



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΤΡΙΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ
ΚΥΚΛΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΙΛΙΠΠΙΑΔΑΣ»**

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

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

**ΜΕΛΗ: ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, ΛΕΚΤΟΡΑΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2013

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΘΕΣΜΟΣ

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του σχολείου.....	10
1.2 Λειτουργίες του σχολείου.....	25
1.3 Ρόλος του σχολείου.....	32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση του ρόλου.....	39
2.2 Ρόλοι του εκπαιδευτικού.....	42
2.2.1 Παιδαγωγός.....	50
2.2.2 Δάσκαλος.....	63
2.2.3 Αξιολογητής.....	73
2.2.4 Επόπτης.....	79
2.3 Συγκρούσεις στο ρόλο του εκπαιδευτικού.....	80

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της αποτελεσματικότητας.....	87
3.2 Αποτελεσματικό σχολείο.....	89
3.3 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.....	99

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	117
4.2 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας.....	120
4.3 Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών.....	122
4.4 Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου.....	124
4.5 Επιλογή του δείγματος και διεξαγωγή της έρευνας.....	129
4.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	131

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Δημογραφικά στοιχεία των μαθητών.....	134
5.2 Ανάλυση αξιοπιστίας.....	144
5.3 Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας.....	145

5.3.1	Απόψεις μαθητών για το μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα.....	146
5.3.2	Απόψεις για το μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών.....	150
5.3.3	Απόψεις μαθητών για την αξιολόγηση.....	154
5.3.4	Απόψεις για την αξιολόγηση σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών.....	156
5.3.5	Απόψεις μαθητών για τον έλεγχο της τάξης.....	158
5.3.6	Απόψεις για τον έλεγχο της τάξης σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών.....	161
5.3.7	Απόψεις μαθητών για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών.....	162
5.3.8	Απόψεις για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών.....	168
5.3.9	Απόψεις μαθητών για τις σχέσεις μαθητών.....	170
5.3.10	Απόψεις για τις σχέσεις μαθητών σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών.....	172
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ		
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ		
6.1	Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας.....	174
6.2	Προτάσεις.....	190
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....		195
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....		203

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών της Τρίτης Τάξης του Γυμνασίου, σχετικά με το αν οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φέρουν, και σε πιο βαθμό, χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού παιδαγωγού.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη: Το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση των κοινωνικών λειτουργιών του σχολείου και του ρόλου του ως κοινωνικού και εκπαιδευτικού θεσμού. Γίνεται εκτενής αναφορά στους ρόλους που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός ως ένας από τους σημαντικότερους φορείς της εκπαίδευσης και στις συγκρούσεις που προκύπτουν κατά την άσκηση των αντικρουόμενων διαστάσεων του ρόλου του. Στη συνέχεια, αντικείμενο μελέτης αποτελεί η εννοιολογική αποσαφήνιση της σχολικής αποτελεσματικότητας, η αποτελεσματική διδασκαλία και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Το ερευνητικό μέρος απαρτίζεται από τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας, οι μαθητές της Τρίτης Τάξης Γυμνασίου θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από παιδαγωγικές αρχές του μαθητοκεντρικού και δημοκρατικού σχολείου. Σέβονται την

προσωπικότητα του μαθητή, προάγουν τη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, διατηρούν ευχάριστο και ζεστό κλίμα στη τάξη, ενθαρρύνουν το διάλογο, τη διατύπωση πολλών και διαφορετικών απόψεων, είναι δημοκρατικοί και άξιοι της εμπιστοσύνης των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: λειτουργίες του σχολείου, αγωγή, ρόλος, ρόλος του εκπαιδευτικού, παιδαγωγός, αποτελεσματικότητα, αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.

Abstract

Aim of the current project was searching through the opinions of the students of the third class of Junior High School, whether the teachers of the Secondary Education have acquired and to what extent, the characteristics of an efficient educator.

The project is formed in two parts: the theoretical and the practical part. In the first part the theoretical understanding of the social functions of the school and its role as a social and educational organization is attempted. There is an extended report to the roles the educator is called to act, as one of the most important parts of education and to the conflicts that emerge during practicing the conflicting dimensions of his role. What follows, object of study is the semantic clarification of the school efficiency, the efficient teaching and the efficient educator. The part of the research is formed by the

methodology of the research the findings, the conclusions and the suggestions.

As it is derived from the findings of the research, the students of the third grade of Junior High School consider that the educators of Secondary Education, during practicing their educating role, are characterized to a huge degree by the pedagogical principles of a pupil-centered and democratic school. They respect the student's personality, they promote the cooperation and the supporting among students, they maintain pleasant and warm environment in the classroom, they encourage the dialogue, the expression of many and diverse views, they are democratic and worth being trusted by the students.

Key words: school functions, education role, role of the educator, peadagogist, efficiency, efficient educator.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάτω από την επίδραση των σύγχρονων κοινωνικών, πολιτιστικών και ιδεολογικών αντιλήψεων, η αμφισβήτηση και η άρνηση της αυταρχικής εκπαίδευσης αποκτά καθολική απήχηση. Η Παιδαγωγική Επιστήμη χαρακτηρίζεται από το σταθερό προσανατολισμό προς μια φιλελεύθερη αγωγή, ανοιχτή στη πρωτοβουλία και στην έμπνευση. Η παιδαγωγική σχέση ορίζεται ως διαπροσωπική επικοινωνία ή δυναμική αλληλεπίδραση παιδαγωγού- παιδαγωγούμενων. Η λειτουργική αυτή επικοινωνία αποτελεί το πρωταρχικό πυρήνα της παιδαγωγικής πράξης. Ο τρόπος οργάνωσης, η ποιότητα, το κλίμα και η ατμόσφαιρα που διαδραματίζεται η παιδαγωγική αλληλεπίδραση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης (Παπακωνσταντίνου,1984).

Το μοντέλο της παιδαγωγικής σχέσης, που προκρίνεται,θεμελιώνειτην πρωτοβουλίακαι αυτενέργεια του μαθητή και διακρίνεται για τον παιδοκεντρικό του χαρακτήρα. Ο ρόλος του δάσκαλου είναι καθοδηγητικός και ρυθμιστικός. Παρέχει στο μαθητή τα κίνητρα και τη δυνατότητα να αναπτύξειολόπλευρα την προσωπικότητα του και να αποκτήσειψυχικάερείσματα που θα συμβάλλουν στην ολοκλήρωσή του. Παράλληλα,δίνεταιιέμφαση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την απόκτησηδεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα τους καταστήσουν ικανούς να αξιοποιήσουν τις

δυνατότητές τους, ώστε να συνάψουν αυθεντική και ελεύθερη παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές (Παπακωνσταντίνου,1984).

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των μαθητών της Τρίτης Τάξης του Γυμνασίου, σχετικά με τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που συμβάλλουν στην οργάνωση και πραγμάτωση της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, και δη της παιδαγωγικής της διάστασης.

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

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται εννοιολογική αποσαφήνιση και θεωρητική προσέγγιση του σχολείου, ως κοινωνικού και παιδαγωγικού θεσμού, των κοινωνικών λειτουργιών που επιτελεί και του ρόλου του.

Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός του ρόλου. Διερευνώνται οι τρόποι πραγμάτωσης και εσωτερίκευσης των λειτουργιών του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς και οι επιμέρους ρόλοι του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Γίνεται αναφορά στις συγκρούσεις των ρόλων των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του σύνθετου και πολύπλοκου έργου τους.

Στο τρίτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι όροι αποτελεσματικότητα και σχολική αποτελεσματικότητα. Επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση του αποτελεσματικού σχολείου και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Διαπιστώνεται, αρχικά, η διαφορά μεταξύ αποτελεσματικού και καλού εκπαιδευτικού. Αναλύονται οι

συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και οι στάσεις τους μέσα στην τάξη, που προάγουν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους μαθητές και συμβάλλουν στην αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία. Παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει την μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, αρχικά, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, καταγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, ορίζεται ο πληθυσμός, το δείγμα της και τα μέσα της έρευνας, παρουσιάζονται οι δυσκολίες κατά την διεξαγωγή της και περιγράφεται το ερωτηματολόγιο.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την στατιστική επεξεργασία.

Τελευταία, καταγράφονται τα συμπεράσματα και διατυπώνονται οι προτάσεις.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής μου εργασίας, κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, για την καθοδήγηση και την ηθική ενίσχυση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της παρούσας εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Γεώργιο Νικολάου και τον κ. Ιωάννη Φύκαρη για τις πολύτιμες συμβουλές και για την ουσιαστική τους βοήθεια τόσο κατά τον σχεδιασμό και τη συγγραφή του θεωρητικού μέρους της εργασίας όσο και κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και της επεξεργασίας των στατιστικών ευρημάτων. Επιπλέον, θα πρέπει να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές που δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, γιατί χωρίς τη βοήθειά τους δεν θα ήταν εφικτή η πραγματοποίηση του ερευνητικού τμήματος της

εργασίας αυτής. Καθώς, και τους Συλλόγους Διδασκόντων και τους Διευθυντές των σχολείων, που έλαβε χώρα η παρούσα έρευνα, για τη θετική τους στάση και για τη βοήθειά τους κατά τη διενέργεια της έρευνας και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγό μου, Ιωάννη Παππά και τα παιδιά μου, Χάρη, Ερμιόνη και Αυγή, για την ηθική τους συμπαράσταση, την υπομονή και την βοήθεια που μου πρόσφεραν για την συγγραφή της παρούσας εργασίας, αλλά και για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών με επιτυχία.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΘΕΣΜΟΣ

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου σχολείο

Σχολείο είναι το ίδρυμα όπου παρέχεται παιδεία, κυρίως για ανηλίκους, σε επίπεδο στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης. Το κτήριο που στεγάζεται το παραπάνω ίδρυμα. Το σύνολο των μαθητών και των διδασκόντων στο παραπάνω ίδρυμα, και η περίοδος του χρόνου ή της ημέρας στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές διδάσκονται μαθήματα (Μπαμπινιώτης, 1998).

Το σχολείο χαρακτηρίζεται από το γεγονός, ότι συγκεντρώνει παιδιά μιας ορισμένης ηλικίας (τους μαθητές και τις μαθήτριες), για να μάθουν και να αποκτήσουν δεξιότητες και τρόπους συμπεριφοράς σύμφωνα με προδιαγραμμένους σκοπούς και κανόνες λειτουργίας (εκπαιδευτική διαδικασία). Αυτή η μετάδοση παίρνει τη μορφή διδασκαλίας και γίνεται σε συγκεκριμένο χώρο (εκπαιδευτικό ίδρυμα). Αποτελεί «τον κοινωνικό θεσμό στο πλαίσιο του οποίου η νέα γενιά οικειοποιείται μέσω της -από την πολιτεία ή από άλλο επίσημο φορέα- προγραμματισμένης και μεθοδευμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα

πολιτιστικά αγαθά και τα επιστημονικά επιτεύγματα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει» (Ξωχέλλης, 1981:13).

Ο όρος σχολείο δηλώνει: ένα κτήριο, ένα συγκεκριμένο σχολείο (π.χ. 23^ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων), ένα συγκεκριμένο είδος σχολείου (π.χ. Δημοτικό, Γυμνάσιο, ιδιωτικό, δημόσιο) και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του (Δαμανάκης, 1989).

Κατά τον DeQueiroz, «το σχολείο αποτελεί ένα πρωτόγνωρο χώρο κοινωνικοποίησης στη ιστορία της ανθρωπότητας», αφού διαφοροποιεί τις συνθήκες της πρακτικής κοινωνικοποίησης των νέων εφόσον αποσπά τα νέα δρώντα υποκείμενα από τους εθνισμούς τους και τα οδηγεί σε νέες μορφές ατομικότητας (DeQueiroz, 2000:211).

Το σχολείο απηχεί τις ανάγκες, τις προσδοκίες και ταυτόχρονα, τις αντιφάσεις της κοινωνίας. Είναι ένας θεσμός που διαθέτει κάποια αυτονομία και του οποίου η ιδιαίτερη λειτουργία συνίσταται στη μετάδοση γνώσεων, στη διαμόρφωση προσωπικότητας και κοινωνικοποίησης των νέων. Εκφράζει και εφαρμόζει τη λογική ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος, ενταγμένου σε ένα καθορισμένο εθνικό περιβάλλον που φέρει την ιστορία του (Charlot, 1992).

Ο Fend (1978) ορίζει το σχολείο ως σύστημα που προσδιορίζεται από τρία στοιχεία:

1. Το σχολείο είναι θεσμός.
2. Στο σχολείο πραγματοποιούνται προγραμματισμένες και ελεγχόμενες διαδικασίες.
3. Το σχολείο κοινωνικοποιεί (Δαμανάκης, 1989, Φέντ, 1989).

Η Φραγκουδάκη προσθέτει και μια άλλη διάσταση στην έννοια του σχολείου, ως κοινωνικού θεσμού. Το σχολείο είναι ο επίσημα και

αποκλειστικά επιφορτισμένος θεσμός με τη μετάδοση της γνώσης, και ο μόνος θεσμός που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή της γνώσης και να τη νομιμοποιεί σε κοινωνικό επίπεδο. Παράλληλα, είναι ο σημαντικότερος θεσμός κοινωνικοποίησης, καθώς, διαμορφώνει τους νέους, ώστε να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας και στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985).

Το σχολείο είναι ένας χώρος πολυεπίπεδης ζωής, όπου στους εκπαιδευόμενους θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα να βιώσουν ποικίλες εμπειρίες που θα συμβάλλουν θετικά στην κοινωνικοποίησή τους. Ένας χώρος που θα ανταποκρίνεται και θα εκφράζει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κωνσταντίνου, 1994).

Ο Κωνσταντίνου συνοψίζει τον ορισμό της έννοιας του σχολείου ως εξής:

«Με τον όρο σχολείο εννοούμε ένα κοινωνικό δημιούργημα (υποσύστημα της κοινωνίας) που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση της επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, είναι ένας οργανισμός που επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες και ο οποίος αποτελείται από ανθρώπους που αναπτύσσουν δράση ανάμεσά τους.» (Κωνσταντίνου, 2006:70).

Τρία αλληλένδετα επίπεδα διακρίνει στον οργανισμό του σχολείου. Το πρώτο επίπεδο αφορά τις προϋποθέσεις και τους κοινωνικούς θεσμούς, όπως η σχολική κοινωνικοποίηση, η αγωγή και η μάθηση. Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στην οργάνωση των σχολικών διαδικασιών και το τρίτο στα άτομα που μετέχουν στις σχολικές διαδικασίες (Κωνσταντίνου, 2006).

Ο θεσμός του σχολείου προέκυψε ως ανάγκη, όταν οι κοινωνίες με απλές οικονομικοκοινωνικές δομές εξελίχθηκαν. Η μετάδοση γνώσεων, η μεταβίβαση αξιών και κανόνων συμπεριφοράς απαιτούσε, πλέον, πιο σύνθετες και οργανωμένες επιλογές από το οικογενειακό περιβάλλον και τις φυσικές παιδαγωγικές κοινότητες. Στις αρχές του δέκατου ένατου αιώνα, η σχολική φοίτηση γενικεύθηκε για όλα τα κοινωνικά στρώματα και αποτέλεσε υποχρέωση της πολιτείας και δικαίωμα του κάθε πολίτη. Ως λόγοι της γένεσης του θεσμού του σχολείου προσδιορίζονται: ο διαχωρισμός του χώρου κατοικίας και του χώρου εργασίας, και οι πολυσύνθετες ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούσαν οι νέοι τρόποι παραγωγής της βιομηχανικής εποχής. Η οικογένεια και η Εκκλησία που παραδοσιακά εμπλέκονταν με την διαπαιδαγώγηση των νέων αδυνατούσαν να ανταπεξέλθουν στις νέες αυξημένες απαιτήσεις για ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο, γνώσεις και ικανότητες όσων μετέχουν στην παραγωγή και τον καταμερισμό της εργασίας (Πυργιωτάκης, 2010, Ξωχέλλης, 1981).

Αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για το σχολείο ως κοινωνικό θεσμό, για τη λειτουργία και την υπόστασή του. Οι θεωρίες αυτές, γνωστές ως «θεωρίες του σχολείου», επικρίθηκαν είτε γιατί συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και διατήρηση του υπάρχοντος οικονομικοκοινωνικού συστήματος είτε ως ουτοπικές και εξωπραγματικές, καθώς, έχουν ως πρόταγμα την δημιουργία αυτενεργών πολιτών, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές συνθήκες (Κωνσταντίνου, 1994).

1. Θεωρία του Δομολειτουργισμού

Ως θεωρία, ο δομολειτουργισμός έχει τις απαρχές του στα έργα των Comte, Spenser και Durkheim. Ο Emil Durkheim υποστήριζε πως η κοινωνική ισορροπία προκύπτει από την «ηθική συναίνεση» ομάδων και ατόμων που επιτυγχάνεται μέσω του σχολείου, καθώς, καλλιεργεί κοινά ενδιαφέροντα. Τα ενδιαφέροντα των διάφορων ομάδων αντιμετωπίζονται και υπηρετούνται ισότιμα από ένα ουδέτερο κοινωνικά εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχολείο, ως υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, αναλαμβάνει ρόλο ενοποιητικό και συμβάλλει στη συνέχιση και διατήρησή του (Πυργιωτάκης, 2010).

Σύμφωνα με τη θεωρία του δομολειτουργισμού, το εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στην συγκρότηση και διαίωνιση κανόνων και αξιών, που είναι αποδεκτές από το κοινωνικό σύνολο, και στην παραγωγή και παροχή γνώσεων χρήσιμων για τον καταμερισμό της εργασίας. Μέσω των λειτουργιών της κοινωνικοποίησης και της επιλογής, επιτυγχάνεται η συνοχή και η σταθερότητα του κοινωνικού συστήματος, η διατήρηση και η αναπαραγωγή του (Δαφέρμος, 2003, Φραγκουδάκη, 1985).

Οι δομολειτουργιστές δέχτηκαν ως αυταξία την διατήρηση του κοινωνικού status –quo και την κοινωνική ισορροπία, και δεν έδωσαν απαντήσεις σχετικά με την κοινωνική αλλαγή και τις κοινωνικές συγκρούσεις. Η υπέρβαση των δυσλειτουργιών και ανισορροπιών της κοινωνίας ερμηνεύεται εξελικτικά μέσω εκσυγχρονισμού των θεσμών και επιμέρους προσαρμοστικών αλλαγών (Δαφέρμος, 2003:94).

Ο Parson υποστηρίζει πως το εκπαιδευτικό σύστημα μεταβιβάζει στις νέες γενιές ηθικές αξίες που προετοιμάζουν τους μαθητές για τους ρόλους που θα αναλάβουν ως ενήλικες σε μια ιεραρχημένη κοινωνία.

Η αποδοχή των ηθικών αξιών από τους μαθητές, (ηθική προσαρμογή), οι ατομικές ικανότητες και τα ατομικά κίνητρα αποτελούν προϋποθέσεις επιτυχίας (Φραγκουδάκη, 1985).

Ο Fend (2000) θεωρεί το σχολείο ως ένα από τους σημαντικότερους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης, εσωτερίκευσης, συμμόρφωσης και προσαρμογής των νέων στους κοινωνικούς κανόνες υιοθέτησης των ρόλων που θα ασκήσουν ως ενήλικες (Δαφέρμος,2003).

Εν κατακλείδι, για τους λειτουργιστές, το σχολείο πρέπει να είναι επιλεκτικό και να προετοιμάζει για τον καταμερισμό της εργασίας. Τα άτομα με υψηλές επιδόσεις, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, θα πρέπει να ανέρχονται την κοινωνική κλίμακα ιεραρχίας, ώστε να αξιοποιούνται τα ταλέντα τους. Το σχολείο διέπεται από αξιοκρατία, καθώς, η κατανομή των μαθητών βασίζεται στην διανοητική (δείκτης IQ) και άλλες προσωπικές τους ικανότητες (Δαφέρμος,2003, Φραγκουδάκη,1985).

2. Θεωρίες της αναπαραγωγής - Μαρξιστικές θεωρίες

Στην μαρξιστική θεωρία, η δομή της κοινωνίας αποτελείται από δύο μέρη, τη βάση (οικονομική δομή και οργάνωση της παραγωγής) και το εποικοδόμημα (νομικές και πολιτικές δομές). Κεντρικό σημείο της ανάλυσης αποτελεί η αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής, των πολιτικών σχέσεων κυριαρχίας και υποταγής, οι συγκρούσεις και τα αντικρουόμενα συμφέροντα των κοινωνικών τάξεων.

Κατά τους μαρξιστές, το σχολείο αναπαράγει το κοινωνικό σύστημα, υπηρετεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων και συμβάλλει στην αναπαραγωγή της ταξικής δομής των κοινωνιών

(Cornay, 1988). Για τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου έχουν αναπτυχθεί θεωρητικές προσεγγίσεις, γνωστές ως «θεωρίες της αναπαραγωγής» (Δαφέρμος,2003, Φραγκουδάκη,1985, Νούτσος,1985).

Η πρώτη εκδοχή των αναπαραγωγικών θεωριών, με κύριους εκπροσώπους τους Boweles και Gintis, είναι η ριζοσπαστική θεωρία. Εστιάζει στη σχέση εκπαίδευσης και οικονομίας. Αναλύει με βάση την «αρχή της αντιστοιχίας», καθώς, υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στο ρόλο του σχολείου και στις κοινωνικές σχέσεις εργασίας. Το σχολείο διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην κατανομή του εργατικού δυναμικού, μέσα από την ταξική προέλευσης ανισότητα της επίδοσης και τη διαφορετική κοινωνικοποίηση των νέων, ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται. Η εκπαιδευτική ανισότητα δεν έχει μόνο ως αίτιο την κοινωνική ανισότητα, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μηχανισμός την παράγει και την αναπαράγει. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είναι αρκετές για την εξάλειψη των ανισοτήτων, μόνο η ανατροπή του καπιταλιστικού συστήματος οργάνωσης της κοινωνίας μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στο χαρακτήρα και τον προσανατολισμό του σχολείου (Φραγκουδάκη,1985).

Ωστόσο, εκπαιδευτικές ανισότητες δεν διαπιστώνονται μόνο στην καπιταλιστική κοινωνία που προσπαθεί να εδραιώσει και αναπαραγάγει την ιδεολογία της άρχουσας τάξης. Φαίνεται πως η εκπαιδευτική ανισότητα είναι απόρροια και της διαφορετικής επίδρασης που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, παρά την προσπάθεια αναιρέσής τους από την εφαρμογή της «αντισταθμιστικής εκπαίδευσης» τα αποτελέσματα υπήρξαν πενιχρά (Κελπανίδης,2002).

Η «αντισταθμιστική εκπαίδευση» προτάθηκε ως μέσο, για να διορθώσει την ανισότητα στο «μορφωτικό κεφάλαιο» που έφεραν οι μαθητές από διαφορετικά οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα, ώστε όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν στο έπακρο τις ικανότητές τους. Μακροπρόθεσμα όμως, η άσκηση αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών πολιτικών σε μαθητές με προέλευση από λαϊκά στρώματα δεν κατόρθωσε να κάνει πράξη τις ίσες ευκαιρίες για όλους (Φραγκουδάκη,1985).

Αντίθετα, το σχολείο φαίνεται να διαιωνίζει την ανισότητα, μέσα από την παροχή «ίσων ευκαιριών», αφού «δεν είναι τίποτα πιο άδικο από το να μεταχειρίζεσαι ίσα άνισους» (Κάτσικας& Καββαδίας,2007:55).

Η δεύτερη εκδοχή είναι η θεωρία του Althusser, σύμφωνα με την οποία, το σχολείο είναι ο κυριότερος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους. Αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία και τις δεδομένες κοινωνικές σχέσεις παραγωγής. Εμποδίζει την κατανόηση της εκμετάλλευσης που διέπει την κοινωνική ταξική δομή και την οργάνωση της οικονομίας (Δαφέρμος,2003, Φραγκουδάκη,1985).

Η τρίτη εκδοχή είναι η θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής, με κυριότερους εκπροσώπους τους Bourdieu και Passeron. Εστιάζει στο εποικοδόμημα της κοινωνικής δομής, θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν οφείλονται μόνο στις οικονομικές, αλλά κυρίως στις σημαντικές διαφορές του μαθητικού πληθυσμού στο πολιτισμικό κεφάλαιο (Δαφέρμος,2003). Η κοινωνική προέλευση προσφέρει γνώσεις και οικειότητα με τα μορφωτικά αγαθά της ελεύθερης παιδείας αλλά και στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο. Η διανοητική καλλιέργεια, η ευρύτερη μόρφωση, η εξοικείωση με την

τέχνη είναι αποτέλεσμα «ωσμωτικής μάθησης» την οποία αποκτά το παιδί από το οικογενειακό περιβάλλον. Το σχολείο αντιμετωπίζει το κοινωνικό κεκτημένο ως φυσικό προϊόν και αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Ο Bourdieu αδυνατεί να καταδείξει τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση του «πολιτισμικού κεφαλαίου» με ένα αντίστοιχο επίπεδο ανάπτυξης κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας (Φραγκουδάκη,1985).

Τελευταία, η θεωρία της αντίστασης, με εκπροσώπους τους Apple,Giroux και Willis. Ασκούν κριτική στην μηχανιστική ερμηνεία της αναπαραγωγής. Δεν θεωρούν τους μαθητές παθητικούς δέκτες προκατασκευασμένων ρόλων και αναδεικνύουν το στοιχείο της αντίστασης μαθητών-εκπαιδευτικών στην κυρίαρχη σχολική πρακτική και λογική. Τονίζουν τις ποικίλες μορφές κριτικής αντιμετώπισης του σχολείου που αναπτύσσονται από την επιλεκτική αφομοίωση του κρυφού και φανερού αναλυτικού προγράμματος (Δαφέρμος,2003,Φραγκουδάκη, 1985).

3. Μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις

Οι μικροκοινωνιολογικές θεωρητικές προσεγγίσεις απορρίπτουν την ανάλυση του κοινωνικού συστήματος ως συνόλου μηχανισμών, οι οποίοι καθορίζουν τη δράση των ατόμων. Απέκτησαν ιδιαίτερη διάδοση μετά τη δεκαετία του 1970, οπότε δόθηκε έμφαση στην μικροανάλυση του σχολείου. Οι εκπρόσωποι των μικροκοινωνιολογικών θεωριών προσπαθούν να εισχωρήσουν στο «μαύρο κουτί» του σχολείου και να ανακαλύψουν όσα αδυνατούν να εντοπίσουν οι μεγάλης κλίμακας κοινωνιολογικές προσεγγίσεις (Δαφέρμος,2003: 99-100).

Εκφάνσεις των θεωρητικών αυτών προσεγγίσεων είναι:

Η **Φαινομενολογική Κοινωνιολογία**, με κύριους εκφραστές τους Schutz, Luckman και Berger, και αντικείμενό της την περιγραφή της καθημερινής ζωής και τις συνειδησιακές καταστάσεις των δρώντων υποκειμένων.

Η **θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης**. Θεμελιωτές της θεωρίας της αλληλεπίδρασης θεωρούνται οι Mead, Blumer και Coffman. Σύμφωνα με αυτή, οι ερευνητές οφείλουν: να αναδείξουν το επικοινωνιακό πλαίσιο, την αλληλεπίδραση και τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, και να αναλύουν τους τρόπους με τους οποίους μαθητές και εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν και ερμηνεύουν τη δράση τους και τη δράση των άλλων (Δαφέρμος,2003:99).

Το σχολείο δεν είναι ένας χώρος στον οποίο οι μαθητές έρχονται πλήρως διαμορφωμένοι, ούτε και ο ρόλος του περιορίζεται στην απλή μετάδοση και συσσώρευση γνώσεων. Στην πραγματικότητα, προσφέρει πλούσια ερεθίσματα στους μαθητές και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή τους. Είναι, γενικά αποδεκτό εξάλλου, ότι οι άνθρωποι διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με άλλους ανθρώπους (Μιχαλακόπουλος,1997, Δαφέρμος,2003).

Οι έρευνες, οι οποίες βασίζονται στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, συνέβαλλαν στη συγκέντρωση και συσσώρευση υλικού σχετικού με τις καθημερινές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου. Δεν κατάφεραν ωστόσο, κατά το Δαφέρμο, να ξεφύγουν από την υποκειμενική ερμηνεία των παιδαγωγικών πρακτικών και να εξηγήσουν τις βαθύτερες αιτίες που τις διαμορφώνουν (Δαφέρμος,2003: 100).

4. Μετανεωτερική θεωρία- Αποτελεσματικό σχολείο- Σχολική μονάδα Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Οι σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις προσπαθούν να υπερβούν τους θεωρητικούς περιορισμούς της λειτουργικής θεωρίας. Σύμφωνα με την οποία, το σχολείο παρουσιάζεται μέσω της αναπαραγωγικής του λειτουργίας, ως προϊόν ταξικής κυριαρχίας, ενώ παράλληλα παραβλέπονται οι ανισοποιητικοί μηχανισμοί της σχολικής πραγματικότητας και κουλτούρας. Είναι, γενικά αποδεκτό, πως το σχολείο ως αντικείμενο θεωρητικής προσέγγισης, έχει ανάγκη από ανασύνθεση και ανακατασκευή, ιδωμένο στο πλαίσιο μιας νέας πολυπλοκότητας του ρόλου του (DeQueiroz,2000).

Ημετανεωτερική θεωρητική προσέγγιση στηρίζεται στις εξής παραδοχές:

Το σχολείο διαθέτει μια δική του δύναμη, ως χώρος αναπαραγωγής και ταυτόχρονα, ως χώρος μεταβολής αποτελεί το κοινωνικό διακύβευμα μιας μόνιμης διαπάλης, οι συνέπειες της οποίας δεν είναι ολοκληρωτικά καθορισμένες, ελεγχόμενες και προβλέψιμες. Η δύναμη του σχολείου συνίσταται: α) **στο σχολικό διαχωρισμό**: το σχολείο διατηρεί την αυτονομία του, καθώς, δεν συνδέεται άμεσα η σχολική λειτουργία με τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής, β) **το σχολείο είναι ένας γραφειοκρατικός οργανισμός**. Αποτελείται από ένα λειτουργικό σύστημα οργανωμένο από το κράτος και υπό την εποπτεία του και από ένα σύστημα αλληλεξάρτησης μη τυποποιημένων σχέσεων που δύσκολα ελέγχονται. Οι αντιθέσεις και οι εντάσεις στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού είναι μέρος της κανονικής του λειτουργίας (DeQueiroz,2000).

Το σχολείο είναι και χώρος κοινωνικοποίησης, δε στοχεύει μόνο στην μετάδοση γνώσεων και στην πιστοποίησή τους, αλλά **πλάθει ένα νέο τύπο προσωπικότητας και δημιουργεί νέες υποκειμενικές αντιθέσεις** (αρχή της κοινωνικοποίησης). Το σχολείο υφίσταται αντιφάσεις που έχουν αντίκτυπο κυρίως στους μαθητές των λαϊκών στρωμάτων, καθώς: **Παράγει αρνητικές ταυτότητες**. Η σχολική αποτυχία οδηγεί το άτομο σε μια αρνητική ταύτιση και μια προσωπική υποβάθμιση. **Παράγει προσδοκίες και απογοητεύσεις**. Στο σχολείο επενδύονται προσδοκίες των λαϊκών στρωμάτων που συχνά διαψεύδονται, όταν το παιδί αποτυγχάνει ή του παρέχεται ένας υποβαθμισμένος τίτλος σπουδών. **Προκαλεί οικογενειακές εντάσεις**. Είναι σύνηθες το κοινωνικοποιητικό μοντέλο της οικογένειας να μην ταυτίζεται με αυτό του σχολείου (DeQueiroz,2000).

Η ανάπτυξη του σχολικού θεσμού παρήγαγε πληθώρα καταρτισμένων που ξεπερνούν τις διαθέσιμες εξειδικευμένες θέσεις εργασίας και δεν ικανοποιούνται με υποδεέστερες θέσεις εργασίας. Τα άτομα οδηγούνται σε απογοήτευση, μνησικακία και εξέγερση, καθώς, δεν μπορούν να οικειοποιηθούν τα αγαθά της εκπαίδευσής τους. *«Το σχολείο δε μπορεί πια να παράγει από τη μια «άτομα ιδιώτες», μορφωμένα, ανταγωνιστικά και απομονωμένα και από την άλλη άτομα διπλά ευνοχισμένα: ηττημένα στον κοινωνικό αγώνα για τη ζωή και αποδιαρθρωμένα στην υποκειμενική τους ταυτότητα. Γεμάτα απόγνωση που μεταξύ τους δεν τα δένει τίποτα»* (DeQueiroz,2000:222). Προκύπτει ως ανάγκη, ο επαναπροσδιορισμός του σχολείου ως δημόσιου χώρου. Η δημόσια εκπαίδευση οφείλει να δώσει ταυτότητα σε αυτό που είναι κοινό για όλους (DeQueiroz,2000).

Η ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη επέφερε ανακατατάξεις που παρατηρούνται σε διεθνές επίπεδο στις παραγωγικές, οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές σχέσεις. Δημιούργησε την ανάγκη για διαρκή παιδεία των ατόμων σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον και αύξησε το ενδιαφέρον για την σχολική φοίτηση και την σχολική επιτυχία. Η τάση για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων με δείκτες αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας, ποιότητας και με κριτήρια την σχολική επιτυχία, την κινητικότητα των μαθητών και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, οδήγησαν στην διαμόρφωση μιας νέας θεωρητικής προσέγγισης του σχολείου γνωστής ως «κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο» (Παμουκτσόγλου, 2001α, Delors 1999).

Απώτερος σκοπός του ήταν η ενίσχυση των μαθητών που προέρχονται από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, η ανάπτυξη και η βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, και η αδιαμφισβήτητη τεκμηρίωση της θέσης, ότι το σχολείο είναι καθοριστικός παράγοντας στην εξέλιξη και βελτίωση των μαθητών (Παμουκτσόγλου, 2001α).

Στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αντιλαμβάνεται τη σχολική μονάδα, ως ένα ολόκληρο κοινωνικό σύστημα, στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών που το αποτελούν. Το σχολείο δεν είναι ένας αποστειρωμένος χώρος όπου συντελείται η μάθηση, αλληλεπιδρά με την τοπική κοινωνία και επικοινωνεί με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία στο σύνολό της. Αποτελεί τυπική οργάνωση του εκπαιδευτικού

συστήματος και στοχεύει στην παροχή άρτιας και σύγχρονης παιδείας (Ζωγόπουλος, 2012).

Η ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και ο σχεδιασμός των δράσεων του εκπαιδευτικού οργανισμού συνδέονται με την βελτίωση της κοινότητας και της αποτελεσματικότητάς τους. Για την επίλυση των προβλημάτων της λειτουργίας της σχολικής μονάδας απαιτείται ορθολογική αξιοποίηση των υλικών και άυλων πόρων της. Συνεπώς, είναι αναγκαία: ο προγραμματισμός δράσης, η οργάνωση λειτουργίας, η διεύρυνση της ανθρώπινης προσπάθειας και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της λειτουργίας. Η δομή του σχολείου πρέπει να είναι απλή και ευέλικτη, για να μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι όποιες αλλαγές λαμβάνουν χώρα στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον. Το σχολείο είναι ένα ανοιχτό σύστημα όπου μαθητές, διδάσκοντες, προγράμματα, εκπαιδευτικό υλικό, υποδομές και εξοπλισμός αποτελούν συγχρόνως εισροές και εκροές του (Ζωγόπουλος, 2012).

Για την επίτευξη των στόχων της και την εύρυθμη λειτουργία της, η σχολική μονάδα Διοίκησης Σχολικής Ποιότητας πρέπει να διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Να λειτουργεί ως ανοιχτό σύστημα.
- Να καλλιεργεί τις δεξιότητες της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας.
- Να διαθέτει όραμα και στοχοθεσία. Το κοινό όραμα αποτελεί κομμάτι της ταυτότητας και της καθημερινότητας του σχολείου.
- Να διαθέτει ήθος και αξίες που μεταδίδει στα μέλη του.

- Να επιτυγχάνει ισορροπία ανάμεσα στις προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες.
- Να ενισχύει τον καταμερισμό των ευθυνών σε όλο το φάσμα του προσωπικού.
- Να διαθέτει δημοκρατική και συμμετοχική διοίκηση .
- Να ενθαρρύνει τον διάλογο, την αμφισβήτηση και την ελεύθερη διακίνηση ιδεών.
- Να αξιοποιεί τις γνώσεις, ικανότητες και εμπειρίες των μελών του .
- Να αναπτύσσει συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, το μεθοδολογικό πλουραλισμό και τη καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων.
- Να δίνει έμφαση στους ανατροφοδοτικούς μηχανισμούς (Ζωγόπουλος,2012:49).

Στις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, αρθρώνεται ως αντίλογος, ότι με την εφαρμογή των αρχών τους εμφανίστηκε η τάση υποβάθμισης της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών και τονίστηκε υπερβολικά ο ρόλος των ενδοσχολικών παραγόντων στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Δαφέρμος,2003).

Εξιδανικεύτηκε η άκρατη «ελευθερία της αγοράς» και ο ελεύθερος ανταγωνισμός που παρουσιάστηκε ως ο μοναδικός τρόπος για την άνοδο της ποιότητας στην εκπαίδευση. Οι επιδόσεις των σχολείων κρίνονται στη βάση ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων. Επίσης, η μετανεωτερική αντίληψη για την εκπαίδευση δίνει υπέρμετρη έμφαση στο τοπικό, στις πάσης φύσεως ιδιαιτερότητες, στις πολιτισμικές ταυτότητες και στις μικροαναλύσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Καταλήγοντας, προωθείται το σχολείο «πολλαπλών

ταχυτήτων» που ενισχύει τους «άξιους» και αποβάλλει τους «ανίκανους» στο πνεύμα του κοινωνικού δαρβινισμού (Δαφέρμος,2003).

1.2 Λειτουργίες του σχολείου

«Με τον όρο λειτουργία του σχολείου δηλώνεται ό,τι με τη διαμεσολάβηση του σχολείου μεταβιβάζεται στους μαθητές, έτσι ώστε η έξω- και μετά – σχολική κοινωνική χρήση αυτού που μεταβιβάζεται να μπορεί να μεταφράζεται σε δράση, η οποία σηματοδοτείται κοινωνικά και αποκτά συγκεκριμένο «νόημα» στο κοινωνικό-πολιτισμικό σύστημα. Ο όρος λειτουργία έχει αναλυτική διάσταση και αποτελεί την ρεαλιστική απεικόνιση της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία μέσω της κοινωνικής χρήσης των προϊόντων της σχολικής διαπαιδαγώγησης. Ο τομέας της απασχόλησης, της κατανάλωσης της ιδεολογίας αξιοποιεί τα αποτελέσματα της σχολικής διαπαιδαγώγησης» (Γκότοβος, 1990:181).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ένα από τα υποσυστήματα του όλου κοινωνικοοικονομικού και πολιτικού συστήματος, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση και αρμονική σχέση με τις λειτουργίες των άλλων υποσυστημάτων. Προσδιορίζεται με την χρήση ενός λειτουργικού μοντέλου, το οποίο λαμβάνει υπόψη την βελτιωτική αποτελεσματικότητα και το ποιοτικό επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τις λειτουργίες και των άλλων υποσυστημάτων τόσο σε επίπεδο κοινωνίας μιας συγκεκριμένης χώρας όσο και στο μακροεπίπεδο της διεθνούς κοινωνίας (Anweiler, Kuebartetal.,1987).

Θα λέγαμε, πως η σχέση εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος ερμηνεύεται, κυρίως, με δύο διαφορετικούς τρόπους σκέψης: Η μια άποψη υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει το κατεστημένο οικονομικό και πολιτικό σύστημα και προσδιορίζεται από αυτό. Η άλλη άποψη υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τη δική του δυναμική και συμβάλλει στη μεταβολή της κοινωνίας. (Ζήγγρος, 1990).

Κατά τον Fend(1981), στο σχολείο πραγματοποιούνται συγκεκριμένες και ελεγχόμενες διαδικασίες, όπως είναι η αγωγή και η μάθηση, συντελείται επίσης, η κοινωνικοποίηση των ατόμων. Η λειτουργία του σχολείου είναι «αναπαραγωγική», καθώς, υπάρχει διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο σχολικό και κοινωνικό σύστημα και παράλληλα συμβάλλει στην πολύπλευρη εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου. Οι αναπαραγωγικές λειτουργίες του σχολείου είναι:

Η μαθησιακή λειτουργία: Βασίζεται στην αρχή ότι η αύξηση των προσόντων του εργαζομένου συνεπάγεται και αύξηση της αποδοτικότητάς του στην παραγωγή. Το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός ρύθμισης της αγοράς εργασίας. Περιορίζει την ανεργία με τη θέσπιση της υποχρεωτικής παιδείας και αποδεσμεύει το αναγκαίο εργατικό δυναμικό, καθώς, τα παιδιά βρίσκονται στο σχολείο τις ώρες που εργάζονται οι ενήλικες. Το σχολείο αναλαμβάνει την εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού και παρέχει τα απαραίτητα εφόδια στους εκπαιδευτικούς για τη λειτουργία του συστήματος παραγωγής και απασχόλησης.

Η επιλεκτική λειτουργία: Το σχολείο, μέσω της επικράτησης των αρχών της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας από τη μια μεριά και την αποτυχία των αντισταθμιστικών προγραμμάτων να εξαλείψουν τις

κοινωνικές ανισότητες από την άλλη, δεν κατάφερε να συμβάλει στην ανακατανομή των βιοτικών ευκαιριών. Αποτελεί το μηχανισμό αναπαραγωγής και διατήρησης των κοινωνικών δομών.

Η νομιμοποιητική λειτουργία/λειτουργία της ενσωμάτωσης: Υπάρχει μια αντιστοιχία μεταξύ του συστήματος παραγωγής και του σχολικού συστήματος τόσο στη δομή όσο και στα χαρακτηριστικά. Το σχολείο νομιμοποιεί την άνιση κατανομή των κοινωνικών αγαθών μέσα από την αποδοχή των αρχών της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας. Το σχολείο νομιμοποιεί τις πολιτικές σχέσεις εξουσίας, αφού καλλιεργεί την πίστη προς την νομιμότητα του κοινωνικοπολιτικού συστήματος μέσω των μορφωτικών περιεχομένων και των επίλεκτων διαδικασιών. Ο μαθητής εσωτερικεύει ερμηνευτικά σχήματα, σύμφωνα με τα οποία το κοινωνικό σύστημα δεν αυθαιρετεί και γίνεται και από τους ίδιους αποδεκτό ως νόμιμο και δίκαιο (Δαμανάκης,1989, Φέντ,1989).

