

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265523



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

130

ΜΠΛΕ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΤΗΣ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΜΩΥΣΙΑΔΟΥ ΙΩΑΝΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2008



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή έχει ως στόχο της να προσεγγίσει θεωρητικά τους επιμέρους ρόλους που διαδραματίζει ο δάσκαλος μέσα στους κόλπους του σχολείου και να διερευνήσει τις προσδοκίες των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου για το δάσκαλο ως διδάσκαλο και ως παιδαγωγό. Οι προσδοκίες για τους επιμέρους αυτούς ρόλους του δασκάλου διερευνήθηκαν με ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε δεκατέσσερις ερωτήσεις που αναφέρονταν σε τρεις επιμέρους τομείς της συμπεριφοράς του δασκάλου: 1) Διδακτικές και μεθοδολογικές πλευρές της συμπεριφοράς του δασκάλου, 2) Προσωπική συμπεριφορά του δασκάλου, 3) Προσωπικές ιδιότητες/ Προσωπικά χαρακτηριστικά του δασκάλου. Παράλληλα με τη διερεύνηση αυτού του θέματος επιχειρήθηκε και η συσχέτιση των προσδοκιών των μαθητών για τους παραπάνω τομείς συμπεριφοράς του δασκάλου με τις μεταβλητές του φύλου και τη σχολικής επίδοσης. Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας προέκυψε ότι οι προσδοκίες των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου συγκεντρώνονται περισσότερο σ' ένα δάσκαλο παιδαγωγό που θα οργανώνει τις σχολικές διαδικασίες και δραστηριότητες με παιδαγωγικό τρόπο. Από αρκετά ευρήματα προέκυψε ακόμη ότι οι μαθητές επιθυμούν ένα δάσκαλο που παράλληλα με την παιδαγωγική οργάνωση της διδασκαλίας θα φροντίζει και για την επιτυχή διεκπεραίωση του μαθήματος και για την πρόσληψη και αφομοίωση των γνωστικών αντικειμένων από τους μαθητές. Ο διδασκαλικός ρόλος του εκπαιδευτικού που για πολλά χρόνια κατείχε εξέχουσα θέση στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας κατατάσσεται δεύτερος χωρίς να απορρίπτεται από την πλειοψηφία των μαθητών καταλαμβάνοντας σε δύο μόνο ερωτήσεις πρωταρχική θέση συγκρινόμενος με τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

<i>Το σχολείο και οι λειτουργίες του</i>	7
1.1. Το σχολείο	7
1.2. Λειτουργίες του υπαρκτού σχολείου.....	10
1.2.1. Κοινωνικοποιητική ή Ιδεολογική λειτουργία.....	10
1.2.2. Τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία.....	12
1.2.3. Επιλεκτική (αξιολογική) λειτουργία	14
1.2.4. Κουστωδιακή λειτουργία	15
1.2.5. Λειτουργίες του σχολείου και διαφοροποίηση ρόλων.....	17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

<i>Ο ρόλος του δασκάλου στο σχολείο</i>	19
2.1. Θεωρητικό πλαίσιο του ρόλου και εννοιολογική αποσαφήνιση – Ιστορικά στοιχεία για τη θεωρία του ρόλου.....	19
2.2. Ο ρόλος του δασκάλου και οι έννοιες του.....	24
2.3. Ο ρόλος του δασκάλου στο σχολείο.....	25
2.3.1. Ο δάσκαλος ως παιδαγωγός.....	27
2.3.2. Ο δάσκαλος ως διδάσκαλος.....	46
2.3.3. Ο δάσκαλος ως αξιολογητής.....	52
2.3.4. Ο δάσκαλος ως φύλακας	55
2.3.5. Ο δάσκαλος ως δημόσιος υπάλληλος.....	56
2.3.6. Ο δάσκαλος ως δημόσιος υπάλληλος - Παιδαγωγική ελευθερία του δασκάλου.....	60
2.3.7. Ρόλοι του δασκάλου.....	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

<i>Ιστορική εξέλιξη του ρόλου του δασκάλου</i>	64
3.1. Ο ρόλος του δασκάλου στην αρχαιότητα - Οι ρίζες του διδασκαλικού επαγγέλματος.....	64
3.2. Η εξέλιξη του διδασκαλικού επαγγέλματος και ρόλου στην Ευρώπη.....	69
3.3. Η εξέλιξη του διδασκαλικού επαγγέλματος και ρόλου στην Ελλάδα	70
3.4. Οι βασικότεροι τύποι δασκάλων.....	73
3.4.1. Ο Παπα-δάσκαλος.....	73
3.4.2. Ο Δημοδιδάσκαλος.....	74
3.4.3. Ο Δάσκαλος/Διδάσκαλος - Δημόσιος λειτουργός.....	79
3.5. Ο δάσκαλος στον ορίζοντα του 2000.....	80



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

<i>Ο ρόλος του δασκάλου και οι προσδοκίες των ομάδων αναφοράς.....</i>	82
4.1. Φορέας ρόλου, πλέγμα του ρόλου και προσδοκίες των φορέων ρόλου.....	82
4.2. Ρόλοι και προσδοκίες των ομάδων αναφοράς.....	84
4.2.1. Προσδοκίες της κοινωνίας για το ρόλο του δασκάλου.....	93
4.2.2. Προσδοκίες των γονέων των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου...	93
4.2.3. Προσδοκίες των συναδέλφων για το ρόλο του δασκάλου.....	94
4.2.4. Προσδοκίες των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου - Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα από την κατεύθυνση των μαθητών.....	94

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

<i>Συγκρούσεις στο ρόλο του δασκάλου.....</i>	101
5.1. Συγκρούσεις ρόλων στο σχολείο - Συγκρούσεις στο ρόλο του δασκάλου.	101
5.1.1. Συγκρούσεις δομής και συγκρούσεις ρόλων κατά την άσκηση του ρόλου του δασκάλου.....	103
5.1.2. Εξωτερικές και εσωτερικές συγκρούσεις ρόλων..	104
5.1.3. Ενδορολική σύγκρουση, διαρολική σύγκρουση και σύγκρουση ανάμεσα στις απαιτήσεις ενός ρόλου και τις ανάγκες της προσωπικότητας του φορέα.....	105
5.2. Αυτόνομος παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου.....	108

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

<i>Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Πορίσματα ερευνών.....</i>	112
6.1. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση: Ο ρόλος, το έργο και η παιδαγωγική προσωπικότητα του δασκάλου.....	112
6.2. Πορίσματα ερευνών.....	117

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

<i>Η μεθοδολογία της έρευνας.....</i>	138
7.1. Ο στόχος της έρευνας.....	138
7.2. Ερευνητικά ερωτήματα... ..	139
7.3. Μέσο συλλογής δεδομένων.....	139
7.4. Η τεχνική και το δείγμα της έρευνας.....	141

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ

<i>Στατιστική αξιολόγηση των προσωπικών στοιχείων του δείγματος.....</i>	142
8.1. Αναφορικά με το φύλο.....	142
8.2. Αναφορικά με τη σχολική επίδοση.....	142



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

<i>Παρουσίαση και αξιολόγηση των ερευνητικών ευρημάτων.....</i>	143
9.1. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας σύμφωνα με τρεις θεματικές ενότητες.....	143
9.2. Διδακτικές και μεθοδολογικές πλευρές της συμπεριφοράς του δασκάλου	143
9.2.1. Προσδοκίες των μαθητών για τις γνώσεις του δασκάλου και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος.....	143
9.2.2. Προσδοκίες των μαθητών για το δάσκαλο αναφορικά με την κατανόηση του μαθήματος.....	147
9.2.3. Προσδοκίες των μαθητών για το δάσκαλο αναφορικά με την ποσότητα των σχολικών εργασιών για το σπίτι.....	151
9.2.4. Προσδοκίες των μαθητών για το δάσκαλο αναφορικά με το βαθμό δυσκολίας των σχολικών εργασιών για το σπίτι.....	155
9.3. Προσωπική συμπεριφορά του δασκάλου.....	158
9.3.1. Προσδοκίες των μαθητών για το βαθμό ενασχόλησης του δασκάλου με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές.....	159
9.3.2. Προσδοκίες των μαθητών για το δάσκαλο αναφορικά με τα αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος.....	163
9.3.3. Προσδοκίες των μαθητών για τη στάση του δασκάλου απέναντι σε μαθητές που κάνουν φασαρία.....	168
9.3.4. Προσδοκίες των μαθητών για τον καλό δάσκαλο και τις επιπλήξεις από αυτόν.....	174
9.3.5. Προσδοκίες των μαθητών αναφορικά με την αυστηρότητα του δασκάλου.....	178
9.3.6. Προσδοκίες των μαθητών για τον αυστηρό, φιλικό δάσκαλο και καλό δάσκαλο.....	182
9.3.7. Προσδοκίες των μαθητών για τη συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι σ' αυτούς.....	186
9.4. Προσωπικές ιδιότητες/ Προσωπικά χαρακτηριστικά του δασκάλου.....	203
9.4.1. Κατάταξη των επιθυμητών για τους μαθητές χαρακτηριστικών επιθέτων ενός δασκάλου.....	203
9.4.2. Προσδοκίες των μαθητών για ένα δάσκαλο μεταδότη της ύλης ή παιδαγωγό.....	222
9.4.3. Συνολικός χαρακτηρισμός του δασκάλου από τους μαθητές.....	226
9.5. Συμπερασματική αξιολόγηση των ευρημάτων - Καταληκτικές παρατηρήσεις.....	229
<i>Βιβλιογραφία.....</i>	237
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	
<i>Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.....</i>	242
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	
<i>Πίνακες με ραβδογράμματα.....</i>	245



ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ

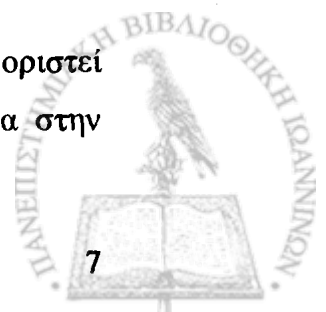
1.1. Το σχολείο

Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό δημιούργημα (υποσύστημα της κοινωνίας), που δημιουργήθηκε ιστορικά σύμφωνα με τις επικρατούσες οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες. Είναι ένας οργανισμός που επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες και που αποτελείται από ανθρώπους που αναπτύσσουν δράση μεταξύ τους. Σχετικά με τον όρο σχολείο παρατίθενται από τη σύγχρονη και διεθνή βιβλιογραφία διάφορες απόψεις, οι οποίες ανάγονται σε ιστορικές, φαινομενολογικές - εννοιολογικές, ανθρωπολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2003: 70 · Ξωχέλλης, 2003: 13).

Εξετάζοντας το σχολείο από ιστορική σκοπιά διαπιστώνουμε ότι αυτό είχε αρχικά τα χαρακτηριστικά της «σχόλης», γεγονός που φανερώνει την αποδέσμευση του ανθρώπου από καθημερινές υποχρεώσεις, με στοιχεία εξαναγκασμού και μόχθου, και την ενασχόληση του στον ελεύθερο πια χρόνο του, με φιλοσοφικά, κοινωνικο - πολιτικά και πολιτιστικά θέματα. Με το πέρασμα των χρόνων όμως στο σχολείο σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές με αποτέλεσμα το σύγχρονο σχολείο να πάψει να αποτελεί ένα χώρο για ελεύθερο και κριτικό στοχασμό (Ξωχέλλης, 2003: 13).

Από φαινομενολογική άποψη, το σχολείο συγκεντρώνει παιδιά (μαθητές) μιας ορισμένης ηλικίας, σε συγκεκριμένο χώρο (εκπαιδευτικό ίδρυμα) προκειμένου αυτά να μάθουν, να αποκτήσουν δηλαδή γνώσεις, δεξιότητες και τρόπους συμπεριφοράς, σύμφωνα με προδιαγεγραμμένους σκοπούς και κανόνες λειτουργίας (εκπαιδευτική διαδικασία). Ο όρος σχολείο εξεταζόμενος από την εννοιολογική προοπτική παραπέμπει σε συγκεκριμένο σχολείο της γειτονιάς (π.χ. Καπλάνειο), σε συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα (π.χ. Δημοτικό, Γυμνάσιο) και στο συστεγασμένο κτίριο όπου συντελούνται οι διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, 2003: 69 · Ξωχέλλης, 2003: 13).

Το σχολείο, εξεταζόμενο από ανθρωπολογική σκοπιά, μπορεί να οριστεί ως το ενδιάμεσο στάδιο στην πορεία εξέλιξης του ανθρώπου, ανάμεσα στην



παιγνιώδη δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας και στις υποχρεώσεις της ενήλικης επαγγελματικής ζωής. Το σχολείο από τη σκοπιά αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι σκιαγραφεί τη διαδρομή του παιδιού προς την ενηλικίωση και την ωριμότητα του (Ξωχέλλης, 2003: 14).

Τέλος, σύμφωνα με μια κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολείου θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό θεωρείται ένας κοινωνικός θεσμός, στο πλαίσιο του οποίου η εκάστοτε νέα γενιά οικειοποιείται, μέσω της - από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου επίσημου φορέα - προγραμματισμένης και μεθοδευμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα πολιτιστικά αγαθά και τα επιστημονικά επιτεύγματα της ομάδας στην οποία ανήκει. Υπό την έννοια αυτή, ο θεσμός του σχολείου θεωρείται το αποτέλεσμα μιας κοινωνικο - πολιτισμικής εξέλιξης. Η προέλευση του σχολείου τοποθετείται στο στάδιο εκείνο κατά το οποίο η κοινωνικο - πολιτισμική εξέλιξη, σε μια συγκεκριμένη ομάδα ή σε ένα λαό, απαιτεί συστηματική προετοιμασία της νέας γενιάς για την ορθολογική γνώση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαφοροποιημένων συνθηκών του περιβάλλοντος και των αυξημένων απαιτήσεων του κοινωνικού συνόλου (ό.π.: 14).

Κατά την κοινωνιολογική προσέγγιση το σχολείο ορίζεται ως ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ως ένα υποσύστημα της κοινωνίας δομημένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και γενικά κοινωνική βάση. Το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου και εκλαμβάνεται ως ένα σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο οποίο είναι δυνατόν να αποδοθεί ο όρος σχολική κοινωνικοποίηση. Ο όρος σχολική κοινωνικοποίηση αποτελεί μια υποκατηγορία της κοινωνικοποίησης στην οποία εντάσσονται το σύνολο των επιδράσεων (σκόπιμες ή συνειδητές και μη) με τις οποίες ο μαθητής έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος στο σχολικό περιβάλλον. Στην ουσία, ο όρος σχολική κοινωνικοποίηση περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες και τα βιώματα που αποκτά ο μαθητής κατά τη διάρκεια της σχολικής του ζωής, τα οποία σχετίζονται με τους κανόνες, τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις πρακτικές, τις διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 2003: 37, 69).

Μεταβαίνοντας από το μακροεπίπεδο του κοινωνικού συστήματος στο μικροεπίπεδο της σχολικής καθημερινότητας διαπιστώνουμε ότι ανάμεσα στο



σχολείο και τον εξωσχολικό κοινωνικό χώρο υπάρχουν κάποιες κοινωνικές συμβάσεις που επιτρέπουν το μετασχηματισμό των ενδοσχολικών σημασιών σε εξωσχολικές, καθιερώνοντας αντιστοιχίες ανάμεσα σε γεγονότα της σχολικής πραγματικότητας και σε γεγονότα της εξωσχολικής πραγματικότητας (Γκότοβος, 2000: 12, 16).

Το σχολείο μπορεί παράλληλα να χαρακτηριστεί και ως ένας παιδαγωγικός οργανισμός καθώς είναι επιφορτισμένος να επιτελεί συγκεκριμένες διδακτικές και παιδαγωγικές λειτουργίες και συγκεκριμένα τις διαδικασίες της διδασκαλίας, της αγωγής, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης. Οι διαδικασίες αυτές έχουν ως σημεία αναφοράς αφενός το άτομο και αφετέρου την κοινωνία και τα παράγωγά της. Το σημερινό σχολείο, θεωρούμενο ως παιδαγωγικός οργανισμός, οφείλει κατά τη διεκπεραίωση των παραπάνω λειτουργιών να λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές (βιολογικές, διανοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικοπολιτισμικές) ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Να αποτελεί, με άλλα λόγια, ένα «χώρο πρόνοιας», ένα χώρο όπου κυριαρχεί η παιδαγωγική ή, διαφορετικά, όπου «ασκείται αγωγή». Η παιδαγωγική αυτή διάσταση του σχολείου καθίσταται αναγκαία καθώς στους κόλπους του εντάσσονται παιδιά και νέοι που βρίσκονται στη διαδικασία ανάπτυξης και διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους και που σε σύγκριση με τα ενήλικα άτομα δεν έχουν διαμορφώσει ακόμη «πλήρως» τις ικανότητες της επίδοσης, της εργασίας και γενικά τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση των θεμάτων και προβλημάτων της πολυσύνθετης κοινωνικής ζωής. Το σχολείο όμως εκτός από το υπό ανάπτυξη άτομο, έχει ως κεντρικό σημείο άρθρωσης και το κοινωνικό σύστημα, στο οποίο θεσμικά και λειτουργικά ανήκει (Κωνσταντίνου, 2001: 16-17 · Κωνσταντίνου, 2003: 74-75).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το σχολείο είναι το μέσο για την επιτυχή ένταξη των παιδιών στην κοινωνία και ο χώρος που θα τα προετοιμάσει για ν' αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό, παρασκευάζοντας τη μελλοντική κοινωνική προσαρμογή και επαγγελματική αποκατάσταση τους και παρέχοντας τους συγχρόνως δυνατότητες για κοινωνική εξέλιξη (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991: 141).

1.2. Λειτουργίες του υπαρκτού σχολείου

Η εξέταση και ερμηνεία του σχολείου ως παιδαγωγικού και κοινωνικοποιητικού οργανισμού οδήγησε στη δημιουργία τεσσάρων βασικών λειτουργιών¹ του σχολείου. Καθεμία από αυτές τις λειτουργίες εμπεριέχουν πολλά σημαντικά στοιχεία ωστόσο σε καθεμία από αυτές παρατηρείται κάποια απόσταση ανάμεσα στη λειτουργία ως προδιαγραφή² και στη λειτουργία ως πράξη³ (Γκότοβος, 2000: 196).

1.2.1. Κοινωνικοποιητική ή Ιδεολογική λειτουργία

Η προέλευση του σχολείου ανάγεται ιστορικά στην ανάγκη κάθε κοινωνικής ομάδας ή χώρας για μεθοδευμένη και προγραμματισμένη αγωγή και μάθηση. Το σχολείο επιβάλλεται να διαπαιδαγωγήσει τη νέα γενιά με την «ορθολογική» γνώση που απαιτείται προκειμένου να αντιμετωπιστούν «αποτελεσματικά» οι διαφοροποιημένες συνθήκες του περιβάλλοντος, καθώς επίσης και οι αυξημένες και καταμερισμένες ανάγκες και απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου. Εξεταζόμενο από τη σκοπιά αυτή, το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό δημιούργημα, ένα κοινωνικό θεσμό που συστάθηκε για να συμβάλλει στην ικανοποίηση των κοινωνικοπολιτισμικών αναγκών του ανθρώπου καθώς και στη ρύθμιση και την επίλυση των βασικών αναγκών και προβλημάτων της κοινωνικής ζωής (Κωνσταντίνου, 2003: 72).

Το σχολείο μέσα από την κοινωνικοποιητική (ιδεολογική) λειτουργία του, και ειδικότερα μέσα από τις διαδικασίες της αγωγής (διαπαιδαγώγησης), της κοινωνικής μάθησης και της κοινωνικοποίησης «εξοικειώνει» τους μαθητές με τα πολιτισμικά - κανονιστικά⁴ στοιχεία που σχετίζονται με τις αξίες, τις αντιλήψεις, τους κανόνες, τις πρακτικές και τους προσανατολισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία ανήκουν ή προορίζονται να ανήκουν. Το σχολείο δηλαδή μέσα από τη λειτουργία της κοινωνικής ένταξης παρέχει και επιδιώκει να αποκτήσει η επερχόμενη γενιά τις αξίες, τους κανόνες, τις νόρμες κ.λπ. που

¹ Ο όρος «λειτουργία» του σχολείου αναφέρεται στην όσο το δυνατόν ρεαλιστικότερη απεικόνιση της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία, διαμέσου της κοινωνικής χρήσης των προϊόντων της σχολικής διαπαιδαγώγησης (Γκότοβος, 2000: 180).

² Η λειτουργία του σχολείου ως προδιαγραφή αναφέρεται στον «ιδανικό» ρόλο του σχολείου (ο.: 195).

³ Η λειτουργία του σχολείου ως πράξη αναφέρεται στο de facto ρόλο του σχολείου (ο.: 195).

⁴ Τα κανονιστικά στοιχεία είναι τα πολιτισμικά στοιχεία που αποτελούν στο σχολείο αντικείμενο μάθησης και διαπαιδαγώγησης και που αναφέρονται στην πρακτική πλευρά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (ο.: 181).

απαιτεί η εκάστοτε κοινωνική δομή και το εκάστοτε πολιτικό καθεστώς. Στη λειτουργία αυτή εντάσσονται όλες οι πρακτικές που εμφανίζονται στο ενδοσχολικό περιβάλλον είτε ως επιθυμητές ή αναγκαίες είτε ως εφικτές και δικαιολογημένες (Κοσσυβάκη, 1994 : 45 · Κωνσταντίνου, 2003: 76).

Σύμφωνα με τις «κοινωνιοκεντρικές θεωρίες⁵» του σχολείου, ο οργανισμός αυτός ως κοινωνικό δημιούργημα και αποδέκτης της κοινωνικών επιταγών οφείλει να αναπτύσσει στους μαθητές τις ικανότητες και τις δεξιότητες και συνολικά να παρέχει τις γνώσεις και τα προσόντα που απαιτούν οι διάφοροι κοινωνικοί τομείς, όπως το σύστημα απασχόλησης ή η αγορά εργασίας (οικονομία, διοίκηση, πολιτική). Πρόκειται για τη λεγόμενη κοινωνική - οικονομική κατεύθυνση στην οποία εντάσσονται οι δομο - λειτουργικές (Parsons, Dreeben, Fend...) και ιστορικο - υλιστικές ή ματεριαλιστικές (Freud, Zulliger, Fürstenau...) θεωρίες. Το σχολείο ως κοινωνικό δημιούργημα οφείλει να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές την ιδεολογία της κοινωνίας, δηλαδή το σύστημα των γλωσσικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών, πολιτικών, οικονομικών αξιών, προσανατολισμών, στόχων, προτεραιοτήτων και προσδοκιών της και γενικά όλα τα γνωρίσματα και τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2003: 71, 74).

Στην κοινωνικοποιητική (ιδεολογική) λειτουργία του σχολείου εντάσσεται και η διαγωγή του μαθητή, η οποία κατέχει εξέχουσα θέση στο αξιολογικό σύστημα του ελληνικού σχολείου και στους τίτλους σπουδών του μαθητή. Η αξιολόγηση του μαθητή στον τομέα της διαγωγής τον καθιστά ιδιαίτερος προσεκτικό και υπάκουο και του «θυμίζει» πάντα, με τη μορφή απειλής ή φοβήτρου, ότι η ανυπακοή και η μη συμμόρφωση του στις αντιλήψεις και τις πρακτικές του σχολείου συνεπάγεται επιδείνωση (μείωση) ή αλλοίωση της. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η κοινωνικοποιητική (ιδεολογική) λειτουργία του σχολείου συμβάλλει αφενός στην ανάπτυξη και διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του ατόμου και αφετέρου στη διατήρηση και προώθηση του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος (Κωνσταντίνου, 2001: 19-20 · Κωνσταντίνου, 2003: 76).

Το σχολείο με την ιδεολογική ή νομιμοποιητική λειτουργία επιδιώκει την

⁵ Κοινωνιοκεντρικές θεωρίες του σχολείου είναι οι θεωρίες που έχουν ως σημείο αναφοράς την κοινωνία ή αλλιώς το κοινωνικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2003: 71).



ομοιογένεια των μελών του και την ενσωμάτωση τους σ' ένα ενιαίο σύστημα αξιών. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα ιδεολογικό σύστημα που επιβάλλει την αποδοχή ενός βασικού ιδεολογικού πυρήνα από τα μέλη του προκειμένου να διατηρηθεί η συνοχή και να διασφαλιστεί η συνέχεια των κοινωνιών. Το σχολείο καθώς έχει αναλάβει την καλλιέργεια της πολιτισμικής ομοιογένειας νομιμοποιεί το σύστημα αξιών της κοινωνίας και αποσκοπεί στον ενστερνισμό του από τους αυριανούς πολίτες, επιδιώκοντας τη νομιμοποίηση του στις δικές τους συνειδήσεις. Η καλλιέργεια και διαφύλαξη της πολιτισμικής καλλιέργειας δυσχεραίνεται από τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στις σύγχρονες κοινωνίες και που είναι αναπόφευκτες και έως ένα βαθμό αναγκαίες. Ωστόσο, η ύπαρξη του ιδεολογικού πυρήνα μιας κοινωνίας και σε μικροεπίπεδο ενός σχολείου επιτρέπει στις διάφορες κοινωνικές ομάδες να διαφωνούν ή και να αντιπαρατίθενται, χωρίς όμως να χάνουν τη συνοχή τους (Πυργιωτάκης, 2000: 179-180).

Ο Bohnsack και μερικοί άλλοι παιδαγωγοί κάνουν λόγο και για μια άλλη σχετική με την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, την *ανανεωτική ή χειραφετική*. Η λειτουργία αυτή αναφέρεται σε εκείνα τα αποτελέσματα της σχολικής διαπαιδαγώγησης που επιτρέπουν στο μαθητή την κριτική αμφισβήτηση των κοινωνικο - πολιτισμικών «παραδεδεγμένων» και την ανανέωση των κοινωνικών σχέσεων ή ενός περιορισμένου αριθμού τους (Γκότοβος, 2000: 178).

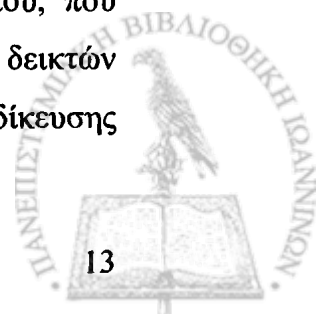
1.2.2. Τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία

Η μαθησιακή λειτουργία ή λειτουργία παροχής προσόντων και εξειδίκευσης αναφέρεται στις γνώσεις και δεξιότητες που το σχολείο παρέχει στους μαθητές για την απόκτηση επαγγελματικής θέσης και για τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή. Με τη λειτουργία αυτή το σχολείο μεταβιβάζει στους μαθητές, μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας, τεχνικά (πολιτισμικά) στοιχεία⁶ (γραφή, ανάγνωση, αρίθμηση κ.λπ.), τα οποία αποτελούν το αντικείμενο της διδασκαλίας, της αγωγής και τελικά της αξιολόγησης. Η τεχνική (μαθησιακή) λειτουργία του

⁶ Τα τεχνικά στοιχεία είναι τα πολιτισμικά στοιχεία που αποτελούν στο σχολείο αντικείμενο μάθησης και διαπαιδαγώγησης και τα οποία σχετίζονται με την τεχνική πλευρά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Είναι δηλαδή τα λειτουργικά στοιχεία της μάθησης, τα οποία αντιστοιχούν στη διεκπεραιωτική διάσταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 2000: 181).

σχολείου συντελείται όταν το σχολείο παρέχει στο μαθητή τις κατάλληλες γνώσεις και αναπτύσσει παράλληλα τις ικανότητες και δεξιότητες του που σχετίζονται με τους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής. Συνολικά, με την επιτέλεση αυτής της λειτουργίας το σχολείο επιχειρεί αφενός να αναπτύξει το γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο του μαθητή και αφετέρου να συμβάλλει στη λειτουργία του συστήματος απασχόλησης (Κοσσυβάκη, 1994: 44 · Κωνσταντίνου, 2001: 32 · Κωνσταντίνου, 2003: 77).

Η παροχή των τεχνικών (πολιτισμικών) στοιχείων από τη μεριά του σχολείου καθίσταται απολύτως αναγκαία στα πλαίσια της σημερινής κοινωνίας. Οι αυξημένες απαιτήσεις της πολυσύνθετης σημερινής κοινωνίας προϋποθέτουν αυξημένες ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες θα πρέπει να καλλιεργούνται μαζικά μέσα από την παιδεία που προσφέρει το σχολείο. Έντονο ενδιαφέρον για τη λειτουργία παροχής προσόντων και εξειδίκευσης στο σχολείο εκδηλώθηκε κατά τη δεκαετία 1950, οπότε και αναπτύχθηκε από τους κοινωνιολόγους και οικονομολόγους η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Σύμφωνα με τις αρχές αυτής της θεωρίας, οι δαπάνες για την εκπαίδευση δεν αποτελούν καταναλωτικές δαπάνες αλλά την καλύτερη επένδυση για το μέλλον. Η ανάπτυξη και η πρόοδος μιας κοινωνίας δεν συντελείται μόνο με επενδύσεις στον οικονομικό τομέα αλλά και με επενδύσεις σε χειρωνακτικές και διανοητικές ικανότητες και δεξιότητες. Οι Αμερικανοί οικονομολόγοι Harbison και Myers διατύπωσαν σχετικά με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου την ακόλουθη άποψη: «Το σχολείο είναι το κλειδί που ανοίγει την πόρτα του εκσυγχρονισμού». Πολλές χώρες, λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και ύστερα από ενέργειες και παροτρύνσεις διεθνών οργανισμών, όπως του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α), άρχισαν να επενδύουν αρκετά χρηματικά ποσά για τις εκπαιδευτικές λειτουργίες προκειμένου το σχολείο να μπορέσει να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές του τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες που χρειάζονται για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970 σημειώθηκε μια εκπαιδευτική έκρηξη σε διεθνή κλίμακα, που οδήγησε στην άνοδο όλων των εκπαιδευτικών δεικτών, με εξαίρεση τους δείκτες του αναλφαριθμητισμού, που παρουσίασαν μεγάλη πτώση. Αυτή η άνοδος των εκπαιδευτικών δεικτών συνέβαλε στην ενίσχυση των λειτουργιών παροχής προσόντων και εξειδίκευσης

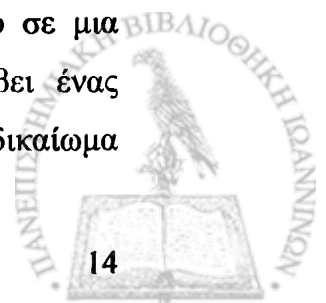


μέσα στους κόλπους του σχολείου (Πυργιωτάκης, 2000: 178-179).

1.2.3. Επιλεκτική (αξιολογική) λειτουργία

Η επιλεκτική λειτουργία αντιστοιχεί σ' εκείνο το είδος της σχολικής μάθησης που σχετίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, έχοντας ως σημεία αναφοράς τους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους του σχολείου. Η λειτουργία αυτή, που συμπυκνώνει στοιχεία από τις δύο προηγούμενες λειτουργίες, διαμορφώνει με βάση τις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, κριτήρια και προϋποθέσεις για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση των μαθητών. Τέτοια κριτήρια και προϋποθέσεις θεωρούνται η σχολική επίδοση του μαθητή και οι εξεταστικές και βαθμολογικές διαδικασίες που σχετίζονται μ' αυτήν. Από τη λειτουργία αυτή προκύπτει ότι το σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, την παροχή προσόντων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές αλλά ταυτόχρονα κρίνει, αξιολογεί και επιλέγει τους μαθητές, τοποθετώντας τους ανάλογα στις διάφορες θέσεις του κοινωνικού συνόλου. Το σχολείο, με τις εκπαιδευτικές παροχές και τους τίτλους σπουδών που απονέμει, καθορίζει τα άτομα που είναι κατάλληλα για να μεταβούν στην αγορά εργασίας και να καταλάβουν τις υπάρχουσες θέσεις εργασίας (Πυργιωτάκης, 2000: 180 · Κωνσταντίνου, 2001: 33 · Κωνσταντίνου, 2004: 47).

Σύμφωνα με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, η διδασκαλία ή αλλιώς η μεταβίβαση – αναπαραγωγή «έτοιμων» γνώσεων - έχει αναδειχθεί σε κυρίαρχη λειτουργία του σχολείου και οι εξετάσεις αποτελούν έναν επιλεκτικό μηχανισμό ιεράρχησης και προώθησης στις ανώτερες και ανώτατες εκπαιδευτικές βαθμίδες των «ικανότερων» από πλευράς αποστήθισης, φροντιστηριακής υποστήριξης, οικονομικής και μορφωτικής «εγγύησης». Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με βάση την επίδοση του στα σχολικά μαθήματα οδήγησε στη διαμόρφωση μέσα στο σχολείο μιας ιεραρχίας, η οποία έχει ως κριτήριο τη διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης. Η ιεραρχία αυτή ορίζεται ως ιεραρχία ποιότητας και αποτελεί τον πρώτο σταθμό στην πορεία του μαθητή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτέλεσμα της οποίας είναι η κατάταξη του σε μια «σειρά προτεραιότητας». Η σειρά προτεραιότητας που θα καταλάβει ένας μαθητής είναι ανάλογη με τη σχολική του επίδοση και καθορίζει το δικαίωμα



πρόσβασης στην επιθυμητή περιοχή της κοινωνικής ιεραρχίας (Γκότοβος, 2000: 182 · Κωνσταντίνου, 2004: 137).

Η αρχή της επίδοσης αποτελεί κυρίαρχο κανόνα συμπεριφοράς για τη σχολική πραγματικότητα με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην αξιολογούνται σύμφωνα με τις ατομικές και κοινωνικοποιητικές ιδιαιτερότητες τους και με την προσπάθεια που καταβάλλουν προκειμένου να ανταποκριθούν στα μαθητικά τους καθήκοντα, αλλά σύμφωνα με το «τελικό έργο» που παρήγαγαν. Το έργο αυτό στην ουσία είναι το αποτέλεσμα που έχει προκύψει από την αναπαραγωγή - απομνημόνευση της γνώσης, η οποία περιλαμβάνεται στα σχολικά εγχειρίδια ή στις σημειώσεις των μαθητών από τις «παραδόσεις» των δασκάλων. Η σχολική επίδοση του μαθητή απεικονίζεται είτε με γραμματικά (Α-Β-Γ-Δ) είτε με αριθμητικά σύμβολα (βαθμοί 0-10 ή 0-20), τα οποία κατέχουν πρωτοποριακή θέση και αξία στη σχολική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα η βαθμοθηρία να έχει πάρει για τους μαθητές, αλλά και για τους γονείς τους, τη μορφή αυτοσκοπού. Η επιλεκτική λειτουργία έχει συντελέσει στην αναγόρευση του σχολείου σ' ένα γραφειοκρατικό οργανισμό που έχει ως κυρίαρχα γνωρίσματα του τη βαθμοθηρία, την εξετασιομανία και τη «στείρα απομνημόνευση» και «αποθήκευση» γνώσεων, οι οποίες έπειτα από μικρό χρονικό διάστημα εκτιμώμε ότι θα φθίνουν, θα είναι ανεπαρκείς ή θα αποδειχθούν παρωχημένες και αναποτελεσματικές (Κωνσταντίνου, 2004: 97, 134-135).

1.2.4. Κουστωδιακή λειτουργία

Το σχολείο, εφόσον αποτελεί το βασικότερο μετά την οικογένεια φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού, είναι υποχρεωμένο να διαφυλάξει και να προστατέψει τα παιδιά. Η υποχρέωση αυτή του σχολείου να διαφυλάξει τη σωματική ακεραιότητα και την ψυχική υγεία των παιδιών καθίσταται επιτακτικότερη κυρίως μετά την έξοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας. Η ασφαλής φύλαξη των παιδιών αποτελεί δέσμευση του σχολείου και των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς, οι οποίοι τους εμπιστεύονται για πολλές ώρες της ημέρας και για πολλά χρόνια ό,τι πολυτιμότερο έχουν, τα παιδιά τους (Πυργιωτάκης, 2000: 176-177).

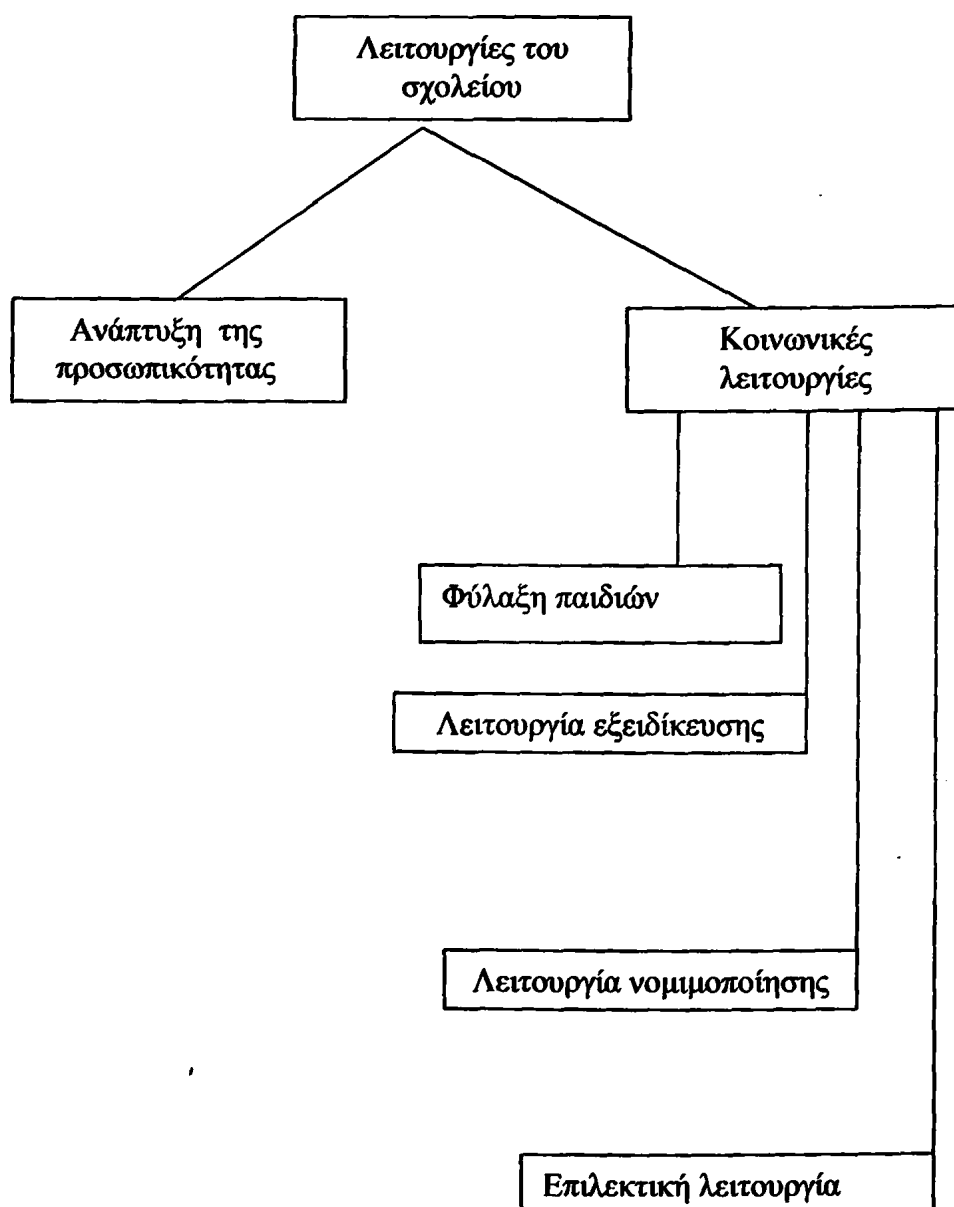
Η κουστωδιακή λειτουργία του σχολείου απελευθερώνει, με την παρουσία των μαθητών στο σχολείο, τους γονείς από τον παιδαγωγικό τους ρόλο και το ρόλο της φύλαξης (φρούρησης) και τους επιτρέπει με τον τρόπο αυτό να διαθέσουν την εργατική τους δύναμη στον τομέα της απασχόλησης. Γενικά, το προσωπικό του σχολικού ιδρύματος επωμίζεται να εξασφαλίσει την ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση των μαθητών κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο χώρο του σχολείου. Συνεπώς, με τη λειτουργία αυτή του σχολείου αποδεσμεύεται διαθέσιμη εργατική δύναμη, η οποία έχει τη δυνατότητα να προσφέρει τις υπηρεσίες της στον κρατικό φορέα και να συντελέσει στην εύρυθμη λειτουργία του τομέα απασχόλησης (Γκότοβος, 2000: 185 · Κωνσταντίνου, 2003: 78).

Εφόσον το σχολείο έχει αναλάβει την αξιοπρεπή και ασφαλή διαβίωση των μαθητών κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο, οι γονείς «απαλλαγμένοι» από την υποχρέωση της φύλαξης των παιδιών τους μπορούν να παίξουν ελεύθερα τον «οικονομικό» τους ρόλο. Συνεπώς, και η οικονομία μπορεί να απορροφήσει τη διαθέσιμη εργατική δύναμη, η οποία έχει αποδεσμευτεί για ένα χρονικό διάστημα από τον «παιδαγωγικό» της ρόλο. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί κάποια απόσταση ανάμεσα στη λειτουργία αυτή ως προδιαγραφή και ως πράξη καθώς το σχολείο περατώνει την κουστωδιακή του λειτουργία πολύ νωρίτερα από ότι οι άλλοι εργασιακοί χώροι, όπου απασχολούνται οι γονείς των μικρών παιδιών κατά τη διάρκεια της παρουσίας των τελευταίων στο σχολείο. Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι η ξαφνική έξοδος των γονιών από τους χώρους εργασίας κατά το μεσημέρι, πολύ πριν τελειώσει το κανονικό τους ωράριο, και η επανεμφάνιση τους μετά από 10 μέχρι 40 λεπτά έως ότου δηλαδή παραλάβουν τα παιδιά τους από το σχολείο. Η κινητικότητα αυτή που παρατηρείται στα εργασιακά περιβάλλοντα των γονιών αναφέρεται σ' ένα «συμβιβασμό» που έχει γίνει ανάμεσα σ' ένα σχολείο που δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στην κουστωδιακή του λειτουργία και σε οργανισμούς (χώρους εργασίας) που έχουν υιοθετήσει την αρχή της «αυτενέργειας» για τους υπαλλήλους που απασχολούν (Γκότοβος, 2000: 173, 178).

1.2.5. Λειτουργίες του σχολείου και διαφοροποίηση ρόλων

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη, οι λειτουργίες του σχολείου βαίνουν προς δύο κατευθύνσεις: τις λειτουργίες ανάπτυξης και εξέλιξης της προσωπικότητας και τις κοινωνικές λειτουργίες. Οι κοινωνικές λειτουργίες είναι δυνατόν να υποδιαιρεθούν στις ακόλουθες λειτουργίες: α) φύλαξη και προστασία των παιδιών, β) παροχή προσόντων και εξειδίκευση, γ) λειτουργία κοινωνικής ενσωμάτωσης και δ) επιλεκτική λειτουργία: (Πυργιωτάκης, 2000: 176-177)

Σχήμα 1: Λειτουργίες του σχολείου (Πυργιωτάκης, 2000: 177).



Το σχολείο με τις λειτουργίες που επιτελεί είναι ένας οργανισμός που διοικείται και προσδιορίζεται από νομικές συμβάσεις και που έχει αποκτήσει ορισμένα θεσμικά χαρακτηριστικά, όπως τυποποίηση της διαδικασίας μάθησης, επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας (τάξεις, ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας, σχολικά βιβλία, διάφορες σχετικές οδηγίες, κανονισμοί λειτουργίας, κυρώσεις) και διαφοροποίηση ρόλων (π.χ. ρόλος του εκπαιδευτικού, του μαθητή, του διευθυντή της σχολικής μονάδας, του προϊσταμένου και υφισταμένου κ.λπ.). Αναφορικά με τη διαφοροποίηση των ρόλων μπορεί να ειπωθεί πως το σχολείο είναι ένας χώρος όπου καθορισμένα πρόσωπα (παιδαγωγός και παιδαγωγούμενος) παίζουν καθορισμένους ρόλους και οφείλουν να επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες. Ειδικότερα, μέσα στους κόλπους του σχολείου εξέχουσα θέση κατέχει ο δάσκαλος, ο οποίος διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλει στη σωστή επιτέλεση όλων των λειτουργιών του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2003: 69-70 · Ξωχέλλης, 2003: 15-16).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

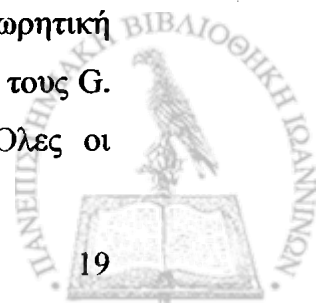
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο του ρόλου και εννοιολογική αποσαφήνιση - Ιστορικά στοιχεία για τη θεωρία του ρόλου

Η εξέταση του ρόλου του δασκάλου μέσα στους κόλπους του σχολείου καθιστά απαραίτητη μια εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας «ρόλος». Η έννοια «ρόλος» αποτελεί μια από τις θεμελιώδεις έννοιες των επιστημών της συμπεριφοράς και χρησιμοποιείται σε μεγάλο πλάτος, με ποικίλους στόχους από ερευνητές διαφόρων επιστημονικών κατευθύνσεων. Ωστόσο, η εννοιολογική αποσαφήνιση του «ρόλου» καθίσταται ιδιαίτερος δυσχερής καθώς στον συγκεκριμένο όρο αποδίδονται διάφορες ερμηνείες και σημασίες (Παπαναούμ - Τζίκα, 1979: 229).

Σύμφωνα με την ετυμολογική προσέγγιση της λέξης ρόλος, ο όρος αυτός προέρχεται από τη μεσαιωνική λατινική λέξη *rotulus* (*rota* = τροχός), που σημαίνει από τη μια μεριά ένα κείμενο διπλωμένο σε ρολό και από την άλλη τους στίχους ενός ηθοποιού σε θεατρικό έργο. Από τον 11^ο αιώνα ο όρος «ρόλος» αποδίδεται στη Γαλλική γλώσσα με την έννοια της «κοινωνικής λειτουργίας» ή του «επαγγέλματος». Με το πέρασμα των χρόνων στον όρο αυτό προστέθηκαν και κάποιες άλλες σημασίες με αποτέλεσμα ο ρόλος άλλοτε να ορίζεται ως ατομική στάση - συνήθως μη αυθεντική- («παίζει το ρόλο του») και άλλοτε ως την κύρια πλευρά ενός ατόμου σε ένα κοινωνικό πλαίσιο («έχει πολιτικό ρόλο») (Rocheblave - Spenle, 1991: 4237).

Ως τη δεκαετία του 1930 ο «ρόλος» δεν χρησιμοποιήθηκε ως τεχνικός επιστημονικός όρος. Από το 1930 ως το 1950 περίπου, οι πρώτοι θεωρητικοί του ρόλου, κυρίως Αμερικάνοι, προσπάθησαν μέσα από ένα πλήθος έργων και άρθρων να αποσαφηνίσουν και να προσδιορίσουν την έννοια «ρόλος» προκειμένου να τη χρησιμοποιήσουν στις θεωρητικές τους διερευνήσεις. Κύριοι εκπρόσωποι της θεωρίας των ρόλων στον Αμερικανικό χώρο υπήρξαν οι G. Mead, J. Moreno, T. Newcomb, T. Parson. Στον Ευρωπαϊκό χώρο η θεωρητική αποσαφήνιση της έννοιας αυτής επιχειρήθηκε γύρω στο 1950 κυρίως από τους G. Gurvitch, D. Lagache, R. Dahrendorf και είχε πιο αργή εξέλιξη. Όλες οι



παραπάνω πολυάριθμες προσπάθειες ανάλυσης της έννοιας ρόλος οδήγησαν σε μια συγκεχυμένη εικόνα του όρου αυτού, η οποία διατηρήθηκε ως την οργάνωση από σύγχρονους θεωρητικούς του ρόλου ενός συστήματος εννοιών που πλαισιώνει το ρόλο και δίνει στη θεωρία του ένα ολοκληρωμένο δικό της λεξιλόγιο (Παπαναούμ - Τζίκα, 1979: 229-230).

Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της θεωρίας του ρόλου και των σύγχρονων κατευθύνσεων που σχετίζονται μ' αυτήν έπαιξαν οι θεωρίες δύο μελετητών, του G. Mead και του R. Linton (ό.π.: 230):

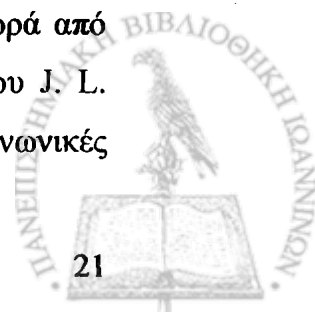
Ο G. Mead (1863-1931), Αμερικανός φιλόσοφος και κοινωνικός ψυχολόγος, θεωρείται η κύρια πηγή της θεωρίας της ανάλυσης των ρόλων και ο πατέρας της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης (symbolic interactionism)⁷. Ο Mead επιχείρησε να προσεγγίσει κυρίως προβλήματα του ατόμου, της αλληλεπίδρασης και της κοινωνικοποίησης. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι το άτομο έχει έναν εαυτό (self) με τον οποίο επικοινωνεί, υπάρχει δηλαδή ένα είδος αυτό-αλληλεπίδρασης σύμφωνα με την οποία το άτομο καθορίζει τη συμπεριφορά του. Το άτομο δηλαδή έχει την ικανότητα να προσδιορίσει το ρόλο και τη στάση του ίδιου αλλά ταυτόχρονα να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά και των άλλων. Με άλλα λόγια, το άτομο ερμηνεύει κάθε φορά το ρόλο του προσπαθώντας να προσδιορίσει το ρόλο του απέναντι (του «άλλου»). Το άτομο στα πλαίσια του κοινωνικού περιβάλλοντος ερμηνεύει και προσαρμόζει το ρόλο του με βάση τους προσανατολισμούς που σχετίζονται με την κατάσταση στην οποία εκδηλώνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση. Στα πλαίσια του κοινωνικού περιβάλλοντος το άτομο ερμηνεύει τις πράξεις ή τις εκφράσεις του «απέναντι» και οργανώνει τη δράση του πάνω σ' αυτή τη βάση. Ο Mead αναλύει αυτές τις διαφορετικές «αναλήψεις ρόλου» (που σημαίνω «παίρνω τη στάση του άλλου») στην εξέλιξη του ατόμου. Η νοητική υποκατάσταση του συντρόφου κάποιου ατόμου και η υιοθέτηση της

⁷ Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η ανθρώπινη αλληλεπίδραση συντελείται βασικά με τη χρήση συμβόλων, απ' όπου επονομάστηκε και ο όρος συμβολική αλληλεπίδραση. Ο άνθρωπος, μέσα από τη χρήση των σημαντικών συμβόλων, αποκτά συνείδηση του εαυτού του και του περιβάλλοντος του, δηλαδή αποκτά πληρότητα. Ως σημαντικό σύμβολο ορίζει ο Mead την κατηγορία των χειρονομιών που αφορά τα φωνητικά σήματα και που επιδρούν τόσο στον αποδέκτη όσο και στον αποστολέα, δηλαδή που παριστάνει στον αποδέκτη τη στάση οργανισμού, ο οποίος την παράγει (αποστολέας). Στα πλαίσια της συμβολικής αλληλεπίδρασης το σημαντικότερο ρόλο στην οργάνωση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης παίζει η γλώσσα, που ορίζεται ως ένα σύστημα σημαντικών συμβόλων. Σε γενικές γραμμές, κατά τη συμβολική αλληλεπίδραση τα άτομα ερμηνεύουν τις κινήσεις των άλλων και δρουν σύμφωνα μ' αυτή την ερμηνεία· επίσης η ανθρώπινη φύση και η κοινωνική σειρά είναι αποτέλεσμα της επικοινωνίας (Παπαναούμ - Τζίκα, 1979: 230· Κωνσταντίνου, 2003: 29, 32-33).

στάσης του («ανάληψη ρόλων») επιτρέπει να γίνουν προβλέψεις σχετικά με τις πράξεις του άλλου προκειμένου η στάση του ατόμου να προσαρμοστεί σ' αυτές αλλά παράλληλα αποκαλύπτει και τον εαυτό του ατόμου όπως τον βλέπουν οι άλλοι. Ο Mead αναφέρεται ακόμη και στο πώς οι αναλήψεις ρόλων συντελούν στην κοινωνικοποίηση του και επιχειρεί να ερμηνεύσει το ρόλο των ατόμων σε διαπροσωπικό επίπεδο, συνδέοντας τον μόνο με τις συνθήκες στις οποίες κάθε φορά εμφανίζεται, ως συμπεριφορά συγκεκριμένων ατόμων και συγχρόνως παραβλέποντας τις κοινωνικές επιταγές που κατευθύνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων (Παπαναούμ - Τζίκα, 1979: 230 · Rocheblave - Spenle, 1991: 4237 · Κωνσταντίνου, 2003: 28, 33).

Ο Linton διευρύνοντας τις αντιλήψεις του Mead ορίζει το ρόλο ως το σύνολο των πολιτισμικών προτύπων (patterns of culture) που συνδέονται με μια ιδιαίτερη θέση και συνδέει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων με τα φαινόμενα της ομάδας. Τα άτομα δεν συνδέονται μόνο με τους αλληλοεξαρτώμενους ρόλους που παίζουν αλλά και με τις κοινωνικές αξίες που καθορίζουν αυτούς τους ρόλους. Σύμφωνα με τη θεωρία του Linton, η έννοια ρόλος συνδέεται με τον όρο θέση και εκλαμβάνεται ως κάτι το κοινωνικά καθορισμένο. Οι θέσεις και οι ρόλοι που συνδέονται μ' αυτές αποτελούν στοιχεία της κοινωνίας και η συμπεριφορά ενός ατόμου μπορεί να ερμηνευτεί ως εκτέλεση ρόλου (role performance) γεγονός που αναδεικνύει το ρόλο ως ένα συνδυαστικό ρόλο ανάμεσα στη συμπεριφορά του ατόμου και στην κοινωνική δομή. Το 1936 ο Linton προσπάθησε να ορίσει και να διακρίνει τις έννοιες «θέση» και «ρόλος» δίνοντας τους εξής ορισμούς: «Μια θέση είναι απλώς ένα σύνολο δικαιωμάτων και καθηκόντων..... ένας ρόλος είναι η δυναμική όψη μιας θέσης» (Παπαναούμ - Τζίκα, 1979: 230-231, 233-234).

Ο T. M. Newcomb τοποθετεί την έννοια ρόλος μέσα στην κοινωνιολογική σφαίρα και την ορίζει ως το θεωρητικό πρότυπο που μεταφράζουν τα άτομα, πιστά λίγο ή πολύ, στη συμπεριφορά του ρόλου τους. Σε περίπτωση που τα πρότυπα αυτά, τα οποία σχετίζονται με τις κοινωνικές θέσεις, θέσουν περιορισμούς στο άτομο αυτό θα οφείλεται στη συμφωνία ή στη συναίνεση των ατόμων της ομάδας, τα οποία προσδοκούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά από όλους όσους κατέχουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση. Στο έργο του J. L. Moreno ο ρόλος εμφανίζεται με όλες τις προσωπικές, δραματικές και κοινωνικές

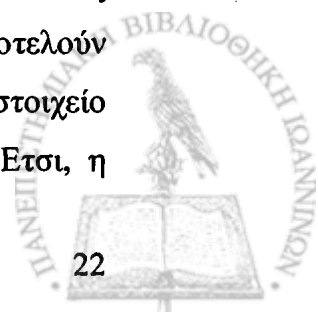


διαστάσεις του και μέσα στη διαρκή εναλλαγή των ενεργειών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ίδιος, ο ρόλος δεν αποτελεί απλά ένα περιοριστικό πρότυπο αλλά προέρχεται από τον αυθορμητισμό του ατόμου που το δημιουργεί (Rocheblave - Spenle, 1991: 4237).

Σύμφωνα με τον Merton, κάθε θέση συνεπάγεται όχι μόνο ένα ρόλο αλλά ένα πλέγμα ρόλων (role set). Για παράδειγμα, η θέση του φοιτητή ιατρικής που κατέχει ένα άτομο συνεπάγεται και μια πλειάδα ρόλων που τον συνδέουν με τους άλλους φοιτητές, νοσοκόμες κ.λπ. Κατά τον Parson οι ρόλοι είναι τόσο πολυάριθμοι, όσο και οι ίδιες οι καταστάσεις διαπροσωπικών σχέσεων, και συνεπώς η έννοια του ρόλου βρίσκεται στη διατομή του χώρου της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας, καθώς «συνδέει το άτομο ως ενότητα ψυχολογικής συμπεριφοράς με την κοινωνική δομή» και είναι μια πλατιά έννοια εφόσον φανερώνεται σε όλες τις μορφές διαπροσωπικών σχέσεων (Παπαναούμ - Τζίκα, 1979: 234, 238).

Ο Parson, όπως και πολλοί άλλοι κοινωνιολόγοι, επιχείρησε να περιγράψει τις αμφίπλευρες προσδοκίες και συμπεριφορές των ατόμων με βάση το δυαδικό μοντέλο του δρώντος και του ετέρου. Κατά την παρσονική θεωρία των ρόλων, ο δρών προσανατολίζεται προς τις προσδοκίες του ετέρου και αντίστροφα, με αποτέλεσμα η δράση της μιας πλευράς να μην είναι ανεξάρτητη από τη δράση και τις προσδοκίες της άλλης πλευράς. Η δομή της σχέσης του δρώντος και του ετέρου δεν είναι ανεξάρτητη από το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα, αλλά είναι προκαθορισμένη από κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι προϋπάρχουν από των συγκεκριμένων «ego» και «alter». Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι προσδοκίες της κάθε πλευράς διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης τους, στην οποία προετοιμάστηκαν για τους μελλοντικούς τους ρόλους εσωτερικεύοντας ο καθένας τις αντίστοιχες γνώσεις, στάσεις και προσδοκίες απέναντι στους μελλοντικούς ετέρους αλλά και τις προσδοκίες των ετέρων απέναντι στη δική τους συμπεριφορά (Κελπανίδης, 2002: 591-592).

Οι προσδοκίες του δρώντος και του ετέρου δεν προέρχονται μόνο από τις ατομικές τους ιδιοσυγκρασίες αλλά καθορίζονται σε σημαντικό βαθμό και από τις κοινωνικοποιητικές διαδικασίες. Συνεπώς, οι ρολικές προσδοκίες δεν αποτελούν ψυχολογικό στοιχείο της ιδιοσυγκρασίας των δρώντων, αλλά συστημικό στοιχείο που συνδέεται άμεσα με τη διατήρηση του κοινωνικού συστήματος. Έτσι, η



παρσονική θεωρία των ρόλων συνδέει το μακροεπίπεδο των συστημικών απαιτήσεων με το μικροεπίπεδο. Η θεωρία του Parson αποκαλείται και δομική θεωρία των ρόλων καθώς εξηγεί τη διαμόρφωση των ρόλων και των προσδοκιών που τους συγκροτούν σύμφωνα με τα μακροσκοπικά δεδομένα της κοινωνικής δομής (Κελπανίδης, 2002: 592-593).

Σχετικός με τον όρο ρόλος είναι και ο όρος θέση, στον οποίο αποδίδονται οι αγγλικοί όροι status και position καθένας από τους οποίους έχει διαφορετική ερμηνεία. Ο όρος θέση (status) σημαίνει τη θέση σ' ένα κοινωνικό σύστημα, που συνεπάγεται δικαιώματα και υποχρεώσεις. Σύμφωνα με μια άλλη ερμηνεία, ο όρος θέση σημαίνει τη δύναμη, το κύρος που συνδέεται με μια κοινωνική θέση. Με βάση τη διττή αυτή χρήση του όρου προκύπτουν δυο είδη status: το πρώτο υποδηλώνει τη θέση που κατέχουν τα άτομα και το δεύτερο τη σειρά των ατόμων σε μια κλίμακα κύρους. Κάθε status καθορίζεται από τις δύο αυτές διαστάσεις. Ο όρος θέση (position) διαφοροποιείται από τον όρο θέση (status) ως προς το ότι αναφέρεται σε μια ομαδικά αναγνωρισμένη κατηγορία ατόμων. Ειδικότερα, «Θέση είναι μια ομαδικά αναγνωρισμένη κατηγορία ατόμων, για τα οποία η βάση αυτής της διαφοροποίησης είναι οι κοινές τους ιδιότητες (π.χ. νέγρος), η κοινή τους συμπεριφορά (π.χ. αθλητής, αρχηγός) ή οι κοινές αντιδράσεις των άλλων απέναντι τους (π.χ. καταπιεσμένοι λαοί)». Κάθε θέση συνεπάγεται τουλάχιστον ένα από τα τρία αυτά χαρακτηριστικά, που πολλές φορές είναι και αλληλένδετα μεταξύ τους (Παπαναούμ - Τζίκα, 1979: 233).

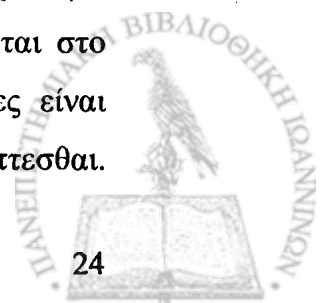
Κάποιοι θεωρητικοί των ρόλων εκλαμβάνουν τη θέση ως μια στατική όψη ενός ρόλου, μια τοποθέτηση στο σύστημα των κοινωνικών σχέσεων. Ο «ρόλος» θεωρείται η δυναμική πλευρά του ίδιου φαινομένου, είτε η δέσμη των προσδοκιών που απευθύνονται στην πραγματική συμπεριφορά αυτών που παίζουν τους ρόλους σε μια θέση είτε το καθαυτό «δυναμικό» παίξιμο των ρόλων. Ο ρόλος που διαδραματίζει το κάθε άτομο ασκεί σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά του, με αποτέλεσμα οι άλλοι να φτάνουν στο σημείο να εκλαμβάνουν τα στοιχεία του ρόλου σαν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του. Ένας περιεκτικός και συγχρόνως σύντομος ορισμός του ρόλου είναι ο εξής: (Κοσμόπουλος, 1990: 322 · Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία, 1996: 34-35).

Η έννοια ρόλος ορίζεται συνήθως ως το πλέγμα των προσδοκιών και των αναμενόμενων συμπεριφορών που αναφέρονται στον κάτοχο μιας συγκεκριμένης

θέσης (DAHRENDORF 1970: 32 κ.κ) ή ως τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτή την ιδιότητα (LINTON 1936: 13) ή ακόμη ως τη μορφή που θα έπαιρνε η δράση του ατόμου, εάν επρόκειτο να δράσει αποκλειστικά με βάση τους κανόνες που ορίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ως κατόχου μιας συγκεκριμένης κοινωνικής θέσης (GOFFMAN 1969 α : 39). Σύμφωνα με το Stoetzel, ο ρόλος ορίζεται ως «το σύνολο της συμπεριφοράς του ατόμου μέσα στην κοινωνία που δικαιούνται οι άλλοι να προσδοκούν απ' αυτό» (Κοσμόπουλος, 1990: 323 · Γκότοβος, 2000: 108 -109 · Καψάλης, 1996 : 423).

2.2. Ο ρόλος του δασκάλου και οι έννοιες του

Ο όρος «ρόλος του δασκάλου» χρησιμοποιείται σε ευρεία κλίμακα από συγγραφείς και απαντάται σε πάρα πολλά παιδαγωγικά συγγράμματα που διαπραγματεύονται και διερευνούν το θέμα της διδασκαλίας και του δασκάλου. Ωστόσο, κατά τη χρήση του όρου αυτού διαπιστώνεται κάποια ασάφεια καθώς οι διάφοροι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο «διδασκαλικός ρόλος» με διάφορες έννοιες και σκοπιμότητες. Ειδικότερα, ο «*διδασκαλικός ρόλος*» χρησιμοποιείται πολλές φορές από τους συγγραφείς ως *συμπεριφορά* και υποδηλώνει τις χαρακτηριστικές μορφές συμπεριφοράς των δασκάλων. Σ' αυτήν την περίπτωση εξετάζεται η συμπεριφορά του δασκάλου στο χώρο του σχολείου και σπανιότερα ο ρόλος του κατά την παραμονή του στο σπίτι, στην αγορά και στην πολιτική αρένα. Κάποιοι άλλοι επιστήμονες και συγγραφείς χρησιμοποιούν το «*διδασκαλικό ρόλο*» με την έννοια της *κοινωνικής θέσης*. Ο όρος «ρόλος του δασκάλου» στην περίπτωση αυτή αναφέρεται στην ταυτότητα ή στην κοινωνική θέση των δασκάλων και αποδίδει κυρίως τα στατικά χαρακτηριστικά του δασκάλου - αναγνώριση της ξεχωριστής κοινωνικής θέσης των δασκάλων, κύρος του διδασκαλικού επαγγέλματος, προσόντα για την είσοδο στο διδασκαλικό επάγγελμα. Τέλος, μια ομάδα συγγραφέων θεωρώντας τους δασκάλους ως άτομα ικανά για λογική σκέψη χρησιμοποιούν το «*διδασκαλικό ρόλο*» με την έννοια της *προσδοκίας*. Σύμφωνα με αυτή την ερμηνεία, ο διδασκαλικός ρόλος αναφέρεται στο σύνολο των πολλών και συνήθως αντιφατικών προσδοκιών που υπάρχουν για το συγκεκριμένο ρόλο. Ορισμένες από τις προσδοκίες αυτές αναφέρονται στο υπόδειγμα, στην υποδειγματική συμπεριφορά του δασκάλου και άλλες είναι σχετικές με τις πεποιθήσεις, τις προτιμήσεις ή άλλους τρόπους του σκέπτεσθαι.



Οι προσδοκίες αυτές άλλοτε γίνονται αποδεκτές από το σύνολο των μετεχόντων στο εκπαιδευτικό και στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα και άλλοτε αντανακλούν διαμετρικά αντίθετες απόψεις προκαλώντας συγκρούσεις στο ρόλο του δασκάλου. Ο διδασκαλικός ρόλος με την έννοια της προσδοκίας είναι ο πιο διαδεδομένος και σύμφωνα με αυτήν την έννοια θα γίνει και η εξέταση του διδασκαλικού ρόλου στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής εργασίας (Biddle, 1991: 4229).

2.3. Ο ρόλος του δασκάλου στο σχολείο

Ο όρος «δάσκαλος» αναφέρεται σε μια επαγγελματική κατηγορία ανθρώπων που έχουν ως κύριο καθήκον τους τη διδασκαλία και την αγωγή των νεαρών ατόμων. Σύμφωνα μ' αυτό τον ορισμό, ο όρος δάσκαλος θα μπορούσε να αποδοθεί σε κάθε άτομο που διδάσκει και διαπαιδαγωγεί σε οποιαδήποτε σχολική τάξη ή βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος, από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο, ή σε οποιαδήποτε σχολή ή ίδρυμα που έχει τα χαρακτηριστικά ενός σχολείου, από τη σχολή μουσικής έως και τη σχολή σκι (Καψάλης, 1996: 482-483).

Ο δάσκαλος, παρά τις χαμηλές οικονομικές απολαβές που αποκομίζει από το επάγγελμα του και το χαμηλό κοινωνικό κύρος, εργαζόμενος με έντονη συναισθηματική φόρτιση παραμένει σταθερά λειτουργός. Ο ρόλος του διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς επιτελεί κυρίως τις εξής λειτουργίες: εγχάραξη και αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και επιλογή των εκπαιδευόμενων με ταξικά κριτήρια για την ένταξη τους στην παραγωγική διαδικασία. Ο δάσκαλος διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο κατά την εκπλήρωση των κοινωνικών λειτουργιών του σχολείου και είναι εξουσιοδοτημένος να τις διεκπεραιώσει διαμέσου των διαδικασιών της αγωγής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης. Οι κυριότερες αρμοδιότητες που αναφέρονται στο ρόλο του δασκάλου είναι δυνατόν να αποδοθούν με τα εξής ρήματα: *διαπαιδαγωγώ, διδάσκω, αξιολογώ, συμβουλεύω, ανανεώνω* κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 1994: 72, 79 · <http://www.edc.uoc.gr/didkritis/ago1/rol.htm>).

Ο δάσκαλος στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλει να προσανατολίσει τη δράση του σε δύο βασικούς τομείς και σύμφωνα μ' αυτούς να



εκπληρώσει διάφορους επιμέρους ρόλους. Ο πρώτος τομέας θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις βασικές λειτουργίες της διδασκαλίας, της κοινωνικοποίησης και της αξιολόγησης. Ο δεύτερος τομέας θα πρέπει να αναφέρεται στην παρακίνηση και δραστηριοποίηση των μαθητών, στην πειθαρχία και στη διατήρηση του ελέγχου και γενικά στη δημιουργία ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος (Hoyle, 1969: 59).

Οι επιμέρους ρόλοι που υιοθετούνται κάθε φορά ποικίλλουν από δάσκαλο σε δάσκαλο και είναι ανάλογοι με ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες εξελίσσεται η μαθησιακή διαδικασία και από το στυλ διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού. Έτσι, από τη σχολική πραγματικότητα προκύπτει ότι υπάρχουν κάποιοι δάσκαλοι, οι οποίοι ενσαρκώνουν ταυτόχρονα πολλούς υπο - ρόλους και κάποιοι άλλοι, οι οποίοι ενσαρκώνουν μόνο έναν ή περιορισμένο αριθμό υπο - ρόλων. Οι υπο - ρόλοι που υιοθετεί ο κάθε δάσκαλος εξαρτώνται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του και από την προσωπικό τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του επαγγέλματός του. Η επιλογή του ρόλου που θα υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός είναι ιδιαίτερος σημαντική, καθώς, όπως παρατηρεί και ο Hargreaves, ο ρόλος που επιλέγει ο εκπαιδευτικός καθορίζει και το ρόλο που αναγνωρίζει στους μαθητές και σηματοδοτεί με τις δυνατότητες που έχει τη διαμόρφωση της όλης κατάστασης που επικρατεί στην τάξη (Hoyle, 1969: 59 · Ματσαγγούρας, 2005: 317).

Ο δάσκαλος, ως κύριος ρυθμιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βασικός υπεύθυνος και αρμόδιος για την οργάνωση της διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας - αλληλεπίδρασης στο σχολείο, επιτελεί τέσσερις επιμέρους ρόλους που είναι ανάλογοι με τις τέσσερις λειτουργίες του σχολείου. Αναφορικά με την κοινωνικοποιητική (ιδεολογική) λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει το ρόλο του **παιδαγωγού**, τη μαθησιακή (τεχνική) το ρόλο του **διδασκάλου**, την επιλεκτική (αξιολογική) το ρόλο του **αξιολογητή** και τέλος σύμφωνα με την κουστωδιακή λειτουργία το ρόλο του **φύλακα** (Κωνσταντίνου, 2001: 38).

2.3.1. Ο δάσκαλος ως παιδαγωγός

Από την ιδεολογική ή κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου προκύπτει ο ρόλος του δασκάλου ως παιδαγωγού. Βασικός στόχος του δασκάλου ως παιδαγωγού είναι η αγωγή του παιδιού, γεγονός που καταδεικνύεται και από την ίδια την ετυμολογία της λέξης (παιδ-αγωγώ)⁸. Σύμφωνα με την ετυμολογία αυτή, ο παιδαγωγός είναι το άτομο που «άγει», που «καθοδηγεί» το παιδί. Υπό μια ευρύτερη έννοια ο παιδαγωγός ορίζεται ως το πρόσωπο ή το κοινωνικό σύνολο ή ακόμη και τα αντικείμενα που συμβάλλουν στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδαγωγούμενου. Κατά τον Joh. Michael Sailer, παιδαγωγός είναι οτιδήποτε συντελεί στην ανάπτυξη και εξέλιξη της ανθρώπινης φύσης. Επομένως, κατά μια ευρύτερη έννοια της λέξης, η φύση, το περιβάλλον, η επιστήμη, η τέχνη, το θέατρο, ο κινηματογράφος, το βιβλίο κ.λπ. είναι παιδαγωγοί. Υπό μια στενότερη έννοια, η λέξη παιδαγωγός αναφέρεται στο πρόσωπο εκείνο, το οποίο ασκεί συνειδητά και σκόπιμα μια επίδραση στο παιδί και γενικά στο αναπτυσσόμενο άτομο προκειμένου αυτό να γνωρίσει τις διάφορες περιοχές του πνευματικού και πολιτιστικού κόσμου της ανθρωπότητας, να αποκτήσει τον ορθό γνώμονα της συμπεριφοράς και της διαγωγής και τη δύναμη και την ικανότητα, τα οποία απαιτεί η αυτοτελής και δημιουργική ζωή (Τσίριμπας, 1964: 68 · Κωνσταντίνου, 1994: 86 · Μπρούζος, 1995: 20 · Κογκούλης, 2003: 229).

Ο δάσκαλος ως παιδαγωγός θεωρείται το καταλληλότερο άτομο για τη μόρφωση του παιδιού και είναι το πρόσωπο που κατεξοχήν ευθύνεται για την θετική ή αρνητική αγωγή του παιδιού, λόγω της μόρφωσης την οποία έχει και του έργου που έχει επωμιστεί. Βασική αρμοδιότητα του παιδαγωγού είναι να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί θα μπορέσει να αναπτύξει ομαλά και αρμονικά την προσωπικότητα του απομακρύνοντας οτιδήποτε μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην ανάπτυξη του. Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται δηλαδή στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, η οποία θα πρέπει να διαπλάθεται με τα εξής κριτήρια: «κοινωνικότητα», «αυτοπεποίθηση», «πρωτοβουλία», «ελευθερία στη

⁸ Η λέξη παιδαγωγός είναι αρχαίο σύνθετο από το ουσιαστικό παῖς, παιδός και θέμα το ρήμα ἄγω «οδηγώ», καθώς στην αρχαιότητα ο παιδαγωγός ήταν άντρας, κυρίως δούλος, που αναλάμβανε την περιποίηση του παιδιού από 7 μέχρι 18 ετών. Στην αρχαιότητα ο παιδαγωγός φρόντιζε για τη διαγωγή του παιδιού, το συμβούλευε, το τιμωρούσε, το προφύλαγε από κακές πράξεις, το παρακολουθούσε στη μελέτη των μαθημάτων του, οδηγούσε το παιδί από το σπίτι στο σχολείο ή στο γυμναστήριο και φρόντιζε για την επιστροφή του (Σαρρής κ.α., 2000: 175 · Μπαμπινιώτης, 2004: 746)

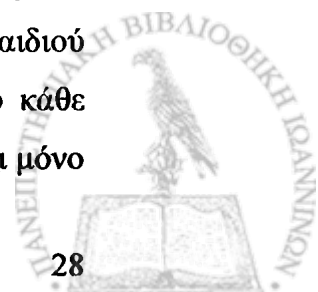


σκέψη και στις απόψεις», «κριτικό πνεύμα», «αυτάρκεια». Ο δάσκαλος οφείλει να διαπλάθει το χαρακτήρα των μαθητών υιοθετώντας ως πρότυπο της εκπαιδευτικής του πρακτικής τις «παιδοκεντρικές θεωρίες», που θέλουν το παιδί ελεύθερο «διδασκαστή της μόρφωσης του» και ικανό να αναπτύξει το ενδιαφέρον του δυναμικό του (Τσίριμπας, 1964: 68 · Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 138, 157 · Κωνσταντίνου, 1994: 86).

Κάθε παιδαγωγός θα πρέπει να επιζητεί οι μαθητές του να «τρέφονται» με το ψωμί της παιδείας που τους προσφέρει και να αναπτύσσονται σε αυτόνομες και συγχρόνως κοινωνικές προσωπικότητες. Ο παιδαγωγός θα πρέπει δηλαδή να παίζει το ρόλο μιας ενωτικής γραμμής ανάμεσα στους μαθητές και τη μαθητική κοινωνία από τη μια μεριά, και στην κοινωνία των ενηλίκων από την άλλη πλευρά. Πρωταρχική όμως μέριμνα του κάθε παιδαγωγού θα πρέπει να είναι η εξασφάλιση της ευτυχίας των παιδιών · οι μαθητές διαμέσου των παιδαγωγικών διαδικασιών θα πρέπει να είναι ευτυχισμένοι και να αναζητούν πρακτικά και δυναμικά και την ευτυχία όλων των συνανθρώπων τους (Debesse & Mialaret, 1985: 103 · Κοσμόπουλος, 1990: 504-505).

Σύμφωνα με τις αρχές της Παραδοσιακής Παιδαγωγικής, ο δάσκαλος έχει το ρόλο του σμιλευτή ψυχών. Κατά την αντίληψη αυτή, ο παιδαγωγός ασκεί ρόλο γλύπτη, ο οποίος με τη σμίλη του μεταμορφώνει την παιδική προσωπικότητα που θεωρείται ως μια ύλη ανάλογη με το μάρμαρο ή με το ξύλο, προσιτή στην κατεργασία. Χαρακτηριστικός με τη θεώρηση αυτή του διδασκαλικού ρόλου είναι και ο στίχος του μεγάλου μας ποιητή Κωστή Παλαμά: «**σμίλεψε πάλι Δάσκαλε ψυχές, ...σοφέ**». Ο δάσκαλος δηλαδή θεωρείται ως ένα ανέσπερο φως, ως σμιλευτής ψυχών. Σύμφωνα με αυτή του την ιδιότητα, ο δάσκαλος χαλκεύει συνειδήσεις, σφυρηλατεί ηθικούς χαρακτήρες, διαμορφώνει το χαρακτήρα και την προσωπικότητα των μαθητών του, εμφυτεύει την αγάπη στο καλό, στο ευγενές, στο σεμνό, στο ηρωικό και φέρνει τους μαθητές του σε επαφή με την καλοσύνη, την ευγένεια και την αγαθότητα. Βασικός σκοπός του δασκάλου ως σμιλευτή ψυχών είναι να εμπνεύσει στους μαθητές του το βαθύ σεβασμό στην αξία άνθρωπος (Παπάς, 1988: 247-248).

Ο παιδαγωγός καθώς διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες που σχετίζονται με τις ανάγκες και τις δυνατότητες αγωγής και μάθησης του παιδιού και καθώς γνωρίζει τις ικανότητες και τη συνολική προσωπικότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά είναι το πλέον κατάλληλο άτομο να μάθει στα παιδιά όχι μόνο



αυτό που τους αρέσει και τους ενδιαφέρει αλλά και αυτό που δεν είναι εύκολο και που δεν μπορούν οι άλλοι να τους το μάθουν. Ο παιδαγωγός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα άτομο από το οποίο και με το οποίο μαθαίνει κανείς (Κωνσταντίνου, 1994: 86).

Τα ιδιαίτερα βασικά γνώρισμα ενός παιδαγωγού, τα οποία αποτελούν την ουσία της προσωπικότητας του και τα οποία τον διακρίνουν από τους υπόλοιπους φορείς της αγωγής είναι τα εξής: α) η αφοσίωση στο παιδί, β) η θέληση για διαπαιδαγώγηση του παιδιού, γ) η δημιουργική φαντασία και δ) η προσωπική ωριμότητα (Τσίριμπας, 1964: 71).

Η αφοσίωση στο παιδί είναι το βασικότερο γνώρισμα που θα πρέπει να διακρίνει κάθε παιδαγωγό καθώς χωρίς αυτό δεν είναι δυνατόν να νοηθεί η παιδαγωγική πράξη και συνεπώς και η αγωγή του παιδιού. Κάθε παιδί έχει ανάγκη από φροντίδα και διαπαιδαγώγηση και συνεπώς αποζητά την πλήρη αφοσίωση και στοργή του δασκάλου, η οποία θα πρέπει να είναι ανάλογη με τη μητρική στοργή. Η αφοσίωση προς το παιδί θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από πλήρη και ορθή κατανόηση της ιδιαίτερης φύσης του κάθε παιδιού προκειμένου να διευκολύνει και να προσανατολίσει το παιδί προς την ορθή πορεία της εξέλιξης του (ό.π.: 71).

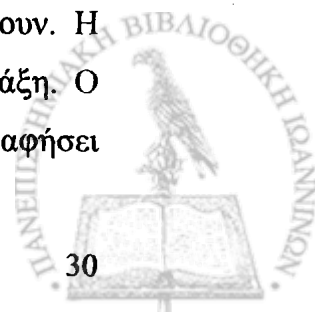
Η θέληση προς διαπαιδαγώγηση αναφέρεται στη συνεχή και σταθερή προσπάθεια του παιδαγωγού για επωφελή επέμβαση πάνω στο παιδί με σκοπό την άσκηση ευνοϊκής επίδρασης πάνω του. Αυτή η επιθυμία του δασκάλου θα πρέπει να είναι διαρκής και να μην κάμπτεται από τα εμπόδια και από τις δυσχερείς και αρνητικές συνθήκες διδασκαλίας. Οι δυσκολίες αυτές θα πρέπει να αποτελούν για τον παιδαγωγό αφορμή για περισσότερο ζήλο και για καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας (ό.π.: 71-72).

Η δημιουργική φαντασία αποτελεί ένα ιδιαιτέρως σημαντικό γνώρισμα του παιδαγωγού που τον βοηθάει να δισθανθεί τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να συμπεριφέρεται σε κάθε παιδαγωγική περίπτωση, η οποία είναι εντελώς νέα και μοναδική στο είδος της. Η δύναμη αυτή της εμπνεύσεως που ωθεί το δάσκαλο στην ενδεδειγμένη κάθε φορά ενέργεια και στη χρήση των κατάλληλων μέσων και μεθόδων αποκαλείται από τον Kerschensteiner «διαίσθηση» και από τον Nohl «έμπνευση» καθώς εξαιτίας αυτής ο παιδαγωγός αντιμετωπίζει την κάθε παιδαγωγική περίπτωση ως μια και μοναδική χωρίς να την εντάσσει σε κάποια άλλη και να την ταυτίσει με αυτήν (ό.π.: 72).

Φυσικό επακόλουθο της συνύπαρξης των τριών παραπάνω χαρακτηριστικών είναι η προσωπική ωριμότητα του κάθε παιδαγωγού. Η ωριμότητα αυτή ωθεί τον κάθε παιδαγωγό στην αύξηση της πείρας και των γνώσεων, τις οποίες έχει κάθε φορά για το παιδί, στην εξέλιξη της θέλησης για διάπλαση και διαπαιδαγώγηση του παιδιού και στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας στην παιδαγωγική πράξη (ό.π.: 73).

Τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα που θα πρέπει να διακρίνουν έναν παιδαγωγό είναι η δημιουργικότητα, η ανεκτικότητα, η ευθύνη, η ανάπτυξη ευχάριστης σχολικής ατμόσφαιρας και η ρεαλιστική ανάλυση και αντιμετώπιση των προβλημάτων που ταλανίζουν τους μαθητές του. Ο δάσκαλος ως παιδαγωγός θα πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις που θα τον καταστήσουν ικανό να εκτιμήσει την ιδιαίτερη κατάσταση και την ιδιορρυθμία της προσωπικότητας του κάθε παιδιού προκειμένου να το διαπαιδαγωγήσει με την αρμόζουσα επιστημονική σταθερότητα και ψυχική συμπάθεια. Γενικά, κύριο γνώρισμα του κάθε παιδαγωγού θα πρέπει να είναι η αγάπη για το νέο άνθρωπο που διαμορφώνει την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του μέσα από την αγωγή που του προσφέρει ο εκπαιδευτικός (Πυργιωτάκης, 2000: 251 · Κογκούλης, 2003: 235, 238).

Αυτή η αγάπη, το πάθος δηλαδή και η ορμή που σπρώχνει τον παιδαγωγό προς τον παιδαγωγούμενο, ονομάζεται από τον Πλάτωνα παιδαγωγικός έρωτας. Κατά τον Πλάτωνα η παιδαγωγία είναι έρωας, γιατί ο έρωας είναι καθολικός παλμός της ζωής, λαχτάρα όχι μόνο για τη σωματική, αλλά και για την πνευματική δημιουργία και επιβίωση. Ο παιδαγωγικός έρωας κατά τη φιλοσοφική θέαση της ουσίας του είναι η ορμή που σπρώχνει τον παιδαγωγό προς τον ασχημάτιστο ακόμη νέο, για να δημιουργήσει από το νεφέλωμα του «είναι» του μια καινούργια μορφή ζωής. Η ορμή αυτή είναι μια από εκείνες τις ενστιγματικές δυνάμεις, τις τυφλές αλλά τιτανικές, που κινούν βίαια τη ζωή, χωρίς η συνείδηση να μπορεί να αντισταθεί στην ορμή τους και να τις ανακόψει. Ο αληθινός παιδαγωγός βιώνει την παιδαγωγική ορμή ως ένα ένστικτο, με όλη την κυριαρχία και την ορμητικότητα του ενστίκτου. Ένα πανίσχυρο ένστικτο ωθεί τους παιδαγωγούς προς τους νέους και δεν τους αφήνει στιγμή να ησυχάσουν. Η λύτρωση έρχεται στον παιδαγωγό μόνο μέσα από την παιδαγωγική πράξη. Ο παιδαγωγός όταν εμποδίζεται από εξωτερικές συνθήκες και δεν μπορεί να αφήσει



ελεύθερη την παιδαγωγική του ορμή είναι δυστυχισμένος · αισθάνεται τον εαυτό του κομματιασμένο, τη ζωή του αδειανή, δίχως νόημα και αξία. Ο παιδαγωγός αισθάνεται ευτυχισμένος και ζει πραγματικά μόνο όταν συναναστρέφεται με νέους και επικοινωνεί ψυχικά μαζί τους βοηθώντας τους να φτάσουν στο πνευματικό μέστωμα. Ο παιδαγωγός, όταν οι νέοι καταφέρουν κάτω από τη θερμή πνοή του να φτάσουν στη μορφή ζωής που αυτός οραματίζεται, τότε αισθάνεται ότι ο ίδιος του ο εαυτός ολοκληρώνεται και ότι η δική του ζωή φτάνει στο ιδανικό πλήρωμά της (Παπανούτσος, 1977: 98, 104-105, 109-110).

Ο έρωσ κατά τον Πλάτωνα αποτελεί φαινόμενο καθολικό όχι μόνο της βιολογικής αλλά και της πνευματικής πραγματικότητας. Ο έρωσ είναι όχι μόνο το κατεξοχήν ένστικτο στη βιολογική σφαίρα του «είναι» αλλά και το κυρίαρχο ελατήριο στον κόσμο της πνευματικής δημιουργίας. Η θεώρηση του παιδαγωγικού έρωτα ως κυρίαρχου ελατηρίου για την πνευματική δημιουργία αποδεικνύει τη βαθύτερη ουσία του που είναι η *λαχτάρα για το Αγαθό⁹ και η τάση για την απόκτησή του* (ό.π.: 110-111).

