύουν στη χειραφέτηση τους και στην ανάπτυξη της αυτονομίας τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

4.1 Το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

«Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης και συνδέεται άμεσα και έμμεσα με τον τρόπο που λειτουργεί το ίδιο το σχολείο αλλά και η ίδια η κοινωνία με τα δικά της ιδιαίτερα ιστορικά, πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν έχει μόνο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αλλά και πολιτικό, ιδεολογικό, οικονομικό και κοινωνικό» (Κωνσταντίνου, 2013).

Μέσα από την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού επιδιώκεται η εκφορά κρίσεων, εκτιμήσεων και διαπιστώσεων στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων και σκοπών για ένα συνολικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική ανάπτυξή τους, η οποία αποτελεί όρο και προϋπόθεση οποιασδήποτε βελτίωσης στην εκπαίδευση. Η αξιολογική διαδικασία δεν εστιάζει στον εκπαιδευτικό αλλά στο έργο του και συνδέεται με τις διαδικασίες της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (ΥΠ.Π.Θ.Π.Α., 2012α: 31).

Πρόσφατα ψηφίστηκε το Π.Δ. 152/2013 περί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Βάσει του Π.Δ. η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διακρίνεται, ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται, σε διοικητική και εκπαιδευτική. Ως διοικητική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που συνθέτουν το υπηρεσιακό έργο διοίκησης, οργάνωσης και αξιολόγησης προσωπικού και δομών με τις εκπαιδευτικές του προεκτάσεις και ως εκπαιδευτική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού, επιμορφωτικού έργου και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη.

«Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας. Ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει:

α) στην ολοκληρωμένη αποτύπωση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του με στόχο τη βελτίωσή του,

β) στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών και των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου,

γ) στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους και

δ) στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της διά βίου μάθησης.

ε) στη διεκπεραίωση των διοικητικο-υπηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος» (Άρθρο 2).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται επί συγκεκριμένων κριτηρίων, που το καθένα έχει το δικό του συντελεστή βαρύτητας. Τα κριτήρια αυτά σχετίζονται με τη φύση του εκπαιδευτικού έργου και την υπαλληλική ιδιότητα και θα προσμετρηθούν στον τελικό βαθμό που θα προκύψει. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί θα ελέγχονται για τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους, για το παιδαγωγικό κλίμα που θα δημιουργούν μέσα στις σχολικές τάξεις, την προετοιμασία των μαθητών για το μάθημα και τα εκπαιδευτικά μέσα που θα χρησιμοποιούν. Σημαντικό ρόλο θα διαδραματίσει και η υπηρεσιακή τους συνέπεια, η επάρκεια στις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις αλλά και η επαφή τους με τους γονείς.

Σε μια διαδικασία με συστηματική πορεία, όπως είναι η αξιολόγηση, πρέπει να οριστούν εξ αρχής τα κριτήρια αξιολόγησης, για να προκύψει αξιόπιστη και σωστή κρίση για την επάρκεια του αξιολογούμενου. Σημαντική παράμετρος θεωρείται και η κατοχή, από μέρος των αξιολογητών, των απαραίτητων προσόντων και γνώσεων, που θα τους βοηθήσουν να διεκπεραιώσουν το έργο τους αποτελεσματικά.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία κριτήρια:

α) Κατηγορία I – Εκπαιδευτικό περιβάλλον (συντελεστής βαρύτητας 0,75), η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:

αα) Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες.

ββ) Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη.

- γγ) Οργάνωση της σχολικής τάξης.
- β) Κατηγορία II – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας (συντελεστής βαρύτητας 0,50), η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:
- αα) Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας.
 - ββ) Στόχοι και περιεχόμενο.
 - γγ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.
- γ) Κατηγορία III – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών (συντελεστής βαρύτητας 1,25), η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:
- αα) Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία.
 - ββ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.
 - γγ) Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης.
 - δδ) Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών.
- δ) Κατηγορία IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια (συντελεστής βαρύτητας 1,50), η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:
- αα) Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις.
 - ββ) Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της.
 - γγ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.
- ε) Κατηγορία V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (συντελεστής βαρύτητας 1), η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:
- αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.
 - ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη (Άρθρο 3).

Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται στο σύνολό του, καθώς και ξεχωριστά για κάθε κατηγορία κριτηρίων και κάθε επιμέρους κριτήριο. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των κριτηρίων κάθε κατηγορίας αποτελεί τη βαθμολογία της οικείας κατηγορίας κριτηρίων, από την οποία προκύπτει ο αντίστοιχος γενικός ποιοτικός χαρακτηρισμός στη συγκεκριμένη κατηγορία. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα. Η ένταξη του αξιολογούμενου σε βαθμίδα της περιγραφικής κλίμακας συνεπάγεται τον ποιοτικό του χαρακτηρισμό ως ακολούθως: «ελλιπής» (0 – 30 βαθμούς), «επαρκής» (31 – 60 βαθμούς), «πολύ καλός» (61 – 80 βαθμούς) ή «εξαιρετικός» (81 – 100 βαθμούς). Όσοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται «ελλιπείς» σε περισσότερα του ενός κριτήρια, θα κρίνονται συνολικά ελλιπείς ανεξαρτήτως συνολικής βαθμολογίας.

«Εξαιρετικός» θα κρίνεται ένας εκπαιδευτικός εάν κατά τον προγραμματισμό ευρύτερης ενότητας μαθημάτων, λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές νόρμες της ηλικίας των μαθητών, τα γνωστικά κενά στην ύλη μαθημάτων προηγούμενων ετών, τις εννοιολογικές προϋποθέσεις κάθε θέματος και τις δυσκολίες της ηλικίας για την κατανόηση θεμάτων της διδακτέας ύλης και έτσι προετοιμάζεται ανάλογα και, επιπλέον, σχεδιάζει και αναθέτει, σύμφωνα με τα διαπιστωμένα χαρακτηριστικά των μαθητών, ομαδικές εργασίες, όπου το κρίνει σκόπιμο και εφικτό. Επίσης, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες των μαθητών καθώς και την κοινωνικο-πολιτισμική σύνθεση και τις μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών της τάξης του.

«Πολύ καλός» θα κρίνεται ο εκπαιδευτικός που θα δημιουργεί στη σχολική αίθουσα συνθήκες αποδοχής, στήριξης και ενθάρρυνσης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ιδίως για τους προερχόμενους από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τους έχοντες μειωμένη αυτοεκτίμηση.

«Επαρκής» θα χαρακτηρίζεται ο εκπαιδευτικός που διαμορφώνει, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, κατάλληλα τον χώρο, ώστε να είναι ασφαλής και παιδαγωγικά λειτουργικός (π.χ. γωνιές ενδιαφέροντος, πίνακας ανάρτησης μαθητικών εργασιών) και παράλληλα αξιοποιεί λειτουργικά τον διδακτικό χρόνο χωρίς απώλειες. Ακόμη, θα προσμετρηθεί θετικά εάν αναπτύσσει σχέσεις σεβασμού μεταξύ του ίδιου και των μαθητών, αμοιβαίας αποδοχής και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών που προσδίδουν συνεκτικότητα στην τάξη.

Τέλος, στη χαμηλότερη κλίμακα «ελλιπείς» θα βρίσκονται όσοι εκπαιδευτικοί - σύμφωνα με το πόρισμα της αξιολόγησης- δεν έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους, εφόσον μεταξύ αυτού και των μαθητών υπάρχει ουδέτερο έως και ψυχρό κλίμα και αρκετοί μαθητές βιώνουν με αρνητικό τρόπο και έχουν αρνητικές στάσεις προς τη σχολική ζωή της τάξης. Επιπλέον, αν διαπιστωθεί ότι η προετοιμασία του περιεχομένου της διδασκαλίας είναι ανύπαρκτη, ελλιπής ή εσφαλμένη στο μεγαλύτερο μέρος της, εάν παραμελεί τον χώρο και την παιδαγωγική λειτουργικότητα της τάξης, δεν φροντίζει για θέσπιση κανόνων, δεν μεριμνά για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και δεν αντιμετωπίζει ανάρμοστες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών με παιδαγωγικό τρόπο, τότε θα κρίνεται αρνητικά (Νιβολιανίτης, 2014).

Όπως ορίζει το Π.Δ., η αξιολόγηση θα διενεργείται τουλάχιστον ανά τριετία και θα διαρκεί περίπου δύο μήνες. Για το διοικητικό τους έργο οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ για το εκπαιδευτικό τους

έργο από τους οικείους Σχολικούς Συμβούλους. Οι αξιολογητές (Σχολικοί Σύμβουλοι) θα μπαίνουν στις τάξεις, προκειμένου να παρακολουθούν την παράδοση του κάθε μαθήματος, ενώ δάσκαλοι και καθηγητές θα επιβραβεύονται, όταν αποδεικνύεται η σωστή προετοιμασία των μαθητών αλλά και η υπηρεσιακή τους συνέπεια.

Μια σφαιρική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του έργου του εκπαιδευτικού οφείλει να συνεκτιμά όλα τα παραπάνω στοιχεία. *«Ο βαθμός της αποτελεσματικότητας καθορίζεται ύστερα από συστηματική αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Αυτό σημαίνει ότι αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα είναι δύο έννοιες που διαπλέκονται».* Με άλλα λόγια, η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας συνιστά, κατά κάποιο τρόπο, προϊόν της αξιολόγησης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 468).

4.2 Κριτήρια αξιολόγησης του παιδαγωγικού κλίματος

Η αξιολόγηση του παιδαγωγικού κλίματος εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Μάλιστα, τελευταία, εκδηλώνεται έντονο ενδιαφέρον γύρω από την αξιολόγηση αυτού του δείκτη. Στο άρθρο 14 του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στα κριτήρια της κατηγορίας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και συγκεκριμένα στο κριτήριο του παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη (είναι ένας ποιοτικός δείκτης απόδοσης), που αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε, ζήτημα διερεύνησης της εργασίας μας, ο εκπαιδευτικός σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού αξιολογείται ως εξής:

αα) «Ελλιπής, εφόσον, στην πορεία της σχολικής χρονιάς μεταξύ αυτού και των μαθητών, υπάρχει ουδέτερο έως και ψυχρό κλίμα και αρκετοί μαθητές βιώνουν με αρνητικό τρόπο και έχουν αρνητικές στάσεις προς τη σχολική ζωή της τάξης με αποτέλεσμα να παραμένουν αδιάφοροι και αποστασιοποιημένοι.

ββ) Επαρκής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς:

ι) καλλιεργεί στους μαθητές συνθήκες ανάπτυξης θετικών στάσεων προς τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές, τα διδασκόμενα μαθήματα και προς τον ίδιο τον εαυτό τους και ενθαρρύνει με θετικές ανατροφοδοτήσεις την αναμενόμενη συμπεριφορά, τη διατύπωση απόψεων και την έκφραση συναισθημάτων.

ii) δημιουργεί στην τάξη, με ρητές δηλώσεις και συμβολικά μέσα, κλίμα ενδιαφέροντος για τη μάθηση και εκτίμησης για τη γνώση, και

iii) φροντίζει να ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε θέματα αποφυγής διακρίσεων.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς:

i) δημιουργεί στην τάξη, με «ρητές δηλώσεις» και συμβολικά μέσα, κλίμα αναζήτησης και δημιουργικότητας και, παράλληλα, ενθαρρύνει, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, τη διατύπωση τεκμηριωμένων προτάσεων, αντιπροτάσεων, εναλλακτικών λύσεων και συλλογικών αποφάσεων και καλλιεργεί κλίμα υπεύθυνης και συνεπούς συμπεριφοράς και αποδοχής του κοινωνικά, πολιτιστικά, εθνικά και θρησκευτικά διαφορετικού «άλλου»,

ii) εμπεδώνει δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας και επίλυσης θεμάτων, αποφεύγει τον διδακτισμό σε θέματα αξιακά, ενώ παράλληλα υιοθετεί δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας, με στόχο να ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και τεκμηρίωση προσωπικών θέσεων με βάση λογικά, αξιακά επιχειρήματα και παράθεση δεδομένων.

iii) αξιοποιεί στην πορεία της σχολικής χρονιάς όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, εμπεδώνει δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας και επίλυσης θεμάτων, καλλιεργεί, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, στάσεις και ικανότητες τεκμηριωμένης διαλεκτικής αντιπαράθεσης επί θέσεων, κρίσεων και προτάσεων και σύνθεσης αντιθέτων, ενθαρρύνει την ύπαρξη και ενίσχυση κλίματος συλλογικότητας και πρωτοβουλίας, την ανάληψη ομαδικών πρωτοβουλιών για την οργάνωση εκδηλώσεων καθώς και δράσεων για την επίλυση προβλημάτων και τη μελέτη θεμάτων και, παράλληλα, συμμετέχει σε προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικού προσανατολισμού, όπως για παράδειγμα προγράμματα ευαισθητοποίησης κατά της σχολικής βίας ή διευκόλυνσης της μετάβασης μαθητών από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη».

Τα κριτήρια αξιολόγησης του παιδαγωγικού κλίματος είναι τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Στα ποσοτικά κριτήρια συγκαταλέγονται η συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σε πρωτοβουλίες και δράσεις για τη βελτίωση της σχολικής κοινότητας, σε εκπαιδευτικές καινοτομίες και προαιρετικά προγράμματα, σε οργανωμένες δράσεις με την τοπική κοινωνία, η ανάπτυξη συνεργασιών με την επιστημονική κοινότητα, ο

περιορισμός της σχολικής διαρροής και των περιστατικών βίας και επιθετικότητας, τα περιστατικά αλληλεγγύης μεταξύ μαθητών, ο αριθμός συναντήσεων των εκπαιδευτικών με τους εκπροσώπους των μαθητών και με τους γονείς τους ετησίως, τα μέσα ελεύθερης έκφρασης των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου (π.χ. πίνακας ανακοινώσεων, ιστολόγια), κ.λπ.

Στα ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης εντάσσονται οι τρόποι συμπεριφοράς και η στάση που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν απέναντι στους μαθητές, (π.χ. αν είναι δίκαιοι, αν συμπεριφέρονται με αξιοκρατικό τρόπο, αν αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας με ευαισθησία και διακριτικότητα, αν αναπτύσσουν πρωτοβουλίες για δημιουργική συνεργασία με τα παιδιά και γενικά αν εκτιμούν το μαθητή ως άτομο), η συμπεριφορά και στάση των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς, (π.χ. αν αισθάνονται αποδοχή από τον εκπαιδευτικό, αν συνεργάζονται μαζί τους, αν συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους κανονισμούς του σχολείου, αν συμμετέχουν στη διαμόρφωση ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή αν εκφράζουν τις ανάγκες τους και διατυπώνουν τα αιτήματά τους μέσα από διάλογο). Επίσης, αξιολογούνται οι «κοινωνικές πρακτικές» που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη, όπως ο τρόπος οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης, ο τρόπος οργάνωσης της τάξης, αν οι κανόνες της τάξης έχουν προκύψει με τη συναίνεση εκπαιδευτικού - μαθητών, αν οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο επεκτείνονται και εκτός σχολείου, κ.λπ. (Σολομών 1999: 92, 93 · ΥΠ.Π.Θ.Π.Α., 2012β: 45-47).

Εάν το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης είναι φιλικό, δίνει στα παιδιά κίνητρα για μάθηση, συντελεί στην καταπολέμηση διακρίσεων, ενισχύει την αναζήτηση και δημιουργικότητα των μαθητών, χαρακτηρίζεται από υπευθυνότητα και συλλογικότητα και έχει κοινωνικο-συναισθηματικό προσανατολισμό, τότε αξιολογείται θετικά και ο εκπαιδευτικός λαμβάνει το χαρακτηρισμό «πολύ καλός» ή «εξαιρετικός», ανάλογα με τις ενέργειες που έχει επιτελέσει.

Στοιχεία για το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης μπορεί να αντλήσει ο ερευνητής από τις προσωπικές επισκέψεις, τις συζητήσεις με τον εκπαιδευτικό, με μαθητές, από ερωτηματολόγια, από τον προγραμματισμό και τις δράσεις της σχολικής μονάδας, αλλά και μέσα από άλλα στοιχεία που ενδέχεται να θέσει υπόψη του ο εκπαιδευτικός και τα οποία προσφέρουν ευρύτερη εικόνα από ό,τι οι μεμονωμένες παρακολουθήσεις (ΥΠ.Π.Θ.Π.Α., 2012α: 52). Για το σκοπό αυτό, βοηθά ιδιαίτερα η διατήρηση χαρτοφύλακα επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού (portfolio) που

περιλαμβάνει διαπιστευτήρια για την κοινωνική, πολιτιστική και πνευματική δράση του, την επιμόρφωσή του και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από άλλους φορείς (π.χ. μαθητές, γονείς, διευθυντή, κ.λπ.).

Η αξιολόγηση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης αποτελεί εξαιρετικής σημασίας δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού. Μας πληροφορεί για την ικανότητα του εκπαιδευτικού να οργανώνει σωστά, πάντα προς όφελος του μαθητή, το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης του. Ακόμη, αποτελεί βασικό οργανωτικό στοιχείο της μαθησιακής και κοινωνικοποιητικής διαδικασίας και η αξιολόγηση αυτού του δείκτη πρέπει να γίνεται καθ' όλη την πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος (στην αρχή, ενδιάμεσα και στο τέλος). Εκτός από τους εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός έχει και ο ίδιος υποχρέωση να αξιολογεί το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης του, ώστε να προβαίνει, όταν χρειάζεται, στις απαραίτητες διορθωτικές ενέργειες για αποκατάσταση ή αλλαγή του κλίματος της τάξης και να λαμβάνει ανατροφοδότηση στην προσπάθειά του για την ποιοτική αναβάθμιση της τάξης του. Σημαντική, τέλος, θεωρείται η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε αυτά τα ζητήματα.

4.3 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προσδιοριστικός παράγοντας ανάπτυξης του παιδαγωγικού κλίματος

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί σημείο αναφοράς σε όλα όσα διαδραματίζονται στην εκπαίδευση. Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο, πολλές φορές συνδυάζεται με την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, από τον εκπαιδευτικό αξιώνεται να έχει άποψη για τη δομή, τη λειτουργία, την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου και κατ' επέκταση της τάξης (Μαυρογιώργος, 1999: 148).

Η σύγχρονη τάση για τη διαμόρφωση «στοχαστο-κριτικών» εκπαιδευτικών θεωρεί τη σχολική γνώση αντικείμενο διαρκούς διερεύνησης και αναζήτησης. Ο στοχαστοκριτικός εκπαιδευτικός, όπως αναφέρουν οι Καζαμίας & συν. (1995: 448), προβληματίζεται συνεχώς για το περιεχόμενο των προγραμμάτων, για τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιεί, και δρα ενεργά για την ύπαρξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη και το μετασχηματισμό του κοινωνικοεκπαιδευτικού συστήματος, ώστε τα αγαθά της παιδείας να διανέμονται ισότιμα σε όλους. Προκειμένου λοιπόν, να ανταποκριθούν με επιτυχία στο δύσκολο έργο τους, οι

εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από συστηματική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση σε παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως το «*σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους*» (Μαυρογιώργος, 1986: 86). Μέσω της επιμόρφωσης εξασφαλίζονται στους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα προσόντα, που θα τους βοηθήσουν στην εκπλήρωση του ρόλου τους, στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος στη σχολική τάξη. Η σημασία της επιμόρφωσης αναγνωρίζεται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς αποτελεί βασική συνιστώσα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου (Παπαναούμ, 2003: 130).

Οι πιο πρόσφατες θεωρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τονίζουν ότι τα αποτελεσματικά προγράμματα είναι αυτά που είναι συνεχιζόμενα, που γίνονται σε χώρο και χρόνο που εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς και έχουν άμεση σχέση με την καθημερινή σχολική πρακτική. Ειδικά η συνεχιζόμενη, δια βίου, επιμόρφωση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό όχι μόνο να δοκιμάσει την καινούργια γνώση στην πράξη και να πάρει ανατροφοδότηση αλλά και να βιώσει τη διαδικασία της επιμόρφωσης ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής του ζωής και όχι ως κάτι ξεχωριστό ή επιπρόσθετο. Είναι μια στρατηγική που θα μπορέσει να προωθήσει στο σχολείο ένα νέο περιβάλλον και μια νέα νοοτροπία εργασίας, έτσι ώστε να διευκολύνεται η κάθε εκπαιδευτική αλλαγή (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ., 2011: 29).

Εκ τούτου, θα πρέπει ο προσανατολισμός, οι προτεραιότητες και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης να εμπεριέχει τα στοιχεία της πρόκλησης, της ενίσχυσης, της υποστήριξης και της προσφοράς ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες θα τους δίνουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις επερχόμενες αλλαγές και εξελίξεις. Απαραίτητη προϋπόθεση για το σκοπό αυτό, σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1999: 123), είναι η ύπαρξη μηχανισμών και διαδικασιών συγκέντρωσης πληροφοριών που σχετίζονται τόσο με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος και αφορούν σε αποφάσεις σχετικά με τις κατευθύνσεις, τη θεματολογία, τον προγραμματισμό, την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων και, τέλος, την επιλογή των κατάλληλων φορέων υλοποίησης των επιμορφωτικών

προγραμμάτων. Σε μια τέτοια κατεύθυνση, εφόσον εξασφαλιστούν οι παραπάνω όροι, κρίνεται ως δυνατή η επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο, που δύναται να οργανωθεί συνδυαστικά μέσα και έξω από το σχολείο και να λειτουργήσει παράλληλα καλύπτοντας ανάγκες του συστήματος και των εκπαιδευτικών. Η άμεση σύνδεση με το σχολείο ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να το δουν ως «χώρο» όπου μαθαίνουν τόσο οι μαθητές όσο και οι ίδιοι.

Η επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο αποτελεί μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής συνεργατικής εκπαίδευσης, που εντάσσεται στην πολιτική της σχολικής μονάδας και υπηρετεί τους στόχους και τις προτεραιότητές της (Παπαναούμ, 2005: 89). Η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών, μέσα από διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού και αυτορρύθμισης, όταν γίνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή στη βάση δικτύων σχολικών μονάδων, είναι αποτελεσματικότερη και πιο έγκυρη. Εξασφαλίζει περισσότερες προϋποθέσεις για την αντιστοιχία ανάμεσα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και το πρόγραμμα, για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, για τη δημιουργία νοοτροπίας καινοτομίας, συνεργασίας, ερευνητικής δράσης, κ.ά., στο σχολείο. Βασικοί τρόποι επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο είναι βραχείας διάρκειας προγράμματα, σεμινάρια, διαλέξεις, συζητήσεις, παρακολούθηση διδασκαλιών, παρατήρηση στην τάξη, κ.λπ. (Μαυρογιώργος, 1999: 149).

Τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, την υλικοτεχνική υποδομή και την κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας και υποστηρίζεται ότι πραγματοποιούνται από τα σχολεία όταν αυτά διακατέχονται από κλίμα περιέργειας, με εκπαιδευτικούς που αναζητούν από κοινού με τους συναδέλφους τους ανανέωση και βελτίωση του σχολείου τους (Μαυρογιώργος, 1999: 149).

Για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο, κρίνεται αναγκαία η αλλαγή του σημερινού κλίματος του σχολείου, το οποίο απορρέει από τις υπάρχουσες αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας και ενεργητικής συμμετοχής τους. Παρόλο, όμως, που αυτή η μορφή επιμόρφωσης δοκιμάστηκε με επιτυχία στη χώρα μας, δεν μπόρεσε μέχρι σήμερα να ενταχθεί στην πραγματικότητα των σχολείων (Παπαναούμ, 2005: 89).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Αναγκαιότητα έρευνας - Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Είναι γεγονός ότι το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης αποτελεί βασικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει την σχολική μάθηση των παιδιών, συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή τους στην σχολική και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή και άρα στην αποτελεσματική κοινωνικοποίηση και παράλληλα διασφαλίζει την ψυχική υγεία των μαθητών (Καυάλης, Μούσιου και Νημά, 1997).

Το παιδαγωγικό κλίμα αποτελεί οργανωτικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εξαιρετικής σημασίας δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Άλλωστε, αρκετές μελέτες, όπως του Fraser (1989) και (2002), των Haynes και των συνεργατών του (1997), των Sink & Spencer (2005), των Evans και των συνεργατών του (2009) και άλλων, οι οποίες αναφέρονται στη βιβλιογραφία της παρούσας εργασίας, καταδεικνύουν πως, είτε πρόκειται για την ακαδημαϊκή γνώση, είτε για εκδηλώσεις συμπεριφοράς των μαθητών, αυτές σχετίζονται περισσότερο με το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και σε προέκταση του σχολείου, παρά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης είναι μετρήσιμο και μπορεί να μεταβληθεί. Οι μετρήσεις του παιδαγωγικού κλίματος χρησιμοποιούνται σαν εργαλείο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με στόχο τη βελτίωσή του. Υπάρχουν δύο τρόποι μέτρησης του παιδαγωγικού κλίματος. Ο άμεσος και ο έμμεσος. Στην πρώτη περίπτωση, κατά την οποία ο ερευνητής πρέπει να αλληλεπιδράσει με τα μέλη της σχολικής κοινότητας για τη συλλογή στοιχείων, περιλαμβάνονται οι έρευνες με χρήση ερωτηματολογίων, με συνεντεύξεις, με παρατήρηση, με βιντεοσκόπηση, με ομάδες εστίασης. Στις έμμεσες μορφές ο ερευνητής δεν αλληλεπιδρά απευθείας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά μελετά ήδη υπάρχουσες πηγές δεδομένων – αρχεία του σχολείου όπου καταγράφονται οι επιδόσεις των μαθητών, οι δράσεις του σχολείου και των τάξεων, κ.ά. (Rowe et al, 2010 · Freiberg & Stein, 2005).

Η έρευνα για το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, μετρά ήδη αρκετές δεκαετίες και έναν πολύ μεγάλο αριθμό άρθρων και μελετών, κυρίως στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά Moos et al, 1987, Fraser et al, 1989, Taylor et al, 1997, Wubbels et al,

1998, Evans et al, 2009). Το παιδαγωγικό κλίμα έχει εξεταστεί από πολλές θεωρητικές και μεθοδολογικές σκοπιές με θεματική που καλύπτει τις πιο σημαντικές πτυχές του θέματος, όπως οι δείκτες του παιδαγωγικού κλίματος, η σύνδεσή του με τα μαθησιακά αποτελέσματα (επίδοση, κοινωνικοποίηση, συναισθήματα των μαθητών, κ.λπ.), τα μεθοδολογικά εργαλεία που έχουν κατασκευαστεί για την μέτρησή του και η αξιοπιστία αυτών των εργαλείων (Rowe et al, 2010). Παλαιότερα, η έρευνα είχε επικεντρωθεί στη μέτρηση του παιδαγωγικού κλίματος με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια της διάκρισης μεταξύ αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών σχολείων. Τελευταία, η έρευνα έχει στραφεί στη διερεύνηση του κλίματος με βάση τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών, προκειμένου να διαπιστωθεί πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι ίδιοι το κλίμα της τάξης (Ματσαγγούρας, 2000β: 189-191).

Προκύπτει όμως το ερώτημα για το ποιοι είναι οι δείκτες που διαμορφώνουν το παιδαγωγικό κλίμα. Κατά πόσο οι δείκτες αυτοί αποτυπώνουν το πραγματικό κλίμα της τάξης; Ποιοι από αυτούς τους δείκτες συμβάλλουν αποτελεσματικά στη δημιουργία και στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη; Ποια οφέλη θα προκύψουν από την αξιολόγηση του παιδαγωγικού κλίματος;

Η παραπάνω συζήτηση για το παιδαγωγικό κλίμα και τη σπουδαιότητά του, μας οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, προκειμένου να διερευνηθεί το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Άρτας, καθώς οι αντιλήψεις των μαθητών προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για τη «ζωή» μέσα στην τάξη. Εξ' άλλου οι αντιλήψεις των παιδιών για την τάξη τους βασίζονται στη γνώση των ίδιων των συμμετεχόντων και είναι το αποτέλεσμα μιας σχετικά μακράς περιόδου έκθεσης στο περιβάλλον (Fraser, 2002).

Το θέμα του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης είναι διαχρονικό και πολύ σημαντικό, αφού καθημερινά η μεγαλύτερη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης και προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης. Επιπλέον, κριτήριο επιλογής του υπό διερεύνηση θέματος υπήρξε και το γεγονός ότι το τελευταίο διάστημα, και ύστερα από την ψήφιση του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, προτείνεται ως κριτήριο αξιολόγησής τους, στον τομέα «Εκπαιδευτικό Περιβάλλον», το παιδαγωγικό κλίμα. Γι' αυτό το λόγο σκοπεύουμε να ανιχνεύσουμε το πώς οι ίδιοι οι μαθητές αξιολογούν το κλίμα της τάξης τους.