Στο ίδιο πνεύμα των αναπαραγωγικών θεωριών, αναφορικά με τις λειτουργίες του σχολείου, ο Ζήγγρος υποστηρίζει ότι αποκτούν ιδιαίτερη σημασία δύο ακόμη λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος: **α) Η λειτουργία εξασφάλισης της κοινωνικής γαλήνης.** Ασκείται από το σχολείο με την παρατεταμένη γενική φοίτηση που εξασφαλίζει την επικαιροποίηση των γνώσεων του εργατικού δυναμικού, την απορρόφηση του πλεονάζοντος εργατικού δυναμικού και διατήρησή του για ένα χρονικό διάστημα έξω από την αγορά εργασίας. **β) Η λειτουργία της εξασφάλισης νομιμοφροσύνης και αποφυγήςσυγκρούσεων.** Στο σχολείοπροωθούνται μορφές συμπεριφοράς που συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη του εργατικού

δυναμικού στους θεσμούς και τις συνθήκες της εργασίας (Ζήγγρος, 1990).

Από τη άλλη μεριά, ο John Holt, στο βιβλίο του «Πέρα από το Σάμερχιλ», αναγνωρίζει «μια πρωταρχική, νόμιμη, ανθρωπιστική λειτουργία ή αποστολή για τα σχολεία: να προωθούν την ανάπτυξη των παιδιών». Την ονομάζει «εκπαιδευτική αποστολή» και έχει ως στόχο της την ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων των ανθρώπων και κυρίως της επιλογής, της ελευθερίας και του σεβασμού προς τους άλλους. Διαπιστώνει, ωστόσο, πως αντίθετα τα σχολεία ασκούν λειτουργίες που δεν συνάδουν με την ουσία και το χαρακτήρα της αποστολής τους, τέτοιες είναι:

Η επιτηρητική λειτουργία: Δε διστάζει να χαρακτηρίσει τα σχολεία «φυλακές» ή «μαντριά», μιας και εκφράζουν την απέχθεια και την δυσπιστία των ενηλίκων προς τους νέους. Οι νέοι βρίσκονται στο σχολείο, επειδή δεν τους θέλουν πουθενά αλλού. Απομακρύνονται από τον κόσμο των ενηλίκων μέσω της υποχρεωτικής φοίτησης. Προτείνει να έχουν οι μαθητές τη δυνατότητα της επιλογής του σχολείου φοίτησης, ευελιξία στο χρόνο ολοκλήρωσης και στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, ελεύθερη επιλογή διδάσκοντα (Χολτ, 1979).

Η λειτουργία της επιλογής κοινωνικού ρόλου ή όπως αλλιώς την ονομάζει, διαδικασία «καναλαρίσματος» και «ξεβοτάνισμα». Θεωρεί ασυμβίβαστο το ρόλο του σχολείου, που είναι η ενθάρρυνση του μαθητή και η ανάπτυξη όλων, με την επιλεκτική διαδικασία, τη βαθμολογία και την κατάταξη των μαθητών σε νικητές και ηττημένους. Εκφράζει τη διαφωνία του με τη συγκέντρωση και τη χρήση πληροφοριών και στοιχείων που καθορίζουν το μέλλον του μαθητή (Χολτ, 1979).

Η λειτουργία του δογματισμού: Τα σχολεία μεταδίδουν στους μαθητές πεποιθήσεις και στάσεις ζωής και λογοκρίνουν άλλες απόψεις και ιδέες, ως επικίνδυνες. Δημιουργεί το σχολείο ανθρώπους, έτοιμους να ασκήσουν απεριόριστη εξουσία πάνω στους άλλους ανθρώπους ή ανθρώπους, έτοιμους να πραγματοποιήσουν χωρίς δισταγμό ό,τι τους ζητήσει κάποιος που κατέχει θέση εξουσίας (Χολτ,1979).

Είναι γεγονός πως υπάρχει κριτική και αμφισβήτηση του σχολείου όσον αφορά την παιδαγωγική του λειτουργία, η οποία έχει ως στόχο την στήριξη και ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Αυτό οφείλεται στην μονόπλευρη λειτουργία του σχολείου υπέρ των απαιτήσεων της κοινωνίας και στη δυναμική του ίδιου του σχολικού συστήματος, όπου δίνεται προτεραιότητα σε ρυθμίσεις λειτουργικές σε βάρος των παιδαγωγικών (Κοσσυβάκη,2005).

Κατά την Κοσσυβάκη, οι λειτουργικές ρυθμίσεις διέπουν τις εσωτερικές διαδικασίες του συστήματος: την αγωγή, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και την επιλογή, και διακρίνονται σε:

Κανονιστικές ρυθμιστικές: Καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας των παραγόντων της εκπαίδευσης, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η διοίκηση.

Διαδικασίες επιρροής και επίδραση: Διαμορφώνουν τις δράσεις του σχολικού συστήματος, τις σχέσεις του και τις επιδράσεις που δέχεται από εξωτερικούς παράγοντες.

Διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησης η άσκηση, εφαρμογή και λειτουργία των οποίων αναιρούν το παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολείου.

Οι παιδαγωγικές ρυθμίσεις διακρίνονται σε:

Διαδικασίες αγωγής: Στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Διαδικασίες συμβουλευτικής υποστήριξης: Στοχεύουν στην ενθάρρυνση και στήριξη του μαθητή.

Διαδικασίες ανανέωσης: Στοχεύουν στην αλλαγή του πλαισίου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Κοσσυβάκη,2005).

Στα σύγχρονα σχολεία, όπως διαμορφώνονται υπό την επίδραση διαφορετικών κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών παραγόντων, ασκούνται τέσσερις λειτουργίες (Γκότοβος,1990, Κωνσταντίνου,1994):

Η μεταβίβαση τεχνικών στοιχείων-Τεχνική λειτουργία: Η μεταβίβαση τεχνικών πολιτισμικών στοιχείων, όπως γραφή, ανάγνωση, αρίθμηση που αποτελούν στο σχολείο αντικείμενο μάθησης, διαπαιδαγώγησης και αξιολόγησης.

Η μεταβίβαση κανονιστικών στοιχείων- Ιδεολογική λειτουργία: Μεταβίβαση στους μαθητές κανονιστικών και πολιτισμικών στοιχείων που στηρίζονται σε πλέγματα αξιών και δεοντολογικών αρχών.

Η μεταβίβαση της κοινωνικής θέσης-Επιλεκτική λειτουργία: Σχετίζεται με την εκτίμηση της «αξίας» του μαθητή. Προϋποθέτει την μεταβίβαση των τεχνικών στοιχείων της πρώτης λειτουργίας και την ιεραρχία με κριτήριο την διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης που προκύπτει από τη δεύτερη λειτουργία. Το σχολείο προσδίδει στο μαθητή την ανάλογη θέση στο σύστημα απασχόλησης. Κρίνει, αξιολογεί και τοποθετεί τους μαθητές στο κοινωνικό σύνολο, απονέμει με τους τίτλους σπουδών που παρέχει οικονομικοκοινωνική δύναμη και εξουσία.

Η φύλαξη και προστασία των παιδιών- Η κουστωδιακή λειτουργία: Το σχολείο αποδεσμεύει το διαθέσιμο εργατικό δυναμικό, καθώς, αναλαμβάνει τη διαπαιδαγώγηση αλλά και την ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση των μαθητών, κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολικό χώρο (Γκότοβος,1990, Κωνσταντινίου,1994, Πυργιωτάκης,2010).

Παράλληλα, ο Γκότοβος αποπειράται να ασκήσει μια εποικοδομητική κριτική στο υπαρκτό σχολείο στα πλαίσια του νεοελληνικού συστήματος. Εντοπίζει την κριτική του στην πράξη και όχι στην προδιαγραφή της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού. Στη ρεαλιστική απεικόνιση της σχολικής πραγματικότητας, υπάρχει μια απόσταση ανάμεσα στη λειτουργία ως προδιαγραφή και στη λειτουργία ως πράξη.

Όσον αφορά τη μεταβίβαση τεχνικών πολιτισμικών στοιχείων, η εκπαίδευση αποτυγχάνει στον εκσυγχρονισμό της σχολικής γνώσης και δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί στα μεταρρυθμιστικά αιτήματα και τις κοινωνικές εξελίξεις.

Με τη μεταβίβαση κανονιστικών πολιτισμικών στοιχείων, το σχολείο αντανακλά πρότυπα του παρελθόντος και διακατέχεται από εθνικοθηρησκευτικού περιεχομένου εμμονές. Η σχολική καθημερινή πράξη αδυνατεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση προσωπικότητας του μαθητή που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου, αστικού, δημοκρατικού καθεστώτος.

Διαπιστώνει, επίσης, διάσταση ανάμεσα στην προδιαγραφή της επιλεκτικής λειτουργίας, που στηρίζεται σε ένα σχολείο ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και ισότητας στη μόρφωση, με την πραγματικότητα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών.

Πιστώνει ασυνέπεια στο σχολικό σύστημα, καθώς, οι ακαδημαϊκοί τίτλοι δεν εξασφαλίζουν επαγγελματική αποκατάσταση σε όλους τους κατόχους τους.

Τέλος, το σχολείο επιτελεί πλημμελώς τη λειτουργία της ασφαλούς διαβίωσης και φύλαξης των μαθητών στο σχολικό χώρο, πρώτον, γιατί το ωράριο εργασίας των δεν συμπίπτει με το ωράριο εργασίας των γονέων και δεύτερον, γιατί έχουν ατονήσει οι θεσμοί εποπτείας στο σχολείο και παράλληλα, προωθούνται πρακτικές απεμπλοκής των εκπαιδευτικών από εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις (Γκότοβος,1990).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως: *«Το σχολείο είναι ένας οργανισμός μέσα από τον οποίο παρέχονται γνώσεις και ασκείται αγωγή (διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου)-(διαδικασίες διδασκαλίας, αγωγής, κοινωνικοποίησης) αλλά ταυτόχρονα κατανέμονται επαγγελματικές και κοινωνικές ευκαιρίες (διαδικασίες αξιολόγησης-επιλογής) και παρέχεται κοινωνική πρόνοια» (Κωνσταντίνου, 1994:30).*

1.3 Ο ρόλος του σχολείου

Το σχολείο καλείται να εκπληρώσει, επιτελώντας τον κοινωνικό του ρόλο, το εκπαιδευτικό ιδεώδες του εκάστοτε κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού συστήματος, όπως αυτό διαμορφώνεται από τις δεδομένες κάθε φορά ιστορικές συνθήκες. Κάθε ιστορική περίοδος έχει το δικό της παιδαγωγικό ιδεώδες και κατά συνέπεια δεν υπάρχουν σκοποί αγωγής με απόλυτο και διαχρονικό κύρος. Τα παιδαγωγικά ιδεώδη, που κατά καιρούς διέπνεαν τη λειτουργία και το ρόλο του

σχολείου, ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες: (Πυργιωτάκης,2010)

A.Το ατομικό ιδεώδες. Στο έργο του Αιμίλιος, ο Rousseau είναι ένθερμος υποστηρικτής της ατομικής αγωγής, που έχει ως στόχο της να προφυλάξει το άτομο από το αλλοτριωμένο κοινωνικό περιβάλλον και παράλληλα να το εκθέσει στις ευεργετικές επιδράσεις της φύσης.

B. Το κοινωνικό ιδεώδες: Βασικός εκπρόσωπος είναι ο Durkheim, αλλά και μαρξιστές παιδαγωγοί. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποβλέπει στην ένταξη των νέων ατόμων στο κοινωνικό σύνολο. Το σχολείο αναλαμβάνει συναινετικό και ενοποιητικό ρόλο και συμβάλλει στη διατήρηση και συνέχιση του κοινωνικού συστήματος.

Γ.Το ανθρωπιστικό ιδεώδες: Κύριος εκπρόσωπος του είναι ο W. VonHumboldt, οπαδός του νέου ανθρωπισμού. Χαρακτηρίζει, επίσης, την αρχαία και ρωμαϊκή παιδεία και την Αναγέννηση. Η εκπαίδευση και αγωγή του ατόμου στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του και στη μεταμόρφωσή του σε πνευματικό ον με τρεις διαστάσεις: την καθολικότητα (αφομοίωση των πολιτισμικών στοιχείων), ολότητα (ανάπτυξη όλων των ψυχικών λειτουργιών), ατομικότητα (ανάπτυξη των έμφυτων προδιαθέσεων).

Δ. Το θρησκευτικό ιδεώδες: Κύριοι εκπρόσωποι οι Πατέρες της Εκκλησίας και κυρίως, ο ιερός Αυγουστίνος. Διαπνέει την παιδεία των πρώτων χριστιανικών χρόνων, το Βυζάντιο και τη Δύση στο Μεσαίωνα. Σκοπός της αγωγής είναι η ομοίωση του ανθρώπου με το Θεό. Η προέλευση και ο προορισμός του ανθρώπου αντιμετωπίζονται ως μια μεταφυσική σχέση με το υπέρτατο ον (Πυργιωτάκης,2010).

Κατά κοινή ομολογία, ο ρόλος του σχολείου είναι πολυσύνθετος και αποτελεί τον σημαντικότερο θεσμό ενσωμάτωσης και

κοινωνικοποίησης των νέων μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει κουλτούρα, γλώσσα, σύνολο αξιών, αρχών και ιδεών. Μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού, οι νέοι αποκτούν το αίσθημα συμμετοχής στο εθνικό σύνολο και στο πολιτικό, κοινωνικό σύστημα (Φραγκουδάκη,1985).

Ωστόσο, η Φραγκουδάκη διαπιστώνει ότι στην πραγματικότητα, ο κυριότερος ρόλος του σχολείου είναι η νομιμοποίηση της κοινωνικής επιλογής. Το σχολείο νομιμοποιεί και δικαιώνει την κοινωνική ανισότητα και συγχρόνως, μεταβιβάζει την ευθύνη στους μαθητές. Επισημαίνει ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση καθορίζονται από την ταξική προέλευση του μαθητή και ότι η διαπίστωση αυτή προκύπτει από τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας, τα οποία καταδεικνύουν ότι:

- Η ταξική προέλευση των μαθητών σχετίζεται άμεσα με την σχολική επίδοση. Οι μαθητές που προέρχονται από λαϊκά κοινωνικά στρώματα, ακόμη και με καλή σχολική επίδοση, έχουν λιγότερες πιθανότητες να ακολουθήσουν μακροχρόνιες σπουδές.
- Οι μαθητές με χαμηλή κοινωνική προέλευση έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση σε σχέση με τους μαθητές που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, ειδικά όταν φοιτούν σε υψηλότερες σχολικές βαθμίδες (Φραγκουδάκη,1985).

Ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί, τα σχολεία εντάσσονται στους θεσμούς επίδρασης με στόχο την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των ατόμων. Οργανωτικός σκοπός των θεσμών επίδρασης και ανάπτυξης είναι η σκόπιμη επίδραση σε συγκεκριμένη ομάδα προσώπων, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και σκοπό (Κοσσυβάκη, 2005:87).

Ο οργανωτικός σκοπός και ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου ενδιαφέρουν πλείστες κοινωνικές ομάδες και θεσμούς. Προκύπτουν συγκρούσεις και διαφωνίες τόσο μεταξύ των θεσμών και των κοινωνικών ομάδων όσο και στο εσωτερικό του ίδιου του σχολικού οργανισμού με περιεχόμενο την ανεπάρκεια και τις αδυναμίες του σχολείου σε σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού. Η επικράτηση οργανωτικών μοντέλων, με χαρακτήρα γραφειοκρατικό, κοινωνιοκεντρικό με στατικά χαρακτηριστικά, οδήγησε το σχολείο να διαμορφώσει αντιφατικούς στόχους ως προς τον οργανωτικό του σκοπό. Προσπάθησε να συγκεράσει το αίτημα ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού με τις κοινωνικές προσδοκίες και επιταγές. Η μετανεωτεριστική αντίληψη για το σχολείο έχει ως μέλημα της την άρση αυτών των αντιφάσεων και τη διαμόρφωση συνθηκών στα σχολεία στο πνεύμα του συνεργατικού και συμμετοχικού μοντέλου, με δυναμικά χαρακτηριστικά και διττό προσανατολισμό, και προς την κοινωνικοποίηση του ατόμου και προς την ανάπτυξή της προσωπικότητάς του. Το παιδί οφείλει να είναι η αφετηρία και η κατάληξη κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης. Κατά την Κοσσυβάκη, η αποδοχή αυτή είναι η θεμελιώδης αρχή της Διδακτικής του Υποκειμένου. Ο ρόλος και η λειτουργία των σχολείων καθορίζονται από την παιδαγωγική διάσταση των εκπαιδευτικών θεσμών, στο κέντρο των οποίων βρίσκεται η ανάπτυξη του παιδιού. *«Το σχολείο ως θεσμός επίδρασης και ανάπτυξης πρέπει να είναι ευέλικτο, ανοιχτό και να αποκτήσει σχετική αυτονομία, ώστε ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής να εμπλέκονται στον συμπροσδιορισμό με συνυπευθυνότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία»* (Κοσσυβάκη,2006).

Διαχρονικά, το σχολείο έγινε δέκτης κριτικής και αμφισβήτησης για τον παιδαγωγικό του ρόλο. Αρνητής του υπαρκτού σχολείου και εισηγητής της αποσχολοποίησης υπήρξε ο J. Illich(1970). Τα εναλλακτικά σχολεία εμφανίστηκαν τον εικοστό αιώνα ως απότοκο της κριτικής που ασκήθηκε στο δημόσιο κρατικό σχολείο. Στηρίζουν τη λειτουργία τους σε δυο θεμελιώδεις αρχές: Την τάση του ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση και στη θεώρησή του ως ολότητα. Ο ρόλος του σχολείου συνίσταται στο να λαμβάνει υπόψη τα κοινωνικά αλλά και τα ανθρωπολογικά δεδομένα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, και να προάγει τις αρχές της αυτονομίας και αυτοδιαχείρισης διασφαλίζοντας σχέσεις ίσης μεταχείρισης. Να συνδέει την εσωσχολική με την εξωσχολική μάθηση και να ανοίγεται στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (Κοσσυβάκη, 2006).

Ο Κωνσταντίνου επισημαίνει το διττό ρόλο του σχολείου. Το σχολείο είναι ένας οργανισμός που παρέχει στους μαθητές ικανότητες, δεξιότητες και προσόντα απαραίτητα για την ένταξη τους στο οικονομικό και κοινωνικό σύστημα. Ταυτόχρονα όμως, είναι και ένας παιδαγωγικός οργανισμός που ασκεί αγωγή και συμβάλλει στην απόκτηση προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας (Κωνσταντίνου,1994).

Υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου και στη λειτουργία του οργανισμού, καθώς, στην πράξη, το σχολείο ασκεί αρνητική επίδραση στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, εφόσον έχει αποκτήσει τα χαρακτηριστικά ενός γραφειοκρατικού οργανισμού. Ως ανασταλτικοί παράγοντες στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου ως παιδαγωγικού οργανισμού και την ανάδειξή του σε τυπικό γραφειοκρατικό οργανισμό αναφέρονται: Η απουσία συμμετοχής του

μαθητή στην οργάνωση της παιδαγωγικής σχέσης. Η κυριαρχία της διδασκαλίας στην παιδαγωγική σχέση και η επίτευξη μάθησης αποκλειστικά μέσω της προγραμματισμένης διδακτέας ύλης. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως ατομικής υπόθεσης. Η επικύρωση της με εξετάσεις,σε προκαθορισμένες περιόδους και επιβράβευση της απομνημόνευσης του σχολικού εγχειριδίου. Η κάλυψη της υπέρογκης διδακτέας ύλης σε ασφυκτικά χρονικά περιθώρια. Η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου, 1994).

Αποτέλεσμα της απομάκρυνσης του σχολικού οργανισμού από τον παιδαγωγικό του ρόλο είναι η επικράτηση στα σχολεία μιας πραγματικότητας καθόλα ζοφερής.

«Η προσέγγιση των αναγκών και των ενδιαφερόντων του μαθητή καθίσταται αδύνατη, η σχολική ζωή έχει συρρικνωθεί, η σχολική μάθηση κυριαρχεί έναντι της κοινωνικής μάθησης και αξίες, όπως δημοκρατία, ελευθερία, συνεργασία, αλληλεγγύη κ.λπ. έχουν παραχωρήσει τη θέση τους στην ιεραρχία, την κυριαρχία, την υποτέλεια, τον ανταγωνισμό, τη βαθμοθηρία, τον ατομικισμό, τη λογοκοπία» (Κωνσταντίνου, 1994:69).

Για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου προτείνονται ως επιλογές η αποκέντρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η σχετική αυτονομία και αυτοδιαχείριση της σχολικής μονάδας, ο αυτοπροσδιορισμός της οργάνωσης και των περιεχομένων μάθησης, η πολύπλευρη στήριξη του εκπαιδευτικού, η παροχή επαρκών πόρων και η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (Κωνσταντίνου, 1994).

Ολοένα και πιο επιτακτικά, προβάλλει η ανάγκη για ένα δυναμικό, εκπαιδευτικό σύστημα που θα είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις νέες συνθήκες. Οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί, που οφείλονται στη

ραγδαία επιστημονική πρόοδο και τις αλληπάλλληλες κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές, κατευθύνουν το σχολείο στην ανάληψη ενός δυναμικού ρόλου, στο πλαίσιο μιας προοδευτικής μεταρρύθμισης. Ο δυναμικός χαρακτήρας που θα προσλάβει το σχολείο συνίσταται: Στην εξωστρέφεια του εκπαιδευτικού συστήματος και τη συμμετοχή στις διεθνείς εξελίξεις. Στην πολυμορφία, στις δομές και στις λειτουργίες των εκπαιδευτικών θεσμών, ώστε να δοθεί έμφαση στα παιδιά των μεταναστών και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη δυνατότητα των σχολείων να προάγουν την ερευνητική εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος, στο μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, ώστε να προάγει τη διάδοση ουμανιστικών αξιών και τη διαμόρφωση πολιτών με αγωνιστική στάση ζωής (Τσούλιας,2009).

Ο ρόλος του σχολείου εξελίχθηκε σημαντικά στη διάρκεια των δεκαετιών 1970-1980. Η αύξηση της διάρκειας της σχολικής φοίτησης και η ενοποιητική τάση που επικράτησε στην εκπαίδευση με την ιδεολογία της ισότητας των ευκαιριών συντέλεσε, ώστε το σχολείο να αναλάβει κοινωνικοποιητικό ρόλο συνάμα με την παροχή γνώσεων. Το σχολείο προετοιμάζει τους νέους για την ενεργό ζωή, εξοικειώνοντας τους με την ανάγκη προσαρμογής στις κυμαινόμενες συνθήκες της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Ο ρόλος του σχολείου αποκτά κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις, όπως είναι ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας, η κοινωνικοποίηση των νέων και η προετοιμασία τους για την προσαρμογή τους σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Για να πραγματοποιήσει το σχολείο την επίτευξη των στόχων του και την καταξίωση του ρόλου του είναι απαραίτητες: η επαρκής χρηματοδότηση, η επανεξέταση και αναδιάρθρωση των δομών του, η ανανέωση των προγραμμάτων

σπουδών και της σχολικής ζωής, οι μεταβολές στην παροχή τίτλων σπουδών, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, το δικαίωμα ελέγχου από τους γονείς και την τοπική αυτοδιοίκηση (Charlot,1987).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι, παρά την επίκριση που δέχεται το σχολείο, το αίτημα για εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι ισχυρό και επίκαιρο. Εξάλλου, καταλήγοντας ο Charlot παρατηρεί πως το σχολείο παλεύει να αντιμετωπίσει κοινωνικά αιτήματα, ομιχλώδη και αντιφατικά (Charlot,1987).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση τουρόλου

Ως ρόλος, από κοινωνιολογική θεώρηση, νοείται: η κοινωνική συμπεριφορά που αναμένεται από πρόσωπο, το οποίο κατέχει συγκεκριμένη κοινωνική θέση, σε σχέση με τον κάτοχο άλλης θέσεως (λ.χ. ο ρόλος του πατέρα ή της μητέρας, του ηγέτη στην πολιτική, οι ρόλοι των δασκάλων και των μαθητών στο σχολείο) (Μπαμπινιώτης,1998).

Ο ρόλος του ατόμου σε κάθε θέση καθορίζεται από το πλέγμα των προσδοκιών που έχουν όλοι οι άλλοι, αλλά και το ίδιο το άτομο για τη

συμπεριφορά του. Καθώς, μέσω του ρόλου υλοποιεί ένα πρότυπο συμπεριφοράς που δομείται πάνω σε ειδικά δικαιώματα και καθήκοντα και συνδέεται με μια ιδιαίτερη «θέση» (status) μέσα σε μια ομάδα (Μουχάγιερ,1985:11). Ρόλος, δηλαδή, είναι το σύνολο των προσδοκιών μιας συμπεριφοράς που συνοδεύεται με μια θέση και τα μέλη, που ορίζουν τα συστήματα θέσεων και ρόλων, αποτελούν τους εκφραστές των προσδοκιών της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, 2001).

Με την εισαγωγή της έννοιας του ρόλου στην κοινωνιολογία έγινε μια προσπάθεια να οριστεί εκείνη η κοινωνική συμπεριφορά, κατά την οποία ο δράστης προσανατολίζεται προς τις προσδοκίες του ετέρου και αντιστρόφως, ώστε η δράση του ενός να μην είναι ανεξάρτητη από τη δράση και τις προσδοκίες του άλλου. Η δυαδική σχέση του δράστη και του ετέρου εξαρτάται από το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα και ουσιαστικά, προκαθορίζεται από κοινωνικούς παράγοντες που προϋπάρχουν της σχέσης. Οι προσδοκίες των ετέρων δεν είναι προϊόν της ιδιοσυγκρασίας των ατόμων, αλλά απότοκο της εσωτερίκευσης από τους ίδιους, κατά την κοινωνικοποιητική διαδικασία στάσεων, γνώσεων και προσδοκιών του κοινωνικού πλαισίου (Κελπανίδης,2002, Φύκαρης,2010).

Στα πλαίσια της θεωρίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης γίνεται διάκριση ανάμεσα στον ρόλο και στην ερμηνεία του ρόλου. Ο E. Goffman ορίζει ως ρόλο «τη δράση που θα ανέπτυξε ο κάτοχος μιας κοινωνικής θέσης, αν υποθεθεί, ότι ενεργούσε, σύμφωνα με τις κανονιστικές απαιτήσεις που προβάλλονται σ' οποιοδήποτε άτομο κατέχει την θέση αυτή». Ανάλογα με την «ανάγνωση» που επιτρέπει η ερμηνεία του ρόλου από την πλευρά του υποκειμένου, εμφανίζεται ή

δεν εμφανίζεται αναντιστοιχία, ανάμεσα στην δυνητική ταυτότητα και στην πραγματική ταυτότητα (Γκότοβος, 1995:146).

Αναμφίβολα, τα μέλη ενός οργανωμένου κοινωνικού συστήματος αναμένουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά από το φορέα ενός ρόλου. Αλλά και ο ίδιος ο κάτοχος της ιδιότητας, απόρροια της οποίας είναι ο ρόλος που φέρει, προσδοκά μια συγκεκριμένη συμπεριφορά τόσο από τους άλλους όσο και από τον εαυτό του. Επομένως, «ως ρόλος νοείται το πλέγμα των κανόνων και των προσδοκιών συμπεριφοράς που αναφέρονται για εκπλήρωση στον κάτοχο μιας συγκεκριμένης θέσης σε μια κοινωνική ομάδα ή σε μια κοινωνία ευρύτερα. Ή, διαφορετικά, είναι τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτή την ιδιότητα, ή ακόμη, η μορφή που μπορεί να πάρει η δράση του ατόμου, όταν αυτό δρα αποκλειστικά με βάση τους κανόνες από τους οποίους προσδιορίζονται τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του κατόχου μιας συγκεκριμένης κοινωνικής θέσης»(Κωνσταντίνου, 1994:75,76).

Καταλήγοντας, τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου έχουν διαμορφώσει για κάθε μεμονωμένο άτομο συγκεκριμένες προσδοκίες και αναμένουν να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του με βάση αυτές. Το σύνολο των προσδοκιών, που απορρέουν από συγκεκριμένους κοινωνικούς κανόνες (νόρμες), δομούν το ρόλο του ατόμου και βρίσκονται σε συνάρτηση με την κοινωνική του θέση. Το άτομο μετέχει στο κοινωνικό σύνολο ως φορέας πολλών και διαφορετικών ρόλων. Κάθε ρόλος διατηρείται όσο το άτομο φέρει τη συγκεκριμένη ιδιότητα και ερμηνεύεται μόνο μέσα στο χώρο και το χρόνο που υφίσταται αυτή (Πυργιωτάκης, 2010 και 1992).

2.2 Ρόλοι του εκπαιδευτικού

Το σχολείο είναι μια μονάδα ζωής, η οποία διαρθρώνεται σε ένα σύστημα όπου αλληλεπιδρούν διάφοροι φορείς (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπικές αρχές) και αποτελεί χώρο διαχείρισης του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και μια οργάνωση, ικανή, να παρέχει υπηρεσίες στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον με το οποίο διατηρεί δυναμικές και αμφίδρομες σχέσεις (Παπαδάκης,2001:121)

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πραγμάτωση των κοινωνικοπολιτικών επιταγών και προσδοκιών είναι καθοριστικός. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται, στη σύγχρονη εποχή, φορέας ενός ειδικού κοινωνικού ρόλου, ο οποίος διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των κοινωνικών ομάδων με βάση τις προσδοκίες τους. Το εκπαιδευτικό έργο αναγνωρίζεται ως έκφραση κοινωνικής θέλησης, όπως διαμορφώνεται από τις κοινωνικές επιδράσεις. Ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί πια την ιδεαλιστική εκδοχή ενός υψηλού θεωρητικού πρότυπου, τον ιδανικό δάσκαλο που χαρακτηρίζεται από πλήθος αρετών, κατά βάση έμφυτων (Πυργιωτάκης, 2010 και1992).

Συγκεκριμένα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνείδητες προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο. Οι κοινωνικές αυτές ομάδες (μαθητές, γονείς, σύλλογοι, κοινή γνώμη, συνδικαλισμός, διοίκηση, πολιτεία) εξελίσσονται και μεταβάλλονται, με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται, ακόμη, από την επιστημονική του κατάρτιση, από το νόημα και τη βαρύτητα που ο

ίδιος δίνει στο ρόλο του, καθώς, και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας υλοποιείται ο ρόλος αυτός (Ντούσκας, 2007).

Ο Κωνσταντίνου επισημαίνει ότι η υπόσταση και πραγμάτωση του ρόλου του εκπαιδευτικού συναρτάται άμεσα με τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο χώρο, όπου επικρατούν συγκεκριμένες κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες στο δεδομένο χρονικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, επιτελεί ένα κοινωνικό ρόλο κάτω από συγκεκριμένες χωρο-χρονικές, εργασιακές και ατομικές περιστάσεις. Σημαντικός είναι επίσης, ο τρόπος με τον οποίο ορίζει και αυτοερμηνεύει ο ίδιος το ρόλο του (Κωνσταντίνου, 2006).

Επομένως, οι κοινωνικές λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο αντανakλούν τις επιμέρους διαστάσεις στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι επιμέρους ρόλοι, που εκπληρώνει ο εκπαιδευτικός ως «επαγγελματίας παιδαγωγός», συνδέονται άμεσα με τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης. Αναντίρρητα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει την ανάλογη παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση, ώστε να διαπαιδαγωγεί, να διδάσκει, να αξιολογεί, να συμβουλεύει (Κωνσταντίνου, 2006).

Παράλληλα, μέσα από τη δημοσιοϋπαλληλική σχέση είναι δεσμευτικά συνδεδεμένος με το κράτος. Είναι εξαρτημένος από νομικές και οικονομικές ρυθμίσεις, υπόκειται σε ιεραρχικό έλεγχο και περιορισμούς στην ατομική του και επαγγελματική ελευθερία. Ωστόσο, «απολαμβάνει» παιδαγωγική ελευθερία που κατοχυρώνεται από νομικές και συλλογικές ρυθμίσεις. Συνεπώς, στο ρόλο του

προστίθενται και άλλες διαστάσεις, όπως: οργανώνω, διοικώ, συνεργάζομαι (Κωνσταντίνου, 1994:80).

Καταλήγοντας, θα λέγαμε πως ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εναρμονίσει τον «παιδαγωγικό νόμο» (ανάγκες, ικανότητες, ενδιαφέροντα του μαθητή) με το νόμο της «αγοράς εργασίας» (επίδοση, ανταγωνισμός) (Κωνσταντίνου, 1994:78) και πως ο εκπαιδευτικός επιτελεί τέσσερις ρόλους που προωθούν τη λειτουργία του σχολείου:

- Του «παιδαγωγού», κοινωνικοποιητική λειτουργία.
- Του «διδασκάλου», εφαρμογή μαθησιακών τεχνικών και μετάδοση γνώσεων, μαθησιακή λειτουργία.
- Του «αξιολογητή», επιλεκτική λειτουργία του σχολείου.
- Του «επόπτη», «φύλακα», του υπεύθυνου για την ασφάλεια και την αξιοπρεπή διαβίωση των παιδιών στο σχολείο, εποπτική ή κουστωδιακή λειτουργία (Κωνσταντίνου, 1994, Πυργιωτάκης, 2010, Φύκαρης, 2010).

Συνάμα, όλο και περισσότερο, αναγνωρίζεται πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο συναρτάται με πολυδιάστατες διαπροσωπικές σχέσεις (μαθητή- εκπαιδευτικού, μαθητή- συμμαθητών), από την αλληλεπίδραση που ασκούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας, από το πλαίσιο των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής και από τις κοινωνικοπολιτικές αξίες που επικρατούν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού απομακρύνεται από προσεγγίσεις που θέλουν τον δάσκαλο να είναι αυθεντία, μεταδότης γνώσης και αξιών, διαμορφωτής ψυχών, παντογνώστης και πάνσοφος (Παπάς, 1995).

Ο Hill (1965) διαπιστώνει πως ο εκπαιδευτικός, ως παιδαγωγική και επιστημονική αυθεντία, φθίνει και στη θέση του αναδύονται νέοι

ρόλοι, όπως του βοηθού και καθοδηγητή. Αναφέρεται στις εξής επιμέρους διαστάσεις ενός διευρυμένου ρόλου για τον εκπαιδευτικό:

- **Το ρόλο του συμπαραστάτη.** Ο εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να κατανοήσει αρχικά και στη συνέχεια να συμμετέχει ενεργά στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτό σχεδιάστηκε από τους ειδικούς της σχολικής ομάδας.
- **Τον παραπεμπτικό ρόλο.** Υποστηρίζει την ομαδική εργασία των μαθητών με την ετοιμότητα του και την παροχή πληροφοριών και συμβουλών.
- **Τον ρόλο εξυπηρέτησης.** Καθοδηγεί τα παιδιά, συνεργάζεται με τους γονείς και καλύπτει, όχι μόνο σχολικές, αλλά και κοινωνικές ανάγκες του μαθητή (Παπάς, 1995).

Επίσης, ο Κοσμόπουλος υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός, ως φορέας συγκεκριμένου κοινωνικού ρόλου, που εκπροσωπεί την εκπαιδευτική πολιτική, τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς της διευθύνουσας γενιάς στην κοινωνία και που έχει κοινωνική εξουσία για την επιτέλεση του έργου του, θα πρέπει να ξεπερνά τις δεσμεύσεις που θέτουν οι περιορισμοί αυτοί του ρόλου του. Να επιδιώκει συναινετικές διαδικασίες μάθησης και όχι εξουσιαστικές. Να επιλέγει δημοκρατικά μοντέλα επικοινωνίας με τους μαθητές στη τάξη. Η παιδαγωγική εξουσία του εκπαιδευτικού δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τις αρχές της ισότητας και αμοιβαιότητας που διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις σε μια τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω αρχές, συνοψίζεται στο τρίπτυχο:

- Οργανωτής δημοκρατικών μοντέλων επικοινωνίας στην τάξη.
- Ηγέτης που ασκεί ορθά την παιδαγωγική εξουσία.

- Παιδαγωγός που χειρίζεται σωστά την δυναμική της ομάδας (Κοσμόπουλος, 1983).

Ταυτόχρονα, στα πλαίσια της θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού, ως αντικειμένου της Κοινωνιολογίας της Παιδείας, ο εκπαιδευτικός:

- Μεταδίδει γνώσεις, ανάλογες με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών.
- Αξιολογεί τους μαθητές.
- Ασκεί ρόλο πολιτικής και κοινωνικής κοινωνικοποίησης.
- Ασκεί υπεύθυνο ρόλο έναντι της αγωγής και της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Ασκεί συναινετικό ρόλο σε σχέση με τους μαθητές, τους συναδέλφους και άλλους φορείς(Κοσμόπουλος, 1983).

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, απαλλαγμένος από κομφορμιστικές οριοθετήσεις, είναι διαπιστωτικός, λειτουργικός και συνδυάζει τις ατομικές με τις κοινωνικές ανάγκες του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός ρόλος είναι:

- **Βοηθητικός:** Ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να κατακτήσουν γνώσεις, να αποκτήσουν δεξιότητες, να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να γίνουν ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες.
- **Συμβουλευτικός:** Ο εκπαιδευτικός ενισχύει την ενεργητική μάθηση των μαθητών, αφού αποφεύγει την παροχή έτοιμης γνώσης, τους προσανατολίζει στην αναζήτηση του γνωστικού υλικού, αξιοποιεί τον διδακτικό χρόνο, αποτρέποντάς τους από άσκοπες αναζητήσεις, τους οδηγεί στη έρευνα και την ανακάλυψη.

- **Συνεργατικός:** Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει διαλογοκεντρικές μαθησιακές στρατηγικές, συνεργάζεται στην αντιμετώπιση γνωστικών και άλλων προβλημάτων, στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της σχολικής ζωής, στην οργάνωση της σχολικής εργασίας μέσα από το ωρολόγιο πρόγραμμα.
- **Καθοδηγητικός:** Μαθαίνει το μαθητή πώς να μαθαίνει. Παρωθεί τους μαθητές προς τον ανθρωπισμό και διαμορφώνει πνεύματα ανοιχτά, δίκαια και συνεργάσιμα. Καταργεί στην πράξη την εξουσιαστική καθοδήγηση και την από καθέδρας διδασκαλία.
- **Δημιουργικός:** Ενισχύει τη νοητική σταθερότητα των μαθητών, προάγει συνεργατικά μοντέλα εργασίας, αποφεύγει την κριτική, αξιοποιεί λάθος στη μαθησιακή διαδικασία, χρησιμοποιεί ορθά διάφορα είδη ερωτήσεων, είναι προσιτός και διαθέτει χιούμορ, ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, τους ωθεί στη χρήση διάφορων εννοιών, δομών, ιδεών και μέσων στην εργασία. Προάγει την αυτονομία και ανεξαρτησία του ατόμου, παράλληλα, με την ευαισθησία προς τον αδύναμο και την ανεκτικότητα στο διαφορετικό.
- **Αντιαυταρχικός:** Υιοθετεί την διαδικασία της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ Παιδαγωγού και Παιδαγωγούμενου σε πνεύμα ισότητας και αμοιβαιότητας. Απορρίπτει τις λεκτικές και σωματικές ποινές. Δε διδάσκει από καθέδρας, αντικαθιστά την ερώτηση του δασκάλου με την ερώτηση του μαθητή, περιορίζει το χρόνο που μιλά, πιστεύει στην διαλογοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, μεταπλάθει τη σκέψη του μέσω της σκέψης των μαθητών, δε θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία.

- **Αντιδιδακτικός:** Η γνώση δεν μεταδίδεται, ούτε μεταλαμπαδεύεται, αλλά κατακτιέται με την αυτενεργό συμμετοχή του μαθητή.
- **Κοινωνικός:** Προσδιορίζεται από τις κοινωνικές ομάδες αναφοράς και από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στην κοινωνία.
- **Πολιτικός:** Έχει στόχο τη υπεύθυνη συμμετοχή του ατόμου, του μέλλοντα πολίτη, στο πολιτικό σύστημα, την πολιτική ιδεολογία, τις πολιτικές διαδικασίες και την πολιτική κουλτούρα της χώρας στην οποία λειτουργεί (Παπάς, 1995).

Όσον αφορά τους παράγοντες διαμόρφωσης και άσκησης του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο Κωνσταντίνου διαπιστώνει ότι είναι οι εξής:

- **Οι κοινωνικές προσδοκίες.** Οι διάφορες κοινωνικές ομάδες, μαθητές, γονείς, συνάδελφοι, σχολική διοίκηση, συνδέουν το ρόλο του εκπαιδευτικού με προσδοκίες που είτε διαφοροποιούνται κατά περιόδους είτε διαφοροποιούνται από ομάδα σε ομάδα ή και στα μέλη της ίδιας ομάδας.
- **Η σχολική πραγματικότητα.** Οι περιστάσεις λειτουργίας του σχολείου. Οι συνθήκες υλοποίησης του ρόλου.
- **Η επαγγελματική κατάρτιση, η κοινωνικοποίηση και γενικά η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αυτοαντίληψη του για το ρόλο που επιτελεί (Κωνσταντίνου, 2006 και 1994).**

Ο Φύκαρης προσδιορίζει ως ακολούθως την άσκηση του ρόλου του εκπαιδευτικού:

- Την ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης.

- Τα νέα προβλήματα που απασχολούν την ανθρωπότητα: φαινόμενο παγκοσμιοποίησης, ανεργία, μετακινήσεις πληθυσμών, συγκρούσεις πολιτισμών.
- Τις μεταβολές που συντελούνται στους σκοπούς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και την παιδαγωγική πράξη.
- Το μεγάλο διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στην ακαδημαϊκή μόρφωση και το χρόνο έναρξης του εκπαιδευτικού έργου (Φύκαρης,2010).

Ανακεφαλαιώνοντας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται διαχρονικά, καθώς, εξαρτάται από την υπόσταση, τη δομή, τους προσανατολισμούς και τη μορφή της λειτουργίας του σχολείου, ως κοινωνικού θεσμού και από τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο. Ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παιδαγωγική και διδακτική επικοινωνία με τους μαθητές, η οποία έχει άμεση σχέση με την ποιότητα και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου και αποτελεί την κύρια συνιστώσα του ρόλου του εκπαιδευτικού. Η ερμηνεία και η αντίληψη, σχετικά με τη λειτουργία και τις διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού, διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Ως εκ τούτου, κάθε εκπαιδευτικός διαμορφώνει το δικό του προσωπικό και αυτόνομο παιδαγωγικό προφίλ του ρόλου του (Φύκαρης,2010).