Ο Πλάτων δηλαδή υποστηρίζει ότι κυρίαρχο γνώρισμα του παιδαγωγού είναι η παιδαγωγική ορμή, η οποία ορίζεται ως παιδαγωγικός έρωτας. Ο Pestalozzi ορίζει την παιδαγωγική ορμή του παιδαγωγού προς τον παιδαγωγούμενο ως παιδαγωγική αγάπη. Κατά τον Pestalozzi, εκείνο που πρωτίστως χρειάζεται ο παιδαγωγός είναι η αγάπη και η χαρά, δηλαδή το παιδαγωγικό πάθος. Όταν αυτό το πάθος κυριεύσει τις ψυχές των παιδαγωγών τότε η διδακτική σοφία και η ψυχική αρετή θα έρθουν από μόνα τους ως φυσικά επακόλουθα. Ο Pestalozzi βίωσε την ευτυχία μέσα από την αδιάκοπη και εντατική ακτινοβολία της παιδαγωγικής αγάπης. Η παιδαγωγική αγάπη του Pestalozzi είναι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο ίδιος, το «στιβαρό χέρι» που δίνεται με εμπιστοσύνη. Η αγάπη αυτή δίνεται στον καθένα που την επιζητεί όχι επιλεκτικά αλλά γενναιόδωρα, χωρίς να πάψει να είναι συγκεκριμένη και προσωπική. Έμβλημα του Pestalozzi είναι: «Όλα για τους άλλους, τίποτε για τον εαυτό του». Ως επιμέρους χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδαγωγικής αγάπης θεωρούνται τα ακόλουθα: (ό.π.: 139, 141, 142 · Κοσμόπουλος, 1990: 289).

❖ Ο εκπαιδευτικός μορφώνει διαμέσου της αγάπης, γιατί μ' αυτήν ξυπνάει

⁹ Ο Πλάτωνας ορίζει την έννοια «αγαθός» ως την ηθική, αλλά και την αισθητική και γνωστική τελειότητα, την αρετή, την ομορφιά και την αλήθεια (Παπανούτσος, 1977: 112)



μέσα στο παιδί και πάλι την αγάπη που εξαγνίζει την ψυχή του και την υψώνει μέχρι την τελειότητα (Παπανούτσος, 1977 : 139).

- ❖ Η παιδαγωγική αγάπη είναι μια αδιάκοπη ψυχική ακτινοβολία που απλώνεται παντού χωρίς να κάνει διακρίσεις και να επιλέγει το αντικείμενο της. Αντικείμενο της είναι το παιδί γενικά και απεριόριστα, το παιδί χωρίς κανένα περιορισμό (ό.π.: 139).
- ❖ Η παιδαγωγική αγάπη προσηλώνεται στην ιδιότυπη υπόσταση του παιδιού την οποία ζεσταίνει σα μητέρα προκειμένου να εκδηλώσει τον εσωτερικό, φυσικό του δυναμισμό που αποτελεί την ιδιότυπη ατομικότητά του (ό.π.: 139, 154).
- ❖ Η παιδαγωγική αγάπη θεμελιώνεται σε μια ακλόνητη πίστη στον άνθρωπο και έχει ως κύριο χαρακτηριστικό της την αισιοδοξία, έτσι ώστε να μη γνωρίζει ποτέ την αμφιβολία, την απογοήτευση και τη λιποψυχία (ό.π.: 139).

Ο Pestalozzi υποστηρίζει ότι ο παιδαγωγός αισθάνεται ευτυχισμένος όταν κατορθώνει με το παιδευτικό του έργο να ενσταλάξει στις ψυχές των νέων τις ηθικές δυνάμεις, οι οποίες θα παραμερίσουν τις σκοτεινές δυνάμεις που πηγάζουν είτε από τη ζώδη, είτε από την κοινωνική του φύση. Οι ηθικές δυνάμεις υποτάσσοντας τις υπόλοιπες σκοτεινές δυνάμεις θα πρέπει να δώσουν τον ηθικό τόνο στην προσωπικότητα του νέου ανθρώπου (ό.π.: 144).

Βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής αγάπης είναι η παιδευτική της αξία. Η αγάπη που νιώθει ο παιδαγωγός για το νέο παιδί ξυπνά μέσα στην ψυχή του πάλι την αγάπη - την ίδια αγάπη. Η αγάπη είναι για τον Pestalozzi η ίδια η ουσία της παιδείας · το ανώτερο από όλα τα αγαθά είναι η αγάπη - αυτή και μόνο αυτή μπορεί να κάνει τον άνθρωπο αληθινά Άνθρωπο. Ο Pestalozzi εκλαμβάνει την παιδαγωγική αγάπη ως ένα ακοίμητο πάθος που μόνο όταν ικανοποιείται έντονα και αδιάκοπα, χαρίζει στον παιδαγωγό την πραγματική ευτυχία που επιθυμεί ο άνθρωπος και που δίνεται ως θείο χάρισμα στην ατελή και εφήμερη ύπαρξη του (ό.π.: 163 -164).

Και ο Πλάτων και ο Pestalozzi θεωρούν την παιδαγωγική ορμή ως ένα καθολικό και ισχυρό κίνητρο της ψυχής και λαχτάρα ζωής, που ωθεί τον άνθρωπο προς την ολοκλήρωση και την αποκορύφωση του «είναι» του, προς την

τελειότητα και την ευτυχία. Χαρακτηριστική είναι και η άποψη του Keilhacker για το αίσθημα της αγάπης που πρέπει να διακρίνει τον κάθε παιδαγωγό: «Έξω από την αγάπη για το παιδί δεν υπάρχει άλλο μέσο για να εκπληρώσουμε στην εντέλεια την αποστολή μας σαν παιδαγωγοί. Και ούτε μπορεί να υπάρξει έγκυρη εργασία μέσα στην ψυχή των παιδιών δίχως αγάπη. Και πρέπει ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει μέσα στον προορισμό του πιο πλατιά το ωραίο αυτό δώρο της αγάπης, που είναι απαραίτητο για να γίνει ο ιδανικός δάσκαλος. Αυτός δηλαδή που ονειρεύεται ο μαθητής». Εκτός από την αγάπη για το παιδί ο δάσκαλος θα πρέπει να διαθέτει και κάποιες άλλες αρετές. Οι σπουδαιότερες παιδαγωγικές αρετές που θα πρέπει να διακρίνουν κάθε εκπαιδευτικό και που θεωρούνται απαραίτητες στην παιδαγωγική πράξη είναι: α) η γνησιότητα, β) η υπομονή, γ) η αισιοδοξία, δ) το χιούμορ και ε) το ψυχικό εύρος (Keilhacker, 1949: 61 · Τσίριμπας, 1964: 74-77 · Παπανούτσος, 1977: 163).

Η γνησιότητα θεωρείται μια βασική αρετή του παιδαγωγού διαμέσου της οποίας ο εσωτερικός και εξωτερικός κόσμος του δασκάλου βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία και αρμονία. Ο παιδαγωγός στο πλαίσιο της σχολικής ζωής θα πρέπει να εκδηλώνει μια γνήσια και πηγαία συμπεριφορά και όχι μια φαινομενική και προσποιητή. Η συμπεριφορά του παιδαγωγού θα πρέπει να είναι συνεπής και τυπική, έτσι ώστε να επισύρει την προσοχή και να προκαλεί την εκδήλωση της εκτίμησης του παιδαγωγούμενου (Τσίριμπας, 1964: 74).

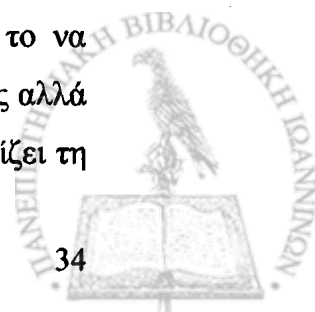
Βασικά γνωρίσματα του κάθε παιδαγωγού θα πρέπει να είναι και η υπομονή και η αισιοδοξία. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να είναι υπομονετικός και να έχει βαθιά και ακλόνητη εμπιστοσύνη στην καλή φύση του παιδιού και στις θετικές δημιουργικές του ικανότητες καθώς και ορθή κρίση για την πραγματική κατάσταση του παιδαγωγούμενου. Κάθε παιδαγωγική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να συνοδεύεται από αισιόδοξα συναισθήματα, γιατί αλλιώς αρνείται τον ίδιο της τον εαυτό και πέφτει στο πεδίο της ασυναρτησίας. Ακόμη και κατά τις δυσχερέστερες περιπτώσεις ο παιδαγωγός θα πρέπει να μην απογοητεύεται και να εμφανίζεται αισιόδοξος. Η αισιοδοξία αυτή του παιδαγωγού είναι τόσο σημαντική έτσι ώστε ορισμένες φορές να μπορεί από μόνη της να διεγείρει τις θετικές ιδιότητες του παιδιού και να τον απομακρύνει από τα αρνητικά στοιχεία του χαρακτήρα του και από τις αδυναμίες του (Τσίριμπας, 1964: 75-76 · Debesse & Mialaret, 1985: 118).



Το χιούμορ είναι ένα ζωτικό στοιχείο στη ζωή του κάθε ανθρώπου και συνεπώς αποτελεί μια σημαντική αρετή του κάθε παιδαγωγού. Μία άλλη σημαντική αρετή του παιδαγωγού είναι και το ψυχικό εύρος, το οποίο αναφέρεται στην ικανότητα του παιδαγωγού να συμπεριλαμβάνει στον ψυχικό του κόσμο και τον ψυχικό κόσμο των άλλων, ο οποίος αρκετές φορές είναι διαφορετικός από το δικό του. Ο αληθινός παιδαγωγός θα πρέπει να αποδέχεται και να αναγνωρίζει την ψυχική κατάσταση και την κρίση του κάθε παιδαγωγούμενου και να φροντίζει ώστε αυτή να λάβει το ιδιαίτερο εσωτερικό της σχήμα (Τσίριμπας, 1964: 76-78).

Ο παιδαγωγικός ρόλος καθιστά το δάσκαλο βασικό υπεύθυνο για την οργάνωση των παιδαγωγικών διαδικασιών αλληλεπίδρασης (αγωγή, κοινωνικοποίηση), οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας αυτόνομης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας του μαθητή, η οποία επιπροσθέτως θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένη και σε ποικίλα κοινωνικά, πολιτιστικά, περιβαλλοντολογικά και οικονομικά θέματα. Στη σημερινή κοινωνία, όπου οι σύγχρονες απαιτήσεις «εξαναγκάζουν» και τους δύο γονείς ενός παιδιού να εργάζονται καθίσταται ιδιαίτερα αναγκαίο ο δάσκαλος να αναλάβει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των παιδιών και να διεγείρει το ενδιαφέρον τους στις παραδιδόμενες κοινωνικές αξίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Wilson «ο δάσκαλος έχει αναλάβει από τους γονείς ορισμένες από τις δραστηριότητες που απαιτούνται για την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους» και έχει μετατραπεί σε κοινωνικό εκπρόσωπο της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας (Gammage, 1971: 45, 47 · Μπούζος, 1995: 20).

Κύριος ρόλος του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού είναι να φέρει τους μαθητές του διαμέσου των παιδαγωγικών διαδικασιών διδασκαλίας σ' επαφή με τις υπάρχουσες κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις, δηλαδή με τις νόρμες, τις αξίες, τους κανόνες, τις στάσεις, τους προσανατολισμούς, τις πρακτικές και τις προσδοκίες του κοινωνικοοικονομικού στρώματος στο οποίο ανήκει και της υπάρχουσας σχολικής πραγματικότητας. Χρέος των παιδαγωγών είναι να φέρουν διαμέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης τους μαθητές του σε επαφή με τον πολιτισμό και την κουλτούρα της εποχής. Ο δάσκαλος θα καταφέρει να επιτελέσει με επιτυχία τον κοινωνικοβελτιωτικό του ρόλο όχι μόνο με το να ενσταλάζει στις ψυχές των μαθητών την ανάγκη της κοινωνικής βελτίωσης αλλά και διαμέσου των οργανωτικο - διδακτικών μεθόδων με τις οποίες προσεγγίζει τη



· γνώση και τη νοητική ανάπτυξη αλλά και με τους τρόπους άσκησης της εξουσίας που επιλέγει. Για να φέρει δηλαδή ο δάσκαλος το μαθητή σε επαφή με την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα, θα πρέπει να οργανώσει τον τρόπο διδασκαλίας του με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να μη μεταδίδει μόνο στους μαθητές του τα γνωστικά αντικείμενα διαφόρων επιστημονικών κλάδων αλλά και να τους φέρνει σε επαφή με τις αρμόζουσες συμπεριφορές, τις συνήθειες και τις δεξιότητες της κάθε εποχής καθώς και να προσπαθεί να ενδυναμώσει την πίστη και την αφοσίωση τους στις ηθικές αξίες. Ο δάσκαλος φέρνοντας σε επαφή τους μαθητές του με τους κανονισμούς και τα έθιμα της εκάστοτε εποχής προσπαθεί να τους εξοικειώσει με τον κόσμο των ενηλίκων στον οποίο πρόκειται να ενταχθούν (Gammage, 1971: 39, 46 · Κωνσταντίνου, 2001: 38-39 · Ματσαγγούρας, 2005: 437).

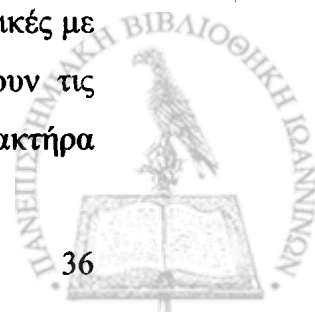
Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ottawa στο σύγγραμμα του «Εκπαίδευση και Κοινωνία» πρωταρχικό καθήκον του κάθε δασκάλου είναι να μεταλαμπαδεύσει «τις πνευματικές αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς της κοινωνίας στα νεαρά και μελλοντικά μέλη της». Σχετική με την παραπάνω είναι και η άποψη του Gammage, ο οποίος αναφέρει ότι εξίσου σημαντικό καθήκον του εκπαιδευτικού συστήματος και του δασκάλου είναι να προσφέρει στην κοινωνία «δημιουργικά άτομα με κριτική ικανότητα που θα μπορούν να ανακαλύψουν και να εφεύρουν καινούργια πράγματα και που θα είναι πρόθυμα να προβούν σε αλλαγές» (Gammage, 1971: 45).

Σχετικός με τη μετάδοση των πνευματικών αξιών και των προτύπων συμπεριφοράς είναι και ο χαρακτηρισμός του δασκάλου ως «δαδούχου» και «φωτοδότη» από τον Αθανάσιο Γκότοβο, ο οποίος αναφέρει τα εξής για το δάσκαλο: «Δαδούχος της πνευματικής αναπτύξεως των ομοίων του, το πυρ του πνευματικού λαμπτήρος υπεκκαίων και άσβεστον συντηρών και εις αιώνιους νόμους του πνεύματος και της ύλης, της κοινωνίας και της φύσεως, εισάγων τους νεήλυδας ανθρώπους...». Ο δάσκαλος στο ρόλο του δαδούχου καθίσταται ως ένα αυθεντικό πρόσωπο που χαίρει την πλήρη εκτίμηση και αποδοχή των μαθητών με τη συναίνεση της άρχουσας τάξης. Οι μαθητές από την άλλη πλευρά, οι οποίοι είναι οι αποδέκτες της δάδας που μεταφέρει το ιερό πυρ της σοφίας, επωμίζονται και τον επιπρόσθετο ρόλο να τη μεταβιβάσουν στις επερχόμενες γενιές σε μια «κιβωτό», που περιέχει τη βούληση της κοινωνίας (Παπάς, 1988: 243, 250).

Η κοινωνική αποστολή του δασκάλου εντάσσεται στις αρμοδιότητες του ως παιδαγωγού και τον καθιστούν «λειτουργό», κατά το χαρακτηρισμό και της UNESCO. Ο κοινωνικός αυτός ρόλος του δασκάλου έχει αποτιμηθεί θετικά από τους οπαδούς της παραδοσιακής αντίληψης αλλά έχει απορριφθεί από τους μαρξιστικής προέλευσης ριζοσπάστες παιδαγωγούς, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο κοινωνικός ρόλος του δασκάλου αναπαραγάγει και νομιμοποιεί τις μορφωτικο - οικονομικές ανισότητες της καπιταλιστικής κοινωνίας. Οι σύγχρονες επιστημονικές τάσεις όμως υπογραμμίζουν μια αισιόδοξη άποψη για τον κοινωνικό ρόλο του δασκάλου, σύμφωνα με την οποία η κοινωνική ευαισθητοποίηση και δραστηριοποίηση του δασκάλου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία μιας κοινωνίας ελεύθερων και δημιουργικών ατόμων (Ματσαγγούρας, 2005: 435-436).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι το έργο που έχει επωμιστεί να διεκπεραιώσει ο δάσκαλος είναι διπολικό: ο δάσκαλος από τη μια μεριά πρέπει να μεταβιβάσει στους νέους ένα τμήμα από την κοινωνική πείρα και παράδοση και από την άλλη μεριά να δραστηριοποιήσει τις δυνάμεις της αλλαγής συσχετίζοντας τις γνώσεις του παρελθόντος με τις γνώσεις του μέλλοντος. Χρέος του δασκάλου είναι να επιλέξει και να παρουσιάσει ένα μέρος από τη συσσωρευμένη γνώση του παρελθόντος και να το μεταβιβάζει στους μαθητές της σύγχρονης εποχής κάνοντας αναφορά στα δεδομένα του παρόντος. Αυτή η συσχέτιση των γνώσεων του παρελθόντος με τις γνώσεις του παρόντος θα φέρει τους μαθητές σε επαφή με τον κόσμο όπου θα ζήσουν ως ενήλικοι αλλά και θα τους προετοιμάσει και για τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν όταν ενηλικιωθούν (Gammage, 1971: 44 · Καψάλης, 1996: 488).

Στα πλαίσια της κοινωνικής αποστολής του δασκάλου εντάσσεται και ο πολιτικός του ρόλος, ο οποίος μάλιστα επιδέχεται ιδιαίτερη αμφισβήτηση και κριτική. Κατά το ρόλο αυτό, ο δάσκαλος θα πρέπει να στοχεύει «στην 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». Αντίθετα, κατά την επιτέλεση αυτού του ρόλου ο δάσκαλος δε θα πρέπει να προπαγανδίζει τις ιδέες του και κυρίως τις πολιτικές με σκοπό να προσηλυτίσει τους μαθητές και να τους κάνει να υιοθετήσουν τις πολιτικές του αντιλήψεις. Μια τέτοια προσπάθεια θα έχει ευκαιριακό χαρακτήρα



καθώς τα παιδιά είναι πιθανόν να ενστερνιστούν τις πολιτικές και θρησκευτικές απόψεις των δασκάλων τους αλλά αυτό θα διαρκέσει για σύντομο χρονικό διάστημα, έως ότου δηλαδή τα παιδιά παραμένουν κάτω από την εξάρτηση και επιρροή τους. Με το πέρασμα των χρόνων όμως και την ενηλικίωση των μαθητών είναι πιθανόν να συμβεί το τελείως αντίθετο, οι μαθητές δηλαδή να έχουν τελείως διαφορετικές πολιτικές πεποιθήσεις από αυτές των γονιών ή των δασκάλων τους (Παπάς, 1988: 292-293).

Σύμφωνα με τις επιταγές αυτού του ρόλου, ο δάσκαλος αναλαμβάνει να φέρει σε πέρας και τον πολιτικό ρόλο του κοινωνικού μετασχηματισμού, από τον οποίο προκύπτει η υποχρέωση του δασκάλου να κάνει την εκπαίδευση περισσότερο πολιτική και να αξιώσει ώστε η πολιτική να γίνει περισσότερο εκπαιδευτική. Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια αυτού του ρόλου θα πρέπει να οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία έτσι ώστε να διεξάγεται με επιτυχία όχι μόνο ο αγώνας για την κατάκτηση της γνώσης, αλλά και ο αγώνας για τη συμμετοχή στην εξουσία. Εφόσον στους κόλπους της εκπαίδευσης η γνώση και η εξουσία συμπλέκονται διαλεκτικά με τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες μέσα σε ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένα πλαίσια χρέος του δασκάλου είναι η αναμόρφωση των πολιτικών σχημάτων προκειμένου να εξαλειφθούν οι κοινωνικές ανισότητες και τα ποικίλα προβλήματα της σύγχρονης εποχής (Ματσαγγούρας, 2005: 320-321).

Αναφορικά με τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου, η επιτυχής εκπλήρωση του ρόλου αυτού και η σωστή στάση ενός παιδαγωγού απέναντι στο παιδί και στο παιδαγωγικό έργο που έχει να εκτελέσει είναι ένα δύσκολο έργο που επηρεάζεται από τους εξής παράγοντες: α) από την προσωπικότητα, τη μόρφωση και τη θεωρητική και πρακτική ικανότητα του ίδιου του δασκάλου, β) από τις ποικιλόμορφες στάσεις του περιβάλλοντος απέναντι στην Παιδεία, στο Νέο άνθρωπο και στο Δάσκαλο και γ) από τη στάση του ίδιου του παιδιού απέναντι σ' ολόκληρο το πλέγμα του σχολείου και της μάθησης καθώς επίσης και απέναντι στο δάσκαλο (Κοσμόπουλος, 1990: 483).

Ο εκπαιδευτικός κατά την οργάνωση των παιδαγωγικών διαδικασιών οφείλει να προσανατολίσει τις ενέργειες του στις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές προσδοκίες των μαθητών, στις ανάγκες και τις κλίσεις τους, στα ατομικά και μαθησιακά τους ενδιαφέροντα και γενικά στο σεβασμό της



προσωπικότητάς τους. Θα πρέπει μάλιστα να λογαριάζει περισσότερο από κάθε άλλο πράγμα τις προσδοκίες, τις απαιτήσεις και τις επιθυμίες των μαθητών του γιατί αυτές είναι ζωντανές πραγματικότητες που δεν μπορεί να τις αγνοήσει, αν θέλει να διδάσκει και να εκπαιδεύει με επιτυχία. Ο παιδαγωγός δηλαδή θα πρέπει να προσανατολίσει τη δράση του σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου παρέχοντας στους μαθητές δυνατότητες για συμμετοχή, κριτική, διάλογο και διαπραγματεύοντας από κοινού μαζί τους όλα τα θέματα (σχολικά, κοινωνικά, πολιτικά κ.λπ.). Προτεραιότητα του κάθε παιδαγωγού θα πρέπει να είναι η παιδαγωγική αλληλεπίδραση, που εξασφαλίζεται μέσα από αμοιβαίες κοινωνικές σχέσεις και επιδράσεις (Keilhacker, 1949: 25 · Κωνσταντίνου, 1994: 93).

Σύμφωνα μάλιστα και με τις προδιαγραφές των αναλυτικών προγραμμάτων και της ψυχο - παιδαγωγικής κατεύθυνσης, χρέος του δασκάλου ως παιδαγωγού είναι να συμβάλλει στην «ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών...» και να τους καταστήσει «ώριμα», «αυτόνομα», «ελεύθερα και δημοκρατικά», «χειραφετημένα», «με δημιουργική και κριτική σκέψη», «υπεύθυνα και συνεπή» και «άτομα που θα σέβονται την προσωπικότητα των άλλων». Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενεργοποιήσει το μαθητή προκειμένου να συμμετέχει στην οργάνωση και λειτουργία της μαθησιακής και παιδαγωγικής επικοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2001: 39 · Κωνσταντίνου, 2003: 86).

Η σύνθετη κοινωνική ζωή με τις αντιξοότητες της επηρεάζει σε υψηλό βαθμό και την οικογενειακή ζωή, η ισορροπία της οποίας διασαλεύεται επηρεάζοντας αρνητικά τη νεαρή προσωπικότητα του παιδιού ή του εφήβου. Στα πλαίσια αυτών των κοινωνικών και οικογενειακών συνθηκών ο δάσκαλος οφείλει να προσπαθήσει να καταλάβει την ιδιαίτερη προσωπικότητα του κάθε μαθητή και να του προσφέρει τις συνθήκες σταθερότητας και ασφάλειας που απαιτούνται για την εξέλιξή του. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο δάσκαλος καλείται να παίξει και έναν ψυχοπαιδαγωγικό ρόλο. Ο ψυχοπαιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου αναπτύχθηκε στα πλαίσια της Προοδευτικής Αγωγής και στηρίχτηκε από τους κλάδους των Επιστημών της Αγωγής, με προεξέχουσες την Αναπτυξιακή και την Παιδαγωγική Ψυχολογία. Κυρίαρχος ρόλος του ψυχοπαιδαγωγού είναι να συμβάλει διαμέσου των παιδαγωγικών και ψυχολογικών γνώσεων που κατέχει στην ανάπτυξη του παιδιού. Οι δάσκαλοι που κατέχουν την παιδαγωγική γνώση



- αποκαλούνται ψυχοπαιδαγωγοί, κυρίαρχα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των οποίων θεωρούνται: α) η υπευθυνότητα και η μεθοδικότητα κατά την εκπλήρωση του διδακτικού τους έργου, β) η ικανότητα σύνθεσης και συσχέτισης γνώσεων από πολλούς και διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, γ) η ερευνητική τους στάση, δ) οι οργανωτικο - διδακτικές τους δεξιότητες, ε) η αντίληψη των ηθικών και πολιτικών - κοινωνικών προβλημάτων καθώς και η αυτοδέσμευση τους να κάνουν τις καλύτερες επιλογές με βάση ανώτερα ηθικά κριτήρια (Debesse & Mialaret, 1985: 111-112 · Ματσαγούρας, 2005: 322-323).

Η καθημερινή εμπειρία καθώς και πλήθος ερευνητικών εργασιών καταδεικνύουν τις ανάγκες του παιδιού και του εφήβου για αναγνώριση του Παιδαγωγού στο πρόσωπο του Δασκάλου του! Ο νέος, ιδιαίτερα ο σημερινός, επιζητά τον Παιδαγωγό - Δάσκαλο ως πρότυπο του Ανθρώπου. Πίσω από κάθε συμπεριφορά του εφήβου, ακόμη και από αρνητική, κρύβεται η βαθύτητα ανάγκη και επιθυμία του για αναζήτηση σχέσεων γνησιότητας με το Πρότυπο του Παιδαγωγού. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί και ο ρόλος του δασκάλου ως προτύπου μίμησης και ταύτισης. Οι εκπαιδευτικοί ανέκαθεν αποτελούσαν πρότυπα για τους μαθητές τους, οι οποίοι από τη Γενική Εκπαίδευση ως το Πανεπιστήμιο έχουν την τάση να αντιγράφουν την προσωπικότητα, τον τρόπο σκέψης τους, τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους. Επομένως, κατά το ρόλο αυτό οι μαθητές θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως μια μορφή πνευματικής και ιδεολογικής προέκτασης του δασκάλου. Το κύρος και η συμπεριφορά του δασκάλου ασκεί σημαντική επίδραση στους μαθητές και αποτελεί πρότυπο στην πληροφόρηση, στη συμπεριφορά και στην ηθικοπνευματική ανάπτυξη της παιδικής τους προσωπικότητας. Οι μαθητές συχνά θαυμάζουν το δάσκαλο για διάφορες πτυχές της δράσης και της συμπεριφοράς του: για την επιστημονική του κατάρτιση, για τις διδακτικές του ικανότητες, για την αφοσίωση στη δουλειά του, για την αγάπη του προς τους μαθητές, για την προθυμία του να βοηθήσει οποιονδήποτε τον χρειαστεί. Οι μαθητές, και κυρίως αυτοί που είναι μικρής ηλικίας, μιμούνται ασυνείδητα τη συμπεριφορά του δασκάλου, γεγονός που καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση εκ μέρους τους θετικών μορφών συμπεριφοράς · στην αντίθετη περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να μην αποτελέσει θετικό πρότυπο συμπεριφοράς για τους μαθητές του (Παπάς, 1987: 13 · Παπάς, 1988: 257 · Κοσμόπουλος, 1990: 491 · Καψάλης, 1996: 486 · Κολιάδης, 1997: 218, 222).

Στα πλαίσια του παιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου εντάσσεται και ο ρόλος του συμβούλου. Η συμβουλευτική παρουσία του δασκάλου είναι απαραίτητη για τους μαθητές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και κατά την επιτέλεση και άλλων σχολικών δραστηριοτήτων. Ο δάσκαλος ως σύμβουλος οφείλει να διεκπεραιώσει ορισμένες δραστηριότητες, οι οποίες θα είναι ανάλογες με τις βασικές αρχές της Συμβουλευτικής. Ειδικότερα, ο δάσκαλος επιβάλλεται να αντιμετωπίζει τα παιδιά με γνησιότητα, εκτίμηση και εμπιστοσύνη, να τα ακούει με υπομονή, αγάπη και κατανόηση, να προσπαθεί να εντοπίσει τα προβλήματα τους, είτε σχολικά, είτε εξωσχολικά, να τα προσεγγίσει και να επιχειρεί σε συνεργασία με τους μαθητές μέσα από το διάλογο να βρουν μια βιώσιμη λύση χωρίς νικητές και ηττημένους. Ο δάσκαλος ως σύμβουλος θα πρέπει να δείχνει σεβασμό προς τους μαθητές, να τους αποδέχεται όπως ακριβώς είναι, να τους βοηθάει να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά του εαυτού τους προκειμένου αυτοί να τα αποδέχονται, να σχηματίσουν μια θετική εικόνα για τους εαυτούς τους και τέλος να φτάνουν στην αυτογνωσία. Ο δάσκαλος ως σύμβουλος έχει ως καθήκον του να παρέχει στους μαθητές του κάθε δυνατή βοήθεια όχι μόνο στον τομέα της διδασκαλίας αλλά και στους τομείς της αγωγής, της εκπαίδευσης, της μαθητικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 1994: 104).

Καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη σε κάθε προσπάθεια των μαθητών που σχετίζεται με τη σχολική σταδιοδρομία και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Πρωταρχικός στόχος του δασκάλου ως συμβούλου είναι η στήριξη, η βοήθεια, η ενδυνάμωση, η εμπύχωση και ο εξοπλισμός των μαθητών με περισσότερο θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα προκειμένου αυτοί να μπορέσουν να πετύχουν τους στόχους τους και να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους. Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι ο ρόλος του δασκάλου ως συμβούλου συνίσταται στην παροχή συμβουλευτικής στήριξης σε διάφορες δυνατότητες που διαθέτει για τη σχολική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών (Μπρούζος, 1995: 21-22, 131).

Η συμβουλευτική δραστηριότητα του δασκάλου συνίσταται και στην παροχή συμβουλών προς τους μαθητές, οι οποίες όμως δεν πρέπει να στηρίζονται σε δογματικές θέσεις. Ο δάσκαλος ως σύμβουλος θα πρέπει να πει στους μαθητές **όχι τι να κάνουν αυτοί αλλά τι θα έκανε αυτός στη θέση τους**. Ο εκπαιδευτικός



- δε θα πρέπει να αποφασίζει ο ίδιος για τους μαθητές. Η λήψη των τελικών αποφάσεων θα πρέπει να εναπόκειται στους μαθητές. Ο σύμβουλος θα πρέπει απλά να παρέχει την απαραίτητη βοήθεια προς τους μαθητές προκειμένου αυτοί να αποσαφηνίσουν τα προβλήματα που τους απασχολούν, να συνειδητοποιήσουν το κύρος και τη βαρύτητα τους και να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν τις υπάρχουσες εναλλακτικές λύσεις που ενδείκνυνται για την κάθε προβληματική κατάσταση. Μ' αυτόν τον τρόπο η συμβουλή του δασκάλου αποκτάει μια πλαστικότητα αλλά συγχρόνως και α priori το στοιχείο της αμφισβήτησης, γεγονός που σημαίνει ότι κάθε συμβουλή μπορεί να είναι μια συσσωρευμένη πείρα που λειτουργεί σαν αφετηρία αλλά όχι σαν λύση του προβλήματος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο John Dewey: «Είναι πολύ πιθανόν πως τα παιδιά όχι μόνο θα δεχτούν, αλλά και θα αναζητήσουν τις υποκινήσεις του δασκάλου, αν οι υποκινήσεις αυτές γίνονται με τη μορφή συμβουλών, που προέρχονται από ένα συμμαθητή, στην ίδια έρευνα και όχι με τη μορφή προσταγής ενός δικτάτορα» (Παπάς, 1988: 262-263 · Μπρούζος, 1995: 132).

Η συμβουλευτική διάσταση του εκπαιδευτικού ρόλου, παρόλο που δεν έχει αντιμετωπιστεί με τη δέουσα φροντίδα και προσοχή, εντούτοις είναι ιδιαίτερος σημαντική για τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα και προϋποθέτει ειδικές γνώσεις και σπουδές. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να οργανώσει και να δομήσει με αποτελεσματικό τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να διέπεται από ενσυναίσθηση, αποδοχή - σεβασμό - θέρμη και γνησιότητα για τους μαθητές αλλά και να βρίσκεται σε αρμονία και ισορροπία με τον εαυτό του, να διαθέτει την ικανότητα επικοινωνίας με τους μαθητές, να είναι φιλικός, κοινωνικός και προσιτός απέναντι σ' αυτούς, να αξιολογεί και να κρίνει τις ενέργειες, τις στάσεις και τις προδιαθέσεις τους απέναντι στους μαθητές (Μπρούζος, 1995: 164, 186).

Ο δάσκαλος ως παιδαγωγός έχοντας ως αφετηρία τα ποικίλα προβλήματα των μαθητών του, καλείται να διεκπεραιώσει και διάφορους άλλους επιμέρους ρόλους, όπως για παράδειγμα το ρόλο του συνεργάτη, του καθοδηγητή, τον παρωθητικό, το βοηθητικό και άλλους ρόλους, οι οποίοι καθίστανται αναγκαίοι στα πλαίσια της κοινωνικογνωστικής περιπέτειας των μαθητών (<http://epirus.sch.gr/educonf-1/ntoyskas.pdf>).

Η αμφισβήτηση του κύρους της αυθεντίας του δασκάλου και η συναινετική και όχι εξουσιαστική αποδοχή της σε συνδυασμό με την υπερνίκηση



των επιφυλάξεων αναφορικά με τις δυνατότητες, τις ικανότητες και την ωριμότητα των παιδιών οδήγησε στο *συνεργατικό* ρόλο του δασκάλου. Σύμφωνα μ' αυτό το ρόλο καταργείται η διδασκαλία *ex cathedra* και το συνακόλουθο χάσμα μεταξύ έδρας και μαθητών και αρχίζει να εφαρμόζεται στο σχολείο η ομαδική εργασία. Ο δάσκαλος ως συνεργάτης των μαθητών θα πρέπει να διεξάγει το μάθημα εφαρμόζοντας ομαδικοσυνεργατικές διαδικασίες κατά τον προγραμματισμό και την οργάνωση της σχολικής ζωής, τον καθορισμό των διδακτικών στόχων, την οργάνωση της σχολικής εργασίας, την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων του γνωστικού τομέα, την οργάνωση του ελεύθερου χρόνου ή άλλων δραστηριοτήτων και τέλος κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων αυτοδιοίκησης και συνύπαρξης στο σχολικό περιβάλλον (Παπάς, 1988: 263-264).

Ο συνεργατικός ρόλος του δασκάλου συμβάλλει στη λειτουργικότητα της μαθησιακής διαδικασίας καθώς συντελεί στην αντιμετώπιση γνωστικών και άλλων παιδαγωγικών προβλημάτων μέσα από συμμετοχικές, συνερευνητικές και συλλογικές διαδικασίες. Η αξία του συνεργατικού ρόλου του δασκάλου υπογραμμίζεται και από τον Eduard Claparede, ο οποίος ασκώντας κριτική στο ρόλο του δασκάλου ως μεταδότη της γνώσης αναφέρει τα εξής σχετικά με αυτόν: «Πρέπει να είναι για τους μαθητές του πολύ περισσότερο *συνεργάτης* παρά δάσκαλος από καθ' έδρας (*ex cathedra*). Αντί να περιορίζεται στη μετάδοση των γνώσεων που κατέχει, θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές να τις αποκτήσουν μόνοι τους, με προσωπική εργασία και έρευνα. Ο ενθουσιασμός και όχι η πολυγλωσσία θα είναι η κυριότερη αρετή του» (ό.π.: 263-264).

Στα πλαίσια της ισοτιμίας και αμοιβαιότητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή ιδιαίτερος σημαντικός καθίσταται και ο *καθοδηγητικός* ρόλος του δασκάλου. Ο ρόλος αυτός δεν αποσκοπεί στην πλήρη και άνευ όρων καθοδήγηση των μαθητών αλλά στην καθοδήγηση που θα οδηγήσει τους μαθητές στο να *μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν*. Βασικός στόχος της καθοδηγητικής συμπεριφοράς του δασκάλου θα πρέπει να είναι ο σωστός προσανατολισμός των μαθητών αναφορικά με τον τρόπο πρόσληψης και αφομοίωσης της γνωστικής ύλης γεγονός που θα τους απομακρύνει από τη χρονοβόρα μέθοδο της δοκιμής και της πλάνης, χωρίς ωστόσο να μειώνει την ερευνητική τους διάθεση. Κατά την Mathilde Neil, ο καθοδηγητικός ρόλος του δασκάλου θα πρέπει να είναι απαλλαγμένος από τον κονφορμισμό και την εξουσιαστικότητα. Η ίδια αναφέρει



- χαρακτηριστικά: «Φαίνεται πως είναι αναγκαίο να κάνουμε μια διάκριση ανάμεσα στην εξουσιαστική καθοδήγηση και τη μη εξουσιαστική που ασκείται από ένα φιλικό και αυτόνομο δάσκαλο. **Η μη εξουσιαστική καθοδήγηση ξέρει να παρωθεί τα πνεύματα προς τον αυθεντικό ανθρωπισμό, που διαμορφώνει πνεύματα δίκαια, ανοιχτά και συνεργάσιμα**» (ό.π.: 266-267).

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο δημιουργικός ρόλος του δασκάλου. Ο ρόλος αυτός αναφέρεται στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού που αποβλέπουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών και στη δημιουργική κινητοποίηση της σχολικής τάξης. Κάθε δημιουργικός δάσκαλος θα πρέπει να προσπαθεί να μετατρέψει τους μαθητές του σε δημιουργικά άτομα που θα μπορούν έχοντας ένα σύνολο πληροφοριών να ανακαλύψουν, να διερευνήσουν, να αναπαραγάγουν αυτόματα γνωστικά αντικείμενα, να γίνουν δηλαδή δημιουργοί και όχι καλοί αντιγραφείς. Κύρια χαρακτηριστικά του δημιουργικού δασκάλου είναι η διαμόρφωση κατάλληλων ευκαιριών στους μαθητές για την ανάληψη πρωτοβουλιών, η διαμόρφωση κλίματος ελευθερίας μέσα στην τάξη, η πολύπλευρη διερεύνηση προβλημάτων, η ευστοχία των ερωτήσεων, η αποδοχή από μέρους των εκπαιδευτικών ασυνήθιστων ιδεών και παράδοξων ερωτήσεων και η αίσθηση του χιούμορ (ό.π.: 271, 277 · <http://epirus.sch.gr/educonf-1/ntoyskas.pdf>).

Κατά τον Günter Wollschläger, ένας δημιουργικός δάσκαλος έχει μεταξύ των άλλων και τα εξής χαρακτηριστικά: φαντασία, πρωτοτυπία, συναισθηματικότητα, πηγαιότητα και κριτική σκέψη, παιδαγωγική επικοινωνία με τα παιδιά και κατανόηση των παιδαγωγικών εκφράσεων, καλλιτεχνικές δημιουργικές ικανότητες στα μέσα και στην επικοινωνία, ικανότητα διερεύνησης και κριτικής της προσωπικής του συμπεριφοράς και των επιπτώσεων της στην ομαδική διαδικασία. Ο Α. Η. Maslow διακρίνει τη δημιουργικότητα σε πρωτογενή και δευτερογενή και ισχυρίζεται ότι ο δημιουργικός εκπαιδευτικός μπορεί να ανασύρει και να ενεργοποιήσει ή σε περίπτωση εσφαλμένου χειρισμού να ενταφιάσει τη δημιουργικότητα που ενυπάρχει σε κάθε άνθρωπο σαν ένα απόθεμα δύναμης (Παπάς, 1988: 268-269).

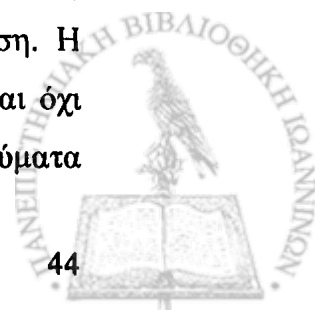
Ένας άλλος επιμέρους ρόλος του δασκάλου είναι αυτός του εμπνευστή. Ο ρόλος αυτός επισημαίνεται και σε μια έκθεση του OCDE, όπου αναφέρονται τα εξής για το δάσκαλο: «Θα παίζει ένα ρόλο εμπνευστή. Θα πρέπει να θέτει τους μαθητές του σε καταστάσεις που τους παρακινούν να μάθουν και θα οφείλει να



- τους συμβουλεύει». Εκτός από αυτό το ρόλο ιδιαίτερος σημαντικός θεωρείται και ο ρόλος του δασκάλου ως ανανεωτή, καθώς σύμφωνα μ' αυτόν ο δάσκαλος πληροφορείται και ενημερώνεται για τις αρμοδιότητες που προϋποθέτει ο ρόλος του. Η ενημέρωση και ανανέωση αυτή του δασκάλου τον διευκολύνουν να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στις επαγγελματικές και κοινωνικές υποχρεώσεις και ενασχολήσεις του εντός και εκτός του σχολικού χώρου (Debesse & Mialaret, 1985: 111 · Κωνσταντίνου, 1994: 104).

Σημαντικός είναι και ο ρόλος του δασκάλου ως αυθεντία. Κατά την παραδοσιακή αντίληψη στο δάσκαλο αποδίδεται ο ρόλος της κανονιστικής αυθεντίας, που απορρέει από την ειδημοσύνη του και τον καθοδηγητικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο ίδιος μέσα στην αγωγή. Η παραδοσιακή Παιδαγωγική εκλαμβάνει το ρόλο του δασκάλου ως ρόλο ηθικής, γνωστικής, οργανωτικής, αξιολογικής αυθεντίας και στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού - μαθητών προσδίδει στο δάσκαλο εξουσιαστική θέση. Σύμφωνα μάλιστα μ' ένα από τα αξιώματα του μοντέλου επικοινωνίας του Watzlawick, η επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή είναι συμπληρωματική, καθώς είναι μια σχέση ανάμεσα σε ανόμοιους. Μέσα σ' αυτή τη συμπληρωματική σχέση ο ρόλος της κανονιστικής αυθεντίας του δασκάλου εκλαμβάνεται ως ένα φυσικό επακόλουθο της διαφοράς που υπάρχει μεταξύ δασκάλου και μαθητή και καθίσταται ιδιαίτερος σημαντικός καθώς εξασφαλίζει την ψυχολογική ασφάλεια την οποία χρειάζονται οι μαθητές για να αναπτυχθούν ομαλά και παρέχει το πλαίσιο αναφοράς στην παιδική συμπεριφορά και το τείχος αναχαίτισης των παιδικών παρορμήσεων (Κωνσταντίνου, 2003: 51 · Ματσαγγούρας, 2005: 328-329).

Ο δάσκαλος προκειμένου να εκπληρώσει τον παιδαγωγικό του ρόλο, ο οποίος περιλαμβάνει και αρκετούς υπο-ρόλους, οφείλει να διαθέτει και την κατάλληλη παιδαγωγική εκπαίδευση/ κατάρτιση, η οποία προσδιορίζεται από τις αντίστοιχες επιστήμες της αγωγής, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας κ.λπ. Ο δάσκαλος παράλληλα με την ειδική επιστημονική του κατάρτιση οφείλει να διαθέτει και μια γενικότερη επιστημονική κατάρτιση, η οποία θα τον βοηθήσει σημαντικά στην αίσθηση του χώρου, της προσγείωσης, της ευστροφίας και της κοινωνικής ενημέρωσης αλλά και μια ειδική ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση. Η παιδαγωγική αυτή επάρκεια του εκπαιδευτικού θα πρέπει να διασφαλίζεται όχι μόνο κατά τη διάρκεια της φοίτησης του στα Ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα



- αλλά και μέσα από διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία θα πρέπει να παρακολουθεί κατά την άσκηση του διδασκαλικού του επαγγέλματος. Αυτή η κατάλληλη παιδαγωγική του επιμόρφωση σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική του πείρα θα τον βοηθήσουν να ασκήσει με τον καταλληλότερο τρόπο τον παιδαγωγικό του ρόλο και συνεπώς να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη¹⁰. Η κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση θα βοηθήσει το δάσκαλο να διαδραματίσει το ρόλο του ως παιδαγωγού σύμφωνα με τις παιδαγωγικές προδιαγραφές, οι οποίες έχουν ως γνώμονα το ειδικό και γενικό συμφέρον του αναπτυσσόμενου ατόμου προσφέροντας του τα απαραίτητα παιδαγωγικά μέσα προκειμένου αυτός να εναρμονίσει τις ατομικές και κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου, 2001: 39 · Κογκούλης, 2003: 243 · Κωνσταντίνου, 2003: 86).

Στη σύγχρονη μάλιστα πλουραλιστική κοινωνία καθίσταται επιτακτικότερος ο διαρκής αγώνας για την ανανέωση του παιδαγωγικού εξοπλισμού του δασκάλου, ο οποίος οφείλει να μαθητεύει διαρκώς, να μην αρκείται στις γνώσεις που κατέχει, να είναι ανοιχτός στο κοινωνικό περιβάλλον και να ευαισθητοποιείται και να πειραματίζεται συνεχώς σε καινούργιες διδακτικές μεθόδους. Ο εξοπλισμός του παιδαγωγού με αυτοσυγκέντρωση, αυτοκυριαρχία, ισορροπία ψυχικής διάθεσης, θέληση, καρτερικότητα, επιθυμία για προσωπική τελείωση, πνεύμα υπηρεσίας, αγάπη για τα παιδιά, εξεύρεση των κατάλληλων μέσων είναι καρπός της δια βίου μάθησης, της συνεχούς προσπάθειας και του προσωπικού του αγώνα. Η παιδαγωγική δεοντολογία του κάθε δασκάλου είναι αποτέλεσμα διαφορετικών παραγόντων, όπως των προσωπικών του εμπειριών και βιωμάτων, της καταγωγής και της μαθητικής του ζωής, των γνωστικών, ιδεολογικών και πολιτιστικών τάσεων του, των απόψεων που διαμόρφωσε από τις σπουδές του στην Ακαδημία και, γενικά, της στάσης ζωής και της κοσμοθεωρίας του. Σημαντικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής δεοντολογίας είναι και το φύλο, η ηλικία, οι σχολικές εμπειρίες και η ιδιοσυγκρασία των δασκάλων (Φρειδερίκου & Φολερού -Τσερούλη, 1991: 86 · Κογκούλης, 2003: 259).

Πέρα από τον επαρκή παιδαγωγικό εξοπλισμό του δασκάλου αυτός θα πρέπει να διαθέτει και τα κατάλληλα ψυχικά αποθέματα προκειμένου να

¹⁰ Σύμφωνα με τον J. Houssaye παιδαγωγός είναι αυτός, που μέσα από τη συνάρτηση θεωρίας και πράξης, συμβάλλει στην όλη παιδευτική διαδικασία (Κογκούλης, 2003: 231-232).



- ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου του. Η άσκηση της παιδαγωγικής λειτουργίας προϋποθέτει μια ικανοποιητική ψυχική κατάσταση και μια γερή υγεία, οι οποίες δεν είναι εύκολο να εξασφαλιστούν στο πλαίσιο της σύναψης παιδαγωγικών σχέσεων με μικρά παιδιά που ασφαλώς παρουσιάζει εξαντλητικές πλευρές τόσο στο φυσικό (κόπωση) όσο και στο ψυχικό επίπεδο (αναζήτηση ισορροπίας και γαλήνης, απογοητεύσεων..) (Debesse & Mialaret, 1985: 109).

2.3.2. Ο δάσκαλος ως διδάσκαλος

Η διδασκαλία κατέχει εξέχουσα θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελεί το επίκεντρο της παιδαγωγικής δράσης στο σχολείο, γύρω από το οποίο περιστρέφονται όλες οι υπόλοιπες διδακτικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες. Ως διδασκαλία ορίζεται η σκόπιμη, η οργανωμένη και κυρίως θεσμοθετημένη διαδικασία μεταβίβασης γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αντιλήψεων από τον εκπαιδευτικό στο εκπαιδευόμενο άτομο. Κάθε δάσκαλος καλείται να φέρει σε πέρας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη διδασκαλία και να ανταποκριθεί στις αξιώσεις και τις προσδοκίες του διδασκαλικού του έργου (Κωνσταντίνου, 1994: 94-95, 97).

Ο δάσκαλος προκειμένου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερα υψηλές απαιτήσεις μιας «άρτιας» διδασκαλίας θα πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις και τα κατάλληλα προσόντα. Ειδικότερα, οι γνώσεις του δασκάλου θα πρέπει να αναφέρονται στους τομείς α) γενικής παιδείας, β) επαγγελματικής γνώσης και γ) γνώσης του αντικειμένου που θα διδάξει. Ο διδάσκαλος εκτός από τη γενική παιδεία θα πρέπει να διαθέτει και συγκροτημένες γνώσεις, εξειδικευμένης φύσεως, για το περιεχόμενο, τη δομή, και τη σημασία των ακαδημαϊκών αντικειμένων που διδάσκει, καθώς και επιστημονικό - επαγγελματική κατάρτιση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hartnett και Naish (1981) οι γνώσεις των διδασκάλων θα πρέπει να προέρχονται από α) αμιγείς επιστημονικούς κλάδους, όπως η Φιλολογία, η Φιλοσοφία, η Ιστορία, οι Θετικές Επιστήμες κ.λπ., β) «ενδιάμεσες» επιστήμες, όπως η Κοινωνιολογία, η Ψυχολογία, η Ιστορία της Εκπαίδευσης και γ) Εφαρμοσμένες Επιστήμες, όπως η διδακτική της ανάγνωσης, τα αναλυτικά προγράμματα, η οργάνωση και η

διεύθυνση της σχολικής τάξης, η διδακτική έρευνα κ.λπ. (Ματσαγγούρας, 2005: 419, 432).

Σύμφωνα με την τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία του σχολείου, ο δάσκαλος είναι επιφορτισμένος να φέρει σε πέρας το έργο του διδασκάλου. Ο εκπαιδευτικός ως διδάσκαλος είναι ο κύριος υπεύθυνος για την οργάνωση των διδακτικών διαδικασιών μάθησης. Ο δάσκαλος αναλαμβάνει αρμοδιότητες που σχετίζονται με την οργάνωση και διεκπεραίωση τόσο μιας συγκεκριμένης διδασκαλίας, όσο και του συνόλου των μαθημάτων μιας διδακτικής περιόδου. Χρέος του δασκάλου είναι να κατέχει τη διδακτέα ύλη, όπως ορίζεται στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια, και να έχει την ικανότητα να τη διδάξει και να τη μεταδώσει σε άτομα που δεν την κατέχουν. Η ποιότητα και η ποσότητα της σχολικής γνώσης δεν καθορίζεται μόνο από τους εξωσχολικούς κοινωνικούς παράγοντες αλλά και από τις οργανωτικο - διδακτικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού. Η γνώση είναι δύναμη και γι' αυτό χρέος του δασκάλου είναι να τη μεταβιβάσει σε όλα τα παιδιά και να δημιουργήσει με τις κατάλληλες παρεμβάσεις τις απαραίτητες συνθήκες που θα προάγουν το άτομο πέρα από το χώρο της αναπαραγωγικής μάθησης και της ετερόνομης σκέψης στο χώρο της πνευματικής καλλιέργειας και αυτονομίας (Καψάλης, 1996: 485 · Κωνσταντίνου, 2001: 39-40 · Κωνσταντίνου, 2003: 87 · Ματσαγγούρας, 2005: 437).

Σχήμα 2. Ο δάσκαλος ως μεταδότης της σχολικής γνώσης (Πυργιωτάκης, 2000: 359).



Σύμφυτη με τις διδακτικές δραστηριότητες είναι και η θεώρηση του δασκάλου ως πρωταρχική πηγή γνώσης και σοφίας, άποψη που ήταν ευρέως διαδεδομένη τα παλαιότερα χρόνια. Κατά τη θεώρηση αυτή ο δάσκαλος κατέχει επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες μεταδίδει σε νεαρά άτομα που δεν τις κατέχουν. Η μετάδοση των γνώσεων αυτών δεν θα πρέπει να γίνεται με τυχαίο τρόπο αλλά σύμφωνα με κατάλληλα σχεδιασμένες διδακτικές μεθόδους που θα εξασφαλίσουν τη μεταβίβαση της γνώσης από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές. Κατά τη μεταβίβαση της σχολικής γνώσης ο δάσκαλος οφείλει να λαμβάνει υπόψη του και τις ατομικές ανάγκες (γνωστικές, διανοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικοπολιτισμικές) και τα ενδιαφέροντα των μαθητών καθώς και τις απαιτήσεις και προσδοκίες των διαφόρων οικονομικών, εργασιακών, θρησκευτικών, διοικητικών τομέων της κοινωνίας (Gammage, 1971: 24 · Καψάλης, 1996: 485 · Κωνσταντίνου, 2001: 39-40 · Κωνσταντίνου, 2003: 87).

Ο εκπαιδευτικός κατά την άσκηση του διδασκαλικού του ρόλου φέρνει σε επαφή το μαθητή με το μορφωτικό αγαθό. Ωστόσο, μέσα από αυτή την επαφή δεν επιδιώκεται απλά η στείρα μετάδοση των γνώσεων και η απλή γνωριμία του μαθητή με το διδακτικό αντικείμενο. Βασικός σκοπός του δασκάλου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να είναι η πλήρης αφομοίωση των μορφωτικών αγαθών από την πλευρά του μαθητή, προκειμένου αυτός να έχει τη δυνατότητα να τα επαναφέρει στη μνήμη του όταν αυτό καταστεί αναγκαίο και να είναι ικανός να τα χρησιμοποιήσει στη ζωή του όποτε χρειαστεί. Ο διδάσκαλος επωμίζεται στην πραγματικότητα του ρόλου του ειδικού και του δότη. Ύψιστο καθήκον γι' αυτόν θεωρείται η όσο το δυνατόν καλύτερη προετοιμασία του μαθήματος, η «άριστη» παράδοση του μαθήματος με τη μορφή μονολόγου που δεν επιτρέπει τη διατύπωση εκφράσεων και απόψεων που είναι δυνατόν να παρεμποδίσουν τη διεξαγωγή του μαθήματος. Στην ουσία, κύριος στόχος του δασκάλου είναι να μυήσει τους μαθητές στην επιστήμη που κατέχει από την οποία αντλεί και το κύρος του. Βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση του δασκάλου είναι το «βάθος» και η ακρίβεια της επιστημονικής του γνώσης. Χρέος του δασκάλου είναι να μεταδώσει και να μετατρέψει τα μαθήματα των επιστημονικών ειδικοτήτων, τα οποία αντιστοιχούν στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, σε αυτό που και σύμφωνα με τον

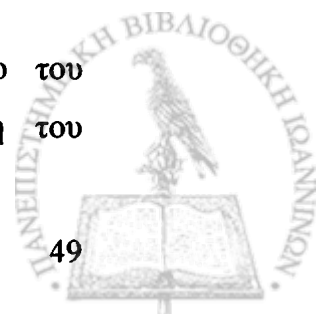


ορισμό του Shulman αποκαλείται *διδάξιμη γνώση* (Κοσμόπουλος, 1990: 327 · Πυργιωτάκης, 2000: 247-248 · Ματσαγγούρας, 2005: 423).

Η μεταβίβαση των γνώσεων και των άλλων τεχνικών ή πολιτισμικών στοιχείων, όπως ικανότητες και δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης, αρίθμησης κ.λπ. είναι δυνατόν να επιτευχθεί μόνο όταν ο εκπαιδευτικός διαθέτει την κατάλληλη διδακτική κατάρτιση, δηλαδή γνώσεις και εμπειρίες που σχετίζονται με τη Γενική Διδακτική (θεωρία στόχων, περιεχόμενο και διαδικασία διδασκαλίας) και την Ειδική Διδακτική (διδακτική κάθε επιμέρους μαθήματος - θεωρία στόχων, περιεχόμενο και διαδικασία διδασκαλίας κάθε συγκεκριμένου μαθήματος που διδάσκεται στο σχολείο). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζοντας το ρόλο του δασκάλου οφείλει να οργανώνει με αποτελεσματικό τρόπο τις διδακτικές διαδικασίες, εξασφαλίζοντας τις κατάλληλες συνθήκες (π.χ. πειθαρχία) και εφαρμόζοντας τις ενδεδειγμένες στρατηγικές διδασκαλίας (μεθόδους, εποπτικά μέσα, διδακτέα ύλη κ.λπ.). Η εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας απαιτούν τη θέσπιση εκ μέρους του δασκάλου κάποιων ειδικών κανόνων, οι οποίοι θα προσδιορίζουν το τι πρέπει, τι μπορεί (επιτρέπεται) και τι δεν επιτρέπεται να συμβεί στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, καθώς επίσης και το ποιες θα είναι οι συνέπειες από τη μη τήρηση αυτών των κανόνων (Κωνσταντίνου, 2001: 40 · Κωνσταντίνου, 2003: 87).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως δασκάλου κατείχε δεσπίζουσα θέση στο παραδοσιακό σχολείο, που διακρίνονταν από δομές έμφορτες αυταρχισμού. Κατά την ερβαρτιανή αντίληψη, που θεωρεί ως ύψιστο σκοπό της διδασκαλίας τη συσσώρευση γνώσεων με εγκεφαλική διαδικασία, ο ρόλος του δασκάλου είναι μεταλαμπαδευτικός και ο δάσκαλος θεωρείται ως μεταδότης του φωτός από τη λαμπάδα της επιστήμης. Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση του ρόλου του δασκάλου, ο δάσκαλος είναι ο μεταλαμπαδευτής της γνώσης και της σοφίας καθώς και της επιστήμης και των αξιών από τον ιδεολογικό και πολιτιστικό χώρο. Η πολυμάθεια αυτή του δασκάλου αποτελεί βασικό συντελεστή γοήτρου και επιβολής με αποτέλεσμα ο ρόλος του να έχει ένα maximum αυταρχικότητας και αυθεντίας (Παπάς, 1988: 242-244).

Στο παραδοσιακό σχολείο ο δάσκαλος είχε επίσης το ρόλο του παντογνώστη και του πανσόφου. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση του



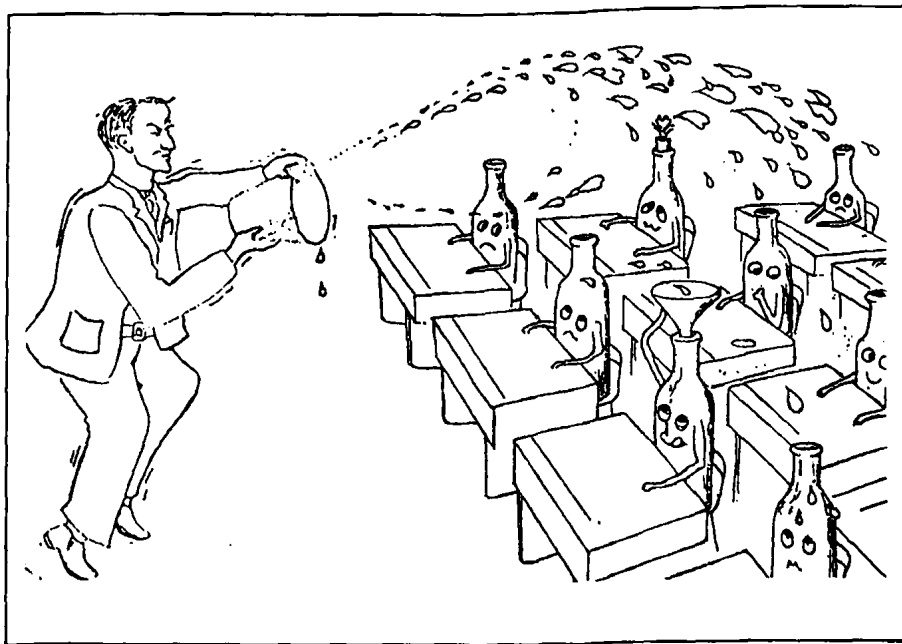
διδασκαλικού ρόλου, ο εκπαιδευτικός θεωρεί τον εαυτό του ως πηγή της γνώσης και της σοφίας και ως κινητή εγκυκλοπαίδεια. Ο εκπαιδευτικός που διακατέχεται από το σύνδρομο του παντογνώστη ακολουθεί τη διδακτική του Κομένιου, σύμφωνα με την οποία ο Δάσκαλος είναι ο ήλιος, η πηγή της γνώσης και της σοφίας. Ωστόσο, ο ρόλος αυτός του δασκάλου έχει επιδεχτεί αρκετές κριτικές καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Δημήτρης Γληνός για τους δασκάλους «αυτοί οι αποθηκάριοι της σοφίας δημιούργησαν ένα μονοπώλιο της σοφίας και ένα πνευματικό βραχμανισμό» (ό.π.: 244-246).

Σχήμα 3. Ο δάσκαλος ως παντογνώστης και πάνσοφος μεταδίδει τις γνώσεις στους μαθητές (<http://www.uu.nl/uupublish/content/metu-qt1.ppt>).



Ο δάσκαλος σύμφωνα με τις αρχές της «Παλιάς παιδαγωγικής» ως κάτοχος της γνώσης και της σοφίας θα πρέπει να φροντίσει για την αγωγή των παιδιών που μπορεί να εικονισθεί με το γέμισμα ενός «κενού δοχείου». Οι μαθητές είναι ενδεείς και παρομοιάζονται με δοχεία κενά που πρέπει να υπερπληρωθούν από τον ανενδεή δάσκαλο με μια a priori δεοντολογία. Κατά την παραδοσιακή διδασκαλία, οι επιμορφούμενοι είναι απλοί δέκτες και καταγράφουν την αυθεντική γνώση. Αναγνωρίζουν ότι είναι ενδεείς και κατώτεροι στον τομέα της πληροφόρησης και ότι ο δάσκαλος αποτελεί την πηγή πνεύματος και σοφίας (Παπάς, 1987: 60 · Παπάς, 1988: 242 · Κοσμόπουλος, 1990: 326).

Σχήμα 4. Ο δάσκαλος ως μεταδότης της γνώσης και οι μαθητές ως κενά δοχεία (Παπάς, 1987: 184).



Στο ρόλο του δασκάλου ως διδασκάλου εντάσσεται και ένας επιμέρους ρόλος που απαντάται στη σύγχρονη βιβλιογραφία, ο ρόλος του δασκάλου ως ερευνητή. Ο δάσκαλος ως ερευνητής θα πρέπει κατά τη μαθησιακή διαδικασία να αξιοποιεί δημιουργικά τα αποτελέσματα της έρευνας και να προβαίνει σε ερευνητικές δραστηριότητες στις οποίες θα πρέπει εμπλέκει ενεργά όλους τους μαθητές. Η συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες αυτές θα πρέπει να είναι εκούσια και να μην έχει καταναγκαστικό χαρακτήρα. Κυρίαρχο γνώρισμα του δασκάλου ως ερευνητή θα πρέπει να είναι η ερευνητική στάση, που θα τον προσανατολίζει προς την εμπειριστατωμένη χρήση της επιστημονικής βιβλιογραφίας και τη διερευνητική αντιμετώπιση της προσωπικής του διδακτικής πράξης (Παπάς, 1988: 257 · Ματσαγγούρας, 2005: 322).

Ο δάσκαλος μέσα στο σχολείο αποκτά ένα σημαντικό ερευνητικό ρόλο, που θα πρέπει να ενισχυθεί με την αναγκαία εκπαίδευση και κατάρτιση στις ερευνητικές τεχνικές. Μέσα στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, αρκετά από τα οποία παρουσιάζουν διακυμάνσεις, αστάθειες και διακλαδώσεις, ο εκπαιδευτικός ως μέρος του συστήματος μπορεί και πρέπει να συμβάλλει στην επιλογή της διακλάδωσης - δηλαδή στην ανάπτυξη καινοτομιών και στη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης - με επίγνωση των εκάστοτε δυνατοτήτων

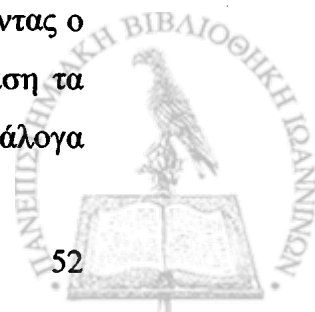


- αναπτύσσοντας ερευνητικές δραστηριότητες για τις εκπαιδευτικές πρακτικές του. Κάθε δάσκαλος θα πρέπει να αισθάνεται ότι τον αφορά κάθε έρευνα που αγγίζει το πεδίο της δραστηριότητας του και συγχρόνως να επιθυμεί να συμμετάσχει σε οποιαδήποτε έρευνα θα μπορούσε να συμβάλλει στην επιτυχέστερη διεξαγωγή του μαθήματος και στη πρόοδο των μαθητών και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος (Debesse & Mialaret, 1985: 126 · Βεργίδης, 2002: 143-144).

Ο δάσκαλος ως πρωταγωνιστής του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να αναλάβει και τον προγραμματισμό και την επίβλεψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, πολιτιστικών και υπηρεσιακών δραστηριοτήτων και γενικότερα της οργάνωσης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος αποτελεί το συντονιστή εκδηλώσεων, εθνικών εορτών, εκδρομών, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και συνεπώς ως κύριες αρμοδιότητες του θα μπορούσαν να αναφερθούν ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο έλεγχος και τέλος η ανατροφοδότηση. Από όλες τις παραπάνω δραστηριότητες του δασκάλου προκύπτει ένας επιμέρους ρόλος του, ο ρόλος του μάνατζερ της εκπαιδευτικής μονάδας (<http://epirus.sch.gr/educonf-1/ntoyskas.pdf>).

2.3.3. Ο δάσκαλος ως αξιολογητής

Από την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου προκύπτει ο ρόλος του δασκάλου ως αξιολογητή καθώς αυτός αναλαμβάνει αρμοδιότητες που σχετίζονται με την αξιολόγηση των μαθητών. Σύμφωνα μ' αυτό το ρόλο, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να εκφέρει αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την ποιότητα επίδοσης των μαθητών. Οι αξιολογικές αυτές κρίσεις στηρίζονται σε συγκεκριμένες διαδικασίες μέτρησης της αξίας των μαθητών (αξιολόγηση) με βάση ορισμένα προκαθορισμένα κριτήρια. Ο εκπαιδευτικός έχοντας ως γνώμονα τις προδιαγραφές του Υπουργείου Παιδείας αξιολογεί ένα μαθητή με βάση την επίδοση του στα σχολικά μαθήματα και στη συγκεκριμένη ύλη που αποτυπώνεται στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός κάνει διάγνωση των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των ελλείψεων των μαθητών, ελέγχει την επίτευξη ή μη των μαθησιακών στόχων και αξιολογεί τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφάρμοσε εντοπίζοντας ο ίδιος τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα τους. Στη συνέχεια, με βάση τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός λαμβάνει τα ανάλογα

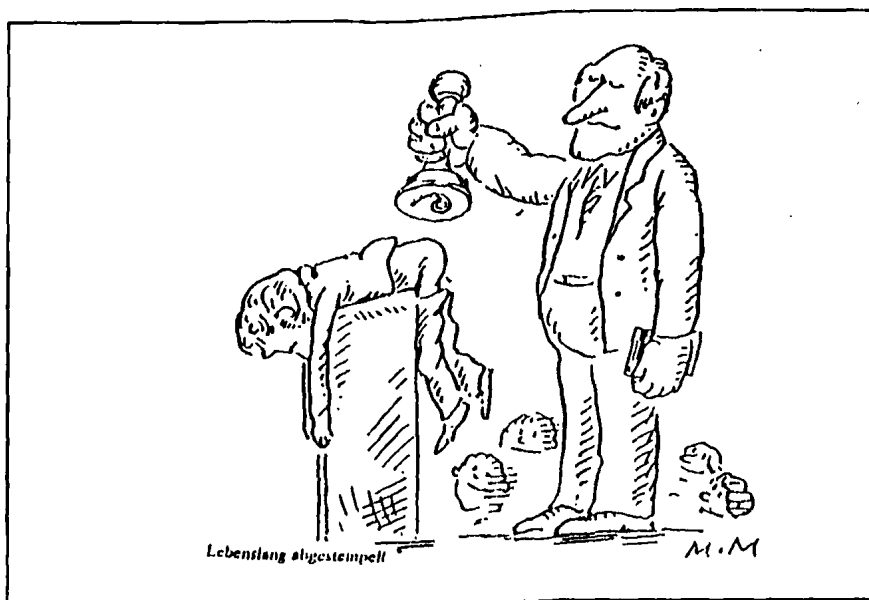


- υποστηρικτικά ή διορθωτικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα που θα βελτιώσουν τη διαδικασία μάθησης και θα συμβάλλουν στην εξέλιξη και δραστηριοποίηση του μαθητή (Γκότοβος, 2000: 128 · Κωνσταντίνου, 2001: 40).

Ο εκπαιδευτικός μέσα από την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου προσδιορίζει τη σχολική σταδιοδρομία των μαθητών με βάση την επίδοση τους στα σχολικά μαθήματα και τους παρέχει αποδεικτικά κατοχής προσόντων, τα οποία με τη σειρά τους προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική και κοινωνική τους θέση. Ο δάσκαλος ως αξιολογητής είναι ο βασικός υπεύθυνος για την κοινωνική θέση που θα καταλάβουν οι μαθητές στην ιεραρχική κλίμακα της κοινωνίας, ιδίως όταν αυτοί πρόκειται να καταλάβουν μια τελείως διαφορετική από τον πατέρα τους και τη μητέρα τους κοινωνική θέση. Ο εκπαιδευτικός ως ο κύριος ρυθμιστής της μαθησιακής διαδικασίας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο και την ποιότητα της σχολικής μάθησης και κατ' επέκταση επηρεάζει την πορεία εξέλιξης του ατόμου και τις διαδικασίες της πολιτικο - κοινωνικής αναπαραγωγής και αλλαγής. Ο εκπαιδευτικός παράλληλα με τον κοινωνικοποιητικό και μορφωτικό ρόλο έχει επωμιστεί και το ρόλο της κοινωνικής επιλογής και στελέχωσης της κρατικής μηχανής και της αγοράς εργασίας. Αυτή η ταξινόμηση των μαθητών σε συγκεκριμένες θέσεις της επαγγελματικής και κοινωνικής ιεραρχίας απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να διαθέτει και την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση προκειμένου η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και το αποτέλεσμα της να χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα (Gammage, 1971: 47 · Κοσσυβάκη, 1994 : 44 · Κωνσταντίνου, 2003: 88 · Ματσαγγούρας, 2005: 438).

Ο εκπαιδευτικός μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης εκφέρει κάποια θετική ή αρνητική κρίση για τις ικανότητες των μαθητών, η οποία εκφράζεται με σχολικούς βαθμούς και σχολικούς τίτλους και ασκεί καθοριστική επίδραση στη μετέπειτα σταδιοδρομία των μαθητών. Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ο κάθε μαθητής φέρνει μια σφραγίδα με τον αξιολογικό χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού, η οποία τον ακολουθεί σ' όλη του τη ζωή (Παπάς, 1988: 258).

Σχήμα 5. Ο δάσκαλος ως αξιολογητής σφραγίζει το μαθητή για όλη του τη ζωή (Παπάς, 1988: 258).



Αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή είναι να εκφέρει αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την ποιότητα της επίδοσης των μαθητών. Η κρίση του δασκάλου - αξιολογητή για την αξία του μαθητή έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και δεν επιδέχεται αμφισβητήσεις. Ο ρόλος του δασκάλου ως αξιολογητή πολλές φορές περιορίζεται στην ανακοίνωση της διδακτέας ύλης και στη βαθμολόγηση των γραπτών των μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Α. Φραγκουδάκη ο δάσκαλος ως αξιολογητής απαιτεί από τους μαθητές του την πιστή αναπαραγωγή των σχολικών βιβλίων. Οι μαθητές κοπιάζουν για να παπαγαλίσουν αποσπάσματα των βιβλίων με μοναδική ανταμοιβή το βαθμό. Ωστόσο, η αποστήθιση αυτή δε βοηθάει τα παιδιά αλλά αντίθετα τα κάνει να μην αναγνωρίζουν καμία απολύτως χρησιμότητα στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων (Κωνσταντίνου, 1994: 93, 99, 101).

Ο δάσκαλος στο ρόλο του αξιολογητή καλείται να διαπιστώσει το βαθμό στον οποίο η σχολική γνώση έχει αποταμιευτεί σαν μια τραπεζική κατάθεση στο πνεύμα του μαθητή. Ο μαθητής που θα αποδώσει με τη μεγαλύτερη ακρίβεια και πιστότητα τις καταθέσεις του εκπαιδευτικού θα ανταμειφθεί από αυτόν με το «άριστα», ενώ αντίθετα οι μαθητές που θα απαντήσουν με πρωτοτυπία και δημιουργική σκέψη θα αξιολογηθούν με χαμηλή βαθμολογία εφόσον οι απαντήσεις τους θα έρθουν σε αντιδιαστολή με τη σοφία του δασκάλου ή του

- σχολικού βιβλίου. Αξιοσημείωτο είναι μάλιστα ότι στη χώρα μας που η αξιολόγηση στηρίζεται κατά ένα πολύ μεγάλο μέρος σε εξεταστικές διαδικασίες, οι οποίες χρησιμοποιούνται για την κατάταξη των μαθητών, με τη χρήση βαθμολογικών κλιμάκων και την προώθηση τους ή μη σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες ο ρόλος του δασκάλου - αξιολογητή αρχίζει να δεσπόζει και να επικρατεί έναντι των άλλων επιμέρους ρόλων του δασκάλου (Παπάς, 1988: 252 · Κωνσταντίνου, 1994: 102).

Ο ρόλος του δασκάλου ως αξιολογητή απαιτεί απ' αυτόν να προβαίνει σε καθημερινή βάση στην αξιολόγηση του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, ακόμη και όταν δεν βαθμολογεί τους μαθητές, δεν παύει να τους αξιολογεί καθώς κάθε μέρα και όλη τη χρονιά αντλεί τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν για την τελική αξιολόγηση τους. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι ίσως το πιο δύσκολο καθήκον που οφείλει να διεκπεραιώσει ο δάσκαλος κατά την επιτέλεση του ρόλου του καθώς τον φέρνει αντιμέτωπο με το δίλημμα να βαθμολογήσει σύμφωνα με τα αυστηρά προδιαγεγραμμένα από το κράτος αντικειμενικά κριτήρια ή σύμφωνα με τα παιδαγωγικά κριτήρια που ο ίδιος επιθυμεί (Καψάλης, 1996: 489).

2.3.4. Ο δάσκαλος ως φύλακας

Σύμφωνα με την κουστωδιακή λειτουργία του σχολείου ο δάσκαλος διαδραματίζει το ρόλο του φύλακα. Ο εκπαιδευτικός εκτός από τη διεκπεραίωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων είναι υπεύθυνος και για την ασφαλή φύλαξη και αξιοπρεπή διαβίωση των μαθητών στους σχολικούς χώρους. Ο δάσκαλος οφείλει να διαφυλάξει τη σωματική ακεραιότητα, την υγεία και την αξιοπρέπεια των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίας τους στο σχολείο. Στα πλαίσια αυτών των αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού εντάσσεται και η οργάνωση των σχολικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια των οποίων ο δάσκαλος οφείλει να οργανώσει με τέτοιο τρόπο τη σχολική ζωή έτσι ώστε να εξασφαλίζονται όλες οι προϋποθέσεις για μια ασφαλή, ενεργητική και ευχάριστη ζωή των μαθητών. Η κουστωδιακή λειτουργία του σχολείου και η ανάληψη από τον εκπαιδευτικό αρμοδιοτήτων φύλακα απαλλάσσει για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα τους γονείς από τον παιδαγωγικό τους ρόλο και συνεπώς οδηγεί στην περιοδική



- αποδέσμευση εργατικής δύναμης για το κοινωνικό - οικονομικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 1994: 104 · Γκότοβος, 2000: 128 · Κωνσταντίνου, 2001: 40 · Κωνσταντίνου, 2003: 88).

Ωστόσο, αρκετές επιφυλάξεις έχουν διατυπωθεί για το ρόλο του δασκάλου ως φύλακα καθώς το στοιχείο της «εποπτείας» φαίνεται να λείπει από το ρόλο του σημερινού εκπαιδευτικού. Αρκετές δυσκολίες παρουσιάζονται κατά τη φύλαξη των μαθητών στη σχολική τάξη, στους διαδρόμους και στο προαύλιο του σχολείου γεγονός που δυσχεραίνεται και από την υλικοτεχνική υποδομή των σημερινών σχολείων · τα σημερινά σχολεία δεν διαθέτουν τις απαραίτητες εγκαταστάσεις όπως βιβλιοθήκες, εργαστήρια, γυμναστήρια, αίθουσες, θέρμανση, τα οποία θα εξασφάλιζαν στους μαθητές τις απαραίτητες συνθήκες για μια ασφαλή και ευχάριστη διαμονή. Αν και ο θεσμός του «εφημερεύοντα» καθηγητή ή δασκάλου τυπικά υπάρχει ακόμη, ωστόσο μετά τη διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αποποιηθούν τις ευθύνες για ένα «ατύχημα» ή για μια «αποκλίνουσα συμπεριφορά» αποχωρίζονται από τους μαθητές τους και επιδίδονται σε δικές τους προσωπικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα πολλά παιδιά να προβαίνουν σε ανάρμοστες συμπεριφορές, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να επιδίδονται σε δραστηριότητες (π.χ. κάπνισμα, απομάκρυνση από τους σχολικούς χώρους, κατανάλωση καφέδων ή οινοπνευματωδών ποτών σε χώρους που βρίσκονται κοντά στην σχολική αυλή) που μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο τη σωματική τους υγεία και να προκαλέσουν έντονη ανησυχία και φόβο στους γονείς τους (Κωνσταντίνου, 1994: 105, 106 · Γκότοβος, 2000: 197-198, 205).

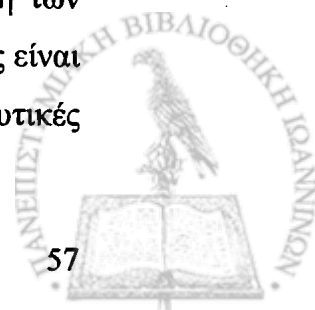
2.3.5. Ο δάσκαλος ως δημόσιος υπάλληλος

Ο ρόλος του δασκάλου ως παιδαγωγού σε συνδυασμό με τους άλλους τρεις επιμέρους ρόλους του (διδάσκαλος, αξιολογητής, φύλακας) μπορεί να αποδίδει συνοπτικά με το συμβατικό (τεχνικό) όρο «**επαγγελματίας παιδαγωγός**». Παράλληλα με τους παραπάνω ρόλους, ο δάσκαλος διαδραματίζει και έναν επιπρόσθετο ρόλο, το ρόλο του **δημοσίου υπαλλήλου**. Ο δάσκαλος επωμίζεται το ρόλο του δημοσίου υπαλλήλου από τη στιγμή που διορίζεται σ' ένα δημόσιο σχολείο και αναλαμβάνει επίσημα τα παιδαγωγικά και διδακτικά του καθήκοντα.

Με το διορισμό του ο δάσκαλος εντάσσεται στο χώρο των δημοσίων (κρατικών) υπαλλήλων, υπόκειται σε μια διοικητική ιεραρχία και υπακούει στο δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα από τη μια πλευρά και τη σχολική νομοθεσία από την άλλη, την τήρηση των οποίων επιβλέπει η διοίκηση της εκπαίδευσης. Κατά την εκπλήρωση των δημοσιοϋπαλληλικών καθηκόντων του δασκάλου ανακύπτουν κυρίως οι εξής περιοχές δραστηριοτήτων: οργανώνω, διοικώ, συνεργάζομαι κ.λπ. Ο δημοσιοϋπαλληλικός κώδικας προσδιορίζει και τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που έχει το άτομο από τη στιγμή που θα αποκτήσει την υπαλληλική του ιδιότητα καθώς και τις προσδοκίες που συνδέονται με όλους τους ρόλους του δασκάλου. Στο δημοσιοϋπαλληλικό αυτό κώδικα εντάσσονται και οι μεταθέσεις, οι αποσπάσεις και οι άδειες του δασκάλου, που απασχολούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό ακόμη και την προσωπική τους ζωή (Πυργιωτάκης 1982: 67 · Κωνσταντίνου, 1994: 80 · Πυργιωτάκης, 2000: 243 · Κωνσταντίνου, 2001: 41).

Ο δάσκαλος δεν μπορεί να ρυθμίσει με τον τρόπο που επιθυμεί ο ίδιος τα ζητήματα της προσωπικής του ζωής, καθώς ως δημόσιος υπάλληλος χάνει ένα μέρος της προσωπικής του ελευθερίας. Στα πλαίσια των θεσμικών κανόνων του σχολείου ο δάσκαλος οφείλει να παρευρίσκεται σ' αυτό συγκεκριμένες ώρες και μέρες κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς με αποτέλεσμα να μην μπορεί να πάρει άδεια όποτε θέλει ο ίδιος και να αδυνατεί να ρυθμίσει μόνος του τις ώρες και τις μέρες που θα πάει στο σπίτι ή στην εργασία του (Πυργιωτάκης, 2000: 243).

Ο ρόλος του δασκάλου ως δημοσίου υπαλλήλου υπόκειται στις αρχές της γραφειοκρατικής αντίληψης (bureau-technocracy) σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός είναι χαμηλόβαθμος υπάλληλος της κρατικής μηχανής με τεχνοκρατική ειδίκευση. Η γραφειοκρατική αντίληψη προτάσσει τον υπαλληλικό ρόλο του δασκάλου έναντι όλων των άλλων και θεωρείται διαβρωτική για την εκπαίδευση, διότι υποβαθμίζει τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου. Ο εξαρτημένος ρόλος του δασκάλου από το δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα του επιβάλλει να κινείται σύμφωνα με τους άμεσους και απώτερους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος γεγονός που δεν του επιτρέπει να κάνει χρήση των επιλογών που του παρέχει η φύση του διδασκαλικού του έργου. Ο δάσκαλος είναι παγιδευμένος μέσα σ' ένα κέλυφος από θεσμοθετημένους κανόνες, εκπαιδευτικές



- συμπεριφορές και ιδεολογικές κατευθύνσεις, οι οποίες διαμορφώνουν και ορίζουν το έργο του. Η μόνη αρμοδιότητα που βρίσκεται στην απόλυτη δικαιοδοσία του δασκάλου είναι η δυνατότητα επιλογής των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, με την προϋπόθεση αυτές να εξυπηρετούν τις καθορισμένες επιδιώξεις του σχολείου. Κατά τους Tesconi & Morriss, η γραφειοκρατική αντίληψη που διέπει το πνεύμα και της δικής μας σχολικής νομοθεσίας έχει τις ρίζες της όχι σε συγκεκριμένα πολιτικο - κοινωνικά συστήματα αλλά στη βιομηχανική επανάσταση και στις συνθήκες που αυτή διαμόρφωσε (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 155 · Ματσαγγούρας, 2005: 319).

Ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται από τους σχολικούς κανονισμούς¹¹ που προσδιορίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής κοινότητας. Οι κανονισμοί αυτοί προσδιορίζουν τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των μαθητών και των δασκάλων καθώς και το ενιαίο σύστημα συμπεριφοράς που πρέπει να διέπει τις σχέσεις τους. Η δημοκρατική οργάνωση μιας σχολικής κοινότητας προϋποθέτει κανόνες, όρια, κατανομή ρόλων και ευθυνών και ιεραρχική διάρθρωση των μελών της. Βασικός στόχος αυτών των κανονισμών είναι η διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού και διδακτικού κλίματος που θα εξασφαλίσει τη συνεργασία των μελών της κοινότητας χωρίς εντάσεις και συγκρούσεις, με αμοιβαίο σεβασμό, με ανοχή και αναγνώριση (Πυργιωτάκης, 2000: 244 · Κωνσταντίνου, 2001: 41 · www.edra.gr/Laws/Egg/2002-07-01-Rules.htm).

Ένα άλλο δεσμευτικό σημείο αναφοράς που προσδιορίζει το ρόλο του δασκάλου ως δημοσίου υπαλλήλου είναι τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα¹², που περιέχουν κυρίως τα μαθήματα που διδάσκεται η κάθε τάξη, τη διδακτέα ύλη για κάθε σχολικό έτος, τις ώρες που διδάσκονται σε κάθε μάθημα, τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς για κάθε μάθημα κατά σχολική βαθμίδα, σχολικό τύπο και τάξη και κάποιες φορές και τις προτεινόμενες μεθόδους για την επίτευξη αυτών των σκοπών. Με τα προγράμματα αυτά ορίζεται επίσης η έναρξη και η λήξη των μαθημάτων και οι ενδιάμεσες αργίες και διακοπές. Το επίσημο αναλυτικό

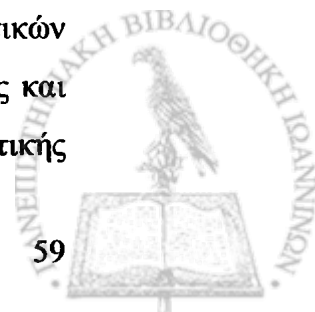
¹¹ Ο όρος σχολικός κανονισμός αναφέρεται στο σύνολο των όρων και κανόνων που αποτελούν βασική προϋπόθεση προκειμένου να πραγματοποιείται μεθοδικά, ανενόχλητα και αποτελεσματικά το έργο του σχολείου (www.edra.gr/Laws/Egg/2002-07-01-Rules.htm).

¹² Κριτήρια σύνταξης ενός αναλυτικού προγράμματος μπορεί να είναι η επιστημονική γνώση, οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, η αλλαγή και η βελτίωση της κοινωνίας και ο αναπτυσσόμενος, ενηλικιούμενος άνθρωπος (Κοσσυβάκη, 2004: 61-63).