Παρά το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον σε διεθνές επίπεδο, το ζήτημα του παιδαγωγικού κλίματος και των παραγόντων που το διαμορφώνουν δεν έχει απασχολήσει ενδελεχώς την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Στη χώρα μας, οι αντίστοιχες έρευνες που εντοπίσαμε, είναι πολύ λίγες. Οι περισσότερες από αυτές βασίζονται στο «Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου» (Ματσαγγούρας, 1992) γνωστό ως ΤΕΤ, το οποίο περιλαμβάνει 25 προτάσεις. Καθεμία από αυτές τις προτάσεις αντιστοιχεί σε πέντε στοιχεία του κλίματος της τάξης (Ικανοποίηση, Διενεκτικότητα, Συνεκτικότητα, Ανταγωνιστικότητα, Δυσκολία) και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν με «Συμφωνώ» ή «Διαφωνώ».

Θέλοντας λοιπόν να συμβάλουμε στη βελτίωση της εικόνας που προκύπτει από την εγχώρια έρευνα, προχωρήσαμε στην εκπόνηση της παρούσας έρευνας, η οποία αποκτά ιδιαίτερη αξία και σημασία, καθότι προσδοκά να ανιχνεύσει και να αποτυπώσει τις βασικές παραμέτρους που συμβάλλουν αποτελεσματικά στη δημιουργία και στην ανάπτυξη ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο. Έχει, επίσης, σημασία να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών για το υπάρχον κλίμα της τάξης τους και ο βαθμός ευχαρίστησής τους.

5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Άρτας σχετικά με το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τους τάξης, με το πώς το αντιλαμβάνονται, το βιώνουν και το αξιολογούν.

Με βάση το σκοπό αυτό και σε μια προσπάθεια ακριβέστερου προσδιορισμού της στοχοθεσίας, διατυπώνονται οι επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης ως εξής:

- Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν ή και συνδιαμορφώνουν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.
- Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη.
- Να διερευνηθεί αν οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το παιδαγωγικό κλίμα, σχετίζονται με τις απόψεις των παιδαγωγών, όπως έχουν διατυπωθεί με βάση τη βιβλιογραφία.

- Να διερευνηθεί αν οι μαθητές εκτιμούν ότι το κλίμα της τάξης είναι καλύτερο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού ή στις τελευταίες.
- Να καταγραφεί ο βαθμός ευχαρίστησης των μαθητών από το υπάρχον παιδαγωγικό κλίμα της τάξης τους.
- Να καταγραφούν οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις επιδράσεις του παιδαγωγικού κλίματος.
- Να αξιολογήσουν οι μαθητές συγκεκριμένες διαστάσεις του κλίματος της τάξης, όπως προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία και οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της τάξης στον συναισθηματικό τομέα, στον τομέα κοινωνικής οργάνωσης και στον τομέα της εργασίας. Οι εν λόγω διαστάσεις είναι η συνεκτικότητα, η διενεκτικότητα, η συμμετοχή, η συνεργασία, η δυσκολία, η ανταγωνιστικότητα, η οργάνωση της τάξης, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού, οι σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών, η ικανοποίηση.
- Να καταγραφούν οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη και να ελεγχθεί αν αυτή επιδρά και με ποιο τρόπο στο παιδαγωγικό κλίμα.
- Να ελεγχθεί αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των μαθητών, ανάλογα με το φύλο και την ηλικία τους (τάξη φοίτησης), σχετικά με τη σχέση των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στην τάξη και του παιδαγωγικού κλίματος.
- Να ελεγχθεί αν υπάρχει ποιοτική διαφοροποίηση στις απόψεις των μαθητών για το κλίμα της τάξης μεταξύ των πρώτων και των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού ως προς το φύλο και την ηλικιακή τους ομάδα (τάξη φοίτησης).
- Να ελεγχθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των μαθητών για το βαθμό ευχαρίστησης από το κλίμα της τάξης ως προς το φύλο τους, την τάξη φοίτησης, τον τύπο σχολείου, το φύλο του/της εκπαιδευτικού και τη χρονιά που διδάσκει στην τάξη.
- Να ελεγχθεί η σημαντικότητα των προτάσεων που αφορούν σε συγκεκριμένες διαστάσεις (δείκτες) του παιδαγωγικού κλίματος και πώς αυτές θα μπορούσαν να αναδιατυπωθούν αξιολογώντας τον ίδιο δείκτη.

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, που κατεύθυναν την έρευνα, διαμορφώθηκαν αρχικά με βάση τους παραπάνω στόχους αλλά προέκυψαν επίσης και από τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν ή συνδιαμορφώνουν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης;
- Το κλίμα της τάξης διαφοροποιείται ανάλογα με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται σύμφωνα με τους μαθητές;
- Πιστεύουν οι μαθητές ότι το φύλο του εκπαιδευτικού επηρεάζει το κλίμα της τάξης;
- Πιστεύουν οι μαθητές ότι η ηλικία του εκπαιδευτικού επηρεάζει το κλίμα της τάξης;
- Ποια είναι η αντίληψη των μαθητών για το παιδαγωγικό κλίμα και τη σχέση του με τον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη;
- Οι μαθητές εκτιμούν ότι το κλίμα της τάξης είναι πιο ευχάριστο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού ή στις τελευταίες;
- Κατά πόσο το υπάρχον παιδαγωγικό κλίμα της τάξης ευχαριστεί τους μαθητές;
- Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι μαθητές ότι ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα επηρεάζει τις επιδόσεις τους;
- Σε ποιο βαθμό οι μαθητές πιστεύουν ότι ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη ενισχύει την αυτοεκτίμηση και τη συμμετοχή;
- Σε ποιο βαθμό οι μαθητές πιστεύουν ότι ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα επηρεάζει τις σχέσεις μέσα στην τάξη (σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών και σχέσεις μεταξύ μαθητών);
- Πώς αξιολογούν οι μαθητές συγκεκριμένες διαστάσεις του κλίματος της τάξης που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά τους στον συναισθηματικό τομέα; Οι εν λόγω διαστάσεις είναι η συνεκτικότητα, η διενεκτικότητα, η ικανοποίηση, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού και οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών.
- Πώς αξιολογούν οι μαθητές συγκεκριμένες διαστάσεις του κλίματος της τάξης που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά τους στον τομέα

κοινωνικής οργάνωσης; Οι εν λόγω διαστάσεις είναι η ανταγωνιστικότητα, η συμμετοχή και η συνεργασία.

- Πώς αξιολογούν οι μαθητές συγκεκριμένες διαστάσεις του κλίματος της τάξης που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά τους στον τομέα της εργασίας; Οι εν λόγω διαστάσεις είναι η δυσκολία και η οργάνωση της τάξης.
- Πώς αξιολογούν οι μαθητές τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του/της εκπαιδευτικού τους;
- Πώς αξιολογούν οι μαθητές τις διδακτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο/η εκπαιδευτικός τους κατά την μαθησιακή διαδικασία;
- Πώς αξιολογούν οι μαθητές τις παιδαγωγικές ενέργειες που υιοθετεί ο/η εκπαιδευτικός τους;
- Πώς αξιολογούν οι μαθητές τις σχέσεις που αναπτύσσει ο/η εκπαιδευτικός τους με τους γονείς τους;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των μαθητών για τη σχέση των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται και του κλίματος της τάξης ανάλογα με το φύλο και την ηλικία τους;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των μαθητών για το κλίμα στις πρώτες και στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σε σχέση με το φύλο τους και την τάξη φοίτησης;
- Υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των μαθητών για το βαθμό ευχαρίστησης από το κλίμα της τάξης ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα τους, τον τύπο σχολείου, το φύλο του/της εκπαιδευτικού και τη χρονιά που ο/η ίδιος/α διδάσκει στην τάξη;
- Κατά πόσον οι προτάσεις που αναφέρονται σε συγκεκριμένους δείκτες του παιδαγωγικού κλίματος έχουν αξία να υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο και πώς αυτές θα μπορούσαν να αναδιατυπωθούν αξιολογώντας τον ίδιο δείκτη;

Η καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα θα μας βοηθήσει να προσδιορίσουμε το ρόλο του παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη. Περαιτέρω, τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που θα προκύψουν

από την έρευνα, ίσως βοηθήσουν στην κατανόηση σημαντικών παραμέτρων του παιδαγωγικού κλίματος.

5.4 Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Για την επίτευξη του βασικού σκοπού της ερευνητικής μελέτης, δηλαδή τη διερεύνηση και καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών αναφορικά με το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης, επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Με την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση συλλέγονται δεδομένα από ένα αρκετά μεγάλο δείγμα, τα οποία παρουσιάζονται με αριθμητική μορφή ή μορφή πινάκων, γραφικών παραστάσεων, κ.λπ., εξασφαλίζονται υψηλά ποσοστά αντικειμενικότητας και μπορεί να οδηγηθούμε σε γενικεύσεις (Bird et al, 1999 · Δημητρόπουλος, 2004β: 41). Στις ποσοτικές μεθόδους συγκαταλέγονται το ερωτηματολόγιο, οι δομημένες ή ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τα σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων και οι κλίμακες στάσεων (Cohen & Manion, 2000: 124).

Ως το καταλληλότερο μέσο για την παρούσα έρευνα, η οποία χαρακτηρίζεται ως μια έρευνα επισκόπησης μικρής κλίμακας, αφού συλλέγει δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψει τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσει σταθερές ή να προσδιορίσει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα (Cohen & Manion, 2000: 122), θεωρήθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ανήκει στις δειγματοληπτικές έρευνες και επιλέχθηκε γιατί μπορεί να προσφέρει μία άμεση προσέγγιση για τη μελέτη των απόψεων των υποκειμένων του δείγματος της έρευνας. Θεωρείται εύχρηστο, οικονομικό και λειτουργικό μέσο συλλογής πληροφοριών, καθώς επίσης εξαιρετικά αποτελεσματικό για την συλλογή πολυπληθών παρατηρήσεων και πληροφοριών σε σύντομο χρόνο, αφού μπορεί να απευθυνθεί ομοιόμορφα σε μεγάλο αριθμό υποκειμένων. Σημαντικό πλεονέκτημά του είναι και η ανωνυμία των υποκειμένων, διασφαλίζοντας έτσι την αξιοπιστία της έρευνας. Τέλος, τα δεδομένα του ερωτηματολογίου μπορούν εύκολα να ταξινομηθούν και να επεξεργαστούν (Αθανασίου, 2000: 103 · Βάμβουκας, 1998: 248).

5.5 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται το σύνολο των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Άρτας, οι οποίοι φοιτούσαν στην Δ', Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Ο πληθυσμός της έρευνας (1613 άτομα) απαρτίζεται από μαθητές και μαθήτριες της Δ', Ε' και Στ' τάξης δημόσιων δημοτικών σχολείων γενικής αγωγής και επιλέχθηκε με κριτήριο ότι οι μαθητές/μαθήτριες των μεγάλων τάξεων είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και να τις απαντήσουν, καθώς οι ίδιοι, από τις αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη, έχουν άποψη για το κλίμα. Επειδή όμως, δεν είναι πάντοτε δυνατό ή πρακτικό να έχει κανείς μετρήσεις από το σύνολο του πληθυσμού, λόγω περιορισμένου χρόνου και περιορισμένων δυνατοτήτων πρόσβασης, η συλλογή πληροφοριών πραγματοποιείται από μία μικρότερη ομάδα ή υποσύνολό του πληθυσμού. Αυτή η μικρότερη ομάδα ορίζεται ως «δείγμα» και η γνώση που αποκομίζεται είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού μελετώμενου πληθυσμού (Cohen, & Manion, 2000: 127).

Επιλέχθηκε «δείγμα μη πιθανοτήτων», επειδή η επισκόπηση είναι μικρής κλίμακας. Σε δείγμα μη πιθανοτήτων δεν επιτρέπονται γενικεύσεις, αφού δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού και το δείγμα αυτό είναι προσιτό στον ερευνητή. Επίσης, από τα είδη δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων επιλέχθηκε η «βολική» δειγματοληψία, γιατί παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να επιλέξει το δείγμα από προσιτό σ' αυτόν πληθυσμό. Βέβαια, το δείγμα που προκύπτει από την εφαρμογή αυτής της δειγματοληπτικής μεθόδου δε θεωρείται αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού και δεν επιτρέπει να γενικεύσουμε στατιστικά τα ευρήματα της έρευνας (Robson, 2007: 309 · Αθανασίου, 2000: 95-96).

Στην παρούσα έρευνα, το δείγμα αποτελείται από 380 μαθητές που φοίτησαν κατά το σχολικό έτος 2013-2014 στην Δ', Ε' και Στ' τάξη δημόσιων δημοτικών σχολείων γενικής αγωγής της αστικής, ημιαστικής και ορεινής περιοχής του νομού Άρτας και καλύπτει το 23,5% του πληθυσμού. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να καλύπτονται από το δείγμα μας οι μαθητές όλων των σχολικών μονάδων του νομού αναλογικά με την γεωγραφική κατανομή και την οργανικότητα των σχολείων, καθώς σύμφωνα και με τον Δημητρόπουλο (2004β: 61) «όσο μικρότερο θέλουμε να είναι το σφάλμα εκτίμησης, τόσο μεγαλύτερο πρέπει να είναι το μέγεθος του δείγματος». Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές από τρία πολυθέσια σχολεία της πόλης, από

τέσσερα πολυθέσια σχολεία της ημιορεινής και πεδινής ζώνης του νομού και από έξι ολιγοθέσια σχολεία τόσο της ημιαστικής όσο και της ορεινής ζώνης του νομού Άρτας.

5.6 Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το έτος 2014, κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο.

Ως βασική ερευνητική τεχνική για τη συλλογή των ερευνητικών πληροφοριών, υιοθετήθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο. Γνωρίζοντας πως αυτό παρουσιάζει εκτός από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, ωστόσο κρίθηκε το καταλληλότερο μέσο να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Με βάση, λοιπόν, τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Cohen, & Manion, 2000 · Αθανασίου 2000 · Βάμβουκας, 1998) καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα), που χορηγήθηκε στο δείγμα της έρευνας.

Συνολικά, το ερωτηματολόγιο έχει έκταση οχτώ σελίδων και απαρτίζεται από τέσσερα μέρη. Στην πρώτη σελίδα υπάρχει μια συνοδευτική επιστολή η οποία ενημερώνει τους μαθητές για τον σκοπό της έρευνας, τη σημασία της διεξαγωγής της και υπογραμμίζει τη συνεισφορά τους στην επιτυχή ολοκλήρωσή της. Επιπλέον, στη σελίδα αυτή περιλαμβάνονται βασικές πληροφορίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Το Α' μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων μαθητών. Συγκεκριμένα, πρόκειται για επτά ερωτήσεις κλειστού τύπου (όπου υπάρχει μια επιλογή μεταξύ ενός αριθμού προκαθορισμένων εναλλακτικών ερωτήσεων), οι οποίες αφορούν το φύλο, την τάξη στην οποία φοιτούν, τον τύπο του σχολείου, το φύλο του εκπαιδευτικού της τάξης, τον αριθμό των μαθητών της τάξης, την αναλογία αγοριών-κοριτσιών στην τάξη και τη χρονιά που ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει στην τάξη.

Το υπόλοιπο μέρος του ερωτηματολογίου (Β', Γ' και Δ' μέρος), που συνδέεται με τους στόχους της έρευνας, προέκυψε από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και εμπλουτίστηκε από τη μελέτη συναφών με το θέμα ερευνών, θα αποτελέσει τη βάση για τη μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Στο ειδικό μέρος του

ερωτηματολογίου (Β', Γ' και Δ') υπάρχουν ερωτήσεις με μορφή κατάφασης, στις περισσότερες από τις οποίες το υποκείμενο πρέπει να απαντήσει αξιολογώντας τις από το 1 έως το 5 (κλίμακα Likert), εκτός από ορισμένες ερωτήσεις στο Β' μέρος (ερωτήσεις δεδομένης απάντησης), στις οποίες πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις επιλογές. Έγινε προσπάθεια όλες οι ερωτήσεις να είναι εύκολα κατανοητές, διατυπωμένες με σαφήνεια και ακρίβεια, να είναι ψυχολογικά και κοινωνικά «ανώδυνες» στην απάντησή τους, δηλαδή συναισθηματικά ουδέτερες και να στηρίζονται στους ερευνητικούς άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (Βάμβουκας, 1998: 256). Όσον αφορά την τοποθέτηση των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο, αυτή έγινε με βάση τη λογική και ομαλή διάταξή τους, για να εξασφαλιστεί η συνοχή στη μετάβαση από τη μία θεματική ενότητα στην άλλη, αποφεύγοντας να καταστεί το ερωτηματολόγιο δυσνόητο ή κουραστικό (Bird et al., 1999).

Πιο συγκεκριμένα, το Β' μέρος περιλαμβάνει οκτώ ερωτήσεις, που έχουν ως στόχο να καταδείξουν τους παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα της τάξης, τους παράγοντες που επιδρούν θετικά στο κλίμα της τάξης, την εκτίμηση των μαθητών για το κλίμα της τάξης τους και τη σπουδαιότητά του. Οι τέσσερις από αυτές είναι «κλειστού τύπου» και συνοδεύονται από προκαθορισμένες επιλογές, ενώ οι απαντήσεις στις υπόλοιπες τρεις ερωτήσεις ακολουθούν την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, η οποία αποτελείται από πέντε διαβαθμισμένα επίπεδα, ώστε τα υποκείμενα να έχουν τη δυνατότητα να δηλώσουν τον βαθμό σημαντικότητας.

Στο Γ' μέρος, ο μαθητής καλείται να αξιολογήσει κάποιες διαστάσεις του κλίματος της τάξης, όπως προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία και οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της τάξης στον συναισθηματικό τομέα, στον τομέα κοινωνικής οργάνωσης και στον τομέα της εργασίας. Σε κάθε διάσταση αναλογούν κάποιες προτάσεις (31 συνολικά στον αριθμό), στις οποίες ο μαθητής καλείται να απαντήσει με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Οι εν λόγω διαστάσεις είναι η συνεκτικότητα, η διενεκτικότητα, η ικανοποίηση, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των μαθητών στο συναισθηματικό τομέα, η ανταγωνιστικότητα, η συμμετοχή, η συνεργασία, οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των μαθητών στον τομέα κοινωνικής οργάνωσης, η δυσκολία και η οργάνωση της τάξης, οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των μαθητών στον τομέα της εργασίας. Η επιλογή αυτών των διαστάσεων προέκυψε μετά από την ανασκόπηση

συναφών μεθοδολογικών εργαλείων μέτρησης του κλίματος της τάξης (QTI- Wubells, 1998, TET- Ματσαγγούρας, 2000β, WIHIC- Fraser, 2002, Χάρτες της τάξης- Doll et al, 2004, Zulling et al, 2010,) και λόγω της καταλληλότητας εφαρμογής τους σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι προτάσεις, οι οποίες σε σημαντικό βαθμό προέρχονταν από ερωτηματολόγια που έχουν χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες διεθνείς έρευνες, τροποποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν στα ελληνικά δεδομένα.

Τέλος, το Δ' μέρος αναφέρεται στα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, στις διδακτικές και παιδαγωγικές ενέργειες των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη και πώς αξιολογούνται από τους μαθητές. Οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό σημαντικότητας μιας σειράς προτάσεων – δηλώσεων (13 στον αριθμό), που στρέφονται γύρω από το θέμα στην πεντάβαθμη συσσωρευτική κλίμακα Likert.

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο δόθηκε για δοκιμαστική εφαρμογή σε ένα τμήμα 20 μαθητών Δ' τάξης ενός πολυθέσιου Δημοτικού Σχολείου της πόλης και σε 5 μαθητές Δ', Ε' και Στ' ενός ολιγοθέσιου Δημοτικού Σχολείου της ορεινής ζώνης του νομού Άρτας, κατόπιν συνεννόησης με τον Διευθυντή του εκάστοτε σχολείου, που δεν ανήκουν στο δείγμα, ανήκουν όμως στον πληθυσμό. Με τη διεξαγωγή της δοκιμαστικής εφαρμογής ελέγχθηκε ο βαθμός κατανόησης και ερμηνείας των ερωτήσεων, προσδιορίστηκε ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, παρατηρήθηκε η αντίδραση των υποκειμένων στις ερωτήσεις, αν για παράδειγμα υπάρχουν ερωτήσεις που τους δυσκολεύουν και αφού έγιναν μερικές αλλαγές, κυρίως, στη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή (Αθανασίου, 2000: 125 · Javeau, 2000: 148, 149).

Αφού επιλέχθηκαν οι σχολικές μονάδες του νομού Άρτας που θα συμμετείχαν στην έρευνα, σύμφωνα με τα κριτήρια επιλογής του δείγματος που αναφέρθηκαν στην ενότητα 5.5, έγινε προσωπική επαφή με το Διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας προς ενημέρωσή του σχετικά με το σκοπό της έρευνας, προς χορήγηση σχετικής έγκρισης για τη διεξαγωγή της έρευνας από μέρους μας και προς ενημέρωση των υπεύθυνων εκπαιδευτικών των τάξεων από μέρους του. Μόλις εξασφαλίστηκαν οι ανωτέρω συνθήκες, ακολούθησε επίσκεψη στα σχολεία του νομού Άρτας και χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο στους μαθητές, μετά από σχετική άδεια του Διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Κάποια ερωτηματολόγια επιστράφηκαν στα πλαίσια της πρώτης επίσκεψης, ενώ άλλα επιστράφηκαν σε επόμενες επισκέψεις στο κάθε σχολείο. Σε όσα σχολεία υπήρχε η δυνατότητα, τα ερωτηματολόγια

χορηγήθηκαν παρουσία του Διευθυντή και όχι του εκπαιδευτικού της τάξης, ώστε οι μαθητές να απαντήσουν όσο πιο αντικειμενικά γίνεται στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε κατά το πρώτο διδακτικό δίωρο, ώστε οι μαθητές να είναι πιο ξεκούραστοι, αφού πρώτα ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Από τα 400 ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν, επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 380 (ποσοστό επιστροφής: 95%). Από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συμπεριλήφθηκαν, τελικά, στη στατιστική ανάλυση ως πλήρη και έγκυρα τα 378 (ποσοστό 94,5% επί του αρχικού αριθμού ερωτηματολογίων). Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων οργανώθηκαν σε σχετικό ψηφιακό αρχείο για την περαιτέρω ανάλυση τους και με σκοπό την εμπειριστατωμένη ανάλυση των κύριων ερευνητικών συμπερασμάτων στα πλαίσια της εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα όλες οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων που συλλέχτηκαν χειρόγραφα, καταχωρήθηκαν ηλεκτρονικά σε ένα συγκεντρωτικό φύλλο εργασίας του στατιστικού πακέτου IBM S.P.S.S. v20 (Statistical Package for Social Sciences). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των διαθέσιμων δεδομένων. Πρόκειται για ένα λογισμικό με μεγάλο εύρος στατιστικών αναλύσεων (Javeau, 2000: 221).

5.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Βασικά γνωρίσματα κάθε έρευνας είναι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Με τον όρο «αξιοπιστία» δηλώνεται ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ ή μια διαδικασία παράγει ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις. Με τον όρο «εγκυρότητα» της έρευνας δηλώνεται η ιδιότητα να μετρά ή να περιγράφει αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί να μετρά ή να περιγράφει (Βάμβουκας, 1998: 286).

Αν μια έρευνα θεωρηθεί ότι πληροί τους όρους της αξιοπιστίας και εγκυρότητας, τα συμπεράσματά της θεωρούνται βάσιμα από την επιστημονική κοινότητα και γίνονται αντικείμενο μελέτης και από άλλους μελετητές.

Για το λόγο αυτό, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, το οποίο δομήθηκε με τρόπο σαφή και κατανοητό, λαμβάνοντας υπόψη το νεαρό της ηλικίας των υποκειμένων και επιδιώκοντας να επιτύχουμε την πλήρη ανταπόκρισή τους στην έρευνα. Στο στάδιο της πιλοτικής έρευνας, ελέγχθηκε η αξιοπιστία των δεδομένων, έγινε προσπάθεια να διατυπωθούν επακριβώς οι

ερωτήσεις και ρυθμίστηκε ανάλογα το ερευνητικό εργαλείο ενισχύοντας παράλληλα την εγκυρότητα του περιεχομένου του (Bell, 2001: 107). Προσπαθήσαμε να αποκλείσουμε οποιαδήποτε προκατάληψη εκ μέρους μας και ακολουθήσαμε το χρονοδιάγραμμα της ερευνητικής μας εργασίας. Εξασφαλίστηκε η απαιτούμενη άδεια από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, γνωστοποιήθηκε εκ των προτέρων ο σκοπός της έρευνας, τηρήθηκε το απόρρητο των παρεχόμενων πληροφοριών και η ανωνυμία των υποκειμένων που πήραν μέρος στην έρευνά μας, θέματα για τα οποία ενημερώθηκαν και οι Διευθύνσεις των σχολικών μονάδων (Faulkner & συν, 1999: 23).

Προσπαθήσαμε πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας, μαζί με τους εκπαιδευτικούς που συνέδραμαν στη χορήγηση των ερωτηματολογίων, να αμβλύνουμε τυχόν απορίες και μελανά σημεία στους εμπλεκόμενους μαθητές, έτσι ώστε να γνωρίζουν και να μην αισθάνονται αμήχανα κατά τη διάρκεια της έρευνας. Φροντίσαμε ακόμη, να δημιουργηθεί άνετο κλίμα στις τάξεις, να εξηγηθούν αναλυτικά οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, να δοθούν παραδείγματα για τον τρόπο απάντησης στις ερωτήσεις και κατόπιν ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν προσεκτικά όλες τις ερωτήσεις. Τέλος, σε μια προσπάθεια να διαμορφωθούν οι καλύτερες συνθήκες παραγωγής έγκυρων, αξιόπιστων και αντικειμενικών ευρημάτων, προσφέρθηκαν όμοιες συνθήκες σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας και δεν ασκήθηκε καμία πίεση για την επιστροφή του ερωτηματολογίου.

5.8 Περιορισμοί και οριοθετήσεις της έρευνας

Κάθε έρευνα, παρόλη την προσπάθεια εξασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας από μέρους του ερευνητή, υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς και οριοθετήσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα μας περιορίστηκε σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενός μόνο νομού της χώρας. Επιλέχθηκε δείγμα που ήταν προσιτό στην ερευνήτρια, καθώς η ίδια εργάζεται ως εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Άρτας. Ακόμη, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, λόγω έλλειψης χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών ερευνών από το αρμόδιο Υπουργείο και ο περιορισμένος χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, η οποία έλαβε χώρα τους μήνες Μάιο και Ιούνιο, κατέστησαν αδύνατη τη διανομή του ερωτηματολογίου και σε άλλους νομούς της χώρας. Το γεγονός αυτό,

ενδεχομένως, περιορίζει τη γενίκευση των συμπερασμάτων για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας, χωρίς όμως να αποκλείει κάποιο είδος δυνατότητας γενίκευσης πέρα από το συγκεκριμένο περιβάλλον που μελετήθηκε (Robson, 2007: 210). Επίσης, ο περιορισμός του δείγματος σε μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, οδηγεί στην αποτύπωση συμπερασμάτων μόνο για τις συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες.

Εκτός από τα παραπάνω, ένας άλλος περιορισμός έγκειται στην αντικειμενικότητα των απαντήσεων των μαθητών. Ενδέχεται οι μαθητές να επιλέξουν απαντήσεις κοινωνικά αποδεκτές και όχι αυτές που αντιπροσωπεύουν την προσωπική τους άποψη, λόγω του φόβου που μπορεί να αισθανθούν για το απόρρητο των απαντήσεών τους. Επιπλέον, η αδυναμία χρησιμοποίησης σωστά της κλίμακας Likert από τους μαθητές, επειδή πιθανώς να έρθουν για πρώτη φορά σε επαφή με μια παρόμοια διαδικασία, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά προβλήματα στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα των απαντήσεων.

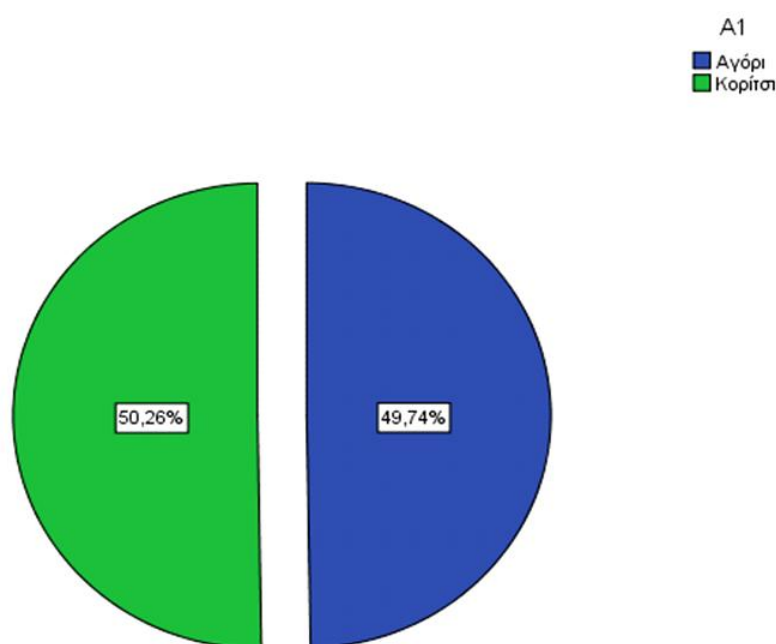
Επιπλέον, η κόπωση που μπορεί να εμφανιστεί από την προσπάθεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ίσως οδηγήσει σε βιασύνη επιλογών απαντήσεων μειώνοντας έτσι την αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης (Javeau, 2000: 135).