Στην παρούσα έρευνα θα ακολουθήσουμε τις κατηγορίες των ρόλων σύμφωνα με τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου και όπως περιγράφηκαν προηγουμένως.

2.2.1 Ο Παιδαγωγός

Οι παιδαγωγικές διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού εντοπίζονται στις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης με τις οποίες είναι επιφορτισμένος ο εκπαιδευτικός, αλλά και από τον τρόπο που διεκπεραιώνει τις διαδικασίες αυτές (Κωνσταντίνου,1994).

Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός οφείλει:

- Να προσανατολίζεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα προβλήματα, και γενικά, τις ατομικές ιδιαιτερότητες του μαθητή.
- Να μεταβιβάζει εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία (γνώσεις, δεξιότητες, κανόνες, στάσεις, μηνύματα,) που απαιτούν οι διάφοροι κοινωνικοί τομείς, μέσα από ειδικά διαμορφωμένες διαδικασίες οργάνωσης και επικοινωνίας (διδακτικές, παιδαγωγικές).
- Να φροντίζει να διοχετεύονται στον τομέα της απασχόλησης τα άτομα που ενδείκνυται.

Απαραίτητη προϋπόθεση, ο εκπαιδευτικός να διαθέτει παιδαγωγική, διδακτική και εξειδικευμένη κατάρτιση, ώστε να έχει τα εφόδια για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του ρόλου του και να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (Κωνσταντίνου,1994).

Ο εκπαιδευτικός, ως παιδαγωγός, καλείται να επιτελέσει το έργο της ιδεολογικής και κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του σχολείου. Να μεταβιβάσει, δηλαδή, στο μαθητή κανονιστικά και πολιτισμικά στοιχεία που επικρατούν στο κοινωνικό σύστημα και να συμβάλλει, ώστε μέσα από τις διαδικασίες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης ο μαθητής να τα εσωτερικεύσει. Η διαπαιδαγώγηση που

πραγματοποιείται από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια κοινωνική διαδικασία αλληλεπίδρασης που αποσκοπεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Ο μαθητής, που είναι το αναπτυσσόμενο άτομο, έρχεται σε επαφή μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα αμοιβαίων επιδράσεων, που ασκούνται από όλους όσους μετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, για να αποκτήσει τις απαραίτητες κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις, δεξιότητες, αξίες, στάσεις, οι οποίες του προσφέρονται σε ένα κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και από ενήλικο άτομο, επιφορτισμένο από την πολιτεία γι' αυτό το σκοπό. Το σχολείο, ως παιδαγωγικός οργανισμός, αναθέτει στο εξουσιοδοτημένο και κατάλληλο άτομο, τον εκπαιδευτικό, να φέρει εις πέρας την κοινωνικοποίηση και διαπαιδαγώγηση του ατόμου, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές προδιαγραφές. Συνεπώς, προβάλλει, επιτακτικά, η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού. Είναι απαραίτητο, ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια των σπουδών του να αποκτά γνώσεις και εμπειρίες σχετικές με το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, τη σχολική πραγματικότητα και τους μαθητές ως αποδέκτες της αγωγής (Κωνσταντίνου, 1994).

Είναι κεφαλαιώδους σημασίας, δηλαδή, ο παιδαγωγός να δώσει παιδαγωγικό νόημα σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ώστε να συμβάλει στη διαμόρφωση ολόπλευρης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας του μαθητή. Να διαμορφώσει το ανάλογο περιβάλλον για την ομαλή και αρμονική ανάπτυξη του μαθητή. Να επιτύχει την κατάλληλη κοινωνική σχέση που διαφοροποιείται από όλες τις άλλες, αφού χαρακτηρίζεται από τα εξής παιδαγωγικά χαρακτηριστικά:

- Κάθε επίδραση αποβλέπει στην ευτυχία του παιδιού.

- Η ευτυχία του παιδιού νοηματοδοτείται από τους εκάστοτε κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες.
- Το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και οι μελλοντικές δυνατότητές του για κοινωνική ζωή πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην άσκηση του παιδαγωγικού έργου.
- Παιδαγωγικός σκοπός είναι η ανάπτυξη αυτόνομης, ατομικής δράσης και ευθύνης και η παράλληλη αδρανοποίηση κάθε έξω - ατομικής επίδρασης.
- Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον παιδαγωγό και τα ανήλικα άτομα δεν πρέπει να είναι αποτέλεσμα εξαναγκασμού, αλλά να βασίζεται στην ετοιμότητα και τη διάθεση του παιδαγωγούμενου.
- Η παιδαγωγική σχέση είναι μια σχέση αλληλεπίδρασης, κατά την οποία τα άτομα που μετέχουν σ' αυτή ασκούν αμοιβαίες επιδράσεις και προκαλούν αλλαγές στους εαυτούς τους (Κωνσταντίνου,1994).

Συμπερασματικά, για να πετύχει ο εκπαιδευτικός ποιότητα στην παιδαγωγική οργάνωση, στην επικοινωνία με τους μαθητές και στη παρεχόμενη αγωγή και κοινωνικοποίηση, όλες οι δραστηριότητές του θα πρέπει να έχουν γνώμονα τις ιδιαιτερότητες του ατόμου. Συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, διαπραγματεύεται όλα τα θέματα (ατομικά, σχολικά, κοινωνικά) από κοινού με τους μαθητές και διευρύνει τους τύπους αλληλεπίδρασης. Δίνει στους μαθητές ευκαιρίες για συμμετοχή, κριτική, διάλογο. Συνεργάζεται με όσους συμμετέχουν στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, γονείς, συναδέλφους, υπηρεσίες και εκπαιδευτικούς φορείς (Κωνσταντίνου,1994).

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή είναι μια σχέση ανισότητας. Ο εκπαιδευτικός υπερέχει, αφού είναι ενήλικος, ώριμος, έχει περισσότερες γνώσεις και εμπειρία και σωματική και πνευματική υπεροχή. Η καλή γνώση του διδακτικού αντικειμένου, η άριστη προετοιμασία της διδασκαλίας και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού δεν είναι ικανές να εξασφαλίσουν τα αναμενόμενα μαθησιακά και παιδαγωγικά αποτελέσματα, αν δεν συνοδεύονται από μια υγιή σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή που να ανταποκρίνεται στην ψυχοσύνθεση του μαθητή και στις απαιτήσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας. Από αυτή την οπτική γωνία, χρέος του παιδαγωγού είναι να οδηγήσει τον μαθητή στην ωριμότητα, στην γνώση, στην αυτοδυναμία και την αυτάρκεια. Στόχος του είναι να καταστήσει τον εαυτό του περιττό για τον μαθητή, αφού τον καθοδηγεί προς την αυτοαγωγή. Σε καμία περίπτωση, δεν θα πρέπει να καθυποτάσσει τους μαθητές ή να δημιουργεί αντίγραφα του εαυτού του (Πυργιωτάκης,2010). Ως συνιστώσες της παιδαγωγικής σχέσης θεωρούνται:

Η παιδαγωγική αγάπη. Απαραίτητη στην διαδικασία της αγωγής θεωρείται η ψυχική επαφή του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Για την παιδαγωγική αγάπη, όπως και για κάθε ανθρώπινη σχέση, ισχύει ο νόμος της αμοιβαιότητας. Η αφετηρία της πρέπει να αναζητηθεί στον «παιδαγωγικό έρωτα» του Σωκράτη, στις ιδέες του Rousseau για σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού και στις θέσεις του Pestalozzi. Εισηγητής του παιδαγωγικού όρου υπήρξε ο HermannNohl, ο οποίος υποστήριξε πως η σωστή παιδαγωγική σχέση θεμελιώνεται στην αγάπη του παιδαγωγού προς το παιδί και της εμπιστοσύνη του παιδιού προς τον παιδαγωγό.Οι αντιλήψεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα,

το παιδί να αποτελέσει το κέντρο του ενδιαφέροντος των παιδαγωγών, το σχολείο να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών, να είναι ανοικτό και όχι αποκομμένο από το κοινωνικό σύνολο και να υποχωρήσει η αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Η αυθεντία του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος έχει δεσπόζουσα και κυρίαρχη θέση στην ιεραρχία της σχολικής ζωής, κάτι που του εξασφαλίζει την υπεροχή και τον ηγετικό ρόλο μέσα στην τάξη. Στην παλαιότερη παιδαγωγική, αναζητήθηκε ο ιδανικός εκπαιδευτικός με την έμφυτη παιδαγωγική κλίση και την παιδαγωγική ευαισθησία, για να αποτελεί το πρότυπο του ανθρώπου προς τον οποίο είχε επιβεβλημένο χρέος να κατατείνει ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός, έχοντας υποτυπώδη επιστημονική κατάρτιση, αποτέλεσε μια υπηρεσιακή αυθεντία που βασιζόταν σε εξωτερικά χαρακτηριστικά και σε μια παιδαγωγική σχέση ανισότητας. Ο ίδιος φρόντιζε να διευρύνει την ανισότητα και να τονίζει την απόσταση από τον μαθητή, να χρησιμοποιεί ως μέσα επιβολής τον εκφοβισμό και την τιμωρία, να καλύπτει τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του με την εξουσία, να καταφεύγει στην μονοτονία της ρουτίνας και τον ανιαρό διδακτισμό. Η μορφή αυτή της αυθεντίας επέφερε τον εκφυλισμό της αγωγής και δημιούργησε μια ψυχοφθόρα σχολική ατμόσφαιρα. Η κριτική της Νέας Αγωγής, που ασκήθηκε στις αρχές του εικοστού αιώνα, κατέστησε το παιδί κέντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και της παιδαγωγικής διαδικασίας και οδήγησε στην εμφάνιση της γνήσιας παιδαγωγικής αυθεντίας. Σύμφωνα με αυτή, ο παιδαγωγός θέτει τον εαυτό του στην υπηρεσία του μαθητή, σέβεται την ελευθερία του, τον υποβοηθά στην αυτενέργειά του και τον διευκολύνει στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Γενικά, συμπεριφέρεται, έτσι ώστε ο μαθητής να αποδέχεται την

ουσιαστική του υπεροχή, χωρίς εξαναγκασμό ή εξωτερική καταπίεση. Δεν έλειψαν βέβαια και η φωνές για κατάργηση κάθε μορφής αυθεντίας από τους εκπροσώπους αντιαυταρχικής αγωγής (Πυργιωτάκης,2010, Ξωχέλλης,1981).

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με την συμπεριφορά τους προς τους μαθητές, διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- **Ο αυταρχικός εκπαιδευτικός.** Κατευθύνει ο ίδιος τη διδασκαλία και καθορίζει το σχεδιασμό της σε όλες τις φάσεις της. Δεν είναι φιλικός και ευγενικός, δεν δείχνει όση κατανόηση θα έπρεπε στους μαθητές του. Είναι απαισιόδοξος, εξοργίζεται εύκολα και δεν έχει διάθεση για συμπαράσταση και βοήθεια. Η αυταρχική συμπεριφορά επιφέρει την πώλωση στη τάξη, με αποτέλεσμα οι καλοί μαθητές να γίνονται καλύτεροι και οι αδύναμοι εξωθούνται να γίνουν ακόμη πιο αδύναμοι.
- **Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός.** Συνεργάζεται και συζητά με τους μαθητές του για το σκοπό της διδασκαλίας του και τους προτρέπει να συμμετέχουν στον προγραμματισμό και τη διεκπεραίωσή της. Δεν δίνει ποτέ εντολές, αλλά κάνει προτάσεις. Ευγενικός και αισιόδοξος, ελαστικός και αυθόρμητος δείχνει κατανόηση στους μαθητές και είναι φιλικός μαζί τους. Οι κανόνες της τάξης θεσπίζονται μέσα από το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων.
- **Ο αδιάφορος εκπαιδευτικός.** Αποσύρεται, εντελώς, και αφήνει όλη τη διαδικασία του προγραμματισμού και της διεξαγωγής της διδασκαλίας στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός με την αποχή του από τη σχολική εργασία δε δίνει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να

επικοινωνήσουν μαζί του, με αποτέλεσμα να απουσιάζει η παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Πυργιωτάκης,2010).

Αναμφίβολα, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ασκεί σημαντική και καθημερινή επίδραση στο μαθητή και επηρεάζει τόσο τη συμπεριφορά του όσο και την επίδοσή του. Το έργο του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση από την πλευρά του μαθητή γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά αποβλέπει και στην επίτευξη άλλων εξίσου σοβαρών σκοπών της εκπαίδευσης, όπως πνευματικές και ηθικές αρετές, ανάληψη ευθύνης, δημιουργικότητα, κριτική ικανότητα, συνεργασία, αυτοέλεγχο και αυτοπεποίθηση (Καψάλης,2006).

Ο Καψάλης διαπίστωσε τις παρακάτω βασικές διαστάσεις στην συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, οι οποίες ασκούν τη σημαντικότερη επίδραση στο μαθητή:

Η επίδραση της συναισθηματικής θέρμης. Όταν η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού διακρίνεται από αναγνώριση, κατανόηση, ευγενικό τρόπο προσαγόρευσης, ηρεμία, φιλική διάθεση κ.ά., αφενός οι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλό σχολικό άγχος, αφετέρου δημιουργείται ευνοϊκό σχολικό κλίμα και ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη. Η συναισθηματική θέρμη του παιδαγωγού έχει θετικό αποτέλεσμα ως προς:

- Την ανάπτυξη θετικής σχέσης του μαθητή προς το δάσκαλο και τη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων.
- Την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα των μαθητών.
- Την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.
- Τον αριθμό των ερωτήσεων που θέτουν οι μαθητές.
- Το ενδιαφέρον των μαθητών για το σχολείο και το μάθημα.

Η επίδραση του ελέγχου. Αφορά τις ενέργειες και δραστηριότητες του εκπαιδευτικού με τις οποίες επιδιώκει να ρυθμίζει και να κρατά υπό έλεγχο τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ο παιδαγωγός προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στην κυριαρχία του δασκάλου και την χαώδη ασυναρτησία της τάξης. Ο έλεγχος του εκπαιδευτικού συνίσταται στις εξής ενέργειες: **στις διαταγές, στις ερωτήσεις, στη γλωσσική επικοινωνία.**

Η χρήση πολλών διαταγών, άμεσων και έμμεσων, είναι συνήθης πρακτική κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και ο περιορισμός τους στο άκρως απαραίτητο, κρίνεται αναγκαίος.

Η κατάχρηση ερωτήσεων επηρεάζει αρνητικά τα κίνητρα μάθησης των μαθητών και την σκέψη και λύση προβλημάτων. Δημιουργεί άγχος στους μαθητές, ενώ όσο περισσότερες ερωτήσεις διατυπώνει ο δάσκαλος τόσο λιγότερες θέτει ο μαθητής.

Η γλωσσική κυριαρχία του εκπαιδευτικού οδηγεί στη συρρίκνωση της γλωσσικής επικοινωνίας του μαθητή και κατά συνέπεια, στο περιορισμό των γνωστικών διαδικασιών της σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων. Ο μαθητής μιλάει πολύ λίγο, μονολεκτικά ή δεν αποτελειώνει τις προτάσεις του.

Ο ασφυκτικός έλεγχος, οι συχνές ερωτήσεις και το μονοπώλιο του λόγου από τον δάσκαλο προκαλούν στο μαθητή και στην τάξη αρνητικές καταστάσεις, όπως:

- Παθητικότητα.
- Έλλειψη ενδιαφέροντος.
- Ελάχιστες πρωτότυπες και προσωπικές λύσεις προβλημάτων.
- Εσωτερικές εντάσεις.

- Αντίδραση και διακοπή της διδασκαλίας.
- Αποδοχή προκαταλήψεων και κομφορμιστική σκέψη.

Η υπεύθυνη, συστηματική, προγραμματισμένη και σχεδιασμένη προσπάθεια οργάνωσης της διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης οδηγεί σε υψηλές επιδόσεις των μαθητών και συμβάλλει στην αποδοχή του δασκάλου από τους μαθητές.

Η επίδραση της πρωτοβουλίας και της εναλλαγής. Ο δημιουργικός δάσκαλος είναι καθοριστικός παράγοντας για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας του μαθητή και των καλών σχολικών επιδόσεων. Παρακινεί και δίνει ευκαιρίες για γόνιμη συνεργασία των μαθητών. Η διδασκαλία του χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ποικιλία στις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του.

Η επίδραση της καθαρότητας και της σαφήνειας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη του την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα για την μετάδοση του μαθήματος.

Η επίδραση του ενθουσιασμού. Παρόλο που η επίδραση του ενθουσιασμού του δασκάλου στα κίνητρα μάθησης των μαθητών δεν είναι εμπειρικά τεκμηριωμένη, ωστόσο, δεν αμφισβητείται, ούτε θεωρείται αμελητέα. Η ικανότητα του παιδαγωγού να μεταδίδει στους μαθητές του, η ζωντάνια και η κινητικότητα του επηρεάζουν θετικά στο ενδιαφέρον και στη συμμετοχή του μαθητή (Καψάλης, 2006).

Επιπλέον, κοινωνιοψυχολογικές μελέτες έχουν δείξει ότι η **επίδραση των προσδοκιών** του δασκάλου είναι σημαντική για την επίδοση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να εσωτερικεύσουν, ως επαγγελματικό καθήκον, την πεποίθηση στο δυναμικό όλων των μαθητών και στη δυνατότητα να μαθαίνουν. Όλοι

οι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν, ώστε να φτάσουν και να εξαντλήσουν τα όρια των δυνατοτήτων τους. Ο παιδαγωγός δεν έχει τις ίδιες προσδοκίες απέναντι σε όλους τους μαθητές και δεν αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο. Συμπεριφέρεται στον μαθητή, ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες του και της ιδιαιτερότητες της προσωπικότητάς του (Καψάλης, 2006).

Στην θεωρητική της προσέγγιση, η Κοσσυβάκη αναδεικνύει την κοινωνική διάσταση της παιδαγωγικής πράξης. Υποστηρίζει ότι στόχος της διδασκαλίας, ως παιδαγωγικής πράξης, είναι η αγωγή για χειραφέτηση και απελευθέρωση μέσα από μια πράξη ανάλυσης και διαλεύκανσης των πράξεων του ανθρώπου ιστορικά και κοινωνικά. Από παιδαγωγικής πλευράς, η εργασία στο σχολείο οφείλει να δημιουργήσει ισχυρότερους δεσμούς ανάμεσα στην αγωγή και την εργασία, ώστε να αντιμετωπιστεί η εξοικείωση των νέων με τις μετέπειτα δραστηριότητές τους, την επαγγελματική άσκηση και τη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Μέσα από αυτή τη συμμετοχή θα αποκτήσουν ικανότητες κρίσης, αντιπαράθεσης, απόφασης, επικοινωνίας, παρέμβασης και συνεργασίας. Καταλήγει στη θέση, ότι, για να γίνει ο άνθρωπος υπεύθυνος για τη ζωή του, πρέπει να κατανοήσει τα αίτια της δράσης του, τη δυνατότητα που έχει για τη δράση, τις δυνατότητες που του παρέχει το περιβάλλον, τη δημιουργία νέων δυνατοτήτων από την ομάδα και να επιλέξει ανάλογα. Όλα αυτά προϋποθέτουν γνώσεις, που συμβάλλουν στην απελευθέρωση του ανθρώπου (Κοσσυβάκη, 1993).

Στη συνέχεια, πραγματεύεται τη παιδαγωγική πράξη, ως κοινωνική πράξη και διαπιστώνει ότι επιδιώκεται η επίτευξη στόχων οι οποίοι διαμορφώνονται από τις επιθυμίες του παιδαγωγού, αλλά και από την

αντίδραση του παιδαγωγούμενου. Καθώς η παιδαγωγική πράξη εμπεριέχει κοινωνική διάσταση δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη και στερεότυπη. Κατά συνέπεια, δε μπορεί να προκριθεί ως η σωστή και ως ο μοναδικός τρόπος δράσης καμία παιδαγωγική προσέγγιση. Η παιδαγωγική κατάσταση εξαρτάται από την περίσταση και από τη συμπεριφορά του διαπαιδαγωγούμενου. Άρα, η παιδαγωγική πράξη είναι προσαρμοσμένη στις εκάστοτε συνθήκες, σκόπιμη και οργανωμένη. Ο παιδαγωγός ανταποκρίνεται στους στόχους του μόνο με την άσκηση επαγγελματικής και εξειδικευμένης πράξης που διακρίνεται από εσωτερική δομή και υλοποιείται σύμφωνα με μια χρονικά προσδιορισμένη διαδικασία (Κοσσυβάκη,1993).

Καταλήγει, πως ο εκπαιδευτικός, για να ολοκληρώσει με επιτυχία τους παιδαγωγικούς του στόχους, είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη τα εξής:

- Κάθε παιδαγωγική πράξη λαμβάνει χώρα μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις, οι οποίες είναι μοναδικές και ανεπανάληπτες.
- Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν οργανώνονται πάντα με παιδαγωγικά κριτήρια. Τη λειτουργία τους διέπουν, συνήθως, οικονομικά και κοινωνικοπολιτικά κριτήρια και απαιτήσεις, γι' αυτό είναι δυνατό να προωθούν και αντιπαιδαγωγικές καταστάσεις.
- Οι φορείς που διοικούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι προσδοκίες τους καθορίζουν το βαθμό της παιδαγωγικής τους ελευθερίας, γι' αυτό θα πρέπει να αντιμετωπίζονται κριτικά οι μορφές εξουσίας που προωθούνται.
- Η διδασκαλία θα πρέπει να πληροί τα χαρακτηριστικά μιας ανθρώπινης πράξης, στην οποία θα συμμετέχουν όλοι οι μετέχοντες

μέσα από μια οριζόντια και κάθετη αλληλεπίδραση (Κοσσυβάκη,1993).

Πέρα από το γεγονός ότι το σχολείο μπορεί να προβάλει αξιώσεις,άσχετες προς τον παιδαγωγικό του ρόλο και την παιδαγωγική του υπόσταση,που το μετατρέπουν σε τυπικό, γραφειοκρατικό οργανισμό, κατά τον Γκότοβο, διαπιστώνεται και ένας εκφυλισμός της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Ο ξύλινος μονόλογος και η τελετουργία της ερωταπόκρισης μετατρέπουν τη διδασκαλία σε μια από τις πιο «στημένες» και ασφυκτικές επικοινωνίες στις οποίες συμμετέχει καθημερινά ο μαθητής. Θεωρεί ότι παιδαγωγική σχέση χωρίς αυτόνομη επικοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει. Αυτόνομη επικοινωνία, όμως, σημαίνει αυτοτελείς επικοινωνιακές προθέσεις, ελεύθερη απόφαση να πεις ή να κάνεις κάτι με κάποιον μέσα στο σχολείο. Επισημαίνει ότι περιθώρια για εξωδίδακτική επικοινωνία δεν υπάρχουν πολλά κι αυτά που υπάρχουν δεν αξιοποιούνται. Οι δάσκαλοι γνωρίζουν τους μαθητές τους μόνο μέσα από τη συμμετοχή των τελευταίων στη διδασκαλία, όπου οι όροι και οι προϋποθέσεις της διεξαγωγής της σε μεγάλο βαθμό ετεροκαθορίζονται από τους εκπαιδευτικούς φορείς και την Πολιτεία. Συνεπώς, η παιδαγωγική σχέση συρρικνώνεται σε διδακτική. Κατά τη γνώμη του, θα μπορούσαν να συμβάλουν θετικά στη διαμόρφωση παιδαγωγικής επικοινωνίας, η απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από το δασκαλίστικο ύφος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η μείωση των ωρών διδασκαλίας, η καθιέρωση εξωδίδακτικών δραστηριοτήτων, προσανατολισμένων στη συμμετοχή και τη μάθηση και η συμμετοχή των γονέων. Δε θα πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός, ότι η ζωή και δράση των μαθητών στο σχολείο έχουν ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον, αφού δεν είναι

φαινόμενα παιδαγωγικά ουδέτερα, αλλά εστίες σχολικής αγωγής και κοινωνικοποίησης. Η συμμετοχή του μαθητή στη ζωή του σχολείου πρέπει να ανταποκρίνεται σε υπαρκτές προσωπικές του ανάγκες, για να δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να αισθάνεται ευχάριστα εκεί (Γκότοβος,1990).

Ο Ξωχέλλης, στην ίδια κατεύθυνση, αποδέχεται ότι η παιδαγωγική σχέση οφείλει να είναι μια αμοιβαία συνάντηση αλληλεπίδρασης, όπου ο καθένας διατηρεί την ατομικότητά του, την ανεξαρτησία του Εγώ του, το απαραβίαστο της προσωπικότητάς του και ταυτόχρονα, αναγνωρίζει την αυτονόμηση, την αυτοεξουσιότητα και την κοινωνικότητα του «ετέρου». Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η παιδαγωγική στάση που συνοψίζεται σε δύο σημεία:

- Ο εκπαιδευτικός δεν ασκεί καμιά εξουσία πάνω στο μαθητή και συνεργάζεται μαζί του ομότιμα ως μέλος της ίδιας ομάδας.
- Ο εκπαιδευτικός προσανατολίζει τη συμμετοχή του στο να δώσει στους μαθητές του κίνητρα, τρόπους και μεθόδους αυτομόρφωσης (Ξωχέλλης,1984α).

Εν κατακλείδι, ο παιδαγωγός θα πρέπει να αναγνωρίζει την αξία του μαθητή και να τον αποδέχεται με τα ελαττώματά του και τις αδυναμίες του. Να μην ασκεί πιέσεις στον μαθητή, εκφοβισμούς, ηθικολογικούς καταναγκασμούς και φρονηματιστικές παροτρύνσεις. Αντίθετα, να αναγνωρίζει στο μαθητή ότι η προσωπική του συμβολή στη τάξη προέχει πέρα από κάθε έννοια σωστού ή λάθους. Επίσης, η παιδαγωγική αγάπη να είναι βασικό χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς του. Τέλος, η παιδαγωγική σχέση να οργανώνεται με όρους αυτονομίας και να δημιουργεί τις αναγκαίες συνθήκες για τη μετάπλαση και

αλλαγή της υπάρχουσας κοινωνίας σε μια αντιαυταρχική κοινωνία διαρκούς αυτοανέλιξης και αυτοδιαμόρφωσης (Ξωχέλλης,1984).

2.2.2 Ο Δάσκαλος

Ο σύγχρονος διδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο δύσκολος, απαιτητικός και πολύπλοκος σε σχέση με το παρελθόν. Ο μαθητής εκλαμβάνεται ως μια πολυδύναμη και πολυσχιδής οντότητα που έχει διαμορφωθεί από επιρροές κοινωνικοπολιτισμικές, έχει δεχτεί τις επιδράσεις των τεχνολογικών εξελίξεων και θα πρέπει να προετοιμαστεί, για να ανταπεξέλθει στις κοινωνικές καταστάσεις (Φύκαρης,2010).

Στο πλαίσιο του σύγχρονου διδακτικού του ρόλου, ο εκπαιδευτικός:

- Σέβεται την ελευθερία του μαθητή, υποβοηθά την αυτενέργειά του και διευκολύνει την ανάληψη της δικής του πρωτοβουλίας (Φυκαρης,2010, Πυργιωτάκης,2010).
- Υποβάλλει σε διαρκεί έλεγχο την συμπεριφορά του, καθώς, είναι καθοριστική για την διαμόρφωση του μαθητή (Φυκαρης,2010, Πυργιωτάκης,2010).
- Καθοδηγεί διακριτικά τον μαθητή, αποφεύγοντας τη σύγκριση ανάμεσα στην ανωριμότητα του ανήλικου μαθητή και την ωριμότητα του ενήλικου εκπαιδευτικού.
- Ωθεί τους μαθητές στην ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση, τους μαθαίνει πώς να μαθαίνουν.
- Στοχεύει μαζί με τους μαθητές στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης

- Επίκεντρο της διδασκαλίας είναι ο μαθητής, ο οποίος καθίσταται συμμετέχων στην πορεία προς την μάθηση.
- Οργανώνει δημοκρατικά την διδασκαλία, απορρίπτοντας κάθε μορφή αυταρχικότητας και δογματισμού.
- Αξιοποιεί, στη διδακτική πράξη, το λάθος του μαθητή.
- Ενσωματώνει την ατομική εργασία του μαθητή στην ομάδα και αναδεικνύει τις διαφορετικές απόψεις και τάσεις κατά την διάρκεια της διδασκαλίας.
- Επιδιώκει να ενθαρρύνει και να κινητοποιήσει τους μαθητές, ώστε να επιτύχουν τόσο τους επίσημους διδακτικούς στόχους όσο και τους έμμεσους στόχους που προκύπτουν από τις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών, αναλαμβάνει, δηλαδή, τον ρόλο του «εμψυχωτή».
- Παρέχει κάθε φορά την ανάλογη βοήθεια. Η παρέμβασή του, δηλαδή, είναι τόση όση χρειάζεται και είναι απαραίτητη, ώστε ο μαθητής να επανέλθει στην αυτόνομη μάθηση (Φυκαρης,2010).

Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην πλάτυνση των γνωστικών οριζόντων του ατόμου. Προκειμένου να επιτευχτεί αυτός ο στόχος, θεωρείται απαραίτητη η έμφαση σε μια τρισυπόστατη διαδικασία. Κατά τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να:

- Κατανοήσουν οι μαθητές την αληθινή σημασία, την ουσία των πραγμάτων γύρω τους και κυρίως, των συνιστωσών της πραγματικότητας, που μεταβάλλονται εξαιτίας της και με τη σειρά τους τη μεταβάλλουν.
- Να παρέχει συνεχώς κίνητρα για την εκδήλωση της δημιουργικότητας των μαθητών.

- Να ενισχύει την ικανότητα κρίσης και λήψης αποφάσεων από τους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός «κτίζει» την παρουσία και το διδακτικό του έργο στην τάξη και πλαισιώνει ενεργά, αλλά και εναργώς το εκπαιδευτικό δίκτυο που μορφώνει, εκπαιδεύει και μαθαίνει. Η αποστολή του δασκάλου είναι να μεταδώσει μιας ευρείας βάσης γνώσεις στους μαθητές και να συμβάλλει στο να καταστούν οι μαθητές ικανοί να καταλάβουν τον κόσμο, πώς, δηλαδή, ο κόσμος συνδιαλέγεται και λειτουργεί και τέλος, να βρουν μια αίσθηση προσωπικής κατεύθυνσης (Παπαδάκης, 2001).

Υποστηρίζεται, όμως, πως η σχολική πραγματικότητα, όπως εκφράζεται μέσα από τους διδακτικούς στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την διδακτέα ύλη και τα εγχειρίδια, επιβάλλει με δεσμευτικό τρόπο και ετεροκαθορίζει το διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο έλεγχος και ο κρατικός παρεμβατισμός είχαν ως αποτέλεσμα μια γραφειοκρατική και τυποποιημένη διδακτική πράξη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει αυξημένες και ποικιλόμορφες ικανότητες, για να πραγματώσει την πολυδιάστατη και δύσκολη διαδικασία της διδασκαλίας. Οι ικανότητες αυτές εκδηλώνονται μέσα από τις διαφοροποιημένες διαδικασίες δράσης στη διδασκαλία, την προετοιμασία και την αξιολόγηση των διδακτικών διαδικασιών και στόχων, την διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου, 1994).

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες για το ρόλο του δασκάλου στη διδακτική πράξη. Σύμφωνα με μια ιδεαλιστική ρομαντική αντίληψη, ο δάσκαλος είναι ο θεματοφύλακας της γνώσης, ο καθοδηγητής, το πρότυπο που με τις γνώσεις του και της διδακτικές του δεξιότητες

διδάσκει και διανοίγει τους πνευματικούς ορίζοντες των μαθητών. Η αντίληψη αυτή συνδέεται στενά με τον μύθο «το παν εξαρτάται από τον δάσκαλο» και πρόκειται για μια υπεραπλουστευτική και μηχανιστική εκδοχή για τον ρόλο του δασκάλου. Η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως ατομική δραστηριότητα και η ευθύνη της μεταφέρεται αποκλειστικά στον δάσκαλο. Η διδασκαλία, ωστόσο, είναι κατά βάση κοινωνική πράξη και διαδικασία και ως τέτοια προσδιορίζεται από ρόλους αμοιβαίας εξάρτησης, κοινωνικής διαπραγμάτευσης και εμπλοκής (Μαυρογιώργος, 1997).

Υπό την επίδραση του συμπεριφορισμού, ο Skinner δημιούργησε την μέθοδο της προγραμματισμένης διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές, α) της προοδευτικής προσέγγισης του στόχου και β) της σχεδιασμένης ενίσχυσης. Ο δάσκαλος, στο πλαίσιο της προγραμματισμένης διδασκαλίας, φροντίζει, ώστε:

- Ο μαθητής να συμμετέχει ενεργητικά στα βήματα της μάθησης.
- Ο μαθητής να πληροφορείται αμέσως τα αποτελέσματα των προσπαθειών του.
- Ο μαθητής να διορθώνει αμέσως τα λάθη που κάνει.
- Ο μαθητής να παίρνει το μέγιστο των ενισχύσεων (Καψαλής, 2006).

Η γνωστική θεώρηση της μάθησης χαρακτηρίζεται από μηχανιστική αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού μεταφέρει στη διδακτική πράξη ένα μοντέλο αντίστοιχο της λειτουργίας του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το μοντέλο μάθησης επεξεργασίας των πληροφοριών αποτελεί το πιο διαδεδομένο γνωστικό μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό, έργο του εκπαιδευτικού είναι να υποβοηθήσει την πρόσληψη πληροφοριών από το μαθητή, προκειμένου να εισέλθουν αυτές στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και να προωθηθούν στη συνέχεια,

στη μακροπρόθεσμη, όπου θα διατηρηθούν στην τράπεζα δεδομένων. Οι διαδικασίες αυτές οδήγησαν στη διαμόρφωση του διδακτικού μοντέλου του Gagne, το οποίο συνίσταται στα παρακάτω στάδια: διέγερση της προσοχής, πληροφόρηση για τους επιδιωκόμενους στόχους, ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, παρουσίαση του προς μάθηση υλικού, πρόβλεψη οδηγιών για μάθηση, ενεργοποίηση της εκτέλεσης, ενίσχυση της συγκράτησης και μεταφοράς της μάθησης. Οι διδακτικές ενέργειες αποβλέπουν στο να ενεργοποιήσουν και να υποστηρίξουν τις εσωτερικές φάσεις μέσα από τις οποίες γίνεται η επεξεργασία των πληροφοριών (Φλουρής,2002).

Η άποψη ότι η γνώση είναι ενεργητική ανθρώπινη κατασκευή, που επηρεάζεται και αλληλεπιδρά με τις προϋπάρχουσες συλλήψεις και εμπειρίες, αποτελεί κοινό τόπο στις κονστρουκτουβιστικές θεωρίες. Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μαθητοκεντρική διδασκαλία, διαμορφώνει πολύπλοκα και προκλητικά περιβάλλοντα, διαπραγματεύεται κοινωνικά και με συνυπευθυνότητα την παραγωγή του νοήματος, δημιουργεί πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου και κατανοεί ότι η γνώση κατασκευάζεται. Διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζει είναι η διερευνητική διδασκαλία, οι εργασίες ομάδων, η διαλογική συζήτηση, η συνεργατική μάθηση, οι διδακτικές συνομιλίες και η γνωσιακή μαθητεία. Χρησιμοποιεί ελάχιστα ή καθόλου την αποστήθιση (Φλουρής,2002).

Το κίνημα της αρχιτεκτονικής διδασκαλίας πρεσβεύει ένα διδακτικό σύστημα το οποίο χρησιμοποιεί διάφορες τεχνοκρατικές και επιστημονικές διαδικασίες, αλλά και προσανατολίζεται προς την ψυχολογία των ατομικών διαφορών. Τα αρχιτεκτονικά διδακτικά μοντέλα αποτελούνται από τα εξής δομικά και διαδικαστικά στοιχεία:

α) περιέχουν ένα ταξινομικό σύστημα μάθησης (πληροφορίες-γνώσεις, νοητικές δεξιότητες, γνωστική στρατηγική, στάσεις, κινητικές δεξιότητες), β) κάθε μια από τις κατηγορίες του ταξινομικού συστήματος απαιτεί διαφορετικές συνθήκες μάθησης, εσωτερικές και εξωτερικές, γ) επιδιώκεται επίτευξη της σύζευξης, ανάμεσα στις διαδικασίες, το γνωστικό περιεχόμενο και τα αποτελέσματα της μάθησης, δ) ο εκπαιδευτικός επεξεργάζεται, κωδικοποιεί και ελέγχει το γνωστικό περιεχόμενο, προτού δοθεί στους μαθητές (Φλουρής,2002).

Υπό την επίδραση της ανθρωπιστικής θεωρίας του C. Rogers, ο δάσκαλος εφαρμόζει, κυρίως,τη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Παραχωρεί στους μαθητές ένα πολύ σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις που σχετίζονται με την διδασκαλία. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ομαλή κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, εξασφαλίζει στους μαθητές εμπειρίες και βιώματα επιτυχίας, υιοθετεί διαδικασίες ανακάλυψης και δημιουργικής προσέγγισης της γνώσης. Αποδέχεται τους μαθητές γι' αυτό που είναι και αναγνωρίζει το δικαίωμά τους για αυτοπροσδιορισμό και αυτοδιάθεση. Είναι ευαίσθητος απέναντι στην διαφορετικότητα των μαθητών του και δίνει πολύ μεγάλη σημασία στις στάσεις και στις πεποιθήσεις. Τη διδακτική διαδικασία διέπουν ανθρωπιστικές αρχές, όπως είναι: α) η έμφαση στην σκέψη και το συναίσθημα, β) η ανάπτυξη της αυτοεικόνας και της ατομικής ταυτότητας, γ) η επικοινωνία, δ) η ανάπτυξη προσωπικών αξιών (Καψάλης, 2006).

Δημιουργείται ένα νέο πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας,κυρίως, μετά την δεκαετία του 1990. Σημειώνεται μια στροφή από την μηχανιστική σκέψη και την επιφανειακή γνώση στην βαθιά κάλυψη των εννοιών και ιδεών. Το νόημα κατασκευάζεται από τους μαθητές

και τους εκπαιδευτικούς που δεν επιμένουν στην απομνημόνευση των πληροφοριών και των γνώσεων. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στρατηγικές, υψηλών νοητικών λειτουργιών, όπως κριτική, δημιουργική, στοχαστική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων. Ο εκπαιδευτικός προάγει τη συγκυριακή μάθηση, τα αυθεντικά μαθησιακά έργα, επισημαίνει το συγκείμενο της μάθησης και δίνει έμφαση στο μαθησιακό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από την μετωπική διδασκαλία, επιλέγει τη διδασκαλία με βάση τις κλίσεις, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών είτε σε μορφή συνεργατικής μάθησης ή με την δημιουργία ενός ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος. Αναζητεί πολλαπλούς τρόπους προσέγγισης των μαθητών και πολυμεσική στήριξη του διδακτικού έργου. Επιδιώκει την αυθεντική μάθηση και διδασκαλία μέσα από την αναζήτηση του νοήματος και την προώθηση θεματικών χαρτών ή σχημάτων που υποβοηθούν τους μαθητές να εξάγουν προσωπικό νόημα. Προωθεί την πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την διαθεματική διδασκαλία, το πρόγραμμα ενσωμάτωσης, τη διακλαδική προσέγγιση, τη σχηματοποίηση και την διαδικτύωση του περιεχομένου σε συνδυασμό με τις εμπειρίες των μαθητών (Φλουρής,2002).

Το επικρατέστερο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας είναι γνωστό ως «συσσωρευτικό- αποταμιευτικό», με την έννοια ότι οι δάσκαλοι βομβαρδίζουν τους μαθητές με πληροφορίες και οι μαθητές με την σειρά τους πρέπει να τις αποταμιεύουν στην μνήμη τους. Αυτό το παραδοσιακό μοντέλο αντιπαραβάλλεται με προοδευτικά και μετασχηματιστικά παιδαγωγικά μοντέλα. Κατά τον Cummins, η διδασκαλία και οι κοινωνικές παραδοχές που υπόκεινται στην

παραδοσιακή παιδαγωγική, όσον αφορά τους μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά, δημιουργεί τα εξής προβλήματα: ενισχύει την πολιτισμική αμφιθυμία των μαθητών, αφήνει ανεκμετάλλευτη την προηγούμενη γνώση τους και δεν τους παρέχει ευκαιρίες να σκεφτούν κριτικά πάνω σε κοινωνικά ζητήματα. Αντιβαίνει τις αρχές της κατάκτησης της γλώσσας και του γραπτού λόγου, καθώς δεν δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές για ουσιαστική επικοινωνιακή αλληλεπίδραση (Cummins, 2005).

Παράλληλα, στη σύγχρονη εποχή, προβάλλει ως αναγκαιότητα η εφαρμογή της διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας στη τάξη. Θεωρείται απαραίτητο, ο εκπαιδευτικός να υιοθετήσει ένα δημοκρατικό, παιδαγωγικό ύφος και μια κριτική και αυτοκριτική στάση κατά την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Να σέβεται την ιδιοτυπία του κάθε μαθητή και του αναγνωρίζει το δικαίωμα να αναπτύξει στο έπακρο την προσωπικότητά του. Να προσαρμόζει τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις μεθόδους, τα μέσα, την αξιολόγηση, τις εργασίες για το σπίτι, την παρεχόμενη βοήθεια και τους τρόπους για την αναπλήρωση των κενών στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στον ατομικό ρυθμό προόδου των μαθητών. Να στηρίζει τις αποφάσεις του περισσότερο στα δικαιώματα του παιδιού και λιγότερο στις κοινωνικές απαιτήσεις. Να είναι πρωταρχική επιδίωξη του να μετατρέψει τη διδασκαλία από δασκαλοκεντρική σε μαθητοκεντρική (Κανάκης, 1991).