- πρόγραμμα συντάσσεται με ευθύνη της πολιτείας και αποτυπώνει με τη μορφή νομικού κειμένου τις προθέσεις και επιδιώξεις της πολιτείας, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να τηρούν πιστά τις οδηγίες και τις προδιαγραφές που περιγράφουν τα νομικά και ρυθμιστικά κείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο ρόλος του δασκάλου ως δημοσίου υπαλλήλου καθώς και οι ρόλοι του σχολείου και των μαθητών προσδιορίζονται και από τις εγκυκλίους ρυθμίσεις και τα προεδρικά διατάγματα, τα οποία μεταξύ των άλλων καθορίζουν και τις εξετάσεις των μαθητών και οτιδήποτε σχετίζεται με την προαγωγή, απόλυση και τη γενικότερη φοίτηση τους (Γκότοβος, 2000: 127 · Κωνσταντίνου, 2001: 41 · Ξωχέλλης, 2003: 71-72).

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός είναι στενά συνδεδεμένος με το κράτος (διοικητικά και οικονομικά), μέσα από ένα πλέγμα νόμων, κανόνων, προγραμμάτων που τον «υποχρεώνουν» κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, της αγωγής, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης του μαθητή να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις κρατικές προδιαγραφές και υποδείξεις (νομικές, διοικητικές κ.λπ.). Από τα στοιχεία αυτά προκύπτουν νέες προσδοκίες για το δάσκαλο που καταρτίζουν το δημοσιούπαλληλικό του ρόλο. Ο έλεγχος για τη σωστή εκπλήρωση αυτού του ρόλου συντελείται από το διευθυντή του σχολείου και κυρίως από τον επιθεωρητή που ως εκπρόσωπος της διοικήσεως έχει ως άμεση αποστολή την εκπλήρωση του παιδαγωγικού και κυρίως του ρόλου του δασκάλου ως δημοσίου υπαλλήλου. Ο διευθυντής και τα ανώτερα διοικητικά στελέχη του σχολείου οφείλουν να επιβλέπουν αν ο δάσκαλος δείχνει αφοσίωση απέναντι στους σχολικούς θεσμούς, αν δηλαδή τηρεί τους θεσπισμένους από το κράτος κανόνες και αν εφαρμόζει τις προαπαιτούμενες διδακτικές στρατηγικές εκπληρώνοντας συγχρόνως και τους προκαθορισμένους από το Υπουργείο Παιδείας διδακτικούς στόχους (Hoyle, 1969: 52 · Πυργιωτάκης, 1982: 67 · Κωνσταντίνου, 2001: 42).

Από όλα τα παραπάνω καταδεικνύεται η έντονη γραφειοκρατική εξάρτηση του εκπαιδευτικού από την κεντρική διοίκηση μέσα σ' ένα μεταπρατικό σύστημα. Μέσα σ' αυτό το σύστημα ο δάσκαλος λειτουργεί ως μεταπράτης του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς εκπαιδύεται και επιμορφώνεται με τρόπους εφαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος και υλοποίησης εκπαιδευτικών «μεταρρυθμίσεων», χωρίς ωστόσο να συμμετέχει στις διαδικασίες σύνταξης και οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος και καθορισμού της εκπαιδευτικής



- πολιτικής. Ο ρόλος του δασκάλου ως μεταπράτη των αναλυτικών προγραμμάτων τον περιορίζει στην παράδοση της σχολικής ύλης με αποσπασματικό τρόπο και με βάση το σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς να έχει γενική αντίληψη του όλου προγράμματος και της σχέσης που συνδέει τα μέρη με το όλον και τον καθιστά ως ένα κατώτερο υπάλληλο μέσα σ' ένα κλειστό εκπαιδευτικό σύστημα (Ματσαγγούρας, 2005: 325-326).

Οι προσδοκίες της σχολικής διοίκησης από το δάσκαλο είναι προκαθορισμένες και μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: ιεραρχία, πειθαρχία, συνέπεια, υπευθυνότητα, αυτοσυγκράτηση, πολιτική ουδετερότητα, αρμονικές σχέσεις και συνεργασία με τους μαθητές, τους γονείς τους, τους συναδέλφους κ.λπ. Ο δάσκαλος οφείλει να μείνει πιστός και να εκπληρώσει τις παραπάνω προσδοκίες γιατί σε διαφορετική περίπτωση θα υποστεί τις πειθαρχικές κυρώσεις που θα του επιβληθούν από τα αρμόδια διοικητικά στελέχη που επιβλέπουν την εκπλήρωση του ρόλου του δασκάλου (Κωνσταντίνου, 1994: 116-117).

2.3.6. Ο δάσκαλος ως δημόσιος υπάλληλος - Παιδαγωγική ελευθερία του δασκάλου

Ωστόσο, στα πλαίσια ενός δημοκρατικά οργανωμένου σχολείου και μιας δημοκρατικής θεώρησης του εκπαιδευτικού έργου ο δάσκαλος δε θα πρέπει να είναι παθητικός δέκτης και άβουλος εκτελεστής των διαταγών και των εγκυκλίων της Διοίκησης. Αντίθετα, κατά την εκτέλεση των διδακτικών και παιδαγωγικών του δραστηριοτήτων ο δάσκαλος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και να υπακούει στη σχολική νομοθεσία ως ένα ορισμένο βαθμό έτσι ώστε να μη χάνεται και να μην περιορίζεται η παιδαγωγική του ελευθερία. Παρόλο που η εξασφάλιση της απόλυτης ατομικής και επαγγελματικής ελευθερίας του δασκάλου στα πλαίσια της σημερινής σχολικής πραγματικότητας είναι τελείως ανέφικτη, εντούτοις ο δάσκαλος θα πρέπει να προσπαθήσει να την εξασφαλίσει με κάθε τρόπο. Η διεκδίκηση και εξασφάλιση της παιδαγωγικής ελευθερίας του δασκάλου θα τον φέρει αντιμέτωπο με τη διοικητική ιεραρχία, η οποία θεωρείται ότι εκφράζει τη βούληση της δημοκρατικής πλειοψηφίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στην εκπαιδευτική νομοθεσία (Πηργιωτάκης, 1982: 67 · Κωνσταντίνου, 1994: 81 · Ματσαγγούρας, 2005: 326-327, 425).

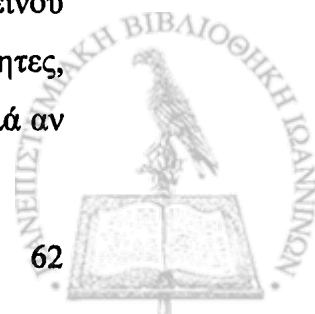
Κατά τον Vandevælde (1985), εκτός από τη δημοσιοϋπαλληλική εξάρτηση του δασκάλου από το κράτος ιδιαίτερος σημαντική είναι και η υποχρέωση του να υπηρετήσει τη βούληση της δημοκρατικής πλειοψηφίας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο δάσκαλος καλείται να επιλέξει μεταξύ της δημοκρατικής πλειοψηφίας που συνεπάγεται την αποδοχή στενού υπηρεσιακού ελέγχου των διδακτικών δραστηριοτήτων και μεταξύ της αρχής της επιστημονικής αυτονομίας που συνεπάγεται μείωση του διοικητικού ελέγχου αλλά συγχρόνως θα πρέπει να αποδέχεται και την αρχή της επαγγελματικής ευθύνης έναντι των μαθητών και του κοινωνικού συνόλου. Ο δάσκαλος μπορεί να διαδραματίσει το ρόλο του σύμφωνα με το πως εκείνος αντιλαμβάνεται και εφαρμόζει ή εκτελεί τη διδασκαλία και να επιδράσει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών συγκλίνοντας ή αποκλίνοντας από τις δεδομένες προσδοκίες του εκπαιδευτικού θεσμού. Να ρυθμίσει δηλαδή τη συμπεριφορά του σε αρμονία με τα θεσμοθετημένα καθήκοντα και δικαιώματά του, προβάλλοντας όμως παράλληλα τις αντιστάσεις του ως άτομο με ιδιαίτερη οντότητα και προσωπικότητα (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 85 · Ματσαγγούρας, 2005: 326-327, 425).

Στα πλαίσια του δημοσιοϋπαλληλικού ρόλου του δασκάλου αυτός καλείται να εξετάζει κριτικά και να επαναπροσδιορίζει τους σκοπούς, τις μεθόδους, το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας σύμφωνα όμως με τα κριτήρια με τα οποία έχουν διατυπωθεί και με αίσθημα ευθύνης απέναντι στα όργανα του συλλογικού προγραμματισμού. Ο δάσκαλος θα καταφέρει να εξασφαλίσει πραγματικά την παιδαγωγική του ελευθερία ή την παιδαγωγική του αυτονομία εφόσον θα μπορέσει να αναλάβει επαγγελματικές πρωτοβουλίες και να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη, τα σχολικά βιβλία, τα αναλυτικά προγράμματα, τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, την αξιολόγηση των μαθητών κ.λπ. Ωστόσο, ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να απορρίψει και να απομακρυνθεί από τους αντικειμενικούς στόχους των Αναλυτικών προγραμμάτων αλλά θα πρέπει να είναι ευέλικτος και να προσαρμόσει τους στόχους αυτούς στις ατομικές, κοινωνικές, τοπικές και πανανθρώπινες ανάγκες των μαθητών του καλύπτοντας συγχρόνως και τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες (Παπάς, 1987: 26 · Κωνσταντίνου, 1994: 111 · Ματσαγγούρας, 2005: 327).

2.3.7. Ρόλοι του δασκάλου

Σύμφωνα με μια έρευνα του Κεμπέκ οι κυριότεροι ρόλοι που διαδραματίζει ο δάσκαλος είναι: (Debesse & Mialaret, 1985: 110).

- ❖ Ο ρόλος του δασκάλου, δηλαδή του μοναδικού για τους μαθητές μεταδότη γνώσεων που θα μεταβιβάξει ο ίδιος στους μαθητές τις γνώσεις και που οφείλει να είναι απαιτητικός και να πιέζει τους μαθητές προκειμένου αυτοί να αφομοιώσουν τις απαραίτητες σχολικές γνώσεις (ό.π.: 110).
- ❖ Ο ρόλος του προπονητή, εκείνου δηλαδή που μεταδίδει στους μαθητές ένα κατώτατο όριο γνώσεων και που τους βοηθάει να εμβαθύνουν σ' αυτές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αρμοδιότητα του δασκάλου ως προπονητή είναι και να υποδείξει στους μαθητές ποιες γνώσεις οφείλουν να αφομοιώσουν και ποιες να απορρίψουν, γιατί σε αντίθετη περίπτωση οι μαθητές θα ασχολούνταν μόνο με τα θέματα που θα τους ενδιέφεραν και θα τους προσέλκυαν την προσοχή (ό.π.: 110).
- ❖ Ο ρόλος του οδηγού, εκείνου δηλαδή που οφείλει να μεταβιβάξει στους μαθητές του ένα κατώτατο όριο γνώσεων υποδεικνύοντας τις κατάλληλες μεθόδους για ένα σε βάθος εμπλουτισμό αυτών των γνώσεων. Δάσκαλος ως οδηγός χαρακτηρίζεται και αυτός που καταφέρνει να ανταποκριθεί σε μια ανάγκη για γνώσεις που θα παρουσιαστεί ξαφνικά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (ό.π.: 110).
- ❖ Ο ρόλος του επόπτη, του δασκάλου δηλαδή που υπαγορεύει εργασίες στους μαθητές και που επιβλέπει στη διεκπεραίωση τους, εκείνου που πιστεύει ότι ο μαθητής θα μάθαινε καλύτερα, αλλά λιγότερο γρήγορα ή σε μικρότερη ποσότητα αν θα τον αφήναν μόνο του και αβοήθητο να πραγματοποιήσει αυτές τις δραστηριότητες και, εκείνου που υπαγορεύει στους μαθητές τρόπους απόκτησης γνώσεων (ό.π.: 110).
- ❖ Ο ρόλος των πηγών, του δασκάλου δηλαδή που αφήνει τους μαθητές του ελεύθερους να επιλέξουν το είδος των εργασιών που θα διεκπεραιώσουν και χρησιμεύει ως «πηγές» σε περίπτωση που του το ζητήσουν, εκείνου που μπορεί να βοηθήσει το μαθητή και σε εξωσχολικές δραστηριότητες, και τέλος εκείνου που πιστεύει πως ο μαθητής θα μάθαινε το ίδιο καλά αν



τον άφηναν να διεκπεραιώνει ολομόναχος δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν (ό.π.: 110).

Η εξέταση όλων των παραπάνω ρόλων του δασκάλου αναδεικνύει ότι πάμπολλοι ρόλοι πηγάζουν από το διδασκαλικό status. Οι ρόλοι που επικρατούν κάθε φορά δεν είναι πάντοτε το ίδιο, κατά περιοχές και περιστάσεις, τονισμένοι. Το περιεχόμενο του ρόλου του δασκάλου δεν είναι σταθερό και αυστηρά προκαθορισμένο αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με τις υπάρχουσες συνθήκες, από εποχή σε εποχή και από τόπο σε τόπο, από κοινωνία σε κοινωνία. Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο χωριό διαφοροποιείται από το ρόλο του εκπαιδευτικού στην πόλη ως προς τον τρόπο εκπλήρωσης του αλλά και ως προς τις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς από αυτόν. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να εκτελεί ταυτόχρονα όλους τους επιμέρους ρόλους του, ωστόσο οι ρόλοι αυτοί δεν είναι εναλλακτικοί με την έννοια ότι ο ένας αποκλείει τον άλλο. Ο εκπαιδευτικός συνήθως ασκεί κατά προτίμηση ορισμένους ρόλους στους οποίους δεν μένει προσκολλημένος. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός ανά τακτά χρονικά διαστήματα αλλάζει τους ρόλους που υιοθετεί ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες μιας τάξης, μιας διδασκαλίας ή μιας περίπτωσης (Κοσμόπουλος, 1990: 367-368 · Κωνσταντίνου, 1994: 76 · Καψάλης, 1996: 482, 486 · <http://epirus.sch.gr/educonf-1/ntoyskas.pdf>).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

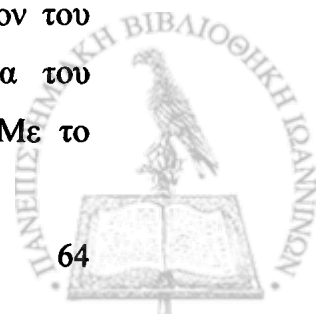
ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

3.1. Ο ρόλος του δασκάλου στην αρχαιότητα - Οι ρίζες του διδασκαλικού επαγγέλματος

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι μέσα στους κόλπους του σχολείου και παράλληλα με τις λειτουργίες που αυτό επιτελεί ο δάσκαλος διαδραματίζει διάφορους ρόλους. Οι ρόλοι αυτοί είναι διαρκώς μεταβαλλόμενοι και αλλάζουν από εποχή σε εποχή καθώς επιτελούνται μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα, τα όρια του οποίου είναι ρευστά και μεταβαλλόμενα. Κατά τη θεώρηση αυτών των μεταβαλλόμενων ρόλων του δασκάλου καθίσταται αναγκαία και μια ιστορική αναδρομή του ρόλου του από τα παλαιότερα χρόνια έως τις μέρες μας (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 38).

Στις πρωτόγονες κοινωνίες δεν υπήρχαν οι επαγγελματίες δάσκαλοι, μια ειδική δηλαδή κατηγορία ατόμων που είχε ως κύριο καθήκον της τη διδασκαλία και την αγωγή των παιδιών και των νέων. Στις κοινωνίες αυτές τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών είχε αναλάβει η οικογένεια και οι γονείς αποτελούσαν τους μοναδικούς παιδαγωγούς των κοινωνιών. Τα νεαρά άτομα των πρωτόγονων κοινωνιών διδάσκονταν τη γλώσσα και προσλαμβάνανε τις γνώσεις και τις άλλες πολιτιστικές κατακτήσεις και δεξιότητες από τις μητέρες τους και γενικά από τις γυναίκες της φυλής. Τις χειρωνακτικές εργασίες τις μάθαιναν τα παιδιά από τους άνδρες της φυλής, δίπλα στους οποίους μάθαιναν να καλλιεργούν τα χωράφια, να κυνηγούν και να ψαρεύουν. Από αυτό τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών συμπεραίνεται ότι τα άτομα των παλαιότερων χρόνων διδάσκονταν, διαπαιδαγωγούνταν και κοινωνικοποιούνταν σε άμεση σχέση με την αντιμετώπιση των στοιχειωδών αναγκών της ζωής (Ξωχέλλης, 1978: 350 · Καψάλης, 1996: 483).

Το επάγγελμα του δασκάλου άρχισε να πρωτοεμφανίζεται σε μεταβατικές κοινωνίες, όπως η αρχαία ελληνική και η ρωμαϊκή, όπου παρατηρείται μια σχετική έστω κατανομή της εργασίας. Σ' αυτές τις εποχές κύριο καθήκον του εκπαιδευτικού ήταν να μεταβιβάσει τις γνώσεις και τα επιτεύγματα του πολιτισμού κυρίως στα παιδιά του ανώτερου κοινωνικού στρώματος. Με το



· πέρασμα των χρόνων όμως η εκπαίδευση εξαπλώθηκε και οι γνώσεις άρχισαν να μεταδίδονται από τους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Ωστόσο, εκείνες τις περιόδους σημειώνεται μια διάκριση μεταξύ των δασκάλων των χαμηλότερων και υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων ως προς την οικονομική και την κοινωνική τους θέση, η οποία παύει να υφίσταται με τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Καψάλης, 1996: 483).

Ο ρόλος του δασκάλου στην αρχαιότητα ήταν άμεσα συνδεδεμένος με τη γενική πολιτική των πόλεων - κρατών και το ευρύτερο πολιτισμικό τους σύστημα. Στην αρχαιότητα η μόρφωση των νεαρών ατόμων στηριζόταν σε μια λειτουργία ιδιωτικής πρωτοβουλίας κάποιων δασκάλων, η οποία είτε τους οδηγούσε στην ταπείνωση είτε στην απόκτηση πλούτου και υψηλών αξιωμάτων. Η λειτουργία αυτή στην ουσία ήταν ένας ρόλος που αναλάμβανε ο δάσκαλος, ένα επάγγελμα που ασκούσε και συγχρόνως μια από τις κοινωνικές υπηρεσίες και δραστηριότητες της οργανωμένης ιεραρχικά πόλης - κράτους (<http://www.edc.uoc.gr/didkritis/ago1/rol.htm>).

Ως δάσκαλοι της αρχαιότητας επονομάζονται τα άτομα που έχοντας ως αντικείμενο τους τη διδασκαλία των γραμμάτων, τη βαθύτερη μελέτη της γραμματικής, το σχολιασμό και την ανάλυση των ποιητών και των κλασικών συγγραφέων, τη φιλοσοφία και τη ρητορική εξασφάλιζαν τη διδακτική λειτουργία σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι αρχαίοι προκειμένου να κατονομάσουν το δάσκαλο της εποχής χρησιμοποιούσαν διάφορους τεχνικούς όρους, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία δίδασκαν. Οι όροι αυτοί αναφέρονται στο παρακάτω σχήμα (ό.π.).

	ΒΑΘΜΙΔΕΣ		
ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΗΣ	ΜΕΣΗ	ΑΝΩΤΕΡΗ
ΚΛΑΣΙΚΗ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΗΣ		ΣΟΦΙΣΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΗΣ (ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΣ) (ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ) ΓΡΑΜΜΑΤΟΔΙ- ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ ΚΡΙΤΙΚΟΣ	ΣΟΦΙΣΤΗΣ ΡΗΤΩΡ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΡΩΜΑΪΚΗ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ	MAGISTER LUDI PRIMUS MAGISTER MAGISTER LUDI LITTERARII LITTERATOR= CALCULATOR	GRAMMATICUS LATINUS	RHETOR LATINUS ORATOR

Στην κλασική και ελληνιστική περίοδο ο δάσκαλος της πρώτης ή στοιχειώδους βαθμίδας επονομαζόταν «γραμματιστής» και δίδασκε στους μαθητές του ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Παράλληλα με την ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική βασικός στόχος του κάθε γραμματιστή ήταν να αποκτήσουν τα παιδιά «ευκοσμία», δηλαδή ηθική συγκρότηση, ψυχική καλλιέργεια και σωστή συμπεριφορά. Εκτός από τη σωστή συμπεριφορά οι γραμματιστές επιδιώκανε να πετύχουν και την πνευματική καλλιέργεια και τη σωματική ευρωστία των μαθητών τους, επιθυμούσαν δηλαδή οι μαθητές τους να διαθέτουν υγιές και καλλιεργημένο σώμα και πνεύμα. Τα μέσα που χρησιμοποιούσαν οι γραμματιστές για να πετύχουν αυτούς τους στόχους τους ήταν η αποστήθιση ποιημάτων, τα παραδείγματα και η προβολή προτύπων

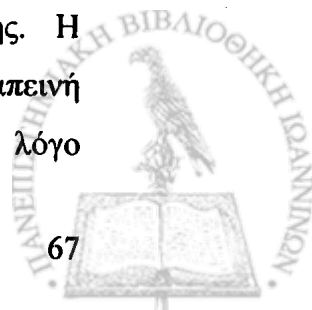


υποδειγματικής συμπεριφοράς και πολλές φορές ακόμη και οι τιμωρίες. Στη ρωμαϊκή περίοδο ο όρος «γραμματιστής» αποδίδονταν με τους λατινικούς όρους *primus magister*, *magister ludi*, *magister ludi litterarii* και σπάνια με τον όρο *litterator* (ό.π. · Πασχαλίδης, 2006: 181).

Ο δάσκαλος της δεύτερης ή **μεσαιάς** βαθμίδας αποκαλούνταν και αυτός «γραμματιστής» αλλά διέφερε από τον γραμματιστή της στοιχειώδους εκπαίδευσης ως προς το αντικείμενο της διδασκαλίας του. Αντικείμενο διδασκαλίας του γραμματιστή της μεσαιάς βαθμίδας ήταν η γραμματική (γραμματικός), δηλαδή η συστηματικότερη μελέτη και ανάλυση των κλασικών συγγραφέων και των ποιητών. Στην κλασική περίοδο το «γραμματιστή» της μεσαιάς βαθμίδας δεν τον συναντάμε ως θεσμό αλλά στη ρωμαϊκή περίοδο ο όρος αυτός απαντάται και αποδίδεται με το λατινικό όρο *grammaticus latinus* (<http://www.edc.uoc.gr/didkritis/ago1/rol.htm>).

Οι γραμματιστές της στοιχειώδους βαθμίδας συμμετείχαν στην κοινωνική και πολιτική ιδεολογία της εποχής σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που καθόριζε η πολιτεία. Οι δάσκαλοι αυτοί δεν ενδιαφέρονταν για την πλατιά μόρφωση τους σε αντίθεση με τους δασκάλους της ανώτερης παιδείας, από όπου αντλούσαν και το κύρος τους. Παρόλο που οι γραμματιστές θεωρούσαν ότι εκπληρώνουν μια «παιδαγωγική» ή «ηθική» αποστολή εντούτοις στην πραγματικότητα η όλη δράση και συμπεριφορά τους δε χαρακτηρίζονταν από πάθος για την ψυχική εξέλιξη του παιδιού. Αντίθετα, οι παιδαγωγικές πεποιθήσεις και προσανατολισμοί τους είχαν περισσότερο δεοντολογικό χαρακτήρα. Γενικά, ο ρόλος του γραμματιστή ήταν περισσότερο τεχνικός και το παιδαγωγικό του έργο ελέγχονταν και περιοριζόταν από την πόλη - κράτος. Το επάγγελμα του δασκάλου ήταν ετεροκαθοριζόμενο και καθοριζόταν άμεσα από την κοσμοθεωρία των υπολοίπων φορέων της κοινότητας, από το πολιτικό καθεστώς και από την εκάστοτε κοινωνική και πολιτική δύναμη (ό.π.).

Το έργο του δασκάλου της στοιχειώδους και μέσης βαθμίδας δεν είχε κύρος, ήταν υποβαθμισμένο και έχαιρε της κοινωνικής απόρριψης και περιφρόνησης με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να βρίσκεται στο περιθώριο του κρατικού ενδιαφέροντος και στο κέντρο της κοινωνικής απόρριψης. Η περιφρόνηση προς το πρόσωπο του γραμματιστή οφείλονταν στην ταπεινή καταγωγή του, στην ελλιπή επαγγελματική του μόρφωση και κατά κύριο λόγο



στην εμπορική έννοια του επαγγέλματος του, σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος έπρεπε να αναζητήσει την πελατεία του και να εξασφαλίσει την αμοιβή του, πράγμα υποτιμητικό για την παιδαγωγική σκέψη και φιλοσοφία των Αρχαίων. Γενικά, το διδασκαλικό επάγγελμα θεωρείται το πιο κακοπληρωμένο επάγγελμα της αρχαιότητας. Ο μισθός του «γραμματιστή» ιδιαιτέρως της στοιχειώδους αλλά και της μέσης βαθμίδας ήταν πολύ χαμηλός γεγονός που ώθησε τους δασκάλους στην αναζήτηση πρόσθετης εργασίας. Απόρροια αυτής της αναζήτησης δεύτερης εργασίας προκειμένου ο δάσκαλος να ικανοποιήσει τις βασικές βιοτικές του ανάγκες ήταν η καλλιέργεια του ημιεπαγγελματισμού, η αναζήτηση πελατείας και η επαγγελματική αγυρτεία, φαινόμενα που εκείνη την εποχή θεωρούνταν μειωτικά και άξια περιφρόνησης (ό.π.).

Στην κλασική και ελληνιστική περίοδο οι δάσκαλοι της τρίτης ή ανώτερης βαθμίδας ονομάζονται «σοφιστές» και «ρήτορες» ή «καθηγηταί», ενώ στη ρωμαϊκή περίοδο επονομάζονται *rhetores latini* και *oratores*. Οι σοφιστές και οι ρητοροδιδάσκαλοι είχαν ως βασικό στόχο της διδασκαλίας τους την «εβουλία», την ορθή δηλαδή κρίση για τις υποθέσεις του σπιτιού και για τις υποθέσεις της πόλης. Η εβουλία που είναι η συνετή κρίση για τη διαχείριση των ιδιωτικών και δημόσιων υποθέσεων, δηλαδή η ικανότητα στην πολιτική τέχνη, η ρητορική ικανότητα, θεωρείται ως κάτι που προσπαθούν να εξασφαλίσουν για τους μαθητές τους οι δάσκαλοι της ανώτερης βαθμίδας διαμέσου κυρίως της διδασκαλίας και της άσκησης. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι οι σοφιστές και οι ρήτορες κατείχαν ανώτερη κοινωνική και επαγγελματική θέση και αμείβονταν καλύτερα από τους δασκάλους της στοιχειώδους και μέσης βαθμίδας. Αυτή η κατηγορία δασκάλων, αν και προσέλκυε άτομα χαμηλής κοινωνικής καταγωγής, είχε υψηλές απολαβές από την εξάσκηση του επαγγέλματος αυτού και πολλές φορές αναλάμβανε και υψηλά αξιώματα. Το ενδιαφέρον των δασκάλων αυτών για τους μαθητές τους σε συνδυασμό με τις πολλές τους γνώσεις και την υψηλή τους επιστημονική κατάρτιση αποτελούσαν τα στοιχεία που αύξαναν το κύρος τους και που τους προσέφεραν κοινωνική καταξίωση (ό.π. · Πασχαλίδης, 2006: 36, 181).

Απόρροια των πολλών γνώσεων και της επιστημονικής κατάρτισης των δασκάλων της ανώτερης βαθμίδας ήταν και ο υψηλός μισθός τους. Οι ρήτορες θεωρούνται οι πιο καλοπληρωμένοι δάσκαλοι της αρχαιότητας. Αλλά και οι



προκάτοχοι τους Σοφιστές του 5^{ου} και 4^{ου} αιώνα αμείβονταν με πολύ υψηλά ποσά για την παροχή των υπηρεσιών τους. Κάποιες φορές ο μισθός τους ήταν τετραπλάσιος από το μισθό των δασκάλων της στοιχειώδους και μέσης διδασκαλίας! Τα υπέρογκα ποσά που έπαιρναν οι σοφιστές προκαλούσαν αρκετές φορές την αντίδραση και τον εκνευρισμό των υπόλοιπων συμπολιτών τους, οι οποίοι τους προσάπτανε συχνά υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς μέχρι του σημείου να τους παρομοιάζουν με τις εταίρες! Παρόλα αυτά, οι σοφιστές είχαν αποκτήσει ιδιαίτερος υψηλή και διαρκή φήμη και γνώρισαν σε μεγάλο βαθμό την αφοσίωση και τον θαυμασμό των συμπολιτών τους. Το κύρος και η φήμη των σοφιστών ενισχύονταν και από τον τρόπο ενδυμασίας τους και από τους εκφραστικούς τρόπους που χρησιμοποιούσαν. Οι σοφιστές είχαν μεγαλοπρεπή και απαστράπτουσα ενδυμασία και διακρίνονταν για την προσωπική τους γοητεία και ακτινοβολία, για την πολυμάθεια και προπαντός για την τρομερή ευφράδεια και τη δύναμη επιβολής των απόψεων τους στο ακροατήριο. Οι δάσκαλοι αυτοί παρευρισκόμενοι σε πολυσύχναστους χώρους έδιναν δημόσιες ρητορικές επιδείξεις με δεινότητα λόγου, εντυπωσιακή επιχειρηματολογία και ζωηρές χειρονομίες, που άφηναν ένεους τους πολυπληθείς ακροατές τους (<http://www.edc.uoc.gr/didkritis/ago1/rol.htm>).

3.2. Η εξέλιξη του διδασκαλικού επαγγέλματος και ρόλου στην Ευρώπη

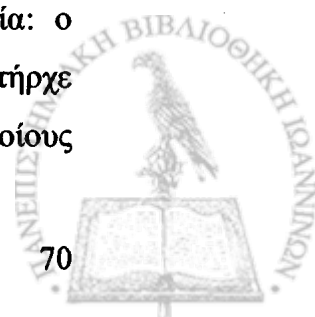
Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι το επάγγελμα του δασκάλου στα παλιά τα χρόνια βασιζόταν σε μια λειτουργία ιδιωτικής πρωτοβουλίας κάποιων ατόμων. Με το πέρασμα των χρόνων όμως οι σημερινές κοινωνικές συνθήκες και απαιτήσεις δημιούργησαν την ανάγκη για οργανωμένη αγωγή και μάθηση, που έπρεπε να παρέχεται σε ειδικά ιδρύματα, τα σχολεία και από ειδικευμένο προσωπικό, τους εκπαιδευτικούς. Η οργάνωση της κοινωνίας στα σημερινά πρότυπα απαιτούσε από τα άτομα - μέλη της κοινωνίας ικανότητες και δεξιότητες που δεν ήταν δυνατόν να καλλιεργηθούν μέσα στην οικογένεια με τις παραδοσιακές μορφές αγωγής. Απόρροια αυτής της ανάγκης ήταν η γενίκευση της εκπαίδευσης σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, ακόμα και στα πιο λαϊκά, και η χειραφέτηση της επαγγελματικής ομάδας των δασκάλων. Η εδραίωση του διδασκαλικού επαγγέλματος συντελέστηκε με τη βιομηχανική επανάσταση, η

επικράτηση της οποίας επέβαλε νέους τρόπους και καινούργιες μορφές ζωής. Από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι το επάγγελμα του δασκάλου είναι σχετικά νέο και πως καθιερώθηκε με τη σημερινή του μορφή στον Ευρωπαϊκό χώρο πριν από διακόσια περίπου χρόνια. Ο Tuggener τοποθετεί την εδραίωση του διδασκαλικού επαγγέλματος στα 1750 και ο Lenhart στα 1800. Παρόμοιες απόψεις εκφράζουν και πολλοί άλλοι μελετητές, όπως ο Zieger και ο Bunghardt (Πυργιωτάκης, 1982: 52-53 · Πυργιωτάκης, 1989: 1508 · Πυργιωτάκης, 1992: 139).

3.3. Η εξέλιξη του διδασκαλικού επαγγέλματος και ρόλου στην Ελλάδα

Το διδασκαλικό επάγγελμα είχε μια δύσκολη εξελικτική πορεία, μια διδασκαλική Οδύσσεια όπως την αποκαλεί ο Γερμανός Karl Bungardt στο ομώνυμο έργο του *Die Odyssee der Lehrerschaft*. Η δύσκολη και περιπετειώδης εξέλιξη του διδασκαλικού επαγγέλματος, που εξακολουθεί να βρίσκεται «εν εξελίξει», οφείλονταν κυρίως στις πενιχρές οικονομικές απολαβές, στις αντίξοες συνθήκες εργασίας και στη χαμηλή κοινωνική θέση των φορέων του επαγγέλματος. Ειδικότερα, στην Ελλάδα η εξέλιξη και πορεία του διδασκαλικού επαγγέλματος είναι ανάλογη με τις τρεις ευρύτερες εξελικτικές περιόδους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: (Πυργιωτάκης, 1982: 53 · Πυργιωτάκης, 1989: 1508 · Πυργιωτάκης, 1992: 140).

Η α' περίοδος περιλαμβάνει όλη την εποχή της Τουρκοκρατίας και πριν από αυτήν και τελειώνει με την επανάσταση του νέου ελληνικού κράτους. Σε όλη αυτή την περίοδο φορέας της παιδείας ήταν κυρίως η Εκκλησία που αποτελούσε τον κεντρικό άξονα αναφοράς των Ελλήνων και αποσκοπούσε στη διατήρηση της θρησκευτικής και της εθνικής ταυτότητας, στην κατάρτιση ιερέων, ψαλτάδων και στελεχών του κλήρου. Τα σχολεία εκείνης της εποχής που χαρακτηρίζονται ως «κοινά» σχολεία ή σχολεία των «κοινών γραμμάτων» ή «γραμματοδιδασκαλεία» στεγάζονται σε εκκλησίες και μοναστήρια και απευθύνονται κυρίως στα παιδιά των αγροτικών στρωμάτων. Στα σχολεία αυτά κυριαρχούσε ο τύπος του *παπα - δασκάλου* και η ατομική διδασκαλία: ο δάσκαλος (ιερέας ή διάκονος) καθόταν μπροστά σ' ένα τραπέζι, εφόσον υπήρχε και δίδασκε ατομικά τον κάθε μαθητή, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές, στους οποίους



θα έπρεπε κανονικά να είχε τεθεί το ατομικό καθήκον της επιτήρησης, όντας μάλλον ανεπιτήρητοι επιδίδονταν σε διαφόρων ειδών δραστηριότητες. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά των ευπόρων οικογενειών μορφώνονται στο σπίτι, μόνα τους ή σε μικρές ομάδες από διάφορους δασκάλους. Βασικός στόχος αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής ήταν η εκμάθηση στοιχειωδών δεξιοτήτων στα παιδιά και ενδεχομένως και η αφύπνιση ή η διατήρηση μιας χριστιανικής ή και εθνικής συνείδησης (Πυργιωτάκης, 1992: 142, 144 · Σολομών, 2000: 185-186).

Η β' περίοδος αρχίζει με την ανασύσταση του νέου ελληνικού κράτους. Μετά την ανασύσταση του νέου ελληνικού κράτους σημειώθηκαν πολλές προσπάθειες για την αναβάθμιση του διδασκαλικού επαγγέλματος ως αναγνώριση της συμβολής τους στη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας, η οποία αποτελεί ύψιστη ανάγκη για το νεοσύστατο κράτος. Κατά την περίοδο αυτή η εκπαίδευση περιήλθε από την αρμοδιότητα της εκκλησίας στην αρμοδιότητα του κράτους και φορέας της παιδείας ήταν η Πολιτεία σε συνεργασία με την (ανύπαρκτη σχεδόν) τοπική αυτοδιοίκηση. Ο πρώτος κυβερνήτης της Ελλάδας Ι. Καποδίστριας επέδειξε επιμελημένη εκπαιδευτική προσπάθεια, η οποία δυστυχώς εξέπνευσε με το θάνατο του. Την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος ανέλαβε η βαυαρική Αντιβασιλεία που ακολούθησε, η οποία εισηγήθηκε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αποτελούσε μίμηση των γαλλικών και βαυαρικών προτύπων και που ήταν ξένο ως προς τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες, την ιδιοσυγκρασία, την παράδοση και τις ανάγκες του ελληνικού λαού. Την περίοδο αυτή ιδρύθηκαν τα Διδασκαλεία και η ευθύνη και η αρμοδιότητα για την ίδρυση και λειτουργία των σχολείων περιήλθε στους Δήμους, οι οποίοι σε συνεργασία και κάτω από τη γενική εποπτεία του κράτους προσλάμβαναν, διόριζαν και πλήρωναν τους δασκάλους. Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι οι συνθήκες της εποχής απαιτούσαν ένα δάσκαλο που θα επιτελεί το ρόλο του υπαλλήλου του Δήμου, γι' αυτό και ο νέος αυτός τύπος δασκάλου ονομάζεται **Δημοδιδάσκαλος** (Πυργιωτάκης, 1982: 53 · Πυργιωτάκης, 1989: 1509 · Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 39, 41 · Πυργιωτάκης, 1992: 142-143, 145).

Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ο δάσκαλος διδάσκει και διαπαιδαγωγεί συνδέονται με τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται κάθε φορά. Η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμοζόταν κατά την ιστορική αυτή περίοδο ήταν η αλληλοδιδασκτική μέθοδος που καθιέρωσε η Εθνοσυνέλευση του Άστρους το 1823. Η μέθοδος αυτή θεσμοθετήθηκε το 1830 και αποτέλεσε την κυρίαρχη



μορφή του πρωτοβάθμιου σχολείου έως το 1880 και περιλάμβανε ένα εξαιρετικά μηχανικό σύστημα μετάδοσης, με τη μέθοδο της εκγύμνασης στοιχειωδών γνώσεων και δεξιοτήτων από μαθητές (πρωτόσχολους) σε άλλους μαθητές, με πλήρη έλεγχο κάθε κίνησης και εκφοράς στο χώρο και στο χρόνο, όπου ο δάσκαλος αρχικά δεν προβλεπόταν να διδάσκει αλλά να επιτηρεί και να ελέγχει τη διαδικασία και να απονέμει τις αμοιβές και τις ποινές. Ο δάσκαλος βοηθούμενος από τους πρωτόσχολους είναι υποχρεωμένος να φροντίσει για την τάξη, την πειθαρχία, τη διδασκαλία, την παιδαγωγική και γενικά για ένα πλήθος πολύμορφων και ετερόκλητων καθηκόντων. Βασική μέριμνα των αλληλοδιδασκτικών σχολείων της Ελλάδας ήταν η ηθικοποίηση των νέων (αλλά και της κοινωνίας γενικώς) και η προετοιμασία τους για να καταλάβουν τα «υψηλά υπουργήματα» και να γίνουν χρηστοί και υπάκουοι πολίτες του νέου έθνους - κράτους. Βασική επιδίωξη δηλαδή των αλληλοδιδασκτικών σχολείων ήταν ο *ηθικός πολίτης*, ο οποίος θα διαμορφωθεί σύμφωνα με το αστικό - φιλελεύθερο πρότυπο πολίτη της Ευρώπης και θα μπορέσει να αντικαταστήσει τον «ανήθικο» και «αποκτηνωμένο σκλάβο» της τουρκικής κατοχής (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 40 · Σολομών, 1992: 48 · Σολομών, 2000: 188-191).

Το 1880 καθιερώθηκε μια άλλη διδακτική μέθοδος, η συνδιδασκτική, η οποία αντικατέστησε την αλληλοδιδασκτική μέθοδο ως πρότυπο οργάνωσης της σχολικής πρακτικής. Η μέθοδος αυτή στηριζόταν στην αρχή της κατανομής ενός σχολείου σε «τάξεις» - κατηγορίες γνώσεων/ ηλικιών και της αντιστοίχισης της καθεμιάς από αυτές σε μια αίθουσα και σε ένα δάσκαλο, ο οποίος αναλαμβάνει πλέον το ρόλο του μεταδότη γνώσεων. Η εφαρμογή της συνδιδασκτικής αυτής μεθόδου διαφοροποίησε σε μεγάλο βαθμό και το ρόλο του δασκάλου. Ο δάσκαλος μέσα σε ένα συνδιδασκτικό τμήμα δεν περιορίζεται απλά στο να μιλάει για να δίνει εξηγήσεις, όπως συνέβαινε στο αλληλοδιδασκτικό σχολείο, αλλά αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει ένα πλήθος από δραστηριότητες: απαγγέλλει, γράφει στον πίνακα, εξηγεί, εξετάζει προφορικά, ελέγχει τις σχολικές εργασίες, μένει στο βήθο του για να επιτηρεί και περιφέρεται ανάμεσα στα θρανία. Οι βασικοί άξονες της συνδιδασκτικής μεθόδου ήταν η τάξη, η επιμέλεια, η εργασία, η πειθαρχία. Ωστόσο, σ' αυτά τα σχολεία υπήρχαν και κάποιες χρονικές περιόδους μαθητικής δραστηριότητας που δεν υπόκεινται σε απόλυτη προδιαγραφή, χωρίς



αυτό ωστόσο να σημαίνει ότι αυτές ήταν χωρίς επιμελή επιτήρηση και αυστηρή τάξη (Σολομών, 1992: 206 · Σολομών, 2000: 210-213).

Η γ' περίοδος αρχίζει με την ανατολή του 20^{ου} αιώνα και εκτείνεται μέχρι τις μέρες μας με πολλές διαφοροποιήσεις και διακυμάνσεις. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από πολλά σημαντικά πολιτικά, εθνικά και πολιτιστικά γεγονότα, όπως η επανάσταση στο Γουδί, οι βαλκανικοί πόλεμοι, ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος. Κατά την περίοδο αυτή η παιδεία περιέρχεται εξ' ολοκλήρου στην κρατική μέριμνα και φροντίδα και θεσμοθετείται η υποχρεωτική φοίτηση. Η ίδρυση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» στην Αθήνα το 1910, με πρωτεργάτες το Δημήτρη Γληνό, τον Αλέξανδρο Δελμούζο και το Μανόλη Τριανταφυλλίδη που απέβλεπε σε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σύμφωνα με τις ανάγκες του λαού και με άξονα τη δημοτική γλώσσα, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που σημειώθηκαν το 1929, η μονιμοποίηση των δασκάλων και η ένταξη τους στο χώρο των δημοσίων υπαλλήλων καθώς και η ίδρυση έξι Παιδαγωγικών Ακαδημιών διετούς φοιτήσεως (νόμος 5802/1933), οι οποίες λειτουργούν από το ακαδημαϊκό έτος 1934-1935, οδήγησε στη διαμόρφωση ενός νέου τύπου δασκάλου, στον οποίο αποδίδεται το όνομα **Δάσκαλος - Δημόσιος Λειτουργός** (Πυργιωτάκης, 1982: 53 · Πυργιωτάκης, 1989 : 1509 · Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 48, 50 · Πυργιωτάκης, 1992: 145).

3.4. Οι βασικότεροι τύποι δασκάλων

Από τις παραπάνω εξελικτικές περιόδους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργήθηκαν κάποιοι βασικοί τύποι δασκάλων:

3.4.1. Ο Παπα - δάσκαλος

Ο τύπος του παπα - δασκάλου διαμορφώθηκε την περίοδο κατά την οποία φορέας της παιδείας ήταν η εκκλησία και είναι συνδεδεμένος με το «κρυφό σχολειό», η ύπαρξη του οποίου αμφισβητήθηκε και οδήγησε στη διατύπωση πολλών αντιτιθέμενων απόψεων και διαφορετικής επιχειρηματολογίας. Οι παπα - δάσκαλοι ήταν κάποιοι μοναχοί ή ιερείς, οι οποίοι διατελούσαν το ρόλο του δασκάλου. Οι εκκλησιαστικοί αυτοί φορείς συγκέντρωναν όσα το δυνατόν περισσότερα παιδιά σε διάφορους εκκλησιαστικούς χώρους και τους δίδασκαν ανάγνωση και γραφή. Η χρησιμοποίηση αυτή των ιερέων στη θέση των

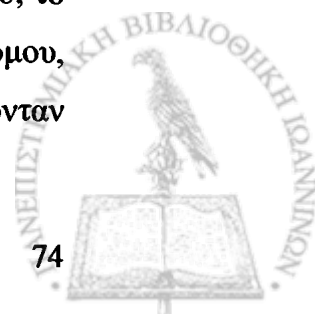


· δασκάλων θεωρήθηκε αυτονόητη και μετά την απελευθέρωση του έθνους και όχι μόνο συνεχίστηκε για πολλά χρόνια αλλά και διατηρήθηκε ως τις μέρες μας. Συνεπώς, εκείνη την εποχή οι κληρικοί εκτός από τα ιερατικά τους καθήκοντα είχαν επωμιστεί και τη μετάδοση των μορφωτικών αγαθών στα νεαρά παιδιά. Η διδασκαλική αυτή ιδιότητα που απέκτησαν οι ιερείς ήταν ενταγμένη στα καθήκοντα τους και εξυπηρετούσε εκτός από μορφωτικούς και εθνικούς και θρησκευτικούς σκοπούς (Πυργιωτάκης, 1982: 53-54 · Πυργιωτάκης, 1992: 146-147).

Οι κληρικοί αυτοί, παρά την λειψή μόρφωση τους και τις οποιοσδήποτε πνευματικές και διδακτικές τους ελλείψεις, διέθεταν πάθος και εκτελούσαν με ενθουσιασμό το επάγγελμα του δασκάλου με αποτέλεσμα να καταφέρουν να εκπληρώσουν τον απώτερο στόχο τους: να κρατήσουν αδούλωτο το φρόνημα και να καλλιεργήσουν επαναστατική διάθεση. Οι παπα - δάσκαλοι όμως παρά τα διδασκαλικά τους καθήκοντα θεωρούσαν τους εαυτούς τους πρωτίστως ιερείς και όχι δασκάλους. Η μετάδοση των μορφωτικών αγαθών στα νεαρά παιδιά αποτελούσε μια δευτερεύουσα ενασχόληση των κληρικών, η οποία δεν είχε καθιερωθεί ως διδασκαλικό επάγγελμα. Ακόμη και αν δεχτούμε την πολύ πιθανή υπόθεση πως ορισμένοι παπα - δάσκαλοι έπαιρναν για την προσφορά τους κάποια ανταλλάγματα από τους γονείς των μαθητών ωστόσο και πάλι δεν μπορεί να γίνει λόγος για αυτόνομο και επίσημα θεσμοθετημένο διδασκαλικό επάγγελμα (Πυργιωτάκης, 1982: 53-54 · Πυργιωτάκης, 1989: 1509 · Πυργιωτάκης, 1992: 146-147).

3.4.2. Ο Δημοδιδάσκαλος

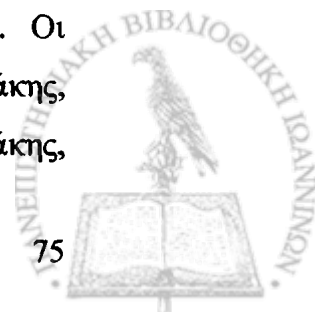
Η καθιέρωση του διδασκαλικού επαγγέλματος ως χειραφετημένο και αυτοτελές συντελέστηκε με το νομοσχέδιο του 1834, το οποίο προέβλεπε επταετή υποχρεωτική φοίτηση για όλα τα παιδιά που θα έπρεπε να παρέχεται από ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι όφειλαν να διαθέτουν τα κατάλληλα μορφωτικά εφόδια και προσόντα, ρύθμιζε το θέμα της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όριζε την αμοιβή τους και καθόριζε τις επαγγελματικές τους σχέσεις με τους Δήμους. Εντούτοις, το νομοσχέδιο αυτό, το οποίο ήταν ένα συμπλήρωμα του βουαρικίου και του αντίστοιχου γαλλικού νόμου, θεωρήθηκε ιδιαιτέρως άστοχο και εξωπραγματικό καθώς δεν ανταποκρίνονταν



στα δεδομένα, τις ανάγκες και τα προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας. Η ακαταλληλότητα του νομοσχεδίου υπογραμμίζεται και από τον Kirper, ο οποίος παρομοίωσε το νομοσχέδιο αυτό μ' ένα άριστο παπούτσι, από ένα άριστο δέρμα το οποίο είχε όμως ένα μειονέκτημα: **δεν ταίριαζε στο πόδι για το οποίο ράφτηκε** (Πυργιωτάκης, 1982: 54 · Πυργιωτάκης, 1989: 1509-1510 · Πυργιωτάκης, 1992: 147-149).

Οι δημοδιδάσκαλοι με βάση τον ιδεολογικό και πνευματικό τους προσανατολισμό ενεργούσαν σύμφωνα με τα στερεότυπα του εθνικού κήρυκα και του κατηχητή. Ενεργώντας με γνώμονα αυτά ο δημοδιδάσκαλος θεωρώντας τον εαυτό του θεματοφύλακα των εθνικών και θρησκευτικών παραδόσεων προσανατόλισε τις ενέργειες του στη στερέωση της ορθοδοξίας, την απελευθέρωση των ελληνικών εδαφών και την πραγμάτωση της Μεγάλης Ιδέας. Γενικά, ο δημοδιδάσκαλος θεωρείται ένας ενθουσιώδης και ρητορικός τύπος δασκάλου, που με το Ευαγγέλιο στο ένα χέρι και τον Όμηρο στο άλλο επιχείρησε να κρατήσει άγρυπνη την εθνική συνείδηση και, ως άλλος Ρήγας Φεραίος, να σαλπίσει την απελευθέρωση των αλύτρωτων ακόμη αδελφών (Πυργιωτάκης, 1992: 148-149).

Η ίδρυση διδασκαλείων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προβλέπεται το 1824 στο σχέδιο περί «της Κοινής Παιδείας του Έθνους». Το Διδασκαλείο που θα χρησίμευε για την εκπαίδευση των δημοδιδασκάλων αρχικά ιδρύθηκε στο Ναύπλιο και στη συνέχεια μεταφέρθηκε στην Αθήνα, λειτουργούσε όμως με υποτυπώδη μορφή ως το 1864, οπότε η Εθνοσυνέλευση αποφάσισε να το κλείσει. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στην ακόμη μεγαλύτερη υποβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου των δημοδιδασκάλων που ήταν ήδη χαμηλό. Οι περισσότεροι δημοδιδάσκαλοι ήταν αγράμματοι και είτε είχαν φοιτήσει μόνο στο Δημοτικό σχολείο είτε δεν είχαν τελειώσει ούτε και αυτό. Εκείνη την περίοδο μάλιστα σημειώθηκε το πραγματικά παράδοξο για τα εκπαιδευτικά δεδομένα φαινόμενο, το Δημοτικό σχολείο να εκπαιδεύει το ίδιο του το διδακτικό προσωπικό. Απόρροια αυτού του φαινομένου ήταν η επάνδρωση των ελληνικών σχολείων από ακατάλληλα άτομα και η ανομοιομορφία και η ανομοιογένεια μεταξύ των δημοδιδασκάλων. Η σχολική πραγματικότητα εκείνη την εποχή εκπροσωπήθηκε από μια πολυμορφία δασκάλων που θύμιζε μωσαϊκό. Οι κυριότερες κατηγορίες δημοδιδασκάλων είναι οι ακόλουθες: (Πυργιωτάκης, 1982: 54-55 · Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 39 · Πυργιωτάκης,



1992: 148).

Δημοδιδάσκαλοι με πτυχίο Διδασκαλείου: Οι δημοδιδάσκαλοι της κατηγορίας αυτής χωρίζονταν ανάλογα με το βαθμό πτυχίου τους σε τρεις επιμέρους τάξεις (κατηγορίες), α', β' και γ', σύμφωνα με τις οποίες καθορίζονταν το ύψος των αποδοχών και το δικαίωμα διορισμού σε πόλη, κωμόπολη ή χωριό αντίστοιχα. Οι δημοδιδάσκαλοι αυτοί επειδή ήταν απόφοιτοι του Διδασκαλείου θεωρούνταν οι καλύτεροι από όλους τους άλλους δημοδιδασκάλους. Ωστόσο, από το 1864 που έπαψε η λειτουργία του Διδασκαλείου και έως το 1875 που επαναλειτούργησε, παρατηρήθηκε μια σημαντική μείωση του αριθμού αυτών των δασκάλων. Οι δημοδιδάσκαλοι με πτυχίο διδασκαλείου διακρίνονται στις ακόλουθες υποκατηγορίες: (Πυργιωτάκης, 1982: 55 · Πυργιωτάκης, 1989: 1510 · Πυργιωτάκης, 1992: 60).

- ❑ Δημοδιδάσκαλοι εκπαιδευθέντες εκτός διδασκαλείου, οι οποίοι είχαν λάβει το πτυχίο μετά από εξετάσεις στο Διδασκαλείο τους.
- ❑ Πτυχιούχοι των παλιών τριταξίων Διδασκαλείων.
- ❑ Πτυχιούχοι των μονοταξίων Διδασκαλείων.
- ❑ Δημοδιδάσκαλοι προερχόμενοι από διάφορες ιερατικές σχολές.
- ❑ Δημοδιδασκάλισσες της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας.
- ❑ Πτυχιούχοι των εξαταξίων Διδασκαλείων.

Αυτοδίδακτοι δημοδιδάσκαλοι: ο αριθμός των αποφοίτων του Διδασκαλείου ήταν μικρός με αποτέλεσμα αυτοί να μην μπορούν να καλύψουν τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες. Συνεπώς, το Διδασκαλείο είχε αναλάβει και την υποχρέωση, εκτός από την κατάρτιση των μαθητών του, να εξετάζει και τους υποψήφιους για το επάγγελμα του δημοδιδασκάλου, και εφόσον τους κρίνει άξιους, να τους χορηγεί αμέσως την άδεια άσκησης του επαγγέλματος, χωρίς αυτοί να φοιτήσουν καθόλου σ' αυτό. Αυτός ο τρόπος διορισμού των δημοδιδασκάλων οδήγησε στην ποιοτική υποβάθμιση του διδασκαλικού επαγγέλματος, εφόσον αυτοδίδακτα άτομα που δεν είχαν καμία ιδιαίτερη αγωγή και άσκηση αναλάμβαναν καθήκοντα για τα οποία δεν είχαν προετοιμαστεί (Πυργιωτάκης, 1982: 55 · Πυργιωτάκης, 1989: 1510).

Γραμματοδιδάσκαλοι: ο αριθμός των δημοδιδασκάλων με πτυχίο διδασκαλείου και των αυτοδίδακτων δημοδιδασκάλων και πάλι δεν επαρκούσε για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών. Για το λόγο αυτό, πολλοί, μικροί



κυρίως Δήμοι, (κοινότητες, όπως θα λέγαμε σήμερα) ανέθεσαν τη διδασκαλία των νεαρών ατόμων σε κληρικούς ή σε άλλα άτομα που ήξεραν λίγα «κολλυβογράμματα»¹³. Η Γραμματεία επί των Εκκλησιαστικών και της δημοσίας Εκπαιδεύσεως με το υπ' αριθμ.2672/ 24.5.1844 έγγραφο της έδωσε εντολή στους Δήμους να υποβάλλουν αυτά τα άτομα που είχαν στοιχειώδεις γνώσεις σε μια υποτυπώδη και πρόχειρη εξέταση και στη συνέχεια να προβούν στο διορισμό τους. Η δοκιμασία αυτή δεν ολοκληρωνόταν πάντοτε αλλά πολλές φορές περιοριζόταν στην ιδιόχειρη σύνταξη της αίτησης διορισμού. Έτσι, από τον αστείο αυτό τρόπο εξέτασης και διορισμού αυτών των δασκάλων προέκυψε μια νέα κατηγορία δημοδιδασκάλων, **οι γραμματοδιδάσκαλοι** (Πυργιωτάκης, 1982: 55 · Πυργιωτάκης, 1989: 1510).

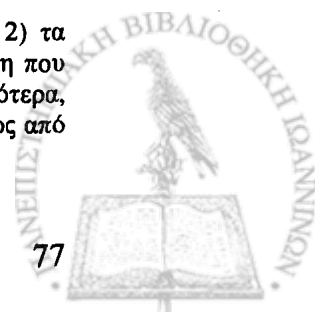
Υποδιδάσκαλοι ή γραμματιστές: Τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα στην πρωτεύουσα κάθε Νομού ιδρύθηκαν διδασκαλεία, στα οποία φοιτούσαν απόφοιτοι του ελληνικού σχολείου για ένα χρόνο. Οι απόφοιτοι αυτοί ονομάζονταν υποδιδάσκαλοι ή γραμματιστές και αντικαθιστούσαν τους γραμματοδιδασκάλους σε Δήμους κάτω των 600 κατοίκων (Πυργιωτάκης, 1982: 55 · Πυργιωτάκης, 1989: 1510).

Οι υποδιδάσκαλοι ή γραμματιστές διακρίνονται σε: (Πυργιωτάκης, 1992: 60).

- Πτυχιούχους ειδικών τμημάτων του Διδασκαλείου, διάρκειας τριών μηνών (νόμος ΑΡΠΕ/1884).
- Πτυχιούχους των υποδιδασκαλείων (νόμος ΒΟΘ' 1892).

Δημοδιδάσκαλοι των δυο μαρτύρων: Μετά τη Μικρασιατική καταστροφή και τη συνακόλουθη έλλειψη σε διδακτικό προσωπικό, που οφείλονταν κυρίως στην απροσδόκητη αύξηση των μαθητών, το κράτος επιχείρησε να επαναπροσδιορίσει τους δημοδιδασκάλους που ήταν ανάμεσα στον προσφυγικό πληθυσμό. Εφόσον όμως κάτω από αυτές τις αντίξοες συνθήκες του ξεσηκωμού είχαν χαθεί και τα πιστοποιητικά της ιδιότητάς τους ο διορισμός των δημοδιδασκάλων αρκέστηκε στην ένορκη κατάθεση δύο μαρτύρων. Οι μάρτυρες

¹³ Η λέξη κολλυβογράμματα σημαίνει 1) τη στοιχειώδη γνώση γραφής και ανάγνωσης και 2) τα κακογραμμένα και δυσανάγνωστα γράμματα. Η λέξη κολλυβογράμματα είναι μια σύνθετη λέξη που προέρχεται από τα σύνθετα κολοβός και γράμματα, στην οποία επέδρασε η λέξη κόλλυβα. Ειδικότερα, η λέξη αυτή δηλώνει τα κολοβά (δηλαδή τα ανεπαρκή, ατελή) γράμματα που διδάσκονταν κυρίως από ημιμαθείς κληρικούς (Μπαμπινιώτης, 2004: 522).



αυτοί επιβεβαίωναν ότι το άτομο που επιθυμούσε να διοριστεί εκτελούσε καθήκοντα δημοδιδασκάλου στον τόπο του. Αυτή η εύκολη πιστοποίηση της διδασκαλικής ιδιότητας άνοιξε το δρόμο σε πολλούς άνεργους και οκνηρούς να επιλύσουν το πρόβλημα της επιβίωσης τους, κάνοντας τους δημοδιδασκάλους χωρίς στην πραγματικότητα να είναι (Πυργιωτάκης, 1982: 55 · Πυργιωτάκης, 1989: 1510).

Η οικονομική κατάσταση των Δημοδιδασκάλων ήταν ανάλογη με το χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικό τους επίπεδο. Οι αποδοχές τους ήταν εξευτελιστικές και εξασφαλιζόνταν από τα ειδικά δίδακτρα που ήταν υποχρεωμένοι να καταβάλλουν οι γονείς των μαθητών. Η είσπραξη μάλιστα αυτού του πενιχρού μισθού ήταν δύσκολη και πολλές φορές απέβαινε εξευτελιστική, καθώς οι δημοδιδάσκαλοι αναγκάζονταν να επισκέπτονται τα σπίτια των μαθητών τους και να εκλιπαρούν για την αμοιβή τους. Η δυσχερής αυτή κατάσταση δεν βελτιώθηκε ούτε και όταν οι Δήμοι με ειδικές ρυθμίσεις ανέλαβαν την ευθύνη της μισθοδοσίας των δημοδιδασκάλων, καθώς αυτοί πλήρωναν «όσους ήθελον, οσάκις ήθελον και όσον ήθελον». Φυσικό επακόλουθο αυτών των ρυθμίσεων ήταν και η ευτελής εξάρτηση των δημοδιδασκάλων από τους κομματάρχες και τους πολιτικάντηδες της εποχής, οι οποίοι είχαν την απόλυτη δικαιοδοσία να τους τιμωρήσουν, να τους μεταθέσουν ή και να τους απολύσουν (Πυργιωτάκης, 1982: 56 · Πυργιωτάκης, 1989: 1510 · Πυργιωτάκης, 1992: 149-150).

Απόλυτα διαφωτιστική για τις συνθήκες που επικρατούσαν εκείνη την εποχή είναι και η αιτιολογική έκθεση του εισηγητή των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1899, ο οποίος αναφέρει για τον τρόπο με τον οποίο διορίζονταν αυτή η κατηγορία δασκάλων: «Αναλόγως των συμπαθειών και αντιπαθειών των εκάστοτε κρατούντων διορίζοντο, μετετίθεντο και απελύοντο οι δημοδιδάσκαλοι». Η προαναφερθείσα κατάσταση επαληθεύεται και αριθμητικά: Από τους 3.257 δασκάλους που υπηρετούσαν στα δημοτικά σχολεία του κράτους το 1894 οι 1.092 απολύθηκαν και οι 1.421 μετατέθηκαν. Από τα αριθμητικά αυτά δεδομένα προκύπτει ότι εκείνη την εποχή οι απολύσεις και οι μεταθέσεις των δασκάλων ήταν ανάλογες με τα δίκτυα των πελατειακών σχέσεων στα οποία εμπλέκονταν οι ίδιοι. Σε κείμενα του περασμένου αιώνα συχνές είναι μάλιστα και οι αναφορές σε δασκάλους που ήταν «υπηρέτες των δημάρχων, των βουλευτών και των υπουργών», οι οποίοι διορίζονταν και μεταθέτονταν με τα «γνωστά



μέσα». Κάθε αλλαγή υπουργού Παιδείας σηματοδοτούσε «εκατόμβες» δημοδιδασκάλων και κατά την εκλογή τους δε λαμβάνονταν υπόψη «Ούτε ικανότητες, ούτε πιστή και εύορκος του καθήκοντος εκπλήρωση!» (http://www.tovima.gr/print_article.php?e=B&f=12486&m=B08&aa=2).

Η άθλια αυτή οικονομική κατάσταση των δημοδιδασκάλων εκτός από το ότι έδρασε ανασταλτικά στην εξέλιξη του διδασκαλικού τους επαγγέλματος οδήγησε τους δασκάλους αυτούς και στην πολυαπασχόληση. Οι δημοδιδάσκαλοι, καθώς αδυνατούσαν να καλύψουν ακόμη και τις στοιχειώδεις ανάγκες τους, αναγκάζονταν να έχουν και δεύτερη απασχόληση. Η δεύτερη αυτή απασχόληση των δασκάλων καθιστούσε πολλές φορές το διδασκαλικό έργο πάρεργο και παραπληρωματική ασχολία. Η έκθεση του επιθεωρητή Χαρ. Παπαμάρκου μας πληροφορεί ότι πολλοί δάσκαλοι ασκούσαν ταυτόχρονα το επάγγελμα του γεωργού, του ιερέα, του εμπόρου, του συμβολαιογράφου κ.λπ. Από την έκθεση του επιθεωρητή Σπάθη μαθαίνουμε ότι εκείνη την εποχή από τους 59 δημοδιδασκάλους της περιοχής των Τρικάλων, οι 29 μόνο βρίσκονταν στα σχολεία τους ενώ οι υπόλοιποι 30 απουσίαζαν στις δεύτερες ασχολίες τους, οι οποίες δεν τους επέτρεπαν να συγκεντρωθούν στο καθήκον τους και να τελειοποιηθούν στη δουλειά τους. Το Υπουργείο Παιδείας αρχικά αναγνωρίζοντας την άθλια οικονομική κατάσταση των δημοδιδασκάλων δεν απαγόρευε τη δεύτερη απασχόληση τους αλλά επιχείρησε να τη μετριάσει με συστάσεις του τύπου «να αποφεύγητε τας κερδοσκοπίας ή έργα ασυμβίβαστα με το επάγγελμα σας». Με το πέρασμα του χρόνου το Υπουργείο άλλαξε τη στάση του απέναντι στην πολυαπασχόληση των δασκάλων, την οποία κατέστησε ως βασικό λόγο απόλυσης ενός δασκάλου από την εκπαίδευση (Πυργιωτάκης, 1982: 56 · Πυργιωτάκης, 1989: 1510 · Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 44 · Πυργιωτάκης, 1992: 150).

3.4.3. Ο Δάσκαλος/ Διδάσκαλος - Δημόσιος λειτουργός

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 σύμφωνα με την οποία η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έπαψε να θεωρείται προθάλαμος του γυμνασίου καθώς και η ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών το 1933 συνέβαλε με θετικό και ουσιώδες τρόπο στην προαγωγή και εξέλιξη του διδασκαλικού επαγγέλματος και οδήγησε σ' ένα νέο τύπο εκπαιδευτικού, το διδάσκαλο. Όλες αυτές οι ρυθμίσεις σε συνδυασμό με



προγενέστερα θετικά βήματα, όπως η μονιμότητα των δασκάλων, η βαθμολογική τους εξίσωση με τους άλλους υπαλλήλους, η ίδρυση του ενιαίου συνδικαλιστικού οργάνου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας (Δ.Ο.Ε) το 1921 και η ίδρυση της πανεπιστημιακής μετεκπαίδευσης κατοχύρωσαν και καταξίωσαν βαθμιαία το διδασκαλικό επάγγελμα και του εξασφάλισαν αυτάρκεια και αυτοτέλεια. Οι διδάσκαλοι αυτοί, μετά την ανάληψη της εκπαίδευσης από την πολιτεία, παύουν να βρίσκονται κάτω από τη θλιβερή δικαιοδοσία των Δήμων και των Κοινοτήτων και γίνονται δημόσιοι υπάλληλοι. Ο ρόλος του δημοσίου υπαλλήλου εξασφάλισε στο δάσκαλο τη μονιμότητα και τον βοήθησε να ξεφύγει από την προγενέστερη κατάσταση της κοινωνικής αδράνειας και στασιμότητας γεγονός που οδήγησε στην αναβάθμιση του κοινωνικού του Status. Ωστόσο, στη φάση αυτή το διδασκαλικό επάγγελμα δεν μπορεί να εξισωθεί με τα λεγόμενα ακαδημαϊκά επαγγέλματα και οι δάσκαλοι δε διακρίνονται ακόμη από πλήρη κοινωνική καταξίωση, αλλά καταλαμβάνουν μια ενδιάμεση θέση στο σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Πυργιωτάκης, 1982: 57 · Πυργιωτάκης, 1989: 1511 · Πυργιωτάκης, 1992: 152-155).

3.5. Ο δάσκαλος στον ορίζοντα του 2000

Το διδασκαλικό επάγγελμα παρά την ποιοτική του αναβάθμιση και τις εκάστοτε βελτιώσεις που σημειώθηκαν σ' αυτό με το πέρασμα των χρόνων εξακολουθεί ακόμη και σήμερα, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, να παραμένει υποβαθμισμένο και με πολλά ανικανοποίητα αιτήματα. Ο δάσκαλος της σημερινής εποχής εξακολουθεί να επιλέγει το επάγγελμα του δασκάλου ωθούμενος όχι από την παιδαγωγική ορμή προς το παιδί και την έμφυτη προδιάθεση του για διδασκαλία αλλά σύμφωνα με κάποια εξωτερικά κριτήρια, όπως οι βραχύχρονες σπουδές, ο οικογενειακός εξαναγκασμός, η επιθυμία φυγής από την επαρχία και η αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής στην πόλη. Το κύρος του δασκάλου εξακολουθεί και σήμερα να είναι υποβαθμισμένο σε σχέση με άλλες επαγγελματικές τάξεις και με άλλες ομάδες εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η άμεση επαγγελματική αποκατάσταση που προσφέρει το επάγγελμα του δασκάλου έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ατόμων και έχει καταστήσει τις Παιδαγωγικές σχολές ως πόλο έλξης πολλών υποψηφίων φοιτητών. Ευχής έργων είναι λοιπόν η επαγγελματική αυτή αποκατάσταση των δασκάλων να



·συνεχιστεί και συνοδευτεί και από μια παράλληλη αναβάθμιση των Παιδαγωγικών Ιδρυμάτων και του διδασκαλικού επαγγέλματος! (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 56 · <http://www.edc.uoc.gr/didkritis/ago1/rol.htm>).

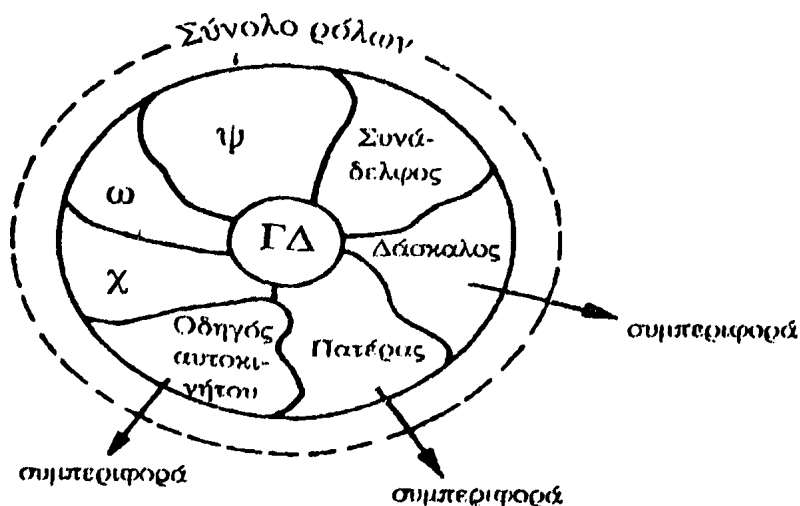
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

4.1. Φορέας ρόλου, πλέγμα του ρόλου και προσδοκίες των φορέων ρόλου

Ο ρόλος του δασκάλου εκτός από τη δύσκολη εξελικτική πορεία που είχε δέχεται και τις επιδράσεις και τον έλεγχο διαφόρων κοινωνικών ομάδων καθώς ο δάσκαλος είναι φορέας πολλών ρόλων. Το πρόσωπο που εκπληρώνει ένα ρόλο είναι ο φορέας του ρόλου. Όλοι οι φορείς των ρόλων, που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση με το ρόλο του εστιακού προσώπου, συνιστούν το πλέγμα του ρόλου (role - set). Ως πλέγμα ρόλων ορίζεται και το σύνολο από διαφορετικούς ρόλους που οφείλει να εκπληρώσει ένα άτομο. Καθένας από τους ρόλους που ενσαρκώνει κάθε άτομο διατηρείται τόσο, όσο και η συγκεκριμένη ιδιότητα και είναι ανάλογος με το χώρο, το χρόνο και τις ειδικές περιστάσεις κάτω από τις οποίες υφίσταται αυτή. Για παράδειγμα, ένα άτομο ως φορέας του ρόλου του ασθενή δέχεται να αφαιρέσει την περιβολή του μπροστά σ' ένα γιατρό και μέσα σ' ένα ιατρείο αλλά αρνείται να το κάνει ως φορέας του ρόλου επιβάτη μέσα σ' ένα λεωφορείο, γεγονός που δεν είναι σύμφωνο με τους υπάρχοντες κοινωνικούς κανόνες (νόρμες) (Morrison & McIntyre, 1975: 46 · Πυργιωτάκης, 1982: 65).

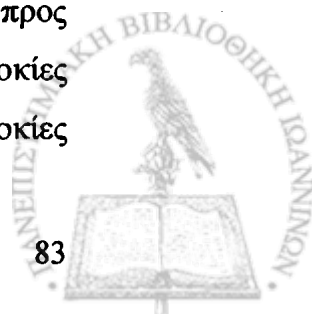
Σχήμα 7. Το πλέγμα ρόλων (role-set) ενός ατόμου (Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία, 1996: 40).



Κάθε ρόλος είναι δυνατόν, τυπικά, να προσδιορίζεται με κάποια λεπτομέρεια, γεγονός που παρατηρείται στο ρόλο ενός εργάτη που δουλεύει σε μια γραμμή συναρμολογήσεως. Σε περίπτωση που απουσιάζει ένας τυπικός προσδιορισμός του ρόλου τότε αυτός καθορίζεται από τους *γνώμονες του ρόλου* ή συνήθειες κατάλληλης συμπεριφοράς και από τις *προσδοκίες ρόλου* ή αντιλήψεις γύρω από το πώς οι άνθρωποι πραγματικά συμπεριφέρονται σε τέτοιες θέσεις και γύρω από όλους τους «*σχετικούς άλλους*» σε θέσεις που σχετίζονται μεταξύ τους (Morrison & McIntyre, 1975: 46).

Κάθε μέλος μιας οργανωμένης κοινωνίας προσδοκά μια συγκεκριμένη συμπεριφορά από το φορέα του κάθε ρόλου. Ο φορέας του ρόλου, με τη σειρά του, αναμένει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά από τα υπόλοιπα μέλη του οργανωμένου κοινωνικού συνόλου καθώς και από τον ίδιο τον εαυτό. Οι προσδοκίες αυτές συνήθως λειτουργούν κανονιστικά για το ρόλο αυτό καθαυτό καθώς «αναγκάζουν» το φορέα του ρόλου να παραμερίσει τις ατομικές ανάγκες και δραστηριότητες του και να «εναρμονίσει» τη συμπεριφορά του στις προσδοκίες του συγκεκριμένου ρόλου. Οι φορείς του ρόλου δεν ανταποκρίνονται πάντα και πιστά στις προσδοκίες που συνιστούν κατά την άλλη πλευρά τους συγκεκριμένους ρόλους. Ωστόσο, συνήθως παρατηρείται μια γενική, αν και όχι καθολική, τάση προσαρμογής της συμπεριφοράς των φορέων ρόλου προς τους γνώμονες και τις προσδοκίες ορισμένων μελών του πλέγματος ρόλου (Morrison & McIntyre, 1975: 46 · Κωνσταντίνου, 1994: 75 · Καψάλης, 1996 : 424).

Οι προσδοκίες ρόλου καθορίζουν το ρόλο που συνδέεται με μια θέση και εμπεριέχουν τα προνόμια, δικαιώματα, καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του κάθε ατόμου που κατέχει μια θέση σε σχέση με άτομα που κατέχουν άλλες θέσεις στην κοινωνική δομή. Οι προσδοκίες ρόλου καθορίζουν τα όρια της ανεκτής συμπεριφοράς και είναι δυνατόν να ορίζουν με σαφήνεια τις απαιτούμενες συμπεριφορές και τις πιθανές κυρώσεις που θα επιβληθούν σε όσους δεν συμμορφωθούν σ' αυτές (π.χ. στο στρατό) ή να καθορίζουν μόνο τα περιγράμματα συμπεριφοράς, δίνοντας στα άτομα την ευκαιρία να επιλέξουν από μια ποικιλία μορφών αποδεκτής συμπεριφοράς. Ακόμα, οι προσδοκίες ρόλου, εκτός από το βαθμό γενικότητας, είναι δυνατόν να διαφοροποιούνται και ως προς το βαθμό συμφωνίας μεταξύ των άλλων ατόμων. Για παράδειγμα, οι προσδοκίες των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου είναι διαφορετικές από τις προσδοκίες



των προϊσταμένων τους (Παπαναούμ - Τζίκα, 1979: 235).

Οι Parsons και Shils διέκριναν τρία είδη κοινωνικά προσανατολισμένων αναγκών του ατόμου. Μια από αυτές τις κατηγορίες αναφέρεται στις ανάγκες που έχουν ενσωματωθεί στο σύστημα της προσωπικότητας κατά την αφομοίωση των ρόλων του ατόμου, τις ανάγκες δηλαδή να ανταποκριθεί θετικά στις ρολικές προσδοκίες (role - expectations). Κατά τους Parsons και Shils, ο όρος «role - expectations» αναφέρεται τόσο στις ανάγκες του ατόμου να δεχθεί τις κατάλληλες (proper) αντιδράσεις και στάσεις από πλευράς του ρολικού ετέρου όσο και να απαντήσει με τις «κατάλληλες» αντιδράσεις και στάσεις στον έτερο (Κελπανίδης, 2002: 587).

Η ίδια η σχολική πραγματικότητα αποδεικνύει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί ρόλοι οργανώνονται χρονικά πολύ πριν ο εκπαιδευτικός περάσει το κατώφλι της σχολικής τάξης. Αρκετές φορές μάλιστα επιβάλλονται από το οικονομικό - κοινωνικό και μάλιστα το πολιτιστικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο μεγαλώνει ο δάσκαλος. Οι ρόλοι αυτοί που στην απόκτηση τους λίγο ή πολύ, άμεσα ή έμμεσα, παίζει ρόλο η βούληση των άλλων ατόμων αποκαλούνται αποκτημένοι ρόλοι και διαφοροποιούνται από τους προδιαγεγραμμένους ρόλους που προκύπτουν μέσα από το φύλο στο οποίο ανήκουμε, την ηλικία, την κουλτούρα κ.λπ. (Κοσμόπουλος, 1990: 323-324).

Στο δέντρο των ρόλων (role tree) ενός ατόμου κορμός είναι ο βασικός ρόλος (ο ρόλος που καθορίζει το πλείστον της ζωής ενός ατόμου π.χ. δάσκαλος, μαθητής), κύρια κλαδιά είναι οι γενικοί ρόλοι (οι ρόλοι που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του ατόμου χωρίς να είναι βασικοί), δευτερεύοντα κλαδιά είναι οι ανεξάρτητοι ρόλοι (οι ρόλοι που εκλέγονται από το άτομο και δεν επηρεάζουν άλλα άτομα) και φύλλα είναι οι μεταβατικοί ρόλοι (οι ρόλοι που δεν διαρκούν πολύ, τυπικά ή και άτυπα σε σχέση με το βασικό ρόλο) (ό.π.: 331-332).

4.2. Ρόλοι και προσδοκίες των ομάδων αναφοράς

Το άτομο όταν αναλαμβάνει τον επαγγελματικό ρόλο του, όταν παίζει ένα ρόλο στην κοινωνική ζωή, τότε κάνει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ευρεία χρήση των δικαιωμάτων του, αναλαμβάνει με περισσότερη ή λιγότερη φροντίδα τα καθήκοντα του και παίζει το ρόλο του σύμφωνα με ορισμένους κανόνες. Κάθε



ο ρόλος είναι καθορισμένος από ορισμένους κοινωνικούς κανόνες (νόρμες) και βρίσκεται πάντοτε σε συνάρτηση με την κοινωνική θέση (status) που κατέχει το άτομο. Το άτομο ως μέλος ενός κοινωνικού συνόλου κατέχει ορισμένες κοινωνικές θέσεις καθεμία από τις οποίες συνδέονται με ορισμένους αντίστοιχους ρόλους ή κατάλληλα πρότυπα συμπεριφοράς. Η σύγχρονη κοινωνία με τις πολυσύνθετες απαιτήσεις της αναγκάζουν το κάθε μέλος της να παρουσιάζεται με πολλές ιδιότητες. Έτσι, κάθε άτομο για να μπορέσει να προσαρμοστεί χωρίς προβλήματα στο κοινωνικό σύνολο και να μπορέσει να επιβιώσει, είναι υποχρεωμένο να εμφανίζεται με περισσότερες από μια ιδιότητες, όπως για παράδειγμα με την ιδιότητα του μαθητή, του πατέρα, του συζύγου, του έμπορου, του οδηγού, την ιδιότητα του αρχηγού σωματείου νεότητας κ.λπ. Για κάθε μια απ' αυτές τις ιδιότητες το κοινωνικό σύνολο προβάλλει ειδικές προσδοκίες που συνθέτουν συνεπώς ένα ιδιαίτερο και ξεχωριστό ρόλο για το φορέα της ιδιότητας αυτής (Morrison & McIntyre, 1975: 45-46 · Πυργιωτάκης, 1982: 65 · Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία, 1996: 35).

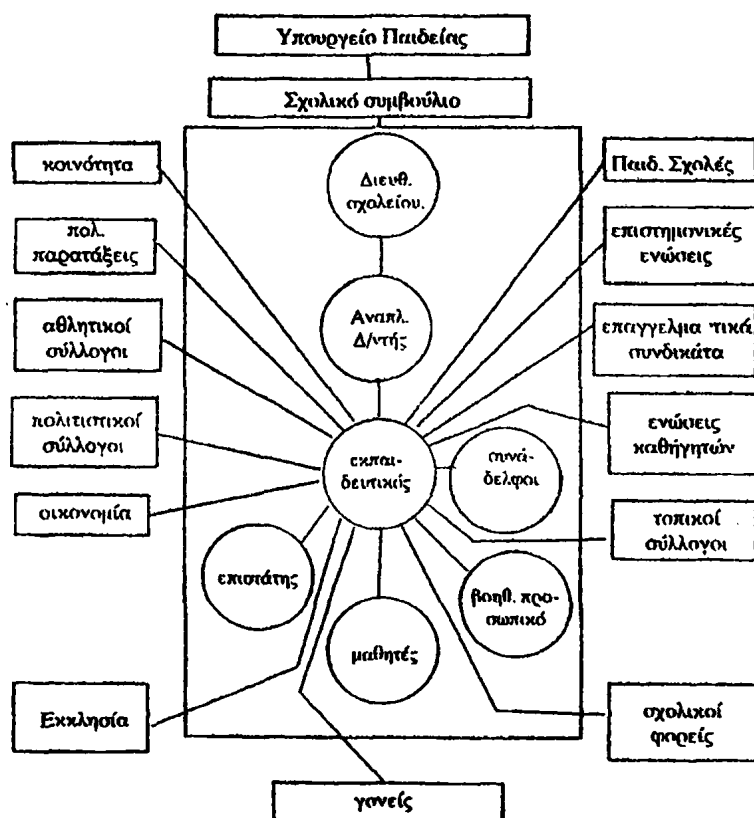
Ειδικότερα, ο ρόλος του δασκάλου, ως κατόχου μιας «ορισμένης θέσης» στο σχολείο, συνίσταται σ' εκείνη τη συμπεριφορά που οφείλει να αναπτύξει μέσα στις «συγκεκριμένες προσδοκίες» του εκπαιδευτικού θεσμού. Κάθε δάσκαλος ασκεί το ρόλο του κάτω από την επίδραση διαφόρων παραγόντων. Οι κυριότεροι παράγοντες που επιδρούν κατά την άσκηση του δασκαλικού ρόλου είναι α) η κοινωνική πραγματικότητα που δημιουργεί τις συνθήκες υλοποίησης του ρόλου β) η επαγγελματική κατάρτιση και η κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού, που καθορίζουν την ερμηνεία που θα δώσει στο ρόλο του και γ) οι κοινωνικές προσδοκίες που προέρχονται από διάφορες κοινωνικές ομάδες (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 80 · Κωνσταντίνου, 1994: 78).

Οι κοινωνικές ομάδες που καθορίζουν τον τρόπο συμπεριφοράς και τους ρόλους που θα υποδυθεί ο δάσκαλος ονομάζονται από τους θεωρητικούς των ρόλων «ομάδες αναφοράς». Ως ομάδες αναφοράς ορίζονται οι ομάδες που έχουν προσδοκίες απέναντι στον κάτοχο μιας θέσης και μαζί μ' αυτό απέναντι στη συμπεριφορά ρόλου σ' αυτή τη θέση. Αναφορικά με το δάσκαλο, οι κυριότερες ομάδες αναφοράς είναι οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι, ο διευθυντής και οι γραφειοκράτες του υπουργείου (υπουργός Παιδείας, γενικός γραμματέας). Κάθε δάσκαλος είναι περικυκλωμένος από ομάδες αναφοράς που προσέχουν το παίξιμο



του ρόλου του, που τον αμείβουν όταν είναι καλός και τον τιμωρούν όταν ξεφεύγει από το ρόλο του. Οι ομάδες αναφοράς θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι οι «σκηνοθέτες» που ορίζουν τον τρόπο που θα παίξει το ρόλο του ένας δάσκαλος στην επαγγελματική αλλά και στην πραγματική του ζωή (Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία, 1996: 35-36, 40, 58).

Σχήμα 8. Οι βασικότερες, κατά τον Geissker, κοινωνικές ομάδες που επιδρούν στο δάσκαλο είναι οι εξής: (Κογκούλης, 2003: 234).



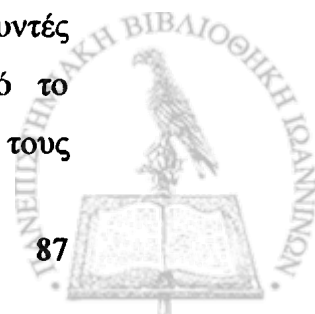
Ο δάσκαλος κατά την επιτέλεση του ρόλου του δέχεται τις επιδράσεις και τις προσδοκίες που προέρχονται από την προκαθορισμένη διδακτέα ύλη και τις νομικές - διοικητικές προδιαγραφές που ορίζει το υπουργείο Παιδείας, τις απαιτήσεις των μαθητών για κατανόηση και ικανοποίηση των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους, από τη στάση και τις αξιώσεις των γονέων, από την κριτική της κοινής γνώμης, των συναδέλφων, των εκπροσώπων των αντίστοιχων επιστημών και τέλος από τη στάση του ίδιου του δασκάλου απέναντι σ' αυτές τις προσδοκίες και την ερμηνεία που δίνει ο ίδιος στο ρόλο του. Ο δάσκαλος στην



πραγματικότητα καλείται να εκπληρώσει τις ετερόκλητες προσδοκίες δύο διαφορετικών κόσμων, του κόσμου του παιδιού και του κόσμου των ενηλίκων στον καθένα από τους οποίους κυριαρχούν διαφορετικές αξίες, κοσμοθεωρίες, ανάγκες, επιθυμίες και ενδιαφέροντα. Ωστόσο, χρέος του κάθε δασκάλου είναι να εξισορροπήσει αυτές τις ετερόκλητες προσδοκίες προκειμένου να μη «διαταραχτεί» το κοινωνικό σύνολο των ρόλων (Κωνσταντίνου, 1994: 72-73, 76, 112).