Τέλος, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι τα αποτελέσματα της έρευνας καθορίζονται σε κάποιο βαθμό από τη μεθοδολογία που επιλέξαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τυχόν διαφοροποιήσεις στην οργάνωση και στις μεθοδολογικές επιλογές της έρευνας, ενδέχεται να οδηγήσουν σε διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων. Βέβαια, όλα τα παραπάνω δεν αμφισβητούν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

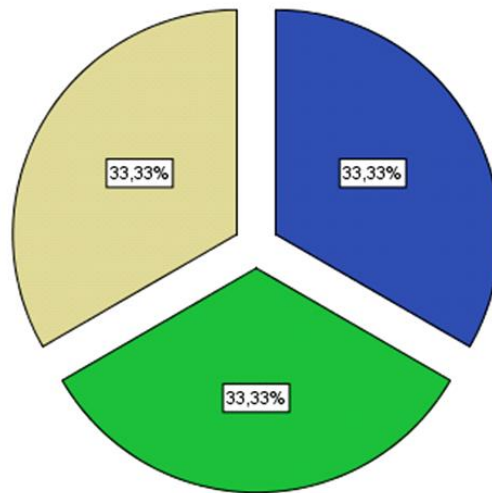
6.1 Περιγραφή του δείγματος

Καταρχήν για το συνολικό δείγμα των 378 ατόμων, το **50,26%** είναι αγόρια και το **49,74%** είναι κορίτσια. Στο δείγμα μας, όπως απεικονίζεται και στην Εικόνα 1, φαίνεται να υπάρχει ίσος αριθμός ατόμων διαφορετικού φύλου, γεγονός που οδηγεί στο να μην επηρεάζονται από το φύλο των μαθητών τα αποτελέσματα της έρευνας.



Εικόνα 1: Ποσοστά μαθητών ανάλογα με το φύλο για το δείγμα των 378 μαθητών.

Αναφορικά με την τάξη που πηγαίνουν οι μαθητές, στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν τρεις επιλογές. Μετά την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 2, υπάρχει ίσος αριθμός μαθητών σε κάθε μία από τις τρεις αυτές τάξεις (ποσοστό **33,33%**). Και σε αυτή την περίπτωση, τα αποτελέσματα της έρευνας που θα προκύψουν, δε θα επηρεάζονται από την τάξη στην οποία βρίσκονται οι μαθητές.

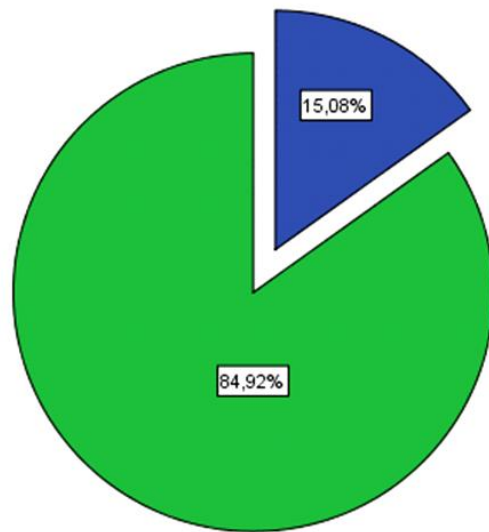


Εικόνα 2: Ποσοστά μαθητών ανάλογα με την τάξη για το δείγμα των 378 μαθητών.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε ακόμη ο αριθμός των μαθητών που βρισκόταν σε ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία, ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 3, το **84,92 %** των μαθητών προερχόταν από πολυθέσια σχολεία, ενώ μόλις το **15,08 %** από ολιγοθέσια. Αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι στα ολιγοθέσια σχολεία που λειτουργούν στο νομό Άρτας, τα οποία είναι 32 στον αριθμό, φοιτούν πολλοί λιγότεροι μαθητές σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούν σε πολυθέσια σχολεία του νομού (λειτουργούν 23 πολυθέσια σχολεία στο νομό Άρτας).

A3

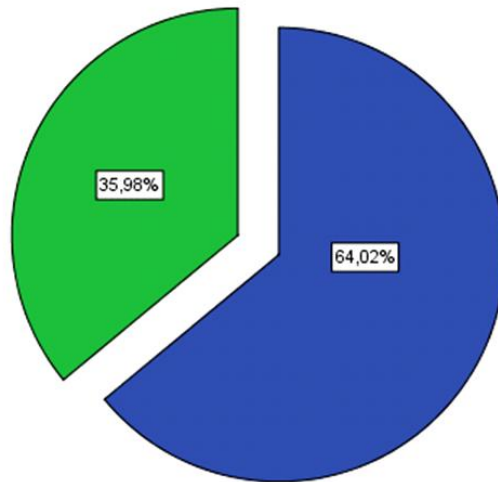
■ Ολιγοθέσιο
■ Πολυθέσιο



Εικόνα 3: Ποσοστά μαθητών ανάλογα με τον τύπο σχολείου για το δείγμα των 378 μαθητών.

Η τέταρτη ερώτηση του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου αφορούσε το αν οι μαθητές είχαν δάσκαλο ή δασκάλα στην τάξη τους. Με βάση τα πληθυσμιακά δεδομένα που συλλέξαμε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας, στο νομό εργάζονται 325 εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ 70. Από αυτούς οι 195 είναι γυναίκες και οι 130 είναι άντρες. Όπως φαίνεται στην Εικόνα 4, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και φοίτησαν τη σχολική χρονιά 2013-2014 στην Δ', Ε' και Στ' τάξη, δήλωσαν σε ποσοστό **64,02 %** ότι είχαν δάσκαλο στην τάξη τους και σε ποσοστό **35,98 %** ότι είχαν δασκάλα.

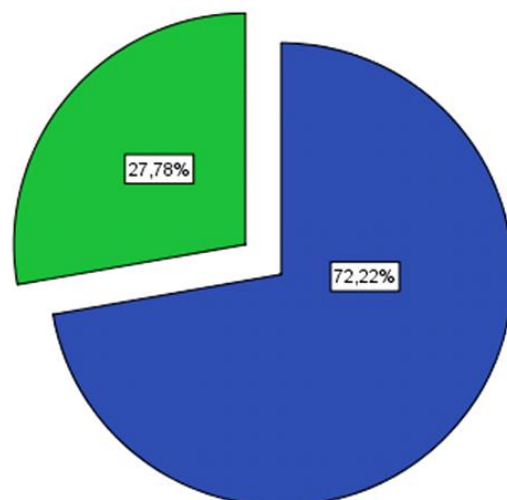
A4
■ Δάσκαλος
■ Δασκάλα



Εικόνα 4: Ποσοστά μαθητών ανάλογα με αν οι μαθητές είχαν δάσκαλο/δασκάλα για το δείγμα των 378 μαθητών.

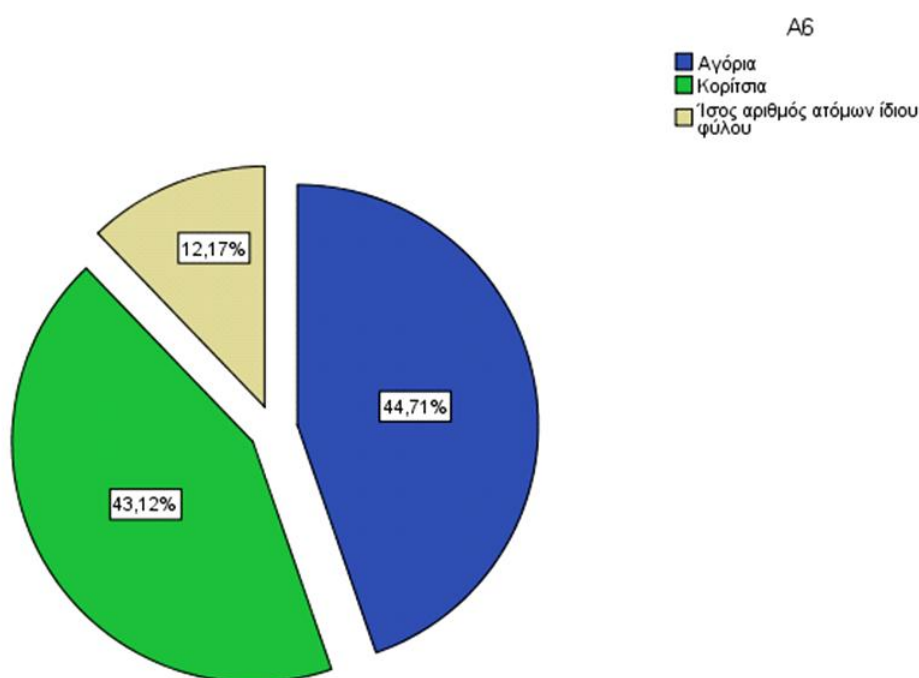
Η πέμπτη ερώτηση του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου αφορούσε, αν ο/η μαθητής/τρια βρισκόταν σε τάξη με περισσότερους ή λιγότερους από 15 μαθητές.

A5
■ Πάνω από 15 μαθητές
■ Κάτω από 15 μαθητές



Εικόνα 5: Ποσοστά μαθητών ανάλογα με τον αριθμό ατόμων στην τάξη για το δείγμα των 378 μαθητών.

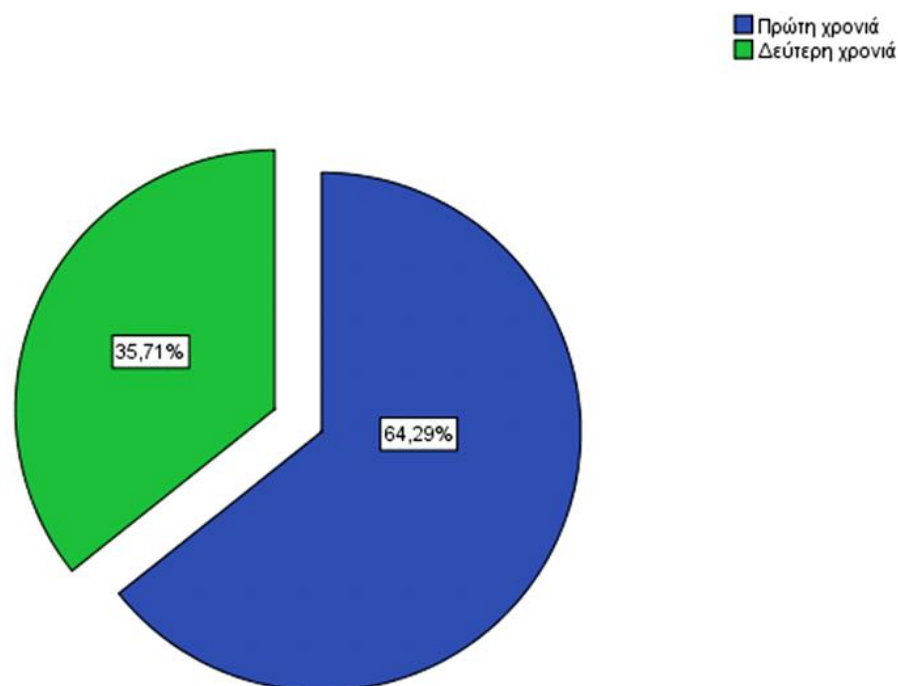
Από την Εικόνα 5, παρατηρείται ότι ένα μεγάλο ποσοστό (**72,22 %**) βρισκόταν σε τάξη με περισσότερους από 15 μαθητές, ποσοστό που συμβαδίζει με την τρίτη ερώτηση του Α' μέρους του ερωτηματολογίου, που αναφέρεται στον τύπο σχολείου φοίτησης (ολιγοθέσιο – πολυθέσιο). Είναι λογικό, λοιπόν, ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στην ίδια τάξη να είναι μεγαλύτερος των 15 ατόμων, αφού η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος μας φοιτά σε πολυθέσια σχολεία.



Εικόνα 6: Ποσοστά μαθητών ανάλογα με τον αριθμό ατόμων ίδιου φύλου για το δείγμα των 378 μαθητών.

Από την παραπάνω εικόνα (Εικόνα 6), παρατηρείται ότι στις τάξεις των μαθητών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, ενώ υπάρχουν μικρές διαφορές αναφορικά με τα επιμέρους ποσοστά στο αν ήταν περισσότερα ή λιγότερα τα κορίτσια (**43,12%**) από τα αγόρια (**44,71%**), τα ποσοστά των απαντήσεων σε αυτή την ερώτηση φανερώνουν ουσιαστικά ότι τα τμήματα είχαν πολύ μικρές διαφορές σχετικά με τους σχετικούς αριθμούς των μαθητών ανάλογα με το φύλο. Επειδή, λοιπόν, υπάρχει ομοιογένεια στα τμήματα όσον αφορά τον αριθμό ατόμων ίδιου φύλου, το κλίμα της τάξης δεν επηρεάζεται από το αν είναι περισσότερα τα αγόρια ή τα κορίτσια μέσα στην τάξη.

Αναφορικά με την τελευταία ερώτηση του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (**64,29 %**) διέθετε δάσκαλο/δασκάλα που τον είχε για πρώτη φορά, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 7.



Εικόνα 7: Ποσοστά μαθητών ανάλογα με το αν ο δάσκαλος/δασκάλα δίδασκε τα ερωτηθέντα άτομα για πρώτη ή δεύτερη χρονιά για το δείγμα των 378 μαθητών.

6.2 Ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων

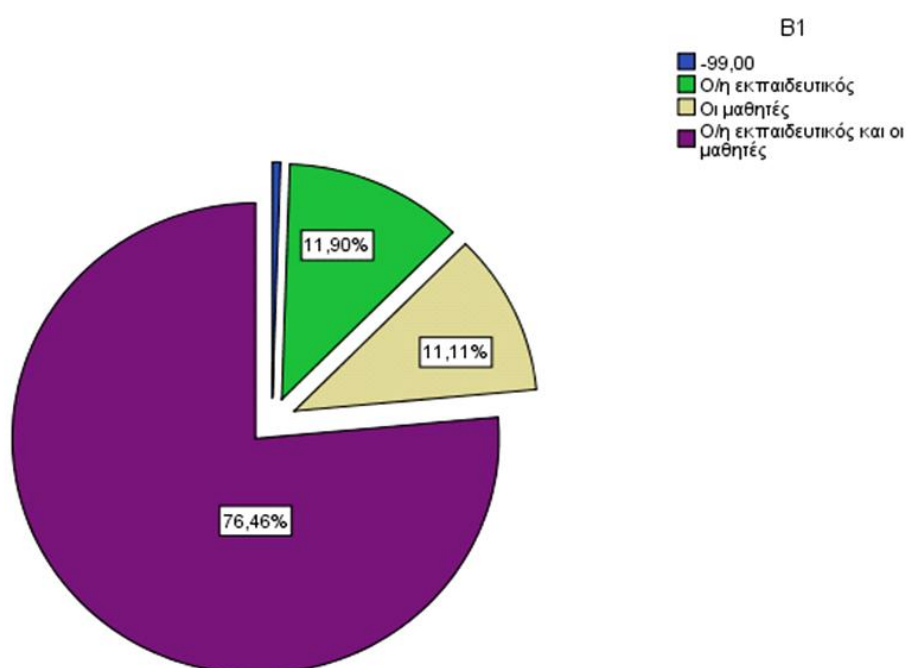
Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου – όπως και τα υπόλοιπα – δομήθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να ερμηνεύσουν τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η συγκεκριμένη εργασία.

Πιο συγκεκριμένα, το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε οκτώ ερωτήσεις, τέσσερις εκ των οποίων ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου και οι τρεις ήταν ερωτήσεις της κλίμακας Likert.

Η πρώτη ερώτηση αφορά τη δημιουργία του κλίματος (ατμόσφαιρας) της τάξης και οι συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν ή συνδιαμορφώνουν το κλίμα της τάξης.

Για τη δημιουργία του κλίματος (ατμόσφαιρας) της τάξης αποκλειστικά υπεύθυνος είναι:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ο/η εκπαιδευτικός	45	11,9
Οι μαθητές	42	11,1
Ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές	289	76,4



Εικόνα 8: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν ή συνδιαμορφώνουν το κλίμα της τάξης.

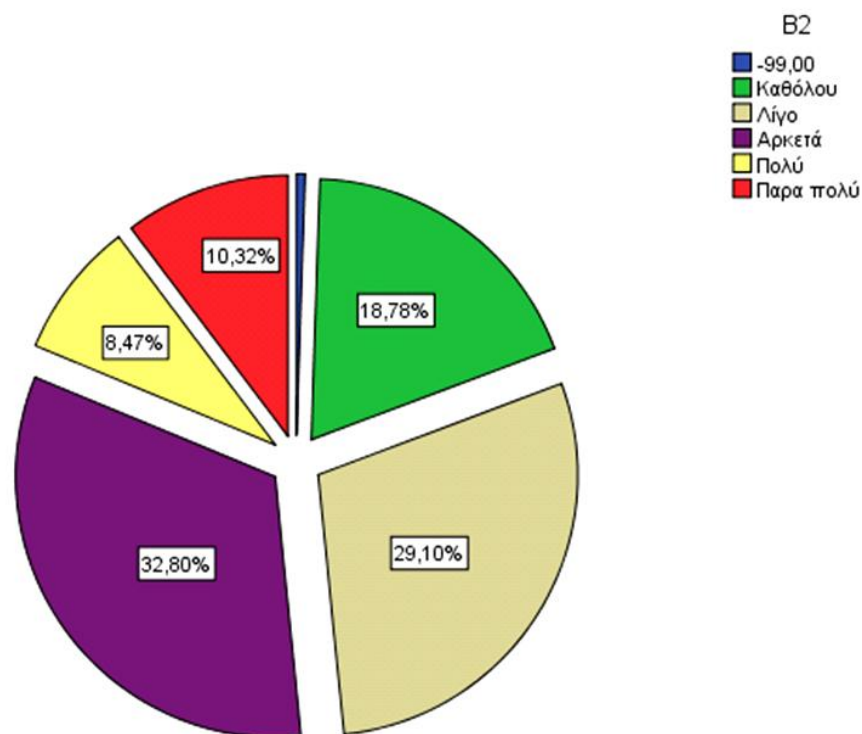
Από τον Πίνακα 2, γίνεται φανερό ότι υπεύθυνος για τη δημιουργία του κλίματος της τάξης είναι ο συνδυασμός του εκπαιδευτικού μαζί με τους μαθητές (τρίτη απάντηση). Η συχνότητα της απάντησης αυτής φαίνεται στα 289 από τα συνολικά 378 ερωτηματολόγια. Αυτό γίνεται πιο έντονα εμφανές και από το κυκλικό

διάγραμμα (Εικόνα 8) με την συγκεκριμένη απάντηση να καταλαμβάνει και το μεγαλύτερο ποσοστό **76,4%**.

Στη δεύτερη ερώτηση που αφορά το πώς το κλίμα (ατμόσφαιρα) της τάξης επηρεάζεται από τα μαθήματα που διδάσκονται, οι συχνότητες των απαντήσεων των ερωτηθέντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 που ακολουθεί.

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και τα γνωστικά αντικείμενα.

Το κλίμα (ατμόσφαιρα) της τάξης επηρεάζεται από τα μαθήματα που διδάσκονται:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	71	18,78
Λίγο	110	29,1
Αρκετά	124	32,8
Πολύ	32	8,47
Πάρα Πολύ	39	10,32



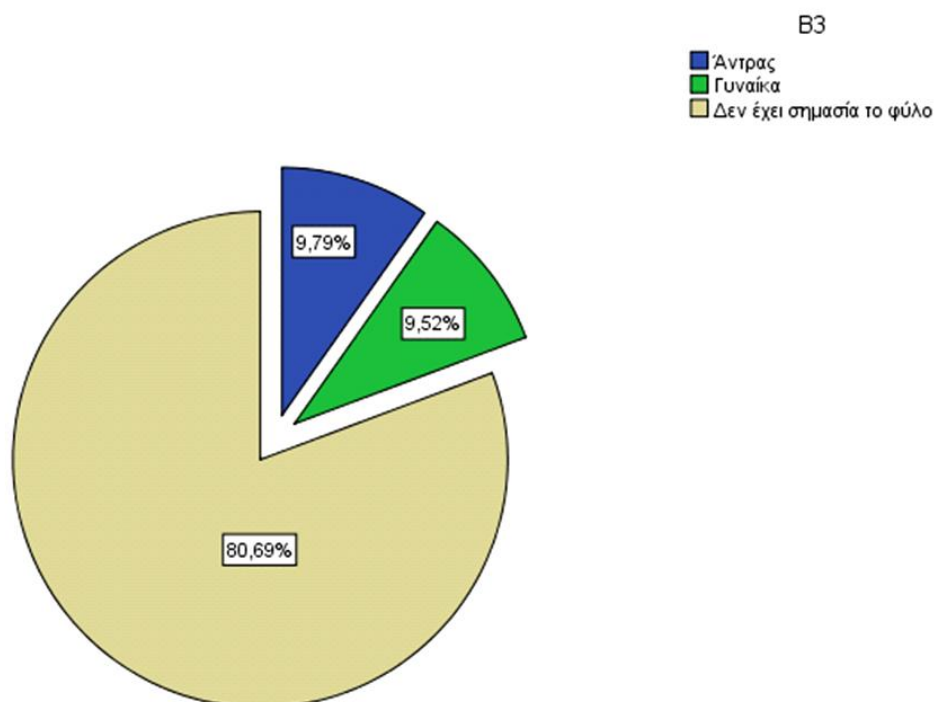
Εικόνα 9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και τα γνωστικά αντικείμενα.

Από τον Πίνακα 3, φαίνεται ότι το κλίμα της τάξης επηρεάζεται αρκετά και από το μάθημα που διδάσκεται κάθε φορά. Αυτό φαίνεται από την απάντηση που συγκέντρωσε τις περισσότερες προτιμήσεις των μαθητών, καθώς ήταν η απάντηση «Αρκετά» με 124 ερωτηματολόγια. Η συχνότητα της απάντησης αυτής απεικονίζεται και στο πιο πάνω κυκλικό διάγραμμα (Εικόνα 9) και αντιστοιχεί σε ποσοστό **32,8%**, ενώ ακολουθεί η απάντηση «Λίγο» με ποσοστό **29,1%**. Το χαμηλότερο ποσοστό (**8,475%**) καταλαμβάνει η απάντηση «Πολύ», με τους λιγότερους δηλαδή μαθητές να πιστεύουν ότι τα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να επηρεάσουν σίγουρα την ατμόσφαιρα της τάξης.

Στην τρίτη ερώτηση που αφορά το αν το καλό κλίμα (ατμόσφαιρα) που υπάρχει στις τάξεις οφείλεται στο φύλο του εκπαιδευτικού ή όχι, οι συχνότητες στις απαντήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και το φύλο του εκπαιδευτικού.

Καλό κλίμα (ατμόσφαιρα) υπάρχει στις τάξεις που ο/η εκπαιδευτικός είναι:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άντρας	37	9,79
Γυναίκα	36	9,52
Δεν έχει σημασία το φύλο	305	80,69



Εικόνα 10: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και το φύλο του εκπαιδευτικού.

Στον Πίνακα 4, σχετικά με την εξασφάλιση του καλού κλίματος μέσα στην τάξη, διαφαίνεται ότι το φύλο του εκπαιδευτικού, δηλαδή αν είναι άντρας ή γυναίκα, δεν έχει σημασία καθώς η συχνότητα της απάντησης αυτής αντιστοιχεί και στην πλειοψηφία των ερωτηματολογίων (305 ερωτηματολόγια από τα συνολικά 378

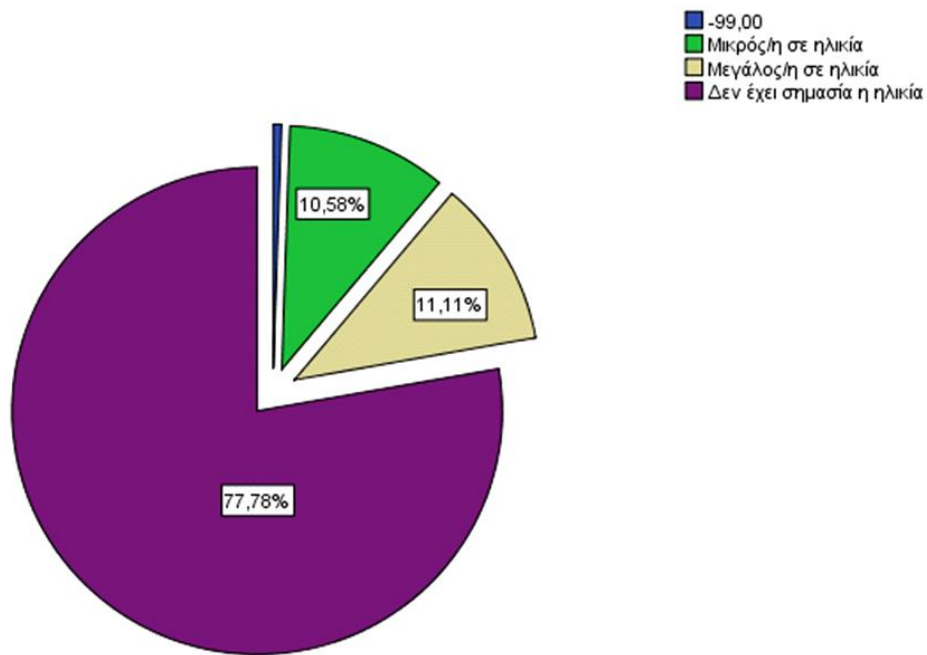
ερωτηματολόγια). Αυτό γίνεται πιο εύκολα ξεκάθαρο και από το διάγραμμα που ακολουθεί τον πίνακα (Εικόνα 10) με την επικρατέστερη απάντηση να αντιστοιχεί σε ποσοστό **80,69%**. Στα ίδια περίπου χαμηλά ποσοστά, ακολουθούν οι υπόλοιπες δύο απαντήσεις, όπου οι μαθητές πιστεύουν ότι το καλό κλίμα μπορεί να εξασφαλιστεί αν ο εκπαιδευτικός είναι άντρας (**9,79%**) ή αν είναι γυναίκα (**9,52%**).

Στην τέταρτη ερώτηση που αφορά το αν το καλό κλίμα (ατμόσφαιρα) που υπάρχει στις τάξεις οφείλεται στην ηλικία του εκπαιδευτικού ή όχι, οι συχνότητες στις απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και την ηλικία του εκπαιδευτικού.

Καλό κλίμα (ατμόσφαιρα) υπάρχει στις τάξεις, όταν ο/η εκπαιδευτικός είναι:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Μικρός/η σε ηλικία	40	10,58
Μεγάλος/η σε ηλικία	42	11,11
Δεν έχει σημασία η ηλικία	294	78,78

B4



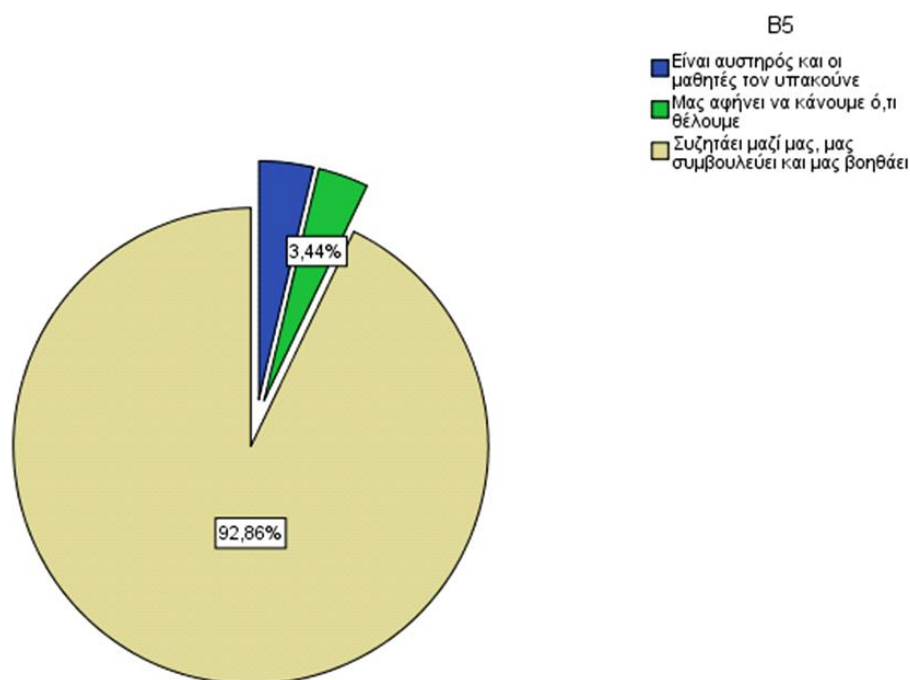
Εικόνα 11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και την ηλικία του εκπαιδευτικού.