Σύμφωνα με τις αρχές που διατυπώθηκαν στην Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Παιδεία στον 21 αιώνα, τέσσερις είναι οι πυλώνες της εκπαίδευσης: μαθαίνω να μαθαίνω, να ενεργώ, να συνυπάρχω και να υπάρχω. Διαπιστώνεται μια τάση απομάκρυνσης

από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Υποκειμένου. Η θέση του συγκεκριμένου εγχειρήματος είναι ότι χωρίς τη μετατροπή του εκπαιδευτικού σε Υποκείμενο της πράξης δεν είναι εύκολη η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να παραμείνει συγκεντρωτικά οργανωμένη, αλλά είναι και υπόθεση της τοπικής κοινωνίας και των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά απαραίτητα για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία:

Υπεύθυνη στάση. Ο εκπαιδευτικός δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα της αυτενέργειας, που είναι, ταυτόχρονα, άμεση μαθησιακή δραστηριότητα και μέσο για την απόκτηση της υπευθυνότητας. Ο εκπαιδευτικός στοχεύει στη χειραφέτηση των μαθητών μέσα από ευέλικτες μορφές εργασίας και υπευθυνότερη νοητική και πρακτική επίδοση.

Παρακίνηση για συμμετοχή στη μάθηση. Η παρακίνηση έχει δοκιμαστικό- πειραματικό χαρακτήρα, αφορά την ανάληψη, δηλαδή, από τους μαθητές δράσεων και χρησιμοποίηση μέσων με υπεύθυνο ρόλο.

Ευέλικτη οργάνωση της σχολικής ζωής. Η διδασκαλία θεωρείται μια στοχευμένη διαδικασία που αναφέρεται στην αναπτυξιακή πορεία του μαθητή όσο και στη διατήρηση ή εξέλιξη της κοινωνίας μέσα από μια αντίστοιχη κοινωνικοποίηση του μαθητή (Κοσσυβάκη, 2006).

Συνοψίζοντας, θα υποστηρίξαμε πως είναι γενικά αποδεκτό, ότι οι καταστάσεις που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη του δεν πρέπει να είναι ομοιόμορφες και επαναλαμβανόμενες, αλλά θα πρέπει να χρησιμοποιεί ποικιλία σχημάτων και καταστάσεων ανάλογα με τις επιδιώξεις, τη δημογραφία της τάξης, τα διαθέσιμα υλικά και τα

περιθώρια διδακτικού χρόνου. Οι επιλογές του εκπαιδευτικού σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαίο να συμφωνούν με την προσωπική θεωρία του για τη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός προβαίνει καθημερινά σε επιλογές που αφορούν τη σχολική αίθουσα ως χώρο, τη κατάταξη των μαθητών και τις διαπροσωπικές σχέσεις τους, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την άσκηση της σχολικής πειθαρχίας. Οφείλει να αντιμετωπίζει την πολύπλοκη δυναμική της τάξης και τα δεδομένα της διδακτικής πραγματικότητας με τρόπο συνειδητοποιημένο, ώστε να συστηματοποιηθεί η προσωπική του θεωρία για τη σχολική τάξη και να εναρμονιστεί η πράξη του προς τη θεωρία του (Ματσαγγούρας, 2004).

2.2.3 Ο Αξιολογητής

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τις ανθρωπολογικές και ψυχολογικές προϋποθέσεις των μαθητών, τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και τις συνθήκες του σχολείου και των μαθητών. Επίσης, για το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και τον προσδιορισμό του αποτελέσματος διδασκαλίας, λαμβάνει υπόψη τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τους στόχους της αγωγής, μόρφωσης και μάθησης, καθώς επίσης, και τις δυνατότητες επιλογής των περιεχομένων διδασκαλίας και μάθησης (Κοσσυβάκη, 1998: 287).

Στο ίδιο πνεύμα, ο Κασσωτάκης επισημαίνει ότι το εννοιολογικό πεδίο του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ευρύτατο. Περιλαμβάνει τον έλεγχο της προόδου των μαθητών, αλλά και την αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας

ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος: τον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τις παιδαγωγικές μεθόδους, το διδακτικό εποπτικό και διοικητικό προσωπικό και κάθε άλλο παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εντάσσεται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση επίσης, και ο έλεγχος ανταποκρίσεως των «προϊόντων» του εκπαιδευτικού έργου στις ανάγκες του ευρύτερου κοινωνικού οικονομικού συστήματος (Κασσωτάκης,2007: 22).

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ως αξιολόγηση εννοούμε «τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται την καταλληλότητα, την λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, αλλά και με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία.» (Κωνσταντίνου,2007: 15).

Απαραίτητες προϋποθέσεις, για να εκπληρώσει η αξιολόγηση το πραγματικό, δεοντολογικό και παιδαγωγικό της περιεχόμενο, είναι να προσδιορίζεται :

- α)** ο γενικός και ειδικός στόχος
- β)** το αντικείμενο της αξιολόγησης
- γ)** το υποκείμενο της αξιολόγησης
- δ)** η ειδική περίσταση κατά την οποία διεξάγεται η αξιολόγηση
- ε)** τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, 2007).

Όσον αφορά τα κριτήρια, στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη:

- Την ατομικότητα του μαθητή
- Την κοινωνική ομάδα ή υποομάδα στις μαθησιακές διαδικασίες της οποίας συμμετέχει ο μαθητής
- Τις προδιαγραφές και τους στόχους μάθησης (Κωνσταντίνου, 2007:53).

Επίσης, ο Κωνσταντίνου δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα που αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την πληρότητα και την αποδοχή της αξιολόγησης. Αναλυτικά, κατά την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, πραγματώνοντας το παιδαγωγικό της περιεχόμενο, ο εκπαιδευτικός αξιολογητής ελέγχει, αφενός την επίτευξη των παιδαγωγικών διδακτικών στόχων (ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων του μαθητή, όπως επίδοσης, αντίληψης, ακρίβειας υπευθυνότητας, αυτενέργειας, κριτικής δημιουργικότητας, αυτοαντίληψης) και αφετέρου ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις παιδαγωγικές διδακτικές του δραστηριότητες. Ενισχύει και ενθαρρύνει το μαθητή στη συμμετοχή του στις σχολικές διαδικασίες, καθώς και στην εκπλήρωση των ατομικών του επιδιώξεων. Καταλήγει δε στο συμπέρασμα, ότι η παιδαγωγικού περιεχομένου αξιολόγηση επιτυγχάνεται, όταν ευνοείται και ενισχύεται από τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς προσανατολισμούς του σχολείου και των εκπαιδευτικών, όπως αυτοί διαμορφώνονται και επηρεάζονται από τους ιστορικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς

παράγοντες που προσδιορίζουν τη λειτουργία του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος (Κωνσταντίνου, 2007: 54,55).

Ανάλογα, η κυριαρχία της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου σε συνδυασμό με την επικράτηση στην εκπαίδευση της αρχής της επίδοσης και της ελλιπούς παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών αφαίρεσε από τη διαδικασία της αξιολόγησης κάθε προοπτική ανάπτυξης παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών με επίκεντρο τον ίδιο το μαθητή και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Κωνσταντίνου, 1994). Έτσι, η αξιολόγηση περιορίζεται στο βαθμό προσέγγισης από το μαθητή των διδακτικών στόχων, ενώ συστηματικά αγνοεί ό,τι δεν έχει σχέση μ' αυτούς. Η αντίληψη αυτή οδήγησε σε παραγκωνισμό των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου που αφορούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και ταυτόχρονα, δόθηκε προτεραιότητα στις επιδόσεις του στα γνωστικά αντικείμενα. Δεν αξιολογούνται, δηλαδή, επιδόσεις των μαθητών σε εξίσου σημαντικές δραστηριότητες, όπως είναι η συνεργασία, η δημιουργία, η συνέπεια, η υπευθυνότητα, η κοινωνική ευαισθησία κ.ά. (Κωνσταντίνου, 2007: 59).

Επιπρόσθετα, η σχολική πραγματικότητα δυσχεραίνει τον εκπαιδευτικό στην πραγμάτωση του ρόλου του ως αξιολογητή, αν αναλογιστεί κανείς την υλικό-τεχνική υποδομή των σχολείων, τις εργασιακές συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, την υλική και ηθική ικανοποίηση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, ο ρόλος του αξιολογητή αποκτά μια φορμαλιστική μορφή, έναν προσανατολισμό- διοικητικού χαρακτήρα και εκφράζεται με την

βαθμολόγηση και ιεράρχηση των μαθητών στην βαθμολογική κλίμακα της τάξης ή του σχολείου (Κωνσταντίνου, 1994).

Ωστόσο, στα πλαίσια μιας συμμετοχικής και συλλογικής διαδικασίας αξιολόγησης μπορεί η αξιολόγηση της διδασκαλίας να αποτελέσει μια επικοινωνιακή διαδικασία με δυνατότητες ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου και της προσπάθειας που καταβάλλει η σχολική τάξη. Καθώς, η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως μια μεταγνωστική διαδικασία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή είναι στο να διαπιστώνει κάθε φορά τί πρόσφερε στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και πως τις κάλυψε ή τις μετέτρεψε σε δημιουργική προσπάθεια (Κοσσυβάκη, 1998).

Ως εκ τούτου, παράμετρο του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί η στήριξη και η αξιολόγηση του μαθητή σε ένα πλαίσιο μεταγνωστικής και μεταεπικοινωνιακής διαδικασίας που θα συμβάλει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Αναφορικά, η αξιολόγηση έχει ως στόχο την παροχή βοήθειας και συμβουλών στους μαθητές και επιτυγχάνεται με:

α) αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών που έχει στόχο τη διάγνωση και τη βελτίωση και όχι την ταξινόμηση τους

β) αποφυγή των συνδρόμων που λαμβάνουν χώρα κατά την αξιολόγηση και βαθμολογία

γ) συλλογή πληροφοριών για καλύτερη διαπίστωση των προβλημάτων, δυνατοτήτων, ικανοτήτων, κλίσεων του μαθητή

δ) την προσφορά συμβουλευτικών και ενισχυτικών μέτρων σε μαθητές και γονείς

ε) συνεργασία με γονείς και ιδρύματα, παροχή συμβουλών για να επιλύονται προβλήματα των μαθητών (Κοσσυβάκη, 1998).

Όσον αφορά το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, ο Τρίλιανός επικεντρώνει το ενδιαφέρον του, στον τρόπο οργάνωσης και στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, καθώς και στην παροχή άμεσης ανατροφοδότησης στο μαθητή. Θεωρεί πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ως στόχο, να διατηρήσει περισσότερο χρόνο την ενασχόληση των μαθητών στην καινούργια μάθηση, χρησιμοποιώντας ενδιαφέροντες ερεθισμούς, να παρακινεί τους μαθητές για κριτική και δημιουργική σκέψη, να επινοεί διδακτικές πρακτικές που ευνοούν την παραμονή σε μια τέτοια άσκηση, να τους ανατροφοδοτεί σχετικά με την επάρκεια των απαντήσεων τους, χωρίς να τους προκαλεί αμηχανία ή να τους ταπεινώνει μπροστά στους συμμαθητές τους. Έργο του εκπαιδευτικού είναι να τους πληροφορεί σχετικά με την ορθότητα της απάντησης και να τους οδηγεί, ώστε να διενεργούν αξιολόγηση του εαυτού τους. Για μαθητές στους οποίους η ανατροφοδότηση θεωρείται ανεπαρκής, ο εκπαιδευτικός επιστρατεύει παρωθητικά μέσα όπως, συμβόλαια επίδοσης, μαθησιακά κέντρα, επαίνους, παιγνιώδεις μορφές διδασκαλίας, απομιμήσεις κ.ά. Λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αναθέτει εξατομικευμένες εργασίες ανάλογα με το βαθμό παρώθησης των μαθητών. Παράλληλα, θεωρείται αναγκαία η καθιέρωση περιοδικών ανακεφαλαιώσεων, ανατροφοδοτήσεων και δοκιμασιών, καθώς προσδίδει ποικιλία στο ρυθμό της διδασκαλίας. Καταλήγοντας, ο

εκπαιδευτικός, στον τομέα της αξιολόγησης, οφείλει να δίνει όλο το βάρος στην παιδαγωγική αξιολόγηση και να καταβάλλει προσπάθειες, ώστε να εκλείψει ή να περιοριστεί το εξεταστικό - βαθμολογικό - επιλεκτικό σύστημα που έχει καθιερωθεί (Τριλιανός, 1998).

Συνοψίζοντας, ο Καψάλης διαπιστώνει το διττό και αντιφατικό ρόλο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Από τη μια πλευρά, ασκεί την ουσιώδη και αναγκαία, για την ποιότητα της εκπαίδευσης, παιδαγωγική λειτουργία, την ανατροφοδότηση. Από την άλλη πλευρά, υπηρετεί μια αντιπαιδαγωγική σκοπιμότητα, την κοινωνική επιλογή, την οποία, όμως, δεν μπορεί να αποποιηθεί (Καψάλης, 2006). Το σχολείο για να ξεπεράσει τους περιορισμούς αυτής της αντίφασης και για να δώσει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, θα πρέπει να βελτιώσει τις διαδικασίες, τις μεθόδους και τα μέσα αξιολόγησης. Στη συνέχεια, αναφέρεται στις προϋποθέσεις που αποτελούν αναγκαιότητα για την επίτευξη της παιδαγωγικής αξιολόγησης: Η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν πρέπει να περιορίζεται στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αλλά να περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Η συζήτηση που αφορά στα προβλήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα πρέπει να γίνεται στα πλαίσια και σε συνάρτηση με τη δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή, αλλά να αποβλέπει και στη βελτίωση των δυνατοτήτων μάθησης και αγωγής του μαθητή. Εν κατακλείδι, για να ανταποκρίνεται στην παιδαγωγική της λειτουργία η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα πρέπει αφενός, να δρομολογεί διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης και αφετέρου, να

αναπτύξει μεθόδους και όργανα που θα εξασφαλίζουν τη μεγαλύτερη δυνατή αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα κατά την άσκησή της (Καψάλης,2006:825).

2.2.4. Επόπτης

Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την υποχρέωση της διαφύλαξης της σωματικής ακεραιότητας και της ψυχικής υγείας των μαθητών. Η δέσμευσή αυτή του σχολείου έναντι των γονέων αφορά όλες τις βαθμίδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αν και έχει δοθεί έμφαση στην φύλαξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, δεν θα πρέπει να παραβλέπονται οι αυξημένες ανάγκες εποπτείας των εφήβων στις σχολικές μονάδες. Παράλληλα, προκύπτει η ανάγκη για ενίσχυση και αναβάθμιση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου (Πυργιωτάκης,2010).

Η υπηρεσίες φύλαξης και εποπτείας των παιδιών που παρέχει ο εκπαιδευτικός κατά τη λειτουργία του σχολείου δεν επαρκούν, καθώς, το σχολικό ωράριο δεν συμπίπτει με το ωράριο εργασίας των γονέων. Επιπλέον, η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων (κτήρια, βιβλιοθήκες, αύλιοι χώροι, γυμναστήρια) είναι ελλιπής και δεν συμβάλλει στην ασφαλή και ευχάριστη διαμονή των μαθητών, ούτε ευνοεί την ανάπτυξη δραστηριοτήτων από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους διαιωνίζουν τυπολατρικές διαδικασίες της σχολικής ζωής και διεκπεραιώνουν τυπικά τις αρμοδιότητες του φύλακα (Κωνσταντίνου, 1994).

Εν κατακλείδι, το στοιχείο της εποπτείας φαίνεται να λείπει από τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, καθώς,

προάγεται και φαίνεται να έχει προτεραιότητα στη σχολική πραγματικότητα η διδασκαλική διάσταση του ρόλου του. Τυπικά, υπάρχει ο θεσμός του «εφημερεύοντα» εκπαιδευτικού, αλλά η ουσιαστική του συμμετοχή στη σχολική ζωή έχει ατονήσει. Η κουστωδιακή λειτουργία του σχολείου συνοδεύεται εν μέρει από μια πρακτική του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στους μαθητές, την οποία θα μπορούσε να ονομάσει κανείς πρακτική της «αυτό-απασχόλησης». Γενικά, παρατηρείται μια τάση του εκπαιδευτικού προσωπικού για απεμπλοκή από εξωδιδακτικές υποχρεώσεις (Γκότοβος,1990).

2.3 Συγκρούσεις στο ρόλο του εκπαιδευτικού

Ορίζουμε ως σύγκρουση ρόλων, την κατάσταση κατά την οποία ένα πρόσωπο πρέπει να εκτελέσει ταυτόχρονα δύο ή περισσότερους ρόλους με ασυμβίβαστες μεταξύ τους απαιτήσεις (λ.χ. ενός αστυνομικού που πρέπει να συλλάβει το γιο του ή μιας γυναίκας εργαζόμενης και ταυτόχρονα συζύγου, νοικοκυράς, κ.λπ.) ή όταν ένα πρόσωπο αντιλαμβάνεται διαφορετικά το περιεχόμενο του ρόλου του από αυτούς που κατέχουν παρεμφερείς θέσεις (Μπαμπινιώτης,1998).

Οι συγκρούσεις ρόλων διακρίνονται σε δυο κατηγορίες:

1. Διαρολική σύγκρουση: Δημιουργείται από τις αλληλοσυγκρουόμενες και ασυμβίβαστες προσδοκίες που προκύπτουν, όταν ένα άτομο κατέχει δύο ή περισσότερες θέσεις ή από την ασυμφωνία των ρόλων που καλείται ένα άτομο να εκτελέσει, όπως στην περίπτωση του εκπαιδευτικού.

2. Ενδορολική σύγκρουση: Δημιουργείται από τις αλληλοσυγκρουόμενες προσδοκίες των ομάδων αναφοράς και την προσωπική διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προς αυτές (Μουχάγερ,1985, Ματσαγγούρας, 1999).

Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ενός ειδικού κοινωνικού ρόλου, ο οποίος διαμορφώνεται μέσα από τη δυναμική της αλληλεπίδρασης των κοινωνικών ομάδων με βάση τις προσδοκίες τους, είναι αναγκασμένος να ανταποκριθεί σε αντιφατικές και αλληλοσυγκρουόμενες προσδοκίες διαφορετικών ομάδων αναφοράς (Πυργιωτάκης, 2010). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, κατά την εκτέλεση του έργου του, ο εκπαιδευτικός να οδηγείται σε συγκρούσεις ρόλων που οφείλονται στους εξής λόγους:

- Το εκπαιδευτικό έργο έχει μεσολαβητικό χαρακτήρα.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι σαφώς οριοθετημένος.
- Το έργο του εκπαιδευτικού έχει ιδιόμορφο χαρακτήρα σε σύγκριση με άλλους κοινωνικούς ρόλους.
- Η εκπαίδευση έχει ιεραρχική δομή και ο εκπαιδευτικός υφίσταται συνεχή έλεγχο.
- Το εκπαιδευτικό έργο καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο στις σύγχρονες κοινωνίες, λόγω του κοσμοθεωρητικού πλουραλισμού τους και γιατί η διαδικασία της αγωγής και της μάθησης στο σχολείο απέκτησε μια νέα κοινωνική διάσταση (Ξωχέλλης,1984 και1989).

Κατά τον Ξωχέλλη, αν δοθούν στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερα περιθώρια ερμηνείας του παιδαγωγικού του ρόλου και ένα ευρύτερο πλαίσιο πρωτοβουλιών και αυτενέργειας, θα υπάρξει σημαντική βελτίωση σε ό,τι αφορά τις συγκρούσεις που προκύπτουν κατά την

άσκηση του εκπαιδευτικού ρόλου. Η διαμόρφωση του αυτόνομου παιδαγωγικού ρόλου προβάλλει ως η μόνη ενδεδειγμένη λύση (Ξωχέλλης, 1984 και 1989).

Στο ίδιο πνεύμα, ο Wilson διακρίνει έξι κατηγορίες συγκρούσεων στο ρόλο του εκπαιδευτικού:

- **Τη διάχυτη φύση του ρόλου.** Η ασάφεια στην οριοθέτηση του εκπαιδευτικού έργου προκαλεί αμφιβολίες και ανασφάλεια στον εκπαιδευτικό για την επίτευξη και το περιεχόμενο του έργου του.
- **Τις συγκρούσεις που προέρχονται από το πλέγμα του ρόλου.** Ο ρόλος του είναι ευάλωτος στις εξωτερικές επιδράσεις. Οι κοινωνικές ομάδες αναφοράς ασκούν ιδιαίτερη πίεση στον εκπαιδευτικό για πραγμάτωση αντιφατικών μεταξύ τους προσδοκιών.
- **Τις συγκρούσεις που προκαλούνται από τα χαρακτηριστικά του σχολείου ως θεσμού.** Οι εκπαιδευτικοί ως συντελεστές της σχολικής ζωής δεν καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας και το χαρακτήρα του σχολείου, αντίθετα ο ρόλος τους εκτελείται και ελέγχεται δημόσια. Η διαδικασία κοινωνικοποίησης δεν είναι εσωτερική υπόθεση του σχολείου, παράλληλα, ο εκπαιδευτικός υπόκειται σε διαρκή κριτική για το έργο που επιτελεί.
- **Τις συγκρούσεις ανάμεσα στη δέσμευση που επιβάλλει ο ρόλος και στον προσανατολισμό καριέρας.** Το άτομο σε ανταγωνιστικές κοινωνίες κρίνεται από την πορεία της καριέρας του μάλλον, παρά από το ενδιαφέρον, τη φροντίδα και τη δέσμευση που παρουσιάζει κατά την εκτέλεση του ρόλου του.
- **Τη σύγκρουση που προκαλείται από τον περιθωριακό ρόλο του εκπαιδευτικού.** Η συνειδητοποίηση του «περιθωριακού»

καθεστώς ενός ρόλου από τον κάτοχό του οδηγεί σε σύγκρουση με την αντίληψη που έχει αυτός για τη δουλειά του.

- **Τη σύγκρουση αξιών.** Σε μια κοινωνία με έντονο προσανατολισμό προς την ανταγωνιστικότητα και την επίδοση, ο εκπαιδευτικός, ως αντιπρόσωπος αξιών και αρετών, παρουσιάζεται ως μια φωνή από το παρελθόν. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργούνται συγκρούσεις στο ρόλο του (Μουχάγερ,1985).

Οι κοινωνιολόγοι Getzels και Guba διαπίστωσαν στην έρευνα που διεξήγαγαν τρεις κατά κύριο λόγο πηγές συγκρούσεων κατά την εκτέλεση του ρόλου του εκπαιδευτικού:

- **Ο κοινωνικοοικονομικός ρόλος.** Οι εκπαιδευτικοί δεν αμείβονται ικανοποιητικά, ώστε να διατηρήσουν το αναμενόμενο επίπεδο διαβίωσης αντίστοιχο με προσδοκίες των ίδιων αλλά και του κοινωνικού συνόλου.

- **Ο πολιτικός ρόλος.** Οι προσδοκίες της κοινωνίας για τον εκπαιδευτικό ρόλο τους περιορίζουν το βαθμό ελευθερίας του ρόλου τους ως πολιτών.

- **Ο ειδικός ή επαγγελματικός ρόλος.** Στην πράξη, η επαγγελματική θέση του εκπαιδευτικού και τα δικαιώματά του ως ειδικού αμφισβητούνται σοβαρά από τους γονείς, την τοπική κοινότητα και τη σχολική διοίκηση (Μουχάγερ,1985).

Τέλος, ο Ματσαγγούρας υποστηρίζει πως η πολυπλοκότητα και η ασάφεια στο ρόλο του εκπαιδευτικού και ο απροσδιόριστος χαρακτήρας του εκπαιδευτικού έργου δημιουργούν στον εκπαιδευτικό ένα αίσθημα αβεβαιότητας και σύγχυσης και κάνουν τη συμπεριφορά του να φαίνεται αντιφατική. Είναι γεγονός ότι τον εκπαιδευτικό απασχολούν μια σειρά από διλήμματα που αφορούν στην κοινωνική

αποστολή, στην επιστημονική και επαγγελματική του ταυτότητα σε σχέση με τους μαθητές και το Αναλυτικό Πρόγραμμα:

- **Ο εκπαιδευτικός ως υπάλληλος και ως κοινωνικός πρωτεργάτης.** Ο εκπαιδευτικός είναι δημόσιος υπάλληλος που υπόκειται στις δεσμεύσεις του δημοσιοϋπαλληλικού κώδικα και στη σχολική νομοθεσία. Ο εκπαιδευτικός πρωτεργάτης ασκεί ηγετικό ρόλο στην αναμορφωτική προσπάθεια της κοινωνίας και καθιστά τους μαθητές ικανούς για τη διεκδίκηση και υλοποίηση κοινωνικών αλλαγών (Κωνσταντίνου,1994,Πυργιωτάκης,1992,Ματσαγγούρας,1999).

- **Ο εκπαιδευτικός ως ειδικός επιστήμονας και ως ψυχοπαιδαγωγός.** Ο εκπαιδευτικός αυτοπροσδιορίζεται ως ειδικός επιστήμονας που κατέχει ένα επιστημονικό αντικείμενο και επομένως μπορεί και να το διδάξει, η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση είναι δευτερεύουσας σημασίας ή και περιττή. Στον αντίποδα, βρίσκονται εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που αυτοπροσδιορίζονται ως δάσκαλοι και έχουν ως κριτήριο ρύθμισης της συμπεριφοράς τους όχι το διδακτικό αντικείμενο αλλά τα βιώματα του παιδιού (Ξωχέλλης,1984,Ματσαγγούρας, 1999).

- **Ο ψυχοπαιδαγωγός ως τεχνοκράτης και ως διαλογιζόμενος επιστήμονας.** Στην πρώτη κατηγορία, ο απλός ψυχοπαιδαγωγός εκπαιδευτικός της τάξης «καταναλώνει» τα αποτελέσματα της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας που παράγουν οι ανώτεροι επιστημονικά και ιεραρχικά ειδικοί ερευνητές. Στη δεύτερη αντίληψη, ο εκπαιδευτικός είναι θεωρητικός και ταυτόχρονα ερευνητής της προσωπικής του διδακτικής πράξης (Ματσαγγουρας,1999).

- **Ο εκπαιδευτικός ως μεταπράτης και ως διαμορφωτής του Αναλυτικού Προγράμματος.** Ο εκπαιδευτικός – μεταπράτης εφαρμόζει και υλοποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα που συνέταξαν και οργάνωσαν άλλοι. Ενώ, ο εκπαιδευτικός- διαμορφωτής προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα στις συνθήκες που επικρατούν στη τάξη και το συσχετίζει με τα άμεσα προβλήματα της εποχής (Ματσαγγούρας,1999).

- **Ο εκπαιδευτικός ως υπάλληλος και ως αυτόνομος επιστήμονας.** Η πρώτη θεώρηση οδηγεί σε αυστηρό υπηρεσιακό έλεγχο της διδακτικής εργασίας και περιορισμό των επιλογών του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η δεύτερη θεώρηση απαιτεί τη μείωση του διοικητικού ελέγχου και της εξωτερικής καθοδήγησης του εκπαιδευτικού έργου (Ματσαγγούρας,1999).

- **Ο εκπαιδευτικός ως κανονιστική αυθεντία και ως διαλεκτικός εταίρος.** Στην παραδοσιακή παιδαγωγική, η σχέση εκπαιδευτικού - μαθητών είναι μονόδρομη και καθορίζεται από την εξουσιαστική θέση του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, η σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση αντιλαμβάνεται τη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή ως αμφίδρομη και ως προϊόν αμοιβαίας, διαλεκτικής αλληλεπίδρασης (Ματσαγγούρας,1999, Ξωχέλλης,1989, Κοσμόπουλος,1983).

Καταληκτικά, στην ελληνική πραγματικότητα, διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει δύο ρόλους, τον παιδαγωγικό και το ρόλο του δημοσίου υπαλλήλου. Στην πραγμάτωση του εκπαιδευτικού του έργου, είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που δεν υφίσταται απόκλιση του παιδαγωγικού από τον υπαλληλικό ρόλο και δε δημιουργούνται συγκρούσεις από τις αντιτιθέμενες προσδοκίες των

ομάδων αναφοράς. Για να αρθεί το αδιέξοδο, ώστε να μην καταστεί ο εκπαιδευτικός δέσμιος των προσδοκιών οποιασδήποτε ομάδας ή παθητικός δέκτης και άβουλος εκτελεστής των επιταγών της διοίκησης, θεωρείται αναγκαία η διεύρυνση της παιδαγωγικής του ελευθερίας (Κωνσταντίνου,1994, Πυργιωτάκης,1992 και 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

3.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου αποτελεσματικότητα

Υπάρχει ένας πλουραλισμός στην απόδοση της έννοιας της αποτελεσματικότητας που οφείλεται στην δομή των οργανισμών, αλλά και στο ποιος και από ποια θέση θέτει το ερώτημα κάθε φορά (Ανδρεαδάκης&Καδιανάκη, 2010).

Ως αποτελεσματικότητα ορίζεται η ικανότητα να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα, ενώ αποδοτικότητα είναι η ιδιότητα να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να αποφέρει κέρδος και οφέλη (Μπαμπινιώτης, 1998).

Αποτελεσματικότητα είναι η ιδιότητα να εκπληρώνει κάποιος, να συμπληρώνει και να τελειοποιεί με τις ενέργειες του οτιδήποτε αναλαμβάνει, να φέρνει δηλαδή αποτελέσματα (Ανδρεαδάκης&Καδιανάκη, 2010:6).

Κατά τον Μιχαλόπουλο, η έννοια της αποτελεσματικότητας (effectiveness) αναφέρεται στην υλοποίηση των προγραμματισμένων στόχων και θεωρείται ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης της διοικητικής λειτουργίας. Άρα, αποτελεσματικότητα είναι η ικανότητα της οργάνωσης να προσεγγίζει συγκεκριμένους και προκαθορισμένους στόχους (Μιχαλόπουλος, 2007:27).

Ο όρος αποδοτικότητα (efficiency), από την άλλη μεριά, αναφέρεται στο λόγο κόστους και αποτελεσμάτων. Είναι η ικανότητα της οργάνωσης να μεγιστοποιεί τα αποτελέσματα με δεδομένους πόρους ή να ελαχιστοποιεί τη χρήση των πόρων για ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Διαμαντόπουλος, 1986).

Σύμφωνα με τους Scheerens και Bosker (1997), αποτελεσματικότητα είναι ο βαθμός στον οποίο το επιθυμητό επίπεδο της επίδοσης επιτυγχάνεται, ενώ αποδοτικότητα είναι να επιτυγχάνεται με το χαμηλότερο δυνατό κόστος (Ανδρεαδάκης&Καδιανάκη, 2010:7).

Ο Levacic (1995) επισημαίνει ότι «αποτελεσματικότητα είναι να κάνεις τα σωστά πράγματα, ενώ αποδοτικότητα είναι να κάνεις τα πράγματα σωστά» (Παμουκτσόγλου, 2001α:83, Θωμά, 2010).

Εν κατακλείδι, οι Κασσωτάκης και Φλουρής ορίζουν ως αποτελεσματικότητα, την ιδιότητα ενός μέσου, μηχανισμού, συστήματος, διαδικασίας ή θεσμού να παράγει κατά τον καλύτερο και τον πιο συμφέροντα τρόπο το αποτέλεσμα για το οποίο προορίζεται. Ο βαθμός της αποτελεσματικότητας καθορίζεται από την αξιολόγηση της επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα θεωρούνται έννοιες αλληλένδετες, καθώς, η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας είναι προϊόν της αξιολόγησης (Κασσωτάκης& Φλουρής,2006 :495).

3.2 Αποτελεσματικό σχολείο

Η σχολική αποτελεσματικότητα (Reynolds et al 1994) εξετάζει το ερώτημα, γιατί τα σχολεία με αρχικά συγκρίσιμο επίπεδο μαθητών διαφέρουν στην επίτευξη των στόχων τους (Κοντάκος, 2010).

Ο Lezotte (1989) θεωρεί ένα σχολείο αποτελεσματικό, όταν είναι σε θέση να δείξει ότι σε αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Κατά τον Gaskell (1995), όμως, τα σχολεία είναι αποτελεσματικά, όταν επιτυγχάνουν να συνδυάσουν τις ανάγκες των μαθητών με τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Η σχολική αποτελεσματικότητα, δηλαδή, δεν είναι παρά η συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αλλαγών μέσω της σχολικής επιτυχίας (Παμουκτσόγλου, 2001α).

Σημαντική είναι η επισήμανση του Sergiovanni (1995), ότι πρέπει να γίνεται διάκριση ανάμεσα στο αποτελεσματικό και στο επιτυχημένο σχολείο. Αποτελεσματικό είναι το σχολείο, το οποίο τεχνικά κατορθώνει να αυξήσει την επίδοση των μαθητών του, γεγονός που διαπιστώνεται βάση τυπικών και κοινών διαγωνισμάτων. Ενώ, επιτυχημένο σχολείο είναι αυτό που συμβάλλει στην διαμόρφωση μορφωμένων πολιτών με ενεργή συμμετοχή στα οικονομικά και κοινωνικά δρώμενα. Ανταποκρίνεται, δηλαδή, σε ό,τι απαιτεί η κοινωνία από αυτό (Θωμά, 2010).

Το αποτελεσματικό σχολείο, κατά τους Stoll και Fink (1996), είναι ικανό να εξασφαλίζει την πρόοδο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις αρχικές προσδοκίες και τους εσωτερικούς και εξωτερικούς

παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση τους. Εξασφαλίζει στο μαθητή την δυνατότητα για μεγίστη απόδοση, ενισχύει τις ικανότητες και δεξιότητες του και συνδράμει στη θετική εξέλιξη του ως μέλος της κοινωνίας (Κοντάκος, 2010).

Οι Πασιαρδής και Πασιαρδή,συγκεράζοντας και συνθέτοντας διάφορες απόψεις, που έχουν διατυπωθεί για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, καταλήγουν στις εξής θέσεις: Αποτελεσματική είναι η σχολική μονάδα η οποία κινείται μεθοδικά προς την πραγμάτωση των στόχων της. Το σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύστημα, που αποτελείται από ανθρώπους που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, μέσα από ένα πλέγμα κανόνων και αξιών και από επιμέρους υποσυστήματα, που πρέπει να επιτελέσουν τη λειτουργία τους και να συνεργήσουν αποτελεσματικά για την επίτευξη των στόχων τους. Η σχολική μονάδα, ως ανοικτό σύστημα, δέχεται επιδράσεις από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες που εφαρμόζει, εξασφαλίζει αποτελέσματα που έχουν προεκτάσεις στους μαθητές και τους γονείς. Η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων πραγματοποιείται από το εξειδικευμένο προσωπικό της σχολικής μονάδας με την ουσιαστική συμβολή του διευθυντή, ο οποίος ασκεί ηγετικό ρόλο προκειμένου να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Πασιαρδής&Πασιαρδή, 2006).

Στη σχετική βιβλιογραφία για το αποτελεσματικό σχολείο είναι κοινός τόπος τέσσερις αρχές που διέπουν τη λειτουργία του:

1. Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
2. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές.

3. Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι η κοινωνικοοικονομική τους προέλευση.
4. Όσο πιο συνεπείς είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία τόσο περισσότερο αποτελεσματικές είναι (Παμουκτσόγλου, 2001α και 2001β).

Το κίνημα για τον προσδιορισμό των γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν τα αποτελεσματικά σχολεία, «κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο», προήλθε από την ανάγκη να δοθεί μια αξιόπιστη απάντηση στις μελέτες της δεκαετίας 1960-1970, κυρίως των Coleman (1966) και Jenks (1971). Υποστήριζαν ότι οι κοινωνικοοικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες ασκούν τη σημαντικότερη επίδραση στην επίδοση των μαθητών και ότι είναι ήσσονος σημασίας, από τη μια η επίδραση του σχολείου στο κοινωνικό γίνεσθαι και από την άλλη η επίδραση των εκπαιδευτικών και των σχολικών λειτουργιών στην πρόοδο των μαθητών (Κασσωτάκης&Φλουρής2006, Παμουκτσόγλου, 2001α).

Το κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο έλαβε χώρα στο τέλος της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80, εμπνευστής του υπήρξε ο Ronald R. Reynolds, ο οποίος έθεσε για πρώτη φορά τους παράγοντες που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο (Θωμά, 2010:18).

Τέθηκε ουσιαστικά το ερώτημα, αν το σχολείο ασκεί επίδραση στην σχολική επιτυχία και ποιοι είναι οι παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Παμουκτσόγλου, 2001α).

Το κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο προσπάθησε να δώσει απαντήσεις στην αντίφαση που προέκυπτε ανάμεσα στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνίες που αναπροσανατόλιζαν τις πολιτισμικές,

οικονομικές, πολιτικές ανάγκες τους και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα εγκλωβισμένο σε «παραδοσιακά» πρότυπα. Αναζητήθηκαν λύσεις με τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα θα έδινε αποτελεσματικές διεξόδους σε θέματα, όπως η σχολική κινητικότητα και επιτυχία των μαθητών και η άρση των δεσμεύσεων που προέρχονταν από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο (Παμουκτσόγλου,2001α και 2001β).

Η έρευνα του Reynoldsκατέληξε σε δώδεκα παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των σχολείων:

- Η ηγετική ικανότητα του διευθυντή του σχολείου.
- Η ενεργός συμμετοχή και των παλαιότερων εκπαιδευτικών στη διευθέτηση ζητημάτων του σχολείου.
- Η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική ζωή.
- Η σταθερότητα στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το σχολείο.
- Η σωστή ανάθεση εργασιών στους μαθητές.
- Η διδασκαλία, η οποία δημιουργεί προβληματισμό στους μαθητές και τους ωθεί στην ενίσχυση της προσπάθειάς τους.
- Το εργασιοκεντρικό και μαθητοκεντρικό περιβάλλον του σχολείου.
- Η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών.
- Ο βαθμός επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων.
- Η τήρηση λεπτομερών αρχείων για τις εργασίες των μαθητών, στα οποία περιλαμβάνονται και στοιχεία σχετικά με την προσωπική και την κοινωνική τους ανάπτυξη.

- Η συχνή ενασχόληση των γονέων με θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή και η συνεργασία τους με το σχολείο.
- Η έμφαση στην επιβράβευση και την ενθάρρυνση παρά στην κριτική και την τιμωρία των μαθητών (Κασσωτάκης& Φλουρής,2006).

Είναι γεγονός, ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου αποκτούν υπόσταση μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο. Το κάθε σχολείο δεν είναι μια ομοιογενής οντότητα, αποτελείται από υποσυστήματα στο εσωτερικό των οποίων ενυπάρχει η αποτυχία και η επιτυχία. Ως εκ τούτου, η κάθε σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από την μοναδικότητα της κουλτούρας που αναπτύσσει. Καθοριστικό, λοιπόν, παράγοντα αποτελεσματικότητας αποτελεί η κουλτούρα του σχολείου και ο τρόπος σύνδεσης της με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (MacBeath 2001:38-39).

Από την άλλη πλευρά, όμως, διαπιστώνεται πως τα αποτελεσματικά σχολεία προσδιορίζονται και από μια ομάδα κοινών χαρακτηριστικών, τα οποία είναι:

- οι υψηλές προσδοκίες,
- η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας,
- ο βαθμός «επαγγελματισμού» της διοίκησης του σχολείου,
- ο βαθμός οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος (MacBeath 2001:37).

Στη δεκαετία του 1990, οMortimore και οι συνεργάτες του (1991) αναφέρουν τους παρακάτω παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας:

- **Διοίκηση με επαγγελματισμό:** Πολύ σημαντικός είναι ο ηγετικός ρόλος που ασκεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, το στυλ διοίκησης που ακολουθεί, τα οράματα, οι αξίες, και οι στόχοι που θέτει το σχολείο που διευθύνει.
- **Κοινά οράματα και στόχοι:** Τα σχολεία είναι πιο αποτελεσματικά, όταν το προσωπικό τους έχει κοινά οράματα και στόχους και όταν συνεργάζονται και συμμετέχουν όλοι στη λήψη αποφάσεων.
- **Μαθησιακό περιβάλλον:** Ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό, όταν είναι οργανωμένο και οι μαθητές του είναι ήρεμοι και έχουν αυτοέλεγχο.
- **Ελκυστικό περιβάλλον εργασίας:** Η διατήρηση ενός σχολείου σε καλή κατάσταση έχει θετική επίδραση τόσο στη συμπεριφορά όσα και στις επιδόσεις των μαθητών του.
- **Επικέντρωση στη διδασκαλία και στη μάθηση:** Είναι ζωτικής σημασίας η επικέντρωση τόσο στην ποιότητα όσο και στην ποσότητα της μάθησης.

Μερικοί παράγοντες που παίζουν ρόλο είναι η κατανομή του χρόνου σε ποικίλες δραστηριότητες (π.χ. ενασχόληση με ακαδημαϊκά θέματα γενικού αλλά και ειδικού περιεχομένου, μαθήματα αποκλειστικά αφιερωμένα στη μαθησιακή διαδικασία, ευκαιρίες ανταλλαγής απόψεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών), η επικέντρωση στα επιτεύγματα των μαθητών, η συχνή διόρθωση των εργασιών που έχουν οι μαθητές για το σπίτι και η άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών.

- **Σκοποθετική διδασκαλία:** Αφορά την επαρκή προετοιμασία του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη νέα ύλη που πρόκειται να διδάξει,

τη σαφήνεια των διδακτικών στόχων και τη συνάφεια με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, τα επαρκώς δομημένα μαθήματα και την υιοθέτηση ποικίλων μεθόδων μάθησης.

- **Υψηλές προσδοκίες:** Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνει τους μαθητές του για το τι προσδοκά από αυτούς. Σημαντικό ρόλο, επίσης, παίζει να έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές και οι γονείς τους.
- **Θετική ενίσχυση:** Αναφέρεται είτε στην άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών ή στην πειθαρχία που επικρατεί στη σχολική τάξη. Η πειθαρχία δεν πρέπει να προέρχεται αποκλειστικά από τους κανόνες αλλά κατά κύριο λόγο από την έννοια του «ανήκειν» και του «συμμετέχειν» στην ομάδα της τάξης και του σχολείου γενικότερα.
- **Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών:** Σημαντικό ρόλο παίζουν τόσο η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών όσο και η παρακολούθηση της προόδου τους.
- **Δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών:** Οι μαθητές πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στη σχολική ζωή και να μοιράζονται το μερίδιο ευθύνης που τους αναλογεί σχετικά με την προσωπική τους μάθηση.
- **Συνεργασία σχολείου - οικογένειας:** Συμμετοχή των γονέων στη διοργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων, συχνές συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών, σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία
- **Λειτουργία του σχολείου ως ενός οργανισμού μάθησης:** Σημαντικός παράγοντας ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η διαρκής επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών του όσο και του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Mortimore,1991).

- Οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2006) αναλύουν επτά ενδοσχολικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση και αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά τους στην **παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο**. Υποστηρίζουν πως με τον τρόπο αυτό χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων επιτυγχάνεται η αποκέντρωση και τους δίνεται η δυνατότητα για ευελιξία στην κάλυψη των ιδιαίτερων και πραγματικών αναγκών τους και αξιοποιείται αποτελεσματικά το δημόσιο χρήμα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Ο Cameron (1984) διακρίνει επτά μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας με κριτήρια τον ορισμό της αποτελεσματικότητας και τη διαφοροποίηση στη χρησιμότητά τους.

1. **Στοχοκεντρικό μοντέλο:** Αποτελεσματικό είναι το σχολείο που επιτυγχάνει τους στόχους που θέτει. Είναι χρήσιμο, όταν οι στόχοι είναι σαφείς, κατανοητοί, μετρήσιμοι και χρονικά προσδιορισμένοι.
2. **Μοντέλο συστημικών πόρων:** Αποτελεσματικό είναι το σχολείο που μπορεί να αποκτήσει σπάνιους και επιθυμητούς πόρους. Πρέπει να υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ δεδομένων και αποτελεσμάτων.
3. **Εσωτερικής διαδικασίας:** Το σχολείο έχει αποτελεσματικότητα, όταν στο εσωτερικό του λειτουργεί με υγιή και ομαλό τρόπο. Απαραίτητη προϋπόθεση, η σαφής σχέση μεταξύ εσωτερικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων.
4. **Μοντέλο ικανοποίησης:** Το σχολείο διακρίνεται για την αποτελεσματικότητά του, όταν ικανοποιεί στο ελάχιστο τους εμπλεκόμενους στη εκπαιδευτική διαδικασία. Θα πρέπει οι

απαιτήσεις των παραγόντων του να είναι συμβατές μεταξύ τους και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.

5. **Μοντέλο νομιμότητας:** Αποτελεσματικό είναι το σχολείο που επιβιώνει από τη συμμετοχή του σε νόμιμες δραστηριότητες. Οφείλει να αξιολογείται η δυνατότητα ή αδυναμία του σχολείου και να επιβιώσει της σύγκρισης με άλλες σχολικές μονάδες.
6. **Μοντέλο οργανωσιακής μάθησης:** Αποτελεσματικό είναι το σχολείο, όταν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει αλλαγές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και εσωτερικές κρίσεις. Το μοντέλο είναι χρήσιμο, όταν η σχολική μονάδα είναι καινούρια, υπό ανάπτυξη ή όταν δε μπορεί να αγνοήσει αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο κοινωνικό περιβάλλον.
7. **Μοντέλο αποτελεσματικότητας:** Το σχολείο είναι αποτελεσματικό, όταν δεν παρατηρούνται χαρακτηριστικά αναποτελεσματικότητας. Είναι χρήσιμο, όταν δεν υπάρχουν κριτήρια αποτελεσματικότητας ή όταν χρειάζεται να καταφύγει η σχολική μονάδα σε στρατηγικές βελτίωσης (Κοντάκος, 2010).

Έρευνες που εξέτασαν την επίδραση κάποιων παραγόντων αποτελεσματικότητας στα μαθησιακά αποτελέσματα, έχουν δείξει ότι, παρόλο που συγκεκριμένοι παράγοντες θεωρούνται πως επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ή του σχολείου, τα ερευνητικά δεδομένα δεν υποστηρίζουν ένα τέτοιο συμπέρασμα.

Αφού λήφθηκαν υπόψη οι κύριοι άξονες κριτικής των επικρατέστερων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, διαμορφώθηκε το δυναμικό μοντέλο (Αντωνίου κ.ά., 2006).

Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας υιοθετεί την άποψη πως η σχέση κάποιων παραγόντων με τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να μην είναι γραμμική. Η ύπαρξη μη γραμμικών συσχετίσεων είναι δυνατό να οδηγήσει στον εντοπισμό βέλτιστων σημείων δράσης κάθε παράγοντα (Αντωνίου κ.ά., 2006).

Σημαντικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας θεωρήθηκαν εκείνοι που επηρεάζουν είτε άμεσα είτε έμμεσα τη διδασκαλία. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται: στην πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και στην πολιτική του σχολείου σχετικά με τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος. Όσον αφορά την πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία, το δυναμικό μοντέλο αναφέρεται σε παράγοντες αποτελεσματικότητας οι οποίοι σχετίζονται με τη μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου, την παροχή ευκαιριών μάθησης και την ποιότητα της διδασκαλίας στο επίπεδο του σχολείου. Η αξιολόγηση κρίνεται ως ένας σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητας. Επίσης, εξετάστηκαν και οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στο σχολείο με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου (Αντωνίου κ.ά., 2006).

Η στρατηγική εκπαιδευτικών αλλαγών που στοχεύει να επεκτείνει τα αποτελέσματα της μάθησης μέσω βελτιωμένης διδασκαλίας και να ενδυναμώσει την ικανότητα του σχολείου, να διαχειριστεί την αλλαγή και τις καινοτομίες ορίζεται ως σχολική βελτίωση (Κοντάκος, 2010, Hopkins, 1994).

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε πως σημαντικούς παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας αποτελούν: η κατάλληλη ηγεσία, η δέσμευση της σχολικής κοινότητας στη επίτευξη ενός κοινού οράματος, το κλίμα που δημιουργείται σε αυτό, η οργανωτική του

δομή, η σχέση με τους γονείς και άλλους κοινωνικούς φορείς, η παράδοσή του, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για επιδόσεις των μαθητών και η επιδίωξη σαφών στόχων. Τέλος, καθοριστικό ρόλο στην σχολική αποτελεσματικότητα παίζει η εν γένει κουλτούρα του σχολείου που το χαρακτηρίζει ως οργανωμένο «οικοσύστημα» και καθιστά τις επιμέρους λειτουργίες αποδοτικές (Πασιαρδής&Πασιαρδή,2006,Παμουκτσόγλου,2001α, Θωμά,2010).

Πολύπλοκο και πολυσχιδές το εγχείρημα του ορισμού του αποτελεσματικού σχολείου, καθώς, διατυπώνονται αντιφατικές απόψεις σχετικά με το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ποια σχολεία είναι αποτελεσματικά. Επιπλέον, προκύπτουν νέες δυσκολίες, καθώς, συνδέεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου με την ποιότητα, τη λειτουργία, την οργάνωση της εκπαίδευσης, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Παμουκτσόγλου,2001α).

3.3 Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Ο δάσκαλος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού αυτός αναλαμβάνει εκ του ρόλου του, να υλοποιήσει αποφάσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική(Neave,1997).Καλείται να προσαρμόζεται κάθε φορά σε νέα δεδομένα, που επιβάλλονται από ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό γίγνεσθαι, στα πλαίσια του οποίου, η όποια σχολική μεταρρύθμιση καθορίζεται από όρους, όπως: αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ποιότητα, αξιολόγηση (Δουράνου,2007). Η

αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως προσφοράς υπηρεσίας από τον εκπαιδευτικό, οδήγησε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και είχε ως αποτέλεσμα την εισαγωγή νέων θεωρητικών σχημάτων, όπως: η λογοδότηση του δασκάλου, η διδασκαλία ικανοτήτων για έρευνα και λύση πραγματικών προβλημάτων από τη ζωή, η διδασκαλία για εκτέλεση. Επιστέγασμα όλων αυτών είναι η αποτελεσματική διδασκαλία (Παπανδρέου,2009).

Υπάρχει άμεση συνάρτηση ανάμεσα στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και την αποτελεσματική διδασκαλία. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός με το σύνολο των ενεργειών του, τη συμπεριφορά του, τη στάση του , την εν γένει προσωπικότητά του αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την πραγματοποίηση αποτελεσματικής διδασκαλίας. Τα όρια ανάμεσα στις έννοιες του αποτελεσματικού δασκάλου και της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι δυσδιάκριτα και πολλές φορές οι έννοιες θεωρούνται ταυτόσημες(Κασσωτάκης&Φλουρής,2006).

Έχει ιδιαίτερη σημασία ποια από τα πολλά χαρακτηριστικά, που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και προσδιορίζονται αντικειμενικά ύστερα από τεκμηριωμένη έρευνα και συγκεκριμένη παρατήρηση, βοηθούν στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας και στην επίδοση των μαθητών (Παπανδρέου,2009).

Ο Cheng(1993) ορίζει ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, αυτόν που με επιδεξιότητα διαπραγματεύεται τις ασύμμετρες πιέσεις από περιβαλλοντικούς περιορισμούς. Μαθαίνει τους μαθητές να προσαρμόζονται και να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικές αλλαγές και εσωτερικά εμπόδια. Σκοπός της διδασκαλίας του είναι να δώσει στους μαθητές μια κατανοητή εικόνα της κοινωνίας, ώστε τα άτομα να την

κατανοούν, να προσαρμόζονται σε αυτή και να μη συντρίβονται από την ισχύ της (Ανδρεαδάκης& Καδιανάκη,2010).

Παράλληλα, ο καθορισμός κριτηρίων για τον καλό δάσκαλο είναι ένα ζητούμενο για την εκπαιδευτική διοίκηση, για να έχει την δυνατότητα βέλτιστης εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού και επιλογής του (Τριλιανός,1998).

Δεν υπάρχει μια ενιαία εικόνα του αποτελεσματικού και καλού εκπαιδευτικού, επειδή λείπουν τα κοινά κριτήρια αναφοράς. Ένας δάσκαλος είναι καλός, επειδή κάνει κατανοητό αυτό που διδάσκει, άλλος δάσκαλος είναι καλός, γιατί είναι αυστηρός ή συμπαθητικός. Επίσης,ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο των πολλαπλών διαστάσεων του ρόλου του, δεν ανταποκρίνεται εξίσου καλά σε όλες, άλλοςείναι καλός επιστήμονας, άλλος καλός παιδαγωγός, άλλος καλός υπάλληλος. Ανάλογα σε ποια ομάδα αναφοράς απευθύνεται το ερώτημα, διαφοροποιείται και η έννοια του καλού δασκάλου. Για τον μαθητή, καλός δάσκαλος είναι αυτός που δεν αναθέτει πολλές εργασίες, είναι χαλαρός, ευχάριστος και βάζει καλούς βαθμούς. Αντίθετα, για τους γονείς, καλός δάσκαλος είναι αυτός που αναθέτει πολλές εργασίες, είναι αυστηρός και δεν βάζει εύκολα βαθμούς. Διαφορετικές και ποικίλες είναι επίσης, οι απόψεις και άλλων ομάδων αναφοράς, όπως ο διευθυντής, οι συνάδελφοι του εκπαιδευτικού, οι διοικητικοί προϊστάμενοι. Αλλά και μέσα στις ίδιες ομάδες αναφοράς υπάρχουν διαφορετικά κριτήρια, άλλος είναι ο καλός δάσκαλος για το μαθητή του Δημοτικού και άλλος για το μαθητή του Λυκείου (Καψάλης,2006).

Παραδοσιακά, η θετική αναφορά στον εκπαιδευτικό γίνεται με τη φράση «καλός δάσκαλος». Με την εισαγωγή, όμως, της έννοιας της

αποτελεσματικότητας δημιουργήθηκε η ανάγκη διευκρίνισης και διασάφησης των δύο όρων, καλός και αποτελεσματικός δάσκαλος (Παπανδρέου,2002).

Ο καλός εκπαιδευτικός καθορίζεται με υποκειμενικά καιλή αντικειμενικά κριτήρια, ενώ αντίθετα ο αποτελεσματικός καθορίζεται μόνο με αντικειμενικά κριτήρια. Ένας δάσκαλος μπορεί να είναι καλός για ορισμένους, αλλά αντικειμενικά, όχι αποτελεσματικός. Επίσης, ένας δάσκαλος μπορεί αντικειμενικά να είναι αποτελεσματικός, αλλά όχι καλός, σύμφωνα με την υποκειμενική κρίση ορισμένων (Παπανδρέου,2002).

Το μοντέλο του «καλού δασκάλου» υιοθετεί έναν εξιδανικευμένο τύπο εκπαιδευτικού. Στηρίζεται σε μύθους, σύμφωνα με τους οποίους, οι δάσκαλοι βρίσκονται πάνω από τις ανθρώπινες αδυναμίες, εκδηλώνουν με πανομοιότυπο τρόπο τις αρετές της δικαιοσύνης, της φροντίδας, της συνέπειας και της οργάνωσης. Ουσιαστικά, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αρνούνται τη ανθρώπινη φύση και να αυταπατώνται, επιδιόδομενοι σε μια ατελέσφορη εναλλαγή ρόλων. Οι μύθοι που αφορούν τον καλό εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τον Gordon, είναι οι εξής οκτώ:

α) οι καλοί δάσκαλοι είναι ήρεμοι, ποτέ δεν χάνουν τη ψυχραιμία τους, β) δεν έχουν προτιμήσεις ή προκαταλήψεις, δεν είναι ρατσιστές ή σεξιστές, γ) μπορούν να κρύβουν τα πραγματικά τους αισθήματα από τους μαθητές, δ) έχουν τον ίδιο βαθμό αποδοχής για όλους τους μαθητές, ε) προσφέρουν στους μαθητές ένα οργανωμένο και ήσυχο περιβάλλον, που τους παρωθεί και τους συναρπάζει, στ) είναι σταθεροί, ζ) είναι σοφότεροι από τους μαθητές, η)υποστηρίζουν ο ένας

τον άλλο και παρουσιάζουν ένα «ενιαίο μέτωπο» προς τους μαθητές (Gordon, 1999).

Ως προς τις επιμέρους διαφορές, ο καλός εκπαιδευτικός δίνει ευθείες και «έτοιμες» απαντήσεις, ενώ ο αποτελεσματικός παρωθεί τους μαθητές στην αναζήτηση και εύρεση απαντήσεων. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, σε αντίθεση με τον καλό, δε θεωρεί ότι μπορούν να διδαχθούν μέσω κατηχητικού τύπου διαλέξεων, η τιμιότητα, η υπευθυνότητα, η ιδιότητα του καλού πολίτη αλλά μέσω των καθημερινών διδακτικών πρακτικών. Ο καλός εκπαιδευτικός εστιάζει στη διατήρηση του ελέγχου στην τάξη, ενώ ο αποτελεσματικός προσπαθεί, ώστε να αποκτήσει ο ίδιος αυτοέλεγχο και αυτορρύθμιση (Καυάλης, 2006).

Από τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο καθορισμός χαρακτηριστικών, γενικά αποδεκτών, που να προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δεν έχει καταστεί δυνατός. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στο ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι πολυδιάστατο και πολύπλοκο, στην ύπαρξη αντιφατικών δεδομένων σχετικά με τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και στη διατύπωση θέσεων που δεν έχουν επαρκή επιστημονική τεκμηρίωση (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

Αρχικά, η έρευνα για την προσέγγιση της έννοιας του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού επικεντρώθηκε στην αναζήτηση και ανάλυση των χαρακτηριστικών ή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του καθορισμού των κριτηρίων της αποτελεσματικότητας του έργου του (Ξωχέλλης, 1984).

Μέχρι το 1960, η κοινωνία αναζητούσε τον καλό δάσκαλο που ενσάρκωνε μια ιδεώδη μορφή εκπαιδευτικού με πολλές αρετές και

καθόλου αδυναμίες. Ο εκπαιδευτικός εξέφραζε τα ιδανικά και τις αξίες της κοινωνίας, εκπλήρωνε τις υποχρεώσεις του ως καλός πολίτης, ήταν αφοσιωμένος στην οικογένεια και πειθαρχημένος υπάλληλος (Τριλιανός, 1998).

Επρόκειτο για έρευνες «μεταβλητών αφετηρίας» ή και «πλαίσιου». Αφορούν, δηλαδή, ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (σπουδές, γνώσεις, στάσεις) ή γνωστικές επιδόσεις των μαθητών (Φύκαρης, 2010).

Το πρόβλημα των ερευνών που επικεντρώνονται στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού είναι η δυσκολία ταύτισης των χαρακτηριστικών των δασκάλων με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Παπανδρέου, 2009).

Διάφοροι ερευνητές, μελετώντας τα ευρήματα των ερευνών που αφορούν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, διαπίστωσαν πως δεν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό συσχέτιση των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού με τις επιδόσεις των μαθητών (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010).

«Οι έρευνες αυτού του προσανατολισμού υπερτονίζουν την «ιδανική μορφή» της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και τις έμφυτες προϋποθέσεις της. Δεν καταβάλλεται καμιά προσπάθεια να ενταχθούν και αξιολογηθούν τα ευρήματα τους μέσα στα συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικοπολιτιστικά πλαίσια που λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία» (Ξωχέλλης, 1984:23).

Η παιδαγωγική έρευνα, στη συνέχεια, εστίασε την προσοχή της στη μελέτη και παρατήρηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Οι συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες που ασκούν επίδραση στην συναισθηματική και ψυχοκινητική συμπεριφορά των

μαθητών, στα μαθησιακά αποτελέσματα, στην απόκτηση δεξιοτήτων για επίλυση προβλημάτων, στη δραστηριοποίηση και συμμετοχή των μαθητών είναι στο επίκεντρο της έρευνας τη δεκαετία του '70. «Παρατηρείται μια κίνηση προς το διαλογιζόμενο δάσκαλο, το εκπαιδευτικό έργο του οποίου αποφέρει πολύ ικανοποιητικά μετρήσιμα κατά το δυνατό αποτελέσματα» (Τριλιανός, 1998: 248).

Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη σχέση παρατηρημένων συμπεριφορών του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή, στις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στη τάξη, στο σχολικό κλίμα και στις διδακτικές δεξιότητες που διαθέτει ο εκπαιδευτικός. Η έρευνα στράφηκε προς τη μελέτη καταστάσεων που προωθούν τη μάθηση και λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, πρόκειται για έρευνα μεταβλητών «διαδικασίας- αποτελέσματος» (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010, Φύκαρης, 2010).

Ο Botich κατέληξε σε πέντε βασικά είδη συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητά του:

- **Η καθαρότητα στη διδασκαλία.** Αναφέρεται στην ακρίβεια και τη σαφήνεια μιας παρουσίασης από το δάσκαλο, κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Είναι ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει και οργανώνει την ύλη, οι επιμέρους γνώσεις του, η επιλογή και χρήση των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και η επικοινωνία με τους μαθητές.
- **Η ποικιλία.** Αναφέρεται στην ικανότητα του δασκάλου για ποικιλόμορφη παρουσίαση και προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου. Προάγεται με τη χρήση διαφορετικών διδακτικών μέσων, τη συνεχή προσφορά νέου περιεχομένου και την εμπέδωσή του, την προσέλκυση του ενδιαφέροντος και της προσοχής του

μαθητή, τη χρήση των ιδεών του μαθητή, τον έπαινο και την ενίσχυσή του. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί, με όποιο τρόπο μπορεί, να κινητοποιήσει το μαθητή, ώστε αυτός να εγκαταλείψει την παθητικότητα και παράλληλα να αποφευχθεί ο κίνδυνος στασιμότητας στο μάθημα.

- **Η προσήλωση στο καθήκον.** Εκφράζει την επιθυμία του εκπαιδευτικού για επίδοση των μαθητών του και την αφοσίωσή του σε αυτό το σκοπό, ώστε να δίδεται η ευκαιρία για μάθηση σε όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει και εφαρμόζει σχέδια μαθήματος ή ενοτήτων μαθημάτων. Ελέγχει και προλαμβάνει τυχόν προβλήματα πειθαρχίας στη τάξη. Επιλέγει την κατάλληλη διδακτική μέθοδο, η οποία είναι ανάλογη των διδακτικών στόχων και ικανή να επιφέρει τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Ανατροφοδοτεί, συνεχώς, τη μαθησιακή διαδικασία μέσω κύκλων αναθεώρησης και διαγωνισμάτων.
- **Εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης.** Πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Επιτυγχάνεται: α) με την εισαγωγή της επιθυμητής συμπεριφοράς, β) με την δυνατότητα ανατροφοδότησης σε υποστηρικτικό και μη επικριτικό περιβάλλον, γ) με την παροχή κινήτρων, κάνοντας χρήση ομαδικών και ατομικών δραστηριοτήτων, δ) με τη χρήση λεκτικού επαίνου, ε) με το συστηματικό έλεγχο των εργασιών και της προόδου του μαθητή.
- **Ο μέτριος και υψηλός βαθμός επιτυχίας.** Η διδασκαλία που προάγει μέτρια ως υψηλή επιτυχία για το μαθητή έχει ως αποτέλεσμα και υψηλή επίδοση του μαθητή (Borich, 1992, Παπανδρέου, 2002, Λιγνού, 2007).

Τα παραπάνω πέντε είδη συμπεριφοράς θεωρούνται βασικά για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, γιατί εμφανίζουν συνέπεια και ισχυρή παρουσία στα ευρήματα των σχετικών ερευνών. Ο Borich, όμως, εντόπισε είδη συμπεριφοράς που βοηθούν στην επίτευξη της βασικής συμπεριφοράς για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, είναι πέντε και απαντούν ως «καταλυτικά είδη συμπεριφοράς». Η παρουσία τους στην έρευνα δεν είναι τόσο ισχυρή, όπως επίσης, δεν αναδεικνύεται άμεσα η σχέση τους με την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της βασικής αποτελεσματικής συμπεριφοράς. Οι καταλυτικές μορφές συμπεριφοράς είναι:

- **Η χρήση των ιδεών του μαθητή από το δάσκαλο.**
- **Η δόμηση του μαθήματος.** Ο εκπαιδευτικός αναφέρεται από την αρχή του μαθήματος στο περιεχόμενο και την οργάνωση της διδασκαλίας ή στο τέλος του μαθήματος κάνει μια επισκόπηση όσων προηγήθηκαν. Οι ενέργειες αυτές βοηθούν αφενός στην αντίληψη και συγκράτηση του περιεχομένου της μάθησης και αφετέρου στην ενδυνάμωσή του.
- **Η τεχνική των ερωτήσεων.** Η ορθή επιλογή της κατάλληλης ερώτησης στον κατάλληλο χρόνο είναι σημαντικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής διδακτικής συμπεριφοράς.
- **Η ενθάρρυνση.** Ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε διάφορες δηλώσεις, για να ενθαρρύνει τους μαθητές του. Η μαθητική επίδοση είναι υψηλή, όταν η εκμείευση μιας απάντησης, η εύρεση επιπρόσθετων πληροφοριών και η επανακατεύθυνση γίνονται κυκλικά.
- **Ο ενθουσιασμός.** Ο εκπαιδευτικός διακρίνεται για το σφρίγος, τη δύναμη, την εμπλοκή, τη διέγερση και το ενδιαφέρον του κατά τη

διάρκεια της διδασκαλίας. Ο ενθουσιασμός εκδηλώνεται με τη φωνή, τις χειρονομίες, την επαφή του βλέμματος και ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα (Borich,1992, Παπανδρέου,2002).

Είναι κοινός τόπος, ότι πέρα από κάποιες διαστάσεις της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, η καλή δόμηση του αντικειμένου της μάθησης και η κατάλληλη παρουσίασή του επιτυγχάνουν καλύτερη αφομοίωση από την πλευρά του μαθητή. Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καλύτερα, όταν ο δάσκαλος διατυπώνει τους στόχους του μαθήματος με σαφήνεια, δίνει τα κατάλληλα παραδείγματα, διακρίνεται από καθαρότητα και σαφήνεια στη διδασκαλία, δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα στη τάξη και λαμβάνει υπόψη τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών και την ικανότητά τους για μάθηση (Καψάλης, 2006).

Εν κατακλείδι, ενδεικτική του τρόπου θεώρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, ως αποτέλεσμα συνδυασμού χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του και ενδεδειγμένων συμπεριφορών και πρακτικών του, είναι η έρευνα της Rothstein. Η έρευνα κατέληξε στα εξής χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός:

Ικανότητα να διευθύνει την τάξη του, ελέγχει τις δραστηριότητες των μαθητών, χειρίζεται με επιδεξιότητα τα προβλήματα που προκύπτουν, χωρίς να προκαλεί αναστάτωση στο κλίμα της τάξης, χρησιμοποιεί ορθολογικά το χρόνο.

Χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας,προσελκύει, διεγείρει και διατηρεί σταθερό το ενδιαφέρον των μαθητών.

Ενίσχυση των μαθητών για τη δημιουργία θετικής αυτοαντίληψης.

Γνώση των ειδικών αναγκών των μαθητών και φροντίδα για την ικανοποίησή τους.

Αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και παροχή σ' αυτούς **ανατροφοδότησης**.

Επιθυμία για **απόκτηση από τους μαθητές αναλυτικής κριτικής σκέψης**, ωφέλιμη για την αντιμετώπιση προβλημάτων της ζωής.

Ενημέρωση στις εξελίξεις της επιστήμης του, η οποία θα τον βοηθήσει να εκτελεί πιο σωστά το διδακτικό του έργο (Τριλιανός,1998).

Προέκυψε, στη συνέχεια, αλλαγή στη θεώρηση του έργου του δασκάλου που οδήγησε και σε μια διαφορετική αφετηρία και μεθοδολογία την εμπειρική έρευνα. Ο εκπαιδευτικός από σφαιρική προσωπικότητα με έμφυτο ταλέντο αντιμετωπίζεται πλέον ως φορέας ενός κοινωνικού ρόλου (Ξωχέλλης,1984:24).

Απόρροια της παραπάνω προσέγγισης ήταν η θεματική των ερευνών,σταδιακά,να μετατοπιστεί προς την εξέταση του τρόπου, με τον οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές αντιλαμβάνονται τις μεταξύ τους συμπεριφορές και τον τρόπο που αυτές συντελούν στη δημιουργία και τον προσδιορισμό της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Ανδρεαδάκης&Καδιανάκη, 2010).

Η θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου ως κοινωνικού ρόλου μετατρέπει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σε μεταβλητό μέγεθος. Κατευθύνει προς την προσπάθεια κατανόησης των συντελεστών που αποτελούν το πλαίσιο διδασκαλίας, τον τρόπο, δηλαδή, που αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί. Εξετάζεται από τη μια μεριά, η αυτοερμηνεία του ρόλου του

εκπαιδευτικού, η αυτοαντίληψη και στάσεις των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό έργο ως προϊόν των προσδοκιών των ομάδων αναφοράς και από την άλλη μεριά η διεύρυνση των γνωρισμάτων της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ως βασικών συντελεστών της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Ξωχέλλης,1984, Φύκαρης,2010).

Γίνεται αποδεκτό, ότι η αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού, για την ικανότητά του (selfefficacy) να οργανώνει και να διευθύνει ένα μάθημα, συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητά του και με την επίδοση και αυτοαντίληψη των ίδιων των μαθητών (Παπανδρέου,2009).

Οι Πασιαρδής και Πασιαρδή ενστερνίζονται τις παραπάνω παραδοχές, οι οποίες αφορούν την ουσιαστική συμβολή της αυτοαντίληψης του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματικότητα του έργου του. Καταλήγουν, πως ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ένα υπαρκτό πρόσωπο στην σχολική πραγματικότητα και διακρίνεται για τις παρακάτω συμπεριφορές και χαρακτηριστικά:

Έχει ανακαλύψει τους δικούς τους προσωπικούς σκοπούς διδασκαλίας, αντιπροσωπεύουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και είναι ξεχωριστοί για τον καθένα.

Είναι γνώστης της δικής του συμπεριφοράς. Έχει την ικανότητα να αντιδρά με ευελιξία και φυσικότητα σε νέα και απρόβλεπτα γεγονότα. Βασίζεται στα συναισθήματά του και στις εμπειρίες του, αλλά δεν επηρεάζεται από αυτά.

Έχει αποκτήσει την ικανότητα της ροής, είναι σε θέση ,δηλαδή, να συνδέει τα συναισθήματα και τις συνέπειες των πράξεών του, έτσι ώστε να δημιουργεί καινούριες και πρωτότυπες λύσεις.

Έχει κατακτήσει την επαγγελματική του ωριμότητα και προσπαθεί να επηρεάσει θετικά τους μαθητές του, υιοθετώντας μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας.

Διδάσκει σε ανομοιογενείς τάξεις, επιδιώκοντας:

Να αναγνωρίσει τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα.

Να δώσει κίνητρα στους μαθητές για να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα του θέματος.

Να χρησιμοποιεί ορθά τις διαγνωστικές ερωτήσεις, τις ερωτήσεις-προβλήματα, τις ερωτήσεις - επιπτώσεις και τις ερωτήσεις- αμοιβές.

Είναι ηγετική φυσιογνωμία, χαρακτηρίζεται από αυτοπεποίθηση και επίγνωση σκοπού, αναπτύσσει και διατηρεί καλές σχέσεις με τους μαθητές του, προγραμματίζει και διδάσκει με βάση παιδοκεντρικές παιδαγωγικές αρχές, σκέφτεται ελεύθερα, βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα, χρησιμοποιεί τις εμπειρίες του και εφαρμόζει καινοτομίες (Πασιαρδής& Πασιαρδή,2006).

Παράλληλα, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αποτιμούν το έργο τους (self-role, self -image), ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν, την ηλικία, το φύλο και την κοινωνική τους προέλευση (Ξωχέλλης,1984).

Θεμελιώδης και διαφωτιστική υπήρξε η έρευνα των Rosenthal&Jacobson (1968), η οποία αποκάλυψε το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα.Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, δηλαδή, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών. Η διαπίστωση αυτή είναι γνωστή στην Παιδαγωγική με τον όρο «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» (Κασσωτάκης&Φλουρής, 2006, Φύκαρης,2010).

Τέλος, οι μαθητές από την πλευρά τους, θεωρούν αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό που:

α) διορθώνει τους μαθητές χωρίς να τους επικρίνει, β) χρησιμοποιεί ποικίλες διδακτικές μεθόδους, γ) διεξάγει το μάθημα με ζωντάνια και υπάρχει συνεχής επαφή βλέμματος δασκάλου – μαθητών, δ) περιφέρεται στην τάξη κατά την ανάθεση σιωπηρών εργασιών και βοηθά τους μαθητές, ε) στο τέλος του μαθήματος κάνει αναθεώρηση των διδαχθέντων, στ) διακρίνεται από καθαρότητα, πληρότητα, σαφήνεια στις οδηγίες που δίνει στους μαθητές (Παπανδρέου,2009).

Σε άλλες έρευνες και μελέτες, καθοριστικός παράγοντας στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε το «διδακτικό στιλ», η διαδικαστική και εκφραστική πλευρά της διδασκαλίας κατ' άλλους μια πτυχή του γενικότερου κλίματος της τάξης. Το διδακτικό στιλ καθορίζεται από τη δραστηριότητα που επισυμβαίνει και κυριαρχεί στη διδακτική πράξη. Αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός που δεν προκαλεί μονοτονία στην τάξη και που εναρμονίζει τον τρόπο διδασκαλίας του με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών του (Παπανδρέου,2009).

Στη σύγχρονη εποχή, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με τις νέες συνθήκες κοινωνικές και οικονομικές. Είναι γεγονός, ότι υπάρχει άμεση και διαρκώς αυξανόμενη ανάγκη για προετοιμασία ένταξης των μαθητών σε μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο κέντρο του ενδιαφέροντος όλων των φορέων εκπαίδευσης βρίσκεται η ίση μεταχείριση των μαθητών. Πλέον, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε ανομοιογενείς τάξεις, όπου συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, κοινωνικοοικονομική

προέλευση. Αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί τρόπους πολυπολιτισμικής προσέγγισης (Tiedt&Tiedt,2006).

Επιπρόσθετα, η Ploumis-Devick (1992) επισημαίνει ως βασικές προϋποθέσεις του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού:

- Τη συνειδητοποιημένη συμπεριφορά, αναφορικά με την πολιτισμική πολυμορφία, αλλά και τη γνώση των ικανοτήτων του, εφόσον συνεργάζεται με άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.
- Τη δυνατότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας λεκτικής και μη-λεκτικής και με το γραπτό λόγο.
- Τη δυνατότητα κριτικής, αναλυτικής και δημιουργικής σκέψης.
- Την ευαισθησία ως προς τις προσωπικές διαφορές.
- Τη θετική συμπεριφορά.
- Τη προθυμία να συμπεριλάβει μια πολυμορφική πολιτισμική προσέγγιση στη τάξη και στο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Τη προθυμία να οικοδομήσει και να ενισχύσει αναλυτικά προγράμματα που λειτουργούν ως γέφυρες μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας (Ploumis-Devick, 1992).

Ολοένα και περισσότερο η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ικανότητά τους να διαφοροποιούν τη διδασκαλία, προσαρμόζοντας την στις ιδιαιτερότητές των μαθητών. Εφόσον, οι σχολικές τάξεις είναι τάξεις μικτής ικανότητας, όπου υπάρχουν μαθητές διαφορετικών γνωστικών επιπέδων και κοινωνικοπολιτισμικών περιβαλλόντων, αποτελεσματικοί είναι οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν και συνεκτιμούν στη

διδασκαλία χωρίς να επηρεάζονται αρνητικά από την κοινωνική προέλευση των μαθητών (Κασσωτάκης& Φλουρής,2006).

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην σχολική αίθουσα, όταν:

- Προβαίνουν σε διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και καθορίζουν την προσφορότερη διδασκαλία γι' αυτούς.
- Αποφεύγουν την τυποποιημένη μαζική διδασκαλία.
- Προωθούν την εξατομικευμένη διδασκαλία,γιατί αναγνωρίζουν την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή.
- Αρχίζουν από το σημείο που βρίσκονται οι μαθητές και όχι από την πρώτη σελίδα του σχολικού εγχειριδίου.
- Εμπλέκουν τους μαθητές στη διδασκαλία μέσα από διαφορετικές μορφές μάθησης, απευθύνονται στα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών και χρησιμοποιούν διαφορετικούς ρυθμούς διδασκαλίας.
- Εργάζονται μεθοδικά, για να δώσουν στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν μέσα από βιωματική μάθηση και να διαπιστώσουν ότι η επιτυχία είναι καρπός σκληρής δουλειάς.
- Προσεγγίζουν τη διδασκαλία περισσότερο ως τέχνη παρά ως μηχανική άσκηση.
- Οργανώνουν τη διδακτική διαδικασία με τρόπο ο οποίος ανταποκρίνεται τόσο στις ομοιότητες όσο και στις διαφορές των μαθητών (Tomlinson,2010).

Οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία χρησιμοποιούν ευέλικτα το χρόνο, εφαρμόζουν μια σειρά από εκπαιδευτικές στρατηγικές και γίνονται συνεργάτες των μαθητών, ώστε να

διαπιστώνουν ότι το περιεχόμενο της μάθησης και το μαθησιακό περιβάλλον διαμορφώνονται στα μέτρα του μαθητή (Tomlinson, 2010).

Στις απαρχές του 21ου αιώνα, τα θέματα της αποτελεσματικότητας (effectiveness) και της ποιότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν θα μπορούσαν παρά να απασχολούν διεθνείς οργανισμούς, όπως τον ΟΟΣΑ. Στη σύνοδο των υπουργών Παιδείας στο Δουβλίνο, το Μάρτιο του 2004, επισημαίνονται τα εξής:

- σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, η ποιότητα διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία
- ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν παραμένει στατικός, αλλά υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές
- η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται τόσο από την επάρκεια όσο και από την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού (Δουράνου, 2007).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, η Παμουκτσόγλου διαπιστώνει πως δεν έχει πιστοποιηθεί με έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση, αν είναι και πόσο αποτελεσματικός ο εκπαιδευτικός, ούτε λειτούργησαν οι θεσμοί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, οι Εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων δεν αποτελούν ασφαλή πηγή για τέτοιου είδους εκτιμήσεις (Παμουκτσόγλου, 2001α).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως ικανός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός, που γνωρίζει βασικές έννοιες, υποθέσεις, συζητήσεις που αναπτύσσονται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό χώρο. Αυτός, που είναι σε θέση να αξιολογεί τις πηγές της γνώσης, της διδασκαλίας και τα υλικά του αναλυτικού προγράμματος, ως προς την ακρίβεια και τη χρησιμότητά τους, στη παρουσίαση και αναπαράσταση συγκεκριμένων ιδεών και εννοιών. Αυτός, που χρησιμοποιεί διάφορες

απόψεις, θεωρίες, τρόπους γνώσης και μεθόδους αναζήτησης στη διδασκαλία ειδικών διδακτικών αντικειμένων και θεμάτων. Αυτός, που εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασίες επεξεργασίας, ανάλυσης και αμφισβήτησης της γνώσης, σύμφωνα με τις μεθόδους έρευνας, τα επιστημονικά και διδακτικά δεδομένα (Καρακατσάνη,2005).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Αναγκαιότητα της έρευνας-Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Επίκεντρο του προβληματισμού στην εκπαιδευτική έρευνα, από τη δεκαετία του 1960 και εξής, υπήρξε η διερεύνηση και καταγραφή των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διαπιστώθηκε ότι πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και ασκούν ποικίλες και διαφορετικές επιδράσεις στα άτομα. Οι παράγοντες αυτοί έχουν σχέση με το σχολείο, τη σχολική τάξη και το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, οι γνώσεις του, οι δεξιότητές του, το ύψος και η συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας(Παπανδρέου,2002).

Ωστόσο, δεν έχει καταστεί δυνατό να καθοριστούν γενικά αποδεκτά χαρακτηριστικά, που να προσδιορίζουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Ως αίτια, προβάλλονται: το πολύπλοκο και σύνθετο του εκπαιδευτικού έργου, η ελλιπής επιστημονική τεκμηρίωση στη διατύπωση θέσεων και τα αντιφατικά εμπειρικά δεδομένα σε σχέση με τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό (Κασωτάκης&Φλουρής, 2006).

Όσον αφορά την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, καταγράφονται αρκετές εμπειρικές έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και έχουν ως αντικείμενο τους τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν, συνοπτικά, εκείνες οι έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο. Αφορούν στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και μεθοδολογικά προσεγγίζουν το ερευνητικό αντικείμενο, μέσα από τη διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των μαθητών.

Ο Κωνσταντίνου, το 1994, πραγματοποίησε έρευνα, στο πλαίσιο της οποίας, πρωτοετείς φοιτητές κατέγραψαν την εμπειρία τους από τη σχολική τους ζωή στο σύνολο της (Κωνσταντίνου, 2006).

Η Λεοντάρη, το 1999, διεξήγαγε έρευνα σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, για να καταγράψει τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Καδιανάκη, 2008). Το ίδιο έτος, πραγματοποιήθηκε έρευνα στην Κύπρο, από την Παρασκευά, σε μαθητές του Δημοτικού, από τους οποίους ζητήθηκε να σκιαγραφήσουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό (Παπανδρέου, 2009). Σε μαθητές Δημοτικού αναφέρονται και οι έρευνες του Ευαγγελόπουλου, το 2000 και του Παπανδρέου, το 2001 (Καδιανάκη, 2008).

Σε έρευνα, που διεξήγαγε ο Παπανδρέου το 1995, τελειόφοιτοι μαθητές Λυκείου αναγνωρίζουν το δάσκαλο που εφαρμόζει μορφές

τεχνικής της αποτελεσματικής διδασκαλίας, παρόλο που οι ίδιοι δεν είναι επιστημονικά ενημερωμένοι για τους παράγοντες που συνθέτουν την αποτελεσματική διδασκαλία (Καδιανάκη,2008). Η Καΐλα, το 1999, απευθύνθηκε σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τους έθεσε το ερώτημα ποια, κατά τη γνώμη τους, χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Οι Horf και Ξωχέλλης πραγματοποίησαν διεξοδική έρευνα εικοσαετίας (1980-1990). Απευθύνθηκαν σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εξετάζοντας θέματα σχολείου και εκπαιδευτικής διαδικασίας από την σκοπιά των μαθητών (Horf& Ξωχέλλης,2003).

Κοινός τόπος, στις παραπάνω έρευνες είναι η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν οι μαθητές στο καλό κλίμα της τάξης και στις θετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Στην ερευνά μας θα εστιάσουμε κυρίως, στα ευρήματα των ερευνών του Κωνσταντίνου (1994) και των Horf&Ξωχέλλη (1980-2001), καθώς σ' αυτά περιλαμβάνονται και απόψεις μαθητών- φοιτητών και για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Υποστηρίζεται πως, όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, η εμπειρική έρευνα είναι περιορισμένη. Χαρακτηρίζεται από έλλειψη αξιόπιστου και ευρέος φάσματος εμπειρικού υλικού, που θα μπορούσε να οδηγήσει σε αντιπροσωπευτικές έρευνες και στη συναγωγή γενικότερων συμπερασμάτων (Horf& Ξωχέλλης,2003:15).

Η κατάσταση αυτή δημιουργεί προβλήματα, αφενός στην κατανόηση του έργου του σχολείου, στη διατύπωση έγκυρων κρίσεων για επιμέρους εκπαιδευτικά θέματα και στη τεκμηριωμένη γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου δυσκολεύει την όποια

μεταρρυθμιστική παρέμβαση, εφόσον δε στηρίζεται σε ασφαλή εμπειρική βάση (Hopf&Ξωχέλλης,2003:15).

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρείται η συγκέντρωση στοιχείων, που αφορούν τις απόψεις των μαθητών της Τρίτης Τάξης του Γυμνασίου, για τον αποτελεσματικό παιδαγωγό.

Γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν και να καταγραφούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού παιδαγωγού και η διαβαθμισμένη παρουσία τους, όπως οι ίδιοι οι μαθητές τα διαπιστώνουν.

Αντικείμενο προσέγγισης αποτελεί η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές, στις επιμέρους εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η έλλειψη παράδοσης στον ερευνητικό τομέα και ο μικρός αριθμός ερευνών, σχετικών με παιδαγωγικά θέματα και ζητήματα αποτελεσματικότητας, καθιστά τη διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών, στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναγκαία.