Αναλυτικότερα, σε μακροεπίπεδο ο ρόλος του δασκάλου εξαρτάται από το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο εντάσσεται το σχολείο, καθώς και από τις κοινωνικές προσδοκίες που απορρέουν απ' αυτό. Οι δάσκαλοι υπόκεινται σε μια σειρά προσδοκιών σχετικών με τη συμπεριφορά τους, οι οποίες αντανακλούν την κείμενη νομοθεσία, τα ήθη και τα έθιμα, τις έξεις, τις επιθυμίες και τις σχετικές με τη δραστηριότητα τους θεωρητικές προσεγγίσεις. Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι ο δάσκαλος κατά την εκπλήρωση του πολυδιάστατου του ρόλου θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και τις προσδοκίες που προκύπτουν από τις ιστορικο - πολιτισμικές συνθήκες της εγγύτερης και ευρύτερης κοινωνίας. Θα πρέπει δηλαδή να πραγματοποιεί το ρόλο του σύμφωνα με τις αξίες, τους κανόνες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προσανατολισμούς που διαμορφώνουν οι διάφορες ομάδες επιρροής στο έργο του, όπως η εκκλησία, η πολιτική, η οικονομία (αγορά εργασίας), οι επιστήμες της αγωγής, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και γενικά η ιστορικά διαμορφωμένη κοινωνικοπολιτισμική δομή. Οι επιταγές της κοινωνικής ζωής (οικονομία, πολιτική, διοίκηση, εκκλησία) αναμένουν από τον εκπαιδευτικό να συνταιριάζει τις διαφοροποιημένες αξιώσεις της. Ο δάσκαλος θα πρέπει να υποστεί και τον έλεγχο της κοινής γνώμης, όπως εκφράζεται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, και των Επιστημών της Αγωγής, οι οποίες σχεδόν «δικαιωματικά» αναμένουν από αυτόν να εφαρμόσει τις επιστημονικές και διδακτικές του γνώσεις προκειμένου να ανταποκριθεί όσο το δυνατόν καλύτερα στις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 1994: 117).

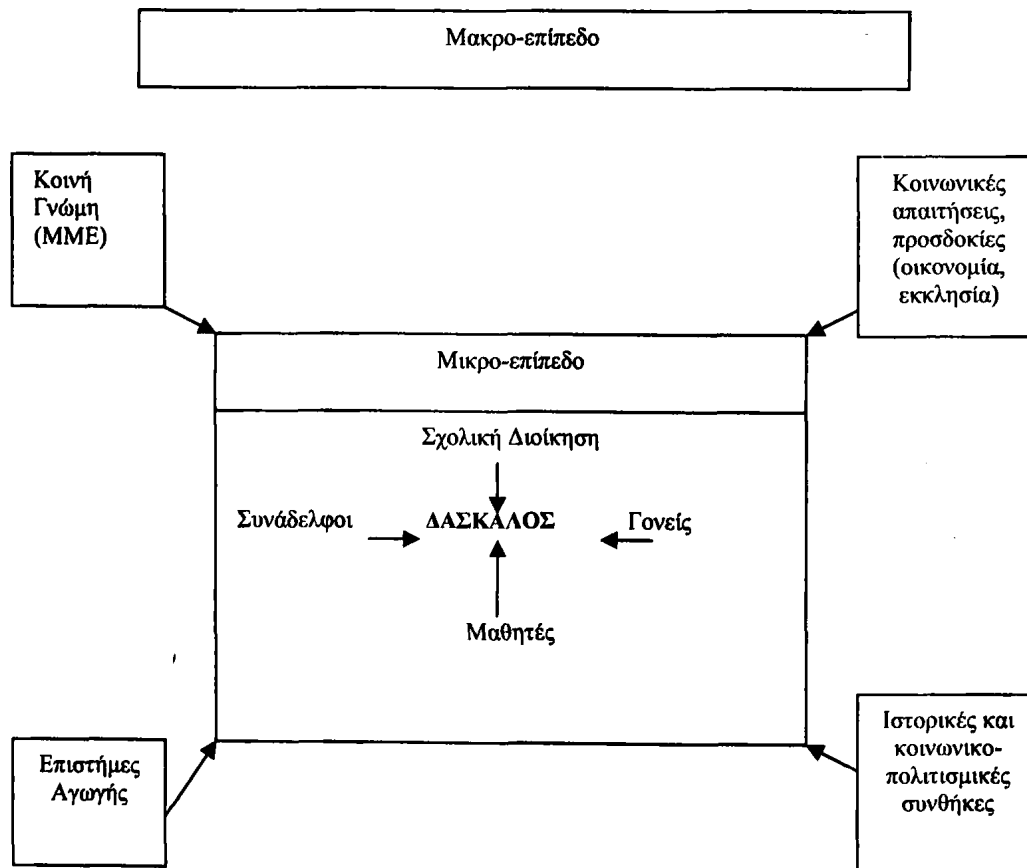
Σε μικροεπίπεδο ο ρόλος του δασκάλου προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις ομάδες αναφορές, δηλαδή από τη σχολική διοίκηση (διευθυντές σχολείων, επιθεωρητές, σχολικοί σύμβουλοι και διαμέσου αυτών από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κ.Ε.Ε. και από το ΥΠΕΠΘ), τους γονείς, τους



μαθητές και τους συναδέλφους. Τα άτομα αυτά επειδή έχουν μια καθημερινή και άμεση επαφή με το δάσκαλο προβάλλουν από αυτόν μια πλειάδα απαιτήσεων με αποτέλεσμα οι προσδοκίες τους να ασκούν μια σημαντική, αν και όχι ισοδύναμη, επίδραση στον τρόπο διδασκαλίας και στη γενική συμπεριφορά του δασκάλου. Οι προσδοκίες των ατόμων αυτών διαμορφώνονται από την επίδραση διαφόρων παραγόντων αλλά πολλές φορές είναι σύμφωνες και με τις δικές τους ατομικές εμπειρίες που είχαν όλα αυτά τα άτομα σαν μαθητές, οι οποίες θα μπορούσαν να είναι είτε ευχάριστες είτε ιδιαίτερος δυσάρεστες. Οι μαθητικές αυτές εμπειρίες ωθούν τα άτομα αυτά στο να προβάλλουν ορισμένες αξιώσεις από το δάσκαλο και να επεμβαίνουν στο έργο του είτε επαινώντας είτε κριτικάροντας το (Hoyle, 1969: 39 · Κωνσταντίνου, 2001: 42).

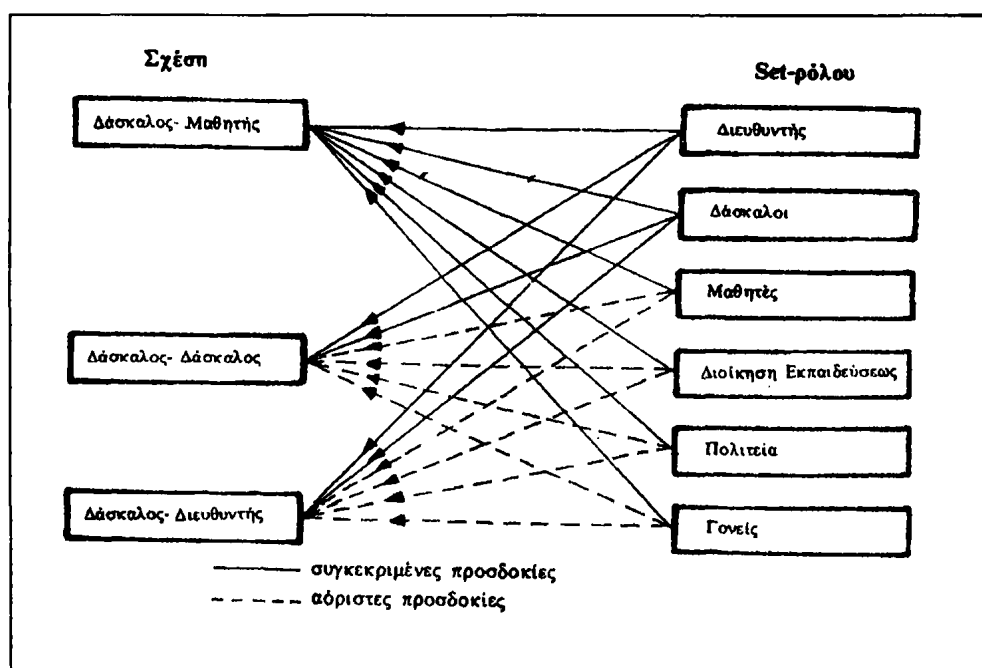
Οι επιρροές που δέχεται ο εκπαιδευτικός, τόσο σε μακροεπίπεδο, όσο και σε μικροεπίπεδο αποδίδονται στο παρακάτω σχήμα (Κωνσταντίνου, 1994: 113).

Σχήμα 9. Ομάδες αναφοράς (επιρροής) στο ρόλο του δασκάλου (Κωνσταντίνου, 1994: 113).



Αναφορικά με τις επιδράσεις που δέχεται ο δάσκαλος κατά την επιτέλεση του ρόλου του θα πρέπει να αναφέρουμε ότι αυτός δέχεται τον έλεγχο του κράτους που αποτελεί τον εργοδότη του και το βασικό ρυθμιστή του προγράμματος που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός κατά την άσκηση του επαγγέλματος του · οι γονείς και τα διάφορα κοινωνικά συστήματα, ως βασικοί φορείς αγωγής του παιδιού, βλέπουν στο πρόσωπο του δασκάλου το διαμορφωτή της προσωπικότητας και της ηθικής διάπλασης των παιδιών τους · στο χώρο εργασίας, οι συνάδελφοι ασκούν με τη δράση και τη συμπεριφοράς τους επίδραση στο δάσκαλο και έχουν συγκεκριμένες απαιτήσεις και προσδοκίες από αυτόν. Τέλος, το κοινωνικό περιβάλλον συντελεί στην ανάληψη από μέρους του εκπαιδευτικού διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως η συμμετοχή σε συλλόγους, ομάδες κ.λπ. (Κογκούλης, 2003: 233).

Σχήμα 10. Ο Ρόλος του δασκάλου. Τρεις τύποι σχέσεων (κατά Hargreaves)
(Κοσμόπουλος, 1990: 342).



Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι οι ομάδες αναφοράς έχουν διάφορες προσδοκίες για το ρόλο του δασκάλου. Ο όρος «προσδοκίες ρόλου» αναφέρεται στις ιδέες που έχουν σχηματιστεί για τη συμπεριφορά ενός ατόμου, που κατέχει μια τυπικά ή άτυπα καθορισμένη θέση σε μια ομάδα. Σε γενικές γραμμές οι προσδοκίες ρόλων α) περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο θα συμπεριφερθεί ο

κάτοχος ενός ρόλου σε ορισμένες περιστάσεις και β) αναφέρονται στην πιθανότητα να συμπεριφερθεί πραγματικά ο κάτοχος ενός ρόλου με ένα συγκεκριμένο τρόπο σε ορισμένες περιστάσεις (Rocheblave -Spenle, 1991: 4239).

Όλες οι προσδοκίες για το ρόλο του δασκάλου προέρχονται, όπως προαναφέρθηκε, από τις ομάδες αναφοράς, οι οποίες έχουν διαφόρων ειδών προσδοκίες για το συγκεκριμένο ρόλο. Ειδικότερα, οι ομάδες αναφοράς έχουν **κανονιστικές προσδοκίες**¹⁴ απέναντι στο δάσκαλο καθώς περιμένουν από αυτόν να κάνει ορισμένα πράγματα και να απέχει από ορισμένα άλλα. Οι ομάδες αναφοράς προσδοκούν ο δάσκαλος να κάνει ότι κατά τη γνώμη τους *θα έπρεπε* να κάνει σύμφωνα με τη θέση του. Παράλληλα, οι ομάδες αναφοράς έχουν και **προληπτικές προσδοκίες**¹⁵ καθώς προσδοκούν προληπτικά, προλαμβάνουν δηλαδή, το τι θα κάνει και τον τρόπο με τον οποίο θα συμπεριφερθεί ο δάσκαλος ως φορέας του συγκεκριμένου ρόλου. Για παράδειγμα, οι γονείς προσδοκούν (προληπτικά) από ένα δάσκαλο να μάθει στα παιδιά τους σωστή γραμματική (Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία, 1996: 36).

Ο κοινωνιολόγος Ralf Dahrendorf διακρίνει τρία είδη προσδοκιών: (ό.π.: 37-38).

- ❖ Δυνητικές προσδοκίες
- ❖ Επιτακτικές προσδοκίες
- ❖ Προστακτικές προσδοκίες

Οι *δυνητικές προσδοκίες* είναι οι προσδοκίες για να γίνει κάτι το οποίο υπερβαίνει το απολύτως απαραίτητο. Με βάση αυτή την μορφή προσδοκιών, που θεωρείται και η πιο αδύναμη, προσδοκάται ότι κάποιος θα κάνει κάτι παραπάνω από το καθήκον του. Αυτό το παραπάνω από το καθήκον είναι κάτι που δεν είναι αναγκαίο και υποχρεωτικό και μπορεί και να παραλειφθεί. Εντούτοις, σε περίπτωση που κάποιος προβεί σε κάποια επιπλέον από τις υποχρεωτικές ενέργεια ή δραστηριότητα τότε θα αυξήσει την εκτίμηση την οποία γνωρίζει από τις ομάδες αναφοράς (ό.π.: 37, 59).

Οι *επιτακτικές προσδοκίες* αναφέρονται στις υποχρεώσεις του φορέα ενός

¹⁴ Κανονιστική προσδοκία είναι η υπόθεση ενός δρώντος σχετικά με το τι θα έπρεπε να κάνει ένας άλλος δρών (ό.π.: 59).

¹⁵ Προληπτική προσδοκία είναι η υπόθεση ενός δρώντος σχετικά με το τι πρόκειται να κάνει ένας άλλος δρών (ό.π.: 59).

ρόλου που δεν έχουν παγιωθεί νομικά. Οι επιτακτικές προσδοκίες σηματοδοτούν τον σκληρό πυρήνα των καθηκόντων ενός ατόμου, χωρίς να έχει υπάρξει ανάγκη να παγιωθούν με τη μορφή κανόνων. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να μάθει στους μαθητές του γραμματική και όχι ωδική. Η υποχρέωση του αυτή πηγάζει από τον ίδιο το ρόλο του ως δασκάλου και δεν έχει θεσμοθετηθεί νομικά (ό.π.: 37, 59).

Οι *προστακτικές λειτουργίες* αναφέρονται στις υποχρεώσεις του φορέα ενός ρόλου που έχουν παγιωθεί νομικά και σηματοδοτούν εκείνα τα καθήκοντα για τα οποία έχουν οριστεί κάποιες συγκεκριμένες δεσμευτικές ρυθμίσεις. Για παράδειγμα, ο διευθυντής ενός σχολείου διατυπώνει «προστακτικές προσδοκίες» όταν υπενθυμίζει σ' ένα δάσκαλο τις διατάξεις της νομοθεσίας περί δημοσίων υπαλλήλων, που περιορίζουν το δικαίωμα στην απεργία (ό.π.: 38, 59).

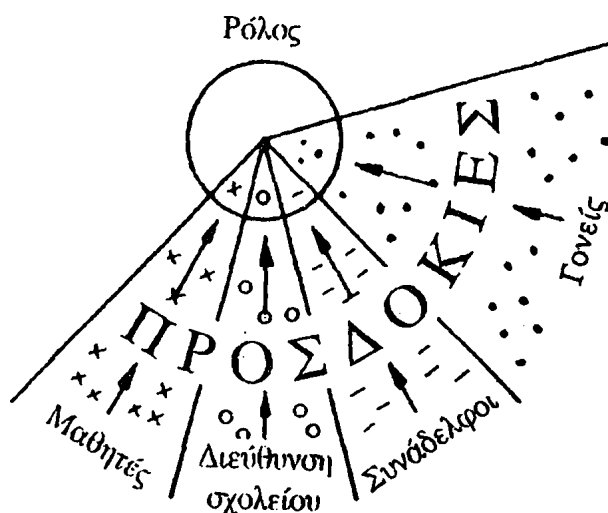
Καθένα από τα είδη των προσδοκιών καθορίζει - από τη σκοπιά της εκάστοτε ομάδας αναφοράς - ένα κομμάτι του συνολικού ρόλου (της συνολικής θέσης) του δασκάλου. Ανάλογα δηλαδή με την ομάδα αναφοράς (μαθητές, γονείς, συνάδελφοι) προσδιορίζεται και ένα τμήμα του ρόλου του δασκάλου διαμέσου των προσδοκιών της κάθε ομάδας. Οι σημαντικότερες προσδοκίες των ομάδων αναφοράς για το ρόλο του δασκάλου αναφέρονται στους εξής τομείς: προσαρμογή των επιστημονικών γνώσεων στα προβλήματα διδασκαλίας, ευελιξία κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων, υψηλός βαθμός αυτονομίας κατά τη λήψη αποφάσεων σχετικών με τις στρατηγικές διδασκαλίας και τους επαγγελματικούς στόχους, ενεργή συμμετοχή του δασκάλου κατά τη διάρκεια συζητήσεων και κατά τη λήψη αποφάσεων με βασικό γνώμονα τους στόχους του σχολείου, αφοσίωση στο επάγγελμα και στα καθήκοντα που απορρέουν από αυτό (Hoyle, 1969: 52 · Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία, 1996: 38).

Οι προσδοκίες των ομάδων αναφοράς για το ρόλο του δασκάλου προσδιορίζονται από διάφορα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, όπως η ηλικία, το φύλο και τα προσόντα του. Η ποιότητα και η υλοποίηση του ρόλου του δασκάλου προσδιορίζεται ακόμη και από τη σχολική πραγματικότητα στα πλαίσια της οποίας υλοποιεί το ρόλο του, από την επαγγελματική του κατάρτιση και τέλος από το την ερμηνεία, το νόημα και τη βαρύτητα που αποδίδει ο ίδιος στο ρόλο του. Η δράση του δασκάλου και οι διάφοροι ρόλοι που διαδραματίζει καθορίζονται και από την προσωπικότητα και τις προσδοκίες που ο ίδιος τρέφει



για τον εαυτό του αλλά και από τη σχολική βαθμίδα (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) στην οποία διδάσκει (Hoyle, 1969: 54, 55, 57 · Κωνσταντίνου, 1994: 76 · <http://epirus.sch.gr/educonf-1/ntoyskas.pdf>).

Σχήμα 11. Ο ρόλος ως δέσμη προσδοκιών (Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία, 1996: 39).



Οι προσδοκίες των ομάδων αναφοράς διατηρούνται και αυξάνονται ανάλογα με κοινωνικές και πολιτικο - οικονομικές συνθήκες καθώς και από τη λειτουργία που επιτελεί το σχολείο μέσα στην κοινωνία. Όλες αυτές οι προσδοκίες δεν είναι σταθερές και αμετάβλητες αλλά μεταβάλλονται συνεχώς με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καταδεικνύει ότι υπάρχουν πολλές προδιαγραφές ρόλων. Η μία θέλει το δάσκαλο «πηγή γνώσεων», η άλλη «μεσολαβητή» ή «πρότυπο» για τις ταυτίσεις του μαθητή, η μια «τιμητή» και η άλλη φύλακα των παραδόσεων και των νόμων ή άνθρωπο που αστυνομεύει · η μια τον βλέπει σαν σύμβουλο και η άλλη σαν πηγή στηρίγματος του συνανθρώπου, του παιδιού ή της κοινωνίας, σαν άνθρωπο της δράσης ή αντίθετα σαν άνθρωπο που ξέρει μόνο να διαβάζει ή να διδάσκει κ.λπ. (Κοσμόπουλος, 1990: 367-368 · Κωνσταντίνου, 1994: 73 · <http://epirus.sch.gr/educonf-1/ntoyskas.pdf>).

Σε γενικές γραμμές παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ των κοινωνικών ομάδων αναφορικά με το ρόλο του δασκάλου, οι οποίες δεν εμφανίζονται με την ίδια μορφή κατά περιόδους. Οι προσδοκίες του κράτους δεν συμπίπτουν μ' αυτές των γονέων, των γονέων με τις προσδοκίες των παιδιών, των

παιδιών με τις προσδοκίες των άλλων ομάδων αναφοράς με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να αντιμετωπίζει προβλήματα κατά την άσκηση του ρόλου του. Αναλυτικότερα, οι προσδοκίες και αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών από τους προϊσταμένους, τους διευθυντές και τα μέλη των συμβουλίων διαφέρουνε τόσο πολύ μεταξύ τους όσο και μεταξύ των προσδοκιών των υπολοίπων ομάδων αναφοράς. Οι προσδοκίες και οι αξιολογήσεις των μαθητών διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από εκείνες των διοικητικών. Οι διοικητικοί θεωρούν ως βασικό δείκτη αποτυχίας των εκπαιδευτικών τη χαλαρή πειθαρχία στην τάξη και τείνουν να ευνοούν τις «μονολιθικότερα συμβατικές προσωπικότητες από το διδακτικό προσωπικό». Οι μαθητές, αντίθετα, εκδηλώνουν μια προτίμηση στους δεκτικούς και ανεκτικούς δασκάλους (Banks, 1987: 389-390 · Κογκούλης, 2003: 234-235).

4.2.1. Προσδοκίες της κοινωνίας για το ρόλο του δασκάλου

Η ανάλυση της σύγχρονης πραγματικότητας αποδεικνύει ότι οι δάσκαλοι αισθάνονται πως η κοινωνία έχει συγκεκριμένες προσδοκίες από αυτούς. Η κοινωνία από τη μια μεριά απαιτεί από τους δασκάλους να εκτελέσουν ένα σωφρονιστικό ρόλο, προκειμένου να προσαρμοστούν τα νεαρά άτομα στις κοινωνικές απαιτήσεις και από την άλλη μεριά ασκεί κριτική στους δασκάλους που δεν προσαρμόζουν το ρόλο τους σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για το σεβασμό της ελευθερίας και της αυτονομίας του μαθητή. Ο ρόλος του δασκάλου για τους κρατούντες παλινωδεί ανάμεσα στο λειτουργό, όταν δεν αναγνωρίζουν τον εργασιακό του ρόλο, στον επαγγελματία όταν δεν αναγνωρίζουν τον παιδαγωγικό του ρόλο και στο διαχειριστή όταν δεν αναγνωρίζουν την επιστημονική του αντίληψη (Κοσμόπουλος, 1990: 485 · <http://www.edc.uoc.gr/didkritis/ago1/rol.htm>).

4.2.2. Προσδοκίες των γονέων των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου

Σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται και ανάμεσα στις προσδοκίες των γονέων για το ρόλο του δασκάλου. Οι προσδοκίες των γονέων των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου αναφέρονται στους τομείς της αγωγής, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, είναι ιδιαίτερος υψηλές και διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνικο - οικονομική τάξη στην οποία ανήκουν και τη τάξη και τη σχολική

βαθμίδα στην οποία φοιτούν τα παιδιά τους. Ειδικότερα, οι γονείς που προέρχονται από τις «μεσαίες και ανώτερες» κοινωνικές τάξεις δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην υψηλή σχολική επίδοση, η οποία θα τους εξασφαλίσει μια θέση στα ανώτατα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Από την άλλη μεριά, οι γονείς των «κατώτερων» κοινωνικών τάξεων επιθυμούν ο δάσκαλος να τους απαλλάξει πρωτίστως από την παιδαγωγική αρμοδιότητα (υποχρέωση) που έχουν απέναντι στα παιδιά τους προκειμένου να μπορέσουν να εργαστούν και να επιλύσουν τα οικονομικά τους προβλήματα (Κωνσταντίνου, 1994: 114-115).

4.2.3. Προσδοκίες των συναδέλφων για το ρόλο του δασκάλου

Οι προσδοκίες των συναδέλφων ποικίλλουν και διαφοροποιούνται ανάλογα με το βαθμό επικοινωνίας και συνεργασίας με το δάσκαλο. Από τη μια μεριά, οι συνάδελφοι είναι δυνατόν να είναι «συμπαραστάτες» και «υποστηρικτές» του δασκάλου ενώ από την άλλη μεριά μπορούν να δυσχεραίνουν το ρόλο του με τις παρεμβάσεις, τις υποδείξεις τους, τις ανταγωνιστικές διαθέσεις και την αρνητική τους συμπεριφορά απέναντι του. Οι διαφωνίες, οι διαφοροποιήσεις και οι ανταγωνιστικές σχέσεις και η έλλειψη συνεργασίας που παρατηρούνται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς έχει αντίκτυπο και σε θέματα επίλυσης σχολικών προβλημάτων, γεγονός που αποβαίνει σε βάρος των ίδιων των μαθητών (ό.π.: 115-116).

4.2.4. Προσδοκίες των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου - Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα από την κατεύθυνση των μαθητών

Οι μαθητές, οι οποίοι αποτελούν την άμεση ομάδα επικοινωνίας με το δάσκαλο, εγείρουν κάποιες προσδοκίες από αυτόν και την όλη του συμπεριφορά και δράση, οι κυριότερες από τις οποίες είναι δυνατόν να συνοψιστούν στις φράσεις: ο καλός δάσκαλος θα πρέπει να είναι φιλικός, ειλικρινής, ήρεμος, αποφασιστικός, αστειολόγος, να κάνει τη διδασκαλία με ενδιαφέροντα τρόπο, να δείχνει κατανόηση στα προβλήματα των μαθητών, να σέβεται την προσωπικότητα τους, να δείχνει κατανόηση στα ζητήματά τους, να μην τους ειρωνεύεται, να μην τους προσβάλλει, να είναι δίκαιος, αντικειμενικός, δραστήριος, σταθερός στη

συμπεριφορά του, πρόθυμος για διάλογο κ.λπ. Από διάφορες έρευνες προκύπτει ότι παρατηρείται διαφοροποίηση ανάμεσα και σε όλες αυτές τις προσδοκίες των μαθητών, οι οποίες συνήθως είναι ανάλογες με το φύλο τους, τη σχολική τους επίδοση, την κοινωνική τους προέλευση, την οικονομική τους κατάσταση κ.λπ. (ό.π.: 114).

Οι προσδοκίες των μαθητών για το δάσκαλο έχει αποδειχθεί ότι ασκούν κάποια επίδραση στον τρόπο συμπεριφοράς του δασκάλου. Στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία πολλά είναι τα συγγράμματα που διερευνούν το θέμα της επίδρασης των προσδοκιών από την αντίθετη πλευρά, από την πλευρά δηλαδή της επίδρασης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στους μαθητές. Το θέμα αυτό είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία ως «επίδραση του Πυγμαλίωνα» (Pygmalion effect) ή «φαινόμενο του Πυγμαλίωνα» ή ως «φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (self-fulfilling prophecy-sich selbest erfüllenden Prophezeiung). Κατά το φαινόμενο αυτό, ο δάσκαλος βασιζόμενος στην προηγούμενη πείρα του και σε μερικά δεδομένα για το μαθητή, διαμορφώνει μια γενική εικόνα γι' αυτόν και στη συνέχεια υιοθετεί μια ανάλογη συμπεριφορά απέναντι του. Όπως προκύπτει και από σχετικές με το θέμα έρευνες ο δάσκαλος αντιδρά με διαφορετικό τρόπο απέναντι στους μαθητές ανάλογα με τις αντιλήψεις που έχει σχηματίσει σχετικά με τις ικανότητες του κάθε μαθητή. Αυτή η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού με τη σειρά της επηρεάζει την εικόνα που σχηματίζει ο ίδιος ο μαθητής για την επίδοση του. Μ' αυτόν τον τρόπο η συμπεριφορά του δασκάλου επιδρά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και στη σχολική του επίδοση. Οι προσδοκίες που τρέφει ο δάσκαλος για το μαθητή του μετατρέπονται στο τέλος σε αυτοεκπληρούμενη πρόγνωση, σε αληθινή προφητεία. Έτσι, κάθε μαθητής μπορεί να γίνει άριστος, φτάνει μόνο ο δάσκαλος του να έχει σχηματίσει μια τέτοια γνώμη γι' αυτόν και να του συμπεριφέρεται ανάλογα (Feldman et Prohaska, 1979: 485 · Μπρούζος, 1995: 32 · Πυργιωτάκης, 2000: 239, 303, 306 · Ξωχέλλης, 2003: 62).

«Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα» έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την Παιδαγωγική Επιστήμη και έχει αποτελέσει το αντικείμενο πολλών ερευνητικών εργασιών και επιστημονικών συγγραμμάτων, ιδιαίτερα μετά την έκδοση του συγγράμματος «Pygmalion in the Classroom» (Ο Πυγμαλίων στην τάξη) από τους Rosenthal και Jacobson's (1968). Το βιβλίο αυτό, παρά την κριτική που

επιδέχτηκε, αποδεικνύει σε συνδυασμό και με πολλά άλλα ερευνητικά δεδομένα ότι οι θετικές ή αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν στην πραγματικότητα τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Feldman et Prohaska, 1979: 485).

Ο Robert Merton (1949) αναλύοντας τον κοινωνικοψυχολογικό μηχανισμό της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» αναφέρει τα εξής: «Εκείνο, λέει, που μετράει στην ανθρώπινη συμπεριφορά δεν είναι τόσο πολύ η αντικειμενική φυσιολογία της κατάστασης, αλλά ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε ή ορίζουμε τις καταστάσεις». Σχετική με το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας είναι και η άποψη του Hargraves, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά: «Κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες οι προσδοκίες μας από τον άλλο μπορούν να είναι πολύ περισσότερο ικανές να επιδράσουν στον καθορισμό της συμπεριφοράς μας προς αυτόν, παρά άλλα βοηθητικά χαρακτηριστικά» (Κοσμόπουλος, 1990: 458 -459).

Στα πλαίσια όμως των αμφίδρομων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών δεν συμπεριφέρεται μόνο ο δάσκαλος σαν Πυγμαλίωνας αλλά και οι μαθητές. Όπως ο εκπαιδευτικός έχει ορισμένες απόψεις και προσδοκίες για τα καθήκοντα και τη συμπεριφορά των μαθητών, έτσι και οι μαθητές έχουν και αυτοί τις δικές τους απόψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι προσδοκίες των μαθητών για το δάσκαλο τους διαμορφώνονται αμέσως, ακόμη και από την πρώτη συνάντηση των μαθητών μ' ένα νέο δάσκαλο, και είναι ανάλογες με την εξωτερική εμφάνιση, το φύλο, την εθνικότητα, την ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού αλλά και με φήμες και πληροφορίες για αυτόν, οι οποίες μπορεί να προέρχονται από το συγγενικό ή το φιλικό του περιβάλλον (Feldman & Prohaska, 1979: 485-486 · Καψάλης, 1996: 481-482, 519).

Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα από την κατεύθυνση των μαθητών επιχειρήθηκε να διερευνηθεί από τους Feldman & Prohaska, οι οποίοι έκαναν δύο σχετικά με το θέμα πειράματα. Στα πειράματα αυτά πήραν μέρος φοιτητές, οι οποίοι παρακολούθησαν το μάθημα που διεξήγαγε ένας συμφοιτητής τους, ο οποίος διαδραμάτιζε το ρόλο του δασκάλου. Με το πρώτο από τα πειράματα αυτά επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η επίδραση των προσδοκιών των μαθητών σχετικά με την ικανότητα ενός δασκάλου πάνω στους ίδιους τους μαθητές. Οι φοιτητές - μαθητές που συμμετείχαν στο πείραμα ενημερώθηκαν εκ των προτέρων ότι ο

φοιτητής - δάσκαλος που επρόκειτο να τους διδάξει ήταν είτε πολύ αποτελεσματικός είτε καθόλου αποτελεσματικός με αποτέλεσμα αυτοί να σχηματίσουν θετικές και αρνητικές προσδοκίες αντίστοιχα. Από τη διεξαγωγή του πειράματος προέκυψε ότι οι προσδοκίες αυτές άσκησαν επίδραση στη συμπεριφορά των «μαθητών» καθώς παρατηρήθηκε ότι αυτοί που περίμεναν έναν καλό και αποτελεσματικό «δάσκαλο» εξέφρασαν θετικά σχόλια γι' αυτόν και το μάθημα που διεξήγαγε, φάνηκαν να μαθαίνουν περισσότερα και συμπεριφέρονταν κάπως πιο θετικά στο μη λεκτικό τομέα συγκριτικά με τους «μαθητές» που περίμεναν έναν όχι και τόσο καλό δάσκαλο. Οι μαθητές που περίμεναν έναν καλό δάσκαλο διαπιστώθηκε ότι είχαν μεγαλύτερη οπτική επαφή με αυτόν, κρατούσαν μικρότερη απόσταση απ' αυτόν και ήταν πιο οικείοι απέναντι του γεγονός που εκδήλωναν με διάφορες κινήσεις του σώματος τους. Από το πείραμα αυτό προέκυψε ένας προβληματισμός σχετικά με το αν οι προσδοκίες των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν το δάσκαλο και τη συμπεριφορά του. Για να δοθεί απάντηση στο ερώτημα αυτό διεξήχθη ένα δεύτερο πείραμα (Feldman & Prohaska, 1979: 486-489).

Στο δεύτερο πείραμα ο «δάσκαλος» υιοθέτησε μια μη λεκτική συμπεριφορά που ήταν απόλυτα θετική ή αρνητική. Οι «μαθητές» που διδάχτηκαν στο πλαίσιο της θετικής λεκτικής συμπεριφοράς αντέδρασαν θετικότερα απέναντι στο δάσκαλο και τη μαθησιακή διαδικασία από ότι οι «μαθητές» που διδάχτηκαν στο πλαίσιο ενός αρνητικού μη λεκτικού περιβάλλοντος. Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές είχαν περισσότερο στραμμένο το βλέμμα τους προς τους δάσκαλο, καθόταν πιο κοντά του, ήταν περισσότερο ευθεία στραμμένοι και έγερναν πιο κοντά σ' αυτόν. Αντίθετα, οι άλλοι «μαθητές» κοιτούσαν λιγότερο το δάσκαλο, καθόταν αρκετά μακριά απ' αυτόν, ήταν λιγότερα ευθεία στραμμένοι προς αυτόν και καθόταν σε κατακόρυφη θέση σε σχέση με το δάσκαλο. Η ερμηνεία αυτής της συμπεριφοράς των μαθητών οδήγησε σε μια παραπέρα εξέταση και συσχέτιση της με την αντίδραση των δασκάλων απέναντι στη θετική ή αρνητική συμπεριφορά των «μαθητών». Το δεύτερο αυτό πείραμα επιχείρησε να διαπιστώσει αν η θετική ή αρνητική μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των δασκάλων. Από αυτή τη συσχέτιση προέκυψε ότι η συμπεριφορά των δασκάλων είναι δυνατόν να επηρεαστεί από τη διαφορετική συμπεριφορά των μαθητών που είναι απόρροια των διαφορετικών προσδοκιών τους. Η συμπεριφορά των



δασκάλων σχετικά με την αξιολόγηση του δικό τους έργου και την απόδοση των μαθητών τους ήταν *περισσότερο θετική* όταν οι μαθητές είχαν απέναντι τους μια θετικά μη λεκτική συμπεριφορά από ότι όταν οι μαθητές είχαν απέναντι τους μια αρνητική μη λεκτική συμπεριφορά (ό.π.: 489-492).

Από τα παραπάνω πειράματα διαπιστώθηκε ότι οι προσδοκίες των μαθητών μεταβιβάζονται στο δάσκαλο και στην πραγματικότητα επιδρούν σ' αυτόν και στη συμπεριφορά του. Η συμπεριφορά του δασκάλου *επηρεάζει* αλλά και *επηρεάζεται* από τους μαθητές και τις προσδοκίες τους γεγονός που αντανακλάται σε πάρα πολλές δραστηριότητες που εκτυλίσσονται μέσα στη σχολική τάξη. Οι προσδοκίες των μαθητών για το δάσκαλο είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη δράση του σε διάφορους τομείς, όπως η δημιουργικότητα και η διατήρηση μιας καλής σχολικής ατμόσφαιρας καθώς και η υιοθέτηση εκ μέρους του δασκάλου των κατάλληλων κάθε φορά συμπεριφορών που θα καθορίσουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και των συναισθημάτων που θα επικρατούν κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος (Feldman & Prohaska, 1979: 491 · <http://66.102.9.104/search?q=cache:PryxiDBtnmIJ:www.pe.sch.gr/~stratari/files/erg-gantidou1.pdf+GANTIDOU+EVANGELIA&hl=el&ct=clnk&cd=6&gl=gr>).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι εκτός από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους έχουν και οι μαθητές κάποιες προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς επηρεάζοντας τον τρόπο διδασκαλίας και τη γενικότερη συμπεριφορά τους. Οι μαθητές στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας αντιλαμβάνονται και αξιολογούν¹⁶ μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο τη συνολική δράση του εκπαιδευτικού ασκώντας παράλληλα επίδραση σ' αυτήν. Οι προσδοκίες που τρέφουν οι μαθητές

¹⁶ Οι κυριότεροι φορείς που πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ως άλλοι κύριοι και δευτερεύοντες ενεργοί ή ουδέτεροι φορείς είναι οι εξής: ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας, ο Σχολικός Σύμβουλος (ή κάθε αντίστοιχο όργανο που υπάρχει), ο κάθε αξιολογούμενος εκπαιδευτικός που αξιολογεί τον εαυτό του στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, ο κάθε άλλος εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας, ο κάθε μαθητής (ή αυστηρά τυχαίο δείγμα μαθητών), ένα δείγμα γονέων (αυστηρά τυχαίο), οι Επίσημοι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων (Δημητρόπουλος, 1991: 105-106).

Στα πλαίσια μιας αξιολογικής διαδικασίας *ενεργοί φορείς αξιολόγησης* είναι τα πρόσωπα ή τα όργανα που, ανεξάρτητα από τους φορείς εποπτείας ή χρηματοδότησης, διεξάγουν την αξιολόγηση. Οι ενεργοί φορείς διακρίνονται σε *κύριους φορείς (αξιολογητές)* και σε *δευτερεύοντες φορείς* (ό.π.: 66).

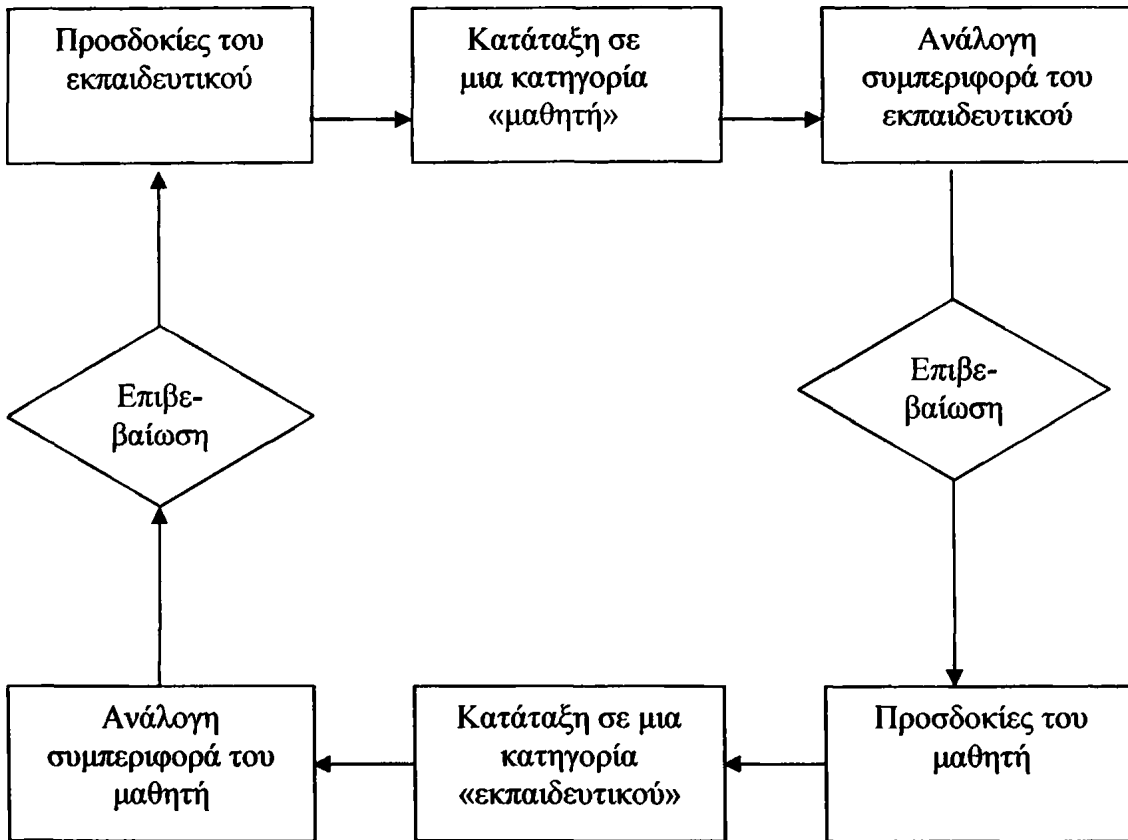
Κύριοι φορείς (αξιολογητές) είναι εκείνοι που διαδραματίζουν ηγετικό, πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη διαδικασία αξιολόγησης ενώ δευτερεύοντες φορείς είναι τα άτομα που εμπλέκονται ενεργά στην αξιολόγηση διαδραματίζοντας όμως επιβοηθητικούς, επικουρικούς και όχι πρωταγωνιστικούς ρόλους (ό.π.: 66).

Ουδέτεροι φορείς αξιολόγησης είναι τα άτομα ή τα όργανα εκείνα που αξιοποιούν οι αξιολογητές προκειμένου να επιτύχουν τους σκοπούς της αξιολόγησης (ό.π.: 66).



για τους δάσκαλους τους μπορεί να ασκήσουν επίδραση πάνω σ' αυτούς και στο τέλος να οδηγήσουν στο να υιοθετήσουν οι δάσκαλοι την αναμενόμενη απ' αυτούς συμπεριφορά (Feldman et Prohaska, 1979: 485 · Καψάλης, 1996: 519-520).

Σχήμα 12. Αμοιβαίες προσδοκίες και συμπεριφορά εκπαιδευτικού και μαθητών (κατά Η. Petillon, 1987) (Καψάλης, 1996: 520).



Ωστόσο, παρόλο που ο μαθητής μπορεί να λειτουργήσει για το δάσκαλο ως Πυγμαλίωνας έχει παρατηρηθεί ότι η επίδραση των προσδοκιών του μαθητή στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο μεγάλη και καθοριστική όσο συμβαίνει να είναι προς την αντίθετη κατεύθυνση. Το γεγονός αυτό αποδίδεται στο ότι οι μαθητές ανάλογα με την ηλικία και το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται έχουν διαφορετικής φύσεως προσδοκίες από τους δασκάλους. Ένας πρόσθετος λόγος είναι το ότι εξαιτίας της συμπληρωματικής σχέσης μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών οι τελευταίοι δεν μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις προσδοκίες του για αυτόν σε αντίθεση με το δάσκαλο, ο οποίος εκφράζει ελεύθερα τις προσδοκίες του για τους μαθητές, καθώς έχει τη δυνατότητα να διοχετεύσει διάφορα συναισθηματικά στοιχεία στο επίπεδο της

γλωσσικής επικοινωνίας (π.χ. μπορεί να επαινέσει με υπερβολικό τρόπο ένα μαθητή ή να εκφράσει με έντονο τρόπο την αγανάκτηση του για ένα δυσάρεστο γεγονός) (Καψάλης, 1996: 520-521).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

5.1. Συγκρούσεις ρόλων στο σχολείο - Συγκρούσεις στο ρόλο του δασκάλου

Στη σύγχρονη πλουραλιστική από πλευράς αξιών βιομηχανική κοινωνία η βασική ανάγκη ερμηνείας και η αναγκαιότητα της νομιμοποίησης πολιτικών και παιδαγωγικών στόχων (όπως δημοκρατία, χειραφέτηση) προκαλούν ασάφειες και συγκρούσεις ρόλων κατά την άσκηση των διαφόρων επαγγελμάτων. Οι συγκρούσεις ρόλων είναι αναπόφευκτες σε μια πολυσύνθετη κοινωνία, η οποία αποτελείται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, καθεμία από τις οποίες έχει τους δικούς της κανόνες και τις δικές της προσδοκίες. Ο όρος «σύγκρουση ρόλων» αναφέρεται στην κάθε βιωμένη από το άτομο ή το κοινωνικό σύνολο σύγκρουση μεταξύ των διαφόρων ρόλων που το άτομο είναι υποχρεωμένο ή επιλέγει να εκπληρώσει. Μέσα από το ρόλο που ενσαρκώνει το κάθε άτομο υπαγορεύεται σ' αυτό όχι μόνο το «τι», αλλά και το «πού», «πότε», «πώς», και «γιατί» πρέπει να ανταποκριθεί στο ρόλο του. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερος δύσκολο κάθε άτομο να ανταποκρίνεται κάθε φορά με επιτυχία στους ρόλους που του υπαγορεύονται καθώς και να υπάρξει συμφωνία στις προσδοκίες όλων των ομάδων αναφοράς (Παπαναούμ - Τζίκα, 1979: 236 · Brinkmann, 1989: 1304 · Κοσμόπουλος, 1990: 338 · Καραμπατζάκη, 1991: 4239).

Η ταύτιση των προσδοκιών των ομάδων αναφοράς και η συνολική υλοποίησή τους είναι ένα φαινόμενο που σπάνια παρατηρείται. Οι προσδοκίες που τρέφουν τα διάφορα μέλη μιας κοινωνίας για το φορέα ενός ρόλου είναι συνήθως πολύπλοκες, γενικές, χωρίς διαφοροποιήσεις και σαφήνεια, με αποτέλεσμα να μη συμπίπτουν πάντοτε και είτε να παρουσιάζουν κάποια απόκλιση μεταξύ τους είτε να εμφανίζονται ως διαμετρικά αντίθετες προκαλώντας προβλήματα στο φορέα του ρόλου (Πυργιωτάκης, 1982: 65 · Κωνσταντίνου, 1994: 72, 77).

Στο σχολείο η δημιουργία διαφόρων διαπροσωπικών συγκρούσεων είναι αναπόφευκτη καθώς μέσα στους σχολικούς χώρους ζουν και συναναστρέφονται άτομα διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων, διαφορετικού φύλου, διαφορετικής ηλικίας και με διάφορα ενδιαφέροντα, όπως εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντές, γονείς κ.λπ. Στο σχολικό χώρο ο δάσκαλος εκπληρώνει έναν πολυσύνθετο, πολυδιάστατο και πολυρολικό ρόλο (ο δάσκαλος καλείται να επιτελέσει



ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους) η πραγματοποίηση του οποίου παρουσιάζει πολυπλοκότητα, δυσχέρεια και αντιφατικότητα καθώς καθορίζεται από τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις διαφορετικές προδιαγραφές συμπεριφοράς των διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Η συμμόρφωση του δασκάλου στις αντιφατικές προσδοκίες των διαφόρων ομάδων αναφοράς δεν είναι καθόλου μια απλή και αυτόματα απαντητική αντίδραση με αποτέλεσμα να παρατηρούνται κατά την επαγγελματική πορεία του έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις (Brinkmann, 1989: 1304 · Biddle, 1991: 4235 · Μπρούζος, 1995: 114 · Κωνσταντίνου, 2001: 42).

Ο δάσκαλος καλείται να εκπληρώσει ταυτόχρονα πολλά και ποικίλα καθήκοντα και να φέρει σε πέρας δύσκολες διαδικασίες όπως τη διαδικασία της αξιολόγησης, της κοινωνικοποίησης, της ενεργοποίησης και της ενθάρρυνσης των μαθητών με αποτέλεσμα ο ρόλος του να χαρακτηρίζεται ως σύνθετος και συγκεχυμένος. Εντούτοις, ο δάσκαλος δεν μπορεί να είναι «καλός επαγγελματίας παιδαγωγός» δηλαδή «καλός διδάσκαλος», «καλός αξιολογητής», «καλός φύλακας» και συγχρόνως «καλός δημόσιος υπάλληλος», γεγονός που μπορεί να προκαλέσει τη δυσαρέσκεια και την αντίδραση των διαφόρων ομάδων αναφοράς. Ανάλογα με τις προσδοκίες που θα εκπληρώνει κάθε φορά ο δάσκαλος είναι δυνατό να θεωρείται από μια ομάδα επιτυχημένος και από κάποια άλλη αποτυχημένος. Η δυσκολία της πραγματοποίησης του διδασκαλικού ρόλου έγκειται κυρίως στο ότι ο δάσκαλος στο πλαίσιο των ρόλων που επιτελεί καλείται να εκπληρώσει τις ετερόκλητες προσδοκίες δύο διαφορετικών κόσμων, του κόσμου του παιδιού και του κόσμου των ενηλίκων, στον καθένα από τους οποίους κυριαρχούν διαφορετικές αξίες, κοσμοθεωρίες, ανάγκες, επιθυμίες και ενδιαφέροντα (Gammage, 1971: 49 · Κωνσταντίνου, 1994: 112 · Κωνσταντίνου, 2001: 42-43).

Οι δάσκαλοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν λόγω αδυναμίας στους αταίριαστους και συχνά αντιφατικούς ρόλους που καλούνται να παίξουν. Υπάρχουν αντιφάσεις μέσα στον ίδιο το ρόλο και υπάρχουν και αταίριαστοι ρόλοι που πρέπει να παιχτούν από το ίδιο το άτομο. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να εκτελεί ταυτόχρονα όλους τους επιμέρους ρόλους του, ωστόσο οι ρόλοι αυτοί δεν είναι εναλλακτικοί με την έννοια ότι ο ένας αποκλείει τον άλλο. Ο δάσκαλος ασκεί συνήθως κατά προτίμηση ορισμένους ρόλους στους οποίους δεν μένει προσκολλημένος. Ο εκπαιδευτικός ανά τακτά χρονικά διαστήματα αλλάζει τους



ρόλους που υιοθετεί ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες μιας τάξης, μιας διδασκαλίας ή μιας περίπτωσης (Κοσμόπουλος, 1990: 337 · Καψάλης, 1996: 486).

Κάποιες φορές οι δάσκαλοι αδυνατούν να ανταποκριθούν στην πολλαπλότητα των ρόλων τους και διότι αγνοούν την ίδια την ύπαρξη τους. Αρκετές φορές μάλιστα δυσκολεύονται να διακρίνουν τους σχολικούς από τους εξωσχολικούς ρόλους και κυρίως δυσκολεύονται να ανήκουν στο σχολικό τους ρόλο. Άλλοτε πάλι οι δάσκαλοι καταφεύγουν σε μια λαθεμένη αντίληψη του ρόλου τους, η οποία είναι δυνατόν να αναφέρεται στο είδος, στο σκοπό, στο μέγεθος και γενικά σε όλες τις διαστάσεις του ρόλου. Η λαθεμένη αυτή αντίληψη του ρόλου είναι δυνατόν να είναι μόνιμη, γενική (γενική παραποίηση των διαστάσεων του ρόλου) ή ειδική (παραποίηση μόνο μερικών διαστάσεων του ρόλου), ή είναι δυνατόν να είναι παροδική (γενική ή ειδική) (Κοσμόπουλος, 1990: 333).

Τα προβλήματα που προκύπτουν από τις πολύπλοκες και αντιφατικές προσδοκίες των ομάδων αναφοράς αποτελούν πραγματικούς σκοπέλους στο διδακτικό έργο του δασκάλου με αποτέλεσμα αυτός να οδηγείται σε μη επιθυμητές συμπεριφορές φτάνοντας κάποιες φορές ακόμη και στην αδιαφορία απέναντι στους μαθητές και μάλιστα κάτω από τη μάσκα της επιφανειακής ελευθερίας ή ενός «φιλικού κλίματος» και παρουσιαζόμενος πολλές φορές ως αναποφάσιτος, ανειλικρινής, αφύσικος στη συμπεριφορά του και ανίκανος να δεχτεί επικρίσεις. Η δυσχέρεια για τον εκπαιδευτικό ρόλο έγκειται στο πώς θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να «εναρμονίσει» τις κοινωνικές προσδοκίες που έχουν οικονομικό, διοικητικό, πολιτικό, πολιτισμικό κ.λπ. χαρακτήρα με τις απαραίτητες παιδαγωγικές δραστηριότητες που καλείται να διεκπεραιώσει (Κωνσταντίνου, 1994: 77 · Κογκούλης, 2003: 234-235).

5.1.1. Συγκρούσεις δομής και συγκρούσεις ρόλων κατά την άσκηση του ρόλου του δασκάλου

Η δυσκολία του δασκάλου να εναρμονίσει τις κοινωνικές προσδοκίες με τις παιδαγωγικές του δραστηριότητες δημιουργούν σ' αυτόν έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις. Οι συγκρουσιακές καταστάσεις που παρατηρούνται κατά την άσκηση του ρόλου του δασκάλου διακρίνονται σε *συγκρούσεις δομής* και σε

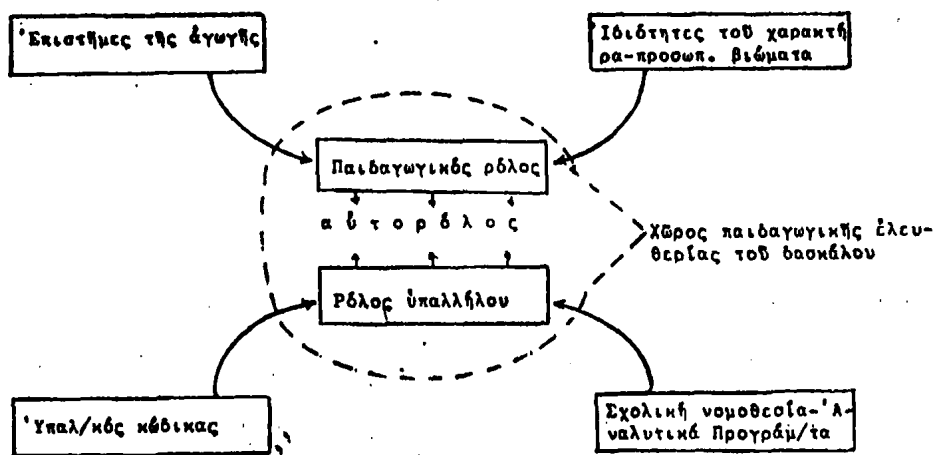


συγκρούσεις ρόλων. Οι *συγκρούσεις δομής* προκύπτουν από την πολλαπλότητα των επαγγελματικών καθηκόντων του δασκάλου και των αντιθέσεων που αυτά εμπεριέχουν, όπως ανάμεσα στις λειτουργίες της εκπαίδευσης και της επιτήρησης ή ακόμα ανάμεσα στις επιλεκτικές λειτουργίες, οι οποίες απαιτούν αντιθετικών μορφών χειρισμούς. Οι *συγκρούσεις ρόλων* οφείλονται στις διαφορετικές προδιαγραφές συμπεριφοράς που προβάλλουν οι διάφορες ομάδες επιρροής. Οι άμεσα δηλαδή εμπλεκόμενοι στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίοι αξιολογούν και τον τρόπο άσκησης του επαγγέλματος από την πλευρά του εκπαιδευτικού (διοίκηση και εποπτεία των σχολείων, πολιτικές, οικονομικές, θρησκευτικές και άλλες ομάδες, συνάδελφοι, γονείς και μαθητές) προβάλλουν κάποιες κοινωνικές και μορφωτικοπολιτικές προσδοκίες και έχουν τη δύναμη να επιβάλλουν την εκπλήρωση τους με επιχειρηματολογία ή ανάλογα με τη δύναμη τους, με την απειλή αρνητικών κυρώσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της σύγκρουσης μεταξύ των επιμέρους ρόλων ενός ατόμου είναι η περίπτωση του Αβραάμ, όπου σύμφωνα με την Παλαιά Διαθήκη η σύγκρουση ανάμεσα στο ρόλο του πατέρα και το ρόλο του πιστού στις εντολές του Θεού βρέθηκε σε τραγική έξαρση (Πυργιωτάκης, 1982: 65 · Brinkmann, 1989: 1304).

5.1.2. Εξωτερικές και εσωτερικές συγκρούσεις ρόλων

Μια πρωταρχική διάκριση των συγκρούσεων ρόλων είναι η διάκριση σε *εξωτερικές* και *εσωτερικές* συγκρούσεις. Ο όρος *εξωτερική σύγκρουση* αναφέρεται στις συγκρουσιακές καταστάσεις που προκύπτουν από την ανάγκη εξυπηρέτησης ρόλων που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές θέσεις. Εξωτερική σύγκρουση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η σύγκρουση ρόλων που βιώνει μια εργαζόμενη γυναίκα και μητέρα καθώς και η σύγκρουση ρόλων που βιώνει η αρχαία ηρώιδα Αντιγόνη κατά την ταυτόχρονη επιτέλεση των ρόλων της αδερφής και της πολίτιδας. Ο όρος *εσωτερική σύγκρουση* υποδηλώνει την ένταση που βιώνει το άτομο κατά την επιτέλεση των ρόλων που συνδέονται με την ίδια θέση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εσωτερικής σύγκρουσης ρόλων αποτελούν οι συγκρούσεις ρόλων που βιώνει ο δάσκαλος κατά την ταυτόχρονη επιτέλεση των ρόλων του «επαγγελματία παιδαγωγού» και του «δημοσίου υπαλλήλου» (Καραμπατζάκη, 1991: 4239).

Σχήμα 13. Σύγκρουση του παιδαγωγικού με τον υπαλληλικό ρόλο του δασκάλου
(Πυργιωτάκης, 2000: 244).



5.1.3. Ενδορολική σύγκρουση, διαρολική σύγκρουση και σύγκρουση ανάμεσα στις απαιτήσεις ενός ρόλου και τις ανάγκες της προσωπικότητας του φορέα

Οι συγκρούσεις ρόλων είναι τριών ειδών: η ενδορολική σύγκρουση, η διαρολική σύγκρουση και η σύγκρουση ανάμεσα στις απαιτήσεις ενός ρόλου και τις ανάγκες της προσωπικότητας του φορέα (Morrison et McIntyre, 1975: 47, 48).

Ο όρος ενδορολική σύγκρουση (*intrarollenkonflikt*) αναφέρεται στις συγκρούσεις που προκύπτουν από τις προσδοκίες διαφορετικών «ομάδων αναφοράς» για ένα και τον ίδιο ρόλο. Οι διευθυντές σχολείων, οι συνάδελφοι, οι μαθητές και οι γονείς των μαθητών έχουν διαφορετικές και αντικρουόμενες προσδοκίες για το ρόλο του δασκάλου. Κατά την άσκηση του παιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου οι μαθητές είναι δυνατόν να αναμένουν από αυτόν να είναι φιλικός, ευχάριστος και να τους «βάξει λίγα», ενώ οι γονείς των μαθητών να απαιτούν από το δάσκαλο πειθαρχία και συστηματική εργασία. Η ενδορολική σύγκρουση εκδηλώνεται όταν οι διαφορετικές γνώμονες και προσδοκίες διαφόρων μελών του πλέγματος ενός ρόλου δεν είναι δυνατόν να συμβιβασθούν κατά την αντίληψη του ίδιου του φορέα του ρόλου. Για παράδειγμα, ένας

εκπαιδευτικός μπορεί να αντιλαμβάνεται ότι μια συμπεριφορά του μπορεί να είναι αποδεκτή από το διευθυντή του σχολείου αλλά ταυτόχρονα να είναι και απαράδεκτη για τους συναδέλφους του ή ότι μια πράξη που είναι αποδεκτή στους συναδέλφους του μπορεί να είναι παράλληλα και μη αποδεκτή στους μαθητές του. Η ενδορολική σύγκρουση μπορεί να ερμηνευτεί ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στις προσδοκίες των διαφορετικών ομάδων αναφοράς, την ακρίβεια με την οποία ο φορέας ενός ρόλου αντιλαμβάνεται τους γνώμονες και τις προσδοκίες τους, τη σπουδαιότητα που δίνει ο φορέας του ρόλου στην επιδοκίμασία της κάθε ομάδας και το βαθμό δεξιότητας που παρουσιάζει στην αντιμετώπιση μιας πολλαπλότητας απαιτήσεων (Hoyle, 1969: 39 · Morrison & McIntyre, 1975: 47-48 · Πυργιωτάκης, 1982: 65 · Πυργιωτάκης, 1992: 189 · Ματσαγγούρας, 2005: 317-318).

Ο όρος **διαρολική σύγκρουση** αναφέρεται στις συγκρούσεις που προκύπτουν από τις προσδοκίες δύο διαφορετικών ρόλων (**Interrollenkonflikt**). Η διαρολική σύγκρουση προκύπτει από την υποχρέωση του ατόμου να εκπληρώσει ταυτόχρονα πολλούς και αντιφατικούς ρόλους. Καθένας απ' αυτούς τους ρόλους απαιτεί διαφορετικές αξίες, στάσεις ή πίστεις γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση σχετικά με το ποιος ρόλος πρέπει κάθε φορά να υιοθετηθεί. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος που διαδραματίζει ταυτόχρονα το ρόλο του δασκάλου και το ρόλο του γονέα ενός μαθητή είναι δυνατόν να βρεθεί σε δίλημμα σχετικά με την επιλογή της κατάλληλης συμπεριφοράς που πρέπει να υιοθετήσει. Σ' αυτήν την περίπτωση ο δάσκαλος που έχει μαθητή το παιδί του (γιο ή κόρη) αναμένεται να έχει απέναντι σ' αυτό μια πιο τυπική σχέση ως δάσκαλος απ' ότι σαν πατέρας. Διαρολική σύγκρουση παρατηρείται και σε περιπτώσεις που ο υπαλληλικός ρόλος του δασκάλου του επιβάλλει να καλύψει τη σχολική ύλη, ενώ ο παιδαγωγικός ρόλος επιβάλλει αργότερους ρυθμούς και περισσότερες επαναλήψεις. Διαρολική σύγκρουση παρατηρείται συνήθως σε ρόλους όπως δάσκαλος τάξης, σπουδαστής παιδαγωγικών, διευθυντής σχολείου και γονέας, αρχηγός σωματείου νεότητας και γείτονας (Morrison & McIntyre, 1975: 47 · Παπαναούμ - Τζίκα, 1979: 236 · Πυργιωτάκης, 1982: 65-66 · Ματσαγγούρας, 2005: 318).

Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι δυνατόν να παρουσιαστεί μια **σύγκρουση ανάμεσα στις απαιτήσεις ενός ρόλου και τις ανάγκες της προσωπικότητας του φορέα**. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος που ενδιαφέρεται για την καλή



σχολική επίδοση των μαθητών του θα είναι δυστυχισμένος αν αναγκαστεί να επιτελέσει ένα ρόλο που καλείται να τονίσει πιο πολύ την «τέρψη μαθήσεως» παρά τα επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα. Ακόμη, ένας δάσκαλος που επιθυμεί να είναι φιλικός και να συνάπτει θερμές φιλικές σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους του δυσκολεύεται να συμπεριφερθεί με αυταρχικό τρόπο απέναντι τους ακόμα και αν αυτό καθίσταται αναγκαίο από τις υπάρχουσες συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας. Σ' αυτήν την περίπτωση δηλαδή η ανταπόκριση στις προσδοκίες ρόλου έρχεται σε σύγκρουση με τις ανάγκες της προσωπικότητας του ατόμου (Morrison & McIntyre, 1975: 48 · Παπαναούμ-Τζίκα, 1979: 236).

Οι Kelsall και Kelsall υπογραμμίζουν τις συγκρούσεις και αντιφάσεις που βιώνει ο δάσκαλος κατά τη άσκηση του διδασκαλικού του επαγγέλματος, οι οποίες προκύπτουν από τις αντιφατικές υποχρεώσεις που συνδέονται με το ρόλο του καθώς και από τη συνεπακόλουθη τάση επιβολής μη πραγματοποιήσιμων στόχων. Ο δάσκαλος πέρα από την αυτονομία και την κυριαρχία που απολαμβάνει, η οποία πηγάζει από την ίδια την κυρίαρχη θέση που κατέχει, δέχεται και αρκετές πιέσεις που διαμορφώνουν το ρόλο του κατά πολλούς και διάφορους τρόπους (Banks, 1987: 417).

Οι συγκρούσεις ρόλων σε συνδυασμό με την ασαφή οριοθέτηση του διδασκαλικού ρόλου και την πολλές φορές αδυναμία ερμηνείας του από τον ίδιο δημιουργούν μια συγκρουσιακή κατάσταση διαρκείας, μέσα στην οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να δράσει. Φυσικό επακόλουθο των συγκρουσιακών καταστάσεων που προκύπτουν από τις διαφοροποιημένες προσδοκίες των ομάδων αναφοράς είναι η δυσαρέσκεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος αντιλαμβάνεται τις προσδοκίες που συνδέονται με το ρόλο του ως μια **πολύ έντονη επιβάρυνση**. Οι συγκρουσιακές αυτές καταστάσεις οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε αμηχανία και σύγχυση προκαλώντας σ' αυτόν πολλά συναισθήματα ανασφάλειας και κατωτερότητας. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις ανομοιογενείς προσδοκίες των ομάδων αναφοράς ως εμπόδιο στην εκπλήρωση της παιδαγωγικής τους αποστολής και ως περιορισμό της παιδαγωγικής αυτονομίας τους. Ο εκπαιδευτικός βιώνει μια συγκεχυμένη ή δισταμένη κατάσταση στην οποία κυριαρχεί η μονομέρεια, η ανεπάρκεια και τα αισθήματα αβεβαιότητας, απογοήτευσης και ανασφάλειας. Η ανασφάλεια του δασκάλου που εκδηλώνεται με συναισθήματα άγχους και φόβου σε συνδυασμό



με άλλους δυσχερείς παράγοντες έχουν αρνητική επίδραση στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες του δασκάλου και στη διαπροσωπική επικοινωνία του με τους μαθητές (Πυργιωτάκης, 1992: 189 · Κωνσταντίνου, 1994: 81, 117-118, 120).

5.2. Αυτόνομος παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου

Ο δάσκαλος με τα πολλαπλά καθήκοντα, το πολύπλευρο και πολυρολικό έργο του και τις έμφορτες δομές συγκρούσεων κατά την επιτέλεση του ρόλου του αναγκάζεται να ενεργοποιήσει ορισμένους μηχανισμούς προκειμένου να επιλύσει ή να μειώσει την ένταση και συνεπώς να διατελέσει ανεμπόδιστος το εκπαιδευτικό του έργο. Εφόσον σε μια πλουραλιστική κοινωνία η ελαχιστοποίηση της επίρειας των ομάδων αναφοράς και οι συνακόλουθες συγκρουσιακές καταστάσεις που δημιουργούν είναι αναπόφευκτες ο εκπαιδευτικός καταλληλότερο θα ήταν να προσπαθήσει να μετριάσει ή να ελαχιστοποιήσει όσο είναι δυνατόν την αρνητική επίδραση των κοινωνικών αυτών ομάδων. Παράλληλα, θα πρέπει να καταφύγει στη χρήση όλων των περιθωρίων κρίσης και δράσης που διαθέτει, ανάλογα με τις παρουσιαζόμενες συγκυρίες και ακόμα και να έρθει και κάποιες φορές σε αντιπαράθεση με τις προσδοκίες των εκάστοτε ομάδων επιρροής (Παπαναούμ - Τζίκα, 1979: 236 · Brinkmann, 1989: 1304 · Κωνσταντίνου, 1994: 120).

Ο δάσκαλος θα πρέπει να εντοπίσει τα θετικά στοιχεία, τα οποία εμπεριέχονται σε μια σύγκρουση, και στη συνέχεια εφόσον αυτά γίνουν αντιληπτά να προσπαθήσει να τα αξιοποιήσει. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να αποδέχεται τις συγκρουσιακές καταστάσεις που προκύπτουν κατά την εκπλήρωση του πολυδιάστατου ρόλου του και να τις αντιμετωπίσει δίνοντας σ' αυτές δημιουργικές λύσεις. Σε περίπτωση που ο δάσκαλος κατορθώσει να δώσει δημιουργικές λύσεις στις συγκρουσιακές καταστάσεις που βιώνει και ταυτόχρονα καταφέρει να εκπληρώσει όλες τις απαιτήσεις και προσδοκίες που προβάλλονται κατά την εκτέλεση του ρόλου ικανοποιώντας ταυτόχρονα και όλες τις προσωπικές του ανάγκες τότε θα είναι απόλυτα ικανοποιημένος και ευχαριστημένος. Ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι ο δάσκαλος να μπορέσει να ταιριάξει και να προσαρμόσει το ρόλο και τις απαιτήσεις που απορρέουν από αυτόν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Hoyle, 1969: 40 · Μπούζος, 1995: 118).

Ο εκπαιδευτικός για να εξασφαλίσει την παιδαγωγική του ελευθερία θα πρέπει καταρχάς να ερμηνεύσει μόνος του το ρόλο του και να διαμορφώσει μια προσωπική επαγγελματική ταυτότητα εκλαμβάνοντας την εκπλήρωση του ρόλου του ως μια ατομική και συγχρόνως κοινωνική υπόθεση με πολλές και ετερογενείς παραμέτρους. Η εκπλήρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού θα ήταν ιδιαίτερος επιτυχημένη αν ο εκπαιδευτικός κατόρθωνε να διασφαλίσει μια ισορροπία ανάμεσα στους δικούς του διδακτικούς και παιδαγωγικούς προσανατολισμούς και στον κοινωνικό ρόλο που καλείται να διεκπεραιώσει (Κωνσταντίνου, 1994: 120, 122).

Αν και ο βαθμός της παιδαγωγικής ελευθερίας του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από το οποίο διαφαίνεται η μορφή του πολιτικού συστήματος μιας χώρας, ο δάσκαλος οφείλει να εξισορροπήσει και να αναπροσαρμόσει τις προσδοκίες των διαφόρων ομάδων αναφοράς προκειμένου να μη «διαταραχτεί» το κοινωνικό σύνολο των ρόλων και να ανασυγκροτήσει το δικό του «αυτόνομο εκπαιδευτικό ρόλο». Ο «αυτόνομος εκπαιδευτικός ρόλος» ή «αυτορόλος» του δασκάλου αναφέρεται στο σύνολο των προσδοκιών και των μορφών συμπεριφοράς που ο εκπαιδευτικός αναμένει από τον ίδιο του τον εαυτό. Ο δάσκαλος δηλαδή θα πρέπει να σταθμίζει και να εξισορροπεί τις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς με τέτοιο τρόπο ώστε να θέτει προσδοκίες και για τον ίδιο του τον εαυτό (Πυργιωτάκης, 1982: 67-68 · Πυργιωτάκης, 1992: 194).

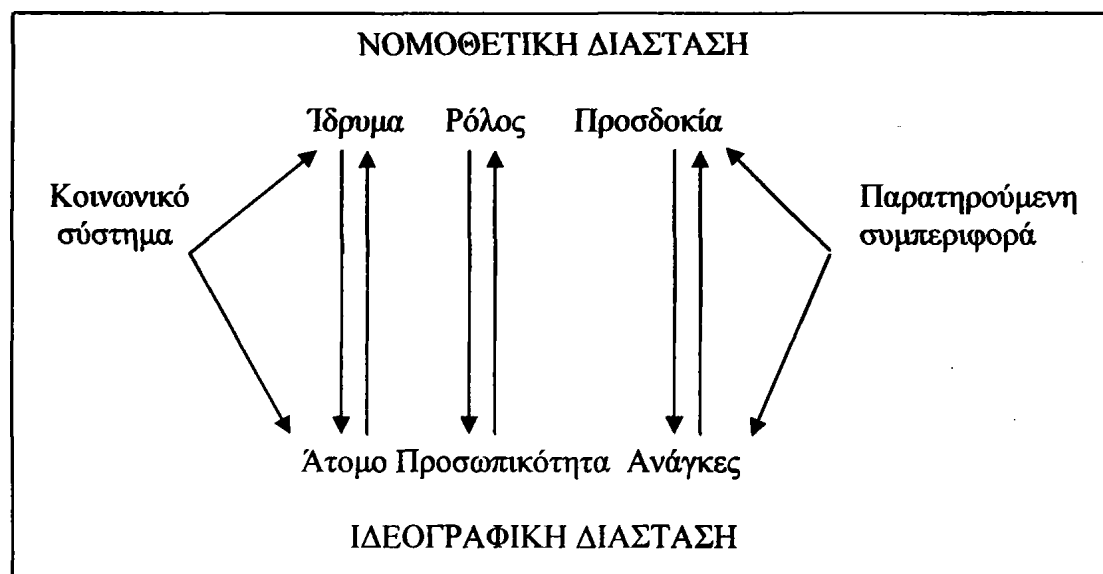
Οι προσδοκίες των ομάδων αναφοράς δημιουργούν για το δάσκαλο ένα υποδειγματικό πρότυπο συμπεριφοράς το οποίο αυτός οφείλει να ακολουθήσει καθώς σε περίπτωση περιφρόνησης και μη τήρησης του θα υποστεί κυρώσεις. Ωστόσο, η υιοθέτηση αυτού του προτύπου συμπεριφοράς θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε ο δάσκαλος να διατηρεί μέχρι κάποιο βαθμό την προσωπική του αυτονομία εκπληρώνοντας παράλληλα και τις προσωπικές του ανάγκες και επιθυμίες. Ο δάσκαλος θα πρέπει δηλαδή να καταφέρει να διατηρήσει ως ένα βαθμό την αυτονομία του σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα και τον τρόπο διδασκαλίας του τηρώντας και υπακούοντας παράλληλα στους σχολικούς κανονισμούς. Ο δάσκαλος οφείλει κατά την επιτέλεση του ρόλου του να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του σε αρμονία με τα θεσμοθετημένα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του, προβάλλοντας συγχρόνως τις αντιστάσεις του ως άτομο με ιδιαίτερη οντότητα και προσωπικότητα. Κατά την εξέταση δηλαδή του ρόλου του



δασκάλου θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και τον τρόπο που αυτός επιθυμεί ή επιδιώκει να ερμηνεύσει τις επιταγές του θεσμού, μέσα από το πρίσμα της προσωπικής του παιδαγωγικής δεοντολογίας (Hoyle, 1969: 40, 58 · Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 85).

Η όλη δράση και συμπεριφορά του δασκάλου μέσα στο σχολείο θα πρέπει να αποτελεί το αποτέλεσμα της εκπλήρωσης από τη μια μεριά των καθηκόντων και των υποχρεώσεων του δασκάλου και από την άλλη των προσωπικών του αναγκών. Το μοντέλο του κοινωνικού συστήματος των Getzels και Guba (1957) σκιαγραφεί την παραπάνω άποψη: (Hoyle, 1969: 40).

Σχήμα 14. Μοντέλο κοινωνικού συστήματος των Getzels και Guba (1957) για το ρόλο του δασκάλου (Hoyle, 1969: 40).



Ο διδασκαλικός ρόλος που θα υπερισχύσει και θα επικρατήσει τελικά εξαρτάται από τα μορφωτικά μοντέλα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του δασκάλου και τις ψυχολογικές στάσεις και δραστηριότητες που θεωρούνται πως ταιριάζουν στο επάγγελμά του. Ο ρόλος όμως που θα επικρατήσει εξαρτάται πρωτίστως από την προσωπική επιλογή του ίδιου του δασκάλου τόσο στη συμπεριφορά του, όσο και στην αντίστοιχη συμπεριφορά των μαθητών. Οι επιλογές αυτές συνήθως γίνονται a priori αν και έχει παρατηρηθεί πως είναι δυνατόν να τροποποιηθούν από την εμπειρία. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι πολλοί πρωτοδιόριστοι δάσκαλοι πρωτοεμφανίζονται φιλικοί, με το πέρασμα του χρόνου όμως ότι μετριάζουν τη φιλική τους συμπεριφορά (Κοσμόπουλος, 1990: 368).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ. ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ

6.1. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση: Ο ρόλος, το έργο και η παιδαγωγική προσωπικότητα του δασκάλου

Ο πολύπλευρος και πολυσύνθετος ρόλος του δασκάλου, ως κύριου φορέα δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί το κατεξοχήν αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας και του διαλόγου που αναπτύσσεται τις τελευταίες δεκαετίες. Μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, κυρίως στη Γερμανία, άρχισαν να διατυπώνονται διάφορες θεωρίες για το έργο, το ρόλο, την αποστολή, τις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Οι θεωρίες αυτές στο σύνολο τους προέρχονται από θρησκευτικές ή κοσμοθεωρητικές πεποιθήσεις, από φιλοσοφικά συστήματα και ιδεολογικές παραδοχές και είναι κατά κανόνα πολύ γενικές και δεοντολογικές. Σύμφωνα με ορισμένες θεωρίες, το εκπαιδευτικό έργο παραλληλίζεται με το λειτούργημα του κληρικού (με πρότυπο τη μορφή του Χριστού). Άλλες θεωρίες, έχοντας ως γνώμονα την αγάπη του δασκάλου για το παιδί, εκλαμβάνουν το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικό έργο (με πρότυπο τις ιδέες του Pestalozzi). Μια άλλη κατηγορία θεωριών αναφέρει ως κύριο έργο του δασκάλου τη μετάδοση γνώσεων και τη διερεύνηση του παραστατικού κύκλου των μαθητών (με πρότυπο το εκπαιδευτικό σύστημα του Herbart), την τεχνολογικά άρτια «αντικειμενική πληροφόρηση» (κατά το μοντέλο της Κυβερνητικής) ή τέλος την αλλαγή συμπεριφοράς (κατά το μηχανιστικό μοντέλο). Ο Nohl κάνει λόγο για εκπαιδευτικό ως «δικηγόρο» (συνήγορο) του παιδιού ενώ ο Wilhelm Münch στο βιβλίο του «Der Geist des Lehramtes» («Το πνεύμα της διδασκαλίας») περιγράφει το δάσκαλο σύμφωνα με το ρόλο του διδασκάλου προσδίδοντας του το χαρακτηρισμό του «λειτουργού της εκπαιδευσεως». Τα σπουδαιότερα προτερήματα μάλιστα που απαιτεί από έναν καλό δάσκαλο είναι τα εξής: ικανότητα, πίστη στο καθήκον και προσωπική αξιοπρέπεια. Στο βιβλίο αυτό ο Münch υποστηρίζει ότι «ο γεμάτος αξιοπρέπεια εκπαιδευτικός υπάλληλος είναι ο ιδανικός δάσκαλος», άποψη που απηχεί τη διάχυτη αντίληψη εκείνης της εποχής για το ρόλο του δασκάλου. Όλες οι παραπάνω θεωρίες μπορούν να εξεταστούν



υπό το πρίσμα δύο προσεγγίσεων: (Keilhacker, 1949: 46 · Ξωχέλλης, 1978: 350-351 · Ξωχέλλης, 1984: 15-16 · Κωνσταντίνου, 1994: 73).

Θεωρητική ή ερμηνευτική προσέγγιση: στο επίκεντρο αυτής της προσέγγισης τίθενται η «παραγωγή» των γνωρισμάτων του επαγγελματία παιδαγωγού μέσα από διάφορες θεωρίες της Παιδαγωγικής επιστήμης και η «εξεύρεση» των έμφυτων ιδιοτήτων και προϋποθέσεων του (Ξωχέλλης, 2003: 120).

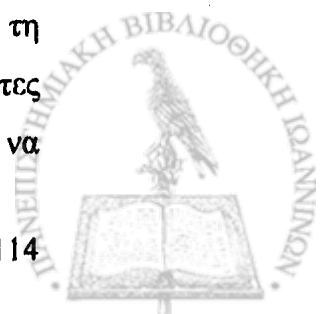
Οι «παιδαγωγικές αρετές» του δασκάλου απεικονίζονται πολύ χαρακτηριστικά στο βιβλίο του Kerschensteiner «Η ψυχή του παιδαγωγού και το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών» (1921). Στο βιβλίο αυτό σκιαγραφείται η «παιδαγωγική προσωπικότητα» κυρίαρχα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της οποίας θα πρέπει να είναι: η κλίση του εκπαιδευτικού για παιδαγωγική δράση και επαφή του με τους νέους καθώς και η θέληση και ικανότητα του να διαπλάσσει ψυχικά και πνευματικά τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο σύμφωνα με τις κληρονομικές του καταβολές. Κατά τον Kerschensteiner, ο «ιδανικός δάσκαλος» ή «παιδαγωγός» είναι ένας «κοινωνικός τύπος» ανθρώπου, ο οποίος διαποτισμένος από αγάπη και κατανόηση για το παιδί και προικισμένος με έμφυτο ταλέντο και πρακτικές δεξιότητες, παραμερίζει την επιστημονική του ωριμότητα και επικεντρώνεται στην ψυχική διάπλαση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου ως μελλοντικού φορέα πολιτιστικών αξιών. Μετά την παράθεση των ιδιοτήτων του ιδανικού δασκάλου ο Kerschensteiner προβαίνει στη διατύπωση ορισμένων προτάσεων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από τις οποίες προκύπτουν οι τρεις βασικές ιδιότητες ενός δασκάλου: *έμφυτος προικισμός, παιδαγωγικό τακτ και έντονο βίωμα αξιών* (Ξωχέλλης, 1978: 351-352 · Ξωχέλλης, 2003: 120).

Το θέμα των παιδαγωγικών αρετών του δασκάλου διαπραγματεύεται και ο Spranger έχοντας ως ιστορικό πρότυπο το παράδειγμα του Pestalozzi. Σ' ένα από τα τελευταία έργα του ιδίου με τον επιγραμματικό τίτλο «Ο γεννημένος παιδαγωγός» (1958), παρατίθενται τα βασικά χαρακτηριστικά ενός «ιδεατού τύπου» παιδαγωγού: «παιδαγωγικό ταλέντο» και «παιδαγωγικός έρωτας». Ο όρος «παιδαγωγικό ταλέντο» αναφέρεται στον έμφυτο προικισμό του εκπαιδευτικού που εκδηλώνεται ως «πνευματική ορμή» του δασκάλου να διαπλάσει τον «τρόφιμο» αναπτύσσοντας όλες τις έμφυτες ικανότητες του. Ο όρος «παιδαγωγικός έρωτας» αναφέρεται στην αγάπη του εκπαιδευτικού προς το παιδί



και στην προσήλωση του στα αιώνια παιδαγωγικά ιδεώδη. Ωστόσο, ο Spranger απορρίπτει τον «κοινωνικό τύπο» εκπαιδευτικού καθώς τον θεωρεί ως μονόπλευρα προσανατολισμένο στο κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλλης, 1978: 351-352 · Ξωχέλλης, 1984:17 · Ξωχέλλης, 2003: 120-121).

Στη θεωρητική ή ερμηνευτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού εντάσσεται και η τυπολογία εκπαιδευτικών του Γερμανού Ch. Caselmann (1949), η οποία προήλθε ύστερα από συστηματική παρατήρηση και μελέτη της σχολικής πραγματικότητας. Ο Caselmann ύστερα από φαινομενολογική αναγωγή και ανάλυση εκθέσεων σπουδαστών καθώς και προσωπικών του εμπειριών και έχοντας ως αφετηρία τη διαπίστωση ότι η διδασκαλία έχει πάντα δύο πλευρές, την προσωπική και την αντικειμενική, κατέληξε σε δύο κύριους τύπους εκπαιδευτικών, τον «Παιδοτρόπο» και το «Λογοτρόπο». Από τους δύο αυτούς τύπους ο «Παιδοτρόπος» (Die Padotropen) εκπαιδευτικός θεωρείται καταλληλότερος για τη στοιχειώδη εκπαίδευση και είναι αυτός που προσαρμόζει την παιδαγωγική του δραστηριότητα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Οι Παιδοτρόποι εκπαιδευτικοί διεξάγουν το μάθημα εστιάζοντας στη διαπροσωπική σχέση και στη συναισθηματική επικοινωνία. *«Η σχέση με τους μαθητές τοποθετείται στον τύπο αυτό (του δασκάλου) σχεδόν πάνω από την ύλη διδασκαλίας».* Ο «Λογοτρόπος» (Die Logotropen) εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχοντας φιλοσοφικά και κυρίως επιστημονικά ενδιαφέροντα θέτει στο κέντρο της διδασκαλίας του το αντικείμενο που διδάσκει, αγνοώντας τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο τύπος αυτός δασκάλου εξαιτίας της φύσης της διδασκαλίας του θεωρείται καταλληλότερος για τη μέση και την ανώτερη εκπαίδευση. Οι Λογοτρόποι δάσκαλοι διακρίνονται στους *θεωρητικά - φιλοσοφικά προσανατολισμένους* και στους *προσανατολισμένους στην επιστημονική τους ειδίκευση*. Οι πρώτοι οργανώνουν και διεξάγουν τη μαθησιακή διαδικασία όντας προσκολλημένοι στις φιλοσοφικές τους ιδέες χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους το επίπεδο και τις πραγματικές επιθυμίες των μαθητών, τα οποία πολλές φορές και αγνοούν. Η δεύτερη κατηγορία λογοτρόπων εκπαιδευτικών θέτει και αυτή στο περιθώριο το μαθητή και τις ανάγκες του θεωρώντας ως κύριο και ρυθμιστικό παράγοντα της διδασκαλίας και της μάθησης την επιστήμη και την ειδικότητα τους. Με τη τυπολογία αυτή των εκπαιδευτικών ο Caselmann παραθέτει τις έμφυτες προδιαθέσεις και την καθολική ισχύ των δύο τύπων αλλά ταυτόχρονα επιχειρεί να

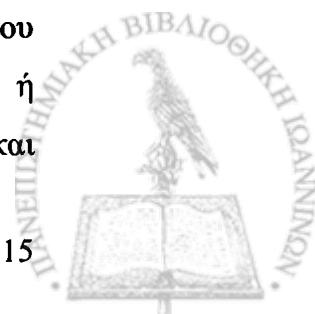


τονίσει και την προσπάθεια που οφείλει να καταβάλλει ο κάθε εκπαιδευτικός προκειμένου να αποκτήσει χαρακτηριστικά γνωρίσματα και του αντίθετου τύπου από αυτόν που υιοθέτησε (Ξωχέλλης, 1978: 352 · Καψάλης, 1996: 494 · Πυργιωτάκης, 2000: 231-232) .

Η παραπάνω τυπολογία εκπαιδευτικών, αν και απεικονίζει σε μεγαλύτερο βαθμό τη σύγχρονη πραγματικότητα σε σχέση με παλαιότερες ιδεαλιστικές περιγραφές, εντούτοις αναφέρεται σε δύο ιδεώδεις τύπους εκπαιδευτικών καθώς στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα δεν εμφανίζονται ακραιφείς αλλά μικτοί τύποι εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη έμφαση στη μια ή στην άλλη πλευρά της διδασκαλίας (Καψάλης, 1996: 494).

Όλες οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού έργου καθώς και άλλες παρεμφερείς είχαν ως σκοπό να προσδιορίσουν απόλυτα και διαχρονικά την υφή της «παιδαγωγικής προσωπικότητας» με χαρακτηριστικά γνωρίσματα που καθορίζονται από τα «αιώνια παιδαγωγικά ιδεώδη» και που προϋποθέτουν «έμφυτες ικανότητες». Παρόλα αυτά, οι προσεγγίσεις αυτές αναφέρονται σε ιδανικές μορφές εκπαιδευτικών που δεν ανταποκρίνονται στα δεδομένα και τα προβλήματα της σύγχρονης παιδαγωγικής πραγματικότητας, την οποία αποδυναμώνουν και στεγανοποιούν (Ξωχέλλης, 1978: 352-353).