Επίσης για να διατηρηθεί ένα καλό κλίμα στην τάξη, με βάση τον Πίνακα 5, φαίνεται πως ούτε και η ηλικία του εκπαιδευτικού έχει μεγάλη σημασία καθώς είναι η επικρατέστερη απάντηση που δόθηκε από τους μαθητές (294 ερωτηματολόγια). Στο κυκλικό διάγραμμα, όπως απεικονίζεται στην Εικόνα 11, η συχνότητα της απάντησης αυτής αντιστοιχεί σε ποσοστό **77,78%**, ενώ στα ίδια περίπου χαμηλά ποσοστά αντιστοιχούν οι υπόλοιπες δύο απαντήσεις, αν είναι μικρός/η σε ηλικία με ποσοστό **10,58%** ή αν είναι μεγάλος/η σε ηλικία **11,11%**.

Αναφορικά με την πέμπτη ερώτηση που αφορά το αν το καλό κλίμα (ατμόσφαιρα) που υπάρχει στις τάξεις επηρεάζεται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παιδαγωγική επικοινωνία και σχέση μέσα στην τάξη, οι συχνότητες στις απαντήσεις των υποκειμένων παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης και τον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης από τον εκπαιδευτικό.

Καλό κλίμα (ατμόσφαιρα) υπάρχει στις τάξεις, όταν ο/η εκπαιδευτικός:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Είναι αυστηρός και οι μαθητές τον υπακούνε	14	3,7
Μας αφήνει να κάνουμε ό,τι θέλουμε	13	3,44
Συζητάει μαζί μας, μας συμβουλεύει και μας βοηθάει	351	92,86



Εικόνα 12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης και τον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης από τον εκπαιδευτικό.

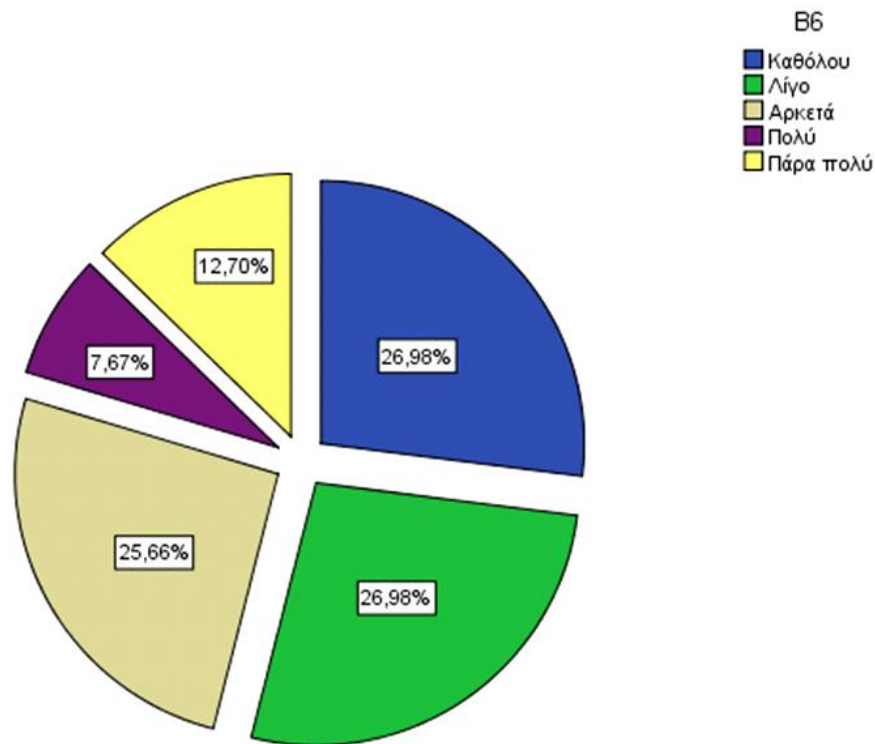
Στον Πίνακα 6, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το κλίμα της τάξης και τον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης από

τον εκπαιδευτικό. Από τον πίνακα αυτόν, η πλειοψηφία των μαθητών που ρωτήθηκαν (351 ερωτηματολόγια) απάντησαν ότι καλό κλίμα επικρατεί όταν ο εκπαιδευτικός συζητάει μαζί τους, τους συμβουλεύει και τους βοηθάει. Η απάντηση αυτή αντιστοιχεί σε ποσοστό **92,86%** όπως γίνεται ξεκάθαρο και από το κυκλικό διάγραμμα πιο πάνω (Εικόνα 12). Στον αντίποδα με τις λιγότερες απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές για την διατήρηση του καλού κλίματος, είναι αν ο εκπαιδευτικός είναι αυστηρός μαζί τους σε ποσοστό **3,7%** ή αν τους αφήνει να κάνουν ότι θέλουν σε ποσοστό **3,44%**.

Στην έκτη ερώτηση που αφορά το αν το καλό κλίμα (ατμόσφαιρα) που υπάρχει στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού είναι καλύτερο από το κλίμα στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, οι συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών δίνονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης και την τάξη φοίτησης.

Το κλίμα (ατμόσφαιρα) στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού είναι καλύτερο από το κλίμα στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	102	26,98
Λίγο	102	26,98
Αρκετά	97	25,66
Πολύ	29	7,67
Πάρα Πολύ	48	12,69



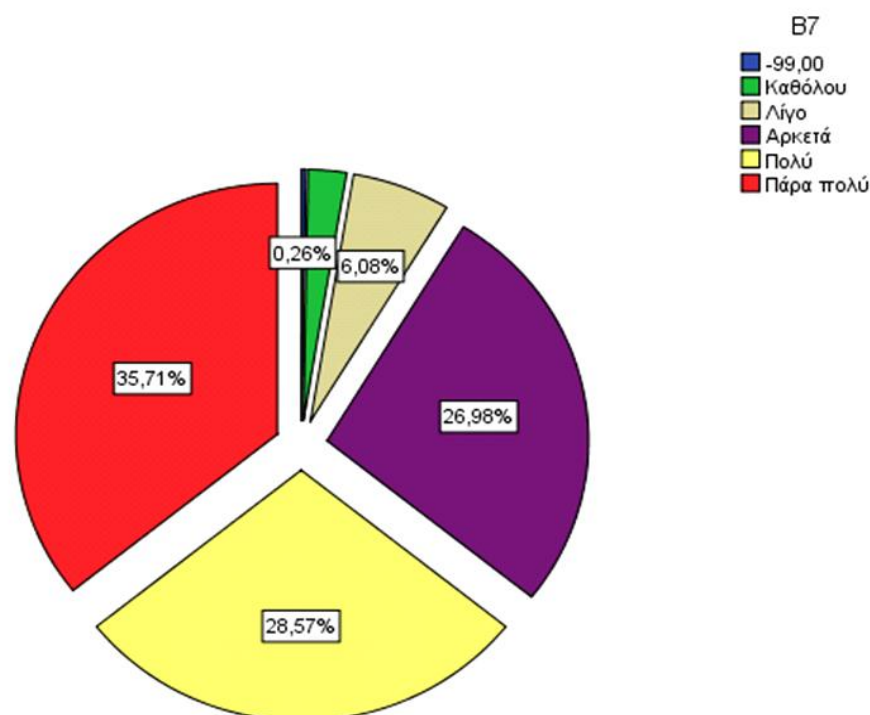
Εικόνα 13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης και την τάξη φοίτησης.

Στον Πίνακα 7, και με βάση την έκτη ερώτηση όπως αυτή προαναφέρθηκε, οι δυο πρώτες απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές, δηλαδή οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο», ισοβαθμούν με 102 ερωτηματολόγια αντίστοιχα. Οι απαντήσεις αυτές, που όπως φαίνεται και από το κυκλικό διάγραμμα στην Εικόνα 13, είναι και οι δημοφιλέστερες, αντιστοιχούν σε ποσοστό **26,98%** αντίστοιχα, και ακολουθεί η απάντηση «Αρκετά» σε ποσοστό **25,66%**. Οι λιγότεροι μαθητές φαίνεται πως πιστεύουν ότι το κλίμα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού είναι καλύτερο από το κλίμα στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού με ποσοστό που φτάνει το **7,67%**.

Στην έβδομη ερώτηση που αφορά τη γνώμη των μαθητών για το πόσο ευχάριστο είναι το κλίμα (ατμόσφαιρα) που υπάρχει στην τάξη τους, οι συχνότητες στις απαντήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για το βαθμό ευχαρίστησης από το κλίμα της τάξης τους.

Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι το κλίμα (ατμόσφαιρα) της τάξης σου είναι ευχάριστο:	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	9	0,26
Λίγο	23	6,08
Αρκετά	102	26,98
Πολύ	108	28,57
Πάρα Πολύ	135	35,71



Εικόνα 14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για το βαθμό ευχαρίστησης από το κλίμα της τάξης τους.

Στο Πίνακα 8 και για την έβδομη ερώτηση, για το αν δηλαδή το κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους είναι ευχάριστο, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες μαθητές απάντησαν «Πάρα Πολύ». Η συχνότητα της συγκεκριμένης απάντησης

δόθηκε σε 135 ερωτηματολόγια. Αντίθετα, οι λιγότεροι μαθητές πιστεύουν ότι το κλίμα μέσα στην τάξη τους δεν είναι καλό, δίνοντας την απάντηση «Καθόλου», συχνότητα που αντιστοιχεί σε 9 μόλις ερωτηματολόγια. Τα αντίστοιχα ποσοστά των απαντήσεων αυτών είναι **35,71%** και **0,26%** όπως απεικονίζονται και στο κυκλικό διάγραμμα πιο πάνω (Εικόνα 14).

Στην όγδοη και τελευταία ερώτηση του Β' μέρους του ερωτηματολογίου, σχετικά με το βαθμό που το καλό κλίμα (ατμόσφαιρα) μέσα στην τάξη επηρεάζει το μαθητή στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τις επιδράσεις ενός καλού κλίματος μέσα στην τάξη

Πιστεύεις ότι το καλό κλίμα (ατμόσφαιρα) μέσα στην τάξη:	1=Καθόλου		2=Λίγο		3=Αρκετά		4=Πολύ		5=Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.Επηρεάζει θετικά την απόδοσή σου στα μαθήματα	34	9,02	59	15,65	87	23,08	108	28,65	89	23,61
2.Σε ενθαρρύνει να προσπαθήσεις ακόμη περισσότερο	13	3,45	34	9,02	75	19,89	113	29,97	142	37,67
3.Σε κάνει να νιώθεις καλύτερα για τον εαυτό σου	10	2,66	31	8,24	79	21,01	112	29,79	144	38,3
4. Σε βοηθά να αναπτύξεις τα ενδιαφέροντά σου	11	2,92	39	10,34	107	28,38	101	26,79	119	31,56
5. Σε βοηθά να αναπτύξεις καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές σου	17	4,56	30	8,04	62	16,62	102	27,35	162	43,43
6. Σε βοηθά να αναπτύξεις καλύτερες σχέσεις με τον/την εκπαιδευτικό σου	15	3,99	24	6,38	87	23,14	106	28,19	144	38,3

Στον Πίνακα 9, αποτυπώνονται έξι επί μέρους προτάσεις και σκιαγραφείται κατά πόσο το καλό κλίμα που επικρατεί μέσα στην τάξη επηρεάζει το μαθητή στις επιδόσεις των μαθημάτων του, στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του αλλά και στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό. Για κάθε μία από τις παραπάνω προτάσεις, οι απαντήσεις αξιολογούνται από το «Καθόλου» έως το «Πάρα Πολύ», όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα. Έτσι λοιπόν στην πρώτη πρόταση, αν δηλαδή το καλό κλίμα επηρεάζει θετικά την απόδοσή τους, οι περισσότεροι μαθητές έδωσαν την απάντηση «Πολύ» σε ποσοστό **28,65% (N=108)**, ενώ οι λιγότεροι μαθητές φαίνεται να πιστεύουν ότι το καλό κλίμα δεν επηρεάζει την επίδοσή τους δίνοντας την απάντηση «Καθόλου» σε ποσοστό **9,02% (N=34)**. Στη δεύτερη πρόταση διακρίνεται ότι το καλό κλίμα ενθαρρύνει τους μαθητές να προσπαθήσουν περισσότερο για την επίδοσή τους με **142** ερωτηματολόγια να δείχνουν την απάντηση «Πάρα Πολύ» (ποσοστό **37,67%**), ενώ μόνο **13** την απάντηση «Καθόλου» (ποσοστό **3,45%**). Το ίδιο μοτίβο παρουσιάζεται και στις επόμενες τέσσερις προτάσεις, με την επικρατέστερη απάντηση για κάθε μια ξεχωριστά πρόταση να είναι η απάντηση «Πάρα Πολύ» και, αντίθετα, με την απάντηση που συγκέντρωσε τις λιγότερες προτιμήσεις, να είναι η απάντηση «Καθόλου». Δηλαδή οι περισσότεροι μαθητές με βάση τις τέσσερις τελευταίες προτάσεις πιστεύουν ότι το καλό κλίμα μέσα στην τάξη τους βοηθάει να νιώθουν καλύτερα με τον εαυτό τους, να αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντά τους και να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό τους.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας από το Γ' μέρος του ερωτηματολογίου. Σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου, οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν κάθε πρόταση με αριθμητική κλίμακα (κλίμακα Likert), με την οποία δηλώνεται ο βαθμός συμφωνίας τους ως προς την απάντηση κατά αύξουσα σειρά από το 1 έως το 5.

Αναλυτικότερα, οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σε μία σειρά προτάσεων (31 στον αριθμό), οι οποίες αντιστοιχούσαν σε κάποιες διαστάσεις του κλίματος της τάξης και σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά τους στο συναισθηματικό τομέα, στον τομέα κοινωνικής οργάνωσης και στον τομέα της εργασίας.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών για τις δέκα διαστάσεις του κλίματος της τάξης, όπως αυτές αναφέρονται και στη σχετική βιβλιογραφία.

Ο Πίνακας 10 που ακολουθεί, μας πληροφορεί για τη συνεκτικότητα και διενεκτικότητα που υπάρχει μέσα στη σχολική τάξη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών.

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τη συνεκτικότητα και διενεκτικότητα στην τάξη τους.

Συνεκτικότητα - Διενεκτικότητα	1=Καθόλου		2=Λίγο		3=Αρκετά		4=Πολύ		5=Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.Κάνω φιλίες με τους συμμαθητές μου σε αυτήν την τάξη	6	1,59	23	6,08	57	15,08	98	25,93	194	51,32
2. Οι άλλοι μαθητές είναι φιλικοί μαζί μου	8	2,12	22	5,82	82	21,69	141	37,30	125	33,07
3. Δουλεύω καλά με τους συμμαθητές μου	7	1,86	28	7,43	85	22,55	132	35,01	125	33,16
4. Οι συμμαθητές μου σε αυτή την τάξη με βοηθάνε	16	4,36	60	16,35	113	30,79	111	30,25	67	18,26
5. Στην τάξη μου εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών	40	10,70	149	39,84	84	22,46	50	13,37	51	13,64
6. Όλοι οι μαθητές στην τάξη μου γίνονται αποδεκτοί, ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή, το χρώμα τους, τη θρησκεία τους ή τις μαθησιακές δυσκολίες που έχουν	20	5,29	33	8,73	70	18,52	91	24,07	164	43,39

Στον Πίνακα 10 διακρίνονται έξι προτάσεις σχετικά με την συνεκτικότητα και διενεκτικότητα που δείχνουν οι μαθητές μεταξύ τους. Οι προτάσεις 1 έως 4 αφορούν στη συνεκτικότητα που υπάρχει μέσα στην τάξη και οι υπόλοιπες δύο στη διενεκτικότητα. Στην πρώτη πρόταση, οι μαθητές φαίνεται πως εύκολα κάνουν φιλίες με τους συμμαθητές τους δίνοντας την απάντηση «Πάρα Πολύ». Η συχνότητα των απαντήσεων αυτών αποτυπώνεται σε **194** ερωτηματολόγια (ποσοστό **51,32%**), ενώ μόνο σε **6** ερωτηματολόγια δόθηκε η απάντηση «Καθόλου» (ποσοστό **1,59%**). Στις επόμενες δυο προτάσεις που αφορούν στον τρόπο εργασίας μέσα στην τάξη, η επικρατέστερη απάντηση είναι «Πολύ» με συχνότητα **141** ερωτηματολόγια (**37,30%**) και **132 (35,01%)** αντίστοιχα για κάθε μια πρόταση χωριστά. Στην πέμπτη πρόταση, αξιόλογη είναι η απάντηση «Λίγο», που δίνουν οι περισσότεροι ερωτηθέντες μαθητές, ότι εκδηλώνονται δηλαδή κάποιες συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, με συχνότητα της απάντησης αυτής στα **149** ερωτηματολόγια (ποσοστό **39,84%**). Τέλος στην έκτη πρόταση, αν όλοι οι μαθητές γίνονται αποδεκτοί μέσα στην τάξη, οι περισσότεροι μαθητές έδωσαν την απάντηση «Πάρα Πολύ» με **164** ερωτηματολόγια (ποσοστό **43,39%**), ενώ οι λιγότεροι έδωσαν την απάντηση «Καθόλου» με **20** ερωτηματολόγια (ποσοστό **5,29%**).

Παρακάτω, στον Πίνακα 11 ενημερωνόμαστε για το βαθμό συμμετοχής και συνεργασίας των μαθητών μέσα στην τάξη. Οι προτάσεις 7 έως 9 αναφέρονται στη συμμετοχή των μαθητών μέσα στην τάξη και η πρόταση 10 στη συνεργασία που αναπτύσσουν οι μαθητές μεταξύ τους.

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τη συμμετοχή και τη συνεργασία μέσα στην τάξη τους.

Συμμετοχή – Συνεργασία	1=Καθόλου		2=Λίγο		3=Αρκετά		4=Πολύ		5=Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7. Συζητάω ιδέες μέσα στην τάξη	6	1,59	38	10,05	106	28,04	127	33,60	101	26,72
8. Λέω τη γνώμη μου όταν γίνονται συζητήσεις μέσα στην τάξη	7	1,85	27	7,14	91	24,07	125	33,07	128	33,86

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τη συμμετοχή και τη συνεργασία μέσα στην τάξη τους.

9. Ο/ η εκπαιδευτικός μου κάνει ερωτήσεις	4	1,06	25	6,61	116	30,69	122	32,28	111	29,37
10. Συνεργάζομαι με τους άλλους συμμαθητές μου, όταν μου αναθέτουν εργασίες	7	1,86	39	10,34	103	27,32	103	27,32	125	33,16

Στον Πίνακα 11 ακολουθούν τέσσερις ακόμη προτάσεις στις οποίες σκιαγραφείται η συμμετοχή και η συνεργασία του κάθε μαθητή μέσα στην τάξη. Στην έβδομη πρόταση λοιπόν, οι περισσότεροι μαθητές (**33,60%**) έδωσαν την απάντηση «Πολύ» για την ευκολία να συζητήσουν τις ιδέες τους μέσα στην τάξη, ενώ μόνο το **1,59%** (**N=6**) έδωσαν την απάντηση «Καθόλου». Ακολουθεί η όγδοη πρόταση με τους περισσότερους μαθητές να δίνουν την απάντηση «Πάρα Πολύ» σε ποσοστό **33,86%** (**N=128** ερωτηματολόγια) και πολλοί λιγότεροι (**1,85%**) να δίνουν την απάντηση «Καθόλου». Στην επόμενη πρόταση, αν ο εκπαιδευτικός τους κάνει ερωτήσεις, η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε «Πολύ» (**32,22%**), ενώ η μειοψηφία απάντησε «Καθόλου» (**1,06%**). Τέλος, στη δέκατη πρόταση παρατηρείται μια ισοψηφία στις απαντήσεις «Αρκετά» και «Πολύ» που δόθηκαν από τους μαθητές, με **103** ερωτηματολόγια (ποσοστό **27,32%**), για το αν οι μαθητές συνεργάζονται με άλλους όταν αυτό χρειαστεί.

Ακολουθεί ο Πίνακας 12, ο οποίος παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών για τη δυσκολία και την ανταγωνιστικότητα μέσα στη σχολική τάξη, με τις προτάσεις 11 και 12 να αναφέρονται στη δυσκολία που τυχόν αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην τάξη και τις υπόλοιπες δύο στην ανταγωνιστικότητα.

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών για τη δυσκολία και την ανταγωνιστικότητα στην τάξη τους.

Δυσκολία – Ανταγωνιστικότητα	1=Καθόλου		2=Λίγο		3=Αρκετά		4=Πολύ		5=Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11. Η σχολική δουλειά (μαθήματα και εργασίες) που κάνουμε είναι δύσκολη	79	20,95	162	42,97	111	29,44	15	3,98	10	2,65
12. Οι περισσότεροι μαθητές τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια	8	2,12	74	19,58	135	35,71	110	29,10	51	13,49
13. Οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να περάσουν στα μαθήματα τους άλλους	77	20,48	100	26,60	88	23,40	64	17,02	47	12,50
14. Σε μερικούς κακοφαίνεται όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι	44	11,70	138	36,70	97	25,80	47	12,50	50	13,30

Στον Πίνακα 12 αποτυπώνεται η δυσκολία των μαθητών για τα μαθήματα καθώς και η ανταγωνιστικότητα μεταξύ τους. Έτσι λοιπόν, στην πρόταση σχετικά με το πόσο είναι δύσκολη η σχολική δουλειά, οι περισσότεροι μαθητές έδωσαν την απάντηση «Λίγο» (**42,97%**) ενώ οι λιγότεροι μαθητές έδωσαν την απάντηση «Παρά Πολύ» (**2,65%**). Στην επόμενη πρόταση οι λιγότεροι μαθητές φαίνεται να τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια, σημειώνοντας μόλις **8** απαντήσεις (ποσοστό **2,12%**), σε αντίθεση με τους περισσότερους μαθητές που φαίνεται να χρειάζονται μια βοήθεια, καθώς **135** ερωτηματολόγια έδωσαν την απάντηση «Αρκετά» (ποσοστό **35,71%**). Στην 13^η πρόταση, τα περισσότερα ερωτηματολόγια, **100** στον αριθμό, δίνουν την απάντηση «Λίγο» στο γεγονός ότι οι μαθητές προσπαθούν να περάσουν τους άλλους στα μαθήματα (ποσοστό **26,60%**). Όπως επίσης και στην τελευταία πρόταση, όπου οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν αν τους κακοφαίνεται όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι, οι περισσότεροι δίνουν την απάντηση «Λίγο» (**36,70%**).

Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 13), αναφέρεται στην οργάνωση της τάξης και οι απαντήσεις των μαθητών στις προτάσεις 15-20 που καταγράφηκαν, είναι οι κάτωθι:

Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την οργάνωση της τάξης τους.

Οργάνωση της τάξης	1=Καθόλου		2=Λίγο		3=Αρκετά		4=Πολύ		5=Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
15. Η αίθουσα που κάνουμε μάθημα είναι αισθητικά όμορφη, καθαρή και γενικά ευχάριστη	27	10,00	45	16,67	104	38,52	89	32,96	5	1,85
16. Μου αρέσει ο τρόπος που καθόμαστε μέσα στην τάξη	23	6,12	39	10,37	84	22,34	103	27,39	127	33,78
17. Θα μου άρεσε περισσότερο να καθόμαστε σε ομάδες μέσα στην τάξη	49	12,96	62	16,40	49	12,96	71	18,78	147	38,89
18. Οι κανόνες της τάξης είναι δίκαιοι	8	2,12	30	7,94	65	17,20	95	25,13	180	47,62
19. Οι κανόνες της τάξης εφαρμόζονται ισότιμα για όλα τα παιδιά	19	5,04	32	8,49	77	20,42	95	25,20	154	40,85
20. Ο/η εκπαιδευτικός επιβάλλει την πειθαρχία, όταν χρειάζεται	8	2,13	31	8,24	69	18,35	104	27,66	164	43,62

Στον Πίνακα 13 γίνεται αναφορά σχετικά με την οργάνωση της τάξης. Στην 15η πρόταση, για το πόσο αισθητικά ευχάριστη είναι η αίθουσα τα περισσότερα ερωτηματολόγια (N=104) που δόθηκαν από τους μαθητές αντιστοιχούν στην απάντηση «Αρκετά» σε ποσοστό **38,52%**, ενώ μόνο **5** αντιστοιχούν στην απάντηση «Πάρα Πολύ» (ποσοστό **1,85%**), σε αντίθεση με την 16η πρόταση, όπου η απάντηση «Πάρα Πολύ» συγκέντρωσε και τα περισσότερα ερωτηματολόγια (**33,78%**). Οι μαθητές, δηλαδή, δηλώνουν ότι τους αρέσει ο τρόπος που κάθονται μέσα στην τάξη,

αλλά, όπως προκύπτει από την πρόταση 17 και με συχνότητα **147** ερωτηματολογίων (ποσοστό **38,89%**), θα προτιμούσαν να κάθονται σε ομάδες. Στις επόμενες δύο προτάσεις, φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν τους κανόνες της τάξης δίκαιους, δίνοντας με **180** ερωτηματολόγια την απάντηση «Παρά Πολύ» (ποσοστό **47,62%**), όπως επίσης επιλέγουν την ίδια απάντηση («Πάρα Πολύ»), με συχνότητα εμφάνισης τα **154** ερωτηματολόγια (ποσοστό **40,85%**), στην ερώτηση σχετικά με το αν θεωρούν ότι οι κανόνες της τάξης εφαρμόζονται ισότιμα για όλα τα παιδιά. Στην τελευταία πρόταση, πρόταση 20, σχετικά με τον αν ο εκπαιδευτικός επιβάλλει την πειθαρχία όταν χρειάζεται και πάλι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών με **164** ερωτηματολόγια δίνουν την απάντηση «Πάρα Πολύ» (**43,62%**) και οι λιγότεροι μαθητές δίνουν τη απάντηση «Καθόλου» με μόλις **8** ερωτηματολόγια (**2,13%**).

Από τον Πίνακα 14 που εμφανίζεται παρακάτω, πληροφορούμαστε για το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη και το βαθμό υποστήριξης που εισπράττουν από τον εκπαιδευτικό τους. Οι προτάσεις 21 έως 25 αναφέρονται στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, ενώ η πρόταση 26 αφορά στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή.

Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους και τις σχέσεις μέσα στην τάξη.

Υποστήριξη του εκπαιδευτικού-Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών	1=Καθόλου		2=Λίγο		3=Αρκετά		4=Πολύ		5=Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21. Ο/η εκπαιδευτικός δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για μένα	30	7,94	45	11,90	120	31,75	82	21,69	101	26,72
22. Ο/η εκπαιδευτικός με καταλαβαίνει	9	2,39	36	9,55	98	25,99	116	30,77	118	31,30
23. Ο/η εκπαιδευτικός με σέβεται και με αποδέχεται όπως είμαι	5	1,34	20	5,35	70	18,72	107	28,61	172	45,99

Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους και τις σχέσεις μέσα στην τάξη.

24. Ο/η εκπαιδευτικός δείχνει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές μου	3	0,79	23	6,08	80	21,16	101	26,72	171	45,24
25. Ο/η εκπαιδευτικός κάνει ό, τι μπορεί για να με βοηθήσει	6	1,62	18	4,86	74	20,00	90	24,32	182	49,19
26. Ο/η εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να δημιουργήσει μια φιλική σχέση μαζί μου	10	2,65	34	8,99	108	28,57	99	26,19	127	33,60

Ο Πίνακας 14 αναφέρεται στην υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός απέναντι στους μαθητές όταν χρειάζεται αλλά και στις σχέσεις μεταξύ τους. Σύμφωνα λοιπόν με τα περισσότερα ερωτηματολόγια που δόθηκαν (**31,75%**) στην 21^η πρόταση, ο εκπαιδευτικός φαίνεται πως δείχνει ενδιαφέρον «Αρκετά» για τον κάθε μαθητή. Στην επόμενη πρόταση όμως, σχετικά με το βαθμό κατανόησης των αναγκών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται πως έδωσαν την απάντηση «Πάρα Πολύ» με **118** ερωτηματολόγια (ποσοστό **31,30%**) και πολύ λιγότερα στην απάντηση «Καθόλου», αφού με σχετική συχνότητα μόλις **9** ερωτηματολόγια των ερωτηθέντων βρέθηκαν να απαντούν στην πρόταση αν ο/η εκπαιδευτικός τους νιώθουν να τους καταλαβαίνει (ποσοστό **2,39%**). Στην 23^η πρόταση του ερωτηματολογίου, αν δηλαδή ο εκπαιδευτικός σέβεται και αποδέχεται τον κάθε μαθητή, η επιλογή «Πάρα Πολύ» που ήταν και η επικρατέστερη συγκέντρωσε το **45,99%** των απαντήσεων, σε αντίθεση με την επιλογή «Καθόλου» που αποτυπώνεται σε **3** μόνο ερωτηματολόγια (**0,79%**). Αλλά και στις επόμενες προτάσεις (24, 25, 26) η επικρατέστερη απάντηση που έδωσαν οι μαθητές είναι «Πάρα Πολύ» με **171, 182, 127** αντίστοιχα ερωτηματολόγια σε σχέση με τις υπόλοιπες απαντήσεις (ποσοστά **45,24%, 49,19%, 33,60%** αντίστοιχα).

Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 15), που αναφέρεται στις τελευταίες προτάσεις (28-31) του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου, καταγράφονται οι αντιλήψεις των μαθητών για το βαθμό ικανοποίησης από το κλίμα της τάξης τους. Οι συχνότητες των

απαντήσεων των μαθητών στις προτάσεις που αφορούν στη διάσταση «Ικανοποίηση» του παιδαγωγικού κλίματος είναι οι κάτωθι:

Πίνακας 15: Κατανομή συχνότητων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την ικανοποίηση από το κλίμα της τάξης τους.

Ικανοποίηση	1=Καθόλου		2=Λίγο		3=Αρκετά		4=Πολύ		5=Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
27. Το μάθημα περνάει ευχάριστα	8	2,13	28	7,47	95	25,33	106	28,27	138	36,80
28. Δουλεύω ήρεμα σε αυτή την τάξη και καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου	5	1,32	34	8,99	91	24,07	135	35,71	113	29,89
29.Μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα υπόλοιπα παιδιά σε αυτήν την τάξη	2	0,53	30	7,96	83	22,02	146	38,73	116	30,77
30.Είμαι ικανοποιημένος/η με το φόρτο εργασίας που έχω να κάνω στο σπίτι	21	5,56	43	11,38	119	31,48	87	23,02	108	28,57
31.Είμαι ικανοποιημένος/η με τον αριθμό των τεστ που γράφουμε	7	1,86	44	11,67	84	22,28	84	22,28	158	41,91

Στον Πίνακα 15 δίνεται μια εικόνα για το βαθμό ικανοποίησης του αισθάνεται ο μαθητής μέσα στην τάξη. Έτσι λοιπόν στην πρόταση 27, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι περνά ευχάριστα το μάθημα, καθώς βρέθηκαν **138** μαθητές που επέλεξαν την απάντηση «Πάρα Πολύ» (ποσοστό **36,80%**) και μόλις **8** μαθητές σημείωσαν την απάντηση «Καθόλου» (ποσοστό **2,13%**). Στην επόμενη πρόταση, πρόταση 28, από τους ερωτηθέντες μαθητές η πλειοψηφία καταλαβαίνει πώς να κάνει τη δουλειά της, δίνοντας την απάντηση «Πολύ» (**29,89%**) και αντίθετα πολλοί λιγότεροι (μόλις το **1,32%**) δεν μπορούν καθόλου να εργαστούν σε αυτό το περιβάλλον. Στην επόμενη πρόταση, και πάλι η πλειοψηφία των μαθητών σε ποσοστό **38,78%** δίνει την απάντηση «Πολύ», σχετικά με το αν μπορούν να τα καταφέρουν

εξίσου καλά με τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ στην πρόταση 30, που αφορά στο φόρτο εργασίας που έχουν να κάνουν στο σπίτι τους, η πλειοψηφία των μαθητών δίνουν την απάντηση «Αρκετά» σε ποσοστό **31,48%**. Τέλος, στην 31^η πρόταση η συχνότερη απάντηση των μαθητών με **158** ερωτηματολόγια ήταν η απάντηση «Πάρα Πολύ» στο γεγονός ότι είναι ικανοποιημένοι με τον αριθμό των τεστ που γράφουν (ποσοστό **41,91%**) και πολύ λιγότεροι, **7** ερωτηματολόγια, ήταν οι μαθητές που δεν μένουν ικανοποιημένοι (ποσοστό **1,86%**).

Παρακάτω, στον Πίνακα 16, παρουσιάζονται τα ευρήματα του Δ' μέρους της έρευνας. Και σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους μαθητές να αξιολογήσουν με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας από το 1 έως το 5, όπου 1=Καθόλου και 5=Πάρα Πολύ, τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του/της εκπαιδευτικού τους (προτάσεις 4-7), τις διδακτικές (προτάσεις 1, 3) και παιδαγωγικές ενέργειες (προτάσεις 2, 8,11, 13) στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη και τις σχέσεις του με τους γονείς (πρόταση 12).

Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη.

Χαρακτηριστικά και ενέργειες εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη	1=Καθόλου		2=Λίγο		3=Αρκετά		4=Πολύ		5=Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Ο/η εκπαιδευτικός προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών	8	2,12	30	7,94	111	29,37	105	27,78	124	32,80
2. Ο/η εκπαιδευτικός πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν	4	1,22	3	0,91	5	1,52	84	25,61	232	70,73
3. Ο/η εκπαιδευτικός παρέχει ακριβείς και σωστές οδηγίες	0	0,00	5	1,32	49	12,96	112	29,63	212	56,08
4. Ο/η εκπαιδευτικός έχει υπομονή	14	3,71	10	2,65	68	18,04	128	33,95	157	41,64
5. Ο/η εκπαιδευτικός έχει αίσθηση του χιούμορ	5	1,33	40	10,64	86	22,87	91	24,20	154	40,96

Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη.

6. Ο/η εκπαιδευτικός είναι φιλικός/η	6	1,59	9	2,39	71	18,83	91	24,14	200	53,05
7. Ο/η εκπαιδευτικός είναι δίκαιος/η	5	1,34	15	4,02	61	16,35	88	23,59	204	54,69
8. Ο/η εκπαιδευτικός με επιβραβεύει όταν δείχνω την αναμενόμενη συμπεριφορά	13	3,48	33	8,82	93	24,87	110	29,41	125	33,42
9. Ο/η εκπαιδευτικός μερικές φορές με φέρνει σε δύσκολη θέση	122	32,53	140	37,33	79	21,07	22	5,87	12	3,20
10. Ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί στους μαθητές μια θετική στάση προς το σχολείο	8	2,13	30	8,00	81	21,60	99	26,40	157	41,87
11. Ο/η εκπαιδευτικός είναι δημοκρατικός/η και ενθαρρύνει τη χρήση του διαλόγου μέσα στην τάξη	7	1,86	23	6,12	86	22,87	112	29,79	148	39,36
12. Ο/η εκπαιδευτικός έχει καλές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών	1	0,27	6	1,60	61	16,27	98	26,13	209	55,73
13. Ο/η εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται περισσότερο για ένα καλό κλίμα μέσα στην τάξη, παρά για την ολοκλήρωση της διδασκτέας ύλης	18	4,77	51	13,53	103	27,32	80	21,22	125	33,16

Στον Πίνακα 16 φαίνεται κατά πόσο συμφωνούν οι μαθητές σε κάθε μια από τις παραπάνω προτάσεις. Έτσι λοιπόν στην πρόταση αν ο εκπαιδευτικός προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, στα περισσότερα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκε η απάντηση «Πάρα Πολύ» (ποσοστό **32,80%**). Το ίδιο παρατηρείται και στην επόμενη πρόταση (πρόταση 2), με την πλειοψηφία των ερωτηματολογίων (N=232) να δίνουν και πάλι την απάντηση «Πάρα Πολύ» στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν εξίσου καλά (ποσοστό **70,73%**). Στην τρίτη πρόταση η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, σε ποσοστό **56,08%**, υποστηρίζει

ότι ο εκπαιδευτικός παρέχει σωστές οδηγίες, δίνοντας την απάντηση «Πάρα Πολύ», ενώ κανένας μαθητής δεν επέλεξε την απάντηση «Καθόλου». Στην τέταρτη πρόταση οι περισσότεροι μαθητές δίνουν την απάντηση «Πάρα Πολύ» με **157** ερωτηματολόγια (ποσοστό **41,64%**) και ακολουθεί η απάντηση «Πολύ» με **128** δηλώσεις (ποσοστό **33,95%**), για το αν ο εκπαιδευτικός έχει μαζί τους υπομονή. Ακολουθεί η πέμπτη πρόταση με τους μαθητές να θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει χιούμορ καθώς η πλειοψηφία των μαθητών δίνει την απάντηση «Πάρα Πολύ» (**40,96%**). Στις επόμενες δυο προτάσεις (προτάσεις 6 και 7), οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός είναι φιλικός και δίκαιος, με την μεγαλύτερη συχνότητα και για τις δυο ερωτήσεις στην απάντηση «Πάρα Πολύ» (**200** και **204** ερωτηματολόγια αντίστοιχα). Στην όγδοη πρόταση το **33,42%** των μαθητών δίνει την απάντηση «Πάρα Πολύ», καθώς πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός τους επιβραβεύει όταν δείχνουν την αναμενόμενη συμπεριφορά και μόνο **13** μαθητές δίνουν την απάντηση «Καθόλου» (ποσοστό **3,48%**). Στην επόμενη πρόταση, στην πρόταση 9, αν ο εκπαιδευτικός τους φέρνει σε δύσκολη θέση, η πλειοψηφία των μαθητών έδωσαν την απάντηση «Λίγο» σε ποσοστό **37,33%**, ενώ εξίσου αρκετοί μαθητές με **122** ερωτηματολόγια πιστεύουν το αντίθετο δίνοντας την απάντηση «Καθόλου» (ποσοστό **32,52%**). Στην δέκατη πρόταση η συχνότητα των περισσότερων απαντήσεων συγκεντρώθηκε και πάλι στην απάντηση «Πάρα Πολύ» με **157** ερωτηματολόγια (ποσοστό **41,87%**), δείχνοντας έτσι ότι οι μαθητές πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός τους δημιουργεί μια θετική στάση για το σχολείο, ενώ λιγότεροι είναι οι μαθητές που πιστεύουν το αντίθετο δίνοντας την απάντηση «Καθόλου» με μόλις **8** ερωτηματολόγια (ποσοστό **2,13%**). Στις τελευταίες τρεις προτάσεις του Δ' και τελευταίου μέρους του ερωτηματολογίου (11,12 και 13), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών δίνουν την απάντηση «Πάρα Πολύ» για κάθε μια από τις προτάσεις ξεχωριστά με **148**, **209** και **125** ερωτηματολόγια αντίστοιχα. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι **39,36%**, **55,73%** και **33,16%**. Θεωρούν, λοιπόν, οι περισσότεροι μαθητές ότι ο εκπαιδευτικός τους είναι δημοκρατικός, έχει καλές σχέσεις με τους γονείς τους και ενδιαφέρεται περισσότερο για ένα καλό κλίμα μέσα στην τάξη παρά για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης.

6.3 Έλεγχοι ανεξαρτησίας

Σε αυτό το τμήμα της στατιστικής ανάλυσης ελέγχθηκαν τρεις ερωτήσεις του Β' μέρους του ερωτηματολογίου (B2, B6 και B7) ως προς το βαθμό εξάρτησης τους αναφορικά με το φύλο και την ηλικιακή ομάδα (τάξη) των μαθητών, ενώ στην ερώτηση B7 κρίθηκε σημαντικό να μελετηθεί η εξάρτηση των απαντήσεων των μαθητών και ως προς το φύλο του/της εκπαιδευτικού και τη χρονιά που διδάσκει στην τάξη.

Τονίζεται ότι σε κάθε έλεγχο X^2 η μηδενική υπόθεση αναφέρεται στην στατιστικώς σημαντική ανεξαρτησία των μεταβλητών που συσχετίζονται, ενώ η εναλλακτική υπόθεση αναφέρεται στην στατιστικώς σημαντική εξάρτηση των συσχετιζόμενων μεταβλητών.

Για να πραγματοποιηθούν οι X^2 έλεγχοι, συγκρίνεται η τιμή Asymp.Sig. (2-sided) των πινάκων με το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στην παρούσα έρευνα ορίζεται στο 0.05. Στην περίπτωση που η τιμή του Asymp.Sig. (2-sided) είναι μικρότερη του 0.05, τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική, δηλαδή θεωρείται ότι οι δυο μεταβλητές, που ελέγχθηκαν δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, δηλαδή παρουσιάζουν συσχέτιση.

Ερώτηση B2

Για την ανάδειξη της πιθανής συσχέτισης του είδους των απαντήσεων των μαθητών (θετικές ή αρνητικές, όπου θετικές είναι οι απαντήσεις «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» ενώ αρνητικές οι «Λίγο» και «Καθόλου») σε σχέση με το φύλο τους, δημιουργήθηκε ο Πίνακας 17 και πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 .

Πίνακας 17: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και του φύλου των μαθητών στην ερώτηση B2 του ερωτηματολογίου.

ΦΥΛΟ * ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ Crosstabulation

Count		ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ		Total
		Αρνητική	θετική	
ΦΥΛΟ	Αγόρι	94	85	179
	Κορίτσι	83	110	193
Total		177	195	372

Πίνακας 18: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,367 ^a	1	,067
Continuity Correction ^b	2,996	1	,083
Likelihood Ratio	3,371	1	,066
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	3,358	1	,067
N of Valid Cases	372		

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 ($x^2 = 3,367$, $df=1$, $p=0,067$) οδήγησε στην τιμή p-value ίση με 0.067, η οποία είναι μεγαλύτερη από την τιμή αναφοράς 0.05 (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας), και άρα γίνεται δεκτή η ανεξαρτησία μεταξύ των δύο παραμέτρων (μηδενική υπόθεση). Αυτό σημαίνει ότι το κλίμα στην τάξη, ανάλογα με το μάθημα που διδάσκεται, επηρεάζει τους μαθητές είτε θετικά είτε αρνητικά, αλλά

το φύλο του μαθητή δεν σχετίζεται με το πώς εισπράττει το κλίμα στην τάξη σε σχέση με το μάθημα.

Για την ίδια ερώτηση ελέγχθηκε με τον ίδιο τρόπο, αν υπάρχει συσχέτιση με την ηλικιακή ομάδα, η οποία με βάση το ερωτηματολόγιο καθορίζεται από την τάξη στην οποία βρίσκεται ένας μαθητής (Πίνακας 19).

Πίνακας 19: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και της ηλικιακής ομάδας των μαθητών στην ερώτηση B2 του ερωτηματολογίου.

ΤΑΞΗ * ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ Crosstabulation

Count		ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ		Total
		Αρνητική	Θετική	
ΤΑΞΗ	Δ'	65	61	126
	Ε'	63	62	125
	ΣΤ'	53	72	125
Total		181	195	376

Πίνακας 20: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη).

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,505 ^a	2	,286
Likelihood Ratio	2,513	2	,285
Linear-by-Linear Association	2,112	1	,146
N of Valid Cases	376		

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας X^2 ($\chi^2 = 2,505$, $df=2$, $p=0,286$) προέκυψε η τιμή p-value ίση με 0.286, η οποία είναι μεγαλύτερη από την τιμή αναφοράς 0.05 (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας), και άρα γίνεται δεκτή η ανεξαρτησία μεταξύ των δύο παραμέτρων (μηδενική υπόθεση). Αυτό σημαίνει ότι το είδος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι ανεξάρτητο από την ηλικιακή ομάδα των μαθητών.

Ερώτηση Β6

Ελέγχθηκε ακόμη αν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ του φύλου των μαθητών και των απαντήσεων που δόθηκαν για την ποιοτική διαφοροποίηση στο κλίμα της τάξης μεταξύ πρώτων και τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Επισημαίνεται ότι οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε θετικές («Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα Πολύ») και αρνητικές («Λίγο» και «Καθόλου»). Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 . Ο πίνακας συνάφειας (Πίνακας 21) που δημιουργήθηκε για την εκτέλεση του ελέγχου είναι ο εξής:

Πίνακας 21: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και του φύλου των μαθητών στην ερώτηση Β6 του ερωτηματολογίου.

ΦΥΛΟ * ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ Crosstabulation

Count		ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ		Total
		Αρνητική	Θετική	
ΦΥΛΟ	Αγόρι	90	82	172
	Κορίτσι	125	78	203
Total		215	160	375

Πίνακας 22: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,257 ^a	1	,071
Continuity Correction ^b	2,890	1	,089
Likelihood Ratio	3,258	1	,071
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	3,249	1	,071
N of Valid Cases	375		

Ως αποτέλεσμα του ελέγχου X^2 ($x^2 = 3,257$, $df=1$, $p=0,071$) προέκυψε η τιμή p-value = 0.071, η οποία είναι μεγαλύτερη από την τιμή αναφοράς 0.05 (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας), και άρα γίνεται δεκτή η ανεξαρτησία μεταξύ των δύο παραμέτρων (μηδενική υπόθεση). Αυτό σημαίνει ότι το είδος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι ανεξάρτητο του φύλου των μαθητών.

Για την ίδια ερώτηση (B6) ελέγχθηκε ακόμη, η εξάρτηση μεταξύ ηλικιακής ομάδας και είδους απαντήσεων. Ο πίνακας συνάφειας (Πίνακας 23) στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι:

Πίνακας 23: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και της ηλικιακής ομάδας των μαθητών στην ερώτηση B6 του ερωτηματολογίου.

ΤΑΞΗ * ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ Crosstabulation

Count		ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ		Total
		Αρνητική	Θετική	
	Δ'	54	72	126
ΤΑΞΗ	Ε'	62	64	126
	ΣΤ'	88	38	126
Total		204	174	378

Πίνακας 24: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,191 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	20,626	2	,000
Linear-by-Linear Association	18,417	1	,000
N of Valid Cases	378		

Ως αποτέλεσμα του ελέγχου X^2 ($x^2 = 20,191$, $df=2$, $p=0,000$) προέκυψε η τιμή p -value = 0.000, η οποία είναι μικρότερη από την τιμή αναφοράς 0.05 (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας), και άρα γίνεται δεκτή η εξάρτηση μεταξύ των δύο

παραμέτρων (εναλλακτική υπόθεση). Αυτό σημαίνει ότι το είδος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση εξαρτάται από την ηλικιακή ομάδα των μαθητών.

Ερώτηση Β7

Στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε, αν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ του φύλου των μαθητών και των απαντήσεων που δόθηκαν για το αν το κλίμα στην τάξη των μαθητών είναι ευχάριστο. Και σε αυτή την περίπτωση οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε θετικές και αρνητικές, όπως προηγουμένως. Ο απαραίτητος για τη διεξαγωγή του ελέγχου χ^2 πίνακας συνάφειας (Πίνακας 25) σε αυτήν την περίπτωση, είναι:

Πίνακας 25: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και του φύλου των μαθητών στην ερώτηση Β7 του ερωτηματολογίου.

ΦΥΛΟ * ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ Crosstabulation

Count		ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ		Total
		Αρνητική	Θετική	
ΦΥΛΟ	Αγόρι	24	163	187
	Κορίτσι	8	182	190
Total		32	345	377

Πίνακας 26: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,023 ^a	1	,003
Continuity Correction ^b	7,947	1	,005
Likelihood Ratio	9,395	1	,002
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	8,999	1	,003
N of Valid Cases	377		

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 ($x^2 = 9,023$, $df=2$, $p=0,003$) οδήγησε στην τιμή p-value ίση με 0.02, η οποία είναι μικρότερη από την τιμή αναφοράς 0.05 (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας), και άρα γίνεται δεκτή η εξάρτηση μεταξύ των δύο παραμέτρων (εναλλακτική υπόθεση). Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις για το αν το κλίμα της τάξης είναι ευχάριστο, εξαρτώνται από το φύλο του μαθητή.

Ελέγχθηκε ακόμη, αν οι απαντήσεις της ίδιας ερώτησης σχετίζονται με την ηλικιακή ομάδα. Με την ίδια λογική, ο πίνακας συνάφειας (Πίνακας 27) που δημιουργήθηκε είναι:

Πίνακας 27: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και της ηλικιακής ομάδας των μαθητών στην ερώτηση Β7 του ερωτηματολογίου.

ΤΑΞΗ * ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ Crosstabulation

Count		ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ		Total
		Αρνητική	Θετική	
ΤΑΞΗ	Δ'	6	119	125
	Ε'	19	107	126
	ΣΤ'	7	119	126
Total		32	345	377

Πίνακας 28: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,631 ^a	2	,005
Likelihood Ratio	9,976	2	,007
Linear-by-Linear Association	,043	1	,836
N of Valid Cases	377		

Το αποτέλεσμα του ελέγχου X^2 ($x^2 = 10,631$, $df=2$, $p=0,005$) έδωσε ως κρίσιμη τιμή $p\text{-value} = 0.005$ που είναι μικρότερη από την τιμή αναφοράς 0.05 (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας), και άρα γίνεται δεκτή η εξάρτηση μεταξύ των δύο παραμέτρων (εναλλακτική υπόθεση). Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις για το αν το κλίμα της τάξης είναι ευχάριστο, εξαρτώνται από την ηλικιακή ομάδα των μαθητών.

Για την ίδια ερώτηση, ελέγχθηκε επίσης, αν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και των απαντήσεων που δόθηκαν για το αν το κλίμα στην τάξη των μαθητών είναι ευχάριστο. Ο πίνακας συνάφειας (Πίνακας 29) που προέκυψε, είναι:

Πίνακας 29: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και του φύλου των εκπαιδευτικών στην ερώτηση B7 του ερωτηματολογίου.

ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ * ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Crosstabulation

Count		ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ		Total
		Αρνητική	Θετική	
ΦΥΛΟ	Αντρας	27	215	242
	Γυναίκα	5	130	135
Total		32	345	377

Πίνακας 30: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,198 ^a	1	,013
Continuity Correction ^b	5,275	1	,022
Likelihood Ratio	6,993	1	,008
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	6,181	1	,013
N of Valid Cases	377		

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 ($x^2 = 6,198$, $df=1$, $p=0,013$) οδήγησε στην τιμή p-value ίση με 0.012, η οποία είναι μικρότερη από την τιμή αναφοράς 0.05 (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας), και άρα γίνεται δεκτή η εξάρτηση μεταξύ των δύο παραμέτρων (εναλλακτική υπόθεση). Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις για το αν το κλίμα της τάξης είναι ευχάριστο, εξαρτώνται από το φύλο του εκπαιδευτικού.

Ελέγχθηκε ακόμη, αν η χρονιά που ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει στην τάξη σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το κλίμα στην τάξη (Πίνακας 31).

Πίνακας 31: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών και της χρονιάς που ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει στην τάξη στην ερώτηση B7 του ερωτηματολογίου.

ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΥ Ο/Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΔΙΔΑΣΚΕΙ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ *
ΕΙΔΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ (Crosstabulation)

Count		ΕΙΔΟΣ_ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ		Total
		Αρνητική	Θετική	
Ο δάσκαλος/δασκάλα διδάσκει:	1 ^η χρονιά	24	163	187
	2 ^η χρονιά	106	84	190
Total		130	247	377

Πίνακας 32: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη).

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,776 ^a	1	,000
Continuity Correction ^b	31,581	1	,000
Likelihood Ratio	35,261	1	,000
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	32,707	1	,000
N of Valid Cases	475		

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 ($x^2 = 32,776$, $df=1$, $p=0,000$) οδήγησε στην τιμή p-value ίση με 0.000, η οποία είναι μικρότερη από την τιμή αναφοράς 0.05 (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας), και άρα γίνεται δεκτή η εξάρτηση μεταξύ των δύο παραμέτρων (εναλλακτική υπόθεση). Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις για το αν το κλίμα της τάξης είναι ευχάριστο, εξαρτώνται από τη χρονιά που ο εκπαιδευτικός διδάσκει στην τάξη.

Αξιολογήθηκε τέλος, ως σημαντική και αναλύθηκε περαιτέρω, η πιθανή συσχέτιση των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τον τύπο σχολείου αναφορικά με το βαθμό ευχαρίστησης από το κλίμα του σχολείου (ερώτηση B7 του ερωτηματολογίου). Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 .

Ο πίνακας συνάφειας (Πίνακας 33) που δημιουργήθηκε για την εκτέλεση του ελέγχου είναι ο εξής:

Πίνακας 33: Πίνακας Συνάφειας για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους των απαντήσεων των μαθητών ανάλογα με τον τύπο σχολείου στην ερώτηση B7 του ερωτηματολογίου.

		Είδος απάντησης		Total
		Αρνητική	Θετική	
Τύπος σχολείου	Ολιγοθέσιο	6	50	56
	Πολυθέσιο	26	294	320
Total		32	344	376

Πίνακας 34: Αποτελέσματα ελέγχων X^2 για διάφορους αλγόριθμους (πρώτη στήλη)

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,410 ^a	1	,522
Continuity Correction ^b	,145	1	,703
Likelihood Ratio	,387	1	,534
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	,409	1	,522
N of Valid Cases	376		

Ως αποτέλεσμα του ελέγχου X^2 ($x^2 = 0,410$, $df=1$, $p=0,522$) προέκυψε η τιμή p -value = 0.071, η οποία είναι πολύ μεγαλύτερη από την τιμή αναφοράς 0.05 (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας), και άρα γίνεται δεκτή η ανεξαρτησία μεταξύ των δύο παραμέτρων (μηδενική υπόθεση). Αυτό σημαίνει ότι το είδος των απαντήσεων (θετικές ή αρνητικές) στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι ανεξάρτητες από τον τύπο σχολείου των μαθητών.

6.4 Παραγοντική ανάλυση

Στη συνέχεια επιλέχθηκαν οι πιο χαρακτηριστικές διαστάσεις (δείκτες) του παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη που συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο αριθμό μεταβλητών, και με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές, πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων, για να αξιολογηθούν οι προτάσεις που εκφράζουν κάθε δείκτη (μεταβλητές). Συνολικά στην παραγοντική ανάλυση συμμετείχαν 25 δηλώσεις από τις οποίες εξήχθησαν 8 παράγοντες.

Καταρχήν αξιολογήθηκε με την στατιστική προσέγγιση της παραγοντικής ανάλυσης (Factor Analysis) η **συνεκτικότητα** στην τάξη.

Αρχικά αξιολογήθηκε κατά πόσο είναι εφικτή η συγκεκριμένη στατιστική προσέγγιση μέσω του δείκτη σφαιρικότητας “KMO” (Πίνακας 35).

Πίνακας 35: Πίνακας ελέγχου καταλληλότητας πραγματοποίησης της παραγοντικής ανάλυσης.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.508	
Approx. Chi-Square	123,333	
Bartlett's Test of Sphericity	Df	6
	Sig.	.000

Η τιμή του δείκτη είναι 0.508 όπως φαίνεται από τον Πίνακα 35, γεγονός που επιτρέπει - αλλά οριακά - την παραγοντική ανάλυση στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Εξετάστηκε ακόμη η συσχέτιση των μεταβλητών, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 36 που ακολουθεί.

Πίνακας 36: Πίνακας συσχετίσεων των παραγόντων (προτάσεων) που αφορούν το δείκτη της συνεκτικότητας.

		Correlations				
		VAR001	VAR002	VAR003	VAR004	
Kendall's tau_b	VAR001	Correlation Coefficient	1,000	,412**	,304**	,288**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	378	378	378	378
	VAR002	Correlation Coefficient	,412**	1,000	,416**	,357**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	378	378	378	378
	VAR003	Correlation Coefficient	,304**	,416**	1,000	,410**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	378	378	378	378
	VAR004	Correlation Coefficient	,288**	,357**	,410**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	378	378	378	378

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Σχετικά με τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 36), αναφέρεται ότι οι μεταβλητές VAR001, VAR002, VAR003 και VAR004, ανταποκρίνονται στις ακόλουθες προτάσεις αντίστοιχα: κάνω φίλιες με τους συμμαθητές μου σε αυτήν την τάξη, οι άλλοι μαθητές είναι φιλικοί μαζί μου, δουλεύω καλά με τους συμμαθητές μου, οι συμμαθητές μου σε αυτή την τάξη με βοηθάνε.

Από τον πίνακα των συσχετίσεων λοιπόν, (Πίνακας 36), παρατηρείται μια μέτρια συσχέτιση μεταξύ και των τεσσάρων μεταβλητών, που αναδεικνύει ότι οι απαντήσεις των μαθητών στις επιμέρους προτάσεις, που εκφράζουν οι μεταβλητές, διέφεραν μεταξύ τους.

Εφαρμόζοντας την ανάλυση των κύριων συνιστωσών (“Principal Components”) ως μέθοδο παραγοντικής ανάλυσης, διαπιστώθηκε η στατιστική ύπαρξη δύο παραγόντων, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 37 που ακολουθεί.

Πίνακας 37: Αποτελέσματα του ελέγχου παραγοντικής ανάλυσης.

	Component	
	Component	
	1	2
VAR001	,519	,115
VAR002	,548	-,055
VAR003	,265	-,135
VAR004	,007	,979

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Component Scores.

Στον Πίνακα 37 γίνεται λόγος για τις ίδιες μεταβλητές με τον Πίνακα 36 και επομένως οι μεταβλητές VAR001, VAR002, VAR003 και VAR004, αναφέρονται αντίστοιχα στις ίδιες και πάλι προτάσεις, δηλαδή: κάνω φίλιες με τους συμμαθητές μου σε αυτήν την τάξη, οι άλλοι μαθητές είναι φιλικοί μαζί μου, δουλεύω καλά με τους συμμαθητές μου, οι συμμαθητές μου σε αυτή την τάξη με βοηθάνε.