4.2 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών της Τρίτης Τάξης του Γυμνασίου, όσον αφορά το αν οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φέρουν, και σε ποιο βαθμό, χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού παιδαγωγού. Τα ερωτήματα της έρευνας θα μπορούσαν να προσδιοριστούν ως εξής:

- Να διερευνηθεί, αν οι μαθητές πιστεύουν πως οι καθηγητές τους συμβάλλουν στη δημιουργία ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος και κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.
- Να διερευνηθεί, αν οι μαθητές διαπιστώνουν ότι οι καθηγητές τους, με τις ενεργειές τους, προάγουν θετικές συμπεριφορές και συμβάλλουν στην διαμόρφωση συμμετρικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.
- Να διερευνηθεί, αν οι μαθητές έχουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές με αμεροληψία, απαλλαγμένοι από ιδεοληψίες και προκαταλήψεις.
- Να διερευνηθεί, αν οι μαθητές διαπιστώνουν ότι οι κανόνες του σχολείου διαμορφώνονται από κοινού με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, κατά πόσο θεωρούν ότι η εφαρμογή των κανόνων διέπεται από δικαιοσύνη και σταθερότητα.
- Να διερευνηθεί, αν οι εκπαιδευτικοί, κατά τους μαθητές, διακρίνονται για τη συμβολή τους στην ανάπτυξη πολύπλευρων και ομαλών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές.
- Τέλος, να διερευνηθεί, κατά πόσο οι απόψεις των μαθητών διαφοροποιούνται, όσον αφορά την παιδαγωγική διάσταση του έργου των καθηγητών, με κριτήριο το φύλο τους, την κοινωνική τους προέλευση, την καταγωγή τους, την γεωγραφική ιδιαιτερότητα της σχολικής μονάδας που φοιτούν.

4.3 Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Για το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, διενεργήθηκε έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να καταγραφούν οι απόψεις μαθητών της Τρίτης Τάξης του Γυμνασίου, σχετικά με το αν διαθέτουν ή όχι οι εκπαιδευτικοί και σε ποιο βαθμό χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού παιδαγωγού. Αρχικά, θα παρουσιασθεί η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και στη συνέχεια θα παρουσιασθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με χρήση κατάλληλων στατιστικών μέτρων, γραφημάτων και ελέγχων.

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει μια σειρά ερευνητικών εργαλείων τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών. Οι βασικές διαφορές τους σχετίζονται με το είδος των πληροφοριών και τον τρόπο που αυτές συλλέγονται κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Η ποσοτική προσέγγιση (Quantitative Research) βρίσκει, κυρίως, εφαρμογή στις δειγματοληπτικές έρευνες που στην πλειοψηφία τους γίνονται με χρήση ερωτηματολογίου. Οι ποσοτικές μέθοδοι επικεντρώνονται σε δεδομένα τα οποία συλλέγονται και στη συνέχεια με κατάλληλη επεξεργασία τυποποιούνται και ορίζονται νέες μεταβλητές οι οποίες λαμβάνουν αριθμητικές τιμές. Στη συνέχεια, με χρήση στατιστικής επεξεργασίας μπορούμε να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα, αρχικά, για το δείγμα της έρευνας και στη συνέχεια για τον πληθυσμό τον οποίο μελετάμε. (Βάμβουκας, Μ. 1998)

Από την άλλη πλευρά, στην ποιοτική προσέγγιση (Qualitative Research) έμφαση δίνεται στον τρόπο που ερμηνεύεται,

βιώνεται και διαμορφώνεται το ερευνώμενο φαινόμενο. Οι μέθοδοι της ποιοτικής έρευνας – ομάδες εστίασης, ατομικές συνεντεύξεις, τεχνικές παρατήρησης- δίνουν απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν το «πώς, γιατί, κάτω από ποιες συνθήκες, με ποιες επιπτώσεις»(Βάμβουκας, Μ. 1998)

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής προσέγγισης. Η αντικειμενικότητα και η επαγωγή είναι οι δύο βασικοί λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η μέθοδος της ποσοτικής προσέγγισης έναντι της μεθόδου της ποιοτικής προσέγγισης. Έτσι, συλλέχθηκαν ποσοτικά στοιχεία από ικανοποιητικού μεγέθους δείγμα, με τη χρήση ερωτηματολογίου και με σκοπό να βγάλουμε συμπεράσματα για τον γενικό πληθυσμό, όσον αφορά τους στόχους της έρευνας που θέσαμε.

Υπάρχουν δύο βασικές πηγές πληροφοριών, οι πρωτογενείς και οι δευτερογενείς. Τα πρωτογενή στοιχεία αποτελούνται από πρωτότυπες πληροφορίες που έχουν συλλεχτεί από την συγκεκριμένη μελέτη που εκπονήθηκε. Τα δευτερογενή στοιχεία αποτελούνται από πληροφορίες, οι οποίες είναι ήδη διαθέσιμες, καθώς, έχουν συλλεχτεί πρωταρχικά για κάποιο άλλο σκοπό.

Στην παρούσα εργασία, για τη συλλογή των δευτερογενών στοιχείων, που παρουσιάζονται στο θεωρητικό μέρος της, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Για τη συλλογή των πρωτογενών στοιχείων χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο.

Σημαντικό πλεονέκτημα της μεθόδου του ερωτηματολογίου είναι ότι είναι γρήγορο, μπορεί να συμπληρωθεί εύκολα και επιτρέπει τη συλλογή στοιχείων από ένα μεγαλύτερο δείγμα. Βασικό

μειονέκτημα είναι ότι οι απαντήσεις μπορεί να μην είναι αξιόπιστες (Βάμβουκας, Μ. 1998).

4.4 Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου

Για την υλοποίηση της έρευνας, συντάχθηκε και χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο στη συνέχεια, διανεμήθηκε στο δείγμα.

Η έρευνα έλαβε χώρα το χρονικό διάστημα από 26 Μαρτίου έως 20 Μαΐου 2013, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013. Το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε, ως η πλέον ενδεδειγμένη ερευνητική τεχνική για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού. Συντάχθηκε και καταρτίστηκε με βάση την σχετική βιβλιογραφία (Bell, 1997, Hopf & Ξωχέλλης, 2003, Κωνσταντίνου, 1994, Πασιαρδής κ.ά., 2005) και το σκοπό της έρευνας, στη συνέχεια χορηγήθηκε στο δείγμα της έρευνας. Έχει έκταση πέντε σελίδων και απαρτίζεται από δύο μέρη. Στην πρώτη σελίδα υπάρχει μια συνοπτική επιστολή, η οποία απευθύνεται στους μαθητές και τους ενημερώνει για το σκοπό της έρευνας, τους όρους διεξαγωγής της και τη σημασία της συμβολής τους στην επίτευξή της.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, το εύρος των απαντήσεων, δηλαδή, είναι αυστηρώς περιορισμένο.

Τα είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι:

- Ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων: δίνονται στον ερωτώμενο επιλογές και του ζητείται να επιλέξει μία.
- Ερωτήσεις κλίμακας Likert: σύμφωνα με την τεχνική αυτή τίθεται στον ερωτώμενο μια δήλωση και του ζητείται να απαντήσει κατά πόσο αυτή η δήλωση τον εκφράζει ή όχι. Ουσιαστικά, αποτελούν

ερωτήσεις διαβάθμισης με κλίμακα, συνήθως, από 1 έως 5 (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε διαιρείται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, ερευνάται το γενικό προφίλ των μαθητών και καταγράφονται τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων). Στο δεύτερο μέρος, συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των μαθητών, όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία, το παιδαγωγικό και μαθησιακό κλίμα, την οργάνωση και τον έλεγχο της τάξης και την αξιολόγηση των μαθητών σε σχέση με ενέργειες των καθηγητών τους (Ερωτήσεις κλίμακας Likert).

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται για κάθε τομέα καταγράφονται αναλυτικά παρακάτω.

Για το μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα, οι μαθητές ερωτώνται, αν οι καθηγητές τους (Ερωτήσεις 1,2,3,4,5,7,8,16,17,18,30):

1. Ωθούν τους μαθητές στην αποστήθιση και απομνημόνευση του σχολικού εγχειριδίου.
2. Προσπαθούν να κινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, συνδέοντας το περιεχόμενο του μαθήματος με την πραγματική ζωή και τις εμπειρίες τους.
3. Ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες.
4. Παρωθούν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.
5. Υποστηρίζουν και ενισχύουν τους αργούς μαθητές.
6. Δημιουργούν συνθήκες που διαμορφώνουν ευχάριστο και οικείο περιβάλλον στην τάξη.

7. Ενθαρρύνουν τους ντροπαλούς μαθητές.
8. Διατηρούν κλίμα αλληλοσεβασμού και ευγένειας μεταξύ όλων όσων μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.
9. Αντιμετωπίζουν την σχολική πραγματικότητα με χιούμορ.
10. Είναι επικριτικοί και είρωνες.
11. Είναι ήρεμοι και προσπαθούν να επιλύσουν τα όποια προβλήματα χωρίς φωνές και θυμό.
12. Είναι υπομονετικοί και δείχνουν ανοχή.

Για την αξιολόγηση, οι μαθητές ερωτώνται, αν οι καθηγητές τους (Ερωτήσεις 23,24,25):

1. Αξιολογούν τους μαθητές με παιδαγωγικά κριτήρια. Δεν επηρεάζονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις εθνοφυλετικής προέλευσης, θρησκευτικών πεποιθήσεων, οικογενειακής και κοινωνικής κατάστασης.

Για τον έλεγχο της τάξης, οι μαθητές ερωτώνται, αν οι καθηγητές τους (Ερωτήσεις 21,22):

1. Διαμορφώνουν σε συνεννόηση με τους μαθητές ένα σταθερό πλαίσιο αρχών και κανόνων που διέπουν τη λειτουργία της τάξης.
2. Εφαρμόζουν τους κανόνες της τάξης με σταθερότητα και αμεροληψία, χωρίς παλινωδίες και εξαιρέσεις.

Για τις σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών, οι μαθητές ερωτώνται, αν οι καθηγητές τους (Ερωτήσεις 6,10,11,12,13,14, 16, 18, 19, 20,28,29,31,32):

1. Ενδιαφέρονται προσωπικά για τους μαθητές τους. Διακατέχονται από αισθήματα στοργής και διάθεση καλής προαίρεσης και κατανόησης προς τους μαθητές τους.

2. Έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών.
3. Αποτελούν παράδειγμα υπευθυνότητας και συνέπειας.
4. Είναι σημείο αναφοράς για τους μαθητές τους, καθώς, συμβάλλουν θετικά στην επίλυση προβλημάτων τους στο σχολείο ή και στο ευρύτερο οικογενειακό, κοινωνικό περιβάλλον.
5. Είναι αλαζόνες και δεν αναγνωρίζουν τα λάθη τους. Θεωρούν τον εαυτό τους αυθεντία.
6. Είναι αυταρχικοί και επιβάλλουν την εξουσία τους με τιμωρίες.
7. Είναι αδιάλλακτοι και δεν δέχονται διαφορετικές απόψεις. Προσπαθούν να επιβάλλουν τη δική τους γνώμη.
8. Είναι δημοκρατικοί, καθώς, ενεργούν σεβόμενοι τα δικαιώματα και την προσωπικότητα των μαθητών.
9. Είναι ανοιχτόμυαλοι, αντιμετωπίζουν τα πράγματα με τρόπο πολύπλευρο.
10. Παρέχουν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες.
11. Είναι απαλλαγμένοι στη συμπεριφορά τους από στερεότυπα και προκαταλήψεις που διαφοροποιούν τους μαθητές με κριτήρια, όπως η θρησκεία τους, η καταγωγή, το φύλο τους, η κοινωνική τους προέλευση και η οικογενειακή τους κατάσταση.
12. Ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών, απορρίπτουν τις σχέσεις τυφλής υπακοής και κολακείας.

Τέλος, για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών- μαθητές, ερωτώνται, αν οι καθηγητές τους (Ερωτήσεις 9,15):

1. Προωθούν την συνεργασία και την αλληλεγγύη των μαθητών.

2. Ενισχύουν την πολυφωνία και τον διάλογο. Ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν και να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους.

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο δόθηκε για πιλοτική εφαρμογή σε δέκα μαθητές της Τρίτης Τάξης του Γυμνασίου. Έγιναν μερικές διορθώσεις, κυρίως, στη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων και το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική του μορφή.

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους μαθητές τεσσάρων σχολικών μονάδων, αφού δόθηκε σχετική άδεια από τους συλλόγους διδασκόντων και τους διευθυντές των σχολείων.

Ακολούθησαν επισκέψεις στα σχολεία και διανομή του ερωτηματολογίου στους μαθητές. Τα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν στο πλαίσιο της πρώτης επίσκεψης. Στο Γυμνάσιο της Τήνου, η χορήγηση του ερωτηματολογίου και η εποπτεία της συμπλήρωσής του έγινε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Σε όλες τις σχολικές μονάδες, κατά τη διάρκεια της διανομής και συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους μαθητές, ήταν παρόντες εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας.

Συνολικά, χορηγήθηκαν 203 ερωτηματολόγια και συμπεριλήφθησαν, στο σύνολό τους, στη στατιστική ανάλυση ως πλήρη και έγκυρα.

4.5 Επιλογή του δείγματος και η διεξαγωγή της έρευνας

Δειγματοληπτική έρευνα είναι η στατιστική έρευνα χαρακτηριστικών ενός πεπερασμένου πληθυσμού, η οποία βασίζεται σε πληροφορίες που συλλέγονται από μέρος (δείγμα) αυτού του πληθυσμού. Το κύριο χαρακτηριστικό των δειγματοληπτικών ερευνών, ως κλάδου της στατιστικής, είναι ότι έχουν ως αντικείμενο πεπερασμένους (πραγματικούς) πληθυσμούς, σε αντιδιαστολή με άλλους κλάδους της στατιστικής που έχουν ως αντικείμενο έρευνας άπειρους (υποθετικούς) πληθυσμούς (Πραμαγγιούλης, 2008:189).

Ως πληθυσμός -στόχος (target population), ορίζεται ο συνολικός ερευνώμενος πληθυσμός. Ενώ, ως πληθυσμός δειγματοληψίας (sampling population), ορίζεται ο πληθυσμός από τον οποίο γίνεται η δειγματοληψία. Μερικές φορές είναι υποσύνολο του πληθυσμού στόχου. Ο πληθυσμός στόχος είναι αυτός που θέλουμε να ερευνήσουμε, ενώ ο πληθυσμός δειγματοληψίας είναι αυτός που μπορούμε να ερευνήσουμε (Πραμαγγιούλης, 2008:190).

Οι συλλεγόμενες πληροφορίες μπορεί να είναι ποσοτικές και αντικειμενικές, π.χ. όταν περιγράφουν οικονομικά χαρακτηριστικά ή ποιοτικές, όταν έχουν μορφή γνώμης ή διάθεσης, π.χ. δημοσκοπήσεις σε πολιτικό επίπεδο. Η επιδίωξη της δειγματοληψίας είναι η επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος που να δίνει εκτιμήσεις χαρακτηριστικών του πληθυσμού με όση ακρίβεια επιτρέπουν οι χρονικοί, οικονομικοί και άλλοι περιορισμοί της έρευνας.

Υπάρχουν δύο βασικά είδη δειγματοληψίας:

1.η τυχαία δειγματοληψία, και

2.η μη τυχαία δειγματοληψία (Πραμαγγιούλης,2008:189).

Η τυχαία δειγματοληψία βασίζεται στην αποδοχή της αρχής ότι το κάθε άτομο ενός πληθυσμού έχει μη μηδενικές πιθανότητες να συμπεριληφθεί στο δείγμα. Η μη τυχαία δειγματοληψία, από την άλλη, πρεσβεύει το ακριβώς αντίθετο. Κάθε άτομο του πληθυσμού, δηλαδή, δεν έχει την ίδια πιθανότητα να εμφανιστεί στο δείγμα (Πραμαγγιούλης,2008:189).

Τα κύρια στάδια μια τυχαίας δειγματοληψίας είναι: 1. Καθορισμός αντικειμένου και των σκοπών της δειγματοληψίας 2. Δημιουργία πλαισίου της δειγματοληψίας 3. Σχεδιασμός του ερωτηματολογίου 4. Καθορισμός του σχεδίου της δειγματοληψίας και επιλογή δείγματος 5. Συλλογή στοιχείων 6. Επεξεργασία των στοιχείων 7. Εκτίμηση παραμέτρων 8. Ανάλυση 9. Δημοσίευση αποτελεσμάτων (Πραμαγγιούλης,2008)

Ο πληθυσμός αναφοράς (targetpopulation) της συγκεκριμένης μελέτης είναι μαθητές ηλικίας 14 ετών, που κατοικούν στο νομό Κυκλάδων και στην κωμόπολη της Φιλιππιάδας. Για το σκοπό της έρευνας, το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Το δείγμα (samplingpopulation) αποτελούν οι μαθητές της Τρίτης Τάξης του Γυμνασίου των σχολικών μονάδων που οι Σύλλογοι Διδασκόντων και οι Διευθυντές τους αποδέχτηκαν τη διεξαγωγή της έρευνας (N:203). Συγκεκριμένα, πρόκειται για 53

μαθητές που φοιτούσαν στο Γυμνάσιο Μεσαριάς Θήρας, για 33 μαθητές που φοιτούσαν στο Γυμνάσιο Εμπορείου Θήρας, για 63 μαθητές από το Γυμνάσιο Τήνου και τέλος, για 54 μαθητές που φοιτούσαν στο 1^ο Γυμνάσιο Φιλιπιάδας. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν, απαριθμήθηκαν και στη συνέχεια καταχωρήθηκαν σε φύλλο εργασίας, αφού είχαν αρχικά κωδικοποιηθεί. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (StatisticalPackageforSocialScience).

4.6 Περιορισμοί της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία που σχετιζόταν με τη διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων αντιμετώπισε σοβαρούς περιορισμούς.

Το δείγμα της έρευνας αφορούσε μαθητές της Τρίτης Τάξης Γυμνασίων που γεωγραφικά προέρχονταν, κυρίως, από την περιοχή των Κυκλάδων. Η πρώτη δυσκολία προέκυψε από την ανυπαρξία συγκοινωνιακής σύνδεσης των περισσότερων νησιών μεταξύ τους, πράγμα που καθιστούσε αδύνατη τη φυσική μας παρουσία στις σχολικές μονάδες κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές, αλλά και την δια ζώσης ενημέρωση των εκπαιδευτικών, που αναλάμβαναν τη διεκπεραίωση της διαδικασίας στα σχολεία τους, για το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας.

Σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε η δυσμενής συγκυρία κατά την οποία αιτηθήκαμε στις

σχολικές μονάδες, για να εξασφαλίσουμε την έγκριση των Συλλόγων Διδασκόντων για διανομή και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βρίσκονταν, την άνοιξη του 2013, σε σύγκρουση με το Υπουργείο Παιδείας για το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οποιαδήποτε ερευνητική απόπειρα στα σχολεία με αντικείμενο οποιαδήποτε πτυχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αντιμετώπιζονταν στην καλύτερη περίπτωση με καχυποψία και στη χειρότερη με εχθρότητα. Με δεδομένη την αρνητική περιρρέουσα ατμόσφαιρα, απευθυνθήκαμε σε αρκετές σχολικές μονάδες, για να κατορθώσουμε μετά από αλληπάλληλες συνεδριάσεις των Συλλόγων Καθηγητών και με προσωπικές παρεμβάσεις να εξασφαλίσουμε την έγκριση τεσσάρων σχολείων.

Επίσης, θα θέλαμε να αναφέρουμε την αδιάλλακτη στάση αρκετών Διευθυντών που αρνούσαν να θέσουν το αίτημα μας στο Σύλλογο Διδασκόντων, λαμβάνοντας οι ίδιοι την απόφαση. Αρκετοί καθηγητές θεωρούσαν απαράδεκτο να τίθενται ερωτήματα στους μαθητές σχετικά με την επαγγελματική τους υπόσταση. Οι μαθητές αντιμετώπιζονταν ως ανώριμα, ανίδια άτομα, που defacto έχουν αρνητική και εχθρική στάση απέναντι στους καθηγητές τους και ψάχνουν την ευκαιρία να τους συκοφαντήσουν.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν πως η συμπλήρωση ερωτηματολογίου, στο οποίο καταγράφεται η ειδικότητα του καθηγητή, αποτελεί ουσιαστικά άρση του απόρρητου χαρακτήρα και της ανωνυμίας της έρευνας, καθώς, εύκολα μπορεί να εντοπιστεί ο διδάσκων ενός γνωστικού αντικείμενου στις εκάστοτε σχολικές μονάδες. Η επιφυλακτική ως και

αρνητική αυτή στάση των εκπαιδευτικών μας οδήγησε στην κατάρτιση ερωτηματολογίου, στο οποίο δεν ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν για τις ενέργειες και στάσεις των εκπαιδευτικών με κριτήριο την ειδικότητά τους.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο, διαπιστώσαμε από τις ερωτήσεις των μαθητών, πως υπήρξε πρόβλημα κατανόησης του περιεχομένου των ερωτήσεων υπ' αριθ. 11 και 31. Στην ερώτηση αριθμός 31, αρκετοί μαθητές αγνοούσαν την έννοια της λέξης «υποτέλεια». Στην ερώτηση αριθμός 11, φαίνεται πως αντιλαμβάνονταν τον όρο «δημοκρατικοί» ως προσδιορισμό που δεν αφορούσε την παρουσία και δράση των εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα, αλλά ευρύτερα στο κοινωνικό σύνολο και ως χαρακτηρισμός αποδίδονταν στην εν γένει παρουσία και δράση τους ως πολίτες.

Τέλος, αρκετοί αλλοδαποί μαθητές ζητούσαν διευκρινίσεις σχετικά με τους τίτλους σπουδών που αναφερόταν στο μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους, καθώς, αγνοούσαν αρκτικόλεξα, όπως «ΑΕΙ» και «ΤΕΙ», αλλά και τις βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Δημογραφικά στοιχεία των μαθητών

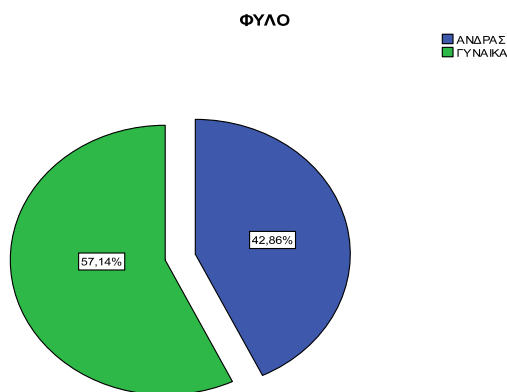
Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου, το οποίο αναφέρεται στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.

Στην έρευνα συμμετείχαν 203 μαθητές της Τρίτης Τάξης του Γυμνασίου(N=203).

Στον πίνακα 1 και στο γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων του δείγματος ως προς το φύλο.

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρας	87	42,9
Γυναίκα	116	57.1
Σύνολο	203	100

Πίνακας 1: Το φύλο των μαθητών.



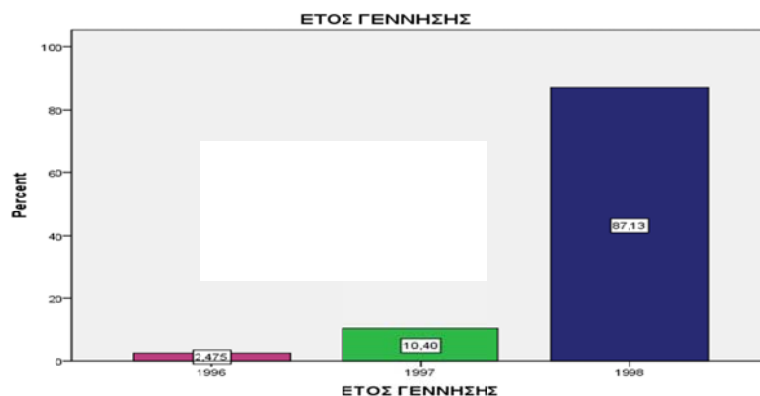
Γράφημα1: Το φύλο των μαθητών.

Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε πως ως προς το φύλο, από τους μαθητές που συμμετείχαν, οι 87 ήταν αγόρια, **ποσοστό, 42,9%** και οι 116 κορίτσια, **ποσοστό, 57,1%**.

Στον πίνακα 2 και το γράφημα 2 παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των υποκειμένων του δείγματος ως προς την ηλικία.

Πίνακας 2: Η ηλικία των μαθητών

Έτος γέννησης		Συχνότητα	Ποσοστό%	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρες	1996	5	2,5	2,5	2,5
	1997	21	10,3	10,4	12,9
	1998	176	86,7	87,1	100,0
	Σύνολο	202	99,5	100,0	



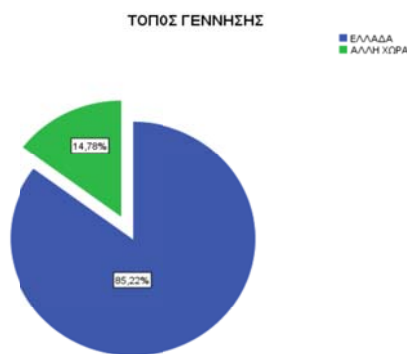
Γράφημα 2: Η ηλικία των μαθητών

Παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, 176 μαθητές, ήταν ηλικίας **15 ετών**, ποσοστό **86,7%** επί του συνόλου, ενώ 21 μαθητές, ποσοστό **10,3%** ήταν ηλικία **16 ετών** και μόλις 5 μαθητές, ποσοστό **2,5%**, ήταν ηλικίας **17 ετών**.

Στον πίνακα 3 και το γράφημα3 παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των υποκειμένων του δείγματος ως προς τον τόπο γέννησής τους.

Τόπος γέννησης	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ελλάδα	173	85,2
Άλλη χώρα	30	14,8
Σύνολο	203	100

Πίνακας 3: Η χώρα προέλευσης των μαθητών



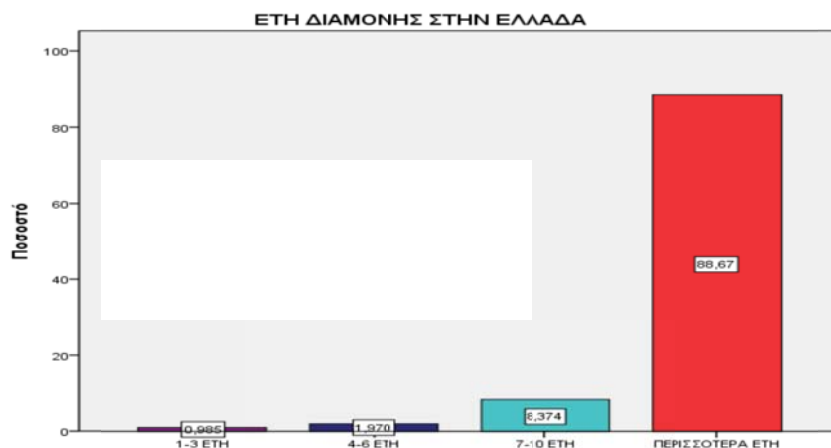
Γράφημα3: Η χώρα προέλευσης των μαθητών

Όσον αφορά τον τόπο γέννησης, προέκυψε ότι 172 από τους μαθητές, ποσοστό**84,7%** του δείγματος έχει γεννηθεί στην **Ελλάδα**, ενώ 30 μαθητές, ποσοστό**14,8%**, γεννήθηκαν σε **άλλη χώρα**.

Στον πίνακα 4 και το γράφημα4 παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των υποκειμένων του δείγματος ως προς τα έτη διαμονής τους στην Ελλάδα.

Έτη διαμονής των μαθητών στην Ελλάδα	Συχνότητα	Ποσοστό %
1 έως 3 έτη	2	1,0
4 έως 6 έτη	4	2,0
7 έως 10 έτη	17	8,4
Περισσότερα έτη	180	88,7
Σύνολο	203	100

Πίνακας 4: Έτη διαμονής στην Ελλάδα των μαθητών



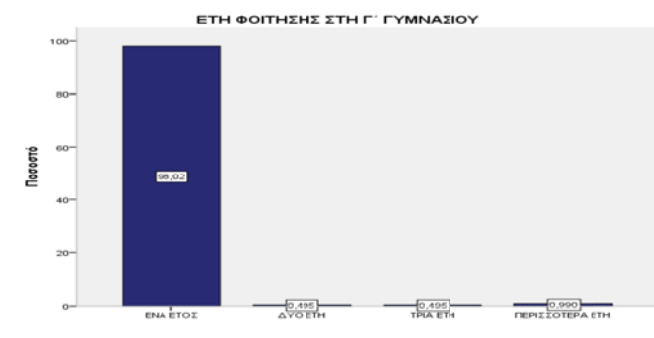
Γράφημα4: Έτη διαμονής στην Ελλάδα των μαθητών

Η ανάλυση του δείγματος ως προς τα έτη διαμονής των μαθητών στην Ελλάδα, έδειξε ότι 180 από τους μαθητές, ποσοστό **88,7%** διαμένει στην Ελλάδα **περισσότερα από 10 έτη**. Δεκαεπτά (17) μαθητές, ποσοστό **8,4%**, διαμένει από **7 ως 10 χρόνια** στην Ελλάδα, 4 μαθητές από **4 ως 6 χρόνια**, ποσοστό **2,0%** και μόλις 2 μαθητές, ποσοστό **1,0%**, διαμένουν στην Ελλάδα από **1 ως 3 έτη**.

Στον πίνακα 5 και το γράφημα 5 παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των υποκειμένων του δείγματος ως προς τα έτη φοίτησης των μαθητών στην Τρίτη Τάξη του Γυμνασίου.

Έτη φοίτησης στη Γ΄ Γυμνασίου		Συχνότητα	Ποσοστό%	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες	Ένα έτος	198	97,5	98,0	98,0
	Δύο έτη	1	0,5	0,5	98,5
	Τρία έτη	1	0,5	0,5	99,0
	Περισσότερα έτη	2	1	1	100,0
	Σύνολο	202	99,5	100,0	
Ελλειπίες	9,00	1	0,5		
Σύνολο		203	100,0		

Πίνακας 5: Τα έτη φοίτησης των μαθητών στην Γ΄ Γυμνασίου



Γράφημα 5: Τα έτη φοίτησης των μαθητών στην Γ΄ Γυμνασίου

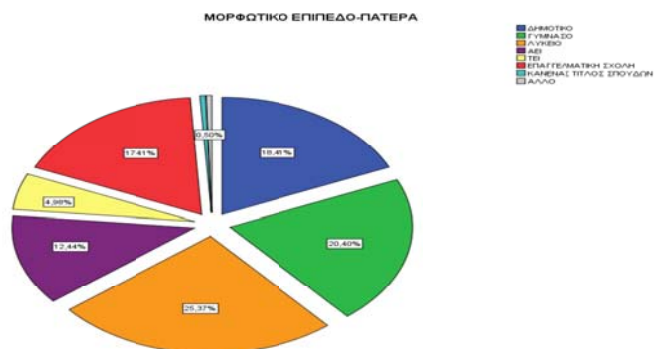
Τέλος, παρατηρήθηκε ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, **198** μαθητές, ποσοστό **97,5%**, φοιτά στη Γ΄ Γυμνασίου ένα έτος.

Για να συμπληρωθεί η σκιαγράφιση του προφίλ των μαθητών και να ολοκληρωθεί η παρουσίαση των ευρημάτων του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου, παρουσιάζονται τα στοιχεία που προέκυψαν για το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων.

Στον πίνακα 6 και στο γράφημα 6 παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των υποκειμένων του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων των μαθητών.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα		Συχνότητα	Ποσοστό%	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρες	Δημοτικό	37	18,2	18,4	18,4
	Γυμνάσιο	41	20,2	20,4	38,8
	Λύκειο	51	25,1	25,4	64,2
	ΑΕΙ	25	12,3	12,4	76,6
	ΤΕΙ	10	4,9	5,0	81,6
	Επαγγελματική Σχολή	35	17,2	17,4	99,0
	Κανένας Τίτλος Σπουδών	1	0,5	0,5	99,5
	Άλλο	1	0,5	0,5	100,0
	Σύνολο	201	99,0	100,0	
Ελλειπείς	9,00	2	1,0		
Σύνολο		203	100,0		

Πίνακας 6: Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα



Γράφημα 6: Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι 78 από τους πατέρες των μαθητών έχουν τίτλο σπουδών της **Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης** (37 Δημοτικού, ποσοστό **18,2%**, 41 Γυμνασίου, ποσοστό **20,2%**), 51 διαθέτουν τίτλο σπουδών **Λυκείου**, ποσοστό **25,1%**. Ενώ μόλις το **17,2%** των πατέρων έχει τελειώσει κάποιο **ΑΕΙ ή ΤΕΙ** (25 Α.Ε.Ι., **12,3%** και 10 Τ.Ε.Ι. με ποσοστό **4,9%**). Διαθέτει τίτλο σπουδών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ποσοστό **17,2%**, 35 δηλαδή υποκείμενα από το σύνολο του δείγματος. Ένας μόνο δεν διαθέτει κανένα τίτλο σπουδών, ποσοστό **0,5%**.

Στον πίνακα 7 και στο γράφημα 7 παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των υποκειμένων του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων των μαθητών.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας		Συχνότητα	Ποσοστό%	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρες	Μητέρα- Δημοτικό	28	13,8	13,9	13,9
	Μητέρα- Γυμνάσιο	34	16,7	16,9	30,8
	Μητέρα- Λύκειο	72	35,5	35,8	66,7
	Μητέρα-ΑΕΙ	27	13,3	13,4	80,1
	Μητέρα-ΤΕΙ	14	6,9	7,0	87,1
	Μητέρα- Επαγγελματικ ή Σχολή	24	11,8	11,9	99,0
	Μητέρα- Κανένας τίτλος σπουδών	2	1,0	1,0	100,0
	Σύνολο	201	99,0	100,0	
Ελλιπείς	9,00	2	1,0		
Σύνολο		203	100,0		

Πίνακας 7: Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας



Γράφημα 7: Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι 62 από τις μητέρες των μαθητών έχουν τίτλο σπουδών της **Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης** (28 Δημοτικού, ποσοστό **13,8%**, 34 Γυμνασίου, ποσοστό **16,7%**), 71 διαθέτουν τίτλο σπουδών **Λυκείου**, ποσοστό **35%**. Για τις μητέρες το ποσοστό, για όσες έχουν τελειώσει κάποιο **ΑΕΙ ή ΤΕΙ**, ανέρχεται στο **20,2%**. Συγκεκριμένα, διαθέτουν τίτλο σπουδών **ΑΕΙ**, 27 μητέρες, ποσοστό **13,3%** και **ΤΕΙ**, 14 με αντίστοιχο ποσοστό **6,9%**. Ενώ, ένα ποσοστό της τάξης του **11,8%**, 24 μητέρες είναι απόφοιτοι **Επαγγελματικής Σχολής** και 3 μητέρες δεν διαθέτουν κανένα τίτλο σπουδών, ποσοστό, δηλαδή, **1,5%**.

5.2 Ανάλυση αξιοπιστίας

Σε αυτήν την ενότητα πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας με χρήση του τεστ άλφα του Cronbach (Cronbach's alpha) και η οποία παρουσιάζεται αναλυτικά ανά ενότητα ερωτήσεων που αφορούν τις διαμορφωθείσες απόψεις εκ μέρους των μαθητών. Για να θεωρηθεί αξιόπιστο το τεστ θα πρέπει ο συντελεστής να είναι μεγαλύτερος του 0,7, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις ο συντελεστής θεωρείται ικανοποιητικός αν είναι μεγαλύτερος του 0,6. Ο συντελεστής αυτός δείχνει πόσο ένα σύνολο μεταβλητών σχετίζεται μεταξύ τους, όπως επίσης, προσδιορίζει, εάν κάποια μεταβλητή παρουσιάζει πρόβλημα και θα πρέπει να εξαιρεθεί. Τα αποτελέσματα αξιοπιστίας για κάθε ενότητα ερωτήσεων παρουσιάζεται παρακάτω.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας ανά ενότητα ερωτήσεων. Παρατηρούμε ότι για την ενότητα "μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα" η οποία αποτελείται από 11 ερωτήσεις επιτυγχάνεται η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι $\alpha=0,851 > 0,7$ άρα το τεστ μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο και δεν χρειάζεται να εξαιρέσουμε κάποια ερώτηση από τη συγκεκριμένη ενότητα. Παρόμοια για την ενότητα "αξιολόγηση" η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι $\alpha=0,791 > 0,7$ και οπότε και για αυτήν την ενότητα η αξιοπιστία κρίνεται πολύ καλή και δεν χρειάζεται να εξαιρεθεί καμία ερώτηση. Ενώ, ικανοποιητικός δείκτης προέκυψε και για την ενότητα "σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή" με το α να ισούται με 0,710. Τέλος, οριακά μη ικανοποιητικοί δείκτες προέκυψαν για τις ενότητες έλεγχος τάξης" και "σχέσεις μαθητών", αλλά θεωρήσαμε ότι η

αξιοπιστία μπορεί να θεωρηθεί αποδεκτή, καθώς, είναι στα όρια της επιτρεπτής διαφοράς.

Ενότητες	Cronbach's alpha
Μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα	0,85
Αξιολόγηση	0,79
Έλεγχος της τάξης	0,61
Σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή	0,71
Σχέσεις μαθητών	0,64

Πίνακας 8: Τα αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας για τις πέντε υπό εξέταση ενότητες

5.3 Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

Σε αυτήν την ενότητα θα παρουσιασθούν τα αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών, προκειμένου, να διερευνηθούν οι απόψεις τους αναφορικά με τις διεξαγωγή του μαθήματος, το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη, την οργάνωση και τον έλεγχο της τάξης, την αξιολόγηση των μαθητών, τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκαν συνολικά τριάντα δύο ερωτήσεις.

5.3.1 Απόψεις μαθητών για το μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα

Αρχικά, θα παρουσιασθούν οι απόψεις των μαθητών για τις ενέργειες των καθηγητών που αφορούν το μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα. Οι ερωτήσεις που αφορούσαν το συγκεκριμένο τομέα ήταν έντεκα. Συνολικά, οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον **Πίνακα 9**.

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε την άποψη των μαθητών για το αν οι καθηγητές **διατηρούν ευχάριστο και ζεστό κλίμα**. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι το **65,5%** των μαθητών πιστεύει ότι οι καθηγητές διατηρούν ευχάριστο και ζεστό κλίμα **από λίγο έως αρκετά** ("λίγο" 23,6% και "αρκετά" 41,9%). Πολύ απάντησε το 19,7%, ενώ το 9,4% απάντησε καθόλου και το 5,4 απάντησε πάρα πολύ.

Όσον αφορά, το να **αποφεύγουν ειρωνείες και αρνητικές κριτικές**, παρατηρήθηκε ότι το **57,1%** απάντησε **αρκετά έως πολύ** ("αρκετά" 31,5% και "πολύ" 25,6%) και ακολούθως το 24,1% απάντησε λίγο ενώ το 10,8% απάντησε πάρα πολύ και το 7,9% απάντησε λίγο.

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι το **65%** των μαθητών πιστεύει ότι οι καθηγητές **διατηρούν κλίμα αλληλοσεβασμού και ευγένειας**, από **αρκετά έως πολύ** ("αρκετά" 32,5% και "πολύ" 32,5%), ενώ το 23,2% απάντησε "πάρα πολύ", το 8,9% λίγο και το 2,5% καθόλου. Επίσης, στην ερώτηση που αφορούσε το αν **ενθαρρύνουν του αργούσµαθητές**, προέκυψε ότι το **59,6%** απάντησε από **αρκετά έως πολύ** ("αρκετά" 36% και "πολύ" 23,6%) και ακολούθως, το 16,3% απάντησε "λίγο", το 12,8 απάντησε "πάρα πολύ" και το 10,8% "καθόλου".

Όσον αφορά, το αν **ενθαρρύνουν τους ντροπαλούς μαθητές** παρατηρήθηκε ότι το **56,7%** απάντησε από **αρκετά έως πολύ** ("αρκετά" 33,5% και "πολύ" 23,2%), ενώ το 22,2% απάντησε λίγο, το 10,8% απάντησε "καθόλου" και το 9,9% "πάρα πολύ".

Η επόμενη ερώτηση είχε να κάνει με το αν οι καθηγητές **διαθέτουν χιούμορ** και από τις απαντήσεις που δόθηκαν προέκυψε ότι το **55,2%** των μαθητών πιστεύει ότι οι καθηγητές διαθέτουν χιούμορ, από **λίγο έως αρκετά** ("αρκετά" 32% και "λίγο" 23,2%), ενώ το 18,7% απάντησε πολύ και το 18,2% απάντησε πάρα πολύ. Τέλος, μόνο το 6,9% των μαθητών απάντησε καθόλου.

Στη συνέχεια, καταγράψαμε την άποψη των μαθητών για το αν **οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υπομονή**, από όπου και προέκυψε ότι η πλειοψηφία των μαθητών πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν από **αρκετή έως πολύ** υπομονή ("αρκετά" **32,5%** και "λίγο" **26,6%**), ενώ το 21,2% πιστεύει ότι οι καθηγητές διαθέτουν **πάρα πολύ** υπομονή και το 14,8% ότι διαθέτουν **λίγη** υπομονή. Μόλις, το 4,9% πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν καθόλου υπομονή.

<i>Ενέργειες των καθηγητών που αφορούν το μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα πολύ</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>
<i>Διατηρούν ευχάριστο και ζεστό περιβάλλον</i>	9,4	23,6	41,9	19,7	5,4	2,8	1,0
<i>Αποφεύγουν ειρωνείες και αρνητικές κριτικές.</i>	7,9	24,1	31,5	25,6	10,8	3,07	1,11
<i>Διατηρούν κλίμα αλληλοσεβασμού και ευγένειας.</i>	2,5	8,9	32,5	32,5	23,2	3,6	1,01
<i>Ενθαρρύνουν τους αργούς μαθητές</i>	10,8	16,3	36,0	23,6	12,8	3,1	1,15
<i>Ενθαρρύνουν τους ντροπαλούς μαθητές</i>	10,8	22,2	33,5	23,2	9,9	2,9	1,13
<i>Διαθέτουν χιούμορ</i>	6,9	3,2	32,0	18,7	18,2	3,2	1,21
<i>Διαθέτουν υπομονή</i>	4,9	14,8	32,5	26,6	1,2	3,4	1,12
<i>Αποτρέπουν τους μαθητές από την</i>	12,8	25,1	32,0	18,2	11,8	2,9	1,19

<i>απομνημόνευση</i>							
<i>Δίνουν κίνητρα στους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα.</i>	8,4	4,8	37,9	22,7	16,3	3,2	1,14
<i>Ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.</i>	7,9	21,2	40,9	23,2	5,9	2,9	1,0
<i>Συνδέουν το περιεχόμενο του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.</i>	10,8	19,7	33,0	22,2	14,3	3,0	1,19

Πίνακας 9: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για ερωτήσεις που αφορούσαν το μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αποτρέπουν τους μαθητές από την απομνημόνευση και ενισχύουν την κριτική ικανότητα, από όπου και φαίνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών (57,1%) πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί αποτρέπουν, από λίγο έως αρκετά, την απομνημόνευση ("λίγο" 25,1% και "αρκετά" 32%), ενώ το 18,2% απάντησε "πολύ", το 12,8% απάντησε "λίγο" και το 11,8% απάντησε "πάρα πολύ".