Οι θεωρητικές αναλύσεις για τις παιδαγωγικές αρετές του δασκάλου άσκησαν για μεγάλο χρονικό διάστημα καθοριστική επίδραση και σε πολλές άλλες χώρες μεταξύ των οποίων και στην Ελλάδα. Στον Ελλαδικό χώρο διάφοροι συγγραφείς και διανοούμενοι της εποχής επηρεασμένοι από τις απόψεις του Spranger, του Pestalozzi και του Caselmann, άρχισαν να διατυπώνουν τις απόψεις τους για την «ιδεώδη μορφή» του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικές είναι και οι απόψεις του Αλέξανδρου Δελμούζου, ο οποίος υπήρξε ένας από τους πιο μεγάλους και πιο προοδευτικούς Έλληνες παιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα. Κατά το Δελμούζο, σκοπός της παιδείας είναι η πολύτιμη ανάπτυξη και η «αυθυπαρξία» του ατόμου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ίδιος, κάθε παιδαγωγός θα πρέπει να είναι διαποτισμένος και από αγάπη για το παιδί · ο γεννημένος παιδαγωγός, ο οποίος βρίσκεται σε καθημερινή και άμεση επαφή με το παιδί θα πρέπει να έχει ως βασικό κίνητρο της παιδαγωγικής του δραστηριότητας την αγάπη του για το παιδί. Η σωστή διαπαιδαγώγηση και η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου διασφαλίζεται μόνο εφόσον ο δάσκαλος αποτελεί προσωπικότητα ηθική ή προσπαθεί αδιάκοπα να υψωθεί σ' αυτήν. Ανάλογες με του Δελμούζου είναι και



οι απόψεις του Παπανούτσου για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του «ιδανικού δασκάλου» (Ξωχέλλης, 1984: 17).

Κοινωνιολογική ή εμπειρική προσέγγιση: η ανάπτυξη της εμπειρικής μεθοδολογίας, κυρίως στον τομέα της Κοινωνιολογίας ή της Ψυχολογίας, συντέλεσε στην εμπειρική έρευνα γύρω από το έργο του εκπαιδευτικού. Το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνιολογικής ή εμπειρικής προσέγγισης διαμορφώθηκε σταδιακά, κυρίως στις δεκαετίες 1960 και 1970, σύμφωνα με τη θεωρία του ρόλου. Η προσέγγιση αυτή έχει ως στόχο της την προσπέλαση της πραγματικότητας και εστιάζει σε δυο τομείς. Ο πρώτος τομέας αναφέρεται στην απλή παρατήρηση και καταγραφή της δραστηριότητας του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Στον τομέα αυτό εντάσσεται και η «έρευνα των παιδαγωγικών γεγονότων» του Petersen και των μαθητών του καθώς και η εμπειρική έρευνα γύρω από τον «ιδανικό δάσκαλο» όπως τον αντιλαμβάνονται οι διάφορες ομάδες επιρροής και σύμφωνα με την ερμηνεία που ο ίδιος εκπαιδευτικός δίνει στο έργο του (αυτοαντίληψη του έργου του ή αυτοερμηνεία του ρόλου του). Στόχος της κοινωνιολογικής ή εμπειρικής προσέγγισης είναι η ανάλυση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού διαμέσου της εμπειρικής έρευνας (Ξωχέλλης, 1978: 353 · Ξωχέλλης, 2003: 122-123).

Παρά τις αξιόλογες αυτές ερευνητικές προσπάθειες οι έρευνες που διεξήχθησαν στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης χαρακτηρίζονταν από έναν αφελή εμπειρισμό, καθώς τα ευρήματα τους θεωρούνταν ως μια απλή αναπαραγωγή της πραγματικότητας. Η εμπειρική έρευνα εκείνη την εποχή δεν είχε ακόμη τη σημερινή της επιστημολογική υποδομή, ούτε τις σημερινές δυνατότητες διαφοροποιημένης μεθοδολογικής διαδικασίας και στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων. Όλες αυτές οι έρευνες υπερτονίζουν την «ιδανική μορφή» της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού χωρίς να εντάξουν και να αξιολογούν τα ερευνητικά τους πορίσματα μέσα στα συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια στα οποία εκτυλίσσεται η δράση του (Ξωχέλλης, 1978: 354).

6.2. Πορίσματα ερευνών

Στις εμπειρικές προσεγγίσεις του ρόλου του δασκάλου εντάσσονται και οι έρευνες αναφορικά με τις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς για το συγκεκριμένο ρόλο. Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι στάσεις και οι προσδοκίες των μαθητών για το δάσκαλο και το ρόλο του αποτέλεσαν αντικείμενο ερευνών που είχαν ως στόχο τους να εξετάσουν τη στάση των μαθητών απέναντι στον τομέα αυτό. Η ορολογία που χρησιμοποιείται σ' αυτές τις έρευνες ποικίλλει χωρίς να υπάρχει μια σαφής διάκριση για το στόχο και το θεωρητικό πλαίσιο της κάθε μίας από αυτές. Οι πιο συνηθισμένοι όροι που συναντάμε σ' αυτές τις ερευνητικές εργασίες είναι: *προσδοκίες, αντιλήψεις, στάσεις, αξιολόγηση του δασκάλου από τους μαθητές του*. Μια άλλη ομάδα ερευνών εξετάζει τις προσδοκίες των μαθητών για τον «ιδανικό δάσκαλο». Ωστόσο, παρά την ορθότητα αυτών των όρων και την εύστοχη χρησιμοποίησή τους θα ήταν προς όφελος της έρευνας να γινόταν ένας διαχωρισμός ανάμεσα στους όρους αυτούς. Όπως ενδεικτικά αναφέρει ο B. Rosenshine «οι εκτιμήσεις του μαθητή για τον εκπαιδευτικό και οι στάσεις του απέναντι στον εκπαιδευτικό είναι όροι που επικαλύπτονται, είναι απαραίτητο ωστόσο να αρχίσουν να διαχωρίζονται» (Παπαναούμ - Τζίκα, 1984: 32-33).

Οι ερευνητικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού έργου και ρόλου αποσκοπούν στο να εντοπίσουν διαμέσου των εκτιμήσεων των ίδιων των μαθητών διάφορα στοιχεία που καταδεικνύουν και αναλύουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και που συνιστούν το έργο και τους ρόλους που αυτός οφείλει να εκπληρώσει κατά τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην ουσία πρόκειται για ερευνητικές προσπάθειες που προσεγγίζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πράξη, καθώς τα ευρήματά τους προέρχονται από τους κύριους αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος, τους μαθητές. Τα ευρήματα αυτών των ερευνών θα συντελέσουν στη δημιουργία ενός νέου τύπου δασκάλου, ο οποίος θα προέρχεται και θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και προτιμήσεις των μαθητών (Ξωχέλλης, 1984: 20 · Πυργιωτάκης, 2000: 232).

Ο προσδιορισμός του ιδανικού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά των μαθητών αποτέλεσε το βασικό ερώτημα των πρώτων ερευνητικών προσεγγίσεων του δασκαλικού ρόλου. Οι έρευνες αυτές τονίζουν τη σημασία των αντιλήψεων των μαθητών για τον ιδανικό εκπαιδευτικό και χρησιμοποιούν ως μέσο συλλογής



·δεδομένων την έκθεση, την αυθόρμητη δηλαδή ανάπτυξη των απόψεων των μαθητών πάνω σ' ένα θέμα. Η έκθεση ως μέσο συλλογής δεδομένων θεωρείται «ένας καθρέφτης που καθρεφτίζει πιστά τη σκέψη των μαθητών», εντούτοις σ' αυτό το μέσο συλλογής δεδομένων ελλοχεύει και ο κίνδυνος οι μαθητές να μην καταγράφουν τις πραγματικές απαιτήσεις και προσδοκίες τους για το δάσκαλο της αρεσκείας τους. Εκτός από τις εκθέσεις, για τη διεξαγωγή αυτών των ερευνών χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα συλλογής δεδομένων και διάφορες κλίμακες ή προκατασκευασμένες κατηγορίες που μετρούν τα χαρακτηριστικά ενός «καλού» δασκάλου χωρίς ωστόσο να προσμετρούν τη συνολική εικόνα του (Keilhacker, 1949: 17 · Παπαναούμ - Τζίκα, 1984: 33).

Οι πρώτες έρευνες που επιχείρησαν να εξετάσουν τα χαρακτηριστικά του ιδανικού δασκάλου, όπως αυτά εκλαμβάνονται από τους ίδιους τους μαθητές, δεν ήταν ευρέως γνωστές και διαδεδομένες. Οι πρώτες και πιο πολυάριθμες εργασίες που διαπραγματεύονταν το θέμα αυτό προέρχονται από τον αγγλο - αμερικάνικο χώρο, χωρίς ωστόσο καμία απ' αυτές να διερευνάει ένα ευρύ δείγμα πληθυσμού και συνεπώς να μπορεί να χαρακτηριστεί ευρεία και αντιπροσωπευτική έρευνα (Keilhacker, 1949: 15).

Ο **H. Kratz** είναι ο πρώτος που το 1898 διερεύνησε την άποψη μαθητών Δημοτικού σχολείου για τον ιδανικό δάσκαλο. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 2.411 μαθητές δευτέρας έως όγδοης τάξης του Δημοτικού σχολείου. Τα πορίσματα της έρευνας αυτής κατέδειξαν ότι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές εστίασαν στην εξωτερική εμφάνιση και στο ντύσιμο του δασκάλου ενώ ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών, κυρίως των μεγαλύτερων τάξεων, επισήμανε ως επιθυμητό δάσκαλο τον ευχάριστο, αγαπητό και φιλικό και ως επιθυμητά χαρακτηριστικά του δασκάλου την υπομονή, την ευγένεια και την καθαριότητα (Παπαναούμ - Τζίκα, 1984: 35).

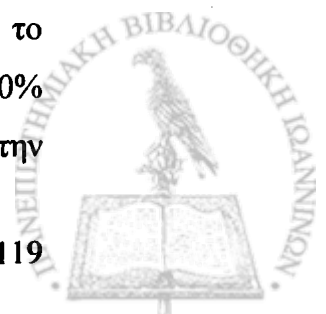
Δυο σχετικές με το θέμα έρευνες, οι οποίες όμως δεν δημοσιεύτηκαν ποτέ, προέρχονται από το Γερμανικό χώρο. Ο Γερμανός **G. Friedrich** επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις φοιτητών του Πανεπιστημίου για τον ιδανικό δάσκαλο ενώ ο **F. Schneider** αναφέρθηκε σε απολογισμούς που καταρτίστηκαν από φοιτητές του Φροντιστηρίου του. Τα στοιχεία για τους απολογισμούς αυτούς προήλθαν από μαθητές και μαθήτριες των επαγγελματικών σχολείων ηλικίας 15 έως 16 χρόνων (Keilhacker, 1949: 15-16).



Ιδιαίτέρως πρωτότυπη υπήρξε η έρευνα του Γερμανού καθηγητή της Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής **M. Keilhacker**. Ο Keilhacker δημοσίευσε το 1932 ένα βιβλίο με τίτλο «Ο ιδανικός Δάσκαλος όπως τον φαντάζονται οι μαθητές» με το οποίο προσπάθησε να διερευνήσει τις «ενδόμυχες επιθυμίες των μαθητών σχετικά με τον ιδανικό δάσκαλο». Το βιβλίο αυτό εξαιτίας της ίδια της φύσης του θέματος του ανταποκρίνεται στις σύγχρονες αντιλήψεις της Παιδολογικής Επιστήμης, καθώς ερευνά και σέβεται τον ψυχικό κόσμο και τις ψυχικές απαιτήσεις του παιδιού, πράγματα δηλαδή που ακόμη και σήμερα εξακολουθούν να είναι *terra incognita*. Ο προσδιορισμός μιας αληθινά ιδανικής εικόνας του δασκάλου προϋποθέτει μια ακριβή εικόνα της ψυχικής ζωής του νέου και των αμοιβαίων επιδράσεων τους. Ωστόσο, «ο ψυχικός βίος του νέου και η σύλληψη της εικόνας του ιδανικού δασκάλου αποτελούν ευμετάβλητες αξίες με αμοιβαία σταθερή σχέση και η μία είναι συνέπεια της άλλης» (ο.π.: 5-7, 14-15).

Ο Keilhacker χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των «πραγματειών» (εκθέσεων) απευθύνθηκε σε παιδιά και νέους διαφόρων ηλικιών (από 8 έως 20 ετών) και διαφόρων τύπων σχολείων ζητώντας τους να εκθέσουν την άποψη τους πάνω στο θέμα «Πώς θα ήθελα να είναι ο δάσκαλος μου (η δασκάλα μου)». Ο αριθμός των εκθέσεων που συγκεντρώθηκαν και που αποτέλεσαν το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν 3967. Οι 1615 απ' αυτές τις εκθέσεις γράφτηκαν στην Πρωσία και οι 1651 στη Βαυαρία. Οι υπόλοιπες 701 εκθέσεις συμπληρώθηκαν από μαθητές των παραμεθόριων επαρχιών, της Κάτω Σιλεσίας, του Έσε Νασάου, της Σαξωνίας και του Όλτεμπουργκ. Με τη μέθοδο αυτή ο ερευνητής κατάφερε να συγκεντρώσει ένα πλούσιο υλικό περιορίζοντας ταυτόχρονα την επίδραση του ερευνητή. Από την έρευνα αυτή συνάχτηκαν αρκετά ολότελα νέα και αξιοθαύμαστα στοιχεία και διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τον ιδανικό δάσκαλο καθώς και ο γλωσσικός τους κώδικας διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία τους. Παρατηρήθηκε ακόμα μια σταθερή σχέση ανάμεσα στην ηλικία που αυξάνεται και στις αντιλήψεις που διαμορφώνονται για τον ιδανικό δάσκαλο (ο.π.: 16, 18, 22).

Οι προσδοκίες που προβάλλουν οι μαθητές αυτής της έρευνας για τον «ιδανικό δάσκαλο» αναφέρονται σε διάφορα χαρακτηριστικά του όπως το φύλο, η ηλικία, η εξωτερική εμφάνιση και η συμπεριφορά του μέσα και έξω από το σχολείο. Από το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα το 15-20% αναφέρει ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ιδανικού δασκάλου το φύλο, την



ηλικία και την εξωτερική του εμφάνιση. Ως προς το φύλο του δασκάλου, τα πορίσματα αυτής της έρευνας αν και φανερόνουν τη σπουδαιότητα και τη σημασία που έχει η παράμετρος αυτή για τους μαθητές, εντούτοις οδηγούν σε ασαφή και αντιφατικά συμπεράσματα. Όπως προέκυψε από τις συγκεκριμένες εκθέσεις, οι επιθυμίες των νεαρών ατόμων για το φύλο του ιδανικού δασκάλου είναι ασαφείς και πολύ λίγο ακριβείς και επιδέχονται διάφορες αιτιολογήσεις. Οι επιθυμίες των μαθητών διαφοροποιούνται και είναι ανάλογες με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες διαβιώνει ο καθένας από αυτούς. Συνεπώς, ένας μαθητής/μαθήτρια επιθυμεί να τον διαπαιδαγωγήσει άλλοτε ο δάσκαλος και άλλοτε η δασκάλα ανάλογα με τις υπάρχουσες συνθήκες και προϋποθέσεις που επικρατούν κάθε φορά (ο.π.: 26, 28, 29 · Πυργιωτάκης, 2000: 233).

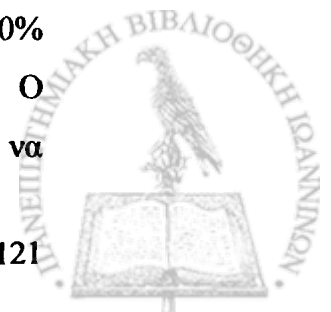
Ομοφωνία γνώμων διαπιστώθηκε στο ζήτημα της ηλικίας του δασκάλου. Οι προτιμήσεις των μαθητών συγκεντρώθηκαν γύρω από τους νέους δασκάλους και τους δασκάλους της μέσης ηλικίας. Οι μαθητές στο σύνολο τους αποφεύγουν τους ηλικιωμένους αλλά και τους πολύ νέους εκπαιδευτικούς. Αξιοσημείωτο είναι ότι ως προς το ζήτημα της ηλικίας του δασκάλου σημειώθηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις, οι οποίες είναι ανάλογες με την ηλικία των ίδιων των μαθητών · η ηλικία των μαθητών ασκεί κάποια επιρροή πάνω στην αντίληψη που σχηματίζουν οι ίδιοι για την ηλικία που πρέπει να έχει ο ιδανικός δάσκαλος. Οι μαθητές στην προεφηβική ηλικία προτιμούν κυρίως το νέο δάσκαλο και περισσότερο το νεότερο, ενώ όσο μεγαλώνουν μεταφέρουν μακρύτερα την ιδανική ηλικία του δασκάλου. Οι μικρής ηλικίας μαθητές τείνουν να ταυτίζουν τα συναισθήματα τους για το δάσκαλο με την επιστημονική κατάρτιση και τις διδακτικές ικανότητες του. Με το πέρασμα του χρόνου και εφόσον οι μικροί μαθητές δεθούν συναισθηματικά με τους δασκάλους τους αρχίζουν να τους θαυμάζουν και να αποδέχονται απόλυτα τα προσόντα και τις ικανότητες τους, ακόμη και όταν αυτά δεν ανταποκρίνονται στην αληθινή εικόνα τους. Από την άλλη πλευρά, οι μεγάλοι μαθητές μπορούν να κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στα συναισθήματα και στις επιστημονικές και διδακτικές ιδιότητες του δασκάλου και συνεπώς να απορρίψουν κάποιον ως άνθρωπο και να τον αποδεχθούν ως επιστήμονα και το αντίστροφο (Keilhacker, 1949: 36, 48 · Πυργιωτάκης, 2000: 233).

Ως προς εξωτερική εμφάνιση του ιδανικού δασκάλου η έρευνα του Keilhacker κατέδειξε πως παρόλο που οι επιθυμίες που αφορούν την εξωτερική



εμφάνιση του δασκάλου δεν είναι και τόσο σπουδαίες συγκριτικά με τις υπόλοιπες μεταβλητές, ωστόσο αυτή δεν αφήνει αδιάφορους πολλούς νέους. Για τα κορίτσια, όπως και για τα αγόρια, το απλό και καλόγουστο ντύσιμο είναι η κατάλληλη ενδυμασία για τον ιδανικό δάσκαλο και την ιδανική δασκάλα. Αξίζει μάλιστα να αναφερθεί ότι τα κορίτσια επιμένουν περισσότερο στην αισθητική άποψη και περιγράφουν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια την εξωτερική εμφάνιση του δασκάλου. Σχετικά με τη σχολική ατμόσφαιρα και τις διαπροσωπικές σχέσεις που επικρατούν μέσα στη σχολική τάξη προκύπτει ότι οι μικροί μαθητές επιθυμούν ο δάσκαλος τους να είναι *καλός, εύθυμος και χαρούμενος*, ενώ οι μεγαλύτεροι μαθητές επιθυμούν ο δάσκαλος να τους *αγαπά*, να είναι *φίλος* τους και *οδηγός*. Τα χαρακτηριστικά του ιδανικού δασκάλου θα πρέπει να αναφέρονται στους τομείς: καλοσύνη, αφοσίωση, πειθαρχία. Ωστόσο, οι μαθητές, και ιδίως οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων, παρά τις έντονες επιθυμίες τους για έναν καλό και φιλικό δάσκαλο αναγνωρίζουν και το ότι σαν μαθητές *πρέπει να διδαχτούν* και προκειμένου να συμβεί αυτό δεν αποκλείουν και την *ανάγκη της αυστηρότητας και των τιμωριών*. Οι περισσότεροι μαθητές αναγνωρίζουν ότι ο δάσκαλος θα πρέπει κάποιες φορές να είναι αυστηρός και να επιβάλλει κυρώσεις αλλά σύμφωνα με κάποια όρια, τα οποία δεν πρέπει να παραβιάζονται: *οι δάσκαλοι να μην τιμωρούν αδιάκοπα και για ασήμαντους λόγους, και αφού επιβάλλουν μια τιμωρία να συχωρούν και να ξεχνούν το σφάλμα*. Η επιβολή σωματικής ποινής ως μέσο τιμωρίας καταδικάζεται από τους μαθητές και κυρίως από τα αγόρια. Στις εκθέσεις των μαθητριών το ζήτημα της επιβολής κυρώσεων δε θίγεται συχνά, ίσως ενδεχομένως επειδή η σωματική ποινή δεν επιβάλλεται στα σχολεία στα οποία φοιτούν. Οι μαθητές αυτής της έρευνας αποδοκιμάζουν και την ειρωνική συμπεριφορά του δασκάλου καθώς αυτή απομακρύνει ψυχικά τους μαθητές από τους δασκάλους. Ως αποτελεσματικότερο μέσο θεωρείται από τους μεγαλύτερους μαθητές η πειθώ και η έκκληση στο φιλότιμο (Keilhacker, 1949: 49, 51, 55-56, 58-61, 68-70, 73).

Από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι μαθητές δίνουν μεγάλη βαρύτητα στον τομέα της απονομής δικαιοσύνης και της συναισθηματικής σταθερότητας του δασκάλου. Ο πόθος των μαθητών για ένα δίκαιο δάσκαλο είναι διάχυτος σ' ένα μεγάλο αριθμό εκθέσεων τους. Το 50-70% των μαθητών θεωρεί ως βασική ιδιότητα του δασκάλου τη δικαιοσύνη. Ο δάσκαλος μπορεί να έχει πολλά ελαττώματα και να κάνει πολλά λάθη. Αρκεί να



είναι δίκαιος. Ο Keilhacker εντόπισε και μια τροποποίηση στην παράμετρο δικαιοσύνη, η οποία είναι ανάλογη με την ηλικία των μαθητών. Έως την ηλικία των 12 χρόνων, πριν δηλαδή ξεκινήσει η ψυχική ωρίμανση των μαθητών, αυτοί δηλώνουν απλά ότι «Ο δάσκαλος πρέπει να είναι δίκαιος» χωρίς να προβαίνουν στην αιτιολόγηση της άποψης τους. Οι μαθητές των 11/12 έως 13 χρόνων αρχίζουν να προβαίνουν στην απαρίθμηση των αιτιών και των συνεπειών της δίκαιης συμπεριφοράς του δασκάλου. Στην ηλικία των 15 ετών οι μαθητές αρχίζουν να απομακρύνονται από την ιδέα της ίσης για όλους δικαιοσύνης και να αναφέρονται σε μια δικαιοσύνη ικανή να κάνει δίκαιες διακρίσεις και να προσαρμόζεται στις ανάγκες του καθενός (ο.π.: 79-84).

Τέλος, από την ανάλυση των εκθέσεων προέκυψε ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με το θέμα της «διδασκαλίας» και δεν το εξέτασαν στη μεγάλη του προοπτική. Από τις σχετικά περιορισμένες αναφορές στον τομέα αυτό παρατηρείται μια διαφοροποιημένη αντίληψη για τη διδασκαλία από τους μαθητές ανάλογα με την ηλικία τους. Σύμφωνα με αυτή τη διαφοροποίηση, οι μικρότεροι μαθητές (10 έως 13 χρόνων) ενδιαφέρονται κυρίως για την αντικειμενική πλευρά (υλικό) των ζητημάτων της διδασκαλίας (εργασίες για το σπίτι, θέματα για την τάξη, βαθμοί, προβιβασμοί), οι μαθητές 13 έως 16 χρόνων για τις μεθόδους διδασκαλίας και τέλος οι μεγαλύτεροι μαθητές (16 -19 χρόνων) για την προσωπικότητα του δασκάλου (γενική μόρφωση του δασκάλου, επιστημονική του ειδίκευση, παιδαγωγικές του ικανότητες κ.λπ.) (ο.π.: 85-87).

Το γενικό συμπέρασμα που συνάχτηκε από την έρευνα του Keilhacker είναι ότι η ανάγκη για καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους είναι τόσο έντονη στους μαθητές και ιδίως στους μεγαλύτερους, ώστε να επισκιάζει όλες τις υπόλοιπες προσδοκίες τους. Οι μαθητές σε γενικές γραμμές επιθυμούν από το δάσκαλο υπομονή, επιμονή, κατανόηση, εμπιστοσύνη, φιλικές σχέσεις αλλά ταυτόχρονα αποδέχονται την αναγκαία από την ίδια τη φύση του ρόλου των δασκάλων και των μαθητών απόσταση. Τα πορίσματα της έρευνας του Keilhacker επαλήθευσε το 1954 και η μαθήτρια του Aibauer, η οποία αξιολόγησε εκτός από τις 3000 εκθέσεις μαθητών και 255 ερωτηματολόγια γονέων (Ξωχέλλης, 1978: 353 · Παπαναούμ - Τζίκα, 1984: 36-37).

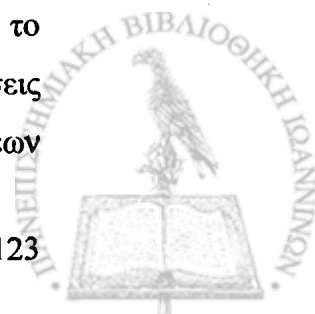
Η έρευνα του Keilhacker θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως άρτια μεθοδολογικά και ερμηνευτικά αν αναλογιστούμε μάλιστα ότι αυτή διεξήχθη πριν



από πενήντα χρόνια. Η σπουδαιότητα της μάλιστα αποδεικνύεται και από το ότι στη μεθοδολογία του Keilhacker στηρίχτηκαν και πολλές άλλες έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν στη Γερμανία και επικύρωσαν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας. Παρά ταύτα, η επιλογή της έκθεσης ως το καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων για τη συγκεκριμένη έρευνα προσφέρεται κυρίως για ευρεία ποιοτική όχι όμως για ποσοτική ανάλυση. Παρά τα πολύτιμα στοιχεία που προσφέρει η συγκεκριμένη έρευνα εντούτοις αναπαριστά και αυτή την ιδεατή εικόνα του δασκάλου χωρίς να αναφέρεται στην ρεαλιστική εικόνα του και συνεπώς χωρίς να συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Παρόλες όμως τις αδυναμίες της, η αξία της έρευνας αυτής παραμένει αναμφισβήτητη καθώς ο Keilhacker προχωρώντας σε μια ενδιαφέρουσα και λεπτομερή ποιοτική ανάλυση των εκθέσεων σκιαγραφεί το πορτρέτο του ιδανικού δασκάλου σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις προσδοκίες των μαθητών. Έτσι, παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες προκειμένου οι δάσκαλοι να αντικρίσουν τον εαυτό τους μέσα από τα μάτια των μαθητών (Παπαναούμ - Τζίκα, 1984: 37 · Πυργιωτάκης, 2000: 233-234).

Ο **A. Hollis** διενήργησε το 1935 μια έρευνα προκειμένου να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αξιολογούν τους δασκάλους τους και να εντοπίσει τις ενδόμυχες προσδοκίες τους για τη συμπεριφορά ενός καλού δασκάλου. Για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας ο Hollis ζήτησε από 8.043 μαθητές διαφορετικών ηλικιών που προέρχονταν από αγρόνων, θηλέων και ανάμεικτα σχολεία να κλιμακώσουν επτά προτάσεις που περιέγραφαν τη συμπεριφορά του δασκάλου. Από την ανάλυση των δεδομένων αυτών προέκυψε ότι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της συμπεριφοράς ενός δασκάλου είναι η ικανότητα «να εξηγεί τις δυσκολίες υπομονετικά». Οι υπόλοιπες ικανότητες του δασκάλου με σειρά προτίμησης είναι οι εξής: «να είναι φιλικός και συμπαθητικός», «να είναι ακριβής και δίκαιος», «να έχει χιούμορ», «να επιτρέπει στους μαθητές να του θέτουνε πολλές ερωτήσεις», «να έχει πλατιά ενδιαφέροντα» και τέλος «να επιβάλλει πειθαρχία» (Taylor, 1962: 258-259).

Τις προσδοκίες των μαθητών για το δάσκαλο επιχείρησε να διερευνήσει το 1936 και ο **I. Ξηροτύρης** μέσα από μια έκθεση με θέμα: «Πώς θέλω το δάσκαλο μου». Ο ερευνητής προσέγγισε το θέμα αυτό μέσα από 2.000 εκθέσεις μαθητών και μαθητριών από πέντε γυμνάσια αγρόνων και τρία γυμνάσια θηλέων



των Αθηνών, της Θεσσαλονίκης και της Βέροιας. Ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (30-35%) της συγκεκριμένης έρευνας θίγει το ζήτημα της ηλικίας του δασκάλου και εκφράζει την προτίμηση του για το νέο δάσκαλο. Τα παιδιά της προεφηβικής ηλικίας και κυρίως τα κορίτσια εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για την καλή εξωτερική εμφάνιση του δασκάλου. Το 20-25% των μαθητριών μάλιστα δεν επιθυμεί το δάσκαλο του απλώς συμπαθητικό παρά όμορφο. Το παράστημα του δασκάλου δε θεωρείται από τα παιδιά της εφηβικής ηλικίας ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας · τα κορίτσια δεν κάνουν διάκριση του ψηλού ή του κοντούλη αλλά επικεντρώνονται περισσότερο στα σωματικά ελαττώματα του δασκάλου. Τα καλά χαρακτηριστικά του προσώπου του δασκάλου ασκούν επίδραση στα παιδιά και πρωτίστως στις μαθήτριες (Ξηροτύρης, 1940: 14, 22-23, 25 · Παπαναούμ - Τζίκα, 1984: 37).

Σύμφωνα με την έρευνα του Ξηροτύρη, οι μαθητές προσδοκούν ένα δάσκαλο που θα συγκεντρώνει τα εξής χαρακτηριστικά: αγάπη για το παιδί, υπομονή, αυτοκυριαρχία, χαρά, καλοσύνη, ευγένεια, καλή συμπεριφορά, αρετή της αλήθειας, ειλικρίνεια, ήθος και καλό χαρακτήρα. Αναφορικά με τον τομέα της πειθαρχίας, ένα μεγάλο ποσοστό 35-40% μαθητών και μαθητριών όλων των τάξεων στρέφει τις ευχές και τις επιθυμίες του στην εξωτερική επιβολή και πειθαρχία · όλοι οι μαθητές σέβονται και εκτιμούν το δάσκαλο που μπορεί να επιβάλλει την πειθαρχία κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα 2/3 των μαθητών και μαθητριών θεωρούν απαραίτητη και αυτονόητη την αυστηρότητα με μέτρο που πρέπει να υφίσταται για την πρόοδο τόσο των παιδιών όσο και του κοινωνικού συνόλου και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της τιμωρίας σαν κάτι το αυτονόητο με την προϋπόθεση αυτή να είναι δίκαιη. Το 50-55% των μαθητών και μαθητριών εκφράζει την έντονη αποστροφή του στην ειρωνική διάθεση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τα 3/4 των μαθητών εκφράζουν την έντονη επιθυμία τους για ένα δίκαιο δάσκαλο. Οι μικρότεροι μαθητές αποδέχονται τη σωματική ποινή σε αντιδιαστολή με τους μεγαλύτερους που την καταδικάζουν. Το 60-70% των μαθητών και το 50-60% των μαθητριών αναφέρονται στη διδακτική ικανότητα του δασκάλου δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στην αγωγή του δασκάλου παρά στις γνωστικές του ικανότητες · οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες προτιμούν ανεπιφύλακτα μια καλή ανατροφή. Συνοψίζοντας ο ερευνητής επισημαίνει ότι η εικόνα του δασκάλου ποικίλλει στις διαφορετικές ηλικίες γεγονός που αποδίδεται στη διαφορετική ψυχική εξέλιξη που παρουσιάζει

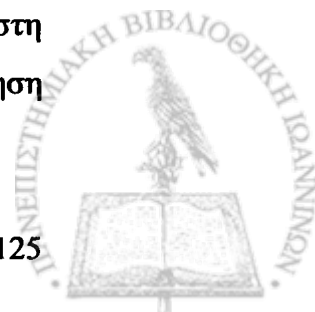


η μία ηλικία από την άλλη (Ξηροτύρης, 1940: 33, 38, 45, 54, 56, 64, 68, 69, 71, 72, 74, 76, 82, 97-98, 108).

Οι **W. Michael, E. Herrold, E. Cryan** διερεύνησαν τις στάσεις 976 μαθητών 14 ως 21 χρόνων απέναντι σε παράγοντες που θεωρούν σημαντικούς για την καλή ατμόσφαιρα της τάξης και σε μεθόδους των εκπαιδευτικών. Από τα ευρήματα της έρευνας που συσχετίστηκαν με την ηλικία, το φύλο και τον τόπο φοίτησης των μαθητών προέκυψαν με σειρά προτίμησης οι εξής παράγοντες: α) η μέθοδος διδασκαλίας, β) η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, γ) οι γνώσεις του, δ) οι βαθμοί που παίρνουν οι μαθητές και ε) η επιβολή πειθαρχίας. Οι προτιμήσεις των μαθητών συγκεντρώθηκαν κυρίως στο δάσκαλο που δεν επιλέγει το μαθητή που θα απαντήσει σε μια ερώτηση αλλά που ζητά να απαντήσουν οι μαθητές εθελοντικά και στο δάσκαλο που συχνά συμμετέχει σε εξωσχολικές δραστηριότητες ακόμη και αν αυτός δεν είναι ιδιαίτερος καλός με τους μαθητές του (Παπαναούμ- Τζίκα, 1984: 39).

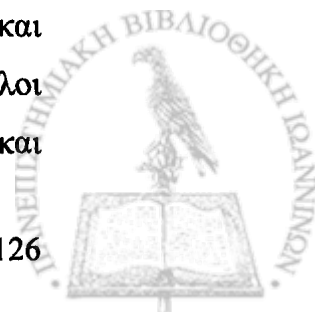
Η έρευνα του **M. A. Tschechtelin** σε 1.300 μαθητές 9 έως 13 ετών κατέδειξε ότι ο μέσος όρος των μαθητών ήταν ευνοϊκά διατεθειμένος απέναντι στο δάσκαλο τους ενώ η έρευνα του **A. T. Jersild** για τα περισσότερα και λιγότερα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός δασκάλου κατέδειξε ότι στις προτιμήσεις των μαθητών επικρατεί περισσότερο η καλή διδακτική συμπεριφορά και λιγότερο η κακή μέθοδος εφαρμογής πειθαρχίας και οι προσωπικές ιδιότητες. Από την έρευνα του **S. Tiedeman** σε 8.000 μαθητές 7^{ης}, 8^{ης} και 9^{ης} τάξης Δημοτικού Σχολείου προέκυψε ότι οι μαθητές προσδοκούν ένα δίκαιο, φιλικό, με χιούμορ δάσκαλο που θα τους παρέχει ελευθερίες (ο.π.: 38-39).

Οι στάσεις μαθητών Γυμνασίου απέναντι στο δάσκαλο και το σχολείο διερευνήθηκαν και από τον **E. Allen**, ο οποίος διαπίστωσε ότι και τα αγόρια και τα κορίτσια έδιναν μεγάλη σημασία στην απόδοση του εκπαιδευτικού, στη διδακτική του ικανότητα, στην ικανότητα του να διεξάγει με ευχάριστο και ενδιαφέροντα τρόπο το μάθημα, στην αίσθηση του χιούμορ, στην αποδοχή εκ μέρους του των αστείων των μαθητών και στους φιλικούς, προσιτούς και γεμάτους κατανόηση εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με μια έρευνα του **W. Book** για τον «καλό εκπαιδευτικό» από τη σκοπιά μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδακτική ικανότητα και στη συμπεριφορά του δασκάλου και επιζητούν από αυτόν ενθάρρυνση, καθοδήγηση και εμπιστοσύνη (Taylor, 1962: 258 · Παπαναούμ - Τζίκα, 1984: 35, 40).



Ο **N. L. Gage** κατασκεύασε το 1963 ένα ερωτηματολόγιο με το οποίο μαθητές της έκτης τάξης του Δημοτικού σχολείου αξιολόγησαν το δάσκαλο τους και έπειτα κατέθεσαν την άποψη τους σχετικά με το πώς ακριβώς θα ήθελαν να είναι αυτός. Στη συνέχεια τα ευρήματα αυτής της έρευνας κοινοποιήθηκαν στους δασκάλους προκειμένου αυτοί να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους τους. Ωστόσο, από τον απολογισμό της έρευνας αυτής εννέα χρόνια αργότερα προέκυψε ότι για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η «ανατροφοδότηση» που έγινε από τους μαθητές επηρέασε σε μέτριο βαθμό τον εκπαιδευτικό. Από μια μελέτη του **Brookover**, στην οποία συμμετείχαν 66 μαθητές ανδρών καθηγητών ιστορίας σε λύκεια, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές προτιμούν και αξιολογούν με θετικό τρόπο τους φιλικούς και πρόθυμους να βοηθήσουν τα παιδιά καθηγητές, τους οποίους μάλιστα θαυμάζουν και θεωρούν άξιους εμπιστοσύνης. Αντίθετα, οι καθηγητές που συχνά ειρωνεύονταν και κοροϊδεύαν ή που θεωρούνταν ιδιόρρυθμοι αξιολογήθηκαν λιγότερο ευνοϊκά από τους μαθητές (Debesse & Mialaret, 1985: 178 · Banks, 1987: 390).

Μια ευρεία και συστηματική έρευνα αναφορικά με την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του καλού δασκάλου από τους μαθητές διεξήχθη και από τον **Ph. Taylor**. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής ζητήθηκε αρχικά από 1379 μαθητές να γράψουν μια μικρή έκθεση σχετικά με το θέμα «Ο καλός δάσκαλος». Στη συνέχεια, με βάση αυτές τις εκθέσεις δημιουργήθηκαν τέσσερις κλίμακες με έξι προτάσεις η καθεμία, οι οποίες αναπαρίσταναν τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου. Οι κλίμακες αυτές αφορούσαν καθεμία από τις τέσσερις κατηγορίες (διδασκαλία, πειθαρχία, προσωπικές ιδιότητες, οργάνωση) σχετικά με τη συμπεριφορά του καλού δασκάλου, οι οποίες προέκυψαν από την ανάλυση των εκθέσεων στις οποίες κατέθεσαν τις απόψεις τους τα υποκείμενα της έρευνας. Οι κλίμακες αυτές τοποθετημένες στην τύχη δόθηκαν στους μαθητές και στη συνέχεια ζητήθηκε από αυτούς η κατάταξη με σειρά προτεραιότητας των παραπάνω κλιμάκων. Το δείγμα της έρευνας του Taylor αποτέλεσαν 897 μαθητές, οι 500 εκ των οποίων ήταν μαθητές τετάρτης τάξης Δημοτικού σχολείου, οι 230 μαθητές δευτέρας τάξης Γυμνασίου και οι 167 μαθητές τετάρτης τάξης Γυμνασίου. Όλοι οι παραπάνω μαθητές προέρχονταν από αστικά και αγροτικά σχολεία όχι τυχαία επιλεγμένα στα οποία είχαν πρόσβαση οι δάσκαλοι που διεξήγαγαν την έρευνα. Στη συνέχεια, μια πέμπτη κλίμακα με προτάσεις και

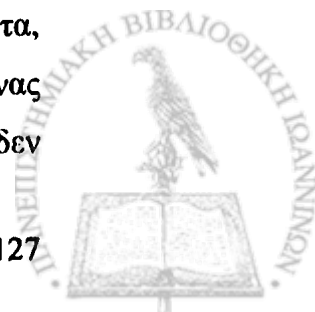


από τις τέσσερις κατηγορίες συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς και από φοιτητές Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Taylor, 1962: 258-260).

Τα συμπεράσματα της παραπάνω έρευνας είναι δυνατόν να συνοψιστούν στα ακόλουθα: Οι μαθητές/μαθήτριες όλων των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ως πιο σημαντική τη διδακτική ικανότητα του δασκάλου, γεγονός που πιθανόν να αντανακλά τη παγιωμένη αντίληψη και απαίτηση της εποχής για διδασκαλία και μάθηση. Οι μαθητές της τετάρτης Γυμνασίου, και ειδικότερα τα αγόρια, δίνουν λιγότερη έμφαση από ότι οι μικρότεροι μαθητές στις προσωπικές ιδιότητες του δασκάλου, υπογραμμίζοντας κυρίως την καλή του διάθεση και την αίσθηση του χιούμορ. Αναφορικά με το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του καλού δασκάλου, δεν παρατηρήθηκε ομοφωνία ανάμεσα στις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας. Ομοφωνία όμως υπήρξε στις απόψεις των μαθητών όλων των ηλικιών όσον αφορά την πρόταση που κατέταξαν τελευταία (έκτη) σε κάθε κλίμακα σχετικά με τον πειθαρχικό τομέα. Όσον αφορά την επιβολή πειθαρχίας από τους δασκάλους, λιγότερο σημαντική θεωρήθηκε η επιτρεπτική συμπεριφορά του σε όλους τους τομείς (διδασκαλία, χρονοδιάγραμμα μαθήματος, προσωπικές ικανότητες, εμφάνιση και ντύσιμο) (ό.π.: 261, 264-265).

Μια γενική επισκόπηση της έρευνας καταδεικνύει ότι στον τομέα της πειθαρχίας η ικανότητα του δασκάλου να είναι σταθερός και να τηρεί την πειθαρχία σε συνδυασμό με το να είναι δίκαιος ως προς την τιμωρία, ιδιαίτερα το να μην κάνει διακρίσεις, ιεραρχήθηκαν ψηλά από πολλά παιδιά. Αναφορικά με τον τομέα της διδασκαλίας, σημαντική θέση στην ιεραρχική κατάταξη κατέλαβε και η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εξηγεί και να βοηθάει στη σχολική εργασία τα παιδιά σε συνδυασμό με τις γνώσεις του πάνω στα σχολικά θέματα και τις δεξιότητες του κατά την ενθάρρυνση της μάθησης. Στον τομέα των προσωπικών ιδιοτήτων, σημαντικότερα χαρακτηριστικά του δασκάλου θεωρήθηκαν από τα αγόρια και κορίτσια της τετάρτης τάξης του Δημοτικού σχολείου και από τα κορίτσια τη δευτέρας Γυμνασίου *η φιλικότητα, η εύθυμη διάθεση και οι καλοί τρόποι* (ό.π.: 265).

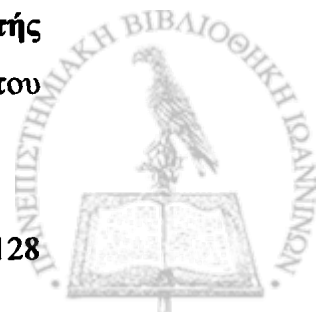
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα αυτή τόσο ως προς το εύρος του δείγματος όσο και ως προς τη συστηματική της μεθοδολογία. Παρά ταύτα, και η έρευνα αυτή παρουσιάζει ορισμένες αδυναμίες: το δείγμα της έρευνας αυτής είναι ικανοποιητικό ως προς το εύρος και την κατανομή του αλλά δεν



προήλθε από τυχαία δειγματοληψία, οι κλίμακες κατασκευάστηκαν με βάση τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του δασκάλου, όπως προκύπτουν από τις εκθέσεις των μαθητών, αλλά η εξαγωγή των συμπερασμάτων προήλθε μόνο από την ανάλυση της κλιμάκωσης των χαρακτηριστικών αυτών από τους μαθητές χωρίς να συνεξεταστεί και το πλούσιο και αυθόρμητο υλικό που προέκυψε από τις εκθέσεις (Παπαναούμ - Τζίκια, 1984: 41).

Μια όμοια μεθοδολογικά με την έρευνα του Taylor (κατασκευή κλιμάκων από εκθέσεις μαθητών και κατάταξη των προτάσεων σε σειρά προτίμησης) είναι και η έρευνα του **N. Χαρογιάννη**. Ο Χαρογιάννης στην προσπάθεια του να εξετάσει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα επιχείρησε να διερευνήσει τις προσδοκίες μαθητών τετάρτης και έκτης τάξης Δημοτικού σχολείου για τους δασκάλους τους και να συσχετίσει τις προσδοκίες αυτές με την ηλικία, το φύλο και την κοινωνική τάξη των μαθητών. Το δείγμα της έρευνας αυτής αποτέλεσαν 800 μαθητές των παραπάνω σχολικών τάξεων που προέρχονταν από Δημοτικά σχολεία διαφόρων περιοχών της Αθήνας. Βασικό συμπέρασμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι όλοι οι μαθητές και κυρίως οι μαθητές της έκτης τάξης του Δημοτικού σχολείου και τα κορίτσια δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διδακτική ικανότητα του δασκάλου ιεραρχώντας ως πρώτο σημαντικότερο στοιχείο ενός δασκάλου τη δίκαιη βαθμολογία, ως δεύτερο την παροχή βοήθειας στους αδύνατους μαθητές και ως τελευταίο τη μετάδοση του μαθήματος με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε αυτό να γίνει κατανοητό. Δεύτερος μετά τον τομέα της διδασκαλίας ιεραρχήθηκε από τους μαθητές ο τομέας των διαπροσωπικών σχέσεων σύμφωνα με τον οποίο ιδιαίτερα επιθυμητός θεωρήθηκε από τους μαθητές ο δάσκαλος που δείχνει κατανόηση και ενδιαφέρον, είναι υπομονετικός, ευδιάθετος και διαθέτει χιούμορ. Αναφορικά με τον τομέα της πειθαρχίας, πρώτος σε σειρά προτίμησης ιεραρχήθηκε ο δάσκαλος που είναι δίκαιος και δεν κάνει διακρίσεις, δεύτερος ο δάσκαλος που δεν προσβάλλει και έπειτα αυτός που επαινεί και αμείβει τους μαθητές του (ό.π.: 44).

Τα τελευταία χρόνια οι προσδοκίες των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου εξετάστηκαν με δύο ακόμη έρευνες, περιορισμένης όμως κλίμακας. Το 1981 ο **I. Μπασλής** διερεύνησε τις αντιλήψεις των μαθητών της έκτης Δημοτικού και των γονιών τους σχετικά με τα προσόντα του δασκάλου ενώ ο **Γ. Τσαμπής** δημοσίευσε μια παρόμοια έρευνα με τον τίτλο «Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού» (ό.π.: 44).



Μια από τις νεότερες και πιο πλήρεις σχετικές με το υπό εξέταση θέμα έρευνες είναι αυτή της **Z. Παπαναούμ - Τζίκα**, η οποία στο πλαίσιο της εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής με θέμα «Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών» που δημοσιεύτηκε το 1984, διερεύνησε τις προσδοκίες και τις απόψεις Ελλήνων μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου για τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Με την έρευνα αυτή διερευνήθηκαν οι προσδοκίες των μαθητών των παραπάνω σχολικών βαθμίδων στους τομείς πειθαρχία, διδασκαλία και διαπροσωπικές σχέσεις και επιχειρήθηκε η συσχέτιση των τομέων αυτών με την ηλικία, το φύλο, τη σχολική επίδοση, τον τόπο κατοικίας των μαθητών και το κοινωνικο - οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας τους. Ως μέσο συλλογής δεδομένων για αυτήν την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο προέκυψε από την ανάλυση 500 εκθέσεων μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου και Λυκείου, όπου εκτέθηκαν οι απόψεις τους πάνω στο θέμα «Πώς θα ήθελα να είναι ο καθηγητής μου» (ο.π.: 49, 55-56, 106).

Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι οι μαθητές δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις ιδιότητες του εκπαιδευτικού που συντελούν στην ύπαρξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και πως επιθυμούν οι σχέσεις αυτές να επεκτείνονται πέρα από τα στενά τοπικά και χρονικά όρια της σχολικής ζωής. Η πλειοψηφία των μαθητών επιθυμεί ένα φιλικό εκπαιδευτικό, ο οποίος θα τους πλησιάζει, θα δείχνει κατανόηση για τα προβλήματα τους και θα σέβεται την προσωπικότητα τους. Οι μαθητές επιθυμούν ο εκπαιδευτικός να είναι «προοδευτικός», να έχει «σύγχρονες αντιλήψεις» και να αντιμετωπίζει τα προβλήματα της τάξης από κοινού με τους μαθητές μέσα σ' ένα συνεργατικό κλίμα. Ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών επιθυμεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος να διαπραγματεύονται εξωσχολικά ζητήματα και η συζήτηση να περιστρέφεται γύρω από τα δικά τους προσωπικά ζητήματα και προβλήματα. Τέλος, κοινή επιθυμία των μαθητών είναι να διατηρούν προσωπικές επαφές με τους καθηγητές τους και έξω από τη σχολική τάξη, κυρίως σε ομαδικές εκδηλώσεις και σε ιδιαίτερες προσωπικές συζητήσεις (ο.π.: 106-107).

Η διερεύνηση των προσδοκιών των μαθητών κατέδειξε ότι η πλειονότητα αυτών θεωρεί ιδιαίτερος σημαντική την ικανότητα του καθηγητή να επιβάλλει πειθαρχία στην τάξη. Το 30% των μαθητών της παρούσας έρευνας θεωρεί πολύ σημαντική την επιβολή πειθαρχίας από τον καθηγητή. Η επιθυμία των μαθητών



για τη σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ αυτών και των καθηγητών δεν προϋποθέτει για αυτούς την απουσία κάθε ελέγχου της τάξης. Αντίθετα, χρέος του εκπαιδευτικού είναι να επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη και να επιβληθεί με το κύρος του εμπνέοντας σεβασμό στους μαθητές του. Οι μαθητές επιθυμούν ένα φιλικό δάσκαλο, ο οποίος όμως θα μπορεί να επιβληθεί με το κύρος του χωρίς ωστόσο να είναι ιδιαίτερος αυστηρός. Ο καταλληλότερος τρόπος επιβολής πειθαρχίας είναι κατά τους μαθητές κυρίως οι συμβουλές και η επιβολή με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές προσδοκούν από τον καθηγητή να ελέγχει και να κρίνει τη συμπεριφορά τους επιβάλλοντας συγχρόνως κυρώσεις όταν οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στα καθήκοντα και στις υποχρεώσεις τους. Μεγάλη σημασία δίνουν οι μαθητές και στον τομέα της δικαιοσύνης. Οι μαθητές επιθυμούν ένα δίκαιο δάσκαλο που θα απονέμει με απόλυτο τρόπο τη δικαιοσύνη χωρίς να κάνει διακρίσεις (ο.π.: 107-109)

Από τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές δίνουν λιγότερη έμφαση στον τομέα της διδασκαλίας συγκριτικά με τις άλλες υπό εξέταση διαστάσεις του ρόλου του δασκάλου. Η διδακτική ιδιότητα δεν θεωρείται από τους μαθητές ως η σημαντικότερη ιδιότητα του δασκάλου. Αναφορικά με το είδος των γνώσεων που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, προέκυψε ότι οι μισοί περίπου μαθητές θεωρούν ως πιο σημαντικές τις γνώσεις παιδαγωγικής - ψυχολογίας, γεγονός που αποδεικνύει την έντονη ανάγκη και επιθυμία τους για κατανόηση και ψυχική επαφή με το δάσκαλο. Οι απόψεις που υποστηρίχτηκαν σχετικά με τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος συγκλίνουν στο ότι οι μαθητές ομόφωνα απορρίπτουν την απλή αναπαραγωγή γνώσεων ως μέσο μάθησης και τρόπο εξέτασης του μαθήματος και προτείνουν έναν ελεύθερο τρόπο ελέγχου της επίδοσης τους από τον καθηγητή με «ερωτήσεις». Αναφορικά με την παράδοση του μαθήματος, το 30-35% των μαθητών επιθυμεί να γίνεται κατανοητό το μάθημα, το 25% περίπου των μαθητών επιθυμεί η παράδοση του μαθήματος να γίνεται με ισότιμη συνεργασία του καθηγητή με τους μαθητές, το 30%-35% προτείνει να παραδίδει ο καθηγητής το μάθημα με τη βοήθεια των μαθητών, ενώ μόνο το 25% προτείνει να παραδίδει ο καθηγητής το μάθημα. Οι μαθητές επιθυμούν ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια του μαθήματος να είναι καθοδογητικός αφήνοντας συγχρόνως στους μαθητές και κάποια περιθώρια ελευθερίας. Το μάθημα θα πρέπει να γίνεται από το δάσκαλο με ζωντανό τρόπο και να έχει ως κύρια χαρακτηριστικά του το διάλογο και τη συνεργασία (ο.π.: 110 -111).



Στο ερώτημα σχετικά με το αν οι καθηγητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες που δημιουργούνται για το ρόλο τους οι μαθητές εμφανίστηκαν στην πλειονότητα τους αρκετά πιο ικανοποιημένοι από τους καθηγητές τους, ενώ ένα 30-35% εξέφρασε την απόλυτη ικανοποίηση του. Παρόλα αυτά, υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό μαθητών που εξέφρασε αρνητικές κρίσεις σχετικά με την ικανοποίηση του από το δάσκαλο και ένα μεγάλο ποσοστό που εξέφρασε ουδέτερες κρίσεις (ο.π.: 112).

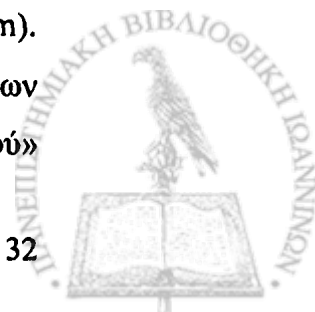
Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν πολυάριθμες σχέσεις μεταξύ των στάσεων και των προσδοκιών των μαθητών για τον εκπαιδευτικό και το έργο του καθώς και μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση των παραπάνω με την ηλικία, το φύλο, τη σχολική επίδοση, τη μόρφωση του πατέρα, το κοινωνικο - οικονομικό επίπεδο και τον τόπο κατοικίας των μαθητών. Από τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας συνάχτηκε ότι η ηλικία, το φύλο, η μόρφωση του πατέρα, το κοινωνικο - οικονομικό επίπεδο και ο τόπος κατοικίας των μαθητών επηρεάζει και διαφοροποιεί τις στάσεις και τις προσδοκίες των μαθητών για τον εκπαιδευτικό και το έργο του σε θέματα που αφορούν όλες τις εξεταζόμενες στην παρούσα έρευνα διαστάσεις του δασκαλικού ρόλου (διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, πειθαρχία, διδασκαλία) (ο.π.: 106, 112, 113, 115, 117, 119, 120).

Μια παρόμοια έρευνα με αυτή της Παπαναούμ - Τζίκα διενήργησαν το 2002 οι **Ε. Ταρατόρη** και **Μ. Κουγιουρούκη**. Η έρευνα αυτή τιτλοφορείται «Ο δάσκαλος από τη σκοπιά των μαθητών του Δημοτικού σχολείου» και το δείγμα της αποτέλεσαν 80 μαθητές Δημοτικού Σχολείου. Από αυτούς οι 40 μαθητές ήταν από σχολείο της πόλης Αλεξανδρούπολης (20 μαθητές από τη Δ' τάξη και 20 από τη Στ' τάξη του Δημοτικού σχολείου) και οι υπόλοιποι 40 μαθητές από Δημοτικό Σχολείο της πόλης Θεσσαλονίκης με την ίδια αναλογία, όπως και της Αλεξανδρούπολης. Ως μέσο συλλογής δεδομένων για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η γραπτή εργασία. Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν μια εργασία με θέμα «Πώς θέλουν το δάσκαλο τους», χωρίς προηγουμένως να τους έχουν ενημερώσει, ώστε να μην έχουν προετοιμαστεί και να υπάρχει αυθόρμητη παραγωγή του υλικού. Από την επεξεργασία των δεδομένων προήλθαν οι εξής θεματικές ενότητες: α) Χαρακτηρισμοί για το δάσκαλο β) Συμπεριφορά του δασκάλου, δηλαδή πως



θέλουν οι μαθητές να τους συμπεριφέρεται ο δάσκαλος γ) Διδασκαλία, δηλαδή πως θέλουν οι μαθητές να κάνει το μάθημα του ο δάσκαλος και δ) Εμφάνιση - Χαρακτηριστικά του δασκάλου. Από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι αναφορικά με τη θεματική ενότητα «Χαρακτηρισμοί για το δάσκαλο» οι μαθητές προσδοκούν έναν καλό, ευγενικό, ευδιάθετο, έξυπνο δάσκαλο που θα δείχνει αγάπη προς τους μαθητές του. Προσδίδουν μεγάλη βαρύτητα στην ψυχική του διάθεση και χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς για μια εικόνα «συμπαθητικού δασκάλου». Βέβαια δεν αποκλείουν ο δάσκαλος να είναι αυστηρός και τιμωρός όπου απαιτείται. Αναφορικά με τη συμπεριφορά του δασκάλου, οι μαθητές επιθυμούν ο δάσκαλος να τους συνοδεύει στον κινηματογράφο, στις εκπαιδευτικές εκδρομές, να παίζει μαζί τους, να τους διασκεδάζει, να τους δίνει δώρα και να τους γνωρίζει διάσημους ανθρώπους είτε από τον χώρο του ποδοσφαίρου, είτε από τον χώρο του θεάτρου. Από τις επιθυμίες αυτές των μαθητών προκύπτει ότι αυτοί δεν επιθυμούν ο δάσκαλος να περιορίζεται μόνο στο διδακτικό του έργο και στο μάθημα της ημέρας, αλλά επιζητούν συχνότερη επικοινωνία μαζί του και εκτός σχολείου. Όσον αφορά τη θεματική της διδασκαλίας, τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας επιθυμούν ο δάσκαλος να κάνει καλό μάθημα, να τους το επεξηγεί, να μην τους αναθέτει κατ' οίκον εργασίες (κατ' οίκον εργασίες θέλουν μόνον οι μαθητές της Στ' τάξης της πόλης Θεσσαλονίκης), να τους κάνει να αγαπήσουν τα γράμματα, να χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα διδασκαλίας, να μην τους εκφοβίζει κατά τη διδασκαλία και να τηρεί το πρόγραμμα. Αναφορικά με την εμφάνιση και τα χαρακτηριστικά του δασκάλου, προέκυψε ότι οι μαθητές της παρούσας έρευνας επιθυμούν το δάσκαλο όμορφο (αν είναι γυναίκα καστανόξανθη, αν είναι άνδρας με μαύρα μαλλιά), ψηλό, νέο, να φοράει γυαλιά, λεπτό, με καλό κουστούμι, με καλή φωνή, γαλανομάτη. Ακόμη, υπάρχει επιθυμία ο δάσκαλος να είναι και φαλακρός ή με γκριζα μαλλιά. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι ως μεγάλος δάσκαλος θεωρείται ο 35άρης. Στο τέλος της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε μια σύγκριση ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών της Αλεξανδρούπολης και τις προσδοκίες των μαθητών της Θεσσαλονίκης, από την οποία προέκυψαν αρκετές ομοιότητες αλλά και ορισμένες σημαντικές διαφορές (<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/taratori.htm>).

Η Ε. Γκαντίδου επιχειρήσε να διερευνήσει τις αντιλήψεις Ελλήνων μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού σχολείου για τις ικανότητες του «καλού»



δασκάλου και στη συνέχεια επέκτεινε την έρευνα της προσπαθώντας να διαπιστώσει αν οι αντιλήψεις αυτές διαφοροποιούνται αναφορικά με το δάσκαλο της Αγγλικής γλώσσας. Η έρευνα αυτή διεξήχθη στην Αλεξανδρούπολη και ειδικότερα στο σχολείο όπου η ερευνήτρια διδάσκει το μάθημα των Αγγλικών και το δείγμα της αποτέλεσαν οι 33 μαθητές (13 αγόρια και 20 κορίτσια) των δύο τμημάτων της Ε΄ τάξης του συγκεκριμένου σχολείου. Κατά τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας ζητήθηκε αρχικά από μαθητές του Δημοτικού σχολείου να γράψουν μια έκθεση με θέμα «Ο ιδανικός μου δάσκαλος». Το πλούσιο υλικό που προέκυψε από τις εκθέσεις αυτές οδήγησε στη δημιουργία κατηγοριών, οι οποίες απεικονίζουν τις ικανότητες του δασκάλου που είναι περισσότερο αρεστές στους μαθητές. Στη συνέχεια όλοι οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των 8 ατόμων πήραν μέρος σε μια συνέντευξη και απάντησαν σε σχετικές με το θέμα ερωτήσεις. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τρεις βασικές κατηγορίες, οι οποίες απεικονίζουν τις αντιλήψεις των μαθητών για τον ιδανικό δάσκαλο. Οι δύο πρώτες κατηγορίες αναφέρονται στις διδακτικές - μεθοδολογικές και στις προσωπικές πλευρές της συμπεριφοράς του δασκάλου, ενώ η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του (<http://66.102.9.104/search?q=cache:PryxiDBtnmIJ:www.pe.sch.gr/~stratari/files/erg-gantidou1.pdf+GANTIDOU+EVANGELIA&hl=el&ct=clnk&cd=6&gl=gr>).

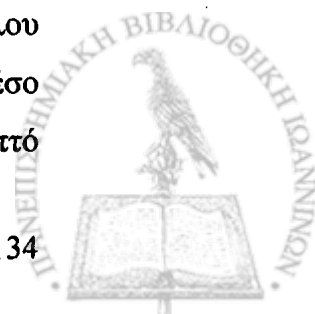
Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών σε συνδυασμό με τις απόψεις που αυτοί εξέθεσαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οδήγησε σε ορισμένα συμπεράσματα για τις προσδοκίες των μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου για τον ιδανικό δάσκαλο. Από τα πορίσματα της έρευνας αυτής διαπιστώθηκε ότι μαθητές προσδίδουν μεγάλη σημασία στη ικανότητα του δασκάλου να εξηγεί καλά όλες τις πληροφορίες και τις ιδέες που οι μαθητές στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας οφείλουν να αφομοιώσουν. Έντονη υπήρξε και η επιθυμία των υποκειμένων της έρευνας για ένα δάσκαλο που θα σέβεται το δικαίωμα τους να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και που θα τους επιτρέπει να συμμετέχουν ως ισότιμα μέλη στη μαθησιακή διαδικασία. Αναφορικά με την ποσότητα και το βαθμό δυσκολίας των εργασιών για το σπίτι, προέκυψε ότι οι μαθητές δεν επιθυμούν ούτε πάρα πολλές αλλά ούτε πολύ λίγες εργασίες για το σπίτι καθώς και ότι δεν είναι θετικά διακείμενοι στις πολύ εύκολες εργασίες. Οι εργασίες που προτιμούν οι μαθητές θα πρέπει να είναι ανάλογες με το πνευματικό επίπεδο και τις ικανότητες τους αλλά συγχρόνως να μην είναι ούτε ιδιαίτερας



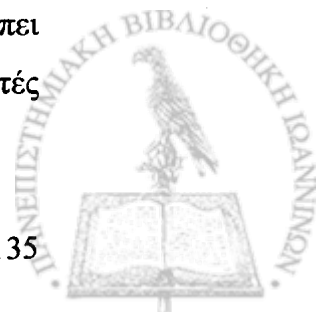
εύκολες έτσι ώστε να καταντάνε βαρετές αλλά και ούτε ιδιαιτέρως δύσκολες έτσι ώστε να αποθαρρύνουν και να απογοητεύουν τους μαθητές. Έντονο είναι το ενδιαφέρον των μαθητών και για τους σχολικούς βαθμούς με αποτέλεσμα να επιζητούν ένα δάσκαλο που θα τους βαθμολογεί με αντικειμενικό και ακέραιο τρόπο. Όσον αφορά τον τομέα της προσωπικής συμπεριφοράς του δασκάλου, οι μαθητές πιστεύουν ότι η συμπεριφορά των δασκάλων μπορεί να τους διδάξει σωστούς τρόπους, συνήθειες και υιοθέτηση κατάλληλων συμπεριφορών απέναντι στους συμμαθητές και τους συνανθρώπους τους. Ιδιαίτερος ζωνρή υπήρξε η επιθυμία των μαθητών και για ένα συνεπή και δίκαιο δάσκαλο, ο οποίος θα αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο και τους καλούς και τους κακούς μαθητές, θα παραδέχεται τα λάθη του και θα εκλαμβάνει όλους τους μαθητές του σαν ανθρώπινα πλάσματα που δικαιούνται να κάνουν και λάθη (<http://66.102.9.104/search?q=cache:PryxiDBtnmIJ:www.pe.sch.gr/~stratari/files/erg-gantidou1.pdf+GANTIDOU+EVANGELIA&hl=el&ct=clnk&cd=6&gl=gr>).

Ιδιαίτερα σημαντικό γνώρισμα του καλού δασκάλου θεωρείται από τους μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου και το χιούμορ, το οποίο με τη σειρά του θα συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ευχάριστης και φιλικής ατμόσφαιρας μέσα στη σχολική τάξη. Από ένα μεγάλο ποσοστό της παρούσας έρευνας διαφάνηκε η επιθυμία των μαθητών να υπάρχουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος διαστήματα χαλάρωσης και ξεκούρασης, τα οποία όμως θα πρέπει να είναι σύντομα προκειμένου να διεκπεραιωθεί με επιτυχία η μαθησιακή διαδικασία. Καλός δάσκαλος είναι για τους μαθητές αυτός που θα καταφέρει να εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και που θα μπορεί να επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη. Τέλος, από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι οι μαθητές δίνουν μεγάλη βαρύτητα στα ατομικά χαρακτηριστικά ενός δασκάλου. Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών εξέφρασε την επιθυμία του ο εκπαιδευτικός να διαθέτει καλά συναισθήματα. Για τους μαθητές καλός δάσκαλος είναι κυρίως ο ενθουσιώδης, ο καλόκαρδος, ο ευγενικός, αυτός που προετοιμάζει καλά το μάθημα, που ενδιαφέρεται για τα παιδιά και που αγαπάει το επάγγελμά του (<http://66.102.9.104/search?q=cache:PryxiDBtnmIJ:www.pe.sch.gr/~stratari/files/erg-gantidou1.pdf+GANTIDOU+EVANGELIA&hl=el&ct=clnk&cd=6&gl=gr>).

Οι προσδοκίες μαθητών και εκπαιδευτικών για το ρόλο του δασκάλου διερευνήθηκαν και με μια έρευνα που διεξήχθη στο Χονγκ - Κονγκ. Ως μέσο συλλογής δεδομένων για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το γραπτό

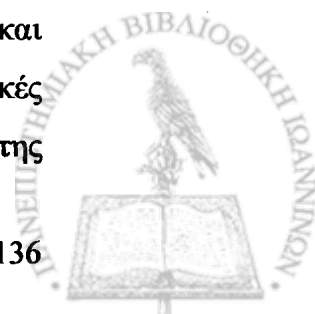


ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από 266 άτομα (180 μαθητές και 86 δάσκαλοι), τα οποία προέρχονταν από τρία Γυμνάσια της περιοχής. Με το ερωτηματολόγιο αυτό επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι προσδοκίες των μαθητών και των δασκάλων σχετικά με τρεις επιμέρους τομείς του δασκαλικού ρόλου: το γνωστικό (γνώσεις, προετοιμασία του μαθήματος, ικανότητα σωστής μετάδοσης και εξήγησης του μαθήματος), το συναισθηματικό (αξίες, προσωπικότητα και συναισθήματα του δασκάλου) και τον επαγγελματικό τομέα (αρμοδιότητες που απορρέουν από το επάγγελμα του δασκάλου, αφοσίωση στο επάγγελμα και τις αρχές που το διέπουν). Από την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε ότι οι μικρότεροι μαθητές του γυμνασίου προσέδιδαν μεγαλύτερη βαρύτητα στη διάσταση του δασκαλικού ρόλου που αναφερόταν στο συναισθηματικό τομέα · οι μαθητές αυτοί επιθυμούσαν ένα φιλικό, προσιτό και ένα δάσκαλο που θα ενδιαφέρεται για τα παιδιά παρέχοντας τους συμβουλές. Παρόμοιες ήταν και οι αντιλήψεις των δασκάλων αναφορικά με αυτή τη διάσταση του δασκαλικού ρόλου σε αντίθεση με τις προσδοκίες των τελειόφοιτων μαθητών του Γυμνασίου, οι οποίοι εστίασαν λιγότερο στον τομέα αυτό. Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον όμως και των τριών αυτών κατηγοριών (μικροί μαθητές, τελειόφοιτοι μαθητές, δάσκαλοι) συγκεντρώθηκε στη *γνωστική διάσταση* του δασκαλικού ρόλου. Κοινή προσδοκία όλων των μαθητών ήταν «να παρακολουθούν ένα μάθημα που θα είναι το αποτέλεσμα καλής προετοιμασίας του δασκάλου κατά τη διάρκεια του οποίου τα δύσκολα γνωστικά αντικείμενα θα εξηγούνται με πολύ ξεκάθαρο τρόπο». Τέλος, οι προσδοκίες των μικρών, των τελειόφοιτων μαθητών και των δασκάλων αναφορικά με την επαγγελματική διάσταση του ρόλου του εμφανίστηκαν ιδιαίτερες χαμηλές συγκρινόμενες με τις υπόλοιπες διαστάσεις του δασκαλικού ρόλου. Οι τελειόφοιτοι μαθητές και οι δάσκαλοι έδωσαν λιγότερη έμφαση στον επαγγελματικό ρόλο του δασκάλου συγκριτικά με τους μικρότερους μαθητές του Γυμνασίου. Αυτή η αδιαφορία των μαθητών για τον επαγγελματικό ρόλο του δασκάλου αποδίδεται πιθανώς στο ότι τα άτομα αυτά δεν είναι αρκετά ώριμα και κοινωνικά ευαισθητοποιημένα έτσι ώστε να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα του συγκεκριμένου ρόλου. Παράλληλα, οι δάσκαλοι της έρευνας εμφανίστηκαν αδιάφοροι για τον επαγγελματικό τους ρόλο επειδή, κατά τη γνώμη τους, οι αρμοδιότητες που απορρέουν απ' αυτόν θα πρέπει να αποδίδονται στο κράτος, στους εκπαιδευτικούς φορείς και στους εκπαιδευτές των δασκάλων (Au, 1989: 154-161).



Ο **A. Firat** διεξήγαγε στην Τουρκία μια σχετική με το θέμα έρευνα επιθυμώντας να προσφέρει στους Τούρκους δασκάλους τις απαραίτητες για τη διαδικασία της ανατροφοδότησης πληροφορίες. Ο ερευνητής αυτός προσπάθησε να διερευνήσει τις προσδοκίες Τούρκων μαθητών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά ενός δασκάλου (επαγγελματικά, παιδαγωγικά και ατομικά) καθώς και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 181 μαθητές (140 μαθήτριες και 41 μαθητές) που προέρχονταν από τέσσερα διαφορετικού επιπέδου Γυμνάσια, τα οποία στεγάζονταν σε δύο επαρχίες της Τουρκίας. Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ένα ερωτηματολόγιο και τρεις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι οι προσδοκίες των μαθητών επικεντρώθηκαν στα παιδαγωγικά και ατομικά χαρακτηριστικά του δασκάλου. Οι προσδοκίες των μαθητών για τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δασκάλου παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα χαμηλές συγκρινόμενες με τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Από την έρευνα αυτή προέκυψαν σημαντικές διαφορές αναφορικά με την ηλικία και το βαθμό επίδοσης των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η παράμετρος «Ο δάσκαλος να γνωρίζει πολύ καλά το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει» έχει διαφορετική σημασία για ένα 11χρονο από ότι για ένα 10χρονο μαθητή. Τα πορίσματα αυτής της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αλλά η σημασία τους μετριάζεται αν αναλογιστούμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από μαθήτριες, οι οποίες όπως είναι ερευνητικά διαπιστωμένο, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση από τους μαθητές στα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά ενός δασκάλου (Firat, 2005: 103-105, 107-108).

Οι προσδοκίες για το ρόλο του δασκάλου επιχειρήθηκαν να διερευνηθούν και από τους **D. Finlayson** και **L. Cohen**. Οι ερευνητές αυτές προσπάθησαν να καθορίσουν τις προσδοκίες φοιτητών και κοσμητόρων για τη συμπεριφορά του δασκάλου στους εξής τέσσερις τομείς του διδασκαλικού ρόλου: οργάνωση (προσδοκίες για την ταξινόμηση των μαθητών σε ομάδες, τα δημοσιούπαλληλικά και τα καθήκοντα επίβλεψης του δασκάλου), γενικοί στόχοι (μεταβίβαση αξιών και συμπεριφορών, απόκτηση καλών τρόπων και σωστή διαχείριση του λόγου), παρακίνηση των μαθητών για μάθηση (στον τομέα αυτό συμπεριλαμβάνεται και η επιβολή πειθαρχίας), συμπεριφορά μέσα στη σχολική τάξη (διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη, σχολική ατμόσφαιρα, στυλ διδασκαλίας). Το δείγμα της



συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 268 φοιτήτριες - δασκάλες και 183 κοσμητόρες δημοτικών και γυμνασίων σχολείων. Οι φοιτήτριες χωρίστηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με τα χρόνια εκπαίδευσης και τον επαγγελματικό τους προορισμό. Στη συνέχεια επιχειρήθηκαν συγκρίσεις μεταξύ των απαντήσεων των φοιτητριών και μεταξύ των απαντήσεων των φοιτητριών και των κοσμητόρων. Από την ανάλυση των ερωτήσεων αυτών διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στις προσδοκίες των φοιτητριών ανάλογα με την ηλικία των παιδιών που πρόκειται να διδάξουν στο μέλλον. Οι φοιτήτριες - δασκάλες που επρόκειτο να διδάξουν σε μεγαλύτερα παιδιά παρουσιάστηκαν μέσα από την έρευνα αυτή περισσότερο αυταρχικές, έδειξαν την τάση να χρησιμοποιούν συχνότερα τις τιμωρίες ως μέσο επιβολής ελέγχου και έδειξαν την προτίμηση τους να διατηρούνε συχνότερα απόμακρες και επίσημες σχέσεις με τους μαθητές του συγκριτικά με τις φοιτήτριες - δασκάλες των μικρότερων παιδιών. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας οδήγησε και στη διατύπωση σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις προσδοκίες των φοιτητριών και των κοσμητόρων για το δάσκαλο αναφορικά και με τους τέσσερις υπό εξέταση τομείς του διδασκαλικού ρόλου (Finlayson & Cohen, 1967 : 22-23, 26).

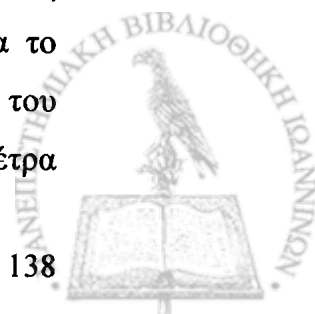
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Ο στόχος της έρευνας

Ανάλογη με τις παραπάνω έρευνες είναι και η παρούσα ερευνητική προσπάθεια που αποσκοπεί στο να διερευνήσει τις προσδοκίες των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου για το ρόλο του δασκάλου. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις προσδοκίες μαθητών Δημοτικού σχολείου και σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό ανέδειξαν την ελλιπή ερευνητική αντιμετώπιση του θέματος και την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρά την ύπαρξη αξιολογών ερευνητικών προσπαθειών αναφορικά με τις προσδοκίες των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου εντούτοις ο αριθμός αυτών δεν είναι ιδιαίτερος ικανοποιητικός έτσι ώστε να οδηγήσει σε μια σφαιρική προσέγγιση του θέματος και στην εξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων. Το μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει επικεντρωθεί σε ένα παραπλήσιο θέμα, στις προσδοκίες των δασκάλων για τους μαθητές με μεγαλύτερη έμφαση σε θέματα που αφορούν τη σχολική τους επίδοση. Εντούτοις, από διάφορες έρευνες έχουν εξαχθεί ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τις προσδοκίες των μαθητών για διάφορους τομείς της δραστηριότητας του δασκάλου, όπως διδασκαλία, αξιολόγηση, πειθαρχία, τρόποι συμπεριφοράς, προσωπικά χαρακτηριστικά κ.λπ. Σχετική με αυτές τις ερευνητικές προσπάθειες είναι και η παρούσα έρευνα που επιχειρεί να διερευνήσει τις προσδοκίες των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου με σκοπό να εξαχθούν διάφορα επιστημονικά συμπεράσματα. Ειδικότερα, βασικοί στόχοι αυτής της έρευνας είναι:

- 1) Η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων και των προσδοκιών των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου για το δάσκαλο και τους επιμέρους ρόλους του δασκάλου και του παιδαγωγού και η συσχέτιση αυτών των προσδοκιών με το φύλο και τη σχολική τους επίδοση.
- 2) Να προβεί σε επιστημονικά ευρήματα, τα οποία θα ενημερώσουν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις προσδοκίες των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου με απώτερο σκοπό να ληφθούν εκ μέρους του κράτους και των ίδιων των εκπαιδευτικών τα απαραίτητα μέτρα



προκειμένου αυτοί να προσαρμόσουν τη δράση τους και τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών.

- 3) Να αιτιολογήσει την αναγκαιότητα της έρευνας, η οποία σε συσχέτιση με αντίστοιχα ευρήματα άλλων συναφών ερευνών θα επιχειρήσει να προσεγγίσει όλες τις πτυχές του συγκεκριμένου θέματος.

7.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με το ερευνητικό πρόβλημα, που υποστηρίζεται από τη θεωρητική και εννοιολογική προσέγγιση του πρώτου μέρους της έρευνας, διαμορφώσαμε προς διερεύνηση 5 (πέντε) επιμέρους ερωτήματα:

- 1) Ποιες είναι οι προσδοκίες των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου για το δάσκαλο όσον αφορά τον τομέα της διδασκαλίας και της μεθοδολογίας;
- 2) Τι προσδοκούν οι μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου από το δάσκαλο όσον αφορά τον τομέα της προσωπικής συμπεριφοράς και ειδικότερα τους τομείς δικαιοσύνη, πειθαρχία, συμπεριφορά, συναισθήματα;
- 3) Τι προσδοκούν οι μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου από το δάσκαλο όσον αφορά τον τομέα προσωπικές ιδιότητες/ προσωπικά χαρακτηριστικά;
- 4) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου για τους παραπάνω τομείς που αναφέρονται στο δάσκαλο και τις μεταβλητές του φύλου και της σχολικής επίδοσης;
- 5) Σύμφωνα με τις προσδοκίες των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού για τους παραπάνω τομείς αυτοί προσδοκούν περισσότερο το διδασκαλικό ή τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου;

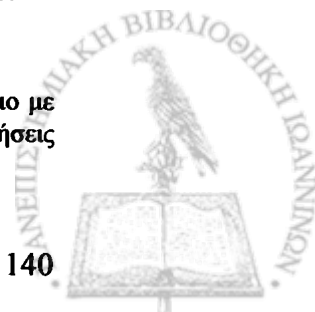
7.3. Μέσο συλλογής δεδομένων

Αφού διατυπώθηκαν οι ερευνητικοί στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, το επόμενο βήμα ήταν η επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο ως το πιο πρόσφορο μέσο συλλογής δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο αυτό κατασκευάστηκε με βάση το πλούσιο υλικό που αντλήθηκε από την

προεπισκόπηση της σχετικής με το υπό εξέταση θέμα υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Αρχικά, από τα δεδομένα που προήλθαν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διατυπώθηκαν 14 ερωτήσεις για ένα μικρό δοκιμαστικό δείγμα 12 μαθητών της Στ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου από διάφορα σχολεία της Βέροιας. Στη συνέχεια, μετά από μια εμπειριστατωμένη μελέτη των δεδομένων που προήλθε από αυτό το μικρό δείγμα διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από 14 «κλειστού» τύπου ερωτήσεις. Από τις ερωτήσεις αυτές οι 12 είναι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (επιλογή μιας απάντησης από πολλές) και οι άλλες δύο είναι ερωτήσεις ιεράρχησης¹⁷ (οι ερωτήσεις ιεράρχησης ή κλιμάκωσης ή διάταξης ζητούν από τον αξιολογούμενο να ιεραρχήσει τα προσφερόμενα στοιχεία με βάση ένα κριτήριο). Οι ερωτήσεις αυτές δεν επιλέχθηκαν στην τύχη, ούτε με γνώμονα την ευκαιριακή διερεύνηση κάποιων θεμάτων. Αντίθετα, φτιάχτηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε το περιεχόμενο τους να ανταποκρίνεται και να εξυπηρετεί το βασικό και τους επιμέρους στόχους του ερευνητικού θέματος. Οι ερωτήσεις αυτές δομήθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στο γλωσσικό και πνευματικό επίπεδο των μαθητών της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου προκειμένου αυτοί να κατανοήσουν το περιεχόμενο τους και να μπορέσουν να δώσουν σαφείς και σχετικές με το θέμα απαντήσεις. Η επιλογή των μαθητών της Στ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου αποδίδεται στο ότι οι μαθητές αυτής της τάξης θα μπορέσουν ενδεχομένως να απαντήσουν με λιγότερο δισταγμό και με περισσότερη ειλικρίνεια από τους μαθητές των μικρότερων τάξεων στα ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Συνεπώς, τα πορίσματα αυτής θα είναι ενδεχομένως πιο έγκυρα και πιο αξιόπιστα και θα σκιαγραφούν περισσότερο πειστικά και στο σύνολο της την ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Αξίζει να αναφερθεί πως τα υποκείμενα της έρευνας δέχτηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό και ευχαρίστηση να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Συχνές μάλιστα ήταν οι ερωτήσεις τους σχετικά με το αν θα έπρεπε να γράψουν πάνω στα ερωτηματολόγια το όνομα τους και με το αν αυτά επρόκειτο να τα διαβάσει και ο δάσκαλος/ δασκάλα τους. Μετά τις απαραίτητες διευκρινίσεις για την ανωνυμία των ερωτηματολογίων τα παιδιά φάνηκαν να αφήνονται να ξετυλιχθεί

¹⁷ Οι ερωτήσεις ιεράρχησης αποτελούνται από ένα στέλεχος, στο οποίο καταγράφεται το κριτήριο με το οποίο πρέπει να διαταχθούν τα στοιχεία που ακολουθούν, και τις προς διάταξη απαντήσεις (Κασσωτάκης, 1997: 167 · Κωνσταντίνου, 2004: 106).



ο εαυτός τους με τη μεγαλύτερη ειλικρίνεια και φυσικότητα. Έντονη ήταν μάλιστα και η επιθυμία τους να πληροφορηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας μετά από την ολοκλήρωση της. Αντίστοιχη ήταν και η συμπεριφορά των δασκάλων, οι οποίοι παρόλο που το υπό διερεύνηση θέμα αφορούσε τους ίδιους δέχτηκαν να βοηθήσουν αυτή την ερευνητική προσπάθεια κάνοντας μάλιστα και κάποιες εύστοχες παρατηρήσεις που αξιοποιήθηκαν κατά την ανάλυση της έρευνας. Τέλος, ευνοϊκά διατεθειμένοι απέναντι σ' αυτή την έρευνα ήταν και οι διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι επέτρεψαν και τη διεξαγωγή της.

7.4. Η τεχνική και το δείγμα της έρευνας

Προκειμένου να συγκεντρωθούν τα δεδομένα της έρευνας, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αυτό διανεμήθηκε σε 200 μαθητές έξι Δημοτικών σχολείων της Βέροιας κατά τις ώρες διδασκαλίας. Η επιλογή του ερευνητικού δείγματος έγινε με «απλή» τυχαία δειγματοληψία. Από ένα κατάλογο που περιείχε όλα τα σχολεία του Νομού Ημαθίας επιλέχτηκαν αρχικά τα αστικά σχολεία της Βέροιας και στη συνέχεια από τα σχολεία αυτά επιλέχτηκαν τυχαία με τη μέθοδο της κλήρωσης έξι Δημοτικά σχολεία. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχτηκαν πάλι στην τύχη κάποιες από τις Στ' τάξεις των επιλεγόμενων Δημοτικών σχολείων. Με τον τρόπο αυτό δειγματοληψίας εξασφαλίστηκε σε μεγάλο βαθμό η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος εφόσον όλα τα μέλη του πληθυσμού είχαν την ίδια πιθανότητα να επιλεγούν στο δείγμα. Η διανομή και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων άρχισε από τα μέσα Οκτωβρίου 2007 ως τα μέσα Νοεμβρίου του ίδιου χρόνου (Φίλιας, 1996: 370).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ
ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

8.1. Αναφορικά με το φύλο

Από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από ίσο περίπου αριθμό αγοριών και κοριτσιών. Ειδικότερα, από τα 200 υποκείμενα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο το 52,5% (N=105) ήταν κορίτσια και το 47,5% (N=95) αγόρια της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Με βάση τη μεταβλητή του φύλου στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί αν το φύλο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση των προσδοκιών των μαθητών για το δάσκαλο τους.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

Φύλο	Αριθμός ατόμων (N)	Ποσοστά (%)
Αγόρια	95	47,5%
Κορίτσια	105	52,5%
Σύνολο	200	100 %

8.2. Αναφορικά με τη σχολική επίδοση

Η συσχέτιση των δεδομένων της έρευνας με τη μεταβλητή της σχολικής επίδοσης έγινε με βάση το μέσο όρο της βαθμολογίας των μαθητών κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά. Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι οι σχολικές επιδόσεις των υποκειμένων της έρευνας βρισκόταν σε υψηλά επίπεδα, και συγκεκριμένα κυμαίνονται μεταξύ του 9 και 10. Για τις ανάγκες της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας η σχολική επίδοση των μαθητών κατατάχθηκε σε τρεις κατηγορίες. Στην κατηγορία «Άριστα» κωδικογραφήθηκαν οι βαθμοί από 10 ως 9, στην κατηγορία «Πολύ καλά» οι βαθμοί από 8 ως 7 και στην κατηγορία «Μέτρια» οι βαθμοί από 6 και κάτω.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ
ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

9.1. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας σύμφωνα με τρεις θεματικές ενότητες

Στο κεφάλαιο αυτό εκτίθενται τα ευρήματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των στάσεων και προσδοκιών των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου σε επίπεδο περιγραφής και συσχετίσεων. Τα ευρήματα αυτά εκτίθενται σε τρεις θεματικές ενότητες:

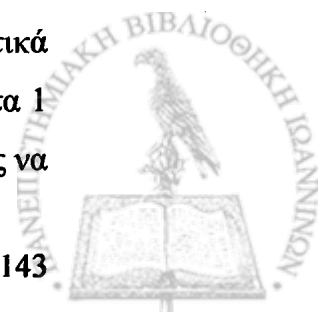
- 1) Διδακτικές και μεθοδολογικές πλευρές της συμπεριφοράς του δασκάλου.
- 2) Προσωπική συμπεριφορά του δασκάλου.
- 3) Προσωπικές ιδιότητες/ Προσωπικά χαρακτηριστικά του δασκάλου.