Η κατηγοριοποίηση των μεταβλητών σε δύο παράγοντες φανερώνει τη δυνατότητα της συγχώνευσης σε δύο πιο γενικές, αλλά εξίσου σημαντικές μεταβλητές, που αφορούν τη συνεκτικότητα στην τάξη (Πίνακας 37). Το συμπέρασμα είναι λογικό παρατηρώντας τις ακριβείς διατυπώσεις των προτάσεων (μεταβλητών). Οι δυο από αυτές σχετίζονται με τις ενέργειες του μαθητή για τη διαμόρφωση της

συνεκτικότητας, ενώ οι άλλες δύο προτάσεις αφορούν τις ενέργειες τρίτων για την επίτευξη της συνεκτικότητας.

Αναφορικά με το δείκτη της **ικανοποίησης των μαθητών σε σχέση με τον τομέα της εργασίας** και με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν, πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων, για να αξιολογηθούν οι προτάσεις (παράγοντες) που εκφράζουν το συγκεκριμένο δείκτη. Καταρχήν, ελέγχτηκε με βάση το “KMO” test, αν η παραγοντική ανάλυση έχει νόημα ή όχι. Τα αποτελέσματα αυτού του test παρουσιάζονται στον Πίνακα 38 που ακολουθεί

Πίνακας 38: Πίνακας ελέγχου καταλληλότητας πραγματοποίησης της παραγοντικής ανάλυσης.

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,536
Approx. Chi-Square	42,786
Bartlett's Test of Sphericity	Df 10
	Sig. ,000

Η τιμή του δείκτη (0.536) επιτρέπει την παραγοντική ανάλυση, αν και σημειώνεται, ότι όσο η τιμή αυτή προσεγγίζει την μονάδα, τόσο περισσότερο θεωρείται επιτρεπτή η παραγοντική ανάλυση (Πίνακας 38). Ελέγχθηκε επίσης, κατά πόσο οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν σχετίζονται μεταξύ τους, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο, αν και κατά πόσο οι απαντήσεις των μαθητών στις προτάσεις που αναδεικνύουν την ικανοποίηση τους από τη σχολική εργασία, διέφεραν μεταξύ τους.

Πίνακας 39: Πίνακας συσχετίσεων των παραγόντων (προτάσεων) που αφορούν το δείκτη της ικανοποίησης των μαθητών σε σχέση με τον τομέα της εργασίας.

		Correlations				
		VAR001	VAR002	VAR003	VAR004	VAR005
VAR001	Correlation Coefficient	1,000	,360**	,278**	,354**	,220**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000
	N	378	378	378	378	378
VAR002	Correlation Coefficient	,360**	1,000	,333**	,257**	,221**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000
	N	378	378	378	378	378
Kendal I's tau_b	Correlation Coefficient	,278**	,333**	1,000	,193**	,172**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000
	N	378	378	378	378	378
VAR003	Correlation Coefficient	,354**	,257**	,193**	1,000	,308**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000
	N	378	378	378	378	378
VAR004	Correlation Coefficient	,220**	,221**	,172**	,308**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.
	N	378	378	378	378	378
VAR005	Correlation Coefficient	,220**	,221**	,172**	,308**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.
	N	378	378	378	378	378

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Σχετικά με τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 39) αναφέρεται ότι, οι μεταβλητές VAR001, VAR002, VAR003, VAR004 και VAR005 ανταποκρίνονται στις

ακόλουθες προτάσεις αντίστοιχα: το μάθημα περνάει ευχάριστα, δουλεύω ήρεμα σε αυτή την τάξη και καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου, μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα υπόλοιπα παιδιά σε αυτήν την τάξη, είμαι ικανοποιημένος/η με το φόρτο εργασίας που έχω να κάνω στο σπίτι, είμαι ικανοποιημένος/η με τον αριθμό των τεστ που γράφουμε.

Από τον πιο πάνω πίνακα (Πίνακας 39) παρατηρείται λοιπόν ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών δεν είναι καλές, γεγονός που σημαίνει ότι οι απαντήσεις των μαθητών στις επιμέρους προτάσεις διέφεραν μεταξύ τους αρκετά.

Στην ανάλυση παραγόντων που πραγματοποιήθηκε, προέκυψε μόνο ένας παράγοντας (Πίνακας 40).

Πίνακας 40: Αποτελέσματα του ελέγχου παραγοντικής ανάλυσης.

Component Score Coefficient Matrix	
	Component
	1
VAR001	,204
VAR002	,540
VAR003	,188
VAR004	,559
VAR005	,222

Extraction Method: Principal Component Analysis. Component Scores.

Στον Πίνακα 40 γίνεται λόγος για τις ίδιες μεταβλητές με τον Πίνακα 39 και επομένως οι μεταβλητές VAR001, VAR002, VAR003, VAR004 και VAR005 αναφέρονται αντίστοιχα στις ίδιες προτάσεις: το μάθημα περνάει ευχάριστα, δουλεύω ήρεμα σε αυτή την τάξη και καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου, μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα υπόλοιπα παιδιά σε αυτήν την τάξη, είμαι

ικανοποιημένος/η με το φόρτο εργασίας που έχω να κάνω στο σπίτι, είμαι ικανοποιημένος/η με τον αριθμό των τεστ που γράφουμε.

Από τον προηγούμενο πίνακα (Πίνακας 40), παρατηρείται ότι υπάρχει μόνο ένας παράγοντας. Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις που εκφράζουν την ικανοποίηση των μαθητών από τη σχολική εργασία, θα μπορούσαν να συμπεριλαμβάνονται σε μία πρόταση, όπως π.χ. «Είστε ικανοποιημένοι με το μάθημα στην τάξη». Οι επιμέρους προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν για να εκφράσουν αυτό το δείκτη, φαίνεται να μην παίζουν καθοριστικό ρόλο, τουλάχιστον στο πλήθος των ερωτηματολογίων που εξετάστηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη.

Σημαντικός δείκτης επίσης θεωρήθηκε η υποστήριξη του εκπαιδευτικού, η οποία καθορίζεται από 5 προτάσεις.

Καταρχήν με βάση τον δείκτη “ΚΜΟ” ελέγχθηκε κατά πόσο έχει νόημα η παραγοντική ανάλυση. Η τιμή του δείκτη είναι 0.521, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 41, γεγονός που επιτρέπει την παραγοντική ανάλυση, αν και δεν είναι αρκετά υψηλός.

Πίνακας 41: Πίνακας ελέγχου καταλληλότητας πραγματοποίησης της παραγοντικής ανάλυσης.

KMO and Bartlett's Test ^a	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.521
Approx. Chi-Square	75,302
Bartlett's Test of Sphericity	
Df	10
Sig.	,000

Αναφορικά με τη συσχέτιση των μεταβλητών (προτάσεων), τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης παρουσιάζονται στον Πίνακα 42.

Πίνακας 42: Πίνακας συσχετίσεων των παραγόντων (προτάσεων) που αφορούν το δείκτη της υποστήριξης του εκπαιδευτικού.

		Correlations					
		VAR1	VAR2	VAR3	VAR4	VAR5	
Kendal l's tau_b	VAR1	Correlation Coefficient	1,000	,460**	,359**	,376**	,374**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000
		N	378	378	378	378	378
	VAR2	Correlation Coefficient	,460**	1,000	,444**	,463**	,405**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000
		N	378	378	378	378	378
	VAR3	Correlation Coefficient	,359**	,444**	1,000	,467**	,383**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000
		N	378	378	378	378	378
VAR4	Correlation Coefficient	,376**	,463**	,467**	1,000	,411**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000	
	N	378	378	378	378	378	
VAR5	Correlation Coefficient	,374**	,405**	,383**	,411**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	
	N	378	378	378	378	378	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Σχετικά με τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 42) αναφέρεται ότι, οι μεταβλητές VAR1, VAR2, VAR3, VAR4 και VAR5 ανταποκρίνονται στις ακόλουθες προτάσεις

αντίστοιχα: ο/η εκπαιδευτικός δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για μένα, ο/η εκπαιδευτικός με καταλαβαίνει, ο/η εκπαιδευτικός με σέβεται και με αποδέχεται όπως είμαι, ο/η εκπαιδευτικός δείχνει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές μου, ο/η εκπαιδευτικός κάνει ό,τι μπορεί για να με βοηθήσει.

Από τον συγκεκριμένο πίνακα (Πίνακας 42), παρατηρείται ότι υπάρχουν ασθενείς συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, δηλαδή οι μαθητές απάντησαν με αρκετά διαφορετικό τρόπο σε κάθε επιμέρους πρόταση που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο δείκτη.

Η ανάλυση παραγόντων βέβαια, απέδειξε ότι είναι εφικτή η κατηγοριοποίηση των προτάσεων σε δύο παράγοντες, αναφορικά με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού (Πίνακας 43). Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να ονομαστούν «Σεβασμός» και «Ενδιαφέρον». Στον πρώτο παράγοντα φορτίζουν οι προτάσεις 22, 23, 24 και στο δεύτερο οι προτάσεις 21, 25.

Πίνακας 43: Αποτελέσματα του ελέγχου παραγοντικής ανάλυσης.

Component Score Coefficient Matrix ^a		
	Component	
	1	2
VAR1	,001	-,001
VAR2	,005	,005
VAR3	-,003	1,000
VAR4	,000	,000
VAR5	1,000	,006

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Scores.

Στον Πίνακα 43 γίνεται λόγος για τις ίδιες μεταβλητές με τον Πίνακα 42 και επομένως οι μεταβλητές VAR1, VAR2, VAR3, VAR4 και VAR5 αναφέρονται αντίστοιχα στις ίδιες προτάσεις: ο/η εκπαιδευτικός δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για

μένα, ο/η εκπαιδευτικός με καταλαβαίνει, ο/η εκπαιδευτικός με σέβεται και με αποδέχεται όπως είμαι, ο/η εκπαιδευτικός δείχνει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές μου, ο/η εκπαιδευτικός κάνει ό, τι μπορεί για να με βοηθήσει.

Όσον αφορά στην **οργάνωση της τάξης**, ο δείκτης “ΚΜΟ” υπολογίστηκε στην τιμή 0.575, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 44, γεγονός που επιτρέπει την παραγοντική ανάλυση, αν και δεν είναι αρκετά υψηλός.

Πίνακας 44: Πίνακας ελέγχου καταλληλότητας πραγματοποίησης της παραγοντικής ανάλυσης.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,575
	Approx. Chi-Square	57,036
Bartlett's Test of Sphericity	Df	15
	Sig.	,000

Αναφορικά με τη συσχέτιση των μεταβλητών (προτάσεων), τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης παρουσιάζονται στον Πίνακα 45.

Πίνακας 45: Πίνακας συσχετίσεων των παραγόντων (προτάσεων) που αφορούν το δείκτη της οργάνωσης της τάξης.

		Correlations					
		VAR1	VAR2	VAR3	VAR4	VAR5	VAR6
	Correlation Coefficient	1,000	,277**	,057	,254**	,207**	,153**
VAR1	Sig. (2-tailed)	.	,000	,181	,000	,000	,000
	N	378	378	378	378	378	378
	Correlation Coefficient	,277**	1,000	,018	,279**	,250**	,068
VAR2	Sig. (2-tailed)	,000	.	,676	,000	,000	,117
Kendal l's	N	378	378	378	378	378	378
tau_b	Correlation Coefficient	,057	,018	1,000	,047	,128**	,077
VAR3	Sig. (2-tailed)	,181	,676	.	,275	,003	,073
	N	378	378	378	378	378	378
	Correlation Coefficient	,254**	,279**	,047	1,000	,340**	,220**
VAR4	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,275	.	,000	,000
	N	378	378	378	378	378	378
	Correlation Coefficient	,207**	,250**	,128**	,340**	1,000	,270**
VAR5	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,000	.	,000
	N	378	378	378	378	378	378

Σχετικά με τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 45) αναφέρεται ότι, οι μεταβλητές VAR1, VAR2, VAR3, VAR4, VAR5 και VAR6 ανταποκρίνονται στις ακόλουθες προτάσεις αντίστοιχα: η αίθουσα που κάνουμε μάθημα είναι αισθητικά όμορφη, καθαρή και γενικά ευχάριστη, μου αρέσει ο τρόπος που καθόμαστε μέσα στην τάξη, θα μου άρεσε περισσότερο να καθόμαστε σε ομάδες μέσα στην τάξη, οι κανόνες της τάξης είναι δίκαιοι, οι κανόνες της τάξης εφαρμόζονται ισότιμα για όλα τα παιδιά, ο/η εκπαιδευτικός επιβάλλει την πειθαρχία όταν χρειάζεται.

Και σε αυτή την περίπτωση (Πίνακας 45), παρατηρείται ότι υπάρχουν ασθενείς ως ανύπαρκτες ουσιαστικά συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, που σημαίνει ότι οι μαθητές απάντησαν με αρκετά διαφορετικό τρόπο σε κάθε επιμέρους πρόταση που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο δείκτη.

Πίνακας 46: Αποτελέσματα του ελέγχου παραγοντικής ανάλυσης.

Component Score Coefficient Matrix		
	Component	
	1	2
VAR1	,476	,127
VAR2	,182	,258
VAR3	,179	-,659
VAR4	,490	,009
VAR5	,369	-,206
VAR6	,135	,609

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Scores.

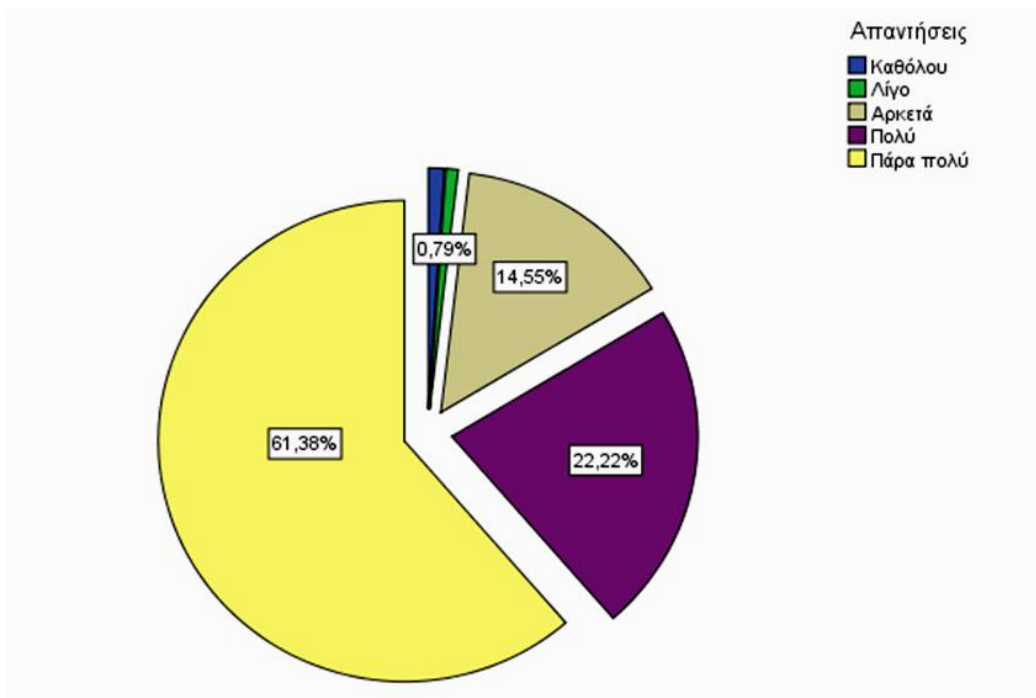
Στον Πίνακα 46 γίνεται λόγος για τις ίδιες μεταβλητές με τον Πίνακα 45 και επομένως οι μεταβλητές VAR1, VAR2, VAR3, VAR4, VAR5 και VAR6 αναφέρονται αντίστοιχα στις ίδιες προτάσεις, δηλαδή: η αίθουσα που κάνουμε μάθημα είναι αισθητικά όμορφη, καθαρή και γενικά ευχάριστη, μου αρέσει ο τρόπος

που καθόμαστε μέσα στην τάξη, θα μου άρεσε περισσότερο να καθόμαστε σε ομάδες μέσα στην τάξη, οι κανόνες της τάξης είναι δίκαιοι , οι κανόνες της τάξης εφαρμόζονται ισότιμα για όλα τα παιδιά, ο/η εκπαιδευτικός επιβάλλει την πειθαρχία όταν χρειάζεται.

Η παραγοντική ανάλυση για το συγκεκριμένο δείκτη (οργάνωση της τάξης), όπως φαίνεται από τον προηγούμενο πίνακα (Πίνακας 46), οδήγησε στην ύπαρξη δύο παραγόντων. Αυτό ερμηνεύεται ως δυνατότητα ομαδοποίησης των προτάσεων (μεταβλητών) σε δύο νέες πιο γενικές κατηγορίες, οι οποίες μπορούν να εκφράσουν το δείκτη «Οργάνωση της τάξης». Οι δύο αυτές κατηγορίες μπορούν να είναι οι «Κανόνες», που φορτίζουν στις προτάσεις που έχουν να κάνουν με τους κανόνες της τάξης και την πειθαρχία και το «Περιβάλλον», το οποίο εμφανίζει υψηλές φορτίσεις στις προτάσεις που αφορούν στο φυσικό περιβάλλον της τάξης και στη διάταξη των θρανίων.

Στο Δ' μέρος του ερωτηματολογίου, που αφορά στις ενέργειες και στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, επιλέχθηκε να αναλυθεί ο δείκτης **παιδαγωγικές ενέργειες**, ως ο πιο σημαντικός. Σε αυτόν το δείκτη ανήκουν οι προτάσεις Δ1.2, Δ1.8-Δ1.11 και Δ1.13.

Για την πρόταση Δ1.2 υπολογίστηκαν τα ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών σε κάθε επιλογή (Εικόνα 15).



Εικόνα 15: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών σε κάθε επιλογή για την πρόταση Δ1.2.

Από την Εικόνα 15, παρατηρείται ότι στην πρόταση «Ο/η εκπαιδευτικός πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν» οι μαθητές απάντησαν θετικά και μάλιστα «Πάρα Πολύ» σε ποσοστό 61,38% (δηλαδή, πάνω από τους μισούς).

Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση, για να διαπιστωθεί αν οι προτάσεις Δ1.8 – Δ1.11 του ερωτηματολογίου θα μπορούσαν να συγχωνευτούν ή όχι σε μικρότερο πλήθος προτάσεων. Το “ΚΜΟ” τεστ δίνει συντελεστή 0.673, μία τιμή ικανοποιητική για την πραγματοποίηση παραγοντικής ανάλυσης (Πίνακας 47).

Πίνακας 47: Πίνακας ελέγχου καταλληλότητας πραγματοποίησης της παραγοντικής ανάλυσης..

KMO and Bartlett's Test		
<hr/>		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,673
	Approx. Chi-Square	386,866
Bartlett's Test of Sphericity	Df	6
	Sig.	,000
<hr/>		

Ελέγχθηκε επίσης, αν και κατά πόσο οι μεταβλητές (προτάσεις) σχετίζονται μεταξύ τους ως προς των τρόπο που απάντησαν οι μαθητές σε αυτές. Παρατηρούνται πολύ μικρές τιμές συσχέτισης, που σημαίνει ότι οι μαθητές απάντησαν με διαφορετικό τρόπο σε κάθε μία από αυτές (Πίνακας 48).

Πίνακας 48: Πίνακας συσχετίσεων των παραγόντων (προτάσεων) που αφορούν το δείκτη των παιδαγωγικών ενεργειών.

		Correlations			
		VAR001	VAR002	VAR003	VAR004
Kendall's tau_b	Correlation Coefficient	1,000	-,107*	,353**	,322**
	VAR001				
	Sig. (2- tailed)	.	,014	,000	,000
	N	378	378	378	377
	Correlation Coefficient	-,107*	1,000	-,052	-,131**
	VAR002				
	Sig. (2- tailed)	,014	.	,239	,003
	N	378	378	378	377
	Correlation Coefficient	,353**	-,052	1,000	,366**
	VAR003				
	Sig. (2- tailed)	,000	,239	.	,000
	N	378	378	378	377
Correlation Coefficient	,322**	-,131**	,366**	1,000	
VAR004					
Sig. (2- tailed)	,000	,003	,000	.	
N	377	377	377	377	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σχετικά με τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 48) αναφέρεται ότι, οι μεταβλητές VAR001, VAR002, VAR003 και VAR004 ανταποκρίνονται στις ακόλουθες προτάσεις αντίστοιχα: ο/η εκπαιδευτικός με επιβραβεύει όταν δείχνω την αναμενόμενη συμπεριφορά, ο/η εκπαιδευτικός με φέρνει σε δύσκολη

θέση, ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί στους μαθητές μια θετική στάση προς το σχολείο, ο/η εκπαιδευτικός είναι δημοκρατικός/η και ενθαρρύνει τη χρήση του διαλόγου μέσα στην τάξη.

Από την παραγοντική ανάλυση που εφαρμόστηκε, εξάγεται ένας παράγοντας που σημαίνει ότι αυτές οι τέσσερις προτάσεις θα μπορούσαν να αναδιατυπωθούν σε μία, όπως για παράδειγμα «Ο/η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών» (Πίνακας 49).

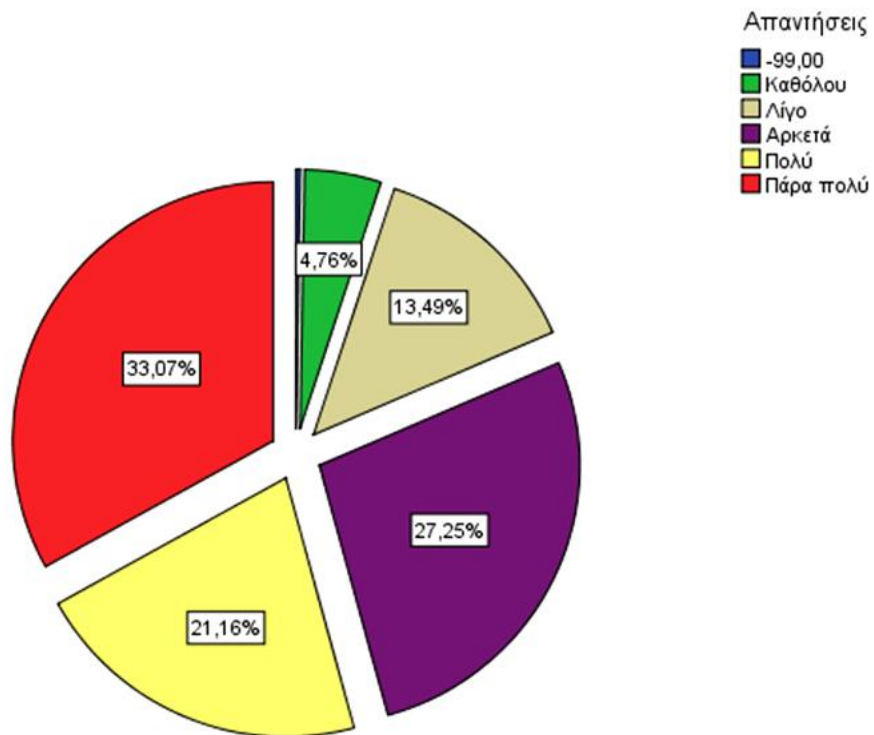
Πίνακας 49: Αποτελέσματα του ελέγχου παραγοντικής ανάλυσης.

Component Score Coefficient Matrix	
	Component
	1
VAR001	,290
VAR002	,314
VAR003	,321
VAR004	,393

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Component Scores.

Στον Πίνακα 49 γίνεται λόγος για τις ίδιες μεταβλητές με τον Πίνακα 48 και επομένως οι μεταβλητές VAR001, VAR002, VAR003 και VAR004 αναφέρονται αντίστοιχα στις ίδιες προτάσεις, δηλαδή: ο/η εκπαιδευτικός με επιβραβεύει όταν δείχνω την αναμενόμενη συμπεριφορά, ο/η εκπαιδευτικός μερικές φορές με φέρνει σε δύσκολη θέση, ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί στους μαθητές μια θετική στάση προς το σχολείο, ο/η εκπαιδευτικός είναι δημοκρατικός/η και ενθαρρύνει τη χρήση του διαλόγου μέσα στην τάξη.

Όπως για την πρόταση Δ1.2, έτσι και για την Δ1.13 υπολογίστηκαν τα ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών σε κάθε επιλογή (Εικόνα 16).



Εικόνα 16: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών σε κάθε επιλογή για την πρόταση Δ1.13.

Από τα ποσοστά στις απαντήσεις των μαθητών, παρατηρείται ότι είναι πολύ κοντά μεταξύ τους οι θετικές απαντήσεις με ελαφρώς επικρατέστερη την επιλογή «Πάρα Πολύ».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Με την παρούσα έρευνα στόχος μας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Άρτας σχετικά με το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στο παιδαγωγικό κλίμα και σχετικά με τα αποτελέσματα της ύπαρξης ενός θετικού κλίματος στην τάξη, να καταγράψουμε το βαθμό ευχαρίστησης των μαθητών από το κλίμα της τάξης, να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και την εκπαιδευτική πρακτική των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη και τέλος, να ελέγξουμε την απόκριση των μαθητών για συγκεκριμένες διαστάσεις του κλίματος της τάξης, όπως αυτές διατυπώνονται στη σχετική βιβλιογραφία. Τα ευρήματα που προέκυψαν, συνιστούν μια προσπάθεια αξιολόγησης του παιδαγωγικού κλίματος από τη σκοπιά των μαθητών.

Ακολούθως παρουσιάζονται τα συμπεράσματα των ερευνητικών ευρημάτων, γίνεται συζήτηση και διατυπώνονται τελικές εκτιμήσεις και προτάσεις.

Ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά των 378 συμμετεχόντων μαθητών, το ποσοστό αγοριών – κοριτσιών που συμμετείχαν στην έρευνα κυμαίνεται περίπου στα ίδια επίπεδα, της τάξης του 50% για κάθε φύλο. Τα ίδια ποσοστά καταγράφονται και όσον αφορά τις ηλικιακές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς σε ποσοστό 33,3% για καθεμιά από τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, υπάρχουν μαθητές που φοιτούν στην Δ', στην Ε' και στη Στ' τάξη.

Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος φοιτούν σε πολυθέσια σχολεία (84,92%) και έχουν δάσκαλο στην τάξη τους (64,02%). Τα παραπάνω μπορούν να ερμηνευθούν από το γεγονός ότι ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν σε πολυθέσια σχολεία του Νομού Άρτας είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν σε ολιγοθέσια και από το γεγονός ότι τις μεγάλες τάξεις, σύμφωνα με την χρόνια παγιωμένη αντίληψη, συνήθως αναλαμβάνουν άντρες εκπαιδευτικοί, που μπορούν να επιβάλλουν καλύτερα την πειθαρχία.

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι στις τάξεις που χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο υπάρχουν περισσότεροι από δεκαπέντε μαθητές (72,22%), μιας και το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα, φοιτά σε πολυθέσια σχολεία, ενώ η αναλογία αγοριών-κοριτσιών, που φοιτούν στην ίδια τάξη, δε φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα τις απαντήσεις των μαθητών όσον αφορά το παιδαγωγικό κλίμα. Τόσο το ποσοστό των αγοριών που φοιτά στην ίδια τάξη, όσο και το ποσοστό των κοριτσιών της ίδιας τάξης ανέρχεται περίπου στο 43,9%. Τέλος, ως προς την τελευταία ερώτηση του Α' μέρους του ερωτηματολογίου, παρατηρείται, σε ποσοστό 64,29%, ότι οι μαθητές είχαν εκπαιδευτικό που δίδασκε για πρώτη φορά στην τάξη.

Περνώντας στο ουσιαστικό κομμάτι της έρευνας και στην ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης αποτυπώνεται με καλά σχόλια και οι μαθητές το αξιολογούν θετικά. Σχεδόν το 91% των ερωτηθέντων, όπως προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων Αρκετά – Πολύ - Πάρα Πολύ της πεντάβαθμης κλίμακας Likert, δηλώνει ότι είναι ευχαριστημένο με το κλίμα της τάξης, ενώ μόλις το 6,34% θεωρεί Καθόλου ή Λίγο ευχάριστο το κλίμα που υπάρχει στην τάξη.

Παρόμοια αποτελέσματα, σύμφωνα με τους Ζμπάινα & Γιαννακούρα (2011: 214), έχουν αναφερθεί και από άλλους ερευνητές, οι οποίοι έχουν επισημάνει ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για το κλίμα της τάξης είναι περισσότερο θετικές σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και λιγότερο ευνοϊκές όσο αυξάνει η ηλικία τους, καθώς όσο προχωρούν από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, οι μαθητές αντιλαμβάνονται το κλίμα πιο αρνητικό, την υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς ως λιγότερη και το περιβάλλον της τάξης ως λιγότερο υγιές. Αυτή η αυξανόμενη με την ηλικία δυσaréσκεια από το κλίμα της τάξης, ενδεχομένως, ενισχύεται από τους παράγοντες που σχετίζονται με την αναπτυξιακή φάση των εφήβων.

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν ή συνδιαμορφώνουν το παιδαγωγικό κλίμα, οι μαθητές δήλωσαν ότι υπεύθυνοι για τη δημιουργία του κλίματος (ατμόσφαιρα) της τάξης, είναι όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς εκπαιδευτικός και μαθητές επιδρούν από κοινού στην κοινωνική ομάδα της τάξης.