Από τον Πίνακα 9 διαπιστώνουμε ακόμη, ότι οι μαθητές σε ποσοστό 60,6% πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί, από αρκετά έως

πολύ, δίνουν κίνητρα να συμμετέχουν στο μάθημα και σε δραστηριότητες του σχολείου ("αρκετά" 37,9% και "πολύ" 22,7%), ενώ το 16,3% πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν κίνητρα σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, το 14,8% σε μικρό βαθμό και το 8,4% απάντησε ότι δεν δίνουν καθόλου κίνητρα.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να πάρουν πρωτοβουλίες και παρατηρήθηκε ότι το 40,9% των μαθητών απάντησαν αρκετά, το 23,2% απάντησε πολύ και το 21,2% απάντησαν λίγο. Ενώ, μικρότερα ποσοστά παρατηρήθηκαν στις απαντήσεις "καθόλου" (7,9%) και "πάρα πολύ" (5,9%)

Τέλος, από τον Πίνακα 9 προκύπτει ότι το 55,2% των μαθητών πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συνδέσουν το περιεχόμενο του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών από αρκετά έως πολύ ("αρκετά" 33% και "πολύ" 22,2%). Ακολούθως το 19,7% απάντησε "λίγο", το 14,3% απάντησε "πάρα πολύ" και μόλις το 10,8% απάντησε "καθόλου".

5.3.2 Απόψεις για το μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση των απαντήσεων ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Για την ύπαρξη ή μη διαφοράς, χρησιμοποιήθηκαν οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney και

KruskalWallis.Κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιασθούν μόνο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Συνολικά, εντοπίστηκαν τέσσερις διαφορές εκ των οποίων οι τρεις εντοπίστηκαν σε σχέση με το φύλο και η μια σε σχέση με τον τόπο καταγωγής.

Στον **Πίνακα 10** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των τεσσάρων περιπτώσεων μαζί με τα στατιστικά των αντίστοιχων ελέγχων. Από την ανάλυση προέκυψε ότι τα κορίτσια πιστεύουν, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα αγόρια, ότι οι καθηγητές διατηρούν κλίμα αλληλοσεβασμού και ευγένειας (Sig.=0,13), ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Sig.=0,07) και προσπαθούν να συνδέουν το περιεχόμενο του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών (Sig.=0,026). Επίσης, προέκυψε ότι οι μαθητές που κατάγονται από άλλη χώρα πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, ότι οι καθηγητές δίνουν κίνητρα στους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα και σε δραστηριότητες του σχολείου (Sig.=0,042).

	Μέσος όρος	Sig.
Διατηρούν κλίμα αλληλοσεβασμού και ευγένειας		
Αγόρι	3,44	
Κορίτσι	3,82	0,13*
Δίνουν κίνητρα στους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα και σε δραστηριότητες του σχολείου		
Ελλάδα	3,16	
Άλλη χώρα	3,63	0,042*
Ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες		
Αγόρι	2,76	
Κορίτσι	3,15	0,07*
Προσπαθούν να συνδέουν το περιεχόμενο του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών		
Αγόρι	2,89	
Κορίτσι	3,25	0,026*
*Ελεγχος Mann-Whitney σε στάθμη σημαντικότητας 95%		

Πίνακας 10: Στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν και αντίστοιχα Sig. ανά περίπτωση

Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος χ^2 για να εντοπιστούν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με την περιοχή του σχολείου φοίτησης (Κυκλάδες ή Φιλιπιάδα).

Αναλυτικά, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 11**, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με το σχολείο φοίτησης τους, συνολικά σε επτά ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, στις ερωτήσεις που αφορούσαν στο αν οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ευχάριστο και ζεστό περιβάλλον ($\chi^2(4)=20.930$, $p=.000$), στο αν διατηρούν κλίμα αλληλοσεβασμού και ευγένειας ($\chi^2(4)=14,846$, $p=.005$), στο αν ενθαρρύνουν τους αργούς μαθητές ($\chi^2(4)=21,461$, $p=.000$), στο αν δείχνουν προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν με κατανόηση και στοργή ($\chi^2(4)=16,961$, $p=.002$), στο αν διαθέτουν χιούμορ ($\chi^2(4)=19,141$, $p=.002$), στο αν διαθέτουν υπομονή ($\chi^2(4)=17,648$, $p=.001$), στο αν αποτρέπουν τους μαθητές από την απομνημόνευση ($\chi^2(4)=10,376$, $p=.035$).

	<i>Chi-Square</i>	<i>Βαθμοί ελευθερίας</i>	<i>Σημαντικότητα ελέγχου. (Sig.)</i>
<i>Διατηρούν ευχάριστο και ζεστό περιβάλλον.</i>	20,930	4	.000
<i>Διατηρούν κλίμα αλληλοσεβασμού και ευγένειας.</i>	14,846	4	.005
<i>Ενθαρρύνουν τους αργούς Μαθητές</i>	21,461	4	.000

	<i>Chi-Square</i>	<i>Βαθμοί ελευθερίας</i>	<i>Σημαντικότητα ελέγχου. (Sig.)</i>
<i>Δείχνουν προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν με κατανόηση και στοργή.</i>	16,961	4	.002
<i>Διαθέτουν χιούμορ</i>	19,141	5	.002
<i>Διαθέτουν υπομονή</i>	17,648	4	.001
<i>Αποτρέπουν τους μαθητές από την απομνημόνευση (παπαγαλία) και ενισχύουν την κριτική ικανότητα.</i>	10,376	4	.035

Πίνακας 11: Στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις σε στάθμη σημαντικότητας 95%

5.3.3 Απόψεις μαθητών για την αξιολόγηση

Ακολούθως, θα παρουσιασθούν οι απόψεις των μαθητών για τις ενέργειες των καθηγητών που αφορούν την αξιολόγηση. Οι ερωτήσεις που αφορούσαν το συγκεκριμένο τομέα ήταν συνολικά τρεις και οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον **Πίνακα 12**.

Η πρώτη ερώτηση είχε να κάνει με το αν οι εκπαιδευτικοί **επηρεάζονται**, στην βαθμολογία και συμπεριφορά τους, **από την καταγωγή του μαθητή** και προέκυψε ότι το **73,4%** των μαθητών πιστεύει ότι επηρεάζονται από **καθόλου έως λίγο** ("καθόλου" 52,2% και "λίγο" 21,2%), ενώ το 11,8% απάντησε "αρκετά", το 8,4% "πολύ" και το 6,4% "πάρα πολύ".

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τη θρησκεία του μαθητή και προέκυψε ότι το 73,4% των μαθητών πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζονται καθόλου, στη βαθμολογία και τη συμπεριφορά τους, από την θρησκεία, ενώ το 16,7% απάντησε ότι επηρεάζονται λίγο και ακολούθως το 9,9% πιστεύει ότι επηρεάζεται από αρκετά έως πάρα πολύ.

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από την κοινωνική ή οικογενειακή κατάσταση του μαθητή και προέκυψε ότι 81,8% πιστεύει ότι επηρεάζονται από καθόλου έως λίγο ("καθόλου" 56,7 και "λίγο" 25,1%).

<i>Ενέργειες των καθηγητών που αφορούν την αξιολόγηση</i>	<i>Καθόλου %</i>	<i>Λίγο %</i>	<i>Αρκετά %</i>	<i>Πολύ %</i>	<i>Πάρα Πολύ %</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική ή απόκλιση</i>
<i>Επηρεάζονται από την καταγωγή του μαθητή (συμπεριφορά, βαθμολογία).</i>	52,2	21,2	11,8	8,4	6,4	1,9	1,24
<i>Επηρεάζονται από τη θρησκεία του μαθητή (συμπεριφορά,</i>	73,4	16,7	4,4	2,5	3,0	1,4	0,91

<i>βαθμολογία).</i>								
<i>Επηρεάζονται από την κοινωνική ή οικογενειακή κατάσταση του μαθητή (συμπεριφορά, βαθμολογία).</i>	56,7	25,1	7,4	3,4	7,4	1,7	1,18	

Πίνακας 12: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τις ερωτήσεις που αφορούσαν την αξιολόγηση

5.3.4 Απόψεις για την αξιολόγηση σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση των απαντήσεων ανάλογα με την περιοχή του σχολείου φοίτησης των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος χ^2 . Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν και όπως καταγράφεται στον **Πίνακα 13**, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με το σχολείο τους. Συνολικά και στις τρεις ερωτήσεις που αφορούσαν στο αν οι εκπαιδευτικοί, κατά την αξιολόγηση των μαθητών, επηρεάζονται από την καταγωγή του μαθητή ($\chi^2(4)=16,163$, $p=.003$), από την θρησκεία του ($\chi^2(4)=11,460$, $p=.022$) και από την οικογενειακή και κοινωνική του κατάσταση ($\chi^2(4)=22,430$, $p=.000$).

	<i>Chi-Square</i>	<i>Βαθμοί ελευθερίας</i>	<i>Σημαντικότητα ελέγχου. (Sig.)</i>
<i>Επηρεάζονται από την καταγωγή του μαθητή (συμπεριφορά, βαθμολογία).</i>	16,163	4	.003
<i>Επηρεάζονται από τη θρησκεία του μαθητή (συμπεριφορά, βαθμολογία).</i>	11,460	4	.022
<i>Επηρεάζονται από την κοινωνική ή οικογενειακή κατάσταση του μαθητή (συμπεριφορά, βαθμολογία).</i>	22,430	4	.000

Πίνακας 13: Στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις σε στάθμη σημαντικότητας 95%

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση των απαντήσεων ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Για την ύπαρξη ή μη διαφοράς, χρησιμοποιήθηκαν οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney και KruskalWallis.

Συνολικά, εντοπίστηκαν δύο διαφορές σε σχέση με το φύλο. Στον **Πίνακα 14** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δύο περιπτώσεων και από την ανάλυση προέκυψε ότι τα κορίτσια πιστεύουν, σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τα αγόρια, ότι οι καθηγητές, κατά την αξιολόγηση, επηρεάζονται είτε από την καταγωγή του μαθητή (Sig.=0,008) είτε από την κοινωνική ή οικογενειακή κατάσταση του (Sig.=0,015).

	Μέσος όρος	Sig.
Επηρεάζονται από την καταγωγή του μαθητή		
Αγόρι	2,22	
Κορίτσι	1,76	0,008*
Επηρεάζονται από την κοινωνική ή οικογενειακή κατάσταση του μαθητή		
Αγόρι	2,02	
Κορίτσι	1,63	0,015*

*Έλεγχος Mann-Whitney σε στάθμη σημαντικότητας 95%

Πίνακας 14: Στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν και αντίστοιχα Sig. ανά περίπτωση.

5.3.5 Απόψεις μαθητών για τον έλεγχο της τάξης

Ακολούθως, θα παρουσιασθούν οι απόψεις των μαθητών για τις ενέργειες των καθηγητών που αφορούν το έλεγχο της τάξης. Οι ερωτήσεις που αφορούσαν το συγκεκριμένο τομέα ήταν συνολικά δύο.

Από τον **Πίνακα 15** και το **Γράφημα 9**, παρατηρούμε ότι το **29,56%** των μαθητών πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τους κανόνες της τάξης σε συνεργασία με τους μαθητές **αρκετά**, ενώ το **25,12%** πιστεύει ότι τους διαμορφώνουν σε συνεργασία με τους

μαθητές λίγο και το 21,67% πολύ. Τέλος, το 11,82% απάντησε "πάρα πολύ" και το 11,33% απάντησε "καθόλου".

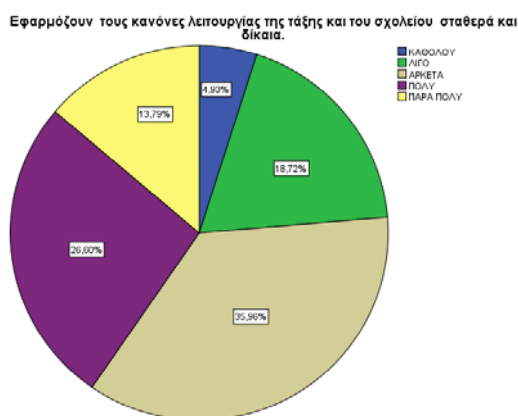
<i>Ενέργειες των καθηγητών που αφορούν στον έλεγχο της τάξης</i>	<i>Καθόλου %</i>	<i>Λίγο %</i>	<i>Αρκετά %</i>	<i>Πολύ %</i>	<i>Πάρα Πολύ %</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τοπική απόκλιση</i>
Διαμορφώνουν τους κανόνες της τάξης σε συνεργασία με τους μαθητές	11,3	25,12	29,5	21,6	11,8	2,9	1,1
Εφαρμόζουν τους κανόνες λειτουργίας της τάξης και του σχολείου σταθερά και δίκαια.	4,3	18,7	35,6	26,6	13,7	3,2	1,0

Πίνακας 15: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τις ερωτήσεις που αφορούσαν τον έλεγχο της τάξης



Γράφημα 9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, ανάλογα με το πόσο οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τους κανόνες της τάξης σε συνεργασία με τους μαθητές

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τους κανόνες λειτουργίας της τάξης και του σχολείου σταθερά και δίκαια. Από τον Πίνακα 15 και το Γράφημα 10, παρατηρούμε ότι το **35,96%** των μαθητών πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τους κανόνες λειτουργίας της τάξης και τους σχολείου σταθερά και δίκαια **αρκετά**, ενώ το **26,6%** πιστεύει ότι τους εφαρμόζουν σταθερά και δίκαια **πολύ** και το **18,72%** **λίγο**. Τέλος, το **13,79%** απάντησε **"πάρα πολύ"** και το **4,39%** απάντησε **"καθόλου"**.



Γράφημα10:Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, ανάλογα με το πόσο οι εκπαιδευτικοίεφαρμόζουν τους κανόνες λειτουργίας της τάξης και του σχολείου σταθερά και δίκαια.

5.3.6 Απόψεις για τον έλεγχο της τάξης σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών

Χρησιμοποιώντας τους μη παραμετρικούς έλεγχους Mann-Whitney και KruskalWallis, εντοπίστηκαν συνολικά δύο στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στον **Πίνακα 16** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δύο περιπτώσεων, η μία σε σχέση με το φύλο και η άλλη σε σχέση με την ηλικία.

Από την ανάλυση, προέκυψε ότι τα κορίτσια πιστεύουν, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα αγόρια, ότι οι καθηγητές εφαρμόζουν τους κανόνες λειτουργίας της τάξης και του σχολείου σταθερά και δίκαια (Sig.=0,001). Επίσης, προέκυψε ότι οι μαθητές μικρότερων ηλικιών πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι καθηγητές διαμορφώνουν τους κανόνες της τάξης σε συνεργασία με τους μαθητές (Sig.=0,009).

	Μέσος όρος	Sig.
Εφαρμόζουν τους κανόνες λειτουργίας της τάξης και του σχολείου σταθερά και δίκαια		
Αγόρι	2,97	
Κορίτσι	3,47	0,001*

	Μέσος όρος	Sig.
Διαμορφώνουν τους κανόνες της τάξης σε συνεργασία με τους μαθητές.		
17 ετών	2,00	
16 ετών	2,38	
15 ετών	3,07	0,009**

*Έλεγχος Mann-Whitney σε στάθμη σημαντικότητας 95%

** Έλεγχος KruskalWallis σε στάθμη σημαντικότητας 95%

Πίνακας 16: Στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν και αντίστοιχα Sig. ανά περίπτωση.

5.3.7 Απόψεις μαθητών για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών

Στη συνέχεια, θα παρουσιασθούν οι απόψεις των μαθητών για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Οι ερωτήσεις που αφορούσαν τη συγκεκριμένη ενότητα ήταν συνολικά δεκατέσσερις και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων στο **Πίνακα 17**.

Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι το **56,7%** των μαθητών πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν, από **λίγο έως αρκετά, ενδιαφέρον για τους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν με κατανόηση και στοργή** ("λίγο" 23,2% και "αρκετά" 33,5%), ενώ το 20,2% απάντησε "πολύ", το 14,3% "πάρα πολύ" και το 7,9% απάντησε "καθόλου".

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι **το 63,6%** των μαθητών πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί **αντιμετωπίζουν τα πράγματα με τρόπο σφαιρικό και πολύπλευρο**, σε βαθμό από **αρκετά έως πολύ** ("αρκετά" 47,3% και "πολύ" 16,3%) και ακολούθως, το 25,6% απάντησε "λίγο", το 6,4% απάντησε "καθόλου" και το 4,4% απάντησε "πολύ".

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι δημοκρατικοί, από όπου προέκυψε ότι **το 59,6%** των μαθητών πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι, **από αρκετά έως πολύ,δημοκρατικοί** ("αρκετά" 29,1% και "πολύ" 30,5%). Επίσης, το 18,7% απάντησε "λίγο", το 14,3% απάντησε "πάρα πολύ" και το 7,4% απάντησε "καθόλου".

Ακόμη, διαπιστώσαμε ότι **το 62,1%** των μαθητών πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν, **αρκετά έως πολύ,προοδευτικές ιδέες** και το 21,7% απάντησε ότι έχουν λίγο προοδευτικές ιδέες, ενώ το 10,3% απάντησε "πάρα πολύ" και το 5,9% απάντησε "καθόλου".

<i>Σχέση μαθητών- εκπαιδευτικών</i>	<i>Καθόλου</i> %	<i>Λίγο</i> %	<i>Αρκετά</i> %	<i>Πολύ</i> %	<i>Πάρα πολύ</i> %	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τοπική απόκλιση</i>
<i>Δείχνουν προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν με κατανόηση και στοργή.</i>	7,9	23,2	33,5	20,2	14,3	3,2	1,1
<i>Αντιμετωπίζουν τα πράγματα με</i>	6,4	25,6	47,3	16,3	4,4	2,8	0,9

<i>τρόπο σφαιρικό και πολύπλευρο.</i>								
<i>Είναι δημοκρατικοί</i>	7,4	18,7	29,1	30,5	4,3	3,2	1,1	
<i>Έχουν προοδευτικές ιδέες.</i>	5,9	21,7	38,9	23,2	10,3	3,1	1,0	
<i>Είναι αυταρχικοί και καταπιεστικοί. Επιβάλλουν την εξουσία τους με απειλές και τιμωρίες.</i>	42,4	31,0	13,8	5,4	7,4	2,0	1,2	
<i>Σπάνια αναγνωρίζουν τα λάθη τους. Θεωρούν τον εαυτό τους αυθεντία-αλάνθαστο.</i>	3,5	4,0	4,8	9,4	8,4	2,2	1,2	
<i>Ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.</i>	7,9	21,2	40,9	23,2	5,9	2,9	1,0	
<i>Αποδέχονται τις αντίθετες ως προς τις δικές τους απόψεις. Δεν προσπαθούν να επιβάλλουν τη δική τους γνώμη.</i>	15,3	23,2	33,0	21,7	6,9	2,8	1,1	
<i>Αναγνωρίζουν σε όλους τους μαθητές τα ίδια</i>	10,8	17,2	32,5	20,2	19,2	3,1	1,2	

<i>δικαιώματα και υποχρεώσεις. Παρέχουν τις ίδιες ευκαιρίες.</i>								
<i>Είναι άξιοι της εμπιστοσύνης των μαθητών .</i>	9,4	17,7	44,0	16,7	11,8	3,0	1,0	
<i>Είναι υπεύθυνοι και συνεπείς, καθώς ότι λένε το πραγματοποιού ν.</i>	10,3	24,1	36,5	17,7	11,3	2,9	1,1	
<i>Ενισχύουν την αυτονομία του μαθητή, καθώς αποφεύγουν τις εκδηλώσεις υποτέλειας και τυφλής υπακοής.</i>	13,3	30,0	36,0	15,3	5,4	2,6	1,0	
<i>Συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο αλλά και εκτός σχολείου.</i>	16,3	24,6	31,5	13,8	13,8	2,8	1,2	

Πίνακας 17: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τις ερωτήσεις που αφορούσαν τη σχέση μαθητών- εκπαιδευτικών

Επίσης, καταγράψαμε ότι το **73,4%** των μαθητών πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι, **καθόλου έως λίγο, αυταρχικοί και καταπιεστικοί** ("καθόλου" 42,4% και "λίγο" 31%). Ενώ, το 13,8% απάντησε ότι είναι αρκετά καταπιεστικοί, το 5,4% ότι είναι πολύ καταπιεστικοί και το 7,4% ότι είναι πάρα πολύ καταπιεστικοί.

Παράλληλα, παρατηρούμε ότι το **67,5%** των μαθητών κρίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί **αναγνωρίζουν τα λάθη τους από καθόλου έως λίγο** ("καθόλου" 33,5% και "λίγο" 34%) και ακολούθως, το 14,8% πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα λάθη τους αρκετά, ενώ το 9,4% απάντησε ότι τα αναγνωρίζουν πολύ και το 8,4% ότι τα αναγνωρίζουν πάρα πολύ.

Ακόμη, προκύπτει ότι το **64,1%** των μαθητών κρίνει ότι οι εκπαιδευτικοί **ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες από αρκετά έως πολύ** ("αρκετά" 40,9% και "πολύ" 23,2%). Επίσης, ένα ποσοστό της τάξης του 21,2% απάντησε ότι τους ενθαρρύνουν λίγο, το 7,9% ότι δεν τους ενθαρρύνουν καθόλου και μόλις το 6,9% ότι τους ενθαρρύνουν πάρα πολύ.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αν οι εκπαιδευτικοί **αποδέχονται τις αντίθετες ως προς τις δικές τους απόψεις και δεν προσπαθούν να επιβάλλουν τη δική τους γνώμη**. Από το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, το **56,2%** πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τις αντίθετες γνώμες **από λίγο έως αρκετά** ("λίγο" 23,2% και "αρκετά" 33%) και ακολούθως, το 21,7% πιστεύει ότι αποδέχονται αντίθετες γνώμες πολύ, το 15,3% ότι δεν τις αποδέχονται καθόλου και το 6,9% ότι τις αποδέχονται πάρα πολύ.

Επίσης, προέκυψε ότι το **52,7%** των μαθητών πιστεύει από **αρκετά έως πολύ** ("αρκετά" 32,5% και "πολύ" 20,2%) ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε όλους τους μαθητές τα **ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις και παρέχουν τις ίδιες ευκαιρίες**, ενώ το 19,2% απάντησε "πάρα πολύ", το 17,2% απάντησε "λίγο" και μόλις το 10,8% απάντησε "καθόλου".

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αν οι εκπαιδευτικοί είναι άξιοι της εμπιστοσύνης των μαθητών. Από το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, το **60,7%** πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι **άξιοι εμπιστοσύνης από αρκετά έως πολύ** ("αρκετά" 44% και "πολύ" 16,7%) και ακολούθως, το 17,7% πιστεύει ότι είναι άξιοι εμπιστοσύνης λίγο, το 11,8% ότι είναι άξιοι εμπιστοσύνης πάρα πολύ και το 9,4% ότι δεν είναι άξιοι εμπιστοσύνης.

Ακόμη, προκύπτει ότι το **60,6%** των μαθητών κρίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι **υπεύθυνοι και συνεπείς από λίγο έως αρκετά** ("αρκετά" 36,5% και "λίγο" 24,1%). Επίσης, ένα ποσοστό της τάξης του 17,7% απάντησε ότι είναι υπεύθυνοι και συνεπείς λίγο, το 11,3% ότι είναι πάρα πολύ υπεύθυνοι και το 10,3% ότι δεν είναι καθόλου συνεπείς.

Στη συνέχεια, παρατηρήσαμε ότι το **66%** των μαθητών κρίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί **ενισχύουν την αυτονομία του μαθητή από λίγο έως αρκετά** ("λίγο" 30% και "αρκετά" 36%) και ακολούθως το 15,3% πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την αυτονομία τους πολύ, ενώ το 13,2% απάντησε ότι δεν την ενισχύουν καθόλου και μόλις το 5,4% ότι την ενισχύουν πάρα πολύ.

Τέλος, προέκυψε ότι το **56,1%** των μαθητών πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί **συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων** που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο, αλλά και εκτός σχολείου, **από λίγο έως αρκετά** ("λίγο" 24,6% και "αρκετά" 31,5%) ενώ το 16,3% απάντησε ότι δεν συμβάλλουν καθόλου και το 13,8% απάντησε είτε ότι συμβάλλουν πολύ είτε ότι συμβάλλουν πάρα πολύ.

5.3.8 Απόψεις για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών

Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος X^2 για να εντοπιστούν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με την περιοχή του σχολείου φοίτησης (Κυκλάδες ή Φιλιπιάδα).

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν και όπως καταγράφεται στον Πίνακα 18, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με το σχολείο τους, συνολικά σε τρεις ερωτήσεις. Στην ερώτηση που αφορούσε αν αποδέχονται αντίθετες ως προς τις δικές τους απόψεις ($\chi^2(4)=18,835$, $p=.001$), καθώς και στο αν είναι άξιοι εμπιστοσύνης ($\chi^2(4)=10,508$, $p=.033$) και στο αν είναι υπεύθυνοι και συνεπείς ($\chi^2(4)=15,968$, $p=.003$).

	<i>Chi-Square</i>	<i>Βαθμοί ελευθερίας</i>	<i>Σημαντικότητα ελέγχου. (Sig.)</i>
<i>Είναι άξιοι της εμπιστοσύνης των μαθητών</i>	10,508	4	.033
<i>Είναι υπεύθυνοι και συνεπείς, καθώς ότι λένε το πραγματοποιούν.</i>	15,968	4	.003
<i>Αποδέχονται τις αντίθετες ως προς τις δικές τους απόψεις. Δεν προσπαθούν να επιβάλλουν τη δική τους γνώμη.</i>	18,835	4	.001

Πίνακας 18: Στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις σε στάθμη σημαντικότητας 95%

Όπως και παραπάνω, χρησιμοποιώντας τους μη παραμετρικούς έλεγχους Mann-Whitney και KruskalWallis εντοπίστηκαν συνολικά πέντε στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι τέσσερις σε σχέση με το φύλο και η άλλη σε σχέση με τον τόπο καταγωγής.

Από τον Πίνακα 19, προκύπτει ότι τα κορίτσια πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα αγόρια ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν προοδευτικές ιδέες (Sig.=0,019), ότι σπάνια αναγνωρίζουν τα λάθη τους (Sig.=0,018) και ότι ενθαρρύνουν τους μαθητές να πάρουν πρωτοβουλίες (Sig.=0,07). Ενώ, τα αγόρια πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυταρχικοί και καταπιεστικοί (Sig.=0,015). Τέλος, προκύπτει ότι οι μαθητές που κατάγονται από άλλες χώρες πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό ότι οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη αυτονομία του μαθητή (Sig.=0,041).

	Μέσος όρος	Sig.
Έχουν προοδευτικές ιδέες		
Αγόρι	2,89	
Κορίτσι	3,27	0,019*
Είναι αυταρχικοί και καταπιεστικοί. Επιβάλλουν την εξουσία τους με απειλές και τιμωρίες.		
Αγόρι	2,31	
Κορίτσι	1,84	0,015*

	Μέσος όρος	Sig.
Σπάνια αναγνωρίζουν τα λάθη τους. Θεωρούν τον εαυτό τους αυθεντία- αλάνθαστο.		
Αγόρι	2,56	
Κορίτσι	2,03	0,018*
Ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.		
Αγόρι	2,76	
Κορίτσι	3,15	0,07*
Ενισχύουν την αυτονομία του μαθητή, καθώς αποφεύγουν τις εκδηλώσεις υποτέλειας και τυφλής υπακοής.		
Ελλάδα	2,76	
Άλλη χώρα	2,33	0,041*

*Έλεγχος Mann-Whitney σε στάθμη σημαντικότητας 95%

Πίνακας 19: Στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν και αντίστοιχα Sig. ανά περίπτωση

5.3.9 Απόψεις μαθητών για τις σχέσεις μαθητών

Οι τελευταίες ερωτήσεις αφορούσαν τις απόψεις των μαθητών για το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Οι ερωτήσεις που αφορούσαν το συγκεκριμένο τομέα ήταν

συνολικά δύο και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον **Πίνακα 20**, όπου και παρατηρούμε ότι το **57,1%** πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί **ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν και να εκφράζουν ελεύθερα πολλές και διαφορετικές απόψεις**, από λίγο έως αρκετά ("λίγο" 25,1% και "αρκετά" 32%) ενώ ο 18,2% απάντησε "πολύ", το 12,8% απάντησε "καθόλου" και το 11,8% "πάρα πολύ".

Επίσης, όσον αφορά το αν οι εκπαιδευτικοί **προωθούν την αλληλεγγύη και τη συνεργασία των μαθητών**, προκύπτει ότι το **64,1%** των μαθητών κρίνει ότι οι εκπαιδευτικοί προωθούν την αλληλεγγύη από **αρκετά έως πολύ** ("πολύ" 23,2% και "αρκετά" 40,9%), ενώ το 21,2% πιστεύει ότι την προωθούν λίγο, το 7,9% ότι δεν την προωθούν καθόλου και το 5,9% ότι την προωθούν πάρα πολύ.

<i>Σχέση μαθητών</i>	<i>Καθόλου %</i>	<i>Λίγο %</i>	<i>Αρκετά %</i>	<i>Πολύ %</i>	<i>Πάρα πολύ %</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>
<i>Ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν και να εκφράζουν ελεύθερα πολλές και διαφορετικές απόψεις.</i>	12,8	25,1	32,0	18,2	11,8	3,3	1,1
<i>Προωθούν την αλληλεγγύη και τη συνεργασία των μαθητών.</i>	7,9	21,2	0,9	23,2	5,9	3,2	1,0

Πίνακας 20: Σχετικές συχνότητες για τις απαντήσεις που αφορούσαν τη σχέση μεταξύ των μαθητών

5.3.10 Απόψεις για τις σχέσεις μαθητών σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών

Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας τους μη παραμετρικούς έλεγχους Mann-Whitney και KruskalWallis εντοπίστηκαν συνολικά δύο στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο.

Από τον Πίνακα 21 προκύπτει ότι τα κορίτσια πιστεύουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν και να εκφράζουν ελεύθερα πολλές και διαφορετικές απόψεις (Sig.=0,003) και προωθούν σε την αλληλεγγύη και τη συνεργασία μαθητών (Sig.=0,023).

	Μέσος όρος	Sig.
Ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν και να εκφράζουν ελεύθερα πολλές και διαφορετικές απόψεις.		
Αγόρι	3,07	
Κορίτσι	3,54	0,003*
Προωθούν την αλληλεγγύη και τη συνεργασία των μαθητών.		
Αγόρι	3,00	
Κορίτσι	3,38	0,023*

	Μέσοσό ρος	Sig.
*Ελεγχος Mann-Whitney σε στάθμη σημαντικότητας 95%		

Πίνακας 21: Στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν και αντίστοιχα Sig. ανά περίπτωση

Από την παρουσίαση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας προκύπτει μια θετικότερη στάση των κοριτσιών έναντι των αγοριών ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, τον εκπαιδευτικό και εν γένει τη σχολική ζωή. Παρόμοια, εκφράζεται θετικότερη στάση των μαθητών που προέρχονται από την περιοχή των Κυκλάδων, γεγονός που πιθανώς οφείλεται στις ιδιαίτερες συνθήκες σχολικής ζωής που επικρατούν στη νησιωτική Ελλάδα. Παράλληλα, διαπιστώνεται μια απόκλιση των ευρημάτων της έρευνας προς τη θετική κατεύθυνση, σε σύγκριση με την αρνητική επικρατούσα αντίληψη για τις δύο βαθμίδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συζήτηση των συμπερασμάτων της έρευνας

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών της Τρίτης Τάξης του Γυμνασίου, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των καθηγητών τους, ως προς την παιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν και διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις.

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, προέκυψαν ευρήματα τόσο ως προς το τι πιστεύουν οι μαθητές για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τις διαφοροποιήσεις των απόψεων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Όπως προκύπτει από τη θεωρητική προσέγγιση στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ασκεί σημαντική και καθημερινή επίδραση στο μαθητή και επηρεάζει τόσο τη συμπεριφορά του όσο και την επίδοσή του. Το έργο του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση από την πλευρά του μαθητή γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά αποβλέπει και στην επίτευξη άλλων εξίσου σοβαρών σκοπών της εκπαίδευσης, όπως πνευματικές και ηθικές αρετές, ανάληψη ευθύνης, δημιουργικότητα,

κριτική ικανότητα, συνεργασία, αυτοέλεγχο και αυτοπεποίθηση (Καψάλης,2006). Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα, στις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στη τάξη, στο σχολικό κλίμα και στις διδακτικές δεξιότητες που διαθέτει ο εκπαιδευτικός (Ανδρεαδάκης& Καδιανάκη,2010, Φύκαρης, 2010).

Πλήθος ερευνών καταδεικνύουν ως σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως βασικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού το παιδαγωγικό κλίμα στη τάξη. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις έρευνες των: Brophy, J. (1986), Czsikszemihali, M. &McCormack, J. (1986), Scheerens, J. (1990), Reynolds, A. (1992), Creemers, B. (1994),Cullinford, C. (1995), Sadker, M. &Sadke, D. (1997), Doyle, W. (1997), Κωνσταντίνου, X. (1994), Καΐλα, M. (1999), Παρασκευά, Φ. (1999), Παπανδρέου, A. (2001), Hoph, D. &Ξωχέλλης, Π. (1980- 2001) (Κασσωτάκης&Φλουρής, 2006, Παπανδρέου, 2009).

Από τα ευρήματα της εικοσαετούς έρευνας των Hoph&Ξωχέλλη (1980-2001), στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προέκυψε ότι οι σχέσεις μαθητών και καθηγητών βελτιώθηκαν κατά το χρονικό αυτό διάστημα. Όσον αφορά το κλίμα της τάξης, το 33% των μαθητών δήλωσε ότι αισθάνεται ευχάριστα, το 58% ούτε ευχάριστα ούτε δυσάρεστα, ενώ μόνο το 8% αισθάνεται δυσάρεστα. Σχεδόν οι μισοί μαθητές δήλωσαν ότι αισθάνονται ελεύθεροι στην τάξη. Γενικά, διαπιστώνεται μια συγκεχυμένη κατάσταση, καθώς, η πλειονότητα των μαθητών δεν εκφράζεται ούτε δυσάρεστα ούτε ευχάριστα για το κλίμα που επικρατεί στην τάξη και το σχολείο γενικότερα. Το παιδαγωγικό κλίμα επιδεινώνεται στο Λύκειο, με πιθανότερες αιτίες το άγχος των εξετάσεων και την πίεση για καλή επίδοση. Επίσης, καταγράφεται

σταθερά μια θετικότερη στάση των κοριτσιών απέναντι στο σχολείο παρά στα αγόρια (Hopf& Ξωχέλλης,2003).

Όσον αφορά το μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα, στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές πιστεύουν, σε μεγάλο βαθμό, «αρκετά» ως «πολύ», ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν κλίμα αλληλοσεβασμού και ευγένειας (65%), ότι ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (64,1%), ενθαρρύνουν τους αργούς μαθητές (59,6%) και αποφεύγουν ειρωνείες και αρνητικές κριτικές (57,1%), διαθέτουν υπομονή (59,1%), δίνουν κίνητρα στους μαθητές για να συμμετέχουν στο μάθημα και σε δραστηριότητες του σχολείου (60,6%).Επίσης, σε ικανοποιητικό βαθμό, «λίγο» ως «αρκετά», προκύπτει ενθάρρυνση των ντροπαλών μαθητών (56,7%), ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συνδέουν το περιεχόμενο του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών (55,2%), ότι διαθέτουν χιούμορ (52,1%) και ότι διατηρούν ευχάριστο και ζεστό περιβάλλον (65,5%).

Κατά την εκτίμησή μας, στη βελτίωση του παιδαγωγικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών συνέβαλε τόσο η συνεχώς αυξανόμενη επαφή των εκπαιδευτικών, κυρίως των νεότερων, με την Παιδαγωγική Επιστήμη όσο και η υποχώρηση σε κοινωνικό επίπεδο αυταρχικών και εξουσιαστικών αντιλήψεων επιβολής. Οι αντιλήψεις σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, είναι πιο κοντά στο σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού, της αποφυγής λεκτικής και σωματικής βίας, στην ενθάρρυνση του και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Οι παιδαγωγικές αυτές αρχές έχουν ισχυρά ερείσματα στο κοινωνικό σύνολο και στην οικογένεια των παιδιών και η

παραβίασή τους από τον εκπαιδευτικό επισύρει έντονο κοινωνικό έλεγχο.

Αναφορικά με την αξιολόγηση, σύμφωνα με τη θεωρία του κριτικού μοντέλου του «πλαισίου», θα πρέπει να είναι ολιστική και να αξιολογεί το μαθητή, το δάσκαλο, την αίθουσα, τους στόχους, τα περιεχόμενα, τη μεθοδολογία, τις δραστηριότητες, τους πόρους, τη σχολική οργάνωση, αλλά και την ίδια την αξιολόγηση. Θα πρέπει, πρωτίστως, να λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες που περιβάλλουν τον αξιολογούμενο: οικογενειακές, κοινωνικές, ψυχολογικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές κ.ά. (Νικολάου, 2010:140).

Επίσης, το αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης χαρακτηρίζεται από πληρότητα και γίνεται αποδεκτό, όταν τηρούνται οι προϋποθέσεις της αντικειμενικότητας, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Όταν, δηλαδή, η διαδικασία της αξιολόγησης δεν επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες άσχετους με το αντικείμενο της αξιολόγησης, όπως είναι η κοινωνική προέλευση του μαθητή, οι ιδεολογικές και κοσμοθεωρητικές πεποιθήσεις του (Κωνσταντίνου, 2007:110).

Επιπλέον, είναι γεγονός πως τα τελευταία τριάντα χρόνια η Ελλάδα έχει γίνει κέντρο υποδοχής μεταναστών. Πολλοί από αυτούς έχουν εγκατασταθεί μόνιμα στη χώρα, πράγμα που επέφερε αλλαγές και διαμόρφωσε μια νέα οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική κατάσταση. Στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης, από έρευνα της Unisef που διενεργήθηκε το Μάρτιο του 2001, προκύπτουν τα εξής για το βαθμό αποδοχής και ανοχής της διαφορετικότητας των αλλοδαπών μαθητών:

- Τα σχολεία αποτελούν χώρο διακρίσεων σε βάρος των αλλοδαπών μαθητών, που γίνονται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.
- Καταγράφονται υψηλά ποσοστά ξενοφοβικής συμπεριφοράς. (Νικολάου,2010:165)

Άνιση μεταχείριση και μεροληπτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές διαπιστώνονται, από ευκρινή ποσοτικά δεδομένα στην έρευνα του Κωνσταντίνου (1994). Ταυτόχρονα, καταγράφεται ότι σέβονται «πολύ» ή «παρα πολύ» την προσωπικότητα των μαθητών, μόνο το 24,0% των εκπαιδευτικών. Ενώ, ποσοστό 12,6% των ερωτηθέντων, θεωρεί ότι η αξιολόγηση του μαθητή πραγματοποιείται με παιδαγωγικά κριτήρια και μέσα (Κωνσταντίνου,1994:129,187, 207).

Παρόμοια, οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνουν ότι η βαθμολόγηση ενός μαθητή συμβαίνει να επηρεαστεί θετικά από τη γνώμη τους για την οικογενειακή του κατάσταση ή την προσωπικότητά του (Hopf& Ξωχέλλης,2003:145).

Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές πιστεύουν, σε πολύ μικρό βαθμό, «καθόλου» ως «λίγο», ότι οι καθηγητές επηρεάζονται, στην αξιολόγηση της επίδοσης τους, από τη θρησκεία του μαθητή (73,4%), από την κοινωνική ή οικογενειακή του κατάσταση (81,8%) και από την καταγωγή του (73,4%).

Αυτό οφείλεται, κατά την εκτίμησή μας, στο γεγονός ότι το δείγμα των υποκειμένων της έρευνας προέρχεται στην πλειονότητά του από το νησιωτικό χώρο. Στα ελληνικά νησιά, ο πληθυσμός, λόγω του έντονου προσανατολισμού της τοπικής οικονομίας προς τον τουριστικό τομέα δραστηριοποίησης, έχει έρθει σε επαφή, για μακρό χρονικό διάστημα,

με άτομα φορείς διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων. Παράλληλα, οι γάμοι μεταξύ Ελλήνων και ατόμων άλλων εθνοτήτων και θρησκευτικών πεποιθήσεων είναι σύνηθες φαινόμενο. Επίσης, η εγκατάσταση μεταναστών που απασχολούνται σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της οικονομίας (κατασκευαστικός, τουριστικός, αγροτικός κ.ά.) έχει λάβει μόνιμο και σταθερό χαρακτήρα, πολλά χρόνια πριν. Ακόμη, η εγκατάσταση, από επιλογή και όχι από ανάγκη, πολιτών άλλων χωρών ενίσχυσε τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των τοπικών κοινωνιών. Στα σχολεία, λοιπόν, φοιτούν αρκετοί μαθητές που διακρίνονται για την ετερότητα των στοιχείων που συνθέτουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Μέσα σ' αυτό το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ανοχής και αποδοχής της διαφορετικότητας, οι σχολικές μονάδες ανέπτυξαν μια κουλτούρα πολυπολιτισμική με σεβασμό στην ιδιαιτερότητα του μαθητή. Η πρακτική αυτή των σχολικών μονάδων και το γενικό σχολικό κλίμα, εντάσσει και ενσωματώνει και τους νεοφερμένους εκπαιδευτικούς σε ένα πνεύμα διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οδηγεί στην πραγμάτωση του παιδαγωγικού περιεχομένου της αξιολόγησης στην επίδοση των μαθητών, καθώς περιορίζονται ή και τείνουν να εξαλειφθούν φαινόμενα μεροληψίας.

Θεωρείται ότι ο αποτελεσματικότερος τρόπος, για να οικειοποιηθούν και να εσωτερικεύσουν οι μαθητές κανόνες και περιορισμούς, είναι η συμμετοχή τους στον καθορισμό τους ή τουλάχιστον η κατανόηση της αναγκαιότητάς τους (Καψάλης,2006:685). Προκρίνεται στην κατηγοριοποίηση των τάξεων, όπως αυτή διατυπώθηκε από τους Good&Brophy, η τάξη που φαίνεται

ότι «δουλεύει ρολόι». Ο εκπαιδευτικός αφιερώνει ελάχιστο χρόνο σε θέματα τάξης και πειθαρχίας. Οι μαθητές από την πλευρά τους ακολουθούν αυτοβούλως τις οδηγίες ή τους κανόνες, χωρίς να χρειάζεται να τους ελέγχει ανά πάσα στιγμή ο δάσκαλος (Καψάλης,2006:674).