9.2. Διδακτικές και μεθοδολογικές πλευρές της συμπεριφοράς του δασκάλου

Στις διδακτικές και μεθοδολογικές πλευρές της συμπεριφοράς του δασκάλου εντάσσονται θέματα όπως ο βαθμός κατοχής του γνωστικού αντικειμένου από το δάσκαλο, ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος, η ικανότητα του να εξηγεί με απλό και κατανοητό τρόπο τις δυσνόητες έννοιες του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκει καθώς και η ποσότητα και ο βαθμός δυσκολίας των σχολικών εργασιών για το σπίτι που ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές.

9.2.1. Προσδοκίες των μαθητών για τις γνώσεις του δασκάλου και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος

Το ερώτημα που διερευνήθηκε με την πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ήταν: «Κατά τη γνώμη σου ο δάσκαλος θα πρέπει να»; Από τα ποσοτικά δεδομένα που εμφανίζονται στους Πίνακες 2 και 4 (βλ. επίσης Ραβδογράμματα 1 και 2: Παράρτημα ΙΙ) προκύπτει ότι το 93% των μαθητών επιθυμεί ο δάσκαλος να



κάνει το μάθημα με ευχάριστο και ενδιαφέροντα τρόπο και ότι το 7% επιθυμεί ο δάσκαλος να ξέρει και να λέει πολύ καλά το μάθημα. Αναφορικά με τις απόψεις των δυο φύλων για το συγκεκριμένο θέμα δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, δεδομένου ότι δεν προέκυψε συνάφεια στις απόψεις των δύο φύλων ($p > 0.05$). Από τα ευρήματα των Πινάκων 3 και 5 συμπεραίνει κανείς ότι η μεταβλητή του φύλου δε σχετίζεται με την άποψη των μαθητών για την επιστημονική κατάρτιση του δασκάλου και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος ($p = 0,094$) και ότι η προσδοκία τους για το συγκεκριμένο θέμα δε σχετίζεται ούτε και με το μέσο όρο της βαθμολογίας τους που ήταν καταγεγραμμένος στο περσινό ενδεικτικό τους ($p = 0,056$).

Πίνακας 2: Γνώσεις δασκάλου - Ευχάριστος και ενδιαφέρων τρόπος μαθήματος

		Δάσκαλος - Μάθημα		Σύνολο	
		Ξέρει και να λέει πολύ καλά το μάθημα	Κάνει το μάθημα με ευχάριστο και ενδιαφέροντα τρόπο		
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	10	85	95
		% επί του συνόλου	5,0%	42,5%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότητα	4	101	105
		% επί του συνόλου	2,0%	50,5%	52,5%
Σύνολο		Συχνότητα	14	186	200
		% επί του συνόλου	7,0%	93,0%	100,0%

Πίνακας 3: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	3,456	1	,063	
Έλεγχος του Fisher				,094
Αριθμός περιπτώσεων	200			



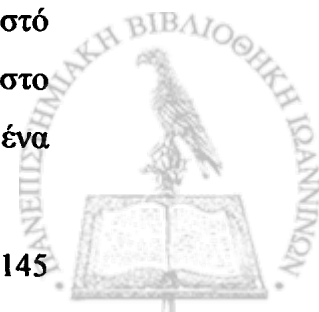
Πίνακας 4: Γνώσεις δασκάλου - Ευχάριστος και ενδιαφέρων τρόπος μαθήματος

		Δάσκαλος - Μάθημα		Σύνολο	
		Ξέρει και να λέει πολύ καλά το μάθημα	Κάνει το μάθημα με ευχάριστο και ενδιαφέροντα τρόπο		
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	1	1	2
		% επί του συνόλου	,5%	,5%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	1	12	13
		% επί του συνόλου	,5%	6,0%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	12	173	185
		% επί του συνόλου	6,0%	86,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	14	186	200
		% επί του συνόλου	7,0%	93,0%	100,0%

Πίνακας 5: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	5,765	2	,056
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Παρόλο που οι απόψεις των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα δεν παρουσιάζουν σημαντική στατιστικά συνάφεια με τις μεταβλητές του φύλου και της σχολικής επίδοσης εντούτοις αξιοσημείωτο είναι το προβάδισμα της προσδοκίας των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα κάνει το μάθημα με ευχάριστο και ενδιαφέροντα τρόπο έναντι του δασκάλου που θα κατέχει πολύ καλά το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει. Από το ιδιαίτερα υψηλό αθροιστικό ποσοστό 93% που συγκέντρωσε η εναλλακτική απάντηση «Κάνει το μάθημα με ευχάριστο και ενδιαφέροντα τρόπο» διαφαίνεται η έντονη προσδοκία των μαθητών για ένα



δάσκαλο που θα κάνει την παράδοση του μαθήματος με τρόπο που θα τους προσελκύει το ενδιαφέρον και θα τους παρακινεί να το παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν με ευχαρίστηση σ' αυτό. Σε περίπτωση που ο δάσκαλος καταφέρει να κάνει το μάθημα μ' ευχάριστο και ενδιαφέροντα τρόπο τότε και η σχολική ώρα γίνεται ευχάριστη και δημιουργείται ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον. Μια ευχάριστη σχολική ατμόσφαιρα καθιστά την εργασία μέσα στην τάξη καλή και ενδιαφέρουσα και ευχαριστεί τα παιδιά κάνοντας τα να προσέχουν περισσότερο το μάθημα και να το καταλαβαίνουν καλύτερα. Κατά καιρούς μάλιστα πολλοί μαθητές έχουν εκφράσει την επιθυμία τους για ένα ευχάριστο μάθημα που θα έχει τη μορφή παιχνιδιού προκειμένου αυτοί να αγαπήσουν το σχολείο και να διεκπεραιώσουν με μεγαλύτερη προθυμία τα μαθητικά τους καθήκοντα. Αν αναλογιστούμε μάλιστα και το ότι κάθε μαθητής για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα της παιδικής του ηλικίας παρευρίσκεται στο σχολείο η προσδοκία του για ένα δάσκαλο που θα του προσελκύσει την προσοχή και θα του δημιουργήσει ευχάριστα συναισθήματα καθίσταται απολύτως αναγκαία και δικαιολογημένη (Keilhacker, 1949: 105).

Η προσδοκία των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα κάνει με ευχάριστο και ενδιαφέροντα τρόπο το μάθημα είναι σύμφωνη με το αίτημα της σύγχρονης εποχής για τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις των Επιστημών της Αγωγής για ένα δάσκαλο που δε θα επικεντρώνεται στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει και που δε θα στοχεύει στη συσσώρευση όσο το δυνατόν περισσότερων γνώσεων αλλά που θα επιδιώκει τη δημιουργία ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου η διδασκαλία του μαθήματος θα γίνεται με τρόπο που θα προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών προκαλώντας ευχάριστα συναισθήματα σ' αυτούς.

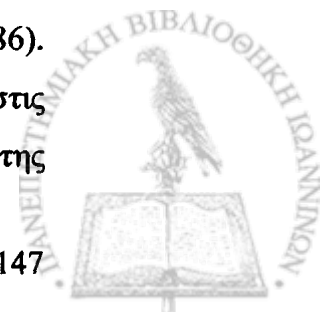
Το παραπάνω υψηλόβαθμο ποσοτικό εύρημα αντιδιαστέλλεται με την ερβαντιανή αντίληψη σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος κατείχε το ρόλο του μεταλαμπαδευτή των γνώσεων, του παντογνώστη και του πανσόφου. Κατά την αντίληψη αυτή οι γνώσεις αποτελούν το βασικότερο χαρακτηριστικό γνώρισμα του δασκάλου και «καλός» και «άριστος» θεωρείται ο δάσκαλος που έχει «γνώσεις», «επιμόρφωση», «ενημέρωση», «εξειδίκευση». Από τα παραπάνω αθροιστικά ποσοστά οι μαθητές παρουσιάζονται να απορρίπτουν τη σπουδαιότητα των γνώσεων του δασκάλου, της σωστής προετοιμασίας και παράδοσης του μαθήματος έναντι της ευχάριστης μαθησιακής ατμόσφαιρας που



θα καταφέρει να δημιουργήσει ένας δάσκαλος. Το κέντρο βάρος των επιθυμιών των μαθητών «πέφτει» στον ευχάριστο, διασκεδαστικό, ενθουσιώδη και ενδιαφέροντα τρόπο διδασκαλίας και στο πρόσωπο του δασκάλου τα νεαρά παιδιά βλέπουν περισσότερο τον παιδαγωγό παρά το διδάσκαλο που θα τους μεταδώσει την επιστήμη που κατέχει. Η προσδοκία αυτή επιβεβαιώνεται και από το αρκετά χαμηλό αθροιστικό ποσοστό 7% των μαθητών που επιθυμεί ένα δάσκαλο που να κατέχει και να μεταδίδει με πολύ καλό τρόπο το σχολικό μάθημα. Σύμφωνα δηλαδή με τα ευρήματα της ερώτησης αυτής, πρωτεύοντα ρόλο για τους μαθητές δεν έχει ο δάσκαλος που θα διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις και τα κατάλληλα προσόντα για να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερα υψηλές απαιτήσεις μιας «άρτιας» διδασκαλίας αλλά αυτός που θα καταφέρει να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών του (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991:138 · Κωνσταντίνου, 1994: 97).

9.2.2. Προσδοκίες των μαθητών για το δάσκαλο αναφορικά με την κατανόηση του μαθήματος

Το ερώτημα που διερευνήθηκε με τη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου ήταν: «Τι πρέπει να κάνει ο δάσκαλος όταν κάποιος μαθητής δεν καταλαβαίνουν το μάθημα»; Από τα ευρήματα των Πινάκων 6 και 8 (βλ. επίσης Ραβδογράμματα 3 και 4: Παράρτημα II) προκύπτει ότι το 93% των ερωτηθέντων επιθυμεί ο δάσκαλος να ξαναπεί το μάθημα με διαφορετικό και πιο απλό τρόπο, το 4% να πει στους μαθητές ότι θα καταλάβουν το μάθημα κάποια στιγμή αργότερα, το 1,5% να κοροϊδέσει τους μαθητές που δεν κατάλαβαν το μάθημα και να τους αφήσει με απορίες και ότι το 1,5% των μαθητών επιθυμεί ο δάσκαλος να πει το μάθημα της επόμενης ημέρας για να μη χαθεί χρόνος. Σημαντική στατιστικά διαφορά δεν παρατηρήθηκε ανάμεσα στις απόψεις των δυο φύλων αναφορικά με την προσδοκώμενη από τους μαθητές στάση του δασκάλου απέναντι στο συγκεκριμένο θέμα, δεδομένου ότι δεν παρατηρήθηκε συνάφεια στις απόψεις των δύο φύλων ($p > 0.05$). Όπως προκύπτει και από τον Πίνακα 7 η μεταβλητή του φύλου δε σχετίζεται με την άποψη των μαθητών για τη στάση του δασκάλου απέναντι στους μαθητές που δεν καταλαβαίνουν το μάθημα ($p = 0,086$). Παράλληλα, στατιστικά σημαντική σχέση δε διαπιστώθηκε ούτε ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα και στη μεταβλητή της



σχολικής επίδοσης. Όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (βλ. Πίνακας 9), ο βαθμός των μαθητών στο περσινό ενδεικτικό τους δεν σχετίζεται με την άποψη τους για το τι θα πρέπει να κάνει ο δάσκαλος όταν κάποιος μαθητής δεν καταλαβαίνουν το μάθημα ($p=0,06$).

Πίνακας 6: Δάσκαλος - Κατανόηση μαθήματος

		Δάσκαλος - Κατανόηση μαθήματος					Σύνολο
		Κατανόηση μαθήματος αργότερα	Κοροϊδέψει και αφήσει με απορίες	Διαφορετικός και πιο απλός τρόπος παράδοσης	Μάθημα επόμενης ημέρας		
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	6	3	84	2	95
		% επί του συνόλου	3,0%	1,5%	42,0%	1,0%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότητα	2	0	102	1	105
		% επί του συνόλου	1,0%	,0%	51,0%	,5%	52,5%
Σύνολο		Συχνότητα	8	3	186	3	200
		% επί του συνόλου	4,0%	1,5%	93,0%	1,5%	100,0%

Πίνακας 7: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	6,592	3	,086
Αριθμός περιπτώσεων	200		



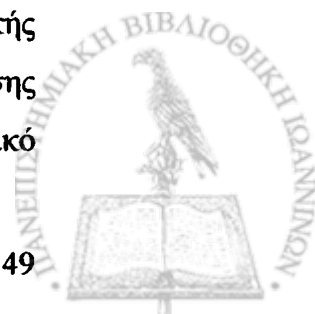
Πίνακας 8: Δάσκαλος - Κατανόηση μαθήματος

		Δάσκαλος - Κατανόηση Μαθήματος					Σύνολο
		Κατά- νόηση μαθή- ματος αργό- τερα	Κοροϊ- δέψει και αφήσει με απο- ρίες	Διαφο- ρετικός και πιο απλός τρόπος παράδο- σης	Μάθη- μα επόμει- νης ημέρας		
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνό- τητα	1	0	1	0	2
		% επί του συνόλου	,5%	,0%	,5%	,0%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνό- τητα	0	0	13	0	13
		% επί του συνόλου	,0%	,0%	6,5%	,0%	6,5%
	Άριστα	Συχνό- τητα	7	3	172	3	185
		% επί του συνόλου	3,5%	1,5%	86,0%	1,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνό- τητα	8	3	186	3	200
		% επί του συνόλου	4,0%	1,5%	93,0%	1,5%	100,0%

Πίνακας 9: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	12,074	6	,060
Αριθμός περιπτώσεων	200		

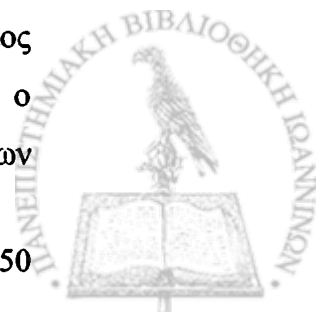
Παρά το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο συγκεκριμένο θέμα και στις μεταβλητές του φύλου και της σχολικής επίδοσης των μαθητών εντούτοις η στατιστική επεξεργασία αυτής της ερώτησης οδήγησε σε ορισμένα ιδιαίτερος σημαντικά συμπεράσματα: το αθροιστικό



ποσοστό 93% που εξέφρασε την επιθυμία των μαθητών ο δάσκαλος να επαναλάβει το μάθημα με διαφορετικό και πιο απλό τρόπο σε περίπτωση που αυτοί δεν θα το κατανοήσουν κατέδειξε ότι η προσφορά εκ μέρους του δασκάλου των απαιτούμενων επεξηγήσεων είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του στο οποίο οι μαθητές προσδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Όπως αποδεικνύεται και από πολλές άλλες έρευνες καθολικό αίτημα των μαθητών είναι η παροχή βοήθειας εκ μέρους του δασκάλου προκειμένου αυτοί να κατανοήσουν πλήρως το μάθημα. Υψηλός πόθος των μαθητών είναι οι δάσκαλοι να τους εξηγούνε το μάθημα δύο και περισσότερες φορές έως ότου αυτοί να το κατανοήσουν πλήρως και να μπορέσουν συνεπώς να αφομοιώσουν τις επόμενες διδακτικές ενότητες χωρίς να έχουν κενά και απορίες.

Το υψηλόβαθμο ποσοστό για επεξήγηση του μαθήματος από το δάσκαλο αποδεικνύει ότι τα υποκείμενα της έρευνας αυτής προσδοκούν ο δάσκαλος να εξηγήει καλά τις τυχόν απορίες τους και να μην καταφεύγει κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε φράσεις όπως: «αυτό θα το καταλάβετε αργότερα» ούτε «ότι έγινε έγινε, ότι μάθατε μάθατε τώρα πρέπει να προχωρήσουμε στην επόμενη διδακτική ενότητα». Το αίτημα αυτό των μαθητών επιβεβαιώνεται από τα πορίσματα και πολλών άλλων ερευνών σε ορισμένες από τις οποίες υπογραμμίζεται μάλιστα και η επιθυμία των μαθητών για μια «βαθεία» και με φιλικό τόνο επεξήγηση του μαθήματος (Ξηροτύρης, 1940: 98 · Keilhacker, 1949: 98 · <http://66.102.9.104/search?q=cache:PryxiDBtnmIJ:www.pe.sch.gr/~stratari/files/erg-gantidou1.pdf+GANTIDOU+EVANGELIA&hl=el&ct=clnk&cd=6&gl=gr>).

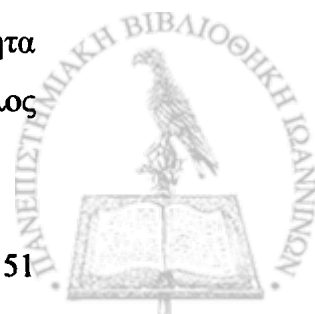
Η έντονη προσδοκία των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα εξηγήει πολύ καλά το μάθημα εκφράζει την επιθυμία τους να αφομοιώσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις γνώσεις που προσφέρει το σχολείο διαμέσου των σχολικών μαθημάτων. Από το παραπάνω υψηλόβαθμο ποσοτικό εύρημα προκύπτει δηλαδή ότι οι μαθητές επιθυμούν ένα δάσκαλο που δεν θα επικεντρώνεται στη μετάδοση όσο το δυνατόν περισσότερης διδακτέας ύλης αλλά που θα ενδιαφέρεται για την πλήρη κατανόηση και αφομοίωση των γνωστικών αντικειμένων. Το συμπέρασμα αυτό επικυρώνεται και από το πολύ χαμηλό ποσοστό 1,5% των μαθητών που επιθυμούν ο δάσκαλος να προχωρήσει στο μάθημα της επόμενης ημέρας αφήνοντας τους μαθητές του με απορίες προκειμένου να μη χαθεί πολύτιμος διδακτικός χρόνος. Ύψιστη σημασία δηλαδή για τους μαθητές δεν έχει ο δάσκαλος που θα επικεντρώνεται στη μετάδοση ολόενα και περισσότερων



διδασκασμένων αντικειμένων αλλά αυτός που θα προσπαθεί να τους επεξηγήσει πλήρως την κάθε διδακτική ενότητα προκειμένου να επιλύσει όλα τα προβλήματα με τα οποία οι μαθητές θα βρεθούν αντιμέτωποι κατά την πρόσληψη των γνωστικών αντικειμένων και να τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της μετέπειτα ζωής. Ένας τέτοιος δάσκαλος που θα προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές κατά την πρόσληψη των γνωστικών αντικειμένων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως παιδαγωγός που συγχρόνως επιτελεί και το διδασκαλικό του ρόλο εφόσον η μετάδοση και η κατανόηση της διδακτέας ύλης είναι η βασική αρμοδιότητα του κάθε δασκάλου. Από όλα τα παραπάνω προκύπτει δηλαδή η προσδοκία των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα υιοθετεί τον παιδαγωγικό χωρίς να παραμερίζει όμως και το διδασκαλικό του ρόλο.

9.2.3. Προσδοκίες των μαθητών για το δάσκαλο αναφορικά με την ποσότητα των σχολικών εργασιών για το σπίτι

Οι προσδοκίες των μαθητών για την ποσότητα των σχολικών εργασιών για το σπίτι που θα πρέπει να τους αναθέτει ο δάσκαλος διερευνήθηκαν με την τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Κατά τη γνώμη σου ο δάσκαλος θα πρέπει να βάζει»; Από τα ευρήματα των Πινάκων 10 και 12 (βλ. επίσης Ραβδογράμματα 5 και 6: Παράρτημα II) προκύπτει ότι το 70,5% των ερωτηθέντων επιθυμεί ο δάσκαλος να τους βάζει λίγες εργασίες για το σπίτι, το 21,5% να τους βάζει πολλές εργασίες για το σπίτι και ότι το 8% των μαθητών επιθυμεί ο δάσκαλος να μη τους βάζει καμία εργασία για το σπίτι. Αναφορικά με τις απόψεις των δύο φύλων για το συγκεκριμένο θέμα δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, δεδομένου ότι δεν προέκυψε συνάφεια στις απόψεις των δύο φύλων ($p > 0,05$). Από τα ευρήματα του Πίνακα 11 συμπεραίνεται ότι η μεταβλητή του φύλου δε σχετίζεται με την προσδοκία των μαθητών για την ποσότητα των σχολικών εργασιών για το σπίτι που θα πρέπει ο δάσκαλος να αναθέτει σ' αυτούς ($p = 0,176$). Παράλληλα, από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της ερώτησης προκύπτει και το ότι η γνώμη των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα δεν σχετίζεται ούτε και με τη σχολική τους επίδοση. Ο βαθμός δηλαδή των μαθητών στο περσινό ενδεικτικό τους δεν σχετίζεται με την άποψη τους για την ποσότητα των εργασιών για το σπίτι που θα επιθυμούσαν να τους αναθέτει ο δάσκαλος ($p = 0,377$), όπως συμπεραίνεται και από την αξιολόγηση του Πίνακα 13.



Πίνακας 10: Δάσκαλος - Ποσότητα σχολικών εργασιών για το σπίτι

			Σχολικές εργασίες για το σπίτι			Σύνολο
			Λίγες	Καμία	Πολλές	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	66	11	18	95
		% επί του συνόλου	33,0%	5,5%	9,0%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότητα	75	5	25	105
		% επί του συνόλου	37,5%	2,5%	12,5%	52,5%
Σύνολο		Συχνότητα	141	16	43	200
		% επί του συνόλου	70,5%	8,0%	21,5%	100,0%

Πίνακας 11: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	3,473	2	,176
Αριθμός περιπτώσεων	200		

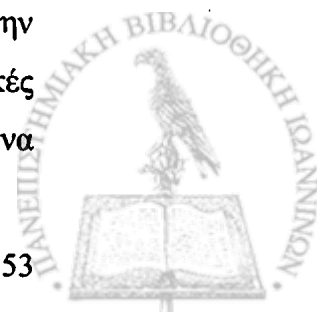
Πίνακας 12: Δάσκαλος - Ποσότητα σχολικών εργασιών για το σπίτι

		Σχολικές εργασίες για το σπίτι			Σύνολο	
			Λίγες	Καμία	Πολλές	
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	2	0	0	2
		% επί του συνόλου	1,0%	,0%	,0%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	12	0	1	13
		% επί του συνόλου	6,0%	,0%	,5%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	127	16	42	185
		% επί του συνόλου	63,5%	8,0%	21,0%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	141	16	43	200
		% επί του συνόλου	70,5%	8,0%	21,5%	100,0%

Πίνακας 13: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	4,218	4	,377
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Παρά το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα και στις μεταβλητές του φύλου και της σχολικής επίδοσης εντούτοις ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στατιστικά ευρήματα της συγκεκριμένης ερώτησης. Το υψηλόβαθμο ποσοτικό εύρημα (70,5%) που συγκέντρωσε η πρώτη από τις εναλλακτικές απαντήσεις της συγκεκριμένης ερώτησης απηχεί την προσδοκία των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα βάζει λίγες εργασίες για το σπίτι. Η πλειοψηφία δηλαδή των υποκειμένων της έρευνας επιθυμεί ένα δάσκαλο που δε θα τους «φορτώνει» με πολλές εργασίες για το σπίτι, γεγονός που απηχεί και την ενδεδειγμένη για τους μαθητές στάση των δασκάλων απέναντι στις σχολικές εργασίες. Καθήκον του κάθε εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι όχι να



παραφορτώσει τους μαθητές του με πολλές σχολικές εργασίες αλλά να τους μαθαίνει τι θα πει εργασία και πως γίνεται η εργασία. Θα πρέπει παράλληλα να ξυπνήσει μέσα στην καρδιά των μαθητών την επιθυμία για εργασία και να τους εξασκήσει στην υπομονή που πρέπει να διαθέτει το κάθε άτομο προκειμένου να διεκπεραιώσει την οποιαδήποτε μορφή εργασίας (Ξηροτύρης, 1940: 89).

Το σύνολο των προσδοκιών των μαθητών που συγκεντρώνεται στη γνώμη «Λίγες εργασίες για το σπίτι» δεν αποδεικνύει απαραίτητως και την αδιαφορία τους απέναντι στα σχολικά μαθήματα. Οι περισσότεροι μαθητές επιθυμούν συνήθως να μαθαίνουν πολλά πράγματα αλλά συγχρόνως και να διεκπεραιώνουν και λίγες εργασίες για το σπίτι πιθανότατα για να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο για να επιδοθούν στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Η παραπάνω προσδοκία των μαθητών ίσως να πηγάζει και από το πολύ φορτωμένο πρόγραμμα τους, το οποίο τους υποχρεώνει να διεκπεραιώσουν σε καθημερινή βάση σχολικές εργασίες για αρκετά γνωστικά αντικείμενα. Δεν πρέπει να παραβλέψουμε επίσης και το γεγονός ότι οι μαθητές πιθανότατα να εκφράζουν την επιθυμία τους για ένα δάσκαλο που θα τους αναθέτει λίγες σχολικές εργασίες για το σπίτι ωθούμενοι και από την έμφυτη ανάγκη της παιδικής τους ηλικίας για παιχνίδι, για συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις και για απογευματινή ανάπαυση. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι οι μαθητές παρόλο που επιθυμούν λίγες εργασίες για το σπίτι αναγνωρίζουν και την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα αυτών καθώς σε αθροιστικό ποσοστό 21% επιθυμούν οι δάσκαλοι να τους αναθέτουν πολλές εργασίες για το σπίτι και σε ποσοστό μόνο 8% προσδοκούν ένα δάσκαλο που δεν θα τους αναθέτει καμία εργασία για το σπίτι.

Το υψηλό αθροιστικό ποσοστό που συγκέντρωσε η εναλλακτική απάντηση «Λίγες εργασίες για το σπίτι» είναι σύμφωνο με τις αντιλήψεις της σύγχρονης εποχής για την προτεραιότητα του παιδαγωγικού έναντι του διδασκαλικού ρόλου του δασκάλου. Η προσδοκία των μαθητών για λίγες σχολικές εργασίες αντανακλούν την ενδόμυχη επιθυμία τους για ένα δάσκαλο που δεν θα επικεντρώνεται στη μετάδοση των γνωστικών αντικειμένων αλλά που θα ενδιαφέρεται πρωτίστως για την ικανοποίηση των συναισθηματικών και ψυχοκινητικών αναγκών του παιδιού. Κάθε δάσκαλος διαθέτοντας τις απαραίτητες γνώσεις της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας θα πρέπει να προσπαθήσει να διαμορφώσει την προσωπικότητα των μαθητών σύμφωνα με τις προσδοκίες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα προβλήματα και γενικά τις



ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Προτεραιότητα για τους μαθητές, όπως προκύπτει και από την επιθυμία τους για λίγες σχολικές εργασίες, έχει ο δάσκαλος που θα δημιουργήσει ελεύθερους και δημιουργικούς μαθητές και όχι αυτός που θα τους γεμίσει γνώσεις (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 136-137).

9.2.4. Προσδοκίες των μαθητών για το δάσκαλο αναφορικά με το βαθμό δυσκολίας των σχολικών εργασιών για το σπίτι

Ο βαθμός δυσκολίας των σχολικών εργασιών για το σπίτι που θα πρέπει ο δάσκαλος να αναθέτει στους μαθητές του επιχειρήθηκε να διερευνηθεί με την τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Θα ήθελες ένα δάσκαλο που βάζει»; Από τα ποσοτικά δεδομένα των Πινάκων 14 και 16 (βλ. επίσης Ραβδογράμματα 7 και 8: Παράρτημα II) προκύπτει ότι το 79,0% των μαθητών επιθυμεί ένα δάσκαλο που θα τους βάζει ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες εργασίες για το σπίτι, το 15,5% εύκολες εργασίες για το σπίτι και ότι το 5,5% των μαθητών επιθυμεί ένα δάσκαλο που θα τους βάζει δύσκολες εργασίες για το σπίτι. Συγκρίνοντας τις προσδοκίες των ερωτηθέντων αναφορικά με το βαθμό δυσκολίας των εργασιών για το σπίτι που αναθέτει ο δάσκαλος διαπιστώθηκε σημαντικά στατιστική συνάφεια ανάμεσα στο θέμα αυτό και το φύλο των μαθητών. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 15 η μεταβλητή του φύλου σχετίζεται με την άποψη των μαθητών για το είδος των σχολικών εργασιών για το σπίτι που θα επιθυμούσαν να τους αναθέτει ο δάσκαλος ($p=0,02$). Ειδικότερα, το ποσοστό των κοριτσιών που επιθυμεί ο δάσκαλος να τους βάζει μετρίου βαθμού δυσκολίας εργασίες για το σπίτι (45%) είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των αγοριών (34%). Αντίθετα, το ποσοστό των αγοριών που επιθυμούν ο δάσκαλος να τους βάζει δύσκολες (4,5%) ή εύκολες εργασίες για το σπίτι (9%) είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών (1% και 6,5% αντίστοιχα). Σε αντίθεση με τη μεταβλητή του φύλου, η ανάλυση του Πίνακα 17 κατέδειξε ότι αναφορικά με το είδος των σχολικών εργασιών για το σπίτι δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο θέμα αυτό και τη μεταβλητή της σχολικής επίδοσης. Ο βαθμός δηλαδή των μαθητών στο περσινό ενδεικτικό τους δε σχετίζεται με την προσδοκία τους για το είδος των σχολικών εργασιών για το σπίτι που θα τους ανατίθενται από το δάσκαλο ($p=0,52$).



Πίνακας 14: Δάσκαλος - Βαθμός δυσκολίας των σχολικών εργασιών για το σπίτι

		Σχολικές εργασίες για το σπίτι			Σύνολο	
		Δύσκο- λες	Εύκολες	Ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες		
Φύλο	Αγόρι	Συχνότη- τα	9	18	68	95
		% επί του συνόλου	4,5%	9,0%	34,0%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότη- τα	2	13	90	105
		% επί του συνόλου	1,0%	6,5%	45,0%	52,5%
Σύνολο		Συχνότη- τα	11	31	158	200
		% επί του συνόλου	5,5%	15,5%	79,0%	100,0%

Πίνακας 15: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	7,844	2	,020
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Πίνακας 16: Δάσκαλος - Βαθμός δυσκολίας των σχολικών εργασιών για το σπίτι

		Σχολικές εργασίες για το σπίτι			Σύνολο	
			Δύσκο- λες	Εύκολες	Ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες	
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότη- τα	0	1	1	2
		% επί του συνόλου	,0%	,5%	,5%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότη- τα	0	3	10	13
		% επί του συνόλου	,0%	1,5%	5,0%	6,5%
	Άριστα	Συχνότη- τα	11	27	147	185
		% επί του συνόλου	5,5%	13,5%	73,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνότη- τα	11	31	158	200
		% επί του συνόλου	5,5%	15,5%	79,0%	100,0%

Πίνακας 17: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	3,232	4	,520
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης ερώτησης οδήγησε σε ορισμένα ιδιαίτερος σημαντικά ποσοτικά ευρήματα. Ειδικότερα, η προσδοκία των μαθητών για ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες εργασίες για το σπίτι, όπως προκύπτει από το υψηλόβαθμο αθροιστικό ποσοστό 79%, κατέδειξε την έντονη επιθυμία τους για ένα δάσκαλο που θα τους αναθέτει μετρίου βαθμού δυσκολίας εργασίες για το σπίτι. Η επιθυμία αυτή πιθανότητα να πηγάζει από την αντίληψη των μαθητών ότι οι πολύ εύκολες εργασίες δεν συντελούν στην επίτευξη υψηλού βαθμού κατοχής των γνωστικών αντικειμένων και στο ότι η συνεχής εξάσκηση σε τέτοιου είδους εργασίες θα τους καταστήσει

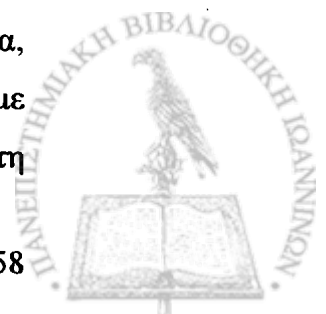


ενδεχομένως ανίκανους να διεκπεραιώσουν στο μέλλον εργασίες υψηλού βαθμού δυσκολίας. Η ταυτόχρονη απόρριψη των πολύ δύσκολων εργασιών από τους μαθητές αποδίδεται πιθανότατα στο ότι αυτού του είδους οι εργασίες είτε παρουσιάζουν υψηλό βαθμό δυσκολίας είτε είναι διατυπωμένες με ασάφεια, γεγονός που τις καθιστά δύσκολες στην κατανόηση και συνεπώς και στην επιτυχή διεκπεραίωση τους. Το υψηλόβαθμο αθροιστικό ποσοστό που συγκέντρωσε η εναλλακτική απάντηση «Ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες εργασίες για το σπίτι» είναι πολύ υψηλότερο από το χαμηλό αθροιστικό ποσοστό 5,5% των μαθητών που επιθυμούν ο δάσκαλος να τους αναθέτει δύσκολες εργασίες, οι οποίες αποτελούν για ορισμένους ένδειξη υψηλού βαθμού κατοχής των γνωστικών αντικειμένων καθώς και από το επίσης χαμηλό αθροιστικό ποσοστό 15,5% που εκφράζει την προσδοκία των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα τους αναθέτει εύκολες σχολικές εργασίες για το σπίτι (<http://66.102.9.104/search?q=cache:PryxiDBtnmIJ:www.pe.sch.gr/~stratari/files/erg-gantidou1.pdf+GANTIDOU+EVANGELIA&hl=el&ct=clnk&cd=6&gl=gr>).

Οι προσδοκίες των μαθητών αναφορικά με το βαθμό δυσκολίας των σχολικών εργασιών για το σπίτι είναι σύμφωνες με την παιδαγωγική αντίληψη του ρόλου του δασκάλου. Οι μαθητές σε ποσοστό 79% επιθυμούν ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες εργασίες για το σπίτι ενώ σε ποσοστό 5,5% δεν επιθυμούν δύσκολες εργασίες για το σπίτι, γεγονός που αποδεικνύει πως κατά τη γνώμη τους η μεταβίβαση και αφομοίωση των γνώσεων δεν επιτυγχάνεται διαμέσου δύσκολων εργασιών που είναι δύσκολο να διεκπεραιωθούν από τους μαθητές αλλά διαμέσου εργασιών τις οποίες ο δάσκαλος ως γνήσιος παιδαγωγός θα τους τις αναθέτει λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις δυνατότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους. Εξάλλου, κύριος σκοπός μιας σχολικής εργασίας δεν είναι να κουράσει και να απογοητεύσει τους μαθητές αλλά να τους προβληματίσει και να τους εξασκήσει στη διεκπεραίωση κάποιας ορισμένης δραστηριότητας.

9.3. Προσωπική συμπεριφορά του δασκάλου

Στον τομέα «Προσωπική συμπεριφορά του δασκάλου» εντάσσονται οι επιθυμητοί από τους μαθητές τρόποι συμπεριφοράς του δασκάλου. Ειδικότερα, στον τομέα αυτό συμπεριλαμβάνεται ο βαθμός ενασχόλησης του δασκάλου με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές, το χιούμορ και τα αστεία του κατά τη



διάρκεια του μαθήματος, ο τρόπος επιβολής πειθαρχίας, οι περιπτώσεις που ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι αυστηρός, η συχνότητα με την οποία αυτός θα πρέπει να εκδηλώνει αυστηρή συμπεριφορά και γενικά η όλη στάση και συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στους μαθητές του.

9.3.1. Προσδοκίες των μαθητών για το βαθμό ενασχόλησης του δασκάλου με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές

Οι προσδοκίες των μαθητών για το βαθμό ενασχόλησης του δασκάλου και με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές διερευνήθηκαν με την πέμπτη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Ο δάσκαλος θα πρέπει να ασχολείται»; Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της συγκεκριμένης ερώτησης (βλ. Πίνακες 18 και 20, καθώς και Ραβδογράμματα 9 και 10: Παράρτημα II) προκύπτει ότι το 73% των μαθητών επιθυμεί ο δάσκαλος να ασχολείται το ίδιο και με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές, το 26,5% περισσότερο με τους κακούς μαθητές για να τους βοηθήσει και ότι το 0,5% των μαθητών επιθυμεί ο δάσκαλος να ασχολείται περισσότερο με τους καλούς μαθητές γιατί ξέρουν το μάθημα. Από τη στατιστική ανάλυση του Πίνακα 19 προκύπτει ότι ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα και τη μεταβλητή του φύλου παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά σχέση. Η μεταβλητή του φύλου σχετίζεται με την άποψη των μαθητών για το βαθμό ενασχόλησης του δασκάλου με τους καλούς και κακούς μαθητές ($p=0,022$). Ειδικότερα, το ποσοστό των κοριτσιών που πιστεύουν ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να ασχολείται το ίδιο και με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές (42,5%) είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των αγοριών (30,5%), σε αντίθεση με το ποσοστό των αγοριών που πιστεύουν ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να ασχολείται περισσότερο με τους κακούς μαθητές (16,5%) και είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών (10%). Σε αντιδιαστολή με τη μεταβλητή του φύλου, στατιστικά σημαντική σχέση δε διαπιστώθηκε ανάμεσα στη σχολική επίδοση των μαθητών και την προσδοκία τους για τη στάση του δασκάλου απέναντι στους καλούς και στους κακούς μαθητές. Όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 21, ο βαθμός των μαθητών στο περσινό ενδεικτικό τους δεν σχετίζεται με την προσδοκία τους για το συγκεκριμένο θέμα ($p=0,948$).



Πίνακας 18: Δάσκαλος - Καλοί και κακοί μαθητές

			Βαθμός ασχολίας του δασκάλου με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές			Σύνολο
			Περισσότερο με τους καλούς μαθητές γιατί ξέρουν το μάθημα	Το ίδιο και με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές	Περισσότερο με τους κακούς μαθητές για να τους βοηθήσει	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	1	61	33	95
		% επί του συνόλου	,5%	30,5%	16,5%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότητα	0	85	20	105
		% επί του συνόλου	,0%	42,5%	10,0%	52,5%
Σύνολο		Συχνότητα	1	146	53	200
		% επί του συνόλου	,5%	73,0%	26,5%	100,0%

Πίνακας 19: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	7,653	2	,022
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Πίνακας 20: Δάσκαλος - Καλοί και κακοί μαθητές

		Βαθμός ασχολίας του δασκάλου με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές			Σύνολο	
		Περισσότερο με τους καλούς μαθητές γιατί ξέρουν το μάθημα	Το ίδιο και με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές	Περισσότερο με τους κακούς μαθητές για να τους βοηθήσει		
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	0	1	1	2
		% επί του συνόλου	,0%	,5%	,5%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	0	10	3	13
		% επί του συνόλου	,0%	5,0%	1,5%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	1	135	49	185
		% επί του συνόλου	,5%	67,5%	24,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	1	146	53	200
		% επί του συνόλου	,5%	73,0%	26,5%	100,0%

Πίνακας 21: Έλεγχος χ^2

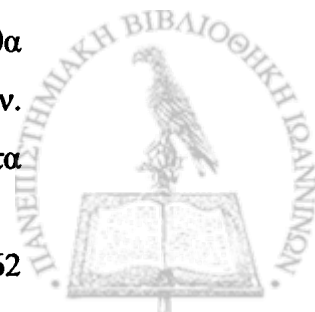
	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	,728	4	,948
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Το υψηλό αθροιστικά ποσοστό των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου που επιθυμούν ένα δάσκαλο που θα ασχολείται εξίσου και με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές αντανακλά στην ουσία τον πόθο τους για έναν αντικειμενικό και δίκαιο δάσκαλο. Η δικαιοσύνη είναι μια από τις αρετές που θα πρέπει να διαθέτει ο κάθε δάσκαλος ως κύριος ρυθμιστής της



μαθησιακής διαδικασίας. Το έργο της απονομής δικαιοσύνης είναι ένα δύσκολο έργο που έχει επωμιστεί ο κάθε δάσκαλος, ο οποίος οφείλει να συμπεριφέρεται και να αντιμετωπίζει τους μαθητές του με ομοιόμορφο και δίκαιο τρόπο. Κάθε δάσκαλος θα πρέπει να ασχολείται, να αξιολογεί, να δίνει το λόγο σε όλους τους μαθητές του και να βοηθάει με ισοδύναμο τρόπο όλους τους μαθητές του, και τους καλούς και τους κακούς, λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη του τη διαφορετικότητα του καθενός από αυτούς. Οι δάσκαλοι κερδίζουν αμέσως τη συμπάθεια, το σεβασμό και την αγάπη των μαθητών τους αρκεί αυτοί να είναι δίκαιοι. Από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει δηλαδή ότι ύψιστη αρετή του κάθε δασκάλου θα πρέπει να είναι η αντικειμενικότητα, στην οποία μάλιστα έχει αποδοθεί από το μεγάλο παιδαγωγό Kerschensteiner και ο χαρακτηρισμός «θεικιά». Η πλειοψηφία των μαθητών επιθυμεί ένα δάσκαλο που θα ασχολείται, δηλαδή θα επικοινωνεί, θα επιβραβεύει, θα επιδοκιμάζει και θα αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές με ισοδύναμο και δίκαιο τρόπο χωρίς να επηρεάζεται από δευτερογενείς παράγοντες, όπως για παράδειγμα η σχολική τους επίδοση, η κοινωνικο - οικονομική τους κατάσταση κ.λπ. (Ξηροτύρης, 1940: 82-83 · Keilhacker, 1949: 80).

Η προσδοκία αυτή των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα ασχολείται με ισοδύναμο τρόπο και με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές απηχεί στην ουσία το αίτημα της σημερινής εποχής για έναν παιδαγωγό που θα προσανατολίζει τις διδακτικές του δραστηριότητες εξίσου σε όλους τους μαθητές του λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις κλίσεις, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Σύμφωνα με αυτό το αίτημα, ο δάσκαλος καλείται να δείξει απέναντι στους μαθητές του μια συμπεριφορά ισοπολιτείας και να εξατομικεύσει την προσοχή του σε καθέναν από τους μαθητές του χωριστά, τους οποίους μάλιστα θα πρέπει να αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστές προσωπικότητες και λιγότερο ως ομοιόμορφη ομάδα αποτελούμενη από μαθητές με ίσες δυνατότητες. Βασική επιδίωξη του κάθε παιδαγωγού είναι να καλύψει όσο το δυνατόν συνεπέστερα τις ανάγκες του κάθε μαθητή χωριστά, με απώτερο στόχο να δράσει πραγματικά εξισωτικά. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, να προσανατολίζεται προς μια εργασία εξατομικευμένη και οι στόχοι που θα καθορίζει να βρίσκονται σε αναλογία με τις ατομικές ικανότητες των μαθητών. Όλα τα παιδιά έχουν στοιχεία μοναδικά και ανεπανάληπτα στην προσωπικότητα



τους, γι' αυτό και ο δάσκαλος πρέπει να δείχνει ότι αποδέχεται το κάθε παιδί χωριστά και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες του κάθε συγκεκριμένου και μοναδικού μαθητή αλλά συγχρόνως οφείλει και να μεταχειρίζεται τους μαθητές με *ισοδύναμο και δίκαιο τρόπο* παρέχοντας στον καθένα τις ίδιες ευκαιρίες για συμμετοχή στο μάθημα και ανάληψη πρωτοβουλιών (Debesse & Mialaret, 1985: 113-114 · Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 145, 156-157).

Το υψηλόβαθμο αθροιστικό εύρημα (73%) που απηχεί την επιθυμία των μαθητών για ισοδύναμη ενασχόληση του δασκάλου μ' αυτούς εκφράζει την προσδοκία τους για ένα δίκαιο δάσκαλο που θα στρέφει το ενδιαφέρον του και τις δραστηριότητες του εξίσου σε όλους τους μαθητές του ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση. Το αίσθημα της δικαιοσύνης και ο ισοδύναμος τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών είναι χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός παιδαγωγού από όπου προκύπτει και η προτίμηση των μαθητών για τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου έναντι του διδασκαλικού που στην προκειμένη περίπτωση θα «επέβαλε» στο δάσκαλο να ασχολείται είτε με τους καλούς είτε με τους κακούς μαθητές προκειμένου να εξασφαλιστούν υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα.

9.3.2. Προσδοκίες των μαθητών για το δάσκαλο αναφορικά με τα αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Στο έκτο ερώτημα «Ο δάσκαλος θα πρέπει να λέει αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος»; οι εναλλακτικές απαντήσεις που υπήρχαν συγκέντρωσαν τα εξής ποσοστά (βλ. Πίνακες 22 και 24, καθώς και Ραβδογράμματα 11 και 12: Παράρτημα II): το 71,5% των μαθητών επιθυμεί ο δάσκαλος να λέει αστεία αλλά μόνο όταν τελειώσει το μάθημα, το 23% να λέει πάντοτε αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος και μόνο το 5,5% των μαθητών επιθυμεί ο δάσκαλος να μη λέει αστεία γιατί θα χαθεί χρόνος από το μάθημα. Στατιστικά σημαντική διαφορά δε διαπιστώθηκε ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών για το θέμα αυτό και στη μεταβλητή του φύλου, δεδομένου ότι δεν προέκυψε συνάφεια στις απόψεις των δύο φύλων ($p > 0.05$). Όπως προκύπτει και από την ανάλυση του Πίνακα 23 η μεταβλητή του φύλου δεν σχετίζεται με την άποψη των μαθητών για το αν ο δάσκαλος θα πρέπει να λέει αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος ($p = 0,945$). Η ανάλυση του Πίνακα 25 καταδεικνύει ότι στατιστικά σημαντική συσχέτιση δεν



υπάρχει ούτε ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα και το βαθμό της σχολικής τους επίδοσης, δεδομένου ότι δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια. Ο βαθμός δηλαδή των μαθητών στο περσινό ενδεικτικό τους δε σχετίζεται με την προσδοκία τους για το αν ο δάσκαλος θα πρέπει να λείπει κατά τη διάρκεια του μαθήματος ($p=0,611$).

Πίνακας 22: Δάσκαλος - Αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος

		Αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος			Σύνολο	
			Ναι, πάντοτε	Όχι	Ναι, στο τέλος του μαθήματος	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	21	5	69	95
		% επί του συνόλου	10,5%	2,5%	34,5%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότητα	25	6	74	105
		% επί του συνόλου	12,5%	3,0%	37,0%	52,5%
Σύνολο		Συχνότητα	46	11	143	200
		% επί του συνόλου	23,0%	5,5%	71,5%	100,0%

Πίνακας 23: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	,114	2	,945
Αριθμός περιπτώσεων	200		



Πίνακας 24: Δάσκαλος - Αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος

		Αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος			Σύνολο	
			Ναι, πάντοτε	Όχι	Ναι, στο τέλος του μαθήματος	
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	1	0	1	2
		% επί του συνόλου	,5%	,0%	,5%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	1	1	11	13
		% επί του συνόλου	,5%	,5%	5,5%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	44	10	131	185
		% επί του συνόλου	22,0%	5,0%	65,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	46	11	143	200
		% επί του συνόλου	23,0%	5,5%	71,5%	100,0%

Πίνακας 25: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	2,689	4	,611
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Μολονότι δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά συνάφεια ανάμεσα στο θέμα αυτό και στις μεταβλητές του φύλου και της σχολικής επίδοσης, εντούτοις ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ποσοτικά ευρήματα της συγκεκριμένης ερώτησης. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι το 94,5% (71,5%+23%) των ερωτηθέντων επιθυμεί ένα δάσκαλο που θα λέει αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος και συνεπώς θα διαθέτει και χιούμορ. Η σημασία των αστείων του δασκάλου αναγνωρίζεται δικαιολογημένα από το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων καθώς το χιούμορ ανήκει στο χώρο της δημιουργικότητας και θεωρείται ως ένα απαραίτητο μέσο για τη μείωση της



έντασης και για τη δημιουργία μιας ευχάριστης και φιλικής ατμόσφαιρας, στο πλαίσιο της οποίας θα μειωθεί ο ανταγωνισμός και το χάσμα μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ο δάσκαλος που διαθέτει χιούμορ και λέει αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος θεωρείται ως ένα ζωτικό στοιχείο ενός ζεστού μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να γευτούν μια από τις βασικότερες ψυχολογικές ανάγκες του ανθρώπου, τη θαλπωρή (Παπάς, 1988: 278 ·<http://66.102.9.104/search?q=cache:PryxiDBtnmIJ:www.pe.sch.gr/~stratari/files/erg-gantidou1.pdf+GANTIDOU+EVANGELIA&hl=el&ct=clnk&cd=6&gl=gr>).

Το χιούμορ είναι μια βασική αρετή του κάθε παιδαγωγού καθώς προφυλάσσει τις ανθρώπινες σχέσεις από το ισχυρό πάθος, κατευνάζει την ανυπόφορη ένταση και καθιστά ευκολότερη και πιο ευχάριστη τη σχολική ζωή. Σε μια έντονα φορτισμένη σχολική ατμόσφαιρα, η οποία είναι γεμάτη από δυσκολίες, εμπόδια, απογοητεύσεις και πικρίες καθίσταται ιδιαίτερος σημαντική η ύπαρξη ενός δασκάλου που θα χαρακτηρίζεται από χιούμορ, διαμέσου του οποίου τα εμπόδια και οι δυσκολίες θα αποκτήσουν πιο ευχάριστη και πιο θερμή εκδήλωση. Ο δάσκαλος που θα εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία το χιούμορ θα κατορθώσει να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικό τρόπο και τις δυσχέρειες που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια των σχολικών δραστηριοτήτων. Το χιούμορ θα αποτελέσει τη δικλίδα ασφαλείας της παιδαγωγικής σχέσης, εφόσον θα καταφέρει να γεφυρώσει έως ένα βαθμό το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο και θα δημιουργήσει το απαιτούμενο θερμό ψυχικό κλίμα για την αποτελεσματική άσκηση του παιδαγωγικού και διδακτικού του έργου. Τα αστεία μάλιστα που θα λέει ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα πρέπει να εκτονώνουν την ένταση χωρίς ωστόσο να θίγουν την προσωπικότητα και να αποβαίνουν σε βάρος των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας (Τσίριμπας, 1964: 76-77 · Παπάς, 1987: 17).

Παρά την ομοφωνία απόψεων των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα διαθέτει χιούμορ διαφορές παρουσιάστηκαν ως προς το χρονικό διάστημα που ο δάσκαλος θα πρέπει να λέει αστεία. Το υψηλόβαθμο εύρημα 71,5% αναπαριστά την προσδοκία των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα λέει αστεία *όχι πάντοτε αλλά μόνο όταν τελειώσει το μάθημα*. Από το συγκεκριμένο αθροιστικό ποσοστό συμπεραίνεται ότι τα υποκείμενα της έρευνας παρόλο που αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα των αστείων του δασκάλου εντούτοις



καταδικάζουν το χιούμορ του όταν αυτό εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σύμφωνα με την επικρατούσα αυτή άποψη τα αστεία που λέγονται από το δάσκαλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι χαμένος χρόνος που μπορούν να παρεμποδίσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές, αν και επιθυμούν ο δάσκαλος να λέει αστεία, τα οποία θα τους χαλαρώσουν και θα τους ξεκουράσουν από την ένταση του μαθήματος, εντούτοις αναγνωρίζουν ότι αυτά τα διαστήματα της ανάπαυλας θα πρέπει να είναι σύντομα και να εκδηλώνονται στο τέλος του μαθήματος, εφόσον δηλαδή διεκπεραιωθεί η διδακτική δραστηριότητα. Ιδεατός συνεπώς για τους μαθητές δάσκαλος αναφορικά με το υπό εξέταση θέμα είναι αυτός που λέει αστεία στο τέλος του μαθήματος διακρίνοντας την κατάλληλη στιγμή που θα πρέπει να διαθέτει χιούμορ ή να είναι σοβαρός προκειμένου να μην παρεμποδιστεί η μαθησιακή διαδικασία (Ξηροτύρης, 1940: 99 · Παπάς, 1987: 17).

Το αθροιστικό ποσοστό 23% εκφράζει την προσδοκία των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα λέει **πάντοτε** αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το χιούμορ θεωρείται γι' αυτό το ποσοστό των μαθητών ως ένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικό γνώρισμα του δασκάλου που θα πρέπει να εκδηλώνεται και κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ο δάσκαλος που στερείται χιούμορ δεν είναι δημιουργικός άνθρωπος. Ωστόσο, το χιούμορ του δεν πρέπει να νοηθεί ως μια τυποποιημένη διαδικασία που τηρείται ή ασκείται σε συγκεκριμένα τακτά χρονικά διαστήματα (τέλος του μαθήματος) αλλά ως ένα δημιουργικό δώρο της ελευθερίας που θα συμβάλλει στη διαμόρφωση κρυστάλλινης ατμόσφαιρας. Το χιούμορ ανήκει στο χώρο της δημιουργικότητας και δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως ταμπού αλλά ως απαραίτητο μέσο για τη δημιουργία μιας ευχάριστης και φιλικής ατμόσφαιρας στο πλαίσιο της οποίας θα μειωθεί ο ανταγωνισμός και το χάσμα μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Το χιούμορ είναι έκφραση και συγχρόνως κίνηση που συμβάλλει στη λύση διαφωνιών και συγκρούσεων (Παπάς, 1988: 278).

Από τις δύο παραπάνω εναλλακτικές απαντήσεις και τα ποσοστά που συγκέντρωσε η καθεμία από αυτές καθίσταται φανερό πως το χιούμορ του δασκάλου είναι ένα γνώρισμα του που αξιολογείται θετικά από τους μαθητές. Το σημαντικά υψηλότερο όμως αθροιστικό ποσοστό που συγκέντρωσε η εναλλακτική απάντηση «Ναι, αλλά μόνο όταν τελειώσει το μάθημα» υποδηλώνει ότι η σπουδαιότητα των αστείων του δασκάλου παραμερίζεται από την



επιτακτική ανάγκη για κάλυψη της διδακτέας ύλης και αφομοίωσης των μορφωτικών αγαθών από τους μαθητές. Από την επικρατούσα αυτή προσδοκία των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα διαθέτει χιούμορ και που θα λέει αστεία μόνο μετά την κάλυψη των διδακτικών ενοτήτων, όπως αυτές ορίζονται από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, διαφαίνεται η επιθυμία τους για ένα δάσκαλο που θα εντάσσει στη διδασκαλία του παιδαγωγικές αρετές όπως το χιούμορ αλλά και που θα φροντίζει συγχρόνως αυτές οι αρετές να μην παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

9.3.3. Προσδοκίες των μαθητών για τη στάση του δασκάλου απέναντι σε μαθητές που κάνουν φασαρία

Το ερώτημα «Όταν κάποιος μαθητής κάνει φασαρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο δάσκαλος θα πρέπει»; διερευνήθηκε με την έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου. Από τα ευρήματα των Πινάκων 26 και 28 (βλ. επίσης Ραβδογράμματα 13 και 14: Παράρτημα II) προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι σε αθροιστικό ποσοστό 51,5% υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να υπενθυμίσει στους μαθητές ότι πρέπει να κάνουν ησυχία, το 28,5% να τους παρακαλέσει να κάνουν ησυχία, το 9% να τους μαλώσει, το 7% να τους τιμωρήσει, το 2% να τους χτυπήσει και ένα άλλο 2% επιθυμεί ο δάσκαλος να αφήσει τους μαθητές να κάνουν φασαρία. Ανάμεσα στην προσδοκώμενη συμπεριφορά του δασκάλου για το συγκεκριμένο θέμα και τη μεταβλητή του φύλου διαπιστώθηκε σημαντική στατιστικά σχέση. Η μεταβλητή του φύλου, όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 27, σχετίζεται με την προσδοκία των μαθητών για την ενδεδειγμένη συμπεριφορά του δασκάλου σε περίπτωση που κάποιος μαθητής κάνει φασαρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος ($p=0,006$). Ειδικότερα, το ποσοστό των κοριτσιών που πιστεύει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να υπενθυμίσει στους μαθητές ότι πρέπει να κάνουν ησυχία (27,5%) καθώς και αυτό που πιστεύει ότι πρέπει να τους παρακαλέσει να κάνουν ησυχία (19%) είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των αγοριών που πιστεύουν το ίδιο πράγμα (24% και 9,5% αντίστοιχα). Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις το ποσοστό των αγοριών (5,5%, 4,5%, 2% και 2%) είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών (3,5%, 2,5%, 0% και 0% αντίστοιχα). Από τα ευρήματα του Πίνακα 29 προκύπτει ότι οι προσδοκίες των μαθητών για την



ενδεδειγμένη συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι στους μαθητές που κάνουν φασαρία δεν παρουσιάζει σημαντική στατιστική συνάφεια με τη μεταβλητή της σχολικής επίδοσης της προηγούμενης σχολικής χρονιάς ($p=0,439$).

Πίνακας 26: Δάσκαλος - Μαθητές που κάνουν φασαρία

			Δάσκαλος - Μαθητές που κάνουν φασαρία						Σύνολο
			Να τους μαλώσει	Να τους τιμωρήσει	Να τους χτυπήσει	Να τους παρακαλέσει να κάνουν ησυχία	Να τους αφήσει να κάνουν φασαρία	Να τους υπενθυμίσει ότι πρέπει να κάνουν ησυχία	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	11	9	4	19	4	48	95
		% επί του συνόλου	5,5%	4,5%	2,0%	9,5%	2,0%	24,0%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότητα	7	5	0	38	0	55	105
		% επί του συνόλου	3,5%	2,5%	,0%	19,0%	,0%	27,5%	52,5%
Σύνολο		Συχνότητα	18	14	4	57	4	103	200
		% επί του συνόλου,	9,0%	7,0%	2,0%	28,5%	2,0%	51,5%	100,0%



Πίνακας 27: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	16,382	5	,006
Αριθμός περιπτώσεων	200		



Πίνακας 28: Δάσκαλος - Μαθητές που κάνουν φασαρία

		Δάσκαλος - Μαθητές που κάνουν φασαρία							Σύνολο
		Να τους μαλώσει	Να τους τιμωρήσει	Να τους χτυπήσει	Να τους παρακαλέσει να κάνουν ησυχία	Να αφήσει να κάνουν φασαρία	Να υπενθυμίσει ότι πρέπει να κάνουν ησυχία		
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	1	0	0	0	0	1	2
		% επί του συνόλου	,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	3	1	0	5	0	4	13
		% επί του συνόλου	1,5%	,5%	,0%	2,5%	,0%	2,0%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	14	13	4	52	4	98	185
		% επί του συνόλου	7,0%	6,5%	2,0%	26,0%	2,0%	49,0%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	18	14	4	57	4	103	200
		% επί του συνόλου	9,0%	7,0%	2,0%	28,5%	2,0%	51,5%	100,0%



Πίνακας 29: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	10,014	10	,439
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Το υψηλότερο αθροιστικό ποσοστό 51,5% που αντικατοπτρίζει την επιθυμία των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα υπενθυμίζει στους μαθητές που κάνουν φασαρία ότι πρέπει να κάνουν ησυχία εκφράζει την προσδοκία τους για ένα δάσκαλο που θα υιοθετεί παιδαγωγικές μεθόδους κατά τη διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο ήρεμος αυτός τρόπος επιβολής ησυχίας αρμόζει σ' έναν παιδαγωγό, ο οποίος ωθούμενος από την αγάπη του για το παιδί θα προσπαθήσει με ήρεμο και δημοκρατικό τρόπο να συνετίσει τους μαθητές του και να τους καθοδηγήσει στην κατάλληλη συμπεριφορά.

Και ο δεύτερος επικρατέστερος τρόπος επιβολής ησυχίας από τη μεριά του δασκάλου (ο δάσκαλος να παρακαλέσει τους μαθητές να κάνουν ησυχία) είναι σύμφωνος με τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου, ο οποίος προϋποθέτει από αυτόν να χρησιμοποιεί παιδαγωγικές μεθόδους και να καθοδηγεί με φιλικό και απαλλαγμένο από εντάσεις τρόπο τους μαθητές του προς την κατάλληλη συμπεριφορά. Οι δυο αυτοί τρόποι επιβολής ησυχίας είναι σύμφωνοι με την εμπειριστατωμένη και ζωντανή εικόνα της κοινωνικής ενσωμάτωσης του δασκάλου που παρουσίασε ο McPherson, σύμφωνα με την οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του δασκάλου σαν τηρητή πειθαρχίας. Η τήρηση της τάξης και ο έλεγχος των μαθητών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση της μαθησιακής διαδικασίας. Ιδανικός δάσκαλος είναι αυτός που μπορεί να διατηρεί την πειθαρχία μέσα στη σχολική τάξη χωρίς να χάνει την αξιοπρέπεια του ή να καταφεύγει σε απειλές. Η σημασία της ησυχίας στην τάξη αποσαφηνίζεται μάλιστα καλά με το να αφήνουν οι δάσκαλοι τις πόρτες της τάξης ανοιχτές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, έτσι ώστε να φαίνεται ότι ο δάσκαλος ελέγχει την τάξη του. Μια κλειστή πόρτα, χωρίς κάποιον ιδιαίτερο λόγο αποτελεί ένδειξη για τους υπόλοιπους δασκάλους ότι ο έλεγχος της τάξης έχει καταρρεύσει (Banks, 1987: 415).



Οι υπόλοιποι τρόποι επιβολής πειθαρχίας (ο δάσκαλος να μαλώσει, να τιμωρήσει, να χτυπήσει τους μαθητές που κάνουν φασαρία και να τους αφήσει να κάνουν φασαρία) συγκέντρωσαν πολύ χαμηλά αθροιστικά ποσοστά γεγονός που αποδεικνύει την απόρριψη από τους μαθητές των αυταρχικών συμπεριφορών του δασκάλου. Αναλυτικότερα, η εναλλακτική απάντηση «Να τους μαλώσει» συγκέντρωσε το χαμηλό αθροιστικό ποσοστό 9%, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι επιπλήξεις δεν είναι αποδεκτές από τους μαθητές αναφορικά με το θέμα της επιβολής ησυχίας και ότι οι μαθητές επιθυμούν ένα δάσκαλο που κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα χρησιμοποιεί παιδαγωγικές μεθόδους.

Ιδιαίτερα χαμηλό αθροιστικό ποσοστό (7%) συγκέντρωσε και η εναλλακτική απάντηση «Να τους τιμωρήσει». Το χαμηλό αυτό αθροιστικό ποσοστό είναι μάλιστα σύμφωνο με την άποψη του Συμεώνοβιτς Μακαρένκο για τις τιμωρίες. Ο Μακαρένκο πρεσβεύει ότι χρειάζονται οι τιμωρίες και ότι δεν πρέπει να αποφεύγονται από ψευδορομαντισμό παιδαγωγικό. Ο παιδαγωγός δεν έχει δικαίωμα να μην τιμωρεί. Η τιμωρία δεν είναι μόνο ένα δικαίωμα, αλλά και μια υποχρέωση, εκεί που είναι απαραίτητη. Κατά το Μακαρένκο οι μαθητές θα πρέπει να αντιληφθούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιβάλλουν τις τιμωρίες ωθούμενοι από συναισθήματα οργής, θυμού, κακίας ή αγανάκτησης και ότι η τιμωρία δεν είναι ένα κακό παραδεκτό, όπως λέει ο χριστιανισμός. Αντίθετα, η τιμωρία είναι ένα μέσο που φέρνει καλό εκεί που δεν μπορεί να γίνει διαφορετικά (Παπάς, 1987: 65-66).

Σε αντίθεση με την άποψη του Μακαρένκο, οι τιμωρίες ως μέσο επιβολής πειθαρχίας και ησυχίας από το δάσκαλο είναι ένα μέσο που αποδοκιμάζεται σε μεγάλο βαθμό από τους μαθητές. Ειδικότερα, σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές διαπράττουν ασήμαντα παραπτώματα, όπως η δημιουργία φασαρίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η τιμωρία θεωρείται από αυτούς κατακριτέα και απορριπτέα. Η απόρριψη των τιμωριών από τους μαθητές στην περίπτωση της φασαρίας ίσως αποδίδεται στην αντίληψη τους ότι η φασαρία είναι μια φυσική ανάγκη της παιδικής τους ηλικίας, την οποία ο δάσκαλος θα πρέπει να την κατανοήσει και να την αντιμετωπίσει με παιδαγωγικότερες μεθόδους. Οι φασαρίες, οι φωνές και η αταξία δε θεωρούνται από τους μαθητές ως ηθικές παρεκτροπές αλλά ως πρακτικά προβλήματα μέσα στην τάξη. Οι μαθητές έχουν ανάγκη να κάνουν θόρυβο, να έχουν άνεση χώρου, χρόνου και κινήσεων (Φρειδερίκου & Φολερού -Τσερούλη, 1991: 162).



Ακόμη, το πολύ χαμηλό αθροιστικό ποσοστό (2%) που συγκέντρωσε η εναλλακτική απάντηση «Να τους χτυπήσει» αποδεικνύει την καταδίκη των σωματικών ποινών ως μέσο επιβολής ησυχίας. Η απόρριψη των σωματικών ποινών από τους μαθητές σε συνδυασμό και με τα υπόλοιπα ευρήματα που συγκεντρώθηκαν απηχεί την επιθυμία τους για μια παιδαγωγικά προσανατολισμένη διδασκαλία στην οποία κυρίαρχη θέση θα κατέχει ο δάσκαλος που θα προσπαθεί να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές του χρησιμοποιώντας δημοκρατικές μεθόδους, οι οποίες θα βασίζονται στο σεβασμό της προσωπικότητας του κάθε μαθητή. Σε μια παιδαγωγικά προσανατολισμένη διδασκαλία οι σωματικές ποινές και η επιβολή βίας δεν κατέχουν καμία θέση. Η βία της επιβολής φοβίζει το παιδί και το αποξενώνει από το χώρο του σχολείου. Αντίθετα, όταν το παιδί βρεθεί σε συνθήκες μη βίας, μη επιβολής, τότε τείνει προς τα θετικά του στοιχεία και μπορεί να πετύχει πολλά πράγματα. Τέλος, το πολύ χαμηλό αθροιστικό ποσοστό (2%) που συγκέντρωσε η εναλλακτική απάντηση «Να τους αφήσει να κάνουν φασαρία» αποδεικνύει ότι οι μαθητές δεν επιθυμούν έναν «ελευθεριάζων» (laissez-faire) τύπο δασκάλου που θα τους αφήνει να δρουν ανεξέλεγκτα διαταράσσοντας την τάξη και την ήρεμη σχολική ατμόσφαιρα (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 157 · Ματσαγγούρας, 2001: 201).

9.3.4. Προσδοκίες των μαθητών για τον καλό δάσκαλο και τις επιπλήξεις από αυτόν

Η όγδοη ερώτηση του ερωτηματολογίου επιχείρησε να διερευνήσει τον καλό για τους μαθητές δάσκαλο σύμφωνα με τη συχνότητα με την οποία αυτός μαλώνει τους μαθητές του. Ειδικότερα, στο ερώτημα «Κατά τη γνώμη σου καλός δάσκαλος είναι αυτός που»; οι εναλλακτικές απαντήσεις που υπήρχαν συγκέντρωσαν τα εξής ποσοστά (βλ. Πίνακες 30 και 32, καθώς και Ραβδογράμματα 15 και 16: Παράρτημα II): το 88% των ερωτηθέντων επιθυμεί ο δάσκαλος να μαλώνει μόνο όταν πρέπει τους μαθητές του, το 8% να μη μαλώνει ποτέ τους μαθητές του και το 4% των ερωτηθέντων επιθυμεί ο δάσκαλος να μαλώνει συχνά τους μαθητές του. Από τη μελέτη του Πίνακα 31 προέκυψε σημαντική στατιστικά συσχέτιση ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα και τη μεταβλητή του φύλου ($p=0,026$). Αναλυτικότερα, το



ποσοστό των κοριτσιών που πιστεύει ότι καλός δάσκαλος είναι αυτός που μαλώνει μόνο όταν πρέπει τους μαθητές του (49%) είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των αγοριών που πιστεύουν το ίδιο πράγμα (39%). Αντίθετα, το ποσοστό των αγοριών που πιστεύει ότι καλός δάσκαλος είναι αυτός που είτε δεν μαλώνει ποτέ τους μαθητές του (5%) είτε τους μαλώνει συχνά (3,5%) είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών που πιστεύουν το ίδιο πράγμα (3% και 0,5% αντίστοιχα). Σε αντίθεση με τη μεταβλητή του φύλου, η μελέτη του Πίνακα 33 κατέδειξε ότι ανάμεσα στη μεταβλητή της σχολικής επίδοσης και τις προσδοκίες των μαθητών για το υπό εξέταση ζήτημα δεν υπάρχει σημαντική στατιστική συνάφεια ($p=0,156$).

Πίνακας 30: Επιπλήξεις και καλός δάσκαλος

			Επιπλήξεις και καλός δάσκαλος			Σύνολο
			Δεν μαλώνει ποτέ τους μαθητές του	Μαλώνει συχνά τους μαθητές του	Μαλώνει μόνο όταν πρέπει τους μαθητές του	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	10	7	78	95
		% επί του συνόλου	5,0%	3,5%	39,0%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότητα	6	1	98	105
		% επί του συνόλου	3,0%	,5%	49,0%	52,5%
Σύνολο		Συχνότητα	16	8	176	200
		% επί του συνόλου	8,0%	4,0%	88,0%	100,0%

Πίνακας 31: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	7,291	2	,026
Αριθμός περιπτώσεων	200		



Πίνακας 32: Επιπλήξεις και καλός δάσκαλος

		Επιπλήξεις και καλός δάσκαλος			Σύνολο	
		Δεν μαλώνει ποτέ τους μαθητές του	Μαλώνει συχνά τους μαθητές του	Μαλώνει μόνο όταν πρέπει τους μαθητές του		
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότη- τα	1	0	1	2
		% επί του συνόλου	,5%	,0%	,5%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότη- τα	0	0	13	13
		% επί του συνόλου	,0%	,0%	6,5%	6,5%
	Άριστα	Συχνότη- τα	15	8	162	185
		% επί του συνόλου	7,5%	4,0%	81,0%	92,5%
Σύνολο		Συχνότη- τα	16	8	176	200
		% επί του συνόλου	8,0%	4,0%	88,0%	100,0%

Πίνακας 33: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	6,646	4	,156
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Το αισθητά υψηλότερο αθροιστικό ποσοστό 88% που συγκέντρωσε η εναλλακτική απάντηση «Μαλώνει μόνο όταν πρέπει τους μαθητές του» καταδεικνύει πως οι μαθητές δεν απορρίπτουν πλήρως την έννοια του μαλώματος αλλά ότι αντίθετα την αναγνωρίζουν ως κάτι το αυτονόητο και το αναγκαίο στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές πιστεύουν ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να τους μαλώνει κάποιες φορές προκειμένου αυτοί να μη συμπεριφέρονται



ανεξέλεγκτα και να μην παραβαίνουν ορισμένους κώδικες σωστής συμπεριφοράς. Ωστόσο, στην έννοια του μαλώματος οι μαθητές θέτουν ένα πολύ σημαντικό περιορισμό: ο δάσκαλος θα πρέπει να μαλώνει μόνο όταν *πρέπει* τους μαθητές του. Καμία μορφή μαλώματος δεν επιδέχεται διαμαρτυρίες από τη μεριά των μαθητών όταν αυτή επιβάλλεται την ώρα που χρειάζεται και πρέπει. Κάθε μορφή μαλώματος θα πρέπει να είναι *δίκαια*. Ο δάσκαλος οφείλει να μαλώνει τους μαθητές του όταν είναι απολύτως σίγουρος ότι αυτοί έχουν διαπράξει μια άσχημη πράξη, η οποία είτε έχει θίξει τους συμμαθητές τους είτε έχει διασαλεύσει την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, οι συχνές επιπλήξεις των μαθητών από το δάσκαλο κατακρίνονται γεγονός που επιβεβαιώνεται και από το πολύ χαμηλό αθροιστικό ποσοστό (4%) που συγκέντρωσε η σχετική με την άποψη αυτή εναλλακτική απάντηση, σύμφωνα με την οποία οι δάσκαλοι θα πρέπει να μαλώνουν συχνά τους μαθητές τους. Τέλος, η προσδοκία των μαθητών για ένα δάσκαλο που δε θα μαλώνει ποτέ τους μαθητές και συνεπώς θα τους αφήνει να ενεργούν αυθαίρετα και ανεξέλεγκτα εκφράζεται από το ιδιαίτερος χαμηλό αθροιστικό ποσοστό 8% των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου (Ξηροτύρης, 1940: 64, 68).

Από τη στατιστική επεξεργασία της παραπάνω ερώτησης προέκυψαν κάποια σημαντικά στοιχεία για τον προσδοκώμενο από τη μεριά των μαθητών ρόλο που θα πρέπει να υιοθετεί ο δάσκαλος. Η επικρατέστερη προσδοκία των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα «Μαλώνει μόνο όταν πρέπει τους μαθητές του» αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της επίπληξης των μαθητών από το δάσκαλο σε περιπτώσεις όπου αυτή καθίσταται αναγκαία. Οι συνηθέστερες περιπτώσεις που θεωρείται αναγκαίο ένας δάσκαλος να μαλώνει τους μαθητές του είναι όταν αυτοί διασαλεύουν την ήρεμη μαθησιακή ατμόσφαιρα και παρεμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Συνεπώς, η αναγκαιότητα των επιπλήξεων σε ορισμένες περιπτώσεις καταδεικνύει και τη σπουδαιότητα που αποδίδουν οι μαθητές στο γνωστικό τομέα και συνεπώς και στο διδασκαλικό ρόλο του δασκάλου αλλά συγχρόνως και την προσδοκία τους για ένα δάσκαλο - παιδαγωγό που θα ενεργεί με δίκαιο τρόπο επιβάλλοντας τιμωρίες *μόνο* όταν πρέπει.



9.3.5. Προσδοκίες των μαθητών αναφορικά με την αυστηρότητα του δασκάλου

Οι προσδοκίες των μαθητών αναφορικά με το πότε ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι αυστηρός επιχειρήθηκαν να διερευνηθούν με την ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Κατά τη γνώμη σου ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι αυστηρός»; Από τα ποσοτικά δεδομένα που καταγράφονται στους Πίνακες 34 και 36 (βλ. επίσης Ραβδογράμματα 17 και 18: Παράρτημα II) καταδεικνύεται ότι οι ερωτώμενοι σε αθροιστικό ποσοστό 57,5% υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι αυστηρός όταν οι μαθητές κάνουν φασαρία, σε αθροιστικό ποσοστό 21% ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι αυστηρός όταν οι μαθητές δεν διαβάζουν, σε αθροιστικό ποσοστό 18% ότι ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να είναι αυστηρός και τέλος οι μαθητές σε αθροιστικό ποσοστό 3,5% δηλώνουν ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι πάντοτε αυστηρός. Συσχετίζοντας τις απόψεις των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου δε διαπιστώσαμε στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στο θέμα αυτό και στις μεταβλητές του φύλου και της σχολικής επίδοσης. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από την ανάλυση των Πινάκων 35 και 37 σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει σημαντική στατιστικά συνάφεια ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών για το πότε ένας δάσκαλος θα πρέπει να είναι αυστηρός και τις μεταβλητές του φύλου ($p=0,869$) και της σχολικής επίδοσης ($p=0,648$).



Πίνακας 34: Αυστηρός δάσκαλος

		Αυστηρός δάσκαλος					Σύνολο
			Ναι, πάντοτε	Όχι	Ναι, όταν οι μαθητές δεν διαβά- ζουν	Ναι, όταν οι μαθητές κάνουν φασα- ρία	
Φύλο	Αγόρι	Συχνό- τητα	4	18	18	55	95
		% επί του συνό- λου	2,0%	9,0%	9,0%	27,5%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνό- τητα	3	18	24	60	105
		% επί του συνό- λου	1,5%	9,0%	12,0%	30,0%	52,5%
Σύνολο		Συχνό- τητα	7	36	42	115	200
		% επί του συνό- λου	3,5%	18,0%	21,0%	57,5%	100,0%

Πίνακας 35: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	,719	3	,869
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Πίνακας 36: Αυστηρός δάσκαλος

		Αυστηρός δάσκαλος				Σύνολο	
			Ναι, πάντοτε	Όχι	Ναι, όταν οι μαθητές δεν διαβά- ζουν	Ναι, όταν οι μαθητές κάνουν φασα- ρία	
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνό- τητα	0	0	0	2	2
		% επί του συνό- λου	,0%	,0%	,0%	1,0%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνό- τητα	0	2	1	10	13
		% επί του συνό- λου	,0%	1,0%	,5%	5,0%	6,5%
	Άριστα	Συχνό- τητα	7	34	41	103	185
		% επί του συνό- λου	3,5%	17,0%	20,5%	51,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνό- τητα	7	36	42	115	200
		% επί του συνό- λου	3,5%	18,0%	21,0%	57,5%	100,0%

Πίνακας 37: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	4,215	6	,648
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της ένατης ερώτησης προέκυψε ότι αναφορικά με το πότε ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι αυστηρός το μεγαλύτερο αθροιστικό ποσοστό (57,5%) το συγκέντρωσε η εναλλακτική απάντηση «Ναι, όταν οι μαθητές κάνουν φασαρία». Όλοι οι μαθητές μιας σχολικής τάξης δεν είναι υποδείγματα φρονιμάδας αλλά υπάρχουν και αρκετοί μαθητές που είναι ιδιαιτέρως ζωηροί και ατίθασοι. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο αθροιστικό ποσοστό, όλοι αυτοί οι μαθητές που κάνουν φασαρία θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με αυστηρό τρόπο από το δάσκαλο τους. Όπως προκύπτει και από πολλές άλλες έρευνες οι μαθητές επιθυμούν ένα δάσκαλο που θα είναι αυστηρός, θα ασκεί εξουσία πάνω στους μαθητές και που θα μπορεί να διατηρήσει τον έλεγχο της τάξης. Η φασαρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος θεωρείται γενικά ως ένας ανασταλτικός παράγοντας για την επιτυχή διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές επιθυμούν ο δάσκαλος να είναι αυστηρός απέναντι στα παιδιά που διαταράσσουν την ησυχία της τάξης και συνεπώς απέναντι σ' αυτούς που παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Από όλες τις παραπάνω αναλύσεις προκύπτει ότι οι μαθητές αποδέχονται τις αυστηρές μορφές επιβολής πειθαρχίας αλλά μόνο σε περιπτώσεις που η σχολική ατμόσφαιρα και συνεπώς και η μαθησιακή διαδικασία παρεμποδίζονται από τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές τους. Σύμφωνα με αυτή την ερμηνεία διαφαίνεται η επιθυμία των μαθητών να αφομοιώσουν τη διδακτέα ύλη και πως προκειμένου να συμβεί αυτό ο δάσκαλος θα πρέπει να χρησιμοποιεί ακόμη και αυστηρές μεθόδους. Οι αυστηρές όμως μέθοδοι που θα πρέπει να εφαρμόζει σε ορισμένες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός έρχονται σε αντιδιαστολή με το παιδαγωγικό πνεύμα της εποχής και τον παιδαγωγικό του ρόλο καθώς κάθε γνήσιος παιδαγωγός καταφεύγει σε παιδαγωγικές και όχι σε αυστηρές μεθόδους προκειμένου να επιβάλλει την ησυχία στη σχολική τάξη.

Η σπουδαιότητα που αποδίδουν οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και η προσδοκία τους για το διδασκαλικό ρόλο του δασκάλου σκιαγραφούνται και στο αθροιστικό ποσοστό 21%, σύμφωνα με το οποίο ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι αυστηρός με τους μαθητές που πηγαίνουν αδιάβαστοι στο σχολείο. Από την απάντηση αυτή των μαθητών διαφαίνεται και η προτίμηση τους για ένα δάσκαλο που θα πρέπει να καταφεύγει ακόμη και σε αυστηρές μεθόδους προκειμένου να αφομοιωθούν οι σχολικές γνώσεις. Σύμφωνα



με το ποσοστό αυτό, η διδακτέα ύλη παρουσιάζεται ως το «απαραίτητο», «βαρύ», «σημαντικό» σύνολο γνώσεων που ο δάσκαλος «οφείλει», «έχει καθήκον», «έχει υποχρέωση» να μεταδώσει στο παιδί (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 137).

Παράλληλα, το αθροιστικό ποσοστό 18% αντανακλά την προσδοκία των μαθητών για ένα δάσκαλο που δε θα είναι ποτέ αυστηρός μαζί τους. Η επιθυμία αυτή είναι σύμφωνη με το αίτημα της σημερινής εποχής για ένα δάσκαλο παιδαγωγό που θα αγαπάει και θα φέρεται με ευγενικό τρόπο στους μαθητές του απορρίπτοντας κάθε συμπεριφορά που θα ενέχει το στοιχείο της αυστηρότητας. Τέλος, ένα 3,5% εκφράζει την προσδοκία των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα είναι πάντοτε αυστηρός άποψη που έρχεται σε αντιδιαστολή με τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου και τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους.

Αξιοσημείωτο είναι ακόμη το ότι το υψηλόβαθμο αθροιστικό εύρημα που συγκέντρωσε η εναλλακτική απάντηση «Ναι, όταν οι μαθητές κάνουν φασαρία» αντιδιαστέλλεται με τα πολύ χαμηλά ποσοστά που συγκέντρωσαν οι εναλλακτικές απαντήσεις της έβδομης ερώτησης, οι οποίες αναφέρονταν στην υιοθέτηση αυστηρών μεθόδων (μάλωμα, τιμωρία, σωματική ποινή) από το δάσκαλο απέναντι σε μαθητές που κάνουν φασαρία. Από όλα τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων επιθυμεί ένα δάσκαλο που θα είναι αυστηρός απέναντι στους μαθητές του όταν αυτοί προκαλούν συνθήκες που θα δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία και την πρόσληψη των γνωστικών αντικειμένων. Από την προσδοκία αυτή προκύπτει και η σημαντική θέση που καταλαμβάνει για τους μαθητές η διδακτική δραστηριότητα και ο διδασκαλικός ρόλος του δασκάλου.

9.3.6. Προσδοκίες των μαθητών για τον αυστηρό, φιλικό και καλό δάσκαλο.

Οι προσδοκίες των μαθητών για την αυστηρότητα, τη φιλικότητα και την καλοσύνη του δασκάλου επιχειρήθηκαν να διερευνηθούν με τη δέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Πιστεύεις ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι»; Στο ερώτημα αυτό οι εναλλακτικές απαντήσεις που υπήρχαν συγκέντρωσαν τα εξής ποσοστά (βλ. Πίνακες 38 και 40, καθώς και Ραβδογράμματα 19 και 20: Παράρτημα II): το 52,5% των μαθητών επιθυμεί ο δάσκαλος να είναι αυστηρός αλλά συγχρόνως καλός, το 47% να είναι φιλικός και το 0,5% των μαθητών



εκφράζει την επιθυμία του για έναν αυστηρό δάσκαλο. Όπως προκύπτει από τα ποσοτικά δεδομένα που είναι καταγεγραμμένα στους Πίνακες 39 και 41 στατιστικά σημαντική σχέση δεν παρατηρήθηκε ανάμεσα στη μεταβλητή του φύλου ($p=0,566$) και τις προσδοκίες των μαθητών αναφορικά με το πώς θα πρέπει να είναι ο δάσκαλος ούτε ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στο συγκεκριμένο ερώτημα και στη σχολική τους επίδοση ($p=0,257$).

Πίνακας 38: *Επιθυμητός δάσκαλος*

			Επιθυμητός δάσκαλος			Σύνολο
			Φιλικός	Αυστηρός	Αυστηρός αλλά συγχρόνως καλός	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	45	1	49	95
		% επί του συνόλου	22,5%	,5%	24,5%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότητα	49	0	56	105
		% επί του συνόλου	24,5%	,0%	28,0%	52,5%
Σύνολο		Συχνότητα	94	1	105	200
		% επί του συνόλου	47,0%	,5%	52,5%	100,0%

Πίνακας 39: *Έλεγχος χ^2*

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	1,140	2	,566
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Πίνακας 40: Επιθυμητός δάσκαλος

		Επιθυμητός δάσκαλος			Σύνολο	
		Φιλικός	Αυστηρός	Αυστηρός αλλά συγχρόνως καλός		
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	0	0	2	2
		% επί του συνόλου	,0%	,0%	1,0%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	3	0	10	13
		% επί του συνόλου	1,5%	,0%	5,0%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	91	1	93	185
		% επί του συνόλου	45,5%	,5%	46,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	94	1	105	200
		% επί του συνόλου	47,0%	,5%	52,5%	100,0%

Πίνακας 41: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	5,304	4	,257
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Από το υψηλότερο αθροιστικό ποσοστό 52,5% που συγκέντρωσε η εναλλακτική απάντηση «Αυστηρός αλλά συγχρόνως καλός» προκύπτει ότι η αυστηρότητα είναι ένα από τα χαρακτηριστικά του δασκάλου που δεν απορρίπτεται πλήρως από τους μαθητές καθώς αυτή δεν αντιδιαστέλλεται με την αγάπη του προς αυτούς. Η αυστηρότητα όταν εκδηλώνεται με κάθε δικαιοσύνη είναι αποδεκτή από το παιδί, σε περίπτωση που το παιδί αντιλαμβάνεται ότι ο δάσκαλος δεν ενεργεί με τρόπο επιθετικό και βίαιο, αλλά με ήρεμη φροντίδα και ότι είναι αποφασισμένος να εξασφαλίσει μια τάξη επωφελή για όλους. Σύμφωνα με το ποσοστό αυτό, οι μαθητές επιθυμούν ένα κράμα αυστηρού και καλού



δασκάλου γεγονός που αποδεικνύει και μια μη επικριτική στάση των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στο θέμα της αυστηρότητας του δασκάλου. Ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι καλός με τους μαθητές του αλλά θα πρέπει συγχρόνως να είναι και αυστηρός. Ο δάσκαλος πιστεύεται ότι θα πρέπει να είναι αυστηρός απέναντι στους μαθητές καθώς αυτοί παρασυρμένοι από το νεαρό της ηλικίας τους είναι πιθανό να χαλαρώσουν και να υπερισχύσει μέσα τους η εσωτερική αναρχία και η ασυδοσία. Την ασυδοσία των μαθητών θα μπορέσει να την καταστείλει, σύμφωνα με τους ίδιους, ένας αυστηρός δάσκαλος χαράσσοντας μέσα τους το σωστό δρόμο και την τάξη και συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο και στην ατομική τους πρόοδο (Debesse & Mialaret, 1985: 115).