Μάλιστα, τα μέλη της σχολικής τάξης, ως κοινωνική ομάδα, έχουν αμοιβαίες σχέσεις επικοινωνίας, κοινά ενδιαφέροντα, κοινές αξίες και κοινούς στόχους. Ένας από αυτούς τους στόχους είναι το παιδαγωγικό κλίμα.

Άλλος ένας παράγοντας που επιδρά στο κλίμα της τάξης, είναι τα γνωστικά αντικείμενα. Οι μαθητές ερωτήθηκαν, σε ποιο βαθμό τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο, επηρεάζουν το κλίμα της τάξης και η πλειοψηφία απάντησε Αρκετά ή Λίγο. Είναι γνωστό, ότι τα μαθήματα που διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη στάση τους απέναντι σε αυτό. Ο μαθητής με βάση τη σχέση που έχει με τα μαθήματα, μπορεί να τα θεωρήσει είτε εύκολα, είτε δύσκολα, είτε ευχάριστα, είτε αδιάφορα για αυτόν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα μαθήματα να καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την καταξίωση ή απαξίωση της ίδιας της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006: 317). Το φαινόμενο αυτό, συνήθως, παρατηρείται πιο έντονα όταν μέσα στην τάξη διδάσκουν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης θεωρείται πρωταρχικής σημασίας. Από τις έρευνες, προκύπτουν αρκετοί παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος με τη σειρά του επιδρά στο γενικότερο κλίμα της τάξης. Στη δική μας ερευνητική προσπάθεια, ζητήσαμε από τους μαθητές να δηλώσουν, εάν πιστεύουν ότι ένα καλό κλίμα μέσα στην τάξη επηρεάζεται από το φύλο και την ηλικία του εκπαιδευτικού, και τι είδους συμπεριφορά πρέπει να υιοθετεί ο εκπαιδευτικός για να υπάρχει καλό κλίμα μέσα στην τάξη.

Από τις απαντήσεις των μαθητών, διαφαίνεται ότι στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, δεν παίζει ρόλο ούτε το φύλο, ούτε η ηλικία του εκπαιδευτικού. Ακόμη, οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν, ότι καλό κλίμα μέσα στην τάξη υπάρχει, όταν ο εκπαιδευτικός συζητάει μαζί τους, τους συμβουλεύει και τους βοηθάει. Το τελευταίο εύρημα συμπίπτει με τη σχετική βιβλιογραφία, αφού όπως αναφέρεται, οι μαθητές προτιμούν τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι πολύ αυστηροί, ούτε όμως και πολύ ενδοτικοί, ώστε να υποχωρούν σε όλες τις επιθυμίες τους για να είναι αρεστοί. Όμως, σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία βρίσκονται τα ευρήματά μας όσον αφορά την ηλικία και το φύλο του εκπαιδευτικού, καθώς όπως διατυπώνεται από πολλούς παιδαγωγούς και ερευνητές, οι μαθητές προτιμούν τους νεότερους εκπαιδευτικούς και υπάρχουν και μαθητές που παρουσιάζουν ιδιαίτερη αδυναμία στο ένα ή το άλλο φύλο (Πυργιωτάκης, 2000: 233, 316).

Εν συνεχεία, οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν εάν πιστεύουν ότι το κλίμα της τάξης είναι καλύτερο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού ή στις τελευταίες. Οι τελευταίοι εκτιμούν ότι το κλίμα είναι καλύτερο στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τις βιβλιογραφικές αναφορές.

Το παιδαγωγικό κλίμα, όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, επηρεάζεται από τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, οι οποίες επηρεάζονται σημαντικά από την ηλικία του δεύτερου. Οι μικροί μαθητές έχουν την τάση να αναπτύσσουν στενή συναισθηματική σχέση με τον εκπαιδευτικό και να ταυτίζονται μαζί του. Αντίθετα, όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού, η σχέση του με τον εκπαιδευτικό προσδιορίζεται από άλλα εξωγενή αντικειμενικά κριτήρια, δηλαδή οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων σταδιακά αποστασιοποιούνται από το προσωπικό-συναισθηματικό στοιχείο (Διαμαντόπουλος, 2002: 301). Από τα παραπάνω λοιπόν, συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές των μικρών τάξεων βιώνουν καλύτερα το παιδαγωγικό κλίμα από ότι οι μαθητές των μεγάλων τάξεων, κάτι όμως που δεν επιβεβαιώνεται με την παρούσα έρευνα.

Εντούτοις, οι μαθητές εκτιμούν ότι το κλίμα της τάξης είναι καλύτερο στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, ίσως, λόγω του μεγάλου βαθμού συνοχής μεταξύ των μελών της τάξης από την μακρόχρονη παραμονή τους στο ίδιο περιβάλλον.

Αναφορικά με τις επιδράσεις που έχει ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη οι μαθητές εκτιμούν, ότι το καλό κλίμα της τάξης επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις επιδόσεις τους, την αυτοεικόνα, το αυτοσυναίσθημά τους και γενικά την κοινωνική τους προσαρμογή.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν η Doll και οι συνεργάτες της (2009: 15, 16) σε μία τάξη όπου επικρατεί καλό κλίμα, ικανοποιούνται οι μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις ανάγκες ή τις αδυναμίες που έχει ο καθένας από αυτούς και, παράλληλα, αυξάνεται το αίσθημα ικανοποίησης που απολαμβάνουν οι ίδιοι από το έργο τους στην τάξη. Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκεται και η Πασιαρδή (2001: 31), διατυπώνοντας την άποψη ότι μέσα σε ένα θετικό κλίμα εργασίας *«οι μαθητές αμείβονται για τις προσπάθειές τους, για τη σχολική τους επίδοση και για τη διαγωγή τους και δεν έχουν την αίσθηση και τη γνώμη ότι αδικούνται»*.

Αλλά και το Υπουργείο Παιδείας (2012α: 51, 52) στην Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, προτάσσει τη θέση ότι ένα θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σχολείο και στη σχολική τάξη, παρέχει στους μαθητές αίσθημα ασφάλειας, αποδοχής, στήριξης, ενθάρρυνσης, ενίσχυσης της αυτοεκτίμησής τους και ευκαιρίες να βιώσουν τη χαρά της μάθησης και της δημιουργίας. Επιπλέον, προσφέρει στους μαθητές τις συνθήκες για να αναπτύξουν την προσωπική τους ταυτότητα, την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή του "άλλου",

συμβάλλει στην ανάπτυξη κινήτρων, ικανοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας σε δράσεις, ικανοτήτων διαχείρισης των συγκρούσεων και διαμόρφωσης ρητών κανόνων συνύπαρξης και συνεργασίας, με αυξημένο το αίσθημα της αλληλεγγύης.

Για την αποτίμηση του παιδαγωγικού κλίματος και των διαστάσεών του έχουν διαμορφωθεί πολλά ερωτηματολόγια, τα οποία ελέγχουν διάφορες διαστάσεις του παιδαγωγικού κλίματος. Για τις ανάγκες της έρευνάς μας μελετήσαμε συναφή με το θέμα ερωτηματολόγια, κυρίως από την ξένη βιβλιογραφία, καθώς και το ερωτηματολόγιο του Ματσαγγούρα («Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου») για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που εξετάζουν διάφορες διαστάσεις του κλίματος της σχολικής τάξης. Επιλέξαμε τις σημαντικότερες, κατά τη γνώμη μας, από αυτές, λόγω της σημασίας που έχουν για τους μαθητές και λόγω της συχνότητας εμφάνισής τους στα διάφορα ερευνητικά εργαλεία και ζητήσαμε από τους μαθητές να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε μία σειρά προτάσεων με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert.

Για τη διάσταση της συνεκτικότητας οι μαθητές φαίνεται ότι αναπτύσσουν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό φιλίες μεταξύ τους και έχουν αναπτυγμένο το αίσθημα αλληλοβοήθειας και συμμετοχής στην ομάδα. Ο Ματσαγγούρας (2000β: 191) σημειώνει ότι ο βαθμός συνεκτικότητας μιας τάξης εξαρτάται από τη φύση της διδακτικής μεθόδου, την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της ομάδας. Ακόμη, αναφέρει ότι η συνεκτικότητα αναπτύσσεται μεταξύ ατόμων τα οποία επικοινωνούν και συνεργάζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα, ίσως γι' αυτό οι μαθητές, που συμμετείχαν στην έρευνα, επιλέγουν ως επί το πλείστον θετικές απαντήσεις («Πολύ», «Πάρα Πολύ»), καθώς τα παιδιά αυτά είναι μαζί αρκετό διάστημα, δεδομένου ότι πρόκειται για μαθητές των μεγάλων τάξεων. Παλιότερες έρευνες έχουν εντοπίσει θετική συνάφεια μεταξύ συνεκτικότητας και ακαδημαϊκής μάθησης.

Όσον αφορά τη διενεκτικότητα, η οποία αναφέρεται στις προστριβές και εντάσεις που εκδηλώνονται μέσα στην τάξη και είναι αντίθετη με τη συνεκτικότητα, παρατηρούμε, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, ότι δεν εκδηλώνονται πολλές συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών και όλοι οι μαθητές γίνονται αποδεκτοί, ανεξαρτήτως των ατομικών τους χαρακτηριστικών. Δηλαδή, η διενεκτικότητα υπάρχει αλλά όχι σε μεγάλο ποσοστό που να δημιουργεί προβλήματα στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης. Πιο έντονο στους μαθητές του δείγματός μας εμφανίζεται το στοιχείο της συνεκτικότητας.

Άλλες δύο διαστάσεις του παιδαγωγικού κλίματος που προσπαθήσαμε να ελέγξουμε, ήταν η συμμετοχή (εμπλοκή) των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και η συνεργασία που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Από τα ευρήματα της έρευνας αποτυπώνεται θετική απόκριση των μαθητών και στις δύο αυτές διαστάσεις.

Ως προς το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη σχολική τους εργασία, διαφαίνεται ότι υπάρχει κάποιου είδους δυσκολία αλλά σε λογικά πλαίσια. Αλλά και η ανταγωνιστικότητα που υπάρχει μέσα στην τάξη δεν είναι έντονη, όμως οι μαθητές διακρίνουν τη δυσαρέσκεια των συμμαθητών τους που δεν τα καταφέρνουν στα μαθήματα και ξεχωρίζουν αρνητικά τους μαθητές, οι οποίοι θέλουν να έχουν τα πρωτεία μέσα στη τάξη.

Βέβαια, ο βαθμός δυσκολίας και ανταγωνιστικότητας που υπάρχει στις τάξεις εξαρτάται από τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής εργασίας που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός (Ματσαγγούρας, 2000β: 190, 191). Στις μέρες μας, παρατηρείται, οι εκπαιδευτικοί να προωθούν περισσότερο τη συνεργασία, παρά τον ανταγωνισμό. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται μέσα στην τάξη η ισότητα μεταξύ των μαθητών, αφού μέσω της συνεργασίας, όλοι οι μαθητές, άλλοι σε περισσότερο και άλλοι σε λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο, αποδίδουν στα μαθήματα και έτσι μειώνονται τα συναισθήματα ανταγωνισμού και ζήλιας ανάμεσα στους «πρώτους» μαθητές και στους λιγότερο αποδοτικούς.

Οι μαθητές αξιολογούν θετικά και τον τρόπο οργάνωσης της τάξης τους. Στην έννοια αυτή υπάγεται η τάξη, η οργάνωση και η σαφήνεια των κανονισμών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θεωρούν αρκετά περιποιημένο το περιβάλλον της τάξης τους και είναι ευχαριστημένοι με τον τρόπο διευθέτησής του από τον εκπαιδευτικό. Ακόμη, κρίνουν ότι οι κανόνες της τάξης είναι δίκαιοι, εφαρμόζονται ισότιμα και ο εκπαιδευτικός, σε μεγάλο βαθμό, είναι σε θέση να αποκαταστήσει το κλίμα της τάξης, όταν αυτό διαταράσσεται.

Μάλιστα, όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, η κατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου της τάξης, ώστε η τάξη να είναι ένας φιλόξενος χώρος με “προσωπική ταυτότητα” και η διδασκαλία των μαθητών κατά τα συνεργατικά πρότυπα, όπως για παράδειγμα η διδασκαλία σε ομάδες, μεγιστοποιούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, στην καλή λειτουργία της τάξης βοηθούν οι κοινοί αποδεκτοί κανόνες συμπεριφοράς των μελών της. Οι κανόνες αποτελούν τις προσδοκίες σχετικά με την κατάλληλη συμπεριφορά των μελών και δεν πρέπει να είναι αμετάβλητοι και απόλυτοι (Fontana, 1996 · Jonshon & Jonshon, 1999).

Ως προς τη στήριξη από τον εκπαιδευτικό και το κοινωνικο-ψυχολογικό «δέσιμο» μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός διάκειται με θετικό τρόπο απέναντί τους. Η πλειονότητα των μαθητών πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός καταλαβαίνει τις ανάγκες τους, τους σέβεται και ενδιαφέρεται να τους βοηθήσει. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητών αξιολογείται και αυτή θετικά από τους τελευταίους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών καθοριστικό ρόλο στην επίδοση και στη συμπεριφορά των παιδιών παίζει η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών. Η σχέση αυτή επηρεάζεται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά του καθενός όσο και από τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι πάντα κατάλληλα προετοιμασμένος και απαλλαγμένος από κάθε προκατάληψη (Fontana, 1996).

Σχετικά με την τελευταία διάσταση που προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε, τη διάσταση της ικανοποίησης, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών είναι ικανοποιημένη, αφού θεωρεί την ώρα του μαθήματος μία ευχάριστη διαδικασία και τη σχολική εργασία ικανοποιητική.

Ο βαθμός ικανοποίησης του μαθητή εξαρτάται από το κατά πόσο τα διδασκόμενα μαθήματα, ο εκπαιδευτικός και η ομάδα της τάξης ικανοποιούν τα ενδιαφέροντά του. Όταν μάλιστα ο βαθμός ικανοποίησης είναι μεγάλος, ο μαθητής ενεργοποιείται και μεγιστοποιεί το βαθμό σχολικής απόδοσης του (Ματσαγγούρας, 2000β: 190).

Ως σημαντικότερο εύρημα της παρούσας έρευνας σχετικά με τις διαστάσεις του παιδαγωγικού κλίματος αναφέρουμε το γεγονός ότι οι μαθητές για όλες τις διαστάσεις του κλίματος της τάξης εμφανίζουν θετικές αλληλεπιδράσεις, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της τάξης στον συναισθηματικό τομέα, στον κοινωνικό τομέα και στον τομέα της εργασίας.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με άλλους ερευνητές, οι οποίοι έχουν διαπιστώσει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται σε γενικές γραμμές θετικά τις τάξεις τους και όταν συμβαίνει αυτό, υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ των παραγόντων της μάθησης, της αυτοαντίληψης και του παιδαγωγικού κλίματος. Ειδικότερα, η συνεκτικότητα, η ικανοποίηση, η σωστή οργάνωση της τάξης, η συνεργατικότητα, η συμμετοχή, η στήριξη του εκπαιδευτικού και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εμφανίζουν στις διάφορες έρευνες θετική συσχέτιση με το κλίμα της τάξης, ενώ διαστάσεις όπως η διενεκτικότητα, η έλλειψη οργάνωσης, η ανταγωνιστικότητα, η αδιαφορία, η

αυτοαντίληψη, η υπερβολική δυσκολία εμφανίζουν αρνητική συσχέτιση και κατ' επέκταση η μάθηση και η αυτοαντίληψη επηρεάζονται αρνητικά (Fraser, 2002).

Τέλος, οι μαθητές προέβησαν στην αξιολόγηση των θετικών χαρακτηριστικών και των ενεργειών (διδασκικών και παιδαγωγικών) του/της εκπαιδευτικού τους, αλλά και των στάσεων που υιοθετεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία με τη χρήση κλίμακας Likert, καθώς, σύμφωνα και με τη σχετική βιβλιογραφία, η προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού θεωρείται ως ο πλέον σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης του παιδαγωγικού κλίματος, των σχέσεων και των συμπεριφορών που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συνηγορούν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές αξιολογούν θετικά την προσωπικότητα, τις ενέργειες και τις στάσεις του/της εκπαιδευτικού τους. Είναι σημαντικό για τους μαθητές ο/η εκπαιδευτικός τους να είναι ευγενικός, υπομονετικός, δίκαιος και αμερόληπτος, να έχει χιούμορ, να κάνει το μάθημα με σαφήνεια και τρόπο ευχάριστο ώστε να προσελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον τους, να ενθαρρύνει τον ελεύθερο διάλογο και την καλή συνεργασία, να έχει φιλική διάθεση, να τους δημιουργεί θετικές προσδοκίες, να έχει καλές σχέσεις με τους γονείς και να δημιουργεί κλίμα χαράς στη σχολική τάξη. Δηλαδή, οι μαθητές επιθυμούν ο/η εκπαιδευτικός τους να διαθέτει τα χαρακτηριστικά του «καλού» και «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού και σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, ο/η εκπαιδευτικός τους, σε μεγάλο βαθμό, διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά.

Τα χαρακτηριστικά αυτά συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της τάξης, διευκολύνουν τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών καθώς και τη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη. Μάλιστα, ανάλογα με τη στάση που τηρεί ο εκπαιδευτικός απέναντι στους μαθητές του, με τις αξίες που εκφράζει άμεσα και έμμεσα και με τον προσωπικό τρόπο που τις υποστασιοποιεί, μπορεί να κερδίζει τις καρδιές των μαθητών του και να τους εμπνέει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Αυτού του είδους τα χαρακτηριστικά διαμορφώνουν την περιρρέουσα ατμόσφαιρα της τάξης και συγκροτούν τον πυρήνα του “κρυφού προγράμματος”, επηρεάζοντας τόσο τους μαθητές όσο και τον εκπαιδευτικό (ΥΠ.Π.Θ.Π.Α., 2012α: 51).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πέρα από το ενδιαφέρον τους για την βελτίωση του γνωστικού τους περιεχομένου, τις υποδείξεις του αναλυτικού προγράμματος, τις μεθόδους διδασκαλίας και την χρήση της υλικοτεχνικής υποδομής πρέπει να επικεντρώνουν την προσοχή τους και στην υιοθέτηση κατάλληλων συμπεριφορών,

ώστε αποτελεσματικά να διαμορφώνουν εκείνα τα χαρακτηριστικά του κλίματος στην τάξη που θα συντελούσαν στην κατάκτηση των επιθυμητών ακαδημαϊκών και κοινωνικο-συναισθηματικών επιδόσεων.

Κλείνοντας την υποενότητα αυτή, και πριν διατυπώσουμε τις προτάσεις μας, τονίζουμε ότι είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να θεωρούν την τάξη τους ως θετική εμπειρία, όπου οι ανάγκες τους ικανοποιούνται και ενισχύονται οι φιλικές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό τους και κυρίως με τους συμμαθητές τους, αφού στη σημερινή εποχή ο περιορισμένος ελεύθερος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές, λόγω των εξωσχολικών δραστηριοτήτων τους (ξένες γλώσσες, αθλητικές δραστηριότητες, κ.ά.), δεν τους επιτρέπει να συναναστρέφονται με τους φίλους τους εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά αποτελούν το μέλλον μας, οπότε οποιοδήποτε ενέργεια γίνεται με στόχο την καλύτερευση των συνθηκών διαβίωσης και εκπαίδευσης τους και κινείται προς την σωστή κατεύθυνση, είναι ευπρόσδεκτη.

7.2 Προτάσεις

Το παιδαγωγικό κλίμα, όπως επισημάνθηκε, αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό της εσωτερικής ζωής της σχολικής τάξης και κατ' επέκταση του σχολείου. Ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός όλων των δράσεων και των ενεργειών των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, θα πρέπει να έχουν ως βασικούς στόχους την ισόρροπη ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και τη δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος που θα διευκολύνει τη μάθηση και θα προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Με βάση, λοιπόν, τις ερευνητικές διαπιστώσεις και τις θεωρητικές παραδοχές, όπως αναπτύχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, σχετικά με το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη, μπορούμε να προβούμε σε κάποιες προτάσεις.

Στις μέρες μας, σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, οι φοιτητές διδάσκονται αρκετά μαθήματα σχετικά με τη διδασκαλία και την παιδαγωγική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μέσα στην τάξη. Γνωρίζουν ερευνητικά εργαλεία για τη μελέτη των σχέσεων μέσα στην τάξη, όπως το

κοινωνιόγραμμα, όμως δεν μπορούν να τα εφαρμόσουν. Καλό θα ήταν, λοιπόν, εκτός από τη θεωρία να υπάρχει και πρακτικό μέρος στα μαθήματα αυτά, ώστε οι φοιτητές και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να είναι καλά εκπαιδευμένοι και σε θέση να εφαρμόζουν αυτά τα ερευνητικά εργαλεία στην πράξη.

Ακόμη, θα ήταν σκόπιμο να αλλάξει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να απαλλαγούν από το φόβο της διδακτέας ύλης και να μπορέσουν να εκπονήσουν περισσότερες δραστηριότητες και προγράμματα με στόχο την ανάπτυξη των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων και των αναγκών των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη αξιών, όπως είναι ο σεβασμός, η ισότητα, κ.ά.

Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης παίζει ο εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να στοχάζονται και να αναστοχάζονται τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις, γιατί έτσι θα μπορέσουν να βελτιωθούν οι ίδιοι και επομένως να αναβαθμιστεί η εκπαίδευση. Υπάρχει επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να κοιτάζουν τη συμπεριφορά τους, γιατί πολλές φορές οι άστοχοι παιδαγωγικοί χειρισμοί αποτελούν τη βάση για να αναπτυχθούν και να χειροτερεύσουν διάφορα ήπιας μορφής προβλήματα συμπεριφοράς.

Επίσης, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών. Γι' αυτό, πρέπει να υπάρχει συνεχής βιωματική εκπαίδευση, άσκηση, καθώς και συμβουλευτική υποστήριξη όλων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε πρακτικά παιδαγωγικά ζητήματα μέσα στην τάξη. Η υποστήριξη αυτή προς τους εκπαιδευτικούς πρέπει να παρέχεται σε όλη τη διάρκεια και την εξέλιξη της επαγγελματικής τους πορείας, γιατί, όπως αναφέρει η Miller (2002: 32), η προσωπική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σε κάθε ζήτημα που προκύπτει σε θέματα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική τάξη, είναι αυτή που τελικά δημιουργεί και διαμορφώνει το κλίμα της τάξης.

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι ενδιαφέρουσα, να έχει άμεση σχέση με την πραγματικότητα και να χρησιμοποιεί ποικίλες προσεγγίσεις. Γι' αυτό το λόγο προτείνουμε την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς από ειδικούς επιστήμονες (σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κ.λπ.) και παιδαγωγούς (σχολικούς συμβούλους, πανεπιστημιακούς καθηγητές, κ.λπ.) για την εφαρμογή ποικιλίας εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών διαχείρισης, όπως συνεργατική μάθηση, βιωματική

παιδαγωγική, παιχνίδια ρόλων, αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας, στρατηγικές τροποποίησης συμπεριφοράς, καλλιέργεια σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας με τα παιδιά, κ.ά.

Όλα αυτά βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν και να ολοκληρώσουν την προσωπικότητά τους, να ανταποκριθούν με επιτυχία στον πολύπλευρο ρόλο τους, παιδαγωγικό, συμβουλευτικό, κοινωνικό, ψυχολογικό, κ.λπ. Επιπλέον, συμβάλλουν στο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί την ικανότητα να εμβαθύνουν στις σχέσεις τους με τα παιδιά και να υιοθετούν τη συμπεριφορά που ταιριάζει σε κάθε περίπτωση κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής πράξης.

Επίσης, κάθε σχολική μονάδα, οφείλει να αναπτύσσει το δικό της κλίμα εργασίας επιδιώκοντας, με βάση τον προγραμματισμό και τις ιδιαίτερες συνθήκες, την πραγμάτωση των στόχων της, ενθαρρύνοντας την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών, που θεωρούνται απαραίτητα για τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος. Βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας στο σχολείο, καθώς και μιας γενικότερης φιλοσοφίας, η οποία θα βοηθά στο να γίνονται στοχευμένες παρεμβάσεις για την αλλαγή του κλίματος που κυριαρχεί σε αυτό.

Άλλη μία πρόταση που σχετίζεται και αυτή με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, είναι η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων στο σχολικό πλαίσιο. Τα ελληνικά σχολεία έχουν ανάγκη από εκπαιδευμένους παιδαγωγούς και διευθυντές που κάθε τους πράξη και λόγος συντείνουν στο να χτιστεί μια ευρύτερη σχολική κουλτούρα που θα ενθαρρύνει και θα επιβραβεύει τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων με τα λόγια και όχι με την βία.

Όμως, η κουλτούρα των σχολείων όπως και το κλίμα τους, είναι κάτι που θέλει χρόνο για να αλλάξει, αλλά εν τέλει μπορούν να επέλθουν αλλαγές που άμεσα θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών (Ματσόπουλος, 2009).

Στα πλαίσια της προαναφερόμενης πρότασης, βρίσκεται και η πρόταση μας για τη σύσταση ομάδων συμβουλευτικής στα σχολεία με στόχο την καλύτερη κατανόηση των συμπεριφορών των μαθητών και την έγκαιρη παρέμβαση με συγκεκριμένα πλάνα δράσης. Οι ομάδες αυτές θα απαρτίζονται από ειδικούς στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, εκπαιδευτικούς, διευθυντές, σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι θα επισκέπτονται τα σχολεία και θα συζητούν μαζί με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για θέματα συμπεριφοράς και μάθησης των παιδιών και θα εφαρμόζουν προγράμματα καλλιέργειας κοινωνικο-

συναισθηματικών δεξιοτήτων τόσο προληπτικά όσο και παρεμβατικά. Καλό θα ήταν αυτές οι ομάδες να συγκροτούνται ανά νομό, ώστε να είναι σε θέση να επισκέπτονται όσο το δυνατόν περισσότερα σχολεία.

Επιπροσθέτως, το περιβάλλον της τάξης χρειάζεται να έχει σωστή οργάνωση και να διαθέτει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, με σκοπό να οδηγήσει στην ευτυχία και τη μόρφωση του μαθητή. Το δε κλίμα που βιώνει το παιδί πρέπει να είναι ευχάριστο και οι σχέσεις μέσα στην τάξη ποιοτικές. Γι' αυτό καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να οργανώνουν δραστηριότητες που προάγουν αυτούς τους στόχους. Εμείς αναφέρουμε, ως παράδειγμα, την οργάνωση δραστηριοτήτων με στόχο τη συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις της μαθητικής κοινότητας, όπως για παράδειγμα σε εκδηλώσεις πολιτιστικού και ψυχαγωγικού περιεχομένου, σε κοινωνικές δραστηριότητες, σε μαθητικούς ομίλους, σε εθελοντικές δράσεις, κ.λπ. Ακόμη, στις δραστηριότητες αυτές μπορεί να ενταχθούν δραστηριότητες για τον έλεγχο των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς των μαθητών με τη χρήση βιωματικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως είναι η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι, η προσομοίωση ρόλων, αλλά και δραστηριότητες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ειρηνικής επίλυσης προβλημάτων, όπως είναι η διαπραγμάτευση, η διαμεσολάβηση, η αντιπαραβολή επιχειρημάτων και η ευγενής συζήτηση θέσεων.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν πρότυπο για τους μαθητές και δίνει μαθήματα δημοκρατίας με κάθε του κίνηση. Ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, δίνει ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων και κλίσεων, ευνοεί την ευγενή άμιλλα, διευκολύνει την έκφραση και την εκτόνωση των εντάσεων με δημιουργικό τρόπο. Βέβαια, πρέπει να λαμβάνει πάντα υπόψη του τις δυσκολίες των παιδιών, να μην τα αντιμετωπίζει όλα με τον ίδιο τρόπο, αλλά το καθένα σαν ξεχωριστή οντότητα, να αποτρέπει δυσάρεστες καταστάσεις που επηρεάζουν αρνητικά το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και να επιλύει καταστάσεις στρες και άλλων προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών μέσω συζητήσεων και διαλόγου.

Επιπλέον, δίνει στους μαθητές το στίγμα της συνεργασίας, όταν συνεργάζεται και αναπτύσσει καλές σχέσεις με το Διευθυντή, με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, με τους μαθητές, με φορείς της τοπικής κοινωνίας, με τους γονείς. Ιδίως όσον αφορά τους γονείς, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώνει επιμορφωτικές συναντήσεις πάνω σε θέματα που αφορούν τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, τις δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς, την προσαρμογή στη σχολική ζωή, κ.λπ.

Ωστόσο, για να έχουμε τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, είναι χρέος της πολιτείας, να του διασφαλίσει ευνοϊκές εργασιακές και κοινωνικές συνθήκες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αξιολόγησης. Μάλιστα, ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και γενικά του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να είναι προσανατολισμένος στην παιδαγωγική και διδακτική αναβάθμιση των σχολικών διαδικασιών.