Στην έρευνα του Mortimore και των συνεργατών του(1995), ανάμεσα στους έντεκα παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, αναφέρεται και το μαθησιακό περιβάλλον. Αποτελεσματικό είναι το σχολείο, στο οποίο επικρατεί η ηρεμία, είναι οργανωμένο και οι μαθητές του είναι ήρεμοι και έχουν αυτοέλεγχο (Θωμά,2010).

Η Hughes και οι συνεργάτες της διαπιστώνουν πως ο πλήρης έλεγχος είναι ανασταλτικός παράγοντας για τη διεξαγωγή καλής διδασκαλίας και κρατά τους μαθητές εξαρτημένους (Φράγκος,1986).

Στην παρούσα έρευνα, θέσαμε στους μαθητές δύο ερωτήματα σχετικά με τον έλεγχο της τάξης. Το πρώτο αφορούσε την από κοινού διαμόρφωση των κανόνων της τάξης από τους καθηγητές και τους μαθητές. Το δεύτερο ερώτημα αναφερόταν στη σταθερή και δίκαιη τήρηση των κανόνων από τους διδάσκοντες.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως οι μαθητές πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό (62,5%), «αρκετά» ως «πολύ»,ότι εφαρμόζονται κανόνες λειτουργίας της τάξης και του σχολείου σταθερά και δίκαια και ότι διαμορφώνονται οι κανόνες της τάξης σε συνεργασία με τους μαθητές, σε ικανοποιητικό βαθμό (54,8%), «λίγο» ως «αρκετά».

Εκτιμούμε, πως τα θετικά και υψηλής αποδοχής ποσοστά, σχετικά με την συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των κανόνων της τάξης, εξηγούνται από το γεγονός ότι το πλαίσιο λειτουργίας των

σχολικών μονάδων διέπει ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας τους, ο οποίος τα τελευταία χρόνια, είναι προϊόν συνεργασίας των φορέων της σχολικής κοινότητας, καθώς, κατά τη διαμόρφωσή του έχουν λόγο και οι μαθητές μέσω των παρεμβάσεων των εκπροσώπων τους. Εξάλλου, διαπιστώνεται υποχώρηση της αυταρχικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών από την επικράτηση των αρχών της Νέας Αγωγής που δεν άφησαν ανεπηρέαστη και την ελληνική εκπαίδευση (Ξωχέλλης,1984). Η εισαγωγή δε των μεθόδων ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και των ερευνητικών εργασιών (project) και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνεισφέρει θετικά στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών. Γενικά, από τις απαντήσεις των μαθητών τεκμαίρεται πως οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διακρίνονται για τη μετρημένη και προσεκτική συμπεριφορά τους προς τους μαθητές, ώστε να μη δημιουργούν εντυπώσεις μεροληψίας και διάκρισης υπέρ ή κατά μαθητών. Οι απόψεις αυτές των μαθητών συμπίπτουν και με τις απαντήσεις που έδωσαν, στην παρούσα έρευνα, σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσής τους από τους καθηγητές τους.

Όπως διαπιστώθηκε, από έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1997, από τους Κοσμίδη&Hardy σχετικά με την ταυτότητα του επιτυχημένου εκπαιδευτικού, οι έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ανάμεσα στις σημαντικότερες ιδιότητες του επιτυχημένου εκπαιδευτικού είναι: το να έχουν προοδευτικές και δημοκρατικές ιδέες, να κάνουν αυτοκριτική και να αναγνωρίζουν τα λάθη τους (Κασσωτάκης& Φλουρή,2006:528).

Ωστόσο, από τις απαντήσεις πρωτοετών φοιτητών, στην έρευνα του Κωνσταντίνου, το 1994, διαπιστώνεται πως το σχολείο οργανώνει

δημοκρατικά τις εκπαιδευτικές του δραστηριότητες, σε μέτριο βαθμό. Καθώς, ο διάλογος, που αποτελεί θεμελιώδες συστατικό των δημοκρατικών διαδικασιών, παρουσιάζει ποσοστό 28,3% «πολύ» και «πάρα πολύ». Όσον αφορά τον αυταρχισμό, με την έννοια των απειλών, των απαγορεύσεων και της επιβολής εξουσίας, το αθροιστικό ποσοστό στο «πολύ» και «πάρα πολύ» ανέρχεται σε 33,7% (Κωνσταντίνου,2006:130).

Επίσης, στην έρευνα της Καΐλα, το 1999, οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι η έλλειψη αυταρχικότητας συγκαταλέγεται στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σε ποσοστό 44% (Καΐλα,1999).

Στην παρούσα έρευνα, από τις απαντήσεις των μαθητών για τις σχέσεις μαθητών-καθηγητών, προκύπτει, ότι πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό, «αρκετά» ως «πολύ», ότι οι καθηγητές είναι δημοκρατικοί (59,6%) και ότι έχουν προοδευτικές ιδέες (62,1%).

Ενώ, σε πολύ μικρό βαθμό, «καθόλου» ως «λίγο» ότι είναι αυταρχικοί και καταπιεστικοί ή επιβάλλουν την εξουσία τους με απειλές και τιμωρίες (73,4%).

Παρόμοιες είναι και οι διαπιστώσεις που προκύπτουν στην έρευνα των Hopf και Ξωχέλλη, αφού το ελληνικό σχολείο παρουσιάζει μια σαφώς θετική εικόνα, καθώς, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού δεν είναι τόσο αυταρχική και η σχέση με τους μαθητές δεν χαρακτηρίζεται από καταπίεση ή έλλειψη επαφής μεταξύ διδάσκοντος και μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δηλώνουν, σε ποσοστό 47% «πολύ», ευχαριστημένοι από τους καθηγητές τους (Hopf& Ξωχέλλης,2003:149,223).

Οι μαθητές στην παρούσα έρευνα φαίνεται, να πιστεύουν «λίγο» ως «αρκετά» (56,2%) ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τις αντίθετες ως προς τις δικές τους απόψεις, δηλαδή, δεν προσπαθούν να επιβάλλουν τη δική τους γνώμη.

Ενώ, σε μεγάλο βαθμό (63,6%) ,πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα πράγματα με τρόπο σφαιρικό και πολύπλευρο

Επιπρόσθετα, από τα ευρήματα της έρευνας του Κωνσταντίνου (1994), διαπιστώνεται αφενός ότι στο σχολείο υπάρχει πολυφωνία στις αξίες και τις απόψεις και αφετέρου ότι η ύπαρξη ιδεολογικού πλουραλισμού, έστω και ως τάση, αποτελεί θετικό στοιχείο στην οργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Κωνσταντίνου,2006:136).

Καταλήγοντας, θα λέγαμε πως η πολυφωνία και ο δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου αποτελούν σταθερές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ βαίνουν συνεχώς βελτιούμενα διαχρονικά.

Όπως αναδείχθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, για να πετύχει ο εκπαιδευτικός ποιότητα στην παιδαγωγική οργάνωση, στην επικοινωνία με τους μαθητές και στη παρεχόμενη αγωγή και κοινωνικοποίηση, όλες οι δραστηριότητές του πρέπει έχουν γνώμονα τις ιδιαιτερότητες του ατόμου. Είναι αναγκαίο να συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, να διαπραγματεύεται όλα τα θέματα (ατομικά, σχολικά, κοινωνικά) από κοινού με τους μαθητές και να διευρύνει τους τύπους αλληλεπίδρασης. Οφείλει να δίνει στους μαθητές ευκαιρίες για συμμετοχή, κριτική, διάλογο και να συνεργάζεται με όσους συμμετέχουν στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, γονείς, συναδέλφους, υπηρεσίες και εκπαιδευτικούς φορείς (Κωνσταντίνου,1994).

Σύμφωνα με την έρευνα των Czsiksenmichali&McCormak (1986), αποτελεσματικοί θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους (Κασσωτάκης& Φλουρής,2006).

Οι Hopkins&Stern (1996) μελέτησαν έρευνες πολυεθνικού επιπέδου που διεξήχθησαν τη δεκαετία του 1990, από το Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών και Καινοτομιών του ΟΟΣΑκαι συνόψισαν τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών σε έξι χαρακτηριστικά, ανάμεσά τους αναφέρεται η αγάπη για τα παιδιά που ξεπηδά μέσα από ζεστές σχέσεις ενδιαφέροντος (Παπανδρέου,2009).

Ανάλογα, στην παρούσα έρευνα από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει ότι πιστεύουν, σε μεγάλο βαθμό, ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές και ότι τους αντιμετωπίζουν με κατανόηση και στοργή (56,7%). Ενώ, ικανοποίηση προκύπτει, όσον αφορά τη συμβολή των εκπαιδευτικών στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο σχολείο ή εκτός σχολείου (56,7%).

Κατά την γνώμη μας, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι τα ευρήματα της έρευνας σχετίζονται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, λόγω της γεωγραφικής ιδιαιτερότητας των νησιών, διαμένουν μόνιμα στην περιοχή και αποκτούν δεσμούς με τη τοπική κοινωνία. Ως εκ τούτου, έχουν καλύτερη γνώση της καθημερινότητας των μαθητών τους και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Ακριβώς, αυτή η γνώση είναι που τους ευαισθητοποιεί περισσότερο σε σχέση με τη συμπεριφορά ενός εκπαιδευτικού, σε ένα σχολείο αστικής περιοχής, που αγνοεί σημαντικά γεγονότα που επισυμβαίνουν στην οικογενειακή και κοινωνική ζωή των μαθητών του.

Ακόμη, προκύπτει, ότι οι μαθητές πιστεύουν, ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά, δεν αναγνωρίζουν τα λάθη τους και θεωρούν τον εαυτό τους αυθεντία-αλάνθαστο, σε ποσοστό 67,5%, «καθόλου» ως «λίγο».

Αντίθετα, στην έρευνα του Κωνσταντίνου (1994), καταγράφεται υψηλό ποσοστό 42%, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως αυθεντία, ενώ, μόλις σε ποσοστό 15,1% ,εκφράζει αυτοκριτική συμπεριφορά.

Κατά την εκτίμησή μας, οι πιθανότητες να υποπέσουν οι εκπαιδευτικοί σε λάθη σημαντικά, όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο και το περιεχόμενό του, στην Τρίτη Τάξη του Γυμνασίου, είναι περιορισμένη και σαφώς ο καθηγητής, με την παραδοχή του λάθους του, δεν αισθάνεται ότι θίγεται το επιστημονικό του κύρος. Εξάλλου, οι απαιτήσεις των μαθητών δεν είναι τόσο αυξημένες στο Γυμνάσιο και οι ίδιοι δεν είναι τόσο επικριτικοί απέναντι στους καθηγητές τους όσο στις τάξεις του Λυκείου, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές λειτουργούν υπό την πίεση των εξετάσεων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ζεστοί και φιλικό στην συμπεριφορά τους και πιο ανεκτικοί στους μαθητές του Γυμνασίου, καθώς δίνουν βαρύτητα στην ανωριμότητα της ηλικίας τους και στις εκδηλώσεις της εφηβείας. Αντίθετα, στους μαθητές του Λυκείου επικρατούν άλλοι τρόποι προσέγγισης που επιβάλλονται από τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα αυτής της βαθμίδας και την υπερκάλυψη της παιδαγωγικής διάστασης του ρόλου του σχολείου από την επιλεκτική του λειτουργία.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν σε όλους τους μαθητές τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις και παρέχουν τις ίδιες ευκαιρίες (52,7%). Καταγράφεται να ενθαρρύνουν τους μαθητές, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (64,1%). Τέλος, προκύπτει ότι οι

μαθητές εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς (60,7%) και θεωρούν, σε ικανοποιητικό βαθμό (60,6%), ότι είναι υπεύθυνοι και συνεπείς.

Αντίθετα είναι τα ευρήματα της έρευνας του Κωνσταντίνου (1994), όπου τα ποσοστά αναξιοπιστίας και άνισης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές εμφανίζονται υψηλά (Κωνσταντίνου,2006: 158,162).

Τέλος, το σχολείο, μέσω του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού, σύμφωνα με τις διακηρυγμένες θέσεις του, επιδιώκει οι μαθητές να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμβάλει, ώστε ο μαθητής να καταστεί άτομο ώριμο, αυτόνομο, με δημιουργική και κριτική σκέψη, ελεύθερο και δημοκρατικό (Κωνσταντίνου, 2006:87).

Όσον αφορά τις ενέργειες των εκπαιδευτικών που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ μαθητών, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο βαθμό, ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν και να εκφράζουν ελεύθερα πολλές και διαφορετικές απόψεις (57,1%) και προωθούν την αλληλεγγύη και τη συνεργασία των μαθητών (64,7%).

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Horf&Ξωχέλλη (1980-2001), σύμφωνα με τα οποία υπάρχει ένα καλό δίκτυο κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, καθώς διαπιστώνεται σε ποσοστό 87%, ότι οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι από τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Επίσης, οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης , ψυχαγωγικές 21%, πολιτιστικές 21%, 5% φιλανθρωπικές και σε ποσοστό 4% σε αθλητικές. Η στάση των μαθητών απέναντι στις δραστηριότητες τάξης

ήταν σε μεγάλο ποσοστό,90%,θετικές. Επισημαίνουμε την αύξηση συμμετοχής σε πολιτισμικές δραστηριότητες που διαπιστώθηκε στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου (Hopf& Ξωχέλλης,2003:275,226).

Κατά τη γνώμη μας, οι θετικές απόψεις των μαθητών προκύπτουν κυρίως από τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στα περισσότερα σχολεία με τη μορφή πολιτισμικών, περιβαλλοντικών και άλλων προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί προάγουν τη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα των μαθητών συγκροτώντας θεατρικές, επιστημονικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος ομάδες. Ευαισθητοποιούν τους μαθητές και τους παρωθούν σε ανάληψη πρωτοβουλιών για ζητήματα που αφορούν την τοπική κοινωνία, το περιβάλλον, τον αθλητισμό, τη προσφορά στο συνάνθρωπο. Θα πρέπει βέβαια, να επισημάνουμε το γεγονός ότι αρκετές φορές εκπαιδευτικοί, που δεν συμπληρώνουν το διδακτικό τους ωράριο, υποχρεώνονται να αναλαμβάνουν τέτοιου είδους προγράμματα και αυτό έχει αρνητική συνέπεια στη διεκπεραίωσή τους, καθώς σε αυτή την περίπτωση υστερούν σε δημιουργικότητα και δυναμική. Επίσης, ένας παράγοντας, που βοηθά στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της κριτικής σκέψης του μαθητή και στη πολυφωνία στη τάξη, είναι η προτεινόμενη μέθοδος διδασκαλίας σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Ελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Ιστορία), η οποία προάγει την δραματοποίηση, το διάλογο μεταξύ μαθητών, την έριδα λόγων με τη διατύπωση επιχειρημάτων και αντίθετων απόψεων, τη διερεύνηση της οπτικής γωνίας του άλλου, με τη σκόπιμη αλλαγή του προσώπου που αφηγείται μια ιστορία.

Για την εκτίμηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μια σειρά από παράγοντες που ασκούν, κατά τη γνώμη μας, επίδραση στη παιδαγωγική γνώση και πράξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Είναι γενικά αποδεκτό πως οι καθηγητές αναπαράγουν πρακτικές που οι ίδιοι βίωσαν ως μαθητές, εφαρμόζουν μεθόδους που τους προτείνουν πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί ή καταφεύγουν στη βιβλιογραφία. Η υποτυπώδης ως και ανύπαρκτη παιδαγωγική κατάρτιση μεγάλου μέρους των καθηγητών, ειδικά όσων διορίστηκαν πριν την θέσπιση των διαγωνισμών ΑΣΕΠ, είναι γεγονός. Επίσης, είναι μια πραγματικότητα η άγνοια διδακτικών μεθόδων για την προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου και την οργάνωση της διδασκαλίας (Ματθαίου,2011).

Συνάμα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει αποσπασματικό χαρακτήρα και περιορίζεται στην αρχική επιμόρφωση των νεοδιόριστων. Ακόμη και αυτή η προσπάθεια στερείται των χαρακτηριστικών μιας ουσιαστικής παρέμβασης, καθώς, στηρίζεται στη συμβολή Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι πολλές φορές δεν έχουν οι ίδιοι παιδαγωγική κατάρτιση. Ενώ, το περιεχόμενο της επιμόρφωσης είτε είναι γενικόλογο και προσπαθεί ανεπιτυχώς να συμπεριλάβει μέσα από τη διατύπωση γενικών παιδαγωγικών αρχών όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών είτε είναι εξαιρετικά εξειδικευμένο και αφορά τη διδασκαλία συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου (Ματθαίου,2011).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους επαφίεται στο προσωπικό τους ενδιαφέρον. Ωστόσο, δεν υπάρχει συνέχεια και ανατροφοδότηση των προσπαθειών αυτών, ούτε και

εγγύηση για την παιδαγωγική και επιστημονική εγκυρότητα του περιεχομένου της επιμόρφωσης που προσφέρουν διάφοροι φορείς, στους οποίους καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί με αυξημένο ενδιαφέρον.

Παρά την ελλιπή παιδαγωγική διάσταση των δομών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τον εξετασιοκεντρικό τους προσανατολισμό (Κωνσταντίνου,1994) φαίνεται, από τα ευρήματα της ερευνάς μας, πως οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εμφορούνται από τα παιδαγωγικά ιδεώδη ενός μαθητοκεντρικού και δημοκρατικού σχολείου.

Ωστόσο, εκφράζοντας την υποκειμενική μας γνώμη και χωρίς να είμαστε σε θέση να το τεκμηριώσουμε, τα σχολεία στα οποία έλαβε χώρα η συγκεκριμένη έρευνα, αποτελούνται από νεοδιόριστους ή με μικρή προϋπηρεσία εκπαιδευτικούς, που προέρχονται από διαδικασίες διαγωνισμών ΑΣΕΠ και έχουν έρθει έστω και στοιχειωδώς σε επαφή με την Παιδαγωγική Επιστήμη. Αποτελούσε προσόν για το διορισμό τους η επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά ζητήματα μέσω ΑΣΠΑΙΤΕ, είναι κάτοχοι αρκετοί από αυτούς μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, πολλές φορές και παιδαγωγικού περιεχομένου. Στην αγωνία τους, για να εξασφαλίσουν διορισμό στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ειδικής αγωγής, εκπαίδευσης ενηλίκων και άλλα από αναγνωρισμένους εκπαιδευτικούς φορείς. Οι παραπάνω εκτιμήσεις εκπορεύονται από το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες στη νησιωτική Ελλάδα και τα μικρά σχολεία των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών, αποτελούν το συνήθη διορισμό εκπαιδευτικών με καθόλου ή μικρή προϋπηρεσία.

6.2 Προτάσεις

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, κατά την άσκηση του παιδαγωγικού του έργου, είναι μια σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την καλή συνεργασία όλων των φορέων της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως, από τη σαφήνεια στη χάραξη των σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος και τη σταθερή προσήλωση στους σκοπούς αυτούς χωρίς παλινωδίες.

Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προβάλλει ως αναγκαιότητα για την αποτελεσματική λειτουργία του σύγχρονου σχολείου.

Προς την κατεύθυνση αυτή, καλό θα ήταν η Πολιτεία, μέσω των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, να παρέχει στους φοιτητές, τουλάχιστον εκείνους που σκοπεύουν να συμπεριλάβουν στους στόχους της επαγγελματικής τους προοπτικής και το σχολείο, παιδαγωγικές σπουδές σχετικές τόσο με την οργάνωση και διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου όσο και με θέματα που άπτονται της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, όπως διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδική αγωγή, συμβουλευτική στήριξη του μαθητή και της οικογένειας, εναλλακτικοί μέθοδοι αξιολόγησης, διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αισθητική αγωγή και εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες.

Επίσης, δεν φαίνεται να επαρκεί η τριβή των φοιτητών σε θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής για ένα εξάμηνο σπουδών. Καλό θα ήταν, είτε να αναπροσαρμοστεί το Πρόγραμμα Σπουδών των Πανεπιστημιακών Σχολών και να συμπεριλάβουν, καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης, τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων παιδαγωγικών και ειδικής διδακτικής, είτε να θεσπιστεί ένα επιπλέον

έτος σπουδών παιδαγωγικής κατάρτισης των φοιτητών, στο οποίο θα προβλέπεται και εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων από τους φοιτητές στη σχολική τάξη.

Δεν θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αφήνεται στη τύχη του σε όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού του βίου. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταστεί κοινωνός των εξελίξεων στο χώρο της επιστήμης του και των νέων μεθόδων και προβληματισμών σε θέματα παιδείας και αγωγής, μέσω της διαρκούς επιμόρφωσης και της ενημέρωσης. Αρωγοί σε αυτή την προσπάθεια διαρκούς εξέλιξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών, ως παιδαγωγών και δασκάλων, οφείλουν να είναι διευθυντές των σχολικών μονάδων και σχολικοί σύμβουλοι με επαρκή επιστημονική γνώση και παιδαγωγική κατάρτιση.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προς το παρόν, περιορίζεται στην εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων και σε αποσπασματικές προσπάθειες τοπικού χαρακτήρα, που εκπορεύονται, συνήθως, από περιφερειακούς φορείς της εκπαίδευσης σε συνεργασία με Πανεπιστήμια ή άλλα Παιδαγωγικά Ιδρύματα. Θεωρούμε πως ένας σταθερός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος προς τη διαρκή, σταθερή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα συνέβαλε στην αναβάθμιση του παιδαγωγικού έργου που συντελείται στα σχολεία.

Ο ρόλος του Διευθυντή στην σύλληψη και πραγμάτωση ενός κοινού παιδαγωγικού οράματος απ' όλους τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου είναι καθοριστικός. Επιπλέον, η συνεχής επαφή και η ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των Σχολικών Συμβούλων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την προώθηση του παιδαγωγικού έργου

στα σχολεία. Ο εκπαιδευτικός έχει την ανάγκη να αισθάνεται ασφαλής, πως οποιαδήποτε κρούση του για ενίσχυση σε θέματα διδασκαλίας, διαχείρισης της τάξης και διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές δεν θα εκληφθεί ως αδυναμία να ανταπεξέλθει στο έργο του και δε θα έχει αρνητική επίδραση κατά την αξιολόγησή του.

Η ενίσχυση δομών συμβουλευτικού χαρακτήρα και η στελέχωσή τους από εξειδικευμένο προσωπικό θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου, αλλά και να βελτιώσει τη συνεργασία τους με τους γονείς.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, όλων των ειδικοτήτων. Να προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων, σε μια ανοικτή τάξη, όπου καθηγητές, διαφορετικών ειδικοτήτων, θα προβαίνουν σε συνδιδασκαλίες, εμπλουτίζοντας με αυτό τον τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και ανταλλάσσοντας εμπειρίες, παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν καλό να επιδιώκουν συνάδελφοί τους να παρακολουθούν τη διδασκαλία τους, αλλά και οι ίδιοι να παρακολουθούν τις διδασκαλίες άλλων καθηγητών, ώστε να επιτυγχάνεται, μέσω της ανταλλαγής απόψεων και της καλόπιστης κριτικής, η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κυρίως, της παιδαγωγικής της διάστασης.

Η συνεργασία, η ανταλλαγή απόψεων, η συζήτηση για θέματα που αφορούν την σχολική ζωή, τους μαθητές, τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τους μαθητές και με τους γονείς, θα έπρεπε να μην περιορίζεται στις λίγες παιδαγωγικές συνεδριάσεις του

Συλλόγου Διδασκόντων, αλλά να λάβει ένα πιο μόνιμο και σταθερό χαρακτήρα.

Τα Συμβούλια Τάξης έχουν τη δυνατότητα να αποτελέσουν ένα σημαντικό εργαλείο της σχολικής κοινότητας για την αντιμετώπιση δυσκολιών που προκύπτουν στην καθημερινότητα του σχολείου, αλλά και το πλαίσιο για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Αναμφίβολα, η από κοινού επίλυση των προβλημάτων της σχολικής πραγματικότητας, αλλά και η χάραξη και επίτευξη στόχων ενισχύουν τους δεσμούς μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος, που προάγει την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

Κυρίως, όμως, το σχολείο πρέπει να έχει παιδαγωγικούς προσανατολισμούς, με επίκεντρο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε να διαμορφώνεται το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Μόνο σε ένα σχολείο που διακρίνεται για τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα μπορεί να λειτουργήσει δημιουργικά ο εκπαιδευτικός, χωρίς να εγκλωβίζεται σε απαρχαιωμένες πρακτικές και στερεότυπα..

Η σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία και η παρέμβαση του σχολείου στην κοινωνική ζωή της κοινότητας προωθούν την συμμετοχή και τη συνειδητοποίηση των μαθητών ως εν δυνάμει πολιτών. Προάγουν την κοινωνική αλληλεγγύη, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την ανάληψη ευθύνης. Οι εκπαιδευτικοί με το προσωπικό τους παράδειγμα, με τη στάση και τη συμπεριφορά τους, στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία, διαδραματίζουν ουσιαστικό

ρόλο, ώστε να εμπεδώσουν και να υιοθετήσουν οι μαθητές το πρότυπο του ενεργού και δημοκρατικού πολίτη.

Η δημιουργία τμημάτων ένταξης για αλλοδαπούς μαθητές με ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας θα έπρεπε να επεκταθεί σε όλη την ελληνική επικράτεια, όπως και η στελέχωση των σχολείων όλης της χώρας με εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, ώστε να επιλύονται άμεσα θέματα μαθησιακών δυσκολιών, με τον ενδεδειγμένο παιδαγωγικά τρόπο και όχι με αυτοσχεδιασμούς των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων.

Τέλος, έρευνες πανελλαδικού χαρακτήρα με θέματα που αφορούν τον παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών και τις λειτουργίες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης των σχολείων, θα πρόσφεραν πολλά στη γνώση μας για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν. και Καδιανάκη, Μ.**(2010), «Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού». Στο περιοδικό: *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος ΙΕ', τ.57,σελ.5-30.Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βάμβουκας, Μ.** (1998), Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκότοβος, Α. Ε.** (1995), Παιδαγωγική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α.Ε.** (1990), Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης,Μ.** (1989), «Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου». Στην: Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Δαφέρμος, Μ.** (2003), « Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης». Στο περιοδικό: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.129, σελ.91-106. Αθήνα.
- Διαμαντόπουλος, Π.** (1995), Βασικά θέματα σχολικής παιδαγωγικής και μεθοδολογίας. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Διαμαντόπουλος,Χ.**(1986), «Παραγωγικότητα, Αποδοτικότητα και η σύγχρονη Διοίκηση», Σημειώσεις ΕΣΔΔ, Οργάνωση και Διοίκηση Δημόσιου Τομέα , ΙΘ' Εκπαιδευτική Σειρά. Αθήνα.
- Δουράνου, Α.Χ.**(2007), «Οιαπόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού». Στο περιοδικό: *ΕπιστημονικόΒήμα*, τ. 6,σελ.42-48. Αθήνα.
- Ζήγγρος, Σ. Γ.** (1990), Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και ενιαίο σχολείο. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ζωγόπουλος, Ε.** (2012),«Σχολική μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας». Στο περιοδικό: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.101-102,σελ.37-51.Αθήνα.

- Θωμά,Ρ.**(2010) « Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας». Στο περιοδικό: *Επιστημονικό Βήμα*, τ.14, σελ. 15-24.Αθήνα
- Κανάκης,Ι.Ν.**(1991),«Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας-μάθησης». Στο περιοδικό: *Νεοελληνική Παιδεία*, τ. 23, σελ. 33-39. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ.** (1998), Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ.** (2006), Μάθηση και διδασκαλία, τόμος Β'. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κάτσικας, Χ., Καβαδίας, Κ.Γ., Θεριανός, Ν.Κ.** (2007), Το εγχειρίδιο του καλού εκπαιδευτικού. Παρατηρήσεις για τη στάση του εκπαιδευτικού στην τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καυάλης, Α.** (2006), Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κελπανίδης, Μ.** (2002), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, θεωρίες και πραγματικότητα. Αθήνα: Ελληνικάγράμματα
- Κοντάκος, Α.** (2009-2010), Θέματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση και τη διοίκηση. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος.
- Κοσμούπουλος, Α.** (1983), Σχεσιοδυναμικήπαιδαγωγική του προσώπου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ.** (1993), Διδασκαλία, ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κοσσυβάκη, Φ.** (1998), Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ.** (2006), Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας, Σ.** (2004). Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική. Αθήνα: Gutenberg .

- Κωνσταντίνου, Χ.** (1994), Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν. Αθήνα: Σμυρνιατιάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2006), Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2007), Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματθαίου, Δ.** (2011). « Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης-Κριτική και συγκριτική θεώρηση του ιδεολογικού και θεσμικού της χαρακτήρα.» Στο: Δ. Ματθαίου (επιμ.): Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης-Κριτική και συγκριτική θεώρηση. Αθήνα: Διάδραση
- Ματσαγγούρας, Η.**(1999), Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστοκριτικής ανάλυσης, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.** (1999α), Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία διδασκαλίας, τόμος Β, Θεωρία –Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.**(2004)., Η σχολική τάξη. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1997), Εκπαίδευση και Διδασκαλία. Για μια Αντί (-παλη)- Πρόταση. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μιχαλακόπουλος, Γ.**(1997), Το σχολείο και η σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μιχαλόπουλος, Ν.** (2007), Η δημόσια διοίκηση στην εποχή των αποτελεσμάτων. Αθήνα: Παπαζησης.
- Μουχάγιερ, Χ. Σ.** (1985), Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού. Μια έρευνα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπαμπινιώτης, Γ.** (1998), Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νικολάου, Γ.** (2010), Διαπολιτισμική Διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Νούτσος, Χ.** (1985), «Κοινωνιολογία και εκπαίδευση (η θεωρητική αντιπαράθεση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα.)». Στο περιοδικό: *Διαβάζω*, τ.119,σελ.42-47.Αθήνα.
- Ντούσκας, Ν.** (2007), «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο». Στο περιοδικό: *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, σελ. 28-40. Αθήνα.
- Ξωγέλλης,Π.** (1981), Παιδαγωγική του σχολείου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωγέλλης, Π.** (1984), Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωγέλλης,Π.**(1986),Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωγέλλης,Π.**(1989). Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παμουκτσόγλου,Α.** (2001α). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Στο περιοδικό:Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, 81-90.
- Παμουκτσόγλου, Α.** (2001β). «Προς μία αξιολογική οπτική για τον «γεννημένο ή αποτελεσματικό δάσκαλο;», Στο: Κ. Ουζούνης& Α. Καραφύλλης (επιμ.): Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Παπαδάκης, Ν.** (2001), Ο εκπαιδευτικός στο «σχολείο που λογοδοτεί» θεσμικά κείμενα και προγραμματικός λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Στο: Κ. Ουζούνης- Α.Καραφύλλης (επιμ.): Ο δάσκαλος του 21 αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Παπακωνσταντίνου,Π.** (1984), «Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία.». Στο: Θ. Γκότοβος- Γ. Μαυρογιώργος-Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.): Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Παπανδρέου, Α.**(2009). Μεθοδολογία της διδασκαλίας, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπανδρέου, Α.** (2002), Αποτελεσματική διδασκαλία. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Λευκωσία.

- Παππάς, Α.Ε.** (1995, Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας. Δελφοί, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ.**(2006), Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία; Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκιρος, Α.**(2005), Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στη πράξη. Αθήνα: Έλλην.
- Πραμαγγιούλης, Π.**(2008), Οδηγός ανάλυσης δεδομένων με τη χρήση SPSS, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Στατιστικής. Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (1992), Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (2010), Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, Ε.** (2001), «Αυτό και ετεροπροσδιορισμός του δασκάλου και του ρόλου του.» Στο: Κ. Ουζούνης- Α. Καραφύλης (επιμ.): Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Τριλιανός, Θ. Α.** (1998), Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, τόμος Β. Αθήνα: χ.ο
- Τσούλιας, Ν.** (2009), « Μετασηματισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο». Στο περιοδικό: *Επιστημονικό Βήμα*, τ.10, σελ. 31-34. Αθήνα.
- Φλουρής, Γ.** (2002), «Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα.», Στο: Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α.** (1985), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φύκαρης, Γ.** (2010), Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Όρια και δυνατότητες. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Anweiler, Kuebart, Liege, Schafer, Sussmuth**(1987). Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη,. Δομή και προβλήματα ανάπτυξης στην εκπαίδευση, μτφ. Θωΐδης, Δ.Ι. Θεσσαλονίκη: Αφοΐ Κυριακΐδη.
- Bell, J.** (1997), Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Αθήνα: Gutenberg.
- Borich, G. D.** (1992), *Effectiveteachingmethods*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Carroll J.B.** (1963), «A model of school learning», *Teachers College Record*, vol.64,p. 723-733.
- Carnoy, M.** (1988), «Εκπαίδευση, οικονομία και το κράτος». Στο περιοδικό: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ.40, σελ : 8-42. Αθήνα.
- Charlot, B.** (1992), Το σχολείο αλλάζει. Αθήνα: προτάσεις.
- Cohen, L. - Manion, L.** (2000), Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Έκφραση.
- Cummins, J. (2005)**, Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Σκούρτου, Ε. (επιμ.). Αργύρη, Σ. (μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Delors, J.** (1999), «Εκπαίδευση: η αναγκαία ουτοπία». Στο συλλογικό τόμο: *UNESCO, Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, (μτφρ.) Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- Gordon, T.** (1999), Ο αποτελεσματικός δάσκαλος. *TeachingEffectivenessTraining*. μτφ. Κοντογιώργος, Β.- Ορφανΐδης, Π. Παλλήνη: Ευρωσπουδή, Εκπαιδευτήρια:« Κωστέα- Γείτονα».
- Χολτ , T.** (1979), Πέρα από το Σάμερχιλ. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Hopf, D. και Ξωχέλλης, Π.** (2003), Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hopkins, D.** (1995), Towards effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 3, 265-274.
- Hughes, M. M.** (1986). «Το μοντέλο της καλής διδασκαλίας.» Στο: Φράγκος, Π.Χ. Η σύγχρονη διδασκαλία. Μελέτες παιδαγωγών Ανατολής και Δύσης. σελ. 78-82 Αθήνα: Gutenberg.
- MacBeath, J.** (2001). Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mortimore, P.** (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 3: 213-229.
- Neave, G.** (1998). Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη μτφ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Έκφραση.
- Plumis – Devick, E.** (1992), Appreciating Difference. Tallahassee, FL: South Eastern Regional Vision for Education.
- Queiroz, J.M.** (2000), Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του, μτφ. Χριστοδούλου, Ι.-Σταμέλος, Γ., Αθήνα: Gutenberg.
- Tiedt P.L. & Tiedt I.M.** (2006), Πολυπολιτισμική διδασκαλία. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Tomlinson, C.A.** (2010), Διαφοροποίηση της εργασίας στη αίθουσα διδασκαλίας, Θεοφιλίδης, Χ.- Μαρτίδου- Φορσιέ, Δ. (μτφ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φέντ, Χ.** (1989), Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στην έρευνα της κοινωνικής ένταξης, μτφ. Κακαλέτρη Γ.Σ. , Αθήνα: Καστανιώτης.

Διαδικτυακή βιβλιογραφία.

- Αντωνίου Π., Δημητρίου Δ., Κυριακίδη, Α.** (2006), «Μετα-Ανάλυση Ερευνών που αφορούν Παράγοντες Σχολικής Αποτελεσματικότητας». Στο: 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Τμήμα Επιστημών

της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, σελ. 455-468.
Διαθέσιμο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/3.%20Kefalaio%203%20Ekpaideftiki%20apotelesmatikotita/3.4.%20P.%20Antoniou%20et%20al..pdf

Καδιανάκη, Μ. Ι. (2008), Αποτελεσματική διδασκαλία: επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. ΤΕΠΑΕΣ. Ρόδος.
Διαθέσιμο: http://phdtheses.ekt.gr/eadd/simplesearch?query=%CE%9A%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%B7+%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%B1.&submit_search.x=6&submit_search.y=10

Καρακατσάνη, Α. (2005), «Στρατηγικές πολιτικής διαπαιδαγώγησης στην εκπαίδευση και επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού». Διαθέσιμο στο: <http://www.yrepth.gr/docs/stratigikes-politik.doc>

Λιγνού, Α. (2007), «Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Αποτελεσματική διδασκαλία». Διαθέσιμο: <http://www.eduportal.gr/modules.php/modules.php?name=News&file=article&sid=199>

Meeting of OECD Education Ministers, Raising the quality of learning for all, Dublin, 18-19 March 2004. Διαθέσιμο στο: <http://oecd.org//dataoecd/58/51/30980841.ppt>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί μαθητές, αγαπητές μαθήτρες

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας αποτελεί τμήμα μιας έρευνας που πραγματοποιείται, στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με αντικείμενο: «Οργάνωση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Σκοπός της έρευνας είναι να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου σχετικά με το ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά, οι ικανότητες και οι συμπεριφορές των καθηγητών που βοηθούν και ενθαρρύνουν τους μαθητές να μάθουν και να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους.

Θα σας παρακαλούσαμε, αφού διαβάσετε προσεκτικά τα ερωτήματα, να σημειώσετε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο, προσέχοντας να μην αφήσετε κάποιο ερώτημα αναπάντητο.

Παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια τα παρακάτω ερωτήματα. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα είναι **εθελοντική** και **ανώνυμη**. Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

Αριθμόςερωτηματολογίου□□□

A. Μέρος - Προφίλ μαθητή

Παρακαλούμε να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα βάζοντας ένα ✓ στο τετραγωνάκι που αντιστοιχεί στην επιλογή σας.

- | | | |
|-------------------------|---------|--------------------------|
| 1. Φύλο | Άνδρας | <input type="checkbox"/> |
| | Γυναίκα | <input type="checkbox"/> |
| 2. Έτος γέννησης | 1996 | <input type="checkbox"/> |
| | 1997 | <input type="checkbox"/> |
| | 1998 | <input type="checkbox"/> |
| | 1999 | <input type="checkbox"/> |

3.Σχολείο φοίτησης:.....

4. Γεννήθηκα στην Ελλάδα

- | | | |
|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| 5. Ζω στην Ελλάδα | 1-3 χρόνια | <input type="checkbox"/> |
| | 4-6 χρόνια | <input type="checkbox"/> |
| | 7-10 χρόνια | <input type="checkbox"/> |
| | Περισσότερα χρόνια | <input type="checkbox"/> |

- | | | |
|---------------------------------------|--------------|--------------------------|
| 6.Φοιτώ στην Γ΄ τάξη Γυμνασίου | πρώτη φορά | <input type="checkbox"/> |
| | δεύτερη φορά | <input type="checkbox"/> |

τρίτη φορά

περισσότερες φορές

7.Οι γονείς σου έχουν τίτλο σπουδών:

	Πατέρας	Μητέρα
Δημοτικού		
Γυμνασίου		
Λυκείου		
ΑΕΙ		
ΤΕΙ		
Επαγγελματικής Σχολής		
Κανένα		
Άλλο (αναφέρετε)		

Β΄ Μέρος

Να σημειώσετε ένα X στην απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

Μόνο **μία** απάντηση μπορείτε να επιλέξετε.

Οι καθηγητές μου :

α/α		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.	Διατηρούν ευχάριστο και ζεστό περιβάλλον.					
2.	Αποφεύγουν					

	ειρωνείες και αρνητικές κριτικές.					
3.	Διατηρούν κλίμα αλληλοσεβασμού και ευγένειας.					
4.	Ενθαρρύνουν τους αργούς μαθητές.					
5.	Ενθαρρύνουν τους ντροπαλούς μαθητές.					
6.	Δείχνουν προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν με κατανόηση και στοργή.					
7.	Διαθέτουν χιούμορ .					
8.	Διαθέτουν					

	υπομονή					
9.	Ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν και να εκφράζουν ελεύθερα πολλές και διαφορετικές απόψεις.					
10.	Αντιμετωπίζουν τα πράγματα με τρόπο σφαιρικό και πολύπλευρο.					
11.	Είναι δημοκρατικοί					
12.	Έχουν προοδευτικές ιδέες.					
13..	Είναι αυταρχικοί και καταπιεστικοί. Επιβάλλουν την εξουσία τους με					

	απειλές και τιμωρίες.					
14.	Σπάνια αναγνωρίζουν τα λάθη τους. Θεωρούν τον εαυτό τους αυθεντία-αλάνθαστο.					
15.	Προωθούν την αλληλεγγύη και τη συνεργασία των μαθητών.					
16.	Αποτρέπουν τους μαθητές από την απομνημόνευση (παπαγαλία) και ενισχύουν την κριτική ικανότητα.					
17.	Δίνουν κίνητρα στους μαθητές να συμμετέχουν					

	στο μάθημα και σε δραστηριότητες του σχολείου.					
18.	Ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.					
19.	Αποδέχονται τις αντίθετες ως προς τις δικές τους απόψεις. Δεν προσπαθούν να επιβάλλουν τη δική τους γνώμη.					
20	Αναγνωρίζουν σε όλους τους μαθητές τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις.					

	Παρέχουν τις ίδιες ευκαιρίες.					
21.	Διαμορφώνουν τους κανόνες της τάξης σε συνεργασία με τους μαθητές.					
22.	Εφαρμόζουν τους κανόνες λειτουργίας της τάξης και του σχολείου σταθερά και δίκαια.					
23.	Επηρεάζονται από την καταγωγή του μαθητή (συμπεριφορά, βαθμολογία).					
24.	Επηρεάζονται από τη θρησκεία του μαθητή (συμπεριφορά, βαθμολογία).					

25.	Επηρεάζονται από την κοινωνική ή οικογενειακή κατάσταση του μαθητή (συμπεριφορά, βαθμολογία).					
26.	Είναι ανεκτικοί.					
27.	Είναι ήρεμοι. Σπάνια φωνάζουν και οργίζονται.					
28.	Είναι άξιοι της εμπιστοσύνης των μαθητών .					
29.	Είναι υπεύθυνοι και συνεπείς, καθώς, ό,τι λένε το πραγματοποιούν.					
30.	Προσπαθούν να συνδέουν					

	το περιεχόμενο του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών.					
31.	Ενισχύουν την αυτονομία του μαθητή, καθώς, αποφεύγουν τις εκδηλώσεις υποτέλειας και τυφλής υπακοής.					
32.	Συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο αλλά και εκτός σχολείου					

Σας ευχαριστούμε.