Οι μαθητές, αν και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ενός αυστηρού δασκάλου, ωστόσο θέτουν έναν περιορισμό στην αυστηρότητα του, ο οποίος συνίσταται στο ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι αυστηρός αλλά ταυτόχρονα και καλός μαζί τους. Η καλοσύνη είναι μια από τις αρετές του δασκάλου που συνεκτιμάται θετικά από τους μαθητές καθώς αυτός με τα καλά του αισθήματα θα ξυπνήσει μέσα στις καρδιές τους αλτρουιστικά συναισθήματα χαράς, φιλίας και καλοσύνης. Για τους μαθητές οι έννοιες αυστηρότητα και καλοσύνη δεν είναι διαμετρικά αντίθετες αλλά έννοιες που μπορούν να συμβιβαστούν στο πρόσωπο του δασκάλου. Ο δάσκαλος δηλαδή θα πρέπει να μπορεί να συγκεντρώνει αυστηρότητα και επιεική ψυχή προκειμένου να διασφαλίσει τα ύψιστα μαθησιακά αποτελέσματα και την ηθική αυθυπαρξία των μαθητών του. Η αποδοχή της αυστηρότητας του δασκάλου από τους μαθητές σε περιπτώσεις που αυτό καθίσταται αναγκαίο προκύπτει και από διάφορες άλλες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές καταδικάζουν την αυθαιρεσία και την αυταρχικότητα του εκπαιδευτικού, αλλά όχι και την αυστηρότητα του. Μια έρευνα που επιβεβαιώνει την παραπάνω διαπίστωση είναι αυτή του J. Filloux, από τα δεδομένα της οποίας προέκυψε ότι οι μαθητές επιθυμούν ένα δάσκαλο - παιδαγωγό, ο οποίος θα διαθέτει συγχρόνως και μια απόχρωση σχετική με μια φυσική εξουσία. Αυτή η φυσική εξουσία για τους μαθητές είναι αυτό που θα τους προσφέρει μια ορισμένη σιγουριά και που θα διασφαλίσει τις καλύτερες συνθήκες στις απαραίτητες πράξεις της μαθητείας (Ξηροτύρης, 1940: 47 · Debesse & Mialaret, 1985: 123-124 · Παπάς, 1987: 42).

Μικρή στατιστική απόκλιση με την πρώτη αθροιστικά εναλλακτική απάντηση παρουσίασε η απάντηση «Φιλικός», η οποία συγκέντρωσε το



αθροιστικό ποσοστό 47%. Σύμφωνα με το υψηλόβαθμο αυτό στατιστικό εύρημα, ιδιαιτέρως σημαντικό ρόλο έχει για τους μαθητές και ο φιλικός δάσκαλος. Ο εκπαιδευτικός που είναι γεμάτος με φιλικά αισθήματα, που φέρεται καλά και χρησιμοποιεί φιλικά λόγια κατά τις συναναστροφές του με τους μαθητές χαίρει σε υψηλό βαθμό την εκτίμηση τους. Τέλος, ένα πολύ χαμηλό αθροιστικό ποσοστό 0,5% εξέφρασε την επιθυμία των μαθητών για ένα δεσποτικό δάσκαλο που θα φωνάζει, θα επιβάλλεται και που θα αντιδρά με άσχημο τρόπο σε οτιδήποτε αντικρούεται στις απόψεις του.

Από τα πολύ υψηλά αθροιστικά ποσοστά που συγκέντρωσαν οι σχετικές με το δάσκαλο εναλλακτικές απαντήσεις «Αυστηρός αλλά συγχρόνως καλός» και «Φιλικός» προέκυψε ότι οι μαθητές προσδοκούν ένα δάσκαλο στον οποίο θα συνυπάρχουν παιδαγωγικές αρετές (καλοσύνη, φιλικότητα) και αυταρχικά στοιχεία (αυστηρός). Η συνύπαρξη των παιδαγωγικών αρετών και των αυταρχικών στοιχείων στο πρόσωπο του δασκάλου εκφράζει και την προσδοκία των μαθητών για ένα δάσκαλο, ο οποίος θα επιτελεί ταυτόχρονα και τον παιδαγωγικό και το διδασκαλικό του ρόλο καθώς διαμέσου της αυστηρότητας συντελείται πολλές φορές και η επιτυχής διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

9.3.7. Προσδοκίες των μαθητών για τη συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι σ' αυτός

Η επιθυμητή για τους μαθητές συμπεριφορά του δασκάλου επιχειρήθηκε να διερευνηθεί με την ενδέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου, η οποία αποτελείται από πέντε σχετικές με το θέμα προτάσεις, οι οποίες έπρεπε να καταταχθούν με σειρά προτεραιότητας (ξεκινώντας από την πρόταση που θεωρείται από τους μαθητές ως πιο σημαντική). Από την κατάταξη των προτάσεων αυτών προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων θεωρεί ως το πιο σημαντικό στοιχείο της συμπεριφοράς ενός δασκάλου το ενδιαφέρον του για τους μαθητές του. Ειδικότερα, από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (βλ. Πίνακες 42 και 44, καθώς και Ραβδογράμματα 21 και 22: Παράρτημα II) προκύπτει ότι το 35% των μαθητών θεωρεί ότι ο δάσκαλος θα πρέπει πρωτίστως να ενδιαφέρεται για τους μαθητές του, το 29,5% ότι θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές του, το 16% ότι θα πρέπει να καταλαβαίνει τους μαθητές, το 12,5% ότι



θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του και ότι το 7% των μαθητών θεωρεί ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να επαινεί τους μαθητές του. Από την ανάλυση του Πίνακα 43 προκύπτει ότι η πρώτη προτίμηση των μαθητών σχετικά με τη συμπεριφορά του δασκάλου δεν παρουσιάζει σημαντική στατιστικά σχέση με τη μεταβλητή του φύλου ($p=0,25$). Αντίστοιχα, από την ερμηνεία του Πίνακα 45 προκύπτει ότι και η μεταβλητή της σχολικής επίδοσης των μαθητών δεν παρουσιάζει σημαντική στατιστική συνάφεια με τις προσδοκίες των μαθητών για το υπό εξέταση ζήτημα ($p=0,371$).

Πίνακας 42: *Πρώτη προτίμηση: Ενδιαφέρον για τους μαθητές*

		Συμπεριφορά δασκάλου					Σύνολο	
			Να επαινεί	Να καταλαβαίνει	Να ενθαρρύνει	Να βοηθάει	Να ενδιαφέρεται	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	10	17	11	29	28	95
		% επί του συνόλου	5,0%	8,5%	5,5%	14,5%	14,0%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότητα	4	15	14	30	42	105
		% επί του συνόλου	2,0%	7,5%	7,0%	15,0%	21,0%	52,5%
Σύνολο		Συχνότητα	14	32	25	59	70	200
		% επί του συνόλου	7,0%	16,0%	12,5%	29,5%	35,0%	100,0 %

Πίνακας 43: *Έλεγχος χ^2*

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	5,387	4	,250
Αριθμός περιπτώσεων	200		



Πίνακας 44: Πρώτη προτίμηση: Ενδιαφέρον για τους μαθητές

		Συμπεριφορά δασκάλου					Σύνολο	
			Να επαι- νεύει	Να καταλα- βαίνει	Να ενθαρ- ρύνει	Να βοη- θάει	Να ενδια- φέρε- ται	
Σχολι- κή επίδο- ση	Μέτρια	Συχνό- τητα	0	0	0	1	1	2
		% επί του συνό- λου	,0%	,0%	,0%	,5%	,5%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνό- τητα	3	3	0	3	4	13
		% επί του συνό- λου	1,5%	1,5%	,0%	1,5%	2,0%	6,5%
	Άριστα	Συχνό- τητα	11	29	25	55	65	185
		% επί του συνό- λου	5,5%	14,5%	12,5%	27,5%	32,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνό- τητα	14	32	25	59	70	200
		% επί του συνό- λου	7,0%	16,0%	12,5%	29,5%	35,0%	100,0%

Πίνακας 45: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	8,666	8	,371
Αριθμός περιπτώσεων	200		



Από την αξιολόγηση των ευρημάτων της συγκεκριμένης ερώτησης διαπιστώνεται ότι η εναλλακτική απάντηση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τους μαθητές του» συγκέντρωσε το μεγαλύτερο αθροιστικό ποσοστό (35%). Σύμφωνα μ' αυτή την προτίμηση, ύψιστη σημασία για τους μαθητές έχει ο δάσκαλος που θα ενδιαφέρεται πραγματικά για το παιδί, τον έφηβο, το μαθητή. Ιδιαίτερη σημασία έχει δηλαδή γι' αυτούς ο δάσκαλος που δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για την επίδοση, τα προβλήματα και τις ανάγκες των παιδιών. Σε γενικές γραμμές ο δάσκαλος θα πρέπει να ενδιαφέρεται για όλες τις δραστηριότητες των νέων, να προσπαθεί, στο μέτρο του δυνατού, να συμμετέχει σε μερικές από αυτές και να μην αρνείται ότι είναι νέο και παράξενο για τον ίδιο. Ο δάσκαλος θα πρέπει ακόμη να ενδιαφέρεται και να συμπαρίσταται στις δυσκολίες και στα προβλήματα των μαθητών του συνυπολογίζοντας την ιδιοσυγκρασία και τις ιδιορρυθμίες της προσωπικότητας του καθενός από αυτούς. Το ενδιαφέρον μάλιστα των δασκάλων για τους μαθητές του γίνεται έμπρακτο όταν αυτοί προσπαθήσουν να ανακαλύψουν την αιτία των προβλημάτων τους, την οποία θα πρέπει να αναζητήσουν στην ψυχοσύνθεση των παιδιών, στο οικογενειακό τους περιβάλλον, καθώς και στη δική τους στάση, συμπεριφορά και μέθοδο. Εφόσον ο δάσκαλος δείξει πραγματικό ενδιαφέρον για τους μαθητές του θα καταφέρει να μείνει κοντά σ' αυτούς ως φίλος και συμπαραστάτης τους και συνεπώς να πετύχει και την παιδαγωγική αποστολή του (Debesse & Mialaret, 1985: 115).

Η πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές του» σημειώθηκε δεύτερη από το 31% των μαθητών. Το 26,5% των μαθητών κατέταξε δεύτερη την πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τους μαθητές του», το 19% την πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να καταλαβαίνει τους μαθητές του», το 19% την πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του» και το 4,5% την πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να επαινεί τους μαθητές του». Όπως προκύπτει από τα ποσοτικά δεδομένα που είναι καταγεγραμμένα στον Πίνακα 47, ανάμεσα στη μεταβλητή του φύλου και τις προσδοκίες των μαθητών σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά συνάφεια. Η μεταβλητή του φύλου δηλαδή δεν σχετίζεται με τη προσδοκία των μαθητών για τη δεύτερη σημαντικότερη πρόταση που αντανακλά την προτίμηση τους για την επιθυμητή συμπεριφορά του δασκάλου ($p=0,17$). Παράλληλα, από την ανάλυση του Πίνακα 49 μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι η



συγκεκριμένη προσδοκία δεν παρουσιάζει σημαντική στατιστικά συσχέτιση ούτε και με τη σχολική επίδοση των μαθητών ($p=0,919$).

Πίνακας 46: Δεύτερη προτίμηση: Βοήθεια προς τους μαθητές

		Συμπεριφορά δασκάλου					Σύνολο	
		Να επαινεί	Να καταλαβαίνει	Να ενθαρρύνει	Να βοηθάει	Να ενδιαφέρεται		
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	1	16	21	30	27	95
		% επί του συνόλου	,5%	8,0%	10,5%	15,0%	13,5%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότητα	8	22	17	32	26	105
		% επί του συνόλου	4,0%	11,0%	8,5%	16,0%	13,0%	52,5%
Σύνολο		Συχνότητα	9	38	38	62	53	200
		% επί του συνόλου	4,5%	19,0%	19,0%	31,0%	26,5%	100,0%

Πίνακας 47: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	6,412	4	,170
Αριθμός περιπτώσεων	200		



Πίνακας 48: Δεύτερη προτίμηση: Βοήθεια προς τους μαθητές

		Συμπεριφορά δασκάλου					Σύνολο	
			Να επαινεί	Να καταλαβαίνει	Να ενθαρρύνει	Να βοηθάει	Να ενδιαφέρεται	
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	0	0	0	1	1	2
		% επί του συνόλου	,0%	,0%	,0%	,5%	,5%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	1	2	4	3	3	13
		% επί του συνόλου	,5%	1,0%	2,0%	1,5%	1,5%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	8	36	34	58	49	185
		% επί του συνόλου	4,0%	18,0%	17,0%	29,0%	24,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	9	38	38	62	53	200
		% επί του συνόλου	4,5%	19,0%	19,0%	31,0%	26,5%	100,0%

Πίνακας 49: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	3,230	8	,919
Αριθμός περιπτώσεων	200		



Από την πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές του» που κατατάχθηκε από τους μαθητές δεύτερη σε σειρά προτίμησης διαπιστώθηκε η υψηλή προσδοκία τους για ένα δάσκαλο βοηθό και συμπαραστάτη σε κάθε ενέργεια τους. Σύμφωνα με αυτό το αθροιστικό ποσοστό, μεγάλη σημασία έχει για τους μαθητές ο δάσκαλος που θα είναι αρωγός σε κάθε μαθησιακή τους δραστηριότητα. Ο δάσκαλος θα πρέπει να λειτουργεί όχι μόνο ως προμηθευτής της γνώσης, αλλά και ως βοηθός και υποστηρικτής της μάθησης, τόσο σε επίπεδο ομάδας, όσο και σε ατομικό επίπεδο. Σε γενικές γραμμές, χρέος του κάθε δασκάλου είναι να στέκεται ως φίλος και βοηθός των μαθητών, ο οποίος μέσα σ' ένα κλίμα ισοτιμίας και αμοιβαιότητας θα συμπαραστέκεται και θα βοηθάει τους μαθητές σε οποιαδήποτε προσπάθεια και σε οποιοδήποτε πρόβλημα τους παρουσιαστεί. Σύμφωνα μάλιστα με τις ανάγκες του σημερινού εκσυγχρονισμένου σχολείου, ο δάσκαλος οφείλει να βοηθάει τους μαθητές στην προσπάθεια τους να κατακτήσουν τη γνώση, να αποκτήσουν δεξιότητες, να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τη φαντασία και τις δημιουργικές τους ικανότητες, να μάθουν πώς να μαθαίνουν και γενικότερα να γίνουν ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες (Παπάς, 1988: 261).

Η πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να καταλαβαίνει τους μαθητές του» σημειώθηκε τρίτη στη σειρά κατάταξης από το 30% των μαθητών. Το 27% των μαθητών κατέταξε τρίτη σε σειρά προτίμησης την πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του», το 20% την πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές του», το 16% την πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τους μαθητές του» και το 7% την πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να επαινεί τους μαθητές του». Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της ερώτησης δεν κατέδειξε σημαντική στατιστικά σχέση ανάμεσα στην τρίτη σε σειρά προτίμησης πρόταση και τη μεταβλητή του φύλου. Από την ανάλυση του Πίνακα 51 προκύπτει ότι η μεταβλητή του φύλου δεν σχετίζεται με την προσδοκία των μαθητών για την τρίτη σε κατάταξη πρόταση που αντανακλά την προσδοκώμενη για τους μαθητές συμπεριφορά του δασκάλου ($p=0,477$). Παράλληλα, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας ερώτησης κατέδειξε ότι σημαντικά στατιστική συσχέτιση δε σημειώθηκε ούτε ανάμεσα στη μεταβλητή της σχολικής επίδοσης και στις προσδοκίες των μαθητών για το υπό εξέταση θέμα. Από την παρατήρηση δηλαδή του Πίνακα 53 προκύπτει ότι ο βαθμός των μαθητών στο περσινό ενδεικτικό τους δεν συσχετίζεται με τη γνώμη



τους για την τρίτη πιο σημαντική πρόταση που αφορά τη συμπεριφορά του δασκάλου ($p=0,934$).

Πίνακας 50: Τρίτη προτίμηση: Κατανόηση των μαθητών

		Συμπεριφορά δασκάλου					Σύνολο	
		Να επαινεί	Να καταλαβαίνει	Να ενθαρρύνει	Να βοηθάει	Να ενδιαφέρεται		
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	5	28	31	17	14	95
		% επί του συνόλου	2,5%	14,0%	15,5%	8,5%	7,0%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότητα	9	32	23	23	18	105
		% επί του συνόλου	4,5%	16,0%	11,5%	11,5%	9,0%	52,5%
Σύνολο		Συχνότητα	14	60	54	40	32	200
		% επί του συνόλου	7,0%	30,0%	27,0%	20,0%	16,0%	100,0%

Πίνακας 51: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	3,503	4	,477
Αριθμός περιπτώσεων	200		



Πίνακας 52: Τρίτη προτίμηση: Κατανόηση των μαθητών

		Συμπεριφορά δασκάλου					Σύνολο	
			Να επαινεί	Να καταλαβαίνει	Να ενθαρρύνει	Να βοηθάει	Να ενδιαφέρεται	
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	0	1	1	0	0	2
		% επί του συνόλου	,0%	,5%	,5%	,0%	,0%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	0	5	3	3	2	13
		% επί του συνόλου	,0%	2,5%	1,5%	1,5%	1,0%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	14	54	50	37	30	185
		% επί του συνόλου	7,0%	27,0%	25,0%	18,5%	15,0%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	14	60	54	40	32	200
		% επί του συνόλου	7,0%	30,0%	27,0%	20,0%	16,0%	100,0%

Πίνακας 53: Έλεγχος χ^2

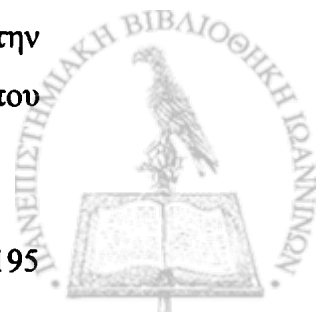
	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	3,009	8	,934
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Από την τρίτη επικρατέστερη πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να καταλαβαίνει τους μαθητές του» προκύπτει ότι μια από τις ιδιαίτερες σημαντικές για τους μαθητές αρετές ενός δασκάλου είναι η κατανόηση. Η κατανόηση θεωρείται γενικά μια από τις βασικότερες αρετές του παιδαγωγού καθώς αρμοδιότητα αυτού είναι να κατανοεί τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα σχολικά και



προσωπικά προβλήματα καθώς και τις επιθυμίες και την ιδιοσυγκρασία του καθενός από τους μαθητές του. Η κατανόηση φέρνει το δάσκαλο πιο κοντά στους μαθητές του και τον βοηθάει να καταλάβει το ψυχικό τους εύρος ωθώντας τον στην κατάλληλη αντιμετώπιση και μεταχείριση τους. Κάθε μαθητής έχει την ανάγκη ενός δασκάλου με κατανόηση στον οποίο θα μπορεί να απευθύνεται κατά την αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων και στον οποίο θα μπορεί να εμπιστεύεται τα οποιαδήποτε προβλήματα του. Σχετική με το θέμα αυτό είναι και η άποψη του Werner Correll, ο οποίος αναφέρει ότι ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει τα προβλήματα και τις ανάγκες των μαθητών και να οικοδομεί τη σχέση του μαζί τους πάνω στο μοτίβο της κατανόησης και της βοήθειας, προκειμένου τα παιδιά να βλέπουν σ' αυτόν ένα πρότυπο σκέψης και πράξης. Ένας τέτοιος δάσκαλος που κατανοεί τα προβλήματα του παιδιού όντας φίλος και συμπαραστάτης τους είναι ιδιαίτερος αρεστός στους μαθητές γεγονός που υποδηλώνει και την προσδοκία τους για τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου (Παπιάς, 1987: 25).

Η σχετική με τη συμπεριφορά του δασκάλου πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του» κατατάχθηκε από τους μαθητές τέταρτη σε σειρά προτεραιότητας συγκεντρώνοντας το αθροιστικό ποσοστό 31,7%. Το 24,1% των μαθητών κατέταξε τέταρτη την πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να καταλαβαίνει τους μαθητές του» και το 15,6% την πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να επαινεί τους μαθητές του». Η πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές του» κατατάχθηκε τέταρτη από το 14,6% των μαθητών ενώ η πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τους μαθητές του» κατατάχθηκε τέταρτη από το 14,1% των μαθητών. Από τα ευρήματα του Πίνακα 55 συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι προσδοκίες των μαθητών αναφορικά με την τέταρτη σημαντικότερη πρόταση δεν συσχετίζονται στατιστικά με τη μεταβλητή του φύλου, δεδομένου ότι δεν προέκυψε στατιστική συνάφεια ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών γι' αυτό το θέμα και στο φύλο τους ($p=0,631$). Παράλληλα, οι προσδοκίες των μαθητών για την τέταρτη πιο σημαντική πρόταση δεν συσχετίστηκαν στατιστικά ούτε και με τη μεταβλητή της σχολικής επίδοσης. Όπως προκύπτει από την ανάλυση του Πίνακα 57 ο βαθμός των μαθητών στο περσινό ενδεικτικό τους δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την προσδοκία τους για την τέταρτη σε σειρά προτεραιότητας πρόταση που αντανακλά την προσδοκώμενη συμπεριφορά ενός δασκάλου ($p=0,724$).



Πίνακας 54: Τέταρτη προτίμηση: Ενθάρρυνση προς τους μαθητές

		Συμπεριφορά δασκάλου					Σύνολο	
		Να επαινεί	Να καταλαβαίνει	Να ενθαρρύνει	Να βοηθάει	Να ενδιαφέρεται		
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	14	23	27	14	17	95
		% επί του συνόλου	7,0%	11,6%	13,6%	7,0%	8,5%	47,7%
	Κορίτσι	Συχνότητα	17	25	36	15	11	104
		% επί του συνόλου	8,5%	12,6%	18,1%	7,5%	5,5%	52,3%
Σύνολο		Συχνότητα	31	48	63	29	28	199
		% επί του συνόλου	15,6%	24,1%	31,7%	14,6%	14,1%	100,0%

Πίνακας 55: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	2,578	4	,631
Αριθμός περιπτώσεων	199		

Πίνακας 56: Τέταρτη προτίμηση: Ενθάρρυνση προς τους μαθητές

		Συμπεριφορά δασκάλου					Σύνολο	
			Να επαινεί	Να καταλαβαίνει	Να ενθαρρύνει	Να βοηθάει	Να ενδιαφέρεται	
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	1	1	0	0	0	2
		% επί του συνόλου	,5%	,5%	,0%	,0%	,0%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	3	2	3	3	2	13
		% επί του συνόλου	1,5%	1,0%	1,5%	1,5%	1,0%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	27	45	60	26	26	184
		% επί του συνόλου	13,6%	22,6%	30,2%	13,1%	13,1%	92,5 %
Σύνολο		Συχνότητα	31	48	63	29	28	199
		% επί του συνόλου	15,6%	24,1%	31,7%	14,6%	14,1%	100,0 %

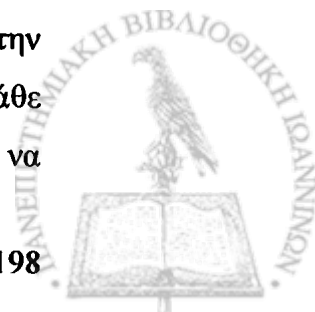
Πίνακας 57: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	5,310	8	,724
Αριθμός περιπτώσεων	199		



Από τα παραπάνω ποσοτικά ευρήματα προκύπτει ότι η τέταρτη προτίμηση των μαθητών για τη συμπεριφορά του δασκάλου αναφέρονταν στον τομέα της ενθάρρυνσης. Η ενθάρρυνση των μαθητών από το δάσκαλο παρόλο που κατατάχθηκε ως το τέταρτο πιο σημαντικό στοιχείο της συμπεριφοράς του είναι ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό στοιχείο του που θα πρέπει να αναφέρεται σε θέματα που αφορούν τη διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και σε θέματα που αφορούν τη συνολική δράση και συμπεριφορά των μαθητών ως μέλη ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος γεγονός που θα τους βοηθήσει να δείξουν ανάλογη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές και κοινωνικές τους συναναστροφές. Ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να διερευνούν σφαιρικά τα διάφορα θέματα, να ενθαρρύνει τους μαθητές στην εφαρμογή της ερευνητικής μορφής προσέγγισης των διαφόρων θεμάτων που διαπραγματεύονται (ερώτηση, συγκέντρωση δεδομένων, επαλήθευση - συμπεράσματα) καθώς και να τους ενθαρρύνει να εξετάζουν προσεκτικά τα δικά τους επιχειρήματα, αλλά και αυτά των συμμαθητών τους. Παράλληλα, θα πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών στο μάθημα, ενθαρρύνοντας ιδιαίτερα τους δειλούς. Ο δάσκαλος θα πρέπει επίσης ενθαρρύνει τους μαθητές να συζητούν μεταξύ τους, να αξιολογούν μια εισήγηση που προτείνουν ή απορρίπτουν και να αιτιολογούν και να τεκμηριώνουν τα συμπεράσματά τους (Κογκούλης, 2003: 237-238).

Χρέος του κάθε δασκάλου είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές που καταβάλλουν προσπάθειες και εργάζονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος ακόμη και αν αυτοί δε διεκπεραιώνουν σωστά την εργασία τους. Κάθε δάσκαλος θα πρέπει να ανακαλύπτει το οποιοδήποτε προτέρημα του κάθε μαθητή εκθειάζοντας το με κάθε τρόπο. Θα πρέπει ακόμη να αναδείξει τις ικανότητες του και να τον ενθαρρύνει να τις αξιοποιήσει υποδεικνύοντας του το τι θα μπορέσει να πετύχει μ' αυτές. Κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει οποιαδήποτε καλή συμπεριφορά που θα εκδηλώσει το κάθε παιδί αντί να επικεντρώνεται στην κακή συμπεριφορά και στα ελαττώματά του, καθώς και να παρέχει την ενθάρρυνση του πλουσιοπάροχα και σε κατάλληλες στιγμές. Γενικά, κάθε δάσκαλος θα πρέπει να εκμεταλλεύεται και την παραμικρή ευκαιρία για να



ενθαρρύνει ακόμη και την πιο ασήμαντη και αποτυχημένη προσπάθεια του κάθε μαθητή.

Το παραπάνω αθροιστικό ποσοστό είναι δυνατόν να συσχετιστεί και με το σύστημα Flanders που κωδικοποιεί τη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητών και υπογραμμίζει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συμπεριφορά και τις ενέργειες των μαθητών του. Σχετική με την ενθάρρυνση είναι και η άποψη του Bandura, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο δάσκαλος θα πρέπει συνέχεια και με κάθε τρόπο να ενθαρρύνει τους μαθητές του και να δείχνει την πίστη του σ' αυτούς. Ωστόσο, παρά τη μεγάλη αξία της ενθάρρυνσης των μαθητών από το δάσκαλο το χαρακτηριστικό αυτό γνώρισμα της συμπεριφοράς του κατέλαβε χαμηλή θέση στη σειρά κατάταξης των προσδοκώμενων συμπεριφορών ενός δασκάλου (Παπός, 1987: 17 <http://imerologiodaskalou.blogspot.com/2007/07/self-efficacy.html>)

Η πρόταση που κατέλαβε την τελευταία θέση στη σειρά προτεραιότητας είναι η πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να επαινεί τους μαθητές του». Η πρόταση αυτή συγκέντρωσε την προτίμηση 65,8% μαθητών ενώ οι προτάσεις «Ο δάσκαλος θα πρέπει να καταλαβαίνει τους μαθητές του» και «Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του» συγκέντρωσαν καθεμία ξεχωριστά το ίδιο αθροιστικό ποσοστό, 10,6%. Χαμηλότερο αθροιστικό ποσοστό από τις παραπάνω προτάσεις, 8,5%, συγκέντρωσε η πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τους μαθητές του» ενώ η πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές του» κατατάχθηκε τελευταία σε σειρά προτίμησης από το 4,5% των μαθητών. Οι προσδοκίες των μαθητών για τη λιγότερη σημαντική πρόταση που αντανακλά την προσδοκώμενη από αυτούς συμπεριφορά του δασκάλου δεν παρουσιάζει σημαντική στατιστικά συσχέτιση με τη μεταβλητή του φύλου. Ο Πίνακας 59 αποδεικνύει ότι η μεταβλητή του φύλου δεν σχετίζεται με τη γνώμη των μαθητών για το λιγότερο σημαντικό στοιχείο στη συμπεριφορά ενός δασκάλου ($p=0,451$). Αντίστοιχα, όπως προκύπτει και από τον Πίνακα 61, στατιστικά σημαντική συνάφεια δεν παρατηρήθηκε ούτε ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών γι' αυτό το θέμα και τη μεταβλητή της σχολικής τους επίδοσης. Ο βαθμός των μαθητών στο περσινό ενδεικτικό τους δεν έχει δηλαδή στατιστικά σημαντική επίδραση στην προσδοκία τους για τη λιγότερη σημαντική συμπεριφορά ενός δασκάλου ($p=0,46$).



Πίνακας 58: Πέμπτη προτίμηση: Έπαινος προς τους μαθητές

		Συμπεριφορά δασκάλου					Σύνολο	
		Να επαινεί	Να καταλαβαίνει	Να ενθαρρύνει	Να βοηθάει	Να ενδιαφέρεται		
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	65	10	6	5	9	95
		% επί του συνόλου	32,7%	5,0%	3,0%	2,5%	4,5%	47,7%
	Κορίτσι	Συχνότητα	66	11	15	4	8	104
		% επί του συνόλου	33,2%	5,5%	7,5%	2,0%	4,0%	52,3%
Σύνολο		Συχνότητα	131	21	21	9	17	199
		% επί του συνόλου	65,8%	10,6%	10,6%	4,5%	8,5%	100,0%

Πίνακας 59: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	3,683	4	,451
Αριθμός περιπτώσεων	199		

-Πίνακας 60: Πέμπτη προτίμηση: Έπαινος προς τους μαθητές

		Συμπεριφορά δασκάλου					Σύνολο	
			Να επαινεί	Να καταλαβαίνει	Να ενθαρρύνει	Να βοηθάει	Να ενδιαφέρεται	
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	1	0	1	0	0	2
		% επί του συνόλου	,5%	,0%	,5%	,0%	,0%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	6	1	3	1	2	13
		% επί του συνόλου	3,0%	,5%	1,5%	,5%	1,0%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	124	20	17	8	15	184
		% επί του συνόλου	62,3%	10,1%	8,5%	4,0%	7,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	131	21	21	9	17	199
		% επί του συνόλου	65,8%	10,6%	10,6%	4,5%	8,5%	100,0 %

Πίνακας 61: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	7,728	8	,460
Αριθμός περιπτώσεων	199		

Από τα ευρήματα των Πινάκων 58 και 60 (βλ. επίσης Ραβδογράμματα 29 και 30: Παράρτημα II) προέκυψε ότι σε ποσοστό 65,8% ο έπαινος θεωρείται από τους μαθητές ως το λιγότερο σημαντικό στοιχείο της συμπεριφοράς ενός δασκάλου. Η χαμηλή κατάταξη αυτού του χαρακτηριστικού γνωρίσματος της συμπεριφοράς του δασκάλου έρχεται σε αντιδιαστολή με τη σημαντική θέση που κατέχει ο έπαινος στην επιτυχή διεκπεραίωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας. Ο έπαινος αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της ανατροφοδότησης του μαθητή και θεωρείται ένας ισχυρός ενισχυτής για τη μαθησιακή διαδικασία που ο κάθε δάσκαλος θα πρέπει να χρησιμοποιεί κατά την καθημερινή επαφή με μαθητές του. Ο έπαινος ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για την επίδοση τους καθώς τους παρέχει άμεσα πληροφορίες σχετικά με τα επιτεύγματα τους. Ωστόσο, παρά τη μεγάλη σημασία του επαίνου για την επιτυχή διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την αναγκαιότητα της χρήσης αυτού του ενισχυτή από τους δασκάλους η πρόταση «Ο δάσκαλος θα πρέπει να επαινεί τους μαθητές του» κατατάχθηκε από τους μαθητές τελευταία σε σειρά προτίμησης γεγονός που αποδεικνύει ότι οι προηγούμενες προτάσεις που σχετίζονταν περισσότερο με τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου είναι περισσότερο επιθυμητές από τους μαθητές.

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της συγκεκριμένης ερώτησης προέκυψε η εξής κατά σειρά προτίμησης κατάταξη των προτάσεων που αντανακλούν την προσδοκώμενη από τους μαθητές συμπεριφορά ενός δασκάλου.

1. Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τους μαθητές του.
2. Ο δάσκαλος θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές του.
3. Ο δάσκαλος θα πρέπει να καταλαβαίνει τους μαθητές του.
4. Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του.
5. Ο δάσκαλος θα πρέπει να επαινεί τους μαθητές του.

Από την παραπάνω κατάταξη των προτάσεων που αφορούν τη συμπεριφορά του δασκάλου διαφαίνεται και η επιθυμία των μαθητών για τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου. Ειδικότερα, οι τρεις πρώτες προτάσεις παραπέμπουν στις τρεις βασικές αρετές (ενδιαφέρον, βοήθεια και κατανόηση) που θα πρέπει να διαθέτει ο κάθε παιδαγωγός και συνεπώς απεικονίζουν την υψηλή προσδοκία των μαθητών για τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου.



9.4. Προσωπικές ιδιότητες/ Προσωπικά χαρακτηριστικά του δασκάλου

Στις προσωπικές ιδιότητες/ προσωπικά χαρακτηριστικά εντάσσονται τα επιθυμητά χαρακτηριστικά επίθετα ενός δασκάλου, ο χαρακτηρισμός του δασκάλου ως μεταδότη της ύλης ή ως παιδαγωγού καθώς και ο συνολικός χαρακτηρισμός του από τη μεριά των μαθητών.

9.4.1. Κατάταξη των επιθυμητών για τους μαθητές χαρακτηριστικών επιθέτων ενός δασκάλου

Η δωδέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητούσε από τους μαθητές να βάλουν σε σειρά προτεραιότητας (ξεκινώντας από αυτό που θεωρούν ως πιο σημαντικό) τα εξής επίθετα ενός δασκάλου: αυστηρός, φιλικός, δίκαιος, χαρούμενος, υπομονετικός, ευγενικός. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι το πιο σημαντικό για τους μαθητές χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός δασκάλου είναι η φιλικότητα. Σύμφωνα με τα ευρήματα των Πινάκων 62 και 64 (βλ. επίσης Ραβδογράμματα 31 και 32: Παράρτημα II), οι ερωτώμενοι σε αθροιστικό ποσοστό 30% κατέταξαν πρώτο σε σειρά προτεραιότητας το επίθετο φιλικός, σε ποσοστό 24% το επίθετο δίκαιος, σε ποσοστό 20,5% το επίθετο ευγενικός, σε ποσοστό 15% το επίθετο υπομονετικός, σε ποσοστό 6,5% το επίθετο χαρούμενος και τέλος σε ποσοστό 4% το επίθετο αυστηρός. Οι προσδοκίες των μαθητών για το σημαντικότερο χαρακτηριστικό επίθετο ενός δασκάλου δεν παρουσιάζουν σημαντική στατιστική συσχέτιση με τη μεταβλητή του φύλου. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 63 η μεταβλητή του φύλου δεν σχετίζεται με την προσδοκία των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα ($p=0,218$). Σε αντίθεση με τη μεταβλητή αυτή σημαντικά στατιστική σχέση παρατηρήθηκε ανάμεσα στο θέμα αυτό και στη μεταβλητή της σχολικής επίδοσης ($p=0,048$). Αναλυτικότερα, τα ποσοστά των μαθητών που στο περσινό ενδεικτικό τους είχαν πάρει άριστα (3,5%, 29,5%, 22%, 6%, 14% και 17,5%) είναι σημαντικά μεγαλύτερα από αυτά των μαθητών που είχαν πάρει πολύ καλά (0%, 0,5%, 2%, 0,5%, 1% και 2,5%) ή μέτρια (0,5%, 0%, 0%, 0%, 0% και 0,5%) όσον αφορά το σύνολο των απαντήσεων.



Πίνακας 62: Πρώτη προτίμηση: Φιλικός δάσκαλος

		Χαρακτηρισμός δασκάλου							Σύνολο
		Αυστηρός	Φιλικός	Δίκαιος	Χαρούμενος	Υπομονετικός	Ευγενικός		
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	5	30	22	5	9	24	95
		% επί του συνόλου	2,5 %	15,0 %	11,0 %	2,5%	4,5%	12,0 %	47,5 %
	Κορίτσι	Συχνότητα	3	30	26	8	21	17	105
		% επί του συνόλου	1,5 %	15,0 %	13,0 %	4,0%	10,5 %	8,5%	52,5 %
Σύνολο		Συχνότητα	8	60	48	13	30	41	200
		% επί του συνόλου	4,0 %	30,0 %	24,0 %	6,5%	15,0 %	20,5 %	100,0 %

Πίνακας 63: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	7,038	5	,218
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Πίνακας 64: Πρώτη προτίμηση: Φιλικός δάσκαλος

		Χαρακτηρισμός δασκάλου							Σύνολο
			Αυστηρός	Φιλικός	Δίκαιος	Χαρούμενος	Υπομονετικός	Ευγενικός	
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	1	0	0	0	0	1	2
		% επί του συνόλου	,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	0	1	4	1	2	5	13
		% επί του συνόλου	,0%	,5%	2,0%	,5%	1,0%	2,5%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	7	59	44	12	28	35	185
		% επί του συνόλου	3,5%	29,5%	22,0%	6,0%	14,0%	17,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	8	60	48	13	30	41	200
		% επί του συνόλου	4,0%	30,0%	24,0%	6,5%	15,0%	20,5%	100,0%

Πίνακας 65: Έλεγχος χ^2

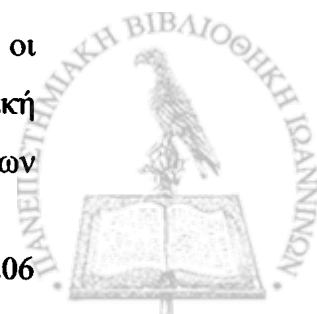
	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	18,413	10	,048
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της ερώτησης αυτής προέκυψε ότι το επίθετο φιλικός συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό των προσδοκιών των μαθητών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός



δασκάλου. Κατά το ποσοστό αυτό, οι μαθητές θεωρούν ως πρωταρχικό στοιχείο του χαρακτήρα ενός δασκάλου τη φιλικότητα, καθώς πιστεύουν ότι αυτός θα πρέπει να έχει φιλικά αισθήματα απέναντι στα παιδιά και κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και σε όλες τις εξωσχολικές δραστηριότητες π.χ εκδρομές, εθνικές εορτές κ.λπ. Οι μαθητές επιθυμούν να νιώθουν μια βαθιά και πραγματική φιλία από μέρους του δασκάλου, φιλία στην οποία ο ίδιος θα πρέπει να ανταποκρίνεται με μια ειλικρινή και βαθιά προσήλωση. Η προσδοκία αυτή των μαθητών για ένα φιλικό δάσκαλο βρίσκεται σε απόλυτη συσχέτιση και με το παιδαγωγικό του ρόλο. Κάθε γνήσιος παιδαγωγός θα πρέπει να διαθέτει φιλικά αισθήματα και να μεταχειρίζεται τους μαθητές του με καλοσύνη και αγάπη. Τα φιλικά αισθήματα των δασκάλων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και κατά τις προσωπικές συναναστροφές των μαθητών με τους δασκάλους εκτιμώνται στον ύψιστο βαθμό από τα νεαρά παιδιά. Η φιλικότητα των δασκάλων απέναντι στους μαθητές τους δημιουργεί αντίστοιχα συναισθήματα και τους κάνει να στρέφονται με καλύτερα συναισθήματα απέναντι στους ίδιους, στους συμμαθητές τους και στα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα. Το φιλικό πρόσωπο του δασκάλου ασκεί ευεργετική επίδραση στην ψυχή των μαθητών δημιουργώντας παράλληλα ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον και ενδυναμώνοντας την επιθυμία τους για εργασία και μάθηση (Ξηροτύρης, 1940: 45 · Keilhacker, 1949: 59-60 · Debesse & Mialaret, 1985: 108).

Αξιολογώντας τα ευρήματα των Πινάκων 66 και 68 (βλ. επίσης Ραβδογράμματα 33 και 34: Παράρτημα ΙΙ) διαπιστώθηκε μια σχετικά ισοδύναμη ποσοστιαία κατάσταση αναφορικά με το δεύτερο σημαντικότερο για τους μαθητές χαρακτηριστικό επίθετο ενός δασκάλου. Ειδικότερα, τη δεύτερα σε σειρά κατάταξης θέση κατέλαβαν με ισόβαθμο αθροιστικό ποσοστό 21% τα επίθετα δίκαιος, χαρούμενος και ευγενικός. Δεύτερο επίσης κατατάχθηκε από τους μαθητές το επίθετο φιλικός σε ποσοστό 17%, το επίθετο υπομονετικός σε ποσοστό 14,5% και το επίθετο αυστηρός σε ποσοστό 5,5%. Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της συγκεκριμένης ερώτησης προέκυψε ότι η μεταβλητή του φύλου δεν σχετίζεται με την προσδοκία των μαθητών για το δεύτερο κατά τη γνώμη τους σημαντικότερο επίθετο που χαρακτηρίζει ένα δάσκαλο ($p=0,802$). Από την αξιολόγηση του Πίνακα 69 συμπεραίνεται ότι οι προσδοκίες των μαθητών για το θέμα αυτό δεν παρουσιάζουν σημαντική στατιστικά συσχέτιση ούτε και με τη μεταβλητή της σχολικής επίδοσης των



-μαθητών. Ο βαθμός δηλαδή των μαθητών στο περσινό ενδεικτικό τους δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην προσδοκία τους για το συγκεκριμένο θέμα ($p=0,353$).

Πίνακας 66: Δεύτερη προτίμηση: Δίκαιος, χαρούμενος και ευγενικός δάσκαλος.

			Χαρακτηρισμός δασκάλου					Σύνολο	
			Αυστηρός	Φιλικός	Δίκαιος	Χαρούμενος	Υπομονετικός		Ευγενικός
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	6	19	20	19	11	20	95
		% επί του συνόλου	3,0 %	9,5%	10,0 %	9,5%	5,5%	10,0 %	47,5 %
	Κορίτσι	Συχνότητα	5	15	22	23	18	22	105
		% επί του συνόλου	2,5 %	7,5%	11,0 %	11,5 %	9,0%	11,0 %	52,5 %
Σύνολο		Συχνότητα	11	34	42	42	29	42	200
		% επί του συνόλου	5,5 %	17,0 %	21,0 %	21,0 %	14,5 %	21,0 %	100,0 %

Πίνακας 67: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	2,328	5	,802
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Πίνακας 68: Δεύτερη προτίμηση: Δίκαιος, χαρούμενος και ευγενικός δάσκαλος.

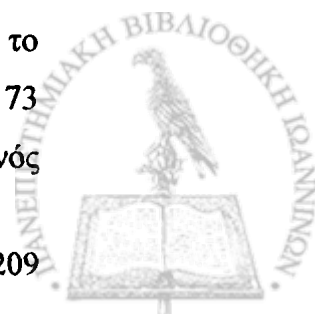
		Χαρακτηρισμός δασκάλου							Σύνολο
			Αυστηρός	Φιλικός	Δίκαιος	Χαρούμενος	Υπομονετικός	Ευγενικός	
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	0	1	0	1	0	0	2
		% επί του συνόλου	,0%	,5%	,0%	,5%	,0%	,0%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	0	5	3	1	3	1	13
		% επί του συνόλου	,0%	2,5%	1,5%	,5%	1,5%	,5%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	11	28	39	40	26	41	185
		% επί του συνόλου	5,5%	14,0%	19,5%	20,0%	13,0%	20,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	11	34	42	42	29	42	200
		% επί του συνόλου	5,5%	17,0%	21,0%	21,0%	14,5%	21,0%	100,0%

Πίνακας 69: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	11,063	10	,353
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Από τις παραπάνω στατιστικές αναλύσεις διαπιστώθηκε μια σύγκλιση απόψεων αναφορικά με το δεύτερο σε σειρά προτεραιότητας επίθετο ενός δασκάλου εφόσον δεύτερα κατατάχθηκαν με το ίδιο ποσοστό (21,0%) τα επίθετα δίκαιος, χαρούμενος και ευγενικός. Η ισοβαθμία που παρατηρήθηκε ανάμεσα στα τρία αυτά επίθετα καταδεικνύει την εξίσου μεγάλη βαρύτητα που προσδίδουν οι μαθητές σε καθένα από αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δασκάλου. Και τα τρία αυτά επίθετα αρμόζουν σε ένα παιδαγωγό. Συγκεκριμένα, τα επίθετα χαρούμενος και ευγενικός ταιριάζουν απόλυτα σε ένα παιδαγωγό, ο οποίος θα πρέπει να διακρίνεται από την εύθυμη διάθεση και τα ευγενικά του αισθήματα. Η υψηλή θέση που κατέλαβε και το επίθετο δίκαιος είναι σύμφωνη με την εξέχουσα θέση που καταλαμβάνει το συγκεκριμένο επίθετο και σε άλλες παρόμοιες έρευνες. Η προσδοκία των μαθητών για ένα δίκαιο δάσκαλο πηγάζει από την επιθυμία τους για ένα δάσκαλο που θα συμπεριφέρεται με δίκαιο τρόπο σε όλους του τους μαθητές, που θα επιβραβεύει, θα επιδοκιμάζει και θα επικοινωνεί με την ίδια συχνότητα με όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τη σχολική επίδοση, το φύλο τους και την κοινωνικο - οικονομική τους κατάσταση. Η υψηλή προσδοκία των μαθητών για ένα δίκαιο δάσκαλο βρίσκεται σε πλήρη συσχέτιση και με τα ευρήματα της πέμπτης ερώτησης του ερωτηματολογίου από τα οποία προκύπτει και η έντονη επιθυμία των μαθητών για μια ισοδύναμη ενασχόληση του δασκάλου και με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές.

Ως τρίτο πιο σημαντικό χαρακτηριστικό επίθετο ενός δασκάλου κατατάχθηκε από τους μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου το επίθετο χαρούμενος. Όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της υπό εξέταση ερώτησης (βλ. Πίνακες 70 και 72, καθώς και Ραβδογράμματα 35 και 36: Παράρτημα II) το 24% των μαθητών κατέταξε τρίτο σε σειρά προτεραιότητας το επίθετο χαρούμενος, το 21,5% το επίθετο ευγενικός, το 17% το επίθετο φιλικός, το 16,5% το επίθετο υπομονετικός, το 15% το επίθετο δίκαιος και το 6% των μαθητών θεώρησε ως τρίτο σημαντικότερο χαρακτηριστικό επίθετο του δασκάλου το επίθετο αυστηρός. Από τα ευρήματα του Πίνακα 71 δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στο τρίτο κατά σειρά προτεραιότητας επίθετο που χαρακτηρίζει το δάσκαλο και τη μεταβλητή του φύλου. Η μεταβλητή του φύλου δε σχετίζεται με τη γνώμη των μαθητών αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα ($p=0,764$). Παράλληλα, η ανάλυση του Πίνακα 73 καταδεικνύει ότι το τρίτο σημαντικότερο για τους μαθητές επίθετο ενός



• δασκάλου δεν συσχετίζεται στατιστικά ούτε και με τη βαθμολογία των μαθητών. Ο βαθμός δηλαδή των μαθητών στο περσινό ενδεικτικό τους δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην προτίμηση τους για το τρίτο πιο σημαντικό επίθετο ενός δασκάλου ($p=0,461$).

Πίνακας 70: Τρίτη προτίμηση: Χαρούμενος δάσκαλος

		Χαρακτηρισμός δασκάλου							Σύνολο
		Αυστηρός	Φιλικός	Δίκαιος	Χαρούμενος	Υπομονετικός	Ευγενικός		
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	5	18	14	26	15	17	95
		% επί του συνόλου	2,5%	9,0%	7,0%	13,0%	7,5%	8,5%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότητα	7	16	16	22	18	26	105
		% επί του συνόλου	3,5%	8,0%	8,0%	11,0%	9,0%	13,0%	52,5%
Σύνολο		Συχνότητα	12	34	30	48	33	43	200
		% επί του συνόλου	6,0%	17,0%	15,0%	24,0%	16,5%	21,5%	100,0%

Πίνακας 71: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	2,581	5	,764
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Πίνακας 72: Τρίτη προτίμηση: Χαρούμενος δάσκαλος

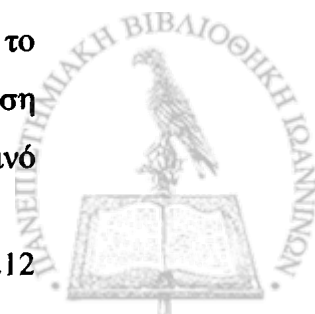
		Χαρακτηρισμός δασκάλου							Σύνολο
			Αυστηρός	Φιλικός	Δίκαιος	Χαρούμενος	Υπομονετικός	Ευγενικός	
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	0	1	1	0	0	0	2
		% επί του συνόλου	,0%	,5%	,5%	,0%	,0%	,0%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	2	1	0	4	2	4	13
		% επί του συνόλου	1,0%	,5%	,0%	2,0%	1,0%	2,0%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	10	32	29	44	31	39	185
		% επί του συνόλου	5,0%	16,0%	14,5%	22,0%	15,5%	19,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	12	34	30	48	33	43	200
		% επί του συνόλου	6,0%	17,0%	15,0%	24,0%	16,5%	21,5%	100,0%

Πίνακας 73: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	9,774	10	,461
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Σύμφωνα με τα παραπάνω ποσοτικά ευρήματα, το επίθετο «χαρούμενος» κατατάχθηκε από τους μαθητές ως το τρίτο πιο σημαντικό χαρακτηριστικό επίθετο ενός δασκάλου. Το επίθετο αυτό κατατάχθηκε ψηλά καθώς το χαρούμενο και χαμογελαστό πρόσωπο ενός δασκάλου δημιουργεί ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον. Η χαρούμενη φυσιογνωμία ενός δασκάλου ασκεί μια υποβλήτική δύναμη χαράς και ενθουσιασμού που ασκεί ευεργετική δύναμη στους μαθητές. Οι μαθητές επιθυμούν ο δάσκαλος να είναι σε καθημερινή βάση χαρούμενος και προκειμένου να το πετύχει αυτό θα πρέπει να παραμερίσει τα προσωπικά του προβλήματα και να πηγαίνει καθημερινά στο σχολείο με εύθυμη διάθεση. Ο εύθυμος και χαρούμενος δάσκαλος συνάδει με τις σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής για το ρόλο του δασκάλου ως παιδαγωγού. Κάθε παιδαγωγός που εμφορείται από γνήσια αισθήματα αγάπης για το παιδί οφείλει να είναι χαρούμενος σε όλες τις εκφάνσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Η επιθυμία αυτή των μαθητών για ένα χαρούμενο δάσκαλο είναι σύμφωνη και με τη φύση των νεαρών παιδιών, η οποία επιζητά έναν εύθυμο τρόπο ζωής και συνεπώς και έναν χαρούμενο, εύθυμο, ζωντανό και γεμάτο κέφι και όρεξη για τη ζωή δάσκαλο. Όταν ο δάσκαλος μπαίνει στη σχολική τάξη με φαιδρό και ζωντανό πρόσωπο τότε και οι μαθητές είναι χαρούμενοι με αποτέλεσμα να απολαμβάνουν με περισσότερη χαρά και ενθουσιασμό το μάθημα και να επιδίδονται με μεγαλύτερη όρεξη στα μαθητικά τους καθήκοντα.

Ως τέταρτο πιο σημαντικό χαρακτηριστικό επίθετο ενός δασκάλου οι ερωτώμενοι κατέταξαν το επίθετο ευγενικός. Από την ανάλυση των Πινάκων 74 και 76 (βλ. επίσης Ραβδογράμματα 37 και 38: Παράρτημα II) προκύπτει ότι τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας παρουσιάζουν μια σχεδόν ισοδύναμη ποσοστιαία κατάσταση. Ειδικότερα, το 21,5% των μαθητών κατέταξε τέταρτο σε σειρά προτεραιότητας το επίθετο ευγενικός, το 20,5% το επίθετο δίκαιος, το 18,5% το επίθετο φιλικός, το 17,5% το επίθετο υπομονετικός, το 15% το επίθετο χαρούμενος και το 7% το επίθετο αυστηρός. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τον Πίνακα 75 καταδεικνύουν πως οι προσδοκίες των μαθητών για το τέταρτο πιο σημαντικό χαρακτηριστικό επίθετο ενός δασκάλου δεν παρουσιάζει σημαντική στατιστικά συνάφεια με τη μεταβλητή του φύλου ($p=0,122$). Ομοίως, στατιστικά σημαντική σχέση δε διαπιστώθηκε ούτε ανάμεσα στη γνώμη των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα και τη μεταβλητή της σχολικής επίδοσης. Από την ανάλυση του Πίνακα 77 προκύπτει δηλαδή ότι ο βαθμός των μαθητών στο περσινό



-ενδεικτικό τους δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην προσδοκία τους για το τέταρτο πιο σημαντικό επίθετο ενός δασκάλου ($p=0,391$).

Πίνακας 74: Τέταρτη προτίμηση: Ευγενικός δάσκαλος

		Χαρακτηρισμός δασκάλου							Σύνολο
			Αυστηρός	Φιλικός	Δίκαιος	Χαρούμενος	Υπομονετικός	Ευγενικός	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	8	13	26	16	14	18	95
		% επί του συνόλου	4,0 %	6,5%	13,0 %	8,0%	7,0%	9,0%	47,5 %
	Κορίτσι	Συχνότητα	6	24	15	14	21	25	105
		% επί του συνόλου	3,0 %	12,0 %	7,5%	7,0%	10,5 %	12,5 %	52,5 %
Σύνολο		Συχνότητα	14	37	41	30	35	43	200
		% επί του συνόλου	7,0 %	18,5 %	20,5 %	15,0 %	17,5 %	21,5 %	100,0 %

Πίνακας 75: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	8,702	5	,122
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Πίνακας 76: Τέταρτη προτίμηση: Ευγενικός δάσκαλος

		Χαρακτηρισμός δασκάλου							Σύνολο
		Αυστηρός	Φιλικός	Δίκαιος	Χαρούμενος	Υπομονετικός	Ευγενικός		
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	0	0	1	1	0	0	2
		% επί του συνόλου	,0%	,0%	,5%	,5%	,0%	,0%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	2	0	3	4	2	2	13
		% επί του συνόλου	1,0%	,0%	1,5%	2,0%	1,0%	1,0%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	12	37	37	25	33	41	185
		% επί του συνόλου	6,0%	18,5%	18,5%	12,5%	16,5%	20,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	14	37	41	30	35	43	200
		% επί του συνόλου	7,0%	18,5%	20,5%	15,0%	17,5%	21,5%	100,0%

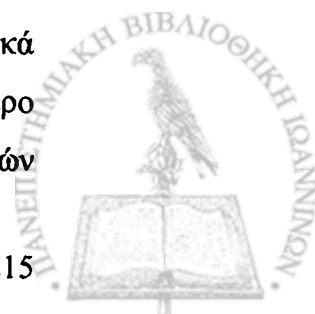
Πίνακας 77: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	10,579	10	,391
Αριθμός περιπτώσεων	200		



Από τα παραπάνω στατιστικά ευρήματα προέκυψε ότι η τέταρτη προτίμηση των μαθητών συγκεντρώθηκε σ' ένα δάσκαλο ο οποίος θα πρέπει σε μεγαλύτερο ποσοστό να είναι ευγενικός και γεμάτος με ευγενικά συναισθήματα. Σύμφωνα με αυτά τα ευρήματα, οι μαθητές προσδοκούν ένα δάσκαλο που θα τους συμπεριφέρεται με ευγενικό τρόπο κατά τη διεκπεραίωση όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Οι μαθητές γενικά επιθυμούν ένα δάσκαλο που όταν μπαίνει στη σχολική τάξη θα πρέπει να καλημερίζει τους μαθητές του, να εκφράζει με ευγενικό τρόπο τις επιθυμίες του και να διατυπώνει με επίσης γλυκό και ευγενικό τρόπο τις παρατηρήσεις του και τις υποδείξεις του προς αυτούς. Η ευγένεια του δασκάλου αξιολογείται θετικά από τους μαθητές γιατί είναι ένδειξη της αγάπης του προς αυτούς. Όταν μάλιστα ο δάσκαλος εμφορείται από πραγματικά ευγενικά αισθήματα αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του, οι οποίοι μιμούμενοι τη συμπεριφορά του θα γίνουν και οι ίδιοι ευγενικοί και στη σκέψη και στο φρόνημα και θα γεννηθεί μέσα στις ψυχές τους ο σεβασμός προς τον εαυτό τους, το δάσκαλο και το συνάνθρωπό τους. Ο ευγενικός και γλυκομίλητος δάσκαλος είναι σύμφωνος με μια παιδαγωγικά προσανατολισμένη διδασκαλία, όπου ο δάσκαλος θέτοντας στο επίκεντρο της διδασκαλίας το παιδί με τις ιδιαίτερες ανάγκες και επιθυμίες του φέρεται με ευγενικό τρόπο προς όλους τους μαθητές του (Ξηροτύρης, 1940: 51-52 · Keilhacker, 1949: 59-60).

Από την ανάλυση των Πινάκων 78 και 80 (βλ. επίσης Ραβδογράμματα 39 και 40: Παράρτημα II) προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι σε αθροιστικό ποσοστό 29,5% κατέταξαν το επίθετο υπομονετικός ως το πέμπτο πιο σημαντικό χαρακτηριστικό επίθετο ενός δασκάλου. Το 18,5% θεώρησε ως πέμπτη επιλογή το επίθετο χαρούμενος, το 17,5% το επίθετο δίκαιος, το 13,5% το επίθετο φιλικός, το 11% το επίθετο ευγενικός και το 10% το επίθετο αυστηρός. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης ερώτησης δεν έδειξε στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών αναφορικά με το πέμπτο σε σειρά προτεραιότητας χαρακτηριστικό επίθετο ενός δασκάλου και τη μεταβλητή του φύλου. Η ανάλυση του Πίνακα 79 αποδεικνύει ότι η μεταβλητή του φύλου δε σχετίζεται με την προσδοκία των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα ($p=0,077$). Αντίθετα, όπως προκύπτει και από τον Πίνακα 81 ο βαθμός των μαθητών στο περσινό ενδεικτικό τους παρουσιάζει στατιστικά σημαντική επίδραση στην προσδοκία των μαθητών για το πέμπτο σημαντικότερο επίθετο ενός δασκάλου ($p=0,019$). Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά των μαθητών



- που στο περσινό ενδεικτικό τους είχαν πάρει άριστα (9,5%, 10,5%, 16%, 28,5%, 27% και 11%) είναι σημαντικά μεγαλύτερα από αυτά των μαθητών που είχαν πάρει πολύ καλά (0%, 3%, 1,5%, 0%, 2% και 0%) ή μέτρια (0,5%, 0%, 0%, 0%, 0,5% και 0%) όσον αφορά το σύνολο των απαντήσεων.

Πίνακας 78: Πέμπτη προτίμηση: Υπομονετικός δάσκαλος

		Χαρακτηρισμός δασκάλου							Σύνολο
			Αυστηρός	Φιλικός	Δίκαιος	Χαρούμενος	Υπομονετικός	Ευγενικός	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	10	10	12	15	37	11	95
		% επί του συνόλου	5,0 %	5,0%	6,0%	7,5%	18,5 %	5,5%	47,5 %
	Κορίτσι	Συχνότητα	10	17	23	22	22	11	105
		% επί του συνόλου	5,0 %	8,5%	11,5 %	11,0 %	11,0 %	5,5%	52,5 %
Σύνολο		Συχνότητα	20	27	35	37	59	22	200
		% επί του συνόλου	10,0 %	13,5 %	17,5 %	18,5 %	29,5 %	11,0 %	100,0 %

Πίνακας 79: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	9,935	5	,077
Αριθμός περιπτώσεων	200		

- Πίνακας 80: Πέμπτη προτίμηση: Υπομονετικός δάσκαλος

		Χαρακτηρισμός δασκάλου							Σύνολο
		Αυστηρός	Φιλικός	Δίκαιος	Χαρούμενος	Υπομονετικός	Ευγενικός		
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	1	0	0	0	1	0	2
		% επί του συνόλου	,5%	,0%	,0%	,0%	,5%	,0%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	0	6	3	0	4	0	13
		% επί του συνόλου	,0%	3,0%	1,5%	,0%	2,0%	,0%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	19	21	32	37	54	22	185
		% επί του συνόλου	9,5%	10,5%	16,0%	18,5%	27,0%	11,0%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	20	27	35	37	59	22	200
		% επί του συνόλου	10,0%	13,5%	17,5%	18,5%	29,5%	11,0%	100,0%

Πίνακας 81: Έλεγχος χ²

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ ²	21,351	10	,019
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Το επίθετο «υπομονετικός» αν και κατατάχθηκε πέμπτο σε σειρά προτίμησης από τους μαθητές εντούτοις είναι ένα επίθετο που θα πρέπει να χαρακτηρίζει τον κάθε δάσκαλο. Κάθε δάσκαλος θα πρέπει να διαθέτει υπομονή καθώς αυτός έρχεται καθημερινά σε επαφή με πολλά παιδιά, καθένα από τα οποία έχει τη δική του ιδιοσυγκρασία. Σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές αμελείς και επιμελείς, έξυπνοι και νωθροί, προσεκτικοί και απρόσεκτοι, καθένας από τους οποίους απαιτεί από το δάσκαλο ειδικούς χειρισμούς και ανεξάντλητη υπομονή. Η υπομονή είναι μια από τις αρετές που οφείλει να διαθέτει ο κάθε παιδαγωγός, ο οποίος θα πρέπει να είναι συνεπής ως προς την αρχή «Να περιμένεις», όπως και ο κηπουρός, ο οποίος ως ορθά λέγει ο Fröbel, σκάπτει, σπείρει, ποτίζει και περιμένει να δει τι θα προέλθει από την καλλιέργεια του σπόρου. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να διακρίνεται από υπομονή καθώς ο παιδαγωγούμενος εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας του δεν συλλαμβάνει και δεν εμβαθύνει αμέσως στο βαθύτερο νόημα της υπευθυνότητας, της πιστής εκτελέσεως των καθηκόντων, της ευσυνειδησίας και των άλλων αρετών · οι αρετές αυτές αποκτώνται κατόπιν μακράς ασκήσεως και συνήθειας και κάτω από τη συνεχή παρόρμηση του παιδαγωγού. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ανεξάντλητη υπομονή προκειμένου να φέρει σε πέρας με επιτυχία τον κάθε διδακτικό και παιδαγωγικό του στόχο. Ως πρότυπο υπομονής θα πρέπει να έχει τον Pestalozzi, ο οποίος παρουσίαζε ιδιαίτερη ανθεκτικότητα στις αποτυχημένες παιδαγωγικές του προσπάθειες με αποτέλεσμα να αντλεί από αυτές νέες δυνάμεις και ακατάβλητο σθένος και συνεπώς να αντιδρά με δημιουργικό τρόπο στις εκάστοτε αποτυχίες. Η υπομονή θα πρέπει να εκλαμβάνεται, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Bollnow, ως η εναρμόνιση προς την αντικειμενική νομιμότητα και όχι σαν μια αδυναμία του παιδαγωγού που θα ισοδυναμούσε με την παραίτηση από την προσωπική του θέληση. Ο δάσκαλος δε θα πρέπει να εκνευρίζεται και να θυμώνει όταν οι μαθητές κάνουν φασαρία, δε γνωρίζουν την απάντηση σε μια ερώτηση ή δεν καταλαβαίνουν το μάθημα. Αντίθετα, θα πρέπει να αντιμετωπίζει με ανεξάντλητη υπομονή την κάθε μαθησιακή δραστηριότητα. Ένας υπομονετικός δάσκαλος θα καταφέρει να εξασφαλίσει ένα ήρεμο μαθησιακό περιβάλλον και να επιδράσει καθησυχαστικά στην ανυπόμονη φυσιογνωμία των νεαρών παιδιών (Ξηροτύρης, 1940: 38 · Τσίριμπας, 1964: 75).

Ως λιγότερο σημαντικό επίθετο ενός δασκάλου θεωρήθηκε από τους



-ερωτηθέντες της έρευνας το επίθετο αυστηρός. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα των Πινάκων 82 και 84 (βλ. επίσης Ραβδογράμματα 41 και 42: Παράρτημα II) το 68,5% των μαθητών κατέταξε τελευταίο σε σειρά προτεραιότητας το επίθετο αυστηρός, το 14,5% το επίθετο χαρούμενος, το 7% το επίθετο υπομονετικός, το 5% το επίθετο φιλικός, το 4,5% το επίθετο ευγενικός και το 0,5% το επίθετο δίκαιος. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας δεν έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών για το λιγότερο επιθυμητό επίθετο ενός δασκάλου και τη μεταβλητή του φύλου ($p=0,588$). Αντίθετα, ο βαθμός των μαθητών στο περσινό ενδεικτικό τους έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην προσδοκία τους για το ίδιο θέμα ($p=0,038$). Ειδικότερα, τα ποσοστά των μαθητών που στο περσινό ενδεικτικό τους είχαν πάρει άριστα (64%, 5%, 0,5%, 13%, 6,5% και 3,5%) είναι σημαντικά μεγαλύτερα από αυτά των μαθητών που είχαν πάρει πολύ καλά (4,5%, 0%, 0%, 1,5%, 0% και 0,5%) ή μέτρια (0%, 0%, 0%, 0%, 0,5% και 0,5%) όσον αφορά το σύνολο των απαντήσεων.

Πίνακας 82: Έκτη προτίμηση: Αυστηρός δάσκαλος

		Χαρακτηρισμός δασκάλου							Σύνολο
		Αυστηρός	Φιλικός	Δίκαιος	Χαρούμενος	Υπομονετικός	Ευγενικός		
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	62	6	0	13	8	6	95
		% επί του συνόλου	31,0 %	3,0%	,0%	6,5%	4,0%	3,0%	47,5 %
	Κορίτσι	Συχνότητα	75	4	1	16	6	3	105
		% επί του συνόλου	37,5 %	2,0%	,5%	8,0%	3,0%	1,5%	52,5 %
Σύνολο		Συχνότητα	137	10	1	29	14	9	200
		% επί του συνόλου	68,5 %	5,0%	,5%	14,5 %	7,0%	4,5%	100,0 %



Πίνακας 83: Έλεγχος χ²

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ ²	3,739	5	,588
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Πίνακας 84: Έκτη προτίμηση: Αυστηρός δάσκαλος

		Χαρακτηρισμός δασκάλου							Σύνολο
			Αυστηρός	Φιλικός	Δίκαιος	Χαρούμενος	Υπομονετικός	Ευγενικός	
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	0	0	0	0	1	1	2
		% επί του συνόλου	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%	,5%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	9	0	0	3	0	1	13
		% επί του συνόλου	4,5%	,0%	,0%	1,5%	,0%	,5%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	128	10	1	26	13	7	185
		% επί του συνόλου	64,0%	5,0%	,5%	13,0%	6,5%	3,5%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	137	10	1	29	14	9	200
		% επί του συνόλου	68,5%	5,0%	,5%	14,5%	7,0%	4,5%	100,0%



	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	19,150	10	,038
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, το επίθετο αυστηρός κατέλαβε την τελευταία θέση στη σειρά κατάταξης των προσδοκώμενων επιθέτων ενός δασκάλου. Σύμφωνα με τις απαιτήσεις μιας καθολικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας, όπου θα δεσπόζει η φυσιογνωμία ενός παιδαγωγού, η αυστηρότητα του δασκάλου δε θεωρείται απαραίτητο στοιχείο για την επιτυχή διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο αυστηρός δάσκαλος με την έννοια ενός δεσποτικού τυράννου απορρίπτεται από τους μαθητές. Ο δάσκαλος που φωνάζει, τιμωρεί αλόγιστα πάνω στην ώρα του θυμού, προσβάλλει και λειτουργεί με βάση τον άκρατο εγωισμό του χωρίς να λαμβάνει υπόψη του την ψυχολογία και τις ανάγκες των μαθητών είναι ένας δάσκαλος που δεν προσδοκάται από τους μαθητές. Ο δάσκαλος όμως που χρησιμοποιεί την αυστηρότητα του με γνώμονα το συμφέρον των μαθητών αποσκοπώντας στην ηθική αυθυπαρξία τους και στην επιτυχή διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας χαίρει την εκτίμηση τους με την προϋπόθεση η αυστηρότητα αυτή να συνοδεύεται και από φιλική συμπεριφορά, όπως προκύπτει και από τη δέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου. Η απόρριψη της αυστηρότητας του δασκάλου από τη μεριά των μαθητών, όπως καταδεικνύεται και από την τελευταία θέση που κατέλαβε το επίθετο αυστηρός, είναι σύμφωνη με το αίτημα της εποχής για τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου και αντανακλά την επιθυμία των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα υιοθετεί κατά τη διεκπεραίωση των μαθησιακών του δραστηριοτήτων παιδαγωγικές μεθόδους (Ξηροτύρης, 1940: 57-58).

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της συγκεκριμένης ερώτησης προέκυψε η εξής κατά σειρά προτίμησης κατάταξη των επιθέτων του δασκάλου:

1. Φιλικός
2. Δίκαιος, χαρούμενος, ευγενικός
3. Χαρούμενος

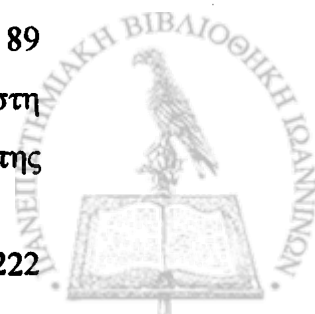


4. Ευγενικός
5. Υπομονετικός
6. Αυστηρός

Από την παραπάνω κατάταξη των επιθέτων ενός δασκάλου διαφαίνεται η έντονη προσδοκία των μαθητών για τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου, χαρακτηριστικά γνωρίσματα του οποίου θεωρούνται η φιλικότητα, η εύθυμη διάθεση, η δικαιοσύνη και οι ευγενικοί τρόποι συμπεριφοράς που ισοδυναμούν με τα επίθετα φιλικός, χαρούμενος, δίκαιος και ευγενικός που κατέλαβαν τις πρώτες θέσεις της παραπάνω κατάταξης. Η προσδοκία των μαθητών για τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου καθίσταται εναργέστερη και από την τελευταία θέση που κατέλαβε στην παραπάνω κατάταξη το επίθετο αυστηρός καθώς η αυστηρότητα έρχεται σε αντιδιαστολή με τα γνήσια παιδαγωγικά αισθήματα που θα πρέπει να διαθέτει ο δάσκαλος στα πλαίσια μιας καθολικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας.

9.4.2. Προσδοκίες των μαθητών για ένα δάσκαλο μεταδότη της ύλης ή παιδαγωγό

Η δέκατη τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Κατά τη γνώμη σου ο δάσκαλος θα πρέπει κυρίως να»; επιχείρησε να διερευνήσει τις προσδοκίες των μαθητών για ένα δάσκαλο μεταδότη της σχολικής ύλης ή παιδαγωγό. Όπως προκύπτει από τους Πίνακες 86 και 88 (βλ. επίσης Ραβδογράμματα 43 και 44: Παράρτημα II) η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων κατάδειξε ότι το 67,5% των ερωτηθέντων επιθυμεί ένα δάσκαλο που θα πρέπει κυρίως να αγαπάει και να καταλαβαίνει τους μαθητές του ενώ το 32,5% ένα δάσκαλο που θα πρέπει κυρίως να μαθαίνει πολλά πράγματα στους μαθητές του. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης ερώτησης αποδεικνύει ότι στατιστικά σημαντική σχέση δεν παρατηρήθηκε ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα και τη μεταβλητή του φύλου. Όπως καταγράφεται και στον Πίνακα 87 η μεταβλητή του φύλου δεν σχετίζεται με τις προσδοκίες των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα ($p=0,133$). Παράλληλα, από την ανάλυση του Πίνακα 89 προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική σχέση δε διαπιστώθηκε ούτε ανάμεσα στη συγκεκριμένη προσδοκία των μαθητών για το δάσκαλο και τη μεταβλητή της



·σχολικής επίδοσης ($p=0,122$).

Πίνακας 86: Μεταδότης της ύλης ή παιδαγωγός

		Μεταδότης της ύλης ή παιδαγωγός		Σύνολο	
		Μαθαίνει πολλά πράγματα στους μαθητές του	Αγαπάει και να καταλαβαίνει τους μαθητές του		
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	36	59	95
		% επί του συνόλου	18,0%	29,5%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότητα	29	76	105
		% επί του συνόλου	14,5%	38,0%	52,5%
Σύνολο		Συχνότητα	65	135	200
		% επί του συνόλου	32,5%	67,5%	100,0%

Πίνακας 87: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα	Σημαντικότητα	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	2,401	1	,121		
Έλεγχος Fisher				,133	,081
Αριθμός περιπτώσεων	200				

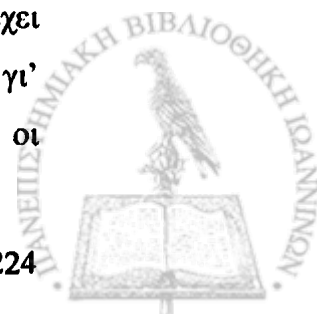
-Πίνακας 88: Μεταδότης της ύλης ή παιδαγωγός

			Μεταδότης της ύλης ή παιδαγωγός		Σύνολο
			Μαθαίνει πολλά πράγματα στους μαθητές του	Αγαπάει και να καταλαβαίνει τους μαθητές του	
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	2	0	2
		% επί του συνόλου	1,0%	,0%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	4	9	13
		% επί του συνόλου	2,0%	4,5%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	59	126	185
		% επί του συνόλου	29,5%	63,0%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	65	135	200
		% επί του συνόλου	32,5%	67,5%	100,0%

Πίνακας 89: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	4,203	2	,122
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Από την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης ερώτησης προκύπτει ότι το μεγαλύτερο αθροιστικά ποσοστό (67,5%) συγκέντρωσε η εναλλακτική απάντηση «Αγαπάει και να καταλαβαίνει τους μαθητές του». Από την απάντηση αυτή καθίσταται φανερή η προσδοκία των μαθητών για τον παιδαγωγικό ρόλο έναντι του διδασκαλικού ρόλου που θα πρέπει να υιοθετεί ο κάθε δάσκαλος κατά την επιτέλεση των καθηκόντων του. Ο παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου έχει πρωταρχική αξία για τους ίδιους τους μαθητές καθώς ύψιστη προτεραιότητα γι' αυτούς έχουν η αγάπη και η κατανόηση του δασκάλου για τους μαθητές του, οι



· δύο βασικότερες δηλαδή αρετές του κάθε παιδαγωγού. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή διεκπεραίωση του παιδαγωγικού έργου είναι η επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου, η οποία μπορεί να δημιουργηθεί μόνο μέσα σ' ένα κλίμα χαλάρωσης όπου κυρίαρχη θέση θα έχει η αγάπη προς το παιδί. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι η αγάπη του παιδαγωγού προς τον παιδαγωγούμενο δε σημαίνει να του κάνει όλα του τα καπρίτσια, να γίνεται δούλος του και να του δίνει την εντύπωση ότι αυτός είναι ο κύριος του σύμπαντος. Αντίθετα, η αγάπη αυτή θα πρέπει να είναι μια γνήσια αγάπη που θα βασίζεται για τον ενήλικο στη στοργή, την κατανόηση και το ενδιαφέρον και όχι μια υπερβολική αγάπη που θα ξεπερνάει τα απαιτούμενα στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας όρια. Η αγάπη του δασκάλου προς το παιδί θα πρέπει να έχει τέτοια μορφή έτσι ώστε να του επιτρέπει να πραγματοποιεί τις τάσεις της ηλικίας του και να το βοηθάει να φτάσει στο ανώτερο σκαλοπάτι (Debesse & Mialaret, 1985: 114-115).

Από τα δεδομένα της παρούσας ερώτησης προκύπτει ότι για τους μαθητές ο δάσκαλος που αγαπάει και καταλαβαίνει τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις επιθυμίες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή αξιολογείται θετικότερα από το δάσκαλο που μαθαίνει πολλά πράγματα σ' αυτούς. Ο άρτια επιστημονικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός που όντας πιστός στο καθήκον του και με σταθερή πίστη στο ανώτερο χρέος επικεντρώνεται στη μετάδοση όσο το δυνατόν περισσότερων γνωστικών αντικειμένων κατατάσσεται δεύτερος από τους μαθητές συγκρινόμενος με αυτόν που υιοθετεί παιδαγωγικές μεθόδους κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι το σπουδαιότερο για τους μαθητές καθήκον ενός δασκάλου είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και όχι οι γνώσεις, που το άτομο θα μπορέσει να εξασφαλίσει στη σύγχρονη εποχή με πολύ εύκολο τρόπο διαμέσου του διαδικτύου και των άλλων μέσων που προσφέρει η σύγχρονη κοινωνία. Οι μαθητές δεν επιθυμούν περισσότερο ένα δάσκαλο που θα προσκομίζει και θα μεταβιβάζει πληροφορίες προετοιμασμένες με επιμέλεια από πριν αλλά ένα δάσκαλο που θα αγαπάει, θα καθοδηγεί, θα απαντάει με προθυμία στις απορίες τους και που θα τους υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο θα βρουν τη λύση σ' ένα πρόβλημα (Debesse & Mialaret, 1985: 108 · Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991: 137).



9.4.3. Συνολικός χαρακτηρισμός του δασκάλου από τους μαθητές

Στο δέκατο τέταρτο ερώτημα «Πώς θα χαρακτήριζες το δάσκαλο σου»; οι εναλλακτικές απαντήσεις που υπήρχαν συγκέντρωσαν τα εξής ποσοστά (βλ. Πίνακες 90 και 92, καθώς και Ραβδογράμματα 45 και 46: Παράρτημα II): το 46,5% των μαθητών χαρακτήρισε το δάσκαλο ως τον άνθρωπο που έχει καθήκον του να τους μορφώσει, το 36% ως το άτομο που ενδιαφέρεται γι' αυτούς και το 17,5% των μαθητών χαρακτήρισε το δάσκαλο ως ένα φίλο. Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της συγκεκριμένης ερώτησης προέκυψε σημαντικά στατιστική συνάφεια ανάμεσα στο χαρακτηρισμό που προσάψανε οι μαθητές στο δάσκαλο τους και τη μεταβλητή του φύλου. Από την παρατήρηση του Πίνακα 91 προκύπτει ότι η μεταβλητή του φύλου παρουσιάζει σημαντική στατιστικά συσχέτιση με το χαρακτηρισμό του δασκάλου από τους μαθητές ($p=0,015$). Το ποσοστό των κοριτσιών που χαρακτήρισαν το δάσκαλο τους ως τον άνθρωπο που έχει καθήκον του να τους μορφώσει (25%) και ως άτομο που ενδιαφέρεται για αυτές (22%) είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο από το ποσοστό των αγοριών (21,5% και 14% αντίστοιχα). Αντίθετα, το ποσοστό των αγοριών που χαρακτήρισαν το δάσκαλο τους ως ένα φίλο (12%) είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών (5,5%). Σε αντίθεση με τη μεταβλητή του φύλου, όπως προκύπτει και από την αξιολόγηση του Πίνακα 93, η μεταβλητή του βαθμού των μαθητών στο περσινό ενδεικτικό τους δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στο χαρακτηρισμό του δασκάλου από τους μαθητές ($p=0,443$).

Πίνακας 90: Συνολικός χαρακτηρισμός του δασκάλου από τους μαθητές

		Συνολικός χαρακτηρισμός δασκάλου			Σύνολο	
			Ως άνθρωπο που έχει καθήκον του να με μορφώσει	Ως φίλο	Ως άτομο που ενδιαφέρεται για μένα	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	43	24	28	95
		% επί του συνόλου	21,5%	12,0%	14,0%	47,5%
	Κορίτσι	Συχνότητα	50	11	44	105
		% επί του συνόλου	25,0%	5,5%	22,0%	52,5%
Σύνολο		Συχνότητα	93	35	72	200
		% επί του συνόλου	46,5%	17,5%	36,0%	100,0%

Πίνακας 91: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	8,432	2	,015
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Πίνακας 92: Συνολικός χαρακτηρισμός του δασκάλου από τους μαθητές

		Συνολικός χαρακτηρισμός δασκάλου			Σύνολο	
			Ως άνθρωπο που έχει καθήκον του να με μορφώσει	Ως φίλο	Ως άτομο που ενδιαφέρεται για μένα	
Σχολική επίδοση	Μέτρια	Συχνότητα	1	1	0	2
		% επί του συνόλου	0,5%	0,5%	0,0%	1,0%
	Πολύ καλά	Συχνότητα	5	4	4	13
		% επί του συνόλου	2,5%	2,0%	2,0%	6,5%
	Άριστα	Συχνότητα	87	30	68	185
		% επί του συνόλου	43,5%	15,0%	34,0%	92,5%
Σύνολο		Συχνότητα	93	35	72	200
		% επί του συνόλου	46,5%	17,5%	36,0%	100,0%

Πίνακας 93: Έλεγχος χ^2

	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
Έλεγχος χ^2	3,735	4	,443
Αριθμός περιπτώσεων	200		

Ο χαρακτηρισμός του δασκάλου από τη σκοπιά των μαθητών προσφέρει αρκετά σημαντικά στοιχεία αναφορικά με την προσδοκία τους για το ρόλο του δασκάλου. Το ιδιαίτερος σημαντικό αθροιστικά ποσοστό (46,5%) των μαθητών που χαρακτήρισαν το δάσκαλο τους ως άνθρωπο που έχει καθήκον του να τους μορφώσει σκιαγραφεί την προτίμηση τους για το διδασκαλικό ρόλο του δασκάλου σύμφωνα με τον οποίο χρέος του εκπαιδευτικού είναι να φέρει το μαθητή σε επαφή με το μορφωτικό αγαθό. Από την ερώτηση αυτή προκύπτει ότι



- πρωταρχική σημασία έχει για τους μαθητές η μεταβίβαση σ' αυτούς από το δάσκαλο όλων των γνώσεων και των άλλων τεχνικών ή πολιτισμικών στοιχείων, όπως οι ικανότητες και οι δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης, αρίθμησης. Αντίθετα, ο δεύτερος σε σειρά προτίμησης για τους μαθητές χαρακτηρισμός του δασκάλου ως του ατόμου που ενδιαφέρεται για αυτούς (36%) και ο τρίτος χαρακτηρισμός του ως φίλου (17,5%) αποδεικνύουν ότι το ενδιαφέρον του δασκάλου για τους μαθητές και τα φιλικά συναισθήματα προς αυτούς συνεκτιμώνται ως λιγότερο σημαντικά στοιχεία ενός δασκάλου. Αυτή η κατάταξη του ενδιαφέροντος και των φιλικών συναισθημάτων του δασκάλου στη δεύτερα και τρίτη σειρά κατάταξης αντίστοιχα αποδεικνύουν την προτεραιότητα που έχει για τους μαθητές ο διδασκαλικός έναντι του παιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου, όσον αφορά το συγκεκριμένο ερώτημα. Αξιοσημείωτο όμως είναι και το ότι η προτίμηση αυτή των μαθητών αντιδιαστέλλεται με την προσδοκία τους για τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου έναντι του διδασκαλικού, όπως ακριβώς προέκυψε από το σύνολο σχεδόν των υπό διερεύνηση ερωτήσεων.

9.5. Συμπερασματική αξιολόγηση των ευρημάτων - Καταληκτικές παρατηρήσεις

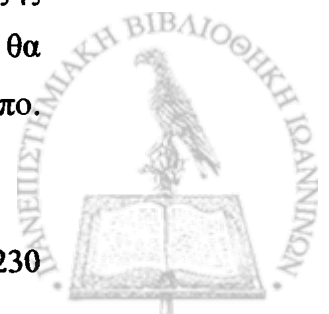
Κεντρικό σημείο διερεύνησης της παρούσας έρευνας ήταν η προσέγγιση του ρόλου του δασκάλου σύμφωνα με τις προσδοκίες των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Τα συνολικά ευρήματα αυτής της έρευνας προσφέρουν αρκετές πληροφορίες σχετικά με τις ενδόμυχες επιθυμίες των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου σκιαγραφώντας το πορτρέτο του «ιδανικού» γι' αυτούς εκπαιδευτικού. Ο απώτερος στόχος αυτής της ερευνητικής προσπάθειας έγκειται στην απόκτηση επιστημονικά έγκυρων γνώσεων σχετικά με την επιθυμητή για τους μαθητές συμπεριφορά ενός δασκάλου που θα βοηθήσουν στη σύλληψη μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας της σύγχρονης πραγματικότητας και στην υιοθέτηση των απαιτούμενων και κατάλληλων διορθωτικών μέτρων. Στα πλαίσια μάλιστα του πολυσύνθετου ρόλου του δασκάλου και της ασαφής οριοθέτησης του καθώς και των πολυσύνθετων προβλημάτων του σημερινού σχολείου καθίσταται απολύτως αναγκαία η αξιοποίηση των ευρημάτων αυτών. Τα αποτελέσματα αυτά θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη γιατί οι μαθητές εξαιτίας της καθημερινής



- τους επαφής με το δάσκαλο είναι οι πλέον αρμόδιοι να εκτιμήσουν *hinc et nunc* (εδώ και τώρα) τη διδακτική ικανότητα, τις μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετεί, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δασκάλου καθώς και την ποιότητα της σχέσης που συνάπτει ο δάσκαλος με την τάξη του. Τα ευρήματα αυτά συσχετιζόμενα με τα ευρήματα παρομοίων ερευνών θα πρέπει να κοινοποιηθούν στους δασκάλους και τους ιθύνοντες του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου αυτοί να αποκτήσουν μια πραγματική εικόνα της σχολικής πραγματικότητας. Σε περίπτωση που θα συμβεί αυτό θα προέλθει για τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης *ανατροφοδότηση* (feedback) προερχόμενη από την πλευρά των μαθητών, η οποία θα τους παρακινήσει να πάρουν τα ανάλογα ενισχυτικά και διορθωτικά διδακτικά και παιδαγωγικά μέτρα (Debesse & Mialaret, 1985: 178 · Κωνσταντίνου, 2004: 49).