Και επειδή το παιδαγωγικό κλίμα, το οποίο αποτελεί δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, την παραγωγικότητα στο έργο τους, την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο, χρειάζεται να συνειδητοποιήσουμε ότι χρήζει μεγάλης σημασίας η αξιολόγηση αυτού του δείκτη. Μάλιστα, ο δείκτης αυτός έχει μεγάλη βαρύτητα στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος της τάξης.

Η αξιολόγηση του παιδαγωγικού κλίματος οφείλει να διασφαλίζει εκείνες τις προϋποθέσεις που κάνουν έγκυρο, αξιόπιστο, αντικειμενικό και συνεπώς αποδεκτό το αποτέλεσμα των αξιολογικών διαδικασιών και αφετέρου δίνουν κίνητρα στον εκπαιδευτικό (Κωνσταντίνου, 2000: 87). Ο φορέας της αξιολόγησης (στη δική μας περίπτωση ως φορέας αξιολόγησης ορίζεται από το Π.Δ. 152/2013 ο Σχολικός Σύμβουλος) πρέπει να ορίζεται με αξιοκρατικές διαδικασίες και να έχει προηγηθεί η επιμόρφωσή του σε θέματα αξιολόγησης. Αξιολόγηση αυτού του δείκτη οφείλει να κάνει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε τακτά χρονικά διαστήματα χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές.

Κάποια ενδεικτικά κριτήρια ποιότητας του παιδαγωγικού κλίματος, που προτείνουμε να λαμβάνει υπόψη του ο αξιολογητής είναι τα εξής:

1. Παιδαγωγική σχέση δασκάλου-μαθητή
2. Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών - μαθητών (π.χ. οργάνωση εκδηλώσεων, διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας)
3. Σύμφωνη με τους σχολικούς κανόνες συμπεριφορά των μαθητών
4. Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή
5. Δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών (π.χ. ύπαρξη ομίλων και ομάδων δραστηριοτήτων μαθητών για θέματα της σχολικής ζωής).

Επίσης, θα ήταν καλό εξαιτίας της σημασίας του θέματος, να συνεχίσει περαιτέρω η έρευνα είτε με το ίδιο είτε με παρόμοιο ζήτημα διαπραγμάτευσης, ώστε να έχουμε πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας μεγαλύτερο δείγμα και από περισσότερα μέρη της Ελλάδας προκειμένου να είναι πιο αντιπροσωπευτικό και να εξαγάγουμε έγκυρα και γενικεύσιμα συμπεράσματα. Μπορούμε, ακόμη, σε νέες έρευνες να συμπεριλάβουμε και άλλες μεταβλητές όπως ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των μαθητών, καθώς και τις σχολικές τους επιδόσεις που μπορεί να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για το παιδαγωγικό κλίμα, να συμπεριλάβουμε στο δείγμα μας τάξεις με μεγάλα ποσοστά αλλοδαπών μαθητών καθώς και να γίνουν έρευνες που θα έχουν ως ερευνητικά υποκείμενα μαθητές μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων αλλά και εκπαιδευτικούς.

Από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση εντοπίσαμε, αρκετά συχνά, ο όρος του παιδαγωγικού (ψυχολογικού) κλίματος να συγχέεται με τον όρο του σχολικού κλίματος, ιδίως σε ότι αφορά τους παράγοντες που επιδρούν κατά τη διαμόρφωση του κλίματος, είτε αυτό είναι το παιδαγωγικό κλίμα, είτε το σχολικό. Είναι αναγκαίο λοιπόν, να ακολουθήσει έρευνα σχετικά με τη διερεύνηση των παραγόντων του παιδαγωγικού και του σχολικού κλίματος, ώστε να γίνει σαφής διαχωρισμός των δύο όρων.

Στις μελλοντικές έρευνες προτείνεται επίσης, να γίνει διερεύνηση των μεθοδολογικών εργαλείων μέτρησης του κλίματος της τάξης σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν και μελέτες σχετικά με την εφαρμογή καινούριων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και την επίδρασή τους στο παιδαγωγικό κλίμα.

Ελπίζουμε η παρούσα εργασία να χρησιμεύσει σ' οποιονδήποτε αναγνώστη ή μελετητή θελήσει να ασχοληθεί περαιτέρω με το θέμα, προσφέροντας έτσι σ' αυτόν και στην ήδη κεκτημένη γνώση κάτι παραπάνω από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ακόμη, ευελπιστούμε τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, εκτός από τις άμεσες εκπαιδευτικές εφαρμογές που έχουν, να βοηθήσουν στον παιδαγωγικό τομέα (λ.χ. παροχή βοήθειας στους γονείς για τη δημιουργία μη ανταγωνιστικού κλίματος), και να συμβάλουν ουσιαστικά στην μελλοντική πορεία του παιδιού.

Τέλος, ευχής έργο είναι η παρούσα εργασία να αποτελέσει ερέθισμα για την περαιτέρω μελέτη του θέματος και να γίνει η αρχή για μία σειρά νέων ερευνών, οι

οποίες θα μας οδηγήσουν ακόμα παραπέρα και θα θέσουν νέους κανόνες για την βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης και την προαγωγή της μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασιάδης, Χ.**, (2001). *Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, 1982-2000*. Στο: Μπαγάκης, Γ.: *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασίου, Λ.**, (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ.**, (2003). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ.**, (2005). *Η επικοινωνία του σύγχρονου σχολείου με τους γονείς των μαθητών. Αναγκαιότητα ή ουτοπία*. Στο: Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου: *Διοίκηση Α/βάθμιας & Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Τόμος Γ'. Πάτρα.
- Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π.**, (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α. Λιβάνη.
- Βάμβουκας, Μ.**, (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλείου, Π.**, (2007). *Η επίδραση της σχέσης δασκάλου-μαθητή στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο*. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6.
- Γιοκαρίνης, Κ.**, (2000). *Ο Σχολικός Σύμβουλος - Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν.**, (2005). *Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*. Στο: *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 10, 73-84.
- Γκότοβος, Α.**, (1985). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α.**, (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε.**, (2004α). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε.**, (2004β). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: Ένα συστημικό μοντέλο*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Δημητρόπουλος, Ε.**, (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δήμου, Γ.**, (2001). *Απόκλιση-Στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Διαμαντόπουλος, Π.**, (2002). *Σχολική Παιδαγωγική: Θεωρία του Σχολείου*. Τόμος Α. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Δούκας, Π.**, (2005). *Οικονομικές θεωρίες, αρχές διοίκησης και αρχαία ελληνική σκέψη*. Αθήνα: Λιβάνη.

- Ζμας, Α.,** (2009). *Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές*. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 48, 7-23.
- Ζμπάνιος, Δ., & Γιαννακούρα, Α.,** (2011). *Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των μαθητών Γυμνασίου: Μια διερεύνηση σε σχολεία της Αττικής*. Στο: *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 3, 201-219. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ηλιού, Μ.,** (1991). *Ποιος φοβάται την αξιολόγηση*. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τ.57, 58.
- Καβούρη, Π.,** (1998). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 27, 181-201.
- Καζαμίας, Α., Κασσωτάκης, Μ., Κλάδης, Δ.,** (1995). *Οι εκπαιδευτικοί: Βασική Κατάρτιση, Επιμόρφωση, Συνδικαλισμός* Στο: Καζαμίας, Α., & Κασσωτάκης, Μ.: *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Κανταρτζή, Ε.,** (1996). *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων στο σχολείο*. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 88, 39-48.
- Καπαχτσή, Β.,** (2008). *Η Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού - Στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ.,** (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ.,** (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του*. Στο: Ανδρέου, Α.: *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ.** (1997). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ.,** (2005). *Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Στο: Κοσμίδου Χ.-Hardy: *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγησης: Ένας γνήσιος διάλογος για την παιδεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ.,** (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ.,** (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α.,** (2003). *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α., Μούσιου, Ο. και Νημά, Ε.,** (1997). *Το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Ελλάδας*. Στο: *Κυπριακή Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Λευκωσία: 17-29.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ),** (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό πλαίσιο*. Τεύχος Α'. Αθήνα.

- Κοσμόπουλος, Α.**, (2006). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ.**, (1996). *Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή στον παιδαγωγικό και κοινωνικοπολιτικό λόγο: Το παράδειγμα σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου*. Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα. Του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Ιωάννινα.
- Κουτούζης, Μ.**, (1999). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός*. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιάτης, Δ.: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωνσταντίνου, Χ.**, (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός μηχανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ.**, (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή: σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2000). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική, και επαγγελματική αναγκαιότητα: αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά*. Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 13, 75-87. Ιωάννινα.
- Κωνσταντίνου, Χ.**, (2004α). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.**, (2004β). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ.**, (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνος, Κ.**, (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία – Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαρούδας, Η. & Μπελαδάκης, Μ.**, (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του A.S. Neil*. Αθήνα: Εκδόσεις Μετασπουδή.
- Ματσαγγούρας, Η.**, (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η.**, (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*. Α' Τόμος. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.**, (2000α). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Β' Τόμος. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.**, (2000β). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. & Βούλγαρης Σ.**, (2006). *Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*. Στο: *Τιμητικό αφιέρωμα για τον καθηγητή Θεόδωρο Γ. Εξαρχάκο*, 315-343. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαυρογιώργος, Γ.**, (1986). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο*. Στο: Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ.,

Παπακωνσταντίνου Π.,: *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Ιωάννινα: Σύγχρονη εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ., (1999). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Στο: Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ανθοποπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ., Μαυρογιώργος Γ.: *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπαλάσκας, Κ., (1992). *Το εκπαιδευτικό έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και το σχεδιασμό του*. Στο: Παπαγεωργίου Ν.: *Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση* (σελ. 24-35). Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε.

Μπρούζος, Α., (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η., (2004). *Σχολείο και οικογένεια. Δράσεις και αλληλεπιδράσεις. Μια επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων.

Ντολιοπούλου, Ε., και Γουργιώτου, Ε., (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000α). *Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Βασικές έννοιες και παραδοχές*. Στο: *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Τεύχος Α΄. Αθήνα .

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000β). *Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου*. Στο: *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Τεύχος Β΄. Αθήνα .

Παλαιοκρασάς, Σ. & συν. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.

Παπακωνσταντίνου, Π., (1984). *Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία*. Στο: Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π.,: *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Ιωάννινα: Σύγχρονη εκπαίδευση.

Παπακωνσταντίνου, Π., (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Παπαναούμ, Ζ., (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ., (2005). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς*. Στο: Μπαγάκης, Γ.: *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπανδρέου, Α., (2009). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α., (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.

Πασιαρδή, Γ., (2001). *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π., (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών. Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ι., (2000). *Εισαγωγή στη Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαϊτής, Χ., (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαϊτής, Χ., (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην πράξη*. Αθήνα

- Σολομών, Ι.**, (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σφυρόερα, Μ.**, (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Στο: Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Σφυρόερα, Μ.**, (2003). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*. Στο: Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ταρατόρη, Ε.**, (2009). *Διαθεματικές διεπιστημονικές διδασκαλίες*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Τριλιανός, Α.**, (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Β'. Αθήνα.
- Τσιπλητάρης, Α.**, (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσουρέκης, Δ.**, (1987). *Σύγχρονη Παιδαγωγική. Παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα.
- Φύκαρης, Ι.**, (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ.**, (1986). *Παιδαγωγικές σκέψεις για τον πολύπλευρο ρόλο και το περίπλοκο αλλά ενδιαφέρον έργο του δασκάλου*. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 27: 64-67.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Antoniou, F., and Sideridis, D. G.**, (2008). *Prediction of reading comprehension, reading interest and reading efficacy from teaching styles and classroom climate: a multilevel random coefficient modeling analysis for students with learning disabilities*. In: *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*. Volume 21, 223–251.
- Bell, J.** (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Wood, P.**, (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Borich, G.**, (1999). *Effective Teaching Methods*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Burden, P.**, (1995). *Classroom Management and Discipline*. White Plains, N.Y.: Longman.
- Cohen L. – Manion L.**, (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Doll, B., Zucker, S., Brehm, K.**, (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιμ: Χρυσή Χατζηχρήστου. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elliot, S.**, (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση*. Μτφρ: Μαρία Σόλμαν, Φρόσω Καλυβά. Αθήνα: Gutenberg.

- Eurydice**, (2004). *Evaluation of schools. Providing Compulsory education in Europe*. Brussels.
- Faulkner D., Swann J., Baker, S., Bird, M., & Cartny, J.**, (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fraser, B. J.**, (1989). *Twenty years of classroom climate work: Progress and Prospect*. In: *Journal of Curriculum Studies*, 21: 4, 307 — 327.
- Fraser, B. J.**, (2002). *Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow*. In: S.W. Goh and M.S. Khin (Eds). *Studies in Educational Learning Enviroments: An International Perspective* (p.p. 1-25). Singapore: World Scientific.
- Freiberg, H.J & Stein, T.A.**, (2005). *Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Enviroments*. In: H. Jerome Freiberg (Ed.): *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Enviroments*. London: Taylor & Francis.
- Fontana, D.**, (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Μτφρ: Μ. Λώμη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Haynes, N.M., Emmons, C., & Ben-Avie, M.**, (1997). *School climate as a factor in student adjustment and achievement*. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Hoover, R. & Kindsvatter, R.**, (1997). *Democratic Discipline. Foundation and Practice*. Upper Saddle River. OH.: Merrill Publication.
- Javeau, C.**, (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T.**, (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. New York: Allyn & Bacon.
- Miller, B.**, (2002). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο UNESCO για τις γυναίκες και την ειρήνη στις Βαλκανικές χώρες.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J.**, (1987). *Classroom Environment Scale manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Morrison, A. & McIntyre, D.**, (1975). *Δάσκαλοι και Διδασκαλία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Postic, M.**, (1998). *Η μορφωτική σχέση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C.**, (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rowe, E., Sangwon, K., Baker, J., Kamphaus, R., Honre, A.**, (2010). *Student Personal Perception of Classroom Climate: Exploratory and Confirmatory Factor Analyses*. In: *Educational and Psychological Measurement*. V. 70: 858-879.
- Saavedra, D. E. and Saavedra, M. L.**, (2007). *Women of Color Teaching Students of Color: Creating an Effective Classroom Climate Through Caring, Challenging, and Consulting*. In: *New Directions for Teaching and Learning*, 110, 75-83.
- Taylor, P.C., Fraser, B.J. & Fisher, D.L.**, (1997). *Monitoring constructivist classroom learning environments*. In: *International Journal of Educational Research*, 27, 293–302.
- Van de Grift, W., Houtveen T., & Vermeulen, C.**, (1997). *Instructional climate in Dutch Secondary Educational School*. In: *Effectiveness and School Improvement*, 8 (4), 449-162.

Wubbels, Th. & Brekelmans, M., (1998). *The teacher factor in the social climate of the classroom*. In: B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 565–580). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L. and Yan, E., (2009). *Differentiating classroom climate concepts: academic, management, and emotional environments*. In: *New Zealand Journal of Social Sciences Online*. Vol. 4: 131–146. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.royalsociety.org.nz/Site/publish/Journals/kotuitui/2009/011.aspx>, (10/1/2014).

Ζεργιώτης, Α., (2007). *Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης*. Στο: *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α΄. Επιμ: Μακρή-Μπότσαρη, Ε. Αθήνα: Π.Ι.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf, (15/1/2014).

Zulling, K., Koopman, T., Patton, J. & Ubbes, V., (2010). *School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment*. In: *Journal of Psychoeducational Assessment*. V 28: 139-152. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.sagepub.com/JournalsPermission.nav>, (20/4/2014).

Καρακίτσιος, Γ.Ε., (2010). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Ελλάδας*. Διπλωματική Εργασία. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14067/1/KarakitsiosGeorgiosEleftheriosMsc2010pdf>, (1/2/2014).

Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α., (2008). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Στο: *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Εισηγήσεις Δημερίδων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=91&bitstream=91_01#page/2/mode/2up, (20/1/2014).

Κωνσταντίνου, Χ., (2013). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Εισήγηση στην επιστημονική ημερίδα που διοργάνωσε η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος με τίτλο «Αξιολόγηση-Χειραγώγηση ή Αξιολόγηση εργαλείο ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Ηράκλειο Κρήτης. 13 Φεβρουαρίου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2_articleid=9797, (12/12/2013).

Ματσόπουλος, Α., (2009). *Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης*. Άρθρο.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://old.law.uoa.gr/crime-research/via-schools.pdf>, (20/10/2014).

Νιβολιανίτης, Μ., (2014). *Αξιολόγηση με 5 κριτήρια για δασκάλους και εκπαιδευτικούς*. Άρθρο.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.alfavita.gr/arthron/αξιολογηση-με-5-κριτηρια-για-δασκαλους-και-καθηγητες>,(10/2/2014).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf,(14/12/2013).

Sink, C. A. and Spencer, A. R., (2005). *My Class Inventory–Short Form as an Accountability Tool for Elementary School Counselors to Measure Classroom Climate*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.schoolcounselor.org/files/9-1-37%20Sink.pdf>,(6/2/2014).

Σολομών, Ι., (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικούς ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*. *Virtual School, The sciences of Education Online*. Τόμος 1, τεύχος 2. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html>,(16/12/2013).

ΥΠ.Α.Β.Μ.Θ., (2011). *Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Σχέδιο Δράσης. Για την εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών & την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Νέο Σχολείο*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1528&bitstream=1528_01#page/1/mode/2up,(7/1/2014).

ΥΠ.Π.Θ.Π.Α., (2012α). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/121112_protasi_omadas_ergasias,(20/12/2013).

ΥΠ.Π.Θ.Π.Α., (2012β). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Τόμος Γ΄. *Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης*. Αθήνα.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://aee.iep.edu.gr/>,(20/12/2013).

ΝΟΜΟΙ, ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ

Εγκύκλιος 37100/Γ1-31-03-2010 «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας».

Νόμος 1304/1982 «Για την επιστημονική/παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και τη μέση τεχνική/επαγγελματική εκπαίδευση» (ΦΕΚ 114Α'/7-12-1982).

Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167Α'/30-09-1985).

Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 188Α'/23-09-1997).

Νόμος 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των

εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 24Α' /13-02-2002).

Νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ 71Α' / 19-05-2010).

Νόμος 4142/2013 «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (ΦΕΚ Α-83/9-04-2013).

Π.Δ. 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 240/5-11-2013, τ. Α').

Υ.Α.: Φ 30972/Γ1 «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΦΕΚ 614/15-03-2013, τ. Β').

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή μαθήτριά /αγαπητέ μαθητή,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να συγκεντρώσει πληροφορίες για την τάξη σας και το κλίμα που επικρατεί σε αυτή. Λέγοντας «κλίμα της τάξης», εννοούμε την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα, που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Το ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνει ορισμένες προτάσεις σχετικά με το πώς δουλεύουν τα πράγματα και πώς λειτουργείτε στην τάξη. Με τις παρακάτω ερωτήσεις θα φανεί τι πιστεύεις ότι ισχύει στην τάξη σου. Μη γράψεις το όνομά σου στο χαρτί, επειδή **οι απαντήσεις σου είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές**. Κανένας δεν θα ξέρει τι έχεις απαντήσει.

Για κάθε ερώτηση, σημείωσε την επιλογή που ισχύει για εσένα. Φρόντισε ώστε να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις. Η συνεισφορά σου, με την συμπλήρωση των παρακάτω ερωτήσεων, είναι πολύ σημαντική και σου ζητούμε να απαντήσεις όσο πιο ειλικρινά γίνεται, για να μπορέσουμε να καταλήξουμε σε σωστά συμπεράσματα.

Αν αλλάξεις άποψη για μια απάντηση, απλά διάγραψε την και σημείωσε την καινούρια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Αυτό που χρειαζόμαστε, είναι η γνώμη σου. Σκέψου πόσο καλά κάθε πρόταση περιγράφει την τάξη σου.

Το ερωτηματολόγιο, όπως και τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σε ευχαριστώ για την πολύτιμη συμμετοχή σου!

Κολιού Ευθυμία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

ΜΕΡΟΣ Α΄

Παρακαλώ σημείωσε με [X] τη σωστή απάντηση. Επιλέγεις **μόνο μία απάντηση**:

A1. Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

A2. Τάξη: Δ΄ Ε΄ ΣΤ΄

A3. Τύπος σχολείου που φοιτάς:

Ολιγοθέσιο Πολυθέσιο

A4. Στην τάξη σου φέτος έχεις:

Δάσκαλο Δασκάλα

A5. Στην τάξη σου φέτος υπάρχουν:

Πάνω από δεκαπέντε μαθητές/μαθήτριες

Κάτω από δεκαπέντε μαθητές/μαθήτριες

A6. Τα περισσότερα παιδιά της τάξης σου είναι :

Αγόρια Κορίτσια Ίδιος αριθμός αγοριών – κοριτσιών

A7. Ο δάσκαλος/η δασκάλα σου διδάσκει στην τάξη σου για:

Πρώτη χρονιά Δεύτερη χρονιά

ΜΕΡΟΣ Β΄

Αξιολόγησε τις παρακάτω προτάσεις βάζοντας [X] στο κουτάκι που σε εκφράζει περισσότερο. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μπορείς να κάνεις μόνο μία επιλογή.

B1. Για τη δημιουργία του κλίματος (ατμόσφαιρας) της τάξης αποκλειστικά υπεύθυνος είναι:

[Σημείωσε με X μόνο μία επιλογή]

1. Ο/η εκπαιδευτικός []
2. Οι μαθητές []
3. Ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές []

B2. Το κλίμα (ατμόσφαιρα) της τάξης επηρεάζεται από τα μαθήματα που διδάσκονται.

1= Καθόλου 2= Λίγο 3= Αρκετά 4= Πολύ 5= Πάρα πολύ

B3. Καλό κλίμα (ατμόσφαιρα) υπάρχει στις τάξεις που ο/η εκπαιδευτικός είναι:

[Σημείωσε με X μόνο μία επιλογή]

1. Άντρας []
2. Γυναίκα []
3. Δεν έχει σημασία το φύλο []

B4. Καλό κλίμα (ατμόσφαιρα) υπάρχει στις τάξεις, όταν ο/η εκπαιδευτικός είναι:

[Σημείωσε με X μόνο μία επιλογή]

1. Μικρός/η σε ηλικία []
2. Μεγάλος/η σε ηλικία []
3. Δεν έχει σημασία η ηλικία []

B5. Καλό κλίμα (ατμόσφαιρα) υπάρχει στις τάξεις, όταν ο/η εκπαιδευτικός:

[Σημείωσε με X μόνο μία επιλογή]

1. Είναι αυστηρός και οι μαθητές τον υπακούνε
2. Μας αφήνει να κάνουμε ό,τι θέλουμε
3. Συζητάει μαζί μας, μας συμβουλεύει και μας βοηθάει

B6. Το κλίμα (ατμόσφαιρα) στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού είναι καλύτερο από το κλίμα στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

1= Καθόλου 2= Λίγο 3= Αρκετά 4= Πολύ 5= Πάρα πολύ

B7. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι το κλίμα (ατμόσφαιρα) της τάξης σου είναι ευχάριστο.

1= Καθόλου 2= Λίγο 3= Αρκετά 4= Πολύ 5= Πάρα πολύ

B8. Πιστεύεις ότι το καλό κλίμα (ατμόσφαιρα) μέσα στην τάξη:

[Παρακαλούμε σημείωσε με X την επιλογή που θεωρείς σωστή σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Αρκετά	4=Πολύ	5=Πάρα Πολύ
1.Επηρεάζει θετικά την απόδοσή σου στα μαθήματα					
2.Σε ενθαρρύνει να προσπαθήσεις ακόμη περισσότερο					
3.Σε κάνει να νιώθεις καλύτερα για τον εαυτό σου					
4. Σε βοηθά να αναπτύξεις τα ενδιαφέροντά σου					
5. Σε βοηθά να αναπτύξεις καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές σου					
6. Σε βοηθά να αναπτύξεις καλύτερες σχέσεις με τον/την εκπαιδευτικό σου					

ΜΕΡΟΣ Γ΄

Γ1. Πόσο συμφωνείς με κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις:

[Παρακαλούμε σημείωσε με **X** την επιλογή που θεωρείς σωστή σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

(Συνεκτικότητα – Διενεκτικότητα)

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Αρκετά	4=Πολύ	5=Πάρα Πολύ
1. Κάνω φίλιες με τους συμμαθητές μου σε αυτήν την τάξη					
2. Οι άλλοι μαθητές είναι φιλικοί μαζί μου					
3. Δουλεύω καλά με τους συμμαθητές μου					
4. Οι συμμαθητές μου σε αυτή την τάξη με βοηθάνε					
5. Στην τάξη μου εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών					
6. Όλοι οι μαθητές στην τάξη μου γίνονται αποδεκτοί, ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή, το χρώμα τους, τη θρησκεία τους ή τις μαθησιακές δυσκολίες που έχουν					

(Συμμετοχή – Συνεργασία)

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Αρκετά	4=Πολύ	5=Πάρα Πολύ
7. Συζητάω ιδέες μέσα στην τάξη					
8. Λέω τη γνώμη μου όταν γίνονται συζητήσεις μέσα στην τάξη					
9. Ο/ η εκπαιδευτικός μου κάνει ερωτήσεις					
10. Συνεργάζομαι με τους άλλους συμμαθητές μου, όταν μου αναθέτουν εργασίες					

(Δυσκολία – Ανταγωνιστικότητα)

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Αρκετά	4=Πολύ	5=Πάρα Πολύ
11. Η σχολική δουλειά (μαθήματα και εργασίες) που κάνουμε είναι δύσκολη					
12. Οι περισσότεροι μαθητές τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια					
13. Οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να περάσουν στα μαθήματα τους άλλους					
14. Σε μερικούς κακοφαίνεται όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι					

(Οργάνωση της τάξης)

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Αρκετά	4=Πολύ	5=Πάρα Πολύ
15. Η αίθουσα που κάνουμε μάθημα είναι αισθητικά όμορφη, καθαρή και γενικά ευχάριστη					
16. Μου αρέσει ο τρόπος που καθόμαστε μέσα στην τάξη					
17. Θα μου άρεσε περισσότερο να καθόμαστε σε ομάδες μέσα στην τάξη					
18. Οι κανόνες της τάξης είναι δίκαιοι					
19. Οι κανόνες της τάξης εφαρμόζονται ισότιμα για όλα τα παιδιά					
20. Ο/η εκπαιδευτικός επιβάλλει την πειθαρχία, όταν χρειάζεται					

(Υποστήριξη του εκπαιδευτικού - Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών)

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Αρκετά	4=Πολύ	5=Πάρα Πολύ
21. Ο/η εκπαιδευτικός δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για μένα					
22. Ο/η εκπαιδευτικός με καταλαβαίνει					
23. Ο/η εκπαιδευτικός με σέβεται και με αποδέχεται όπως είμαι					
24. Ο/η εκπαιδευτικός δείχνει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές μου					
25. Ο/η εκπαιδευτικός κάνει ό, τι μπορεί για να με βοηθήσει					
26. Ο/η εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να δημιουργήσει μια φιλική σχέση μαζί μου					

(Ικανοποίηση)

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Αρκετά	4=Πολύ	5=Πάρα Πολύ
27. Το μάθημα περνάει ευχάριστα					
28. Δουλεύω ήρεμα σε αυτή την τάξη και καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου					
29. Μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα υπόλοιπα παιδιά σε αυτήν την τάξη					
30. Είμαι ικανοποιημένος/η με το φόρτο εργασίας που έχω να κάνω στο σπίτι					
31. Είμαι ικανοποιημένος/η με τον αριθμό των τεστ που γράφουμε					

ΜΕΡΟΣ Δ΄

Δ1. Πόσο συμφωνείς με κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις:

[Παρακαλούμε σημειώσε με **X** την επιλογή που θεωρείς σωστή σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

(Χαρακτηριστικά και ενέργειες εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη)

	1=Καθόλου	2=Λίγο	3=Αρκετά	4=Πολύ	5=Πάρα Πολύ
1. Ο/η εκπαιδευτικός προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών					
2. Ο/η εκπαιδευτικός πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν					
3. Ο/η εκπαιδευτικός παρέχει ακριβείς και σωστές οδηγίες					
4. Ο/η εκπαιδευτικός έχει υπομονή					
5. Ο/η εκπαιδευτικός έχει αίσθηση του χιούμορ					
6. Ο/η εκπαιδευτικός είναι φιλικός/η					
7. Ο/η εκπαιδευτικός είναι δίκαιος/η					
8. Ο/η εκπαιδευτικός με επιβραβεύει όταν δείχνω την αναμενόμενη συμπεριφορά					
9. Ο/η εκπαιδευτικός μερικές φορές με φέρνει σε δύσκολη θέση					
10. Ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί στους μαθητές μια θετική στάση προς το σχολείο					
11. Ο/η εκπαιδευτικός είναι δημοκρατικός/η και ενθαρρύνει τη χρήση του διαλόγου μέσα στην τάξη					
12. Ο/η εκπαιδευτικός έχει καλές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών					
13. Ο/η εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται περισσότερο για ένα καλό κλίμα μέσα στην τάξη, παρά για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης					

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1988 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον».

Η συγγραφέας της ΔΕ

Κολιού Ευθυμία