Ωστόσο, η μέτρηση των προσδοκιών των μαθητών και η διεξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων είναι δυνατόν να επιδεχτούνε αμφισβήτηση καθώς οι μαθητές εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας τους πιθανότατα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την έκφραση των πραγματικών τους επιθυμιών. Πολλές φορές μάλιστα κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας τα υποκείμενα αυτής τείνουν να επιλέγουν την απάντηση που είναι κατά γενική ομολογία αποδεκτή διστάζοντας και φοβούμενοι να εκφράσουν την πραγματική τους προσδοκία για ένα θέμα. Κατά τη διεξαγωγή κάθε έρευνας είναι δυνατόν να υπεισέλθουν και κάποιοι αστάθμητοι παράγοντες που μπορεί να αλλοιώσουν τα αποτελέσματα της. Εξάλλου το δείγμα της παρούσας έρευνας (200 ερωτηματολόγια) δε θεωρείται απολύτως αντιπροσωπευτικό έτσι ώστε να οδηγήσει σε συμπεράσματα που θα έχουν καθολική ισχύ. Η μορφή όμως του ερωτηματολογίου και η ανωνυμία που τηρήθηκε σ' αυτό, γεγονός που τονίστηκε ιδιαίτερος και κατά το μοίρασμα των ερωτηματολογίων, ελπίζουμε ότι θα μπορέσουν να αμβλύνουν ή έστω να ελαχιστοποιήσουν όλα τα παραπάνω προβλήματα.

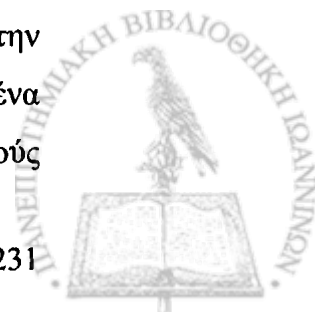
Συνολικά, τα ευρήματα του δείγματος δίνουν σαφείς ερμηνείες - απαντήσεις στις επιμέρους θεματικές παραμέτρους της ερευνητικής υπόθεσης, επιβεβαιώνοντας με τον τρόπο αυτό το περιεχόμενο της. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει ότι οι προσδοκίες των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου συγκεντρώνονται *περισσότερο* σ' ένα δάσκαλο που θα οργανώνει τις σχολικές διαδικασίες και δραστηριότητες με παιδαγωγικό τρόπο.



- Από τις προτιμήσεις αυτές των μαθητών για μια παιδαγωγικά προσανατολισμένη διδασκαλία από ένα δάσκαλο που θα έχει ως σημείο αναφοράς των δραστηριοτήτων του το ίδιο το παιδί προκύπτει και η υψηλή προσδοκία τους για τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου. Αξιοσημείωτο είναι ότι από τα ευρήματα κάποιων ερωτήσεων προέκυψε ότι οι μαθητές επιθυμούν ένα δάσκαλο που θα οργανώνει με παιδαγωγικές μεθόδους το μάθημα φροντίζοντας συγχρόνως και για την επιτυχή διεκπεραίωση του και για τη πρόσληψη των γνωστικών αντικειμένων από τους μαθητές. Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι ο διδασκαλικός ρόλος του δασκάλου δεν απορρίπτεται αλλά κατατάσσεται δεύτερος σε σειρά προτίμησης από τους μαθητές καταλαμβάνοντας μάλιστα πρωταρχική θέση και σε δύο από τα υπό εξέταση ερωτήματα.

Η γενικευμένη διαπίστωση ότι οι μαθητές προσδοκούν περισσότερο τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου επιβεβαιώνεται σχεδόν στο σύνολο της από τα ευρήματα για τις προσδοκίες των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου και στους τρεις τομείς που αφορούν τη συμπεριφορά του δασκάλου : α) Διδακτικές και μεθοδολογικές πλευρές της συμπεριφοράς του δασκάλου, β) Προσωπική συμπεριφορά του δασκάλου, γ) Προσωπικές ιδιότητες/ Προσωπικά χαρακτηριστικά του δασκάλου. Αξιολογώντας συνολικά τα ευρήματα του δείγματος προκύπτει ότι όσον αφορά τις διδακτικές και μεθοδολογικές πλευρές της συμπεριφοράς του δασκάλου η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών επιθυμεί ένα δάσκαλο που θα κάνει με ευχάριστο και ενδιαφέροντα τρόπο το μάθημα δημιουργώντας ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον. Ένα μεγάλο επίσης ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας επιθυμεί ένα δάσκαλο που θα τους αναθέτει λίγες σχολικές εργασίες για το σπίτι. Σχετικά με το βαθμό δυσκολίας των σχολικών εργασιών για το σπίτι από τα πορίσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι περισσότεροι μαθητές επιθυμούν ένα δάσκαλο που θα τους αναθέτει ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες εργασίες για το σπίτι. Η προσδοκία αυτή των μαθητών απηχεί την επιθυμία τους οι εργασίες για το σπίτι να είναι μέτριου βαθμού δυσκολίας και να είναι συνεπώς ανάλογες με τις ικανότητες και το πνευματικό τους επίπεδο προκειμένου αυτοί να καταφέρουν να τις διεκπεραιώσουν απαλλαγμένοι από άγχος και πίεση.

Από τα ευρήματα με συναφές περιεχόμενο προκύπτει ότι όσον αφορά την προσωπική συμπεριφορά του δασκάλου η πλειοψηφία των μαθητών επιθυμεί ένα δάσκαλο που θα ασχολείται το ίδιο και με τους καλούς και με τους κακούς



- μαθητές, γεγονός που απηχεί την προσδοκία τους για ένα δάσκαλο που θα αντιμετωπίζει με δίκαιο τρόπο όλους τους μαθητές του. Η δικαιοσύνη του δασκάλου που προσδοκείται από τους μαθητές θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός παιδαγωγού. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές επιθυμούν ένα δάσκαλο που θα συμπεριφέρεται με ήρεμο και παιδαγωγικό τρόπο απέναντι σε μαθητές που κάνουν φασαρία υπενθυμίζοντας τους ότι θα πρέπει να κάνουν ησυχία. Η προσδοκία των μαθητών για τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου καθίσταται φανερή και από τις εξής προτάσεις που κατατάχθηκαν από τους μαθητές με σειρά προτεραιότητα ως εξής:

- 1) Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τους μαθητές του,
- 2) Ο δάσκαλος θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές του,
- 3) Ο δάσκαλος θα πρέπει να καταλαβαίνει τους μαθητές του,
- 4) Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του,
- 5) Ο δάσκαλος θα πρέπει να επαινεί τους μαθητές του.

Η υψηλή προσδοκία των μαθητών για τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου διαπιστώνεται κυρίως από τις τρεις πρώτες προτάσεις που παραπέμπουν στις τρεις βασικές αρετές (ενδιαφέρον, βοήθεια και κατανόηση) που θα πρέπει να διαθέτει ο κάθε παιδαγωγός.

Όσον αφορά τις προσδοκίες των μαθητών για τις προσωπικές ιδιότητες του δασκάλου από το σύνολο των ευρημάτων προκύπτει ότι τα σημαντικότερα για αυτούς επίθετα ενός δασκάλου είναι τα εξής με σειρά κατάταξης: 1) Φιλικός, 2) Δίκαιος, Χαρούμενος, Ευγενικός, 3) Χαρούμενος, 4) Ευγενικός, 5) Υπομονετικός, 6) Αυστηρός. Από την υψηλή θέση που κατέλαβαν τα επίθετα φιλικός, δίκαιος, χαρούμενος και ευγενικός καθίσταται εναργέστερη η προσδοκία των μαθητών για τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου. Η στάση των μαθητών απέναντι στον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου καθίσταται περισσότερο φανερή από τα ευρήματα της δέκατης τρίτης ερώτησης του ερωτηματολογίου σύμφωνα με τα οποία το 67,5% των ερωτηθέντων εκφράζει την επιθυμία του για ένα δάσκαλο που θα πρέπει κυρίως να αγαπάει και να καταλαβαίνει τους μαθητές έναντι του 32,5% των μαθητών που επιθυμεί ένα δάσκαλο που θα πρέπει κυρίως να μαθαίνει πολλά πράγματα στους μαθητές του. Από όλες τις παραπάνω προτιμήσεις των μαθητών προέκυψε ότι κυρίαρχη θέση έχει στην καρδιά τους ένας δάσκαλος που θα οργανώνει με παιδαγωγικό τρόπο όλες τις σχολικές δραστηριότητες.

Αξιοσημείωτο είναι ότι από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων



- ορισμένων ερωτήσεων παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές επιθυμούν ένα δάσκαλο που θα χρησιμοποιεί παιδαγωγικές μεθόδους διασφαλίζοντας συγχρόνως και την ομαλή και επιτυχή διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών που προσδίδει μεγάλη σημασία σ' ένα δάσκαλο που θα κατέχει την τέχνη της εξήγησης. Οι μαθητές καθημερινά έρχονται σε επαφή με ένα πλήθος από γνώσεις και πληροφορίες τις οποίες οφείλουν να αφομοιώσουν και να κατανοήσουν γεγονός που καθιστά αναγκαία την ύπαρξη ενός δασκάλου που θα κάνει κατανοητά τα γνωστικά αντικείμενα και θα συμβάλλει στην επιτυχή διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Για τους μαθητές ύψιστη υποχρέωση του κάθε δασκάλου είναι να εξηγεί το μάθημα και να επιμένει στην κατανόηση του έως ότου αυτοί να το «χωνέψουν» πλήρως και αντίθετα να μην το λέει *για γρήγορα και βιαστικά* προκειμένου να καλύψει ολόκληρη τη διδακτέα ύλη, όπως αυτή ορίζεται στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα. Ακόμη, οι μαθητές στο σύνολο τους εκφράζουν την επιθυμία τους για ένα δάσκαλο που θα λέει αστεία αλλά μόνο όταν τελειώσει το μάθημα κυρίως διότι πιστεύουν ότι οι στιγμές χαλάρωσης που προσφέρουν τα αστεία του δασκάλου θα πρέπει να είναι σύντομες και να εκδηλώνονται στο τέλος του μαθήματος προκειμένου να διεκπεραιωθεί με επιτυχία η μαθησιακή δραστηριότητα. Αναφορικά με τη συμπεριφορά του δασκάλου προς τους μαθητές, το υψηλό αθροιστικό ποσοστό (88%) που συγκέντρωσε η εναλλακτική απάντηση «Μαλώνει μόνο όταν πρέπει τους μαθητές του» της όγδοης ερώτησης εκφράζει την επιθυμία των μαθητών για ένα δίκαιο δάσκαλο που θα τους μαλώνει μόνο όταν αυτό καθίσταται αναγκαίο αλλά και που θα πρέπει να προβαίνει σ' αυτή τη δραστηριότητα όταν δημιουργούνται συνθήκες που παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Από την προσδοκία αυτή συνάγεται η επιθυμία των μαθητών για ένα δάσκαλο που θα διαθέτει γνώρισμα παιδαγωγού αλλά και που θα επικεντρώνεται ταυτόχρονα και στη μετάδοση της διδακτέας ύλης. Από το 52,5% των μαθητών που εκδήλωσαν την επιθυμία τους για ένα δάσκαλο που θα είναι αυστηρός αλλά συγχρόνως καλός διαφαίνεται η απαιτούμενη για τους μαθητές συνύπαρξη στο πρόσωπο του δασκάλου παιδαγωγικών αρετών και αυταρχικών στοιχείων που θα συμβάλλουν στην ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Από το ποσοστό δηλαδή αυτό προκύπτει ότι η αυστηρότητα του δασκάλου δεν επιδοκιμάζεται από τους μαθητές αλλά ότι είναι αποδεκτή όταν συνυπάρχει με φιλικά συναισθήματα. Συμπερασματικά, θα



λέγαμε ότι από όλα τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές προσδοκούν ένα δάσκαλο που θα υιοθετεί συγχρόνως και τον παιδαγωγικό και το διδακτικό του ρόλο.

Από τη συνολική αξιολόγηση των ευρημάτων του δείγματος προέκυψε ότι ο διδασκαλικός ρόλος του δασκάλου που για πολλά χρόνια κατείχε εξέχουσα θέση στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας κατατάσσεται δεύτερος από την πλειοψηφία των μαθητών χωρίς ωστόσο να απορρίπτεται πλήρως. Από ορισμένα μάλιστα ευρήματα παρατηρήθηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις ο διδασκαλικός ρόλος του δασκάλου κατατάσσεται πρώτος από τους μαθητές. Ειδικότερα, η υψηλή προσδοκία των μαθητών για το διδασκαλικό ρόλο του δασκάλου διαπιστώνεται από την υψηλότερη επιθυμία τους για ένα δάσκαλο που θα είναι αυστηρός μόνο σε περιπτώσεις που θα διαταράσσεται η μαθησιακή διαδικασία, όταν δηλαδή οι μαθητές θα κάνουν φασαρία ή θα πηγαίνουν αδιάβαστοι στο σχολείο. Από την επιθυμία αυτή των μαθητών προκύπτει και το ότι αυτοί επιθυμούν ένα δάσκαλο που θα είναι αυστηρός, θα ασκεί εξουσία πάνω τους και που θα μπορεί να διατηρήσει τον έλεγχο της τάξης. Η προσδοκία των μαθητών για το διδασκαλικό ρόλο του εκπαιδευτικού καθίσταται ακόμη φανερή και από τη δέκατη τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος χαρακτηρίζεται από το 46,5% των μαθητών ως το άτομο που έχει καθήκον του να τους μορφώσει έναντι του 36% των μαθητών που τον χαρακτήρισε ως το άτομο που ενδιαφέρεται γι' αυτούς και του 17,5% των μαθητών που απέδωσε στο δάσκαλο το χαρακτηρισμό του φίλου.

Αναφορικά με τη μεταβλητή του φύλου προέκυψε ότι το φύλο επηρεάζει τις προσδοκίες των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου σε ορισμένα μόνο θέματα που αφορούν τους υπό εξέταση τομείς της συμπεριφοράς του. Ειδικότερα, τα κορίτσια εμφανίζονται να επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια εργασίες μέτριας δυσκολίας ενώ τα αγόρια επιθυμούν περισσότερο από τα κορίτσια ένα δάσκαλο που θα τους αναθέτει δύσκολες ή εύκολες εργασίες για το σπίτι. Τα κορίτσια, σε υψηλότερο ποσοστό από τα αγόρια πιστεύουν ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να ασχολείται το ίδιο και με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές ενώ τα αγόρια πιστεύουν σε υψηλότερο ποσοστό από τα κορίτσια ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να ασχολείται περισσότερο με τους κακούς μαθητές. Ακόμη, τα κορίτσια επιθυμούν περισσότερο από τα αγόρια ένα δάσκαλο που θα πρέπει να υπενθυμίσει στους μαθητές να κάνουν ησυχία καθώς και ένα δάσκαλο που θα



· πρέπει να τους παρακαλέσει να κάνουν ησυχία ενώ τα αγόρια ζητούν περισσότερο από τα κορίτσια ένα δάσκαλο που θα πρέπει σε περίπτωση που αυτοί θα κάνουν φασαρία να τους μαλώσει, να τους τιμωρήσει, να τους χτυπήσει και να τους αφήσει να κάνουν φασαρία. Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε και ανάμεσα στα δύο φύλα και στην άποψη τους σχετικά με τον καλό δάσκαλο · τα κορίτσια σε υψηλότερο ποσοστό πιστεύουν ότι καλός δάσκαλος είναι αυτός που μαλώνει μόνο όταν πρέπει τους μαθητές του ενώ τα αγόρια πιστεύουν σε υψηλότερο ποσοστό από τα κορίτσια ότι καλός δάσκαλος είναι αυτός που είτε δεν μαλώνει ποτέ τους μαθητές του είτε αυτός που τους μαλώνει συχνά. Επίσης, τα κορίτσια σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα αγόρια χαρακτήρισαν το δάσκαλο ως το άτομο που έχει καθήκον του να τους μορφώσει και το ως άτομο που ενδιαφέρεται για τα παιδιά σε αντίθεση με τα αγόρια που σε μεγαλύτερο ποσοστό χαρακτήρισαν το δάσκαλο τους ως φίλο.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου και τη μεταβλητή της σχολικής επίδοσης μόνο στον τομέα των προσωπικών ιδιοτήτων/ προσωπικών χαρακτηριστικών του δασκάλου. Ειδικότερα, αναφορικά με την κατάταξη φιλικός, δίκαιος, ευγενικός, υπομονετικός, χαρούμενος, αυστηρός για το πρώτο σημαντικότερο χαρακτηριστικό επίθετο του δασκάλου (φιλικός) παρατηρήθηκε ότι τα ποσοστά των μαθητών που στο περσινό ενδεικτικό τους είχαν πάρει άριστα είναι σημαντικά μεγαλύτερα από αυτά των μαθητών που είχαν πάρει πολύ καλά ή μέτρια όσον αφορά το σύνολο των απαντήσεων. Σχετικά με το πέμπτο σημαντικότερο επίθετο ενός δασκάλου (υπομονετικός) παρατηρήθηκε ότι τα ποσοστά των μαθητών που στο περσινό ενδεικτικό τους είχαν πάρει άριστα είναι σημαντικά μεγαλύτερα από αυτά των μαθητών που είχαν πάρει πολύ καλά ή μέτρια όσον αφορά το σύνολο των απαντήσεων. Τέλος, αναφορικά με το λιγότερο σημαντικό για τους μαθητές επίθετο ενός δασκάλου (αυστηρός) προέκυψε ότι τα ποσοστά των μαθητών που στο περσινό ενδεικτικό τους είχαν πάρει άριστα είναι σημαντικά μεγαλύτερα από αυτά των μαθητών που είχαν πάρει πολύ καλά ή μέτρια όσον αφορά το σύνολο των απαντήσεων.

Συμπερασματικά, θα υποστηρίξαμε ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποδεικνύουν την προτεραιότητα που έχει για τους μαθητές ο



- παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου έναντι του διδασκαλικού του ρόλου, ο οποίος ωστόσο δεν απορρίπτεται από τους μαθητές. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι οι μαθητές αν και αποδέχονται και αναγνωρίζουν το διδασκαλικό ρόλο του εκπαιδευτικού εντούτοις επιθυμούν εντονότερα ένα δάσκαλο που θα διεξάγει το μάθημα σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές της εποχής και που έχοντας ως γνώμονα την αγάπη, το ενδιαφέρον και τις συναισθηματικές και ψυχοκινητικές ανάγκες των νεαρών παιδιών θα καταφέρει να διασφαλίσει ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα και μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού μέσα στη σχολική τάξη. Η προτεραιότητα του παιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου είναι σύμφωνη και με το αίτημα της σημερινής εποχής για μια παιδαγωγικά οργανωμένη κοινωνία. Ο B. Bernstein, σ' ένα από τα τελευταία του κείμενα, ανέπτυξε μια σειρά επιχειρημάτων προκειμένου να σκιαγραφήσει την ανάδυση της καθολικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας. Κατά τον ίδιο η Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία (Κ.Π.Κ) ορίζεται ως μια κοινωνία που χρησιμοποιεί την καθοδήγηση, την «παιδαγωγική» σε όλες τις δυνατές πτυχές της κοινωνικής ζωής. Η Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία εμφανίζεται ως η κύρια στρατηγική ρύθμισης και νομιμοποίησης, προκειμένου η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια να απαρτίζουν στοιχεία μιας μορφής κοινωνικοποίησης που χαρακτηρίζεται από την ανάγκη για «διαβίου μάθηση». Ο Bernstein χρησιμοποιεί την έννοια της καθολικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας προκειμένου να αποδώσει την ιδέα της συνεχούς παιδαγωγικής, μιας χωρίς δισταγμό ανασυγκρότησης του εργαζομένου, ώστε να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις της δουλειάς και της ζωής. Στο πλαίσιο αυτής της ανασυγκρότησης καθίσταται αναγκαία και η μεταβολή του ρόλου του δασκάλου, ο οποίος θα πρέπει να επικεντρωθεί στο πώς της διδασκαλίας και όχι στο τι και να εφαρμόσει άκρως παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας. Σύμφωνα μ' αυτές τις προϋποθέσεις απαιτείται ο ρόλος του δασκάλου να είναι βαθιά παιδαγωγικός, κοινωνικά χειραφετημένος με άποψη, γνώμη και δράση και για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του δασκάλου θα πρέπει να είναι τέτοιος, έτσι ώστε να ανατρέπει τη λογική του λειτουργού, του επαγγελματία ή διαχειριστή, που να υποκαθιστά την ουσιαστική σχέση ανάμεσα στη σύλληψη και την εκτέλεση (<http://politikokafeneio.com/neo/modules.php?>).



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Banks, O. (1987).** *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βεργίδης, Δ. (2002).** Το χάος στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί και η εκπαιδευτική έρευνα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 139-145.
- Biddle, B. (1991).** «Ρόλοι δασκάλων», (μτφρ. Ε. Κασιώλας). Στο Δορμπαράκης κ.α. (Επιμ.), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 7, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 4229-4235.
- Brinkmann, W. (μ. Μ.Χ.) (1989).** «Ο ρόλος του δασκάλου στην κοινωνία», (μετφρ. Μ. Χάρη). Στο Δορμπαράκης κ.α. (Επιμ.), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 3, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 1304-1305.
- Γκότοβος, Α. (2000).** *Η λογική του υπαρκτού του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1985).** Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες, (μτφρ. Μ. Φλίππου & Γ. Θωμόπουλου), τ. 7, *Το εκπαιδευτικό λειτούργημα και η μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών*. Προλεγόμενα Χρήστου Π. Φράγκου, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1991).** *Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, τ. 1, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καβακλής, Α. (2007).** «Ο ρόλος του δασκάλου σε μια καθολικά παιδαγωγούμενη και καθοδηγούμενη κοινωνία». Στην Επιστημονική Επετηρίδα της ΔΟΕ (Χανιά 24/2/ 2007). Ανακτημένο στις 27-11-2007 από το δικτυακό τόπο <http://politikokafeneio.com/neo/modules.php?>
- Καραμπατζάκη, Ε. (1991).** «Ρόλων σύγκρουση». Στο Δορμπαράκης κ.α. (Επιμ.), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 7, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 4239.
- Κασσωτάκης, Μ. (1997).** *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α. (1996).** *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.



- **Keilhacker, M. (1949).** *Ο ιδανικός δάσκαλος όπως τον φαντάζεται ο μαθητικός κόσμος της Δημοτικής και της Μέσης Παιδείας* (μτφρ. Παράσχος, Ε). Ηράκλειο Κρήτης: Τυπογραφικός Οίκος Σπυρ. Δ. Αλεξίου.
- Κελπανίδης, Μ. (2002).** *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κογκούλης, Ι. (2003).** *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κολιάδης, Ε. (1997).** *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ. 2, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990).** *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1994).** *Διδασκαλία, ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις*, τ. Ι, Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2004).** *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλούρη Χ. (1998, 21 Ιουνίου).** Ο δάσκαλος ως δημόσιος υπάλληλος, *Το Βήμα*, Β08, Ανακτημένο στις 11-1-2008 από το δικτυακό τόπο http://www.tovima.gr/print_article.php?e=B&f=12486&m=B08&aa=2
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994).** *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001).** *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2003).** *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004).** *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος*, τόμος Α', Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Morrison, A. & McIntyre, D. (1975). *Δάσκαλοι και διδασκαλία* (μτφρ. Θ. Νταλάκα). Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Λεξικό για το Σχολείο και το Γραφείο*, τόμοι 3 και 4, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπρούζος, Α. (1995). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Ξηροτύρης, Ι. (1940). *Πώς θέλω το δάσκαλο μου*. Αθήνα: Τυπωθήτω Αθαν. Α. Παπασπύρου.
- Ξωχέλλης, Π. (1978). «Ο εκπαιδευτικός και το έργο του υπό το πρίσμα της σύγχρονης εμπειρικής έρευνας», *Φιλολόγος*, τ. 14, σσ. 350-364, Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία. (1996). Διεύθυνση: Jurgen Ritsert, *Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της Κοινωνιολογίας. Μια Εισαγωγή*, Γ. Κουζέλης (Επιμ.), Αθήνα: Κριτική.
- Παπαναούμ -Τζίκα, Ζ. (1979). «Θεωρία του ρόλου και κοινωνικοποίηση», *Φιλολόγος*, τ. 18, σσ. 229-244, Θεσσαλονίκη.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1984). *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών*, Διδ. διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπανούτσος, Ε. (1977). *Φιλοσοφία και Παιδεία*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Παπάς, Α. (1987). *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*, τ. 2, Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Παπάς, Α. (1988). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασχαλίδης, Δ. (2006). *Πλάτωνα Πρωταγόρας - Πολιτεία*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1982). «Συμβολή στη διαμόρφωση μιας Κοινωνιολογίας του



- Έλληνα δασκάλου», *Νέα Παιδεία*, τ. 23, σσ. 52-76, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1989).** «Διδασκαλικό επάγγελμα», Στο Δορμπαράκης κ.α. (Επιμ.), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 3, σσ.1508-1511, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992).** *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000).** *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rocheblave-Spenle, A. (1991).** «Ρόλος-ου», (μτφρ. Μ. Τερζίδου). Στο Δορμπαράκης κ.α. (Επιμ.), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμος 7, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 4237-4238.
- Σαρρής, Μ. κ.α. (2000).** *Πλάτωνα Πρωταγόρας Γ' Ενιαίου Λυκείου. Φιλοσοφικά κείμενα: Θεωρητική κατεύθυνση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Σολομών, Ι. (1992).** Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο: μία τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. (2000).** Κοινωνική αταξία και σχολική τάξη: Παιδικό παιχνίδι και εκπαιδευτικές πρακτικές (1830-1913). Στο Κ. Γκουγκούλη & Α. Κούρια (Επιμ.). *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19^{ος} και 20^{ος} αιώνας)*. Αθήνα: Καστανιώτη, σσ.173-252.
- Τσίριμπας, Α. (1964).** *Γενική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φίλιας, Β. (1996).** *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού - Τσερούλη, Φ. (1991).** *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Au, Ch. (1989).** «A Study of Teacher Role Expectations as Perceived by Students and Teacher in Hong- Kong». *CUHK Education Journal*, Vol. 17, No. 2, pp. 154-161, Chinese University of Hong-Kong School of Education.
- Brok, P. (2006).** Perceptions of Teachers 25 years of Research on Teacher-student Interpersonal Behaviour in Education. Ανακτημένο στις 1-9-2007 από το δικτυακό τόπο <http://www.uu.nl/uupublish/content/metu-qtj.ppt>



- **Feldman, R. S. & T. Prohaska. (1979).** «The Student as Pygmalion: Effect of Student Expectation on the Teacher». *Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 4, pp. 485-493.
- Finlayson, D. S. & L. Cohen (1967).** «The Teacher's Role: A Comparative Study of the Conceptions of College of Education Students and Head Teachers». *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 37, No. 1, pp. 22-31.
- Firat, A. (2005).** «A Study on Teacher Characteristics and their Effects on Students Attitudes». *The Reading Matrix*, Vol. 5, No. 2, pp. 103-115.
- Gammage, Ph. (1971).** *Teacher and Pupil: some socio-psychological aspects*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hoyle, E. (1969).** *The Role of the Teacher*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Taylor, Ph. (1962).** «Children's Evaluations of the Characteristics of the good Teacher». *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 32, pp. 258-266.

ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

- <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/taratori.htm>.
- <http://66.102.9.104/search?q=cache:PryxiDBtmIJ:www.pe.sch.gr/~stratari/files/erg-gantidou1.pdf+GANTIDOU+EVANGELIA&hl=el&ct=clnk&cd=6&gl=gr>
- <http://www.edc.uoc.gr/didkritis/ago1/rol.htm>
- <http://epirus.sch.gr/educonf-1/ntoyskas.pdf>
- http://www.tovima.gr/print_article.php?e=B&f=12486&m=B08&aa=2
- <http://imerologiodaskalou.blogspot.com/2007/07/self-efficacy.html>.
- <http://www.edra.gr/Laws/Egg/2002-07-01-Rules.htm>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις σχετικά με το πώς θα θέλατε να είναι και να συμπεριφέρεται ο δάσκαλος σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε κάθε ερώτηση υπάρχουν οδηγίες και κενό μέρος για την απάντηση. Δεν υπάρχουν ερωτήσεις σωστές ή λαθεμένες. Όλες είναι το ίδιο καλές γιατί εκφράζουν τη γνώμη σας. Παράκληση μας είναι να διαβάσετε προσεκτικά τις οδηγίες και να γράψετε ξεκάθαρα και ελεύθερα τη γνώμη σας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο γι' αυτό μη σημειώσετε πουθενά το όνομα σας.

A. Σημείωσε το φύλο σου/ Είσαι;

Αγόρι

Κορίτσι

B. Ποια τάξη παρακολουθείς;

Γ. Τι βαθμό πήρες πέρυσι στο ενδεικτικό σου;

1) Κατά τη γνώμη σου ο δάσκαλος θα πρέπει να; (Βάλε σταυρό σε μία από τις παρακάτω απαντήσεις).

- Ξέρει και να λέει πολύ καλά το μάθημα.
- Κάνει το μάθημα με ευχάριστο και ενδιαφέροντα τρόπο.

2) Τι πρέπει να κάνει ο δάσκαλος όταν κάποιος μαθητής δεν καταλαβαίνουν το μάθημα; (Βάλε σταυρό σε μία από τις παρακάτω απαντήσεις).

- Να πει στους μαθητές ότι θα καταλάβουν το μάθημα κάποια στιγμή αργότερα.
- Να κοροϊδέψει τους μαθητές που δεν κατάλαβαν το μάθημα και να τους αφήσει με απορίες.
- Να ξαναπεί το μάθημα με διαφορετικό και πιο απλό τρόπο.
- Να πει το μάθημα της επόμενης ημέρας για να μη χαθεί χρόνος.

3) Κατά τη γνώμη σου ο δάσκαλος θα πρέπει να βάζει; (Βάλε σταυρό σε μία από τις παρακάτω απαντήσεις).

- Λίγες εργασίες για το σπίτι.
- Καμία εργασία για το σπίτι.
- Πολλές εργασίες για το σπίτι.

4) Θα ήθελες ένα δάσκαλο που βάζει; (Βάλε σταυρό σε μία από τις παρακάτω απαντήσεις).

- Δύσκολες εργασίες για το σπίτι.
- Εύκολες εργασίες για το σπίτι.
- Ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες εργασίες για το σπίτι.

5) Ο δάσκαλος θα πρέπει να ασχολείται; (Βάλε σταυρό σε μία από τις παρακάτω απαντήσεις).

- Περισσότερο με τους καλούς μαθητές γιατί ξέρουν το μάθημα.
- Το ίδιο και με τους καλούς και με τους κακούς μαθητές.
- Περισσότερο με τους κακούς μαθητές για να τους βοηθήσει.

6) Ο δάσκαλος θα πρέπει να λέει αστεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος; (Βάλε σταυρό σε μία από τις παρακάτω απαντήσεις).

- Ναι, πάντοτε.
- Όχι, γιατί θα χαθεί χρόνος από το μάθημα.
- Ναι, αλλά μόνο όταν τελειώσει το μάθημα.

7) Όταν κάποιιοι μαθητές κάνουν φασαρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο δάσκαλος θα πρέπει; (Βάλε σταυρό σε μία από τις παρακάτω απαντήσεις).

- Να τους μαλώσει.
- Να τους τιμωρήσει.
- Να τους χτυπήσει.
- Να τους παρακαλέσει να κάνουν ησυχία.
- Να τους αφήσει να κάνουν φασαρία.
- Να τους υπενθυμίσει ότι πρέπει να κάνουν ησυχία.

8) Κατά τη γνώμη σου καλός δάσκαλος είναι αυτός που; (Βάλε σταυρό σε μία από τις παρακάτω απαντήσεις).

- Δε μαλώνει ποτέ τους μαθητές του.
- Μαλώνει συχνά τους μαθητές του.
- Μαλώνει μόνο όταν πρέπει τους μαθητές του.

9) Κατά τη γνώμη σου ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι αυστηρός; (Βάλε σταυρό σε μία από τις παρακάτω απαντήσεις).

- Ναι, πάντοτε.
- Όχι.
- Ναι, όταν οι μαθητές δεν διαβάζουν.
- Ναι, όταν οι μαθητές κάνουν φασαρία.

10) Πιστεύεις ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι; (Βάλε σταυρό σε μία από τις παρακάτω απαντήσεις).

- Φίλικός.
- Αυστηρός.
- Αυστηρός αλλά συγχρόνως καλός.

11) Βάλε σε σειρά τις παρακάτω προτάσεις που αφορούν τη συμπεριφορά του δασκάλου ξεκινώντας από αυτήν που θεωρείς πιο σημαντική:

- α) Ο δάσκαλος θα πρέπει να επαινεί τους μαθητές του.
- β) Ο δάσκαλος θα πρέπει να καταλαβαίνει τους μαθητές του.
- γ) Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του.
- δ) Ο δάσκαλος θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές του.
- ε) Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τους μαθητές του.

.....
.....
.....
.....
.....

12) Βάλε σε σειρά τους παρακάτω χαρακτηρισμούς ενός δασκάλου ξεκινώντας από αυτόν που θεωρείς πιο σημαντικό: αυστηρός, φιλικός, δίκαιος, χαρούμενος, υπομονετικός, ευγενικός.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

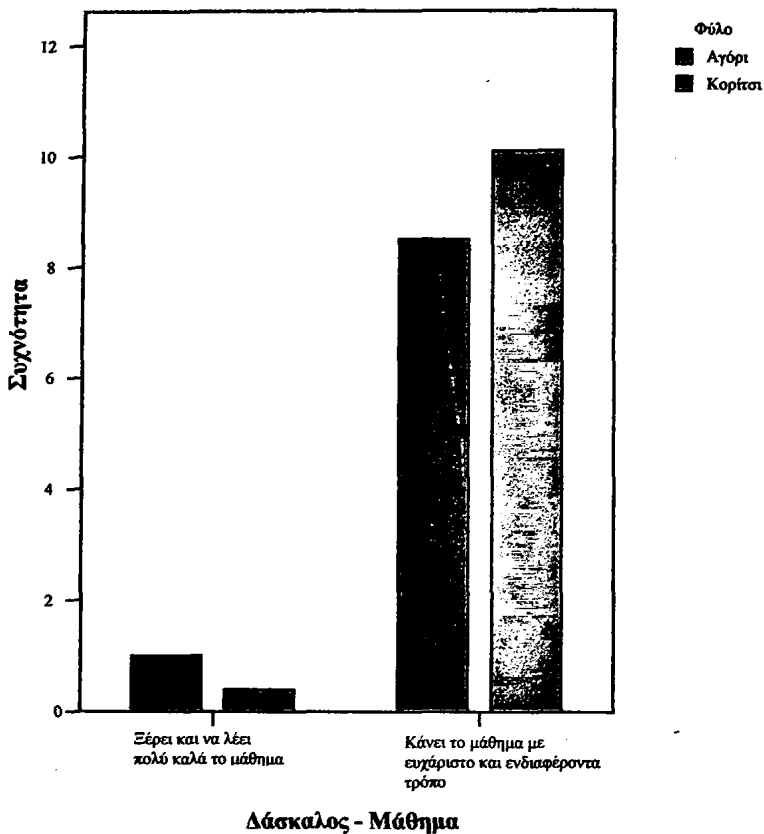
13) Κατά γνώμη σου ο δάσκαλος θα πρέπει κυρίως να; (Βάλε σταυρό σε μία από τις παρακάτω απαντήσεις).

- Μαθαίνει πολλά πράγματα στους μαθητές του.
- Αγαπάει και να καταλαβαίνει τους μαθητές του.

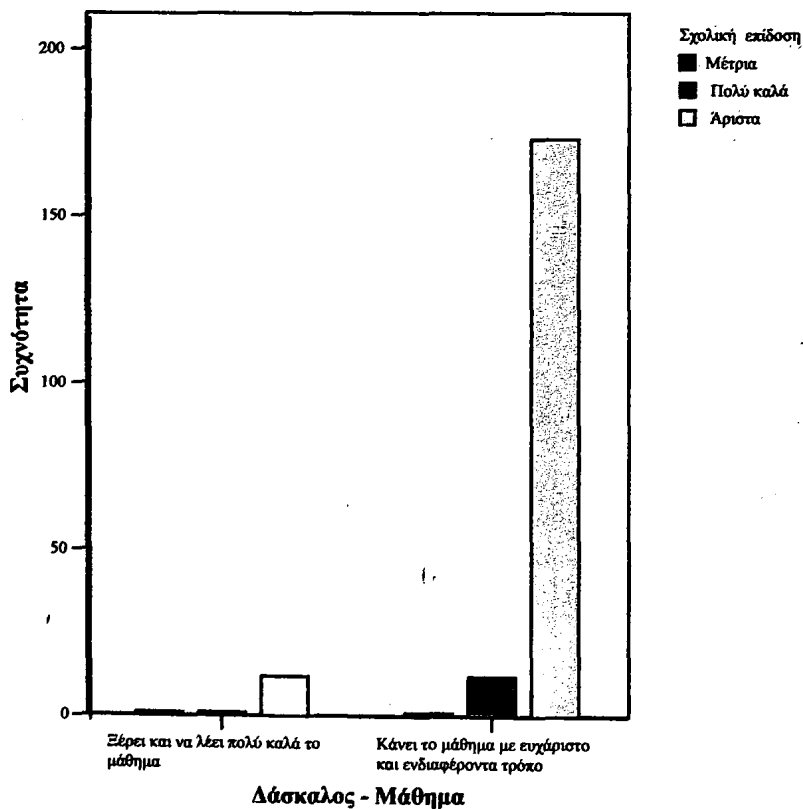
14) Πώς θα χαρακτήριζες το δάσκαλο σου; (Βάλε σταυρό σε μία από τις παρακάτω απαντήσεις).

- Ως τον άνθρωπό που έχει καθήκον του να με μορφώσει.
- Ως ένα φίλο.
- Ως το άτομο που ενδιαφέρεται για μένα.

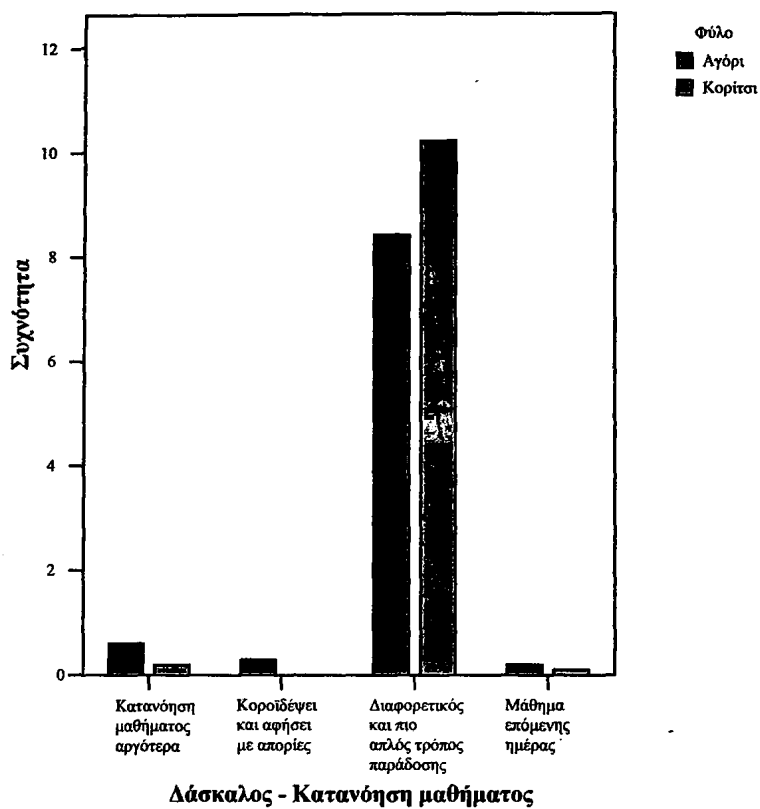
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Π
1. Ραβδόγραμμα Πίνακα 2



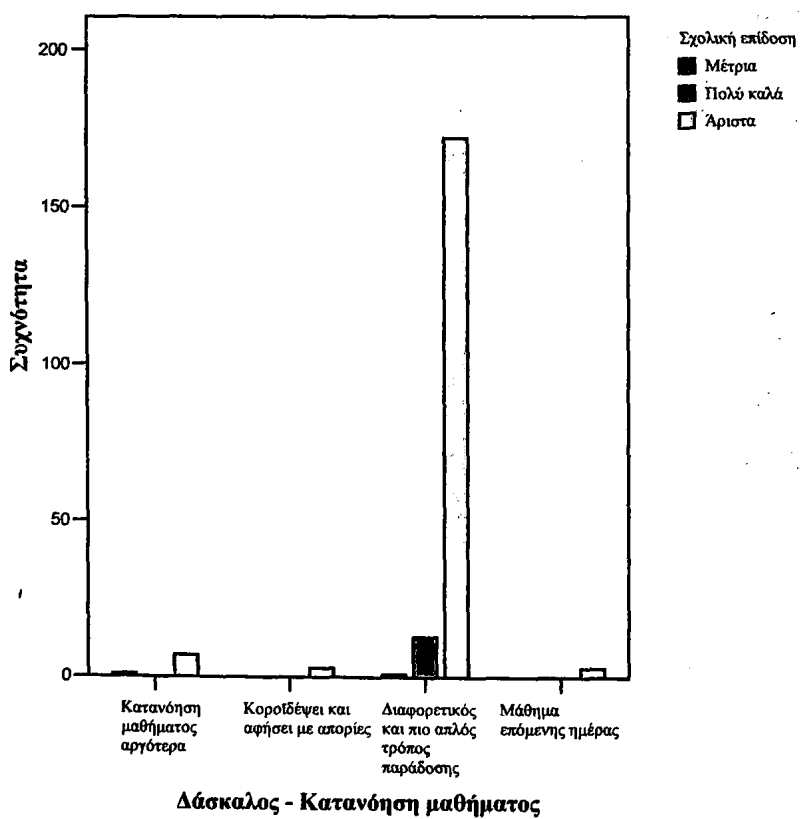
2. Ραβδόγραμμα Πίνακα 4



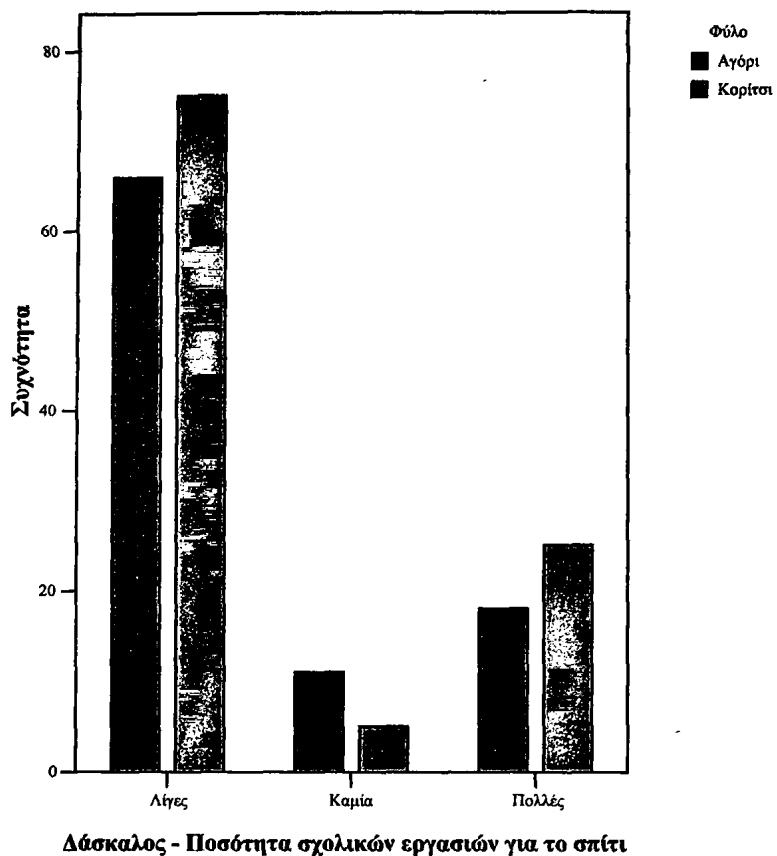
3. Ραβδόγραμμα Πίνακα 6



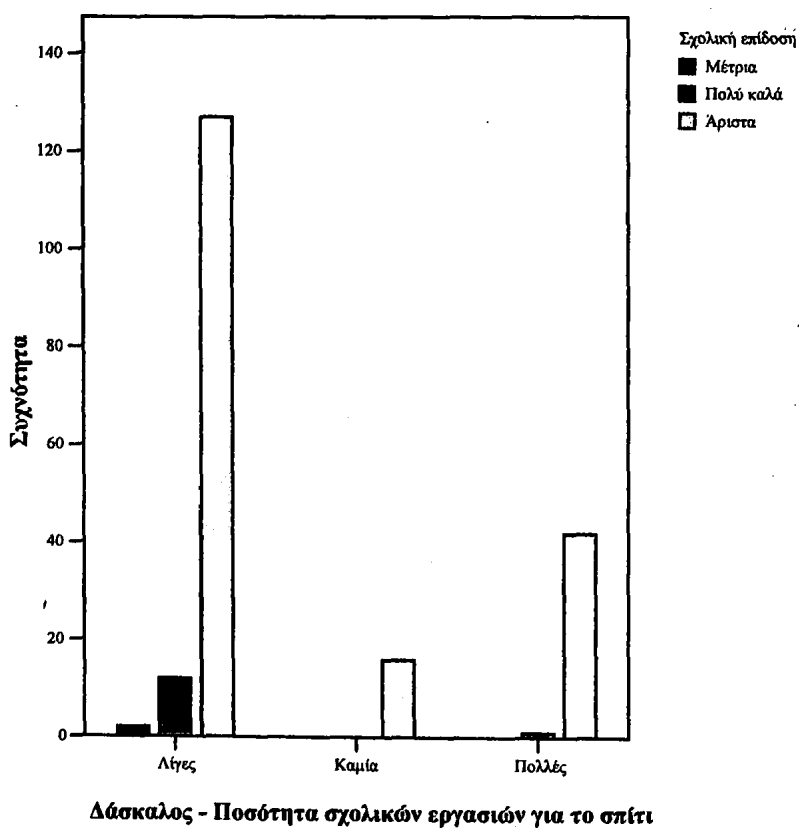
4. Ραβδόγραμμα Πίνακα 8



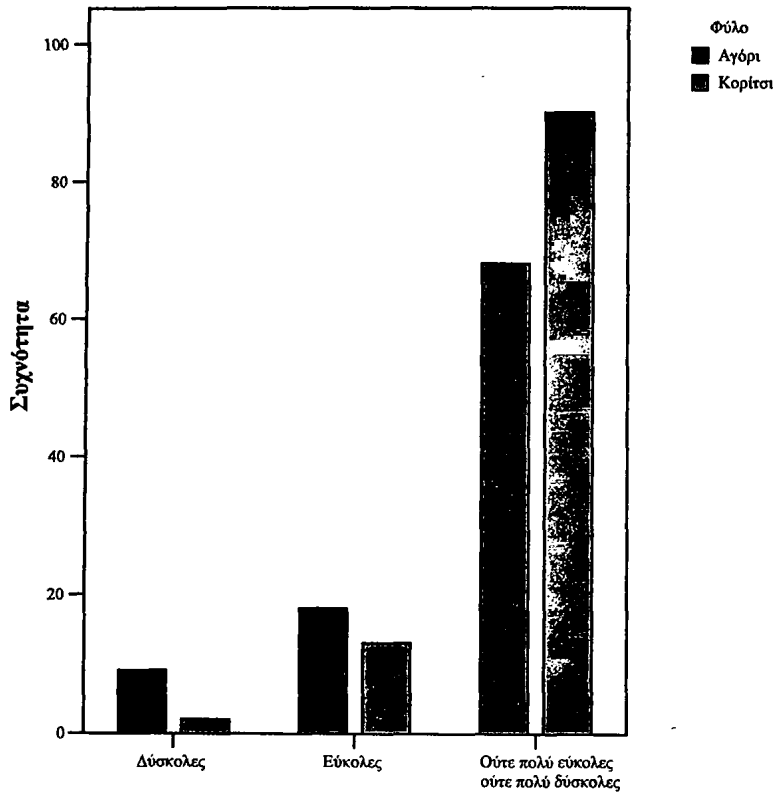
5. Ραβδόγραμμα Πίνακα 10



6. Ραβδόγραμμα Πίνακα 12

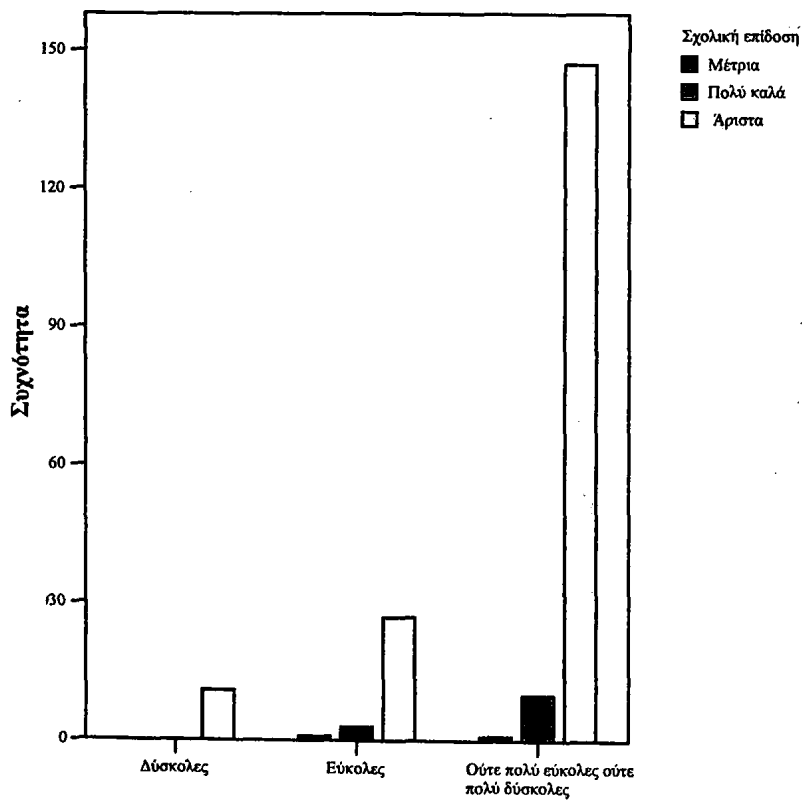


7. Ραβδόγραμμα Πίνακα 14



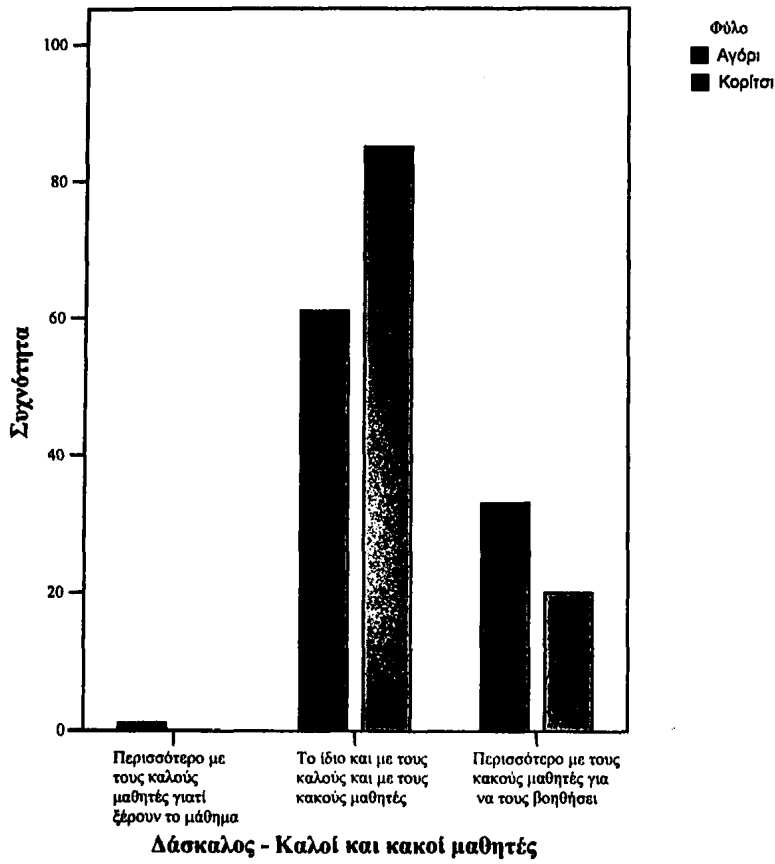
Δάσκαλος - Βαθμός δυσκολίας των σχολικών εργασιών για το σπίτι

8. Ραβδόγραμμα Πίνακα 16

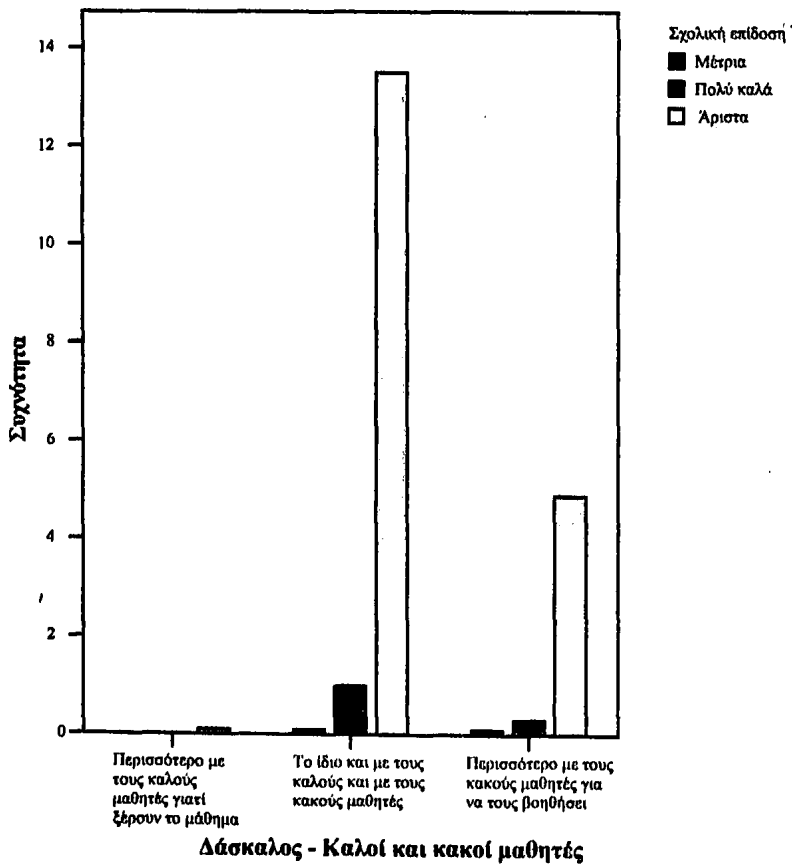


Δάσκαλος - Βαθμός δυσκολίας των σχολικών εργασιών για το σπίτι

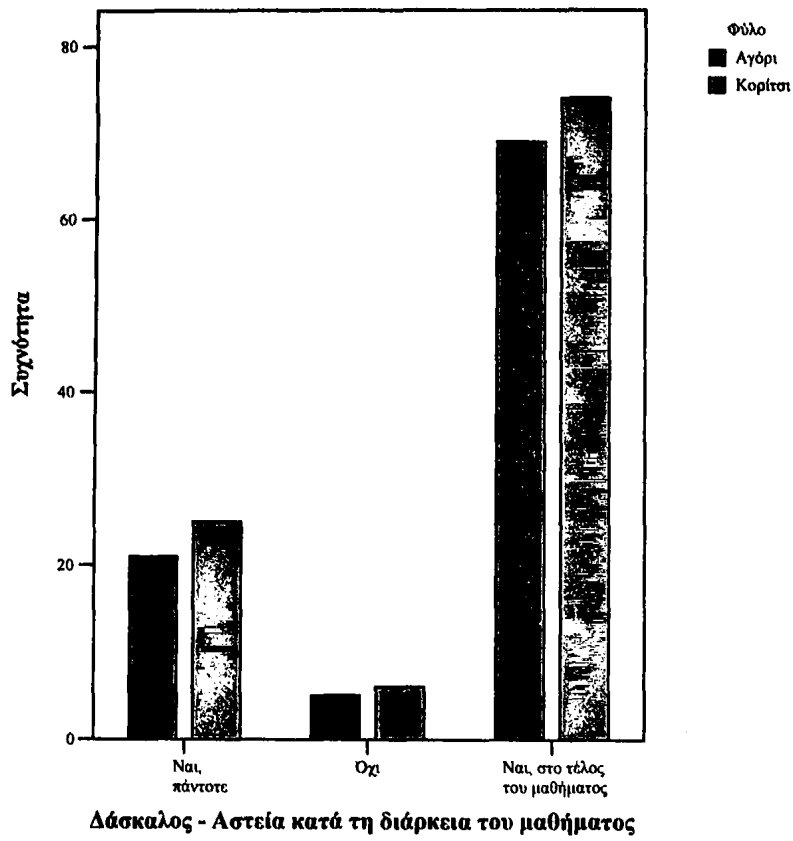
9. Ραβδόγραμμα Πίνακα 18



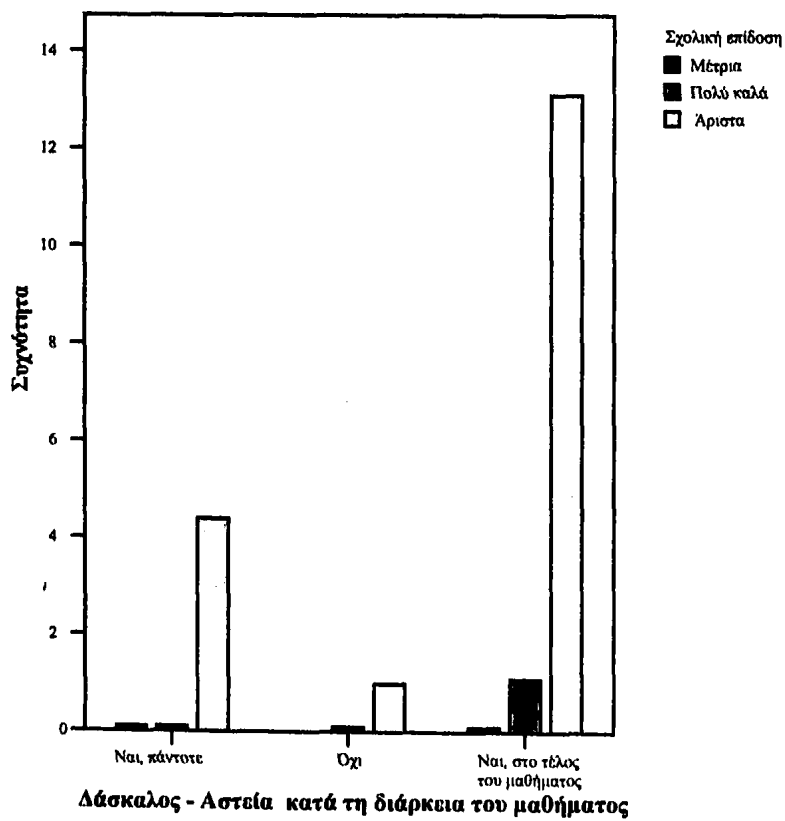
10. Ραβδόγραμμα Πίνακα 20



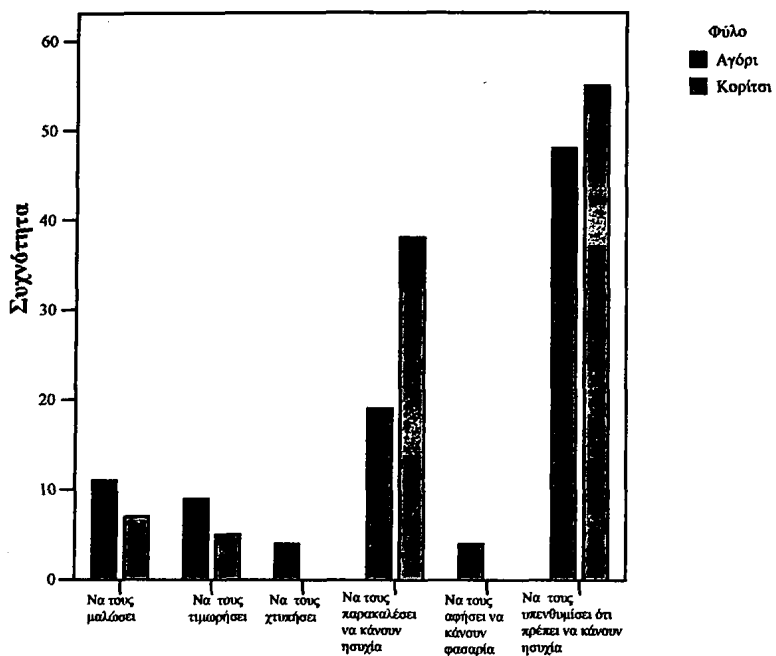
11. Ραβδόγραμμα Πίνακα 22



12. Ραβδόγραμμα Πίνακα 24

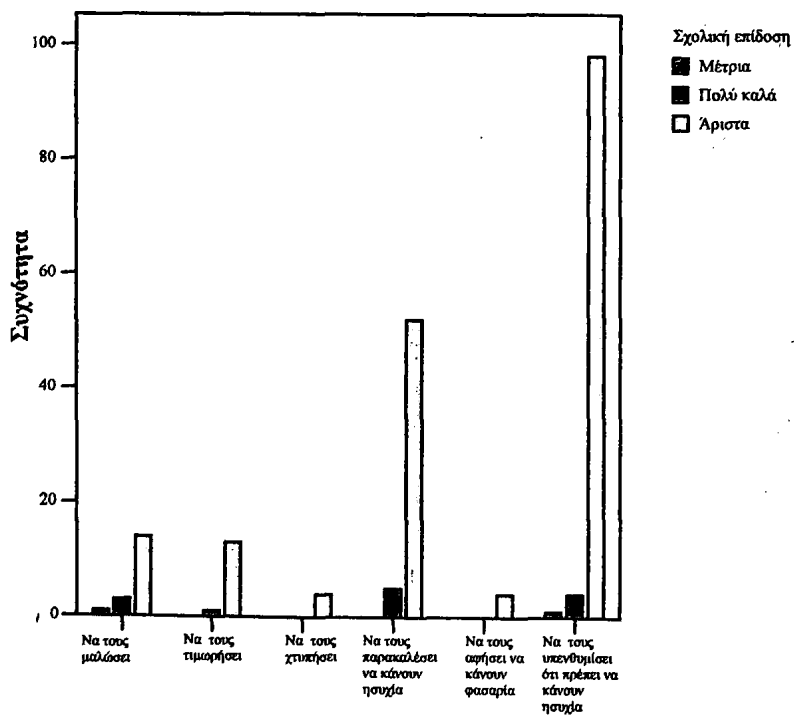


13. Ραβδόγραμμα Πίνακα 26



Δάσκαλος - Μαθητές που κάνουν φασαρία

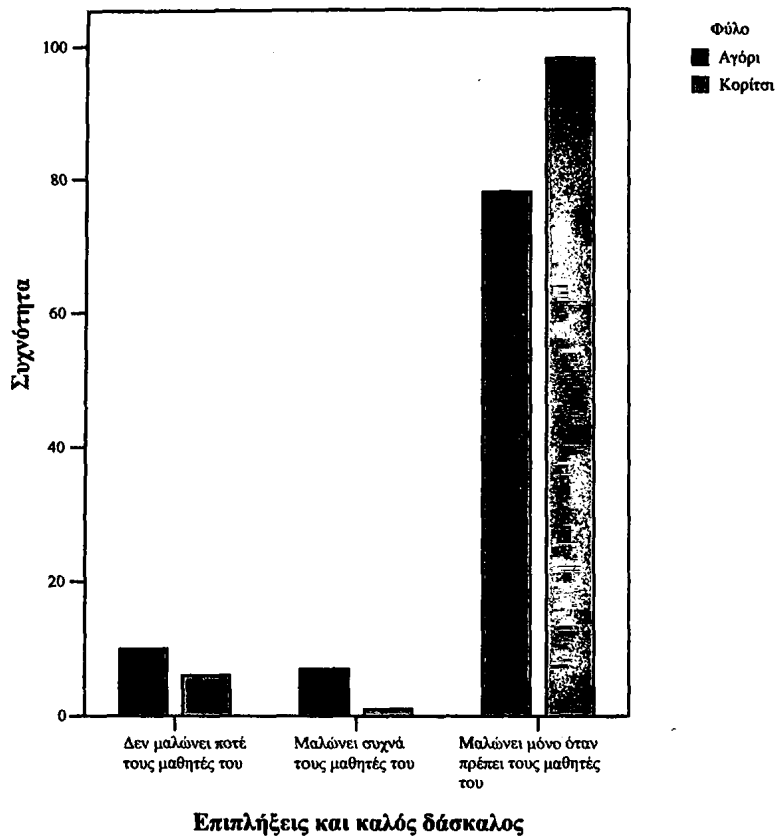
14. Ραβδόγραμμα Πίνακα 28



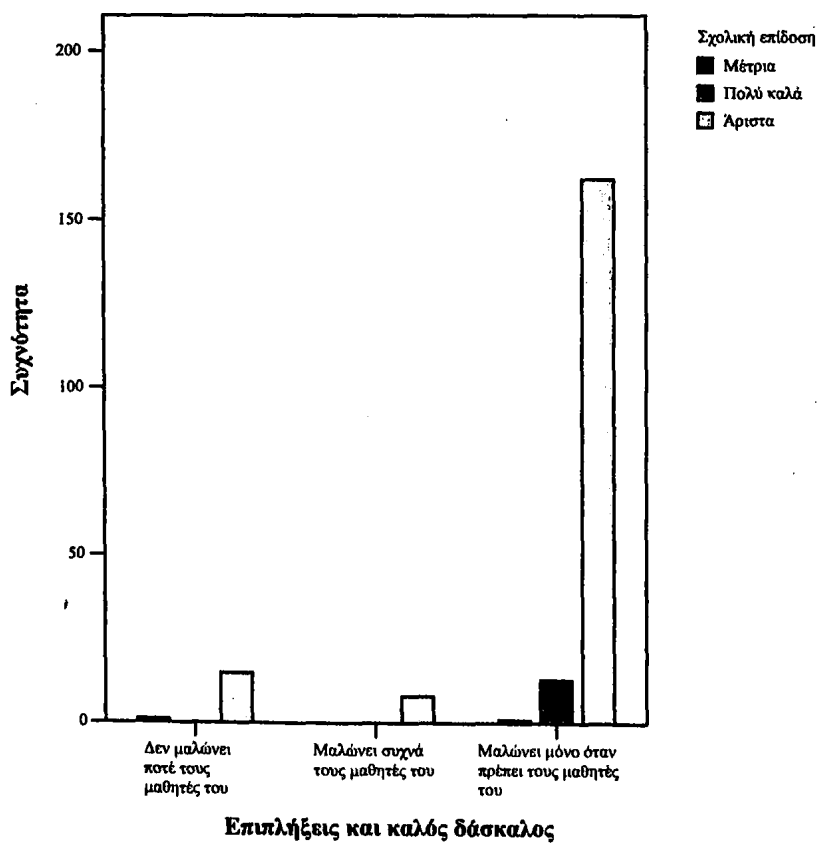
Δάσκαλος - Μαθητές που κάνουν φασαρία



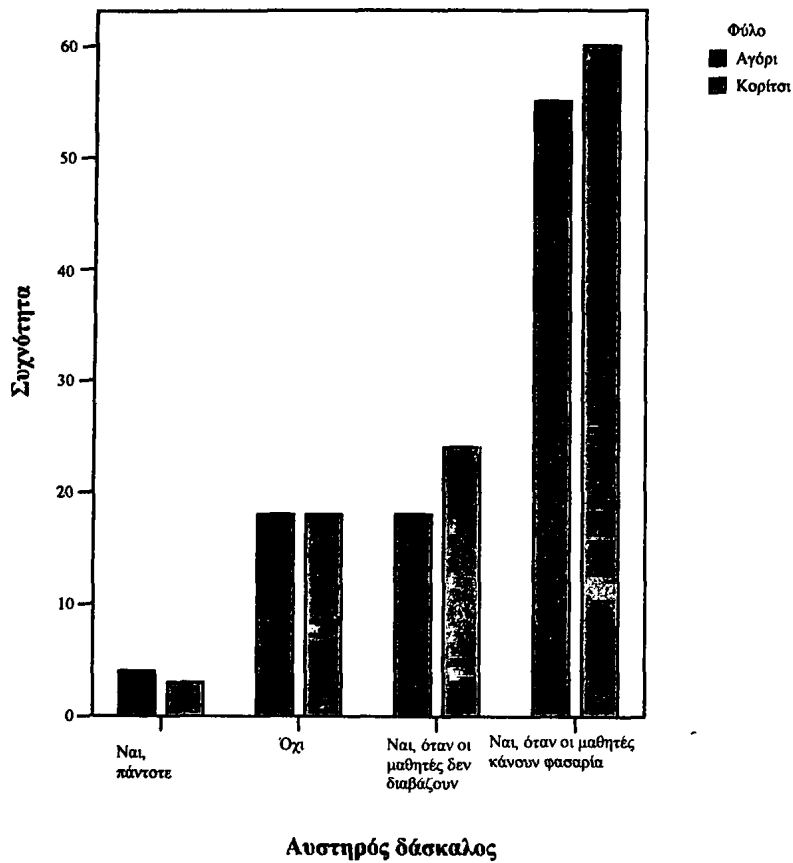
15. Ραβδόγραμμα Πίνακα 30



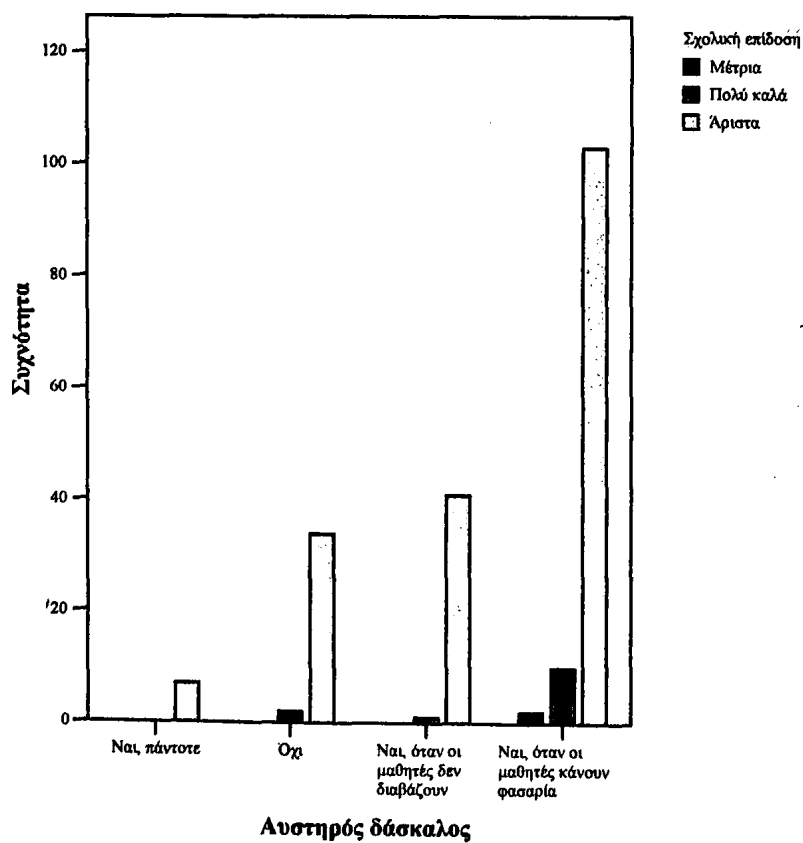
16. Ραβδόγραμμα Πίνακα 32



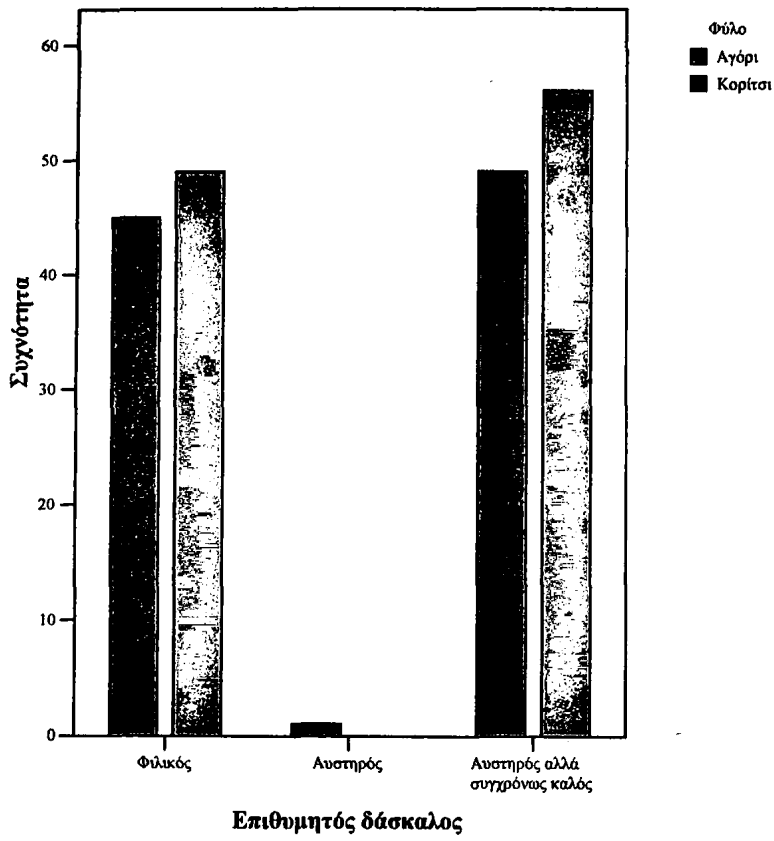
17. Ραβδόγραμμα Πίνακα 34



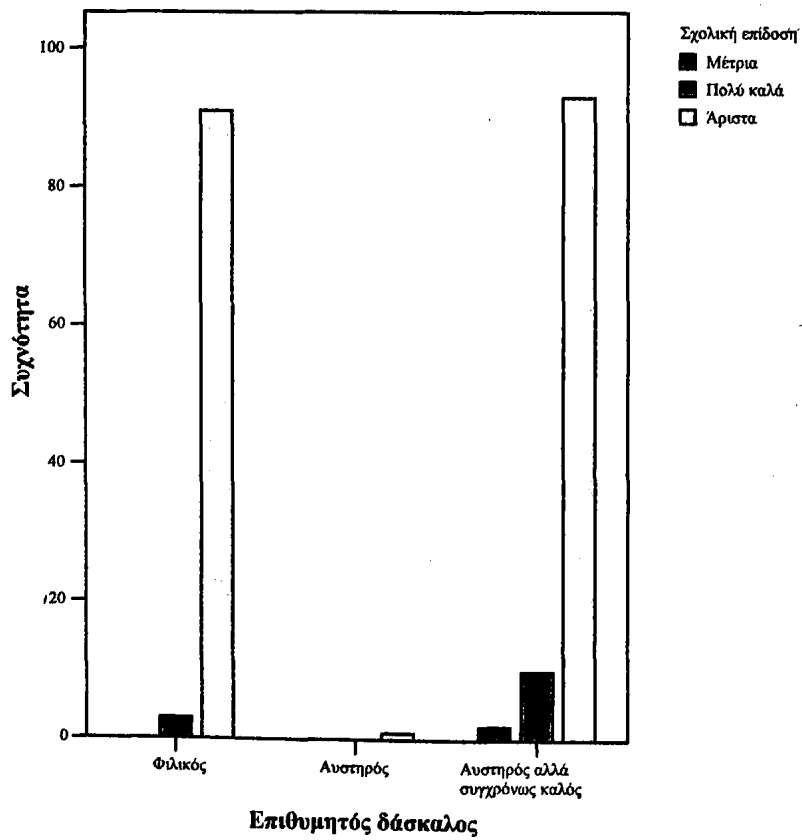
18. Ραβδόγραμμα Πίνακα 36



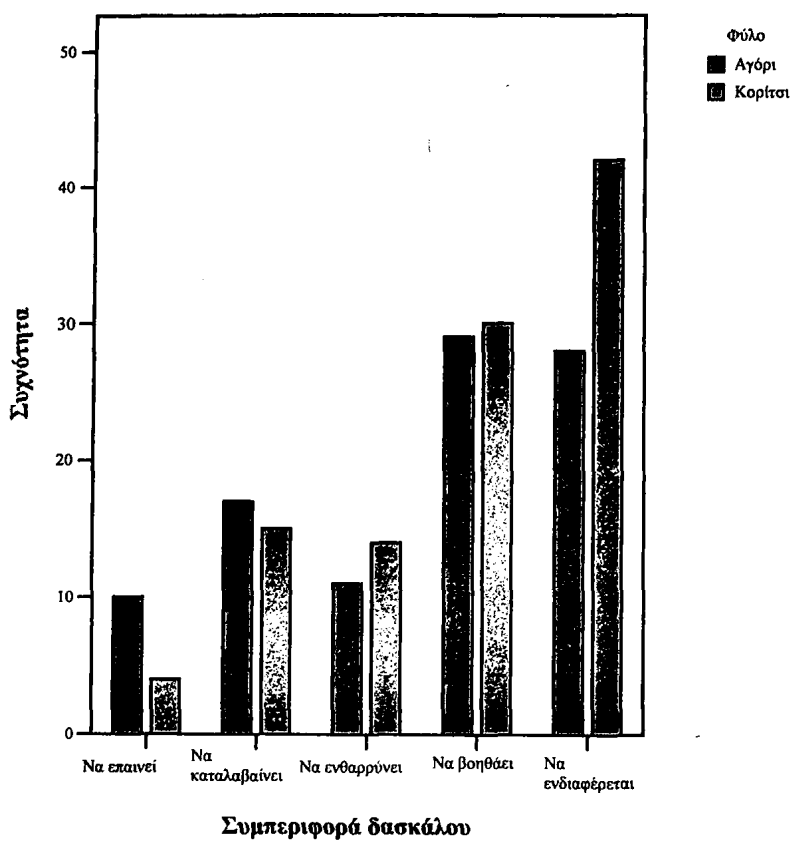
19. Ραβδόγραμμα Πίνακα 38



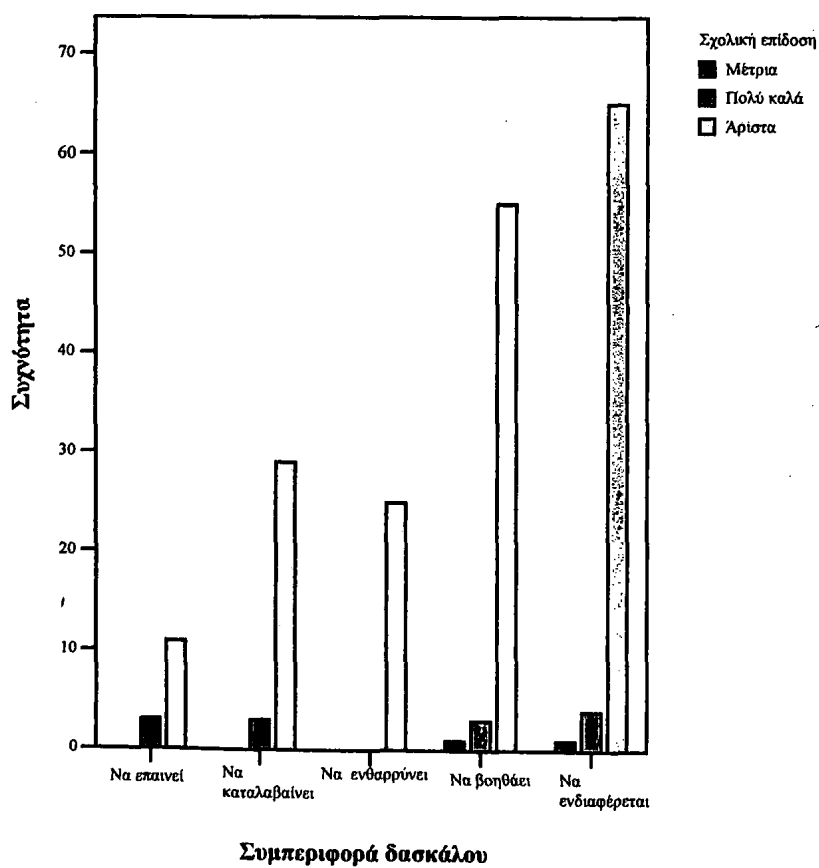
20. Ραβδόγραμμα Πίνακα 40



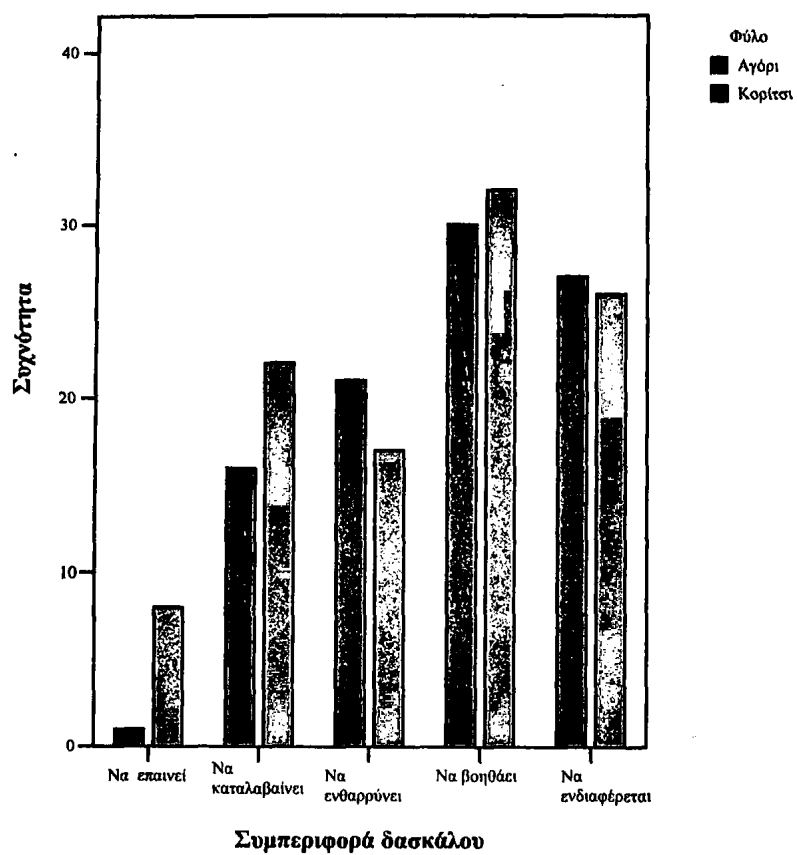
21. Ραβδόγραμμα Πίνακα 42



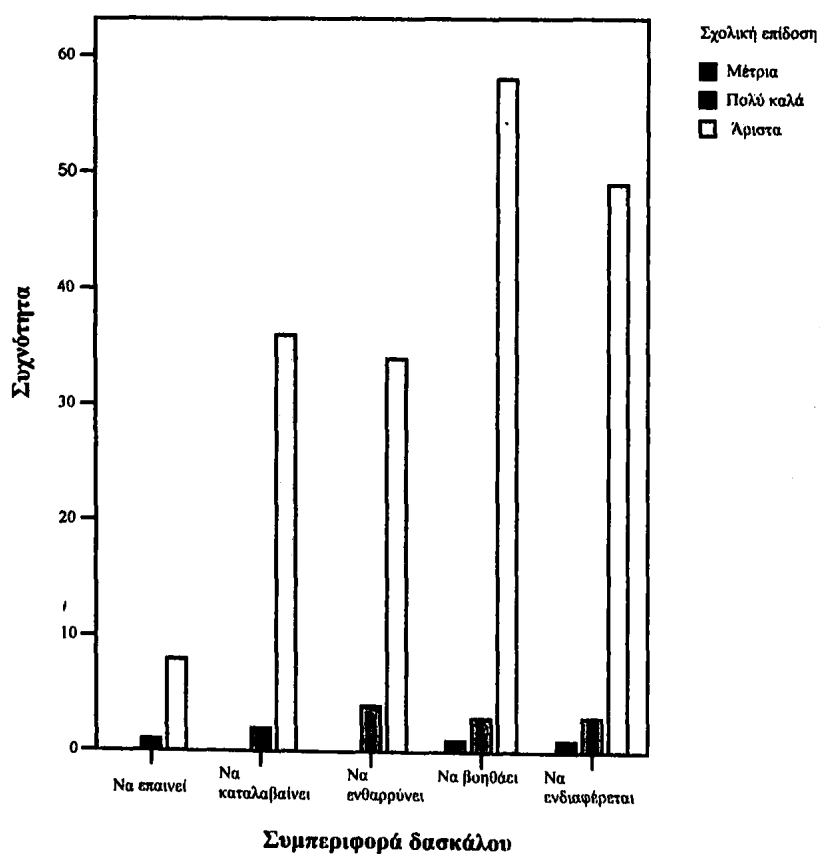
22. Ραβδόγραμμα Πίνακα 44



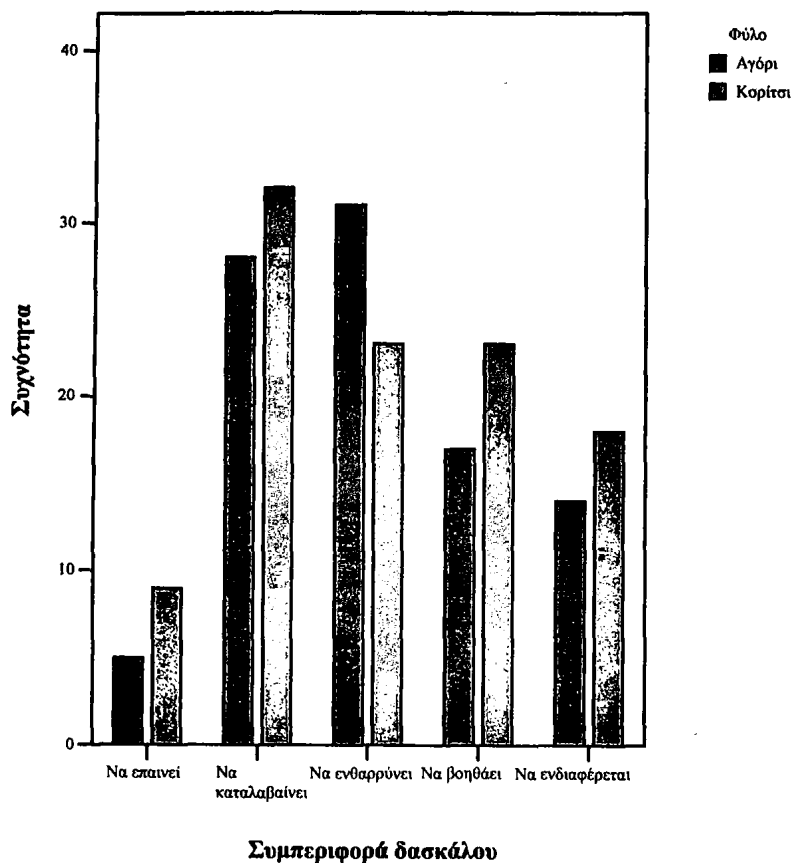
23. Ραβδόγραμμα Πίνακα 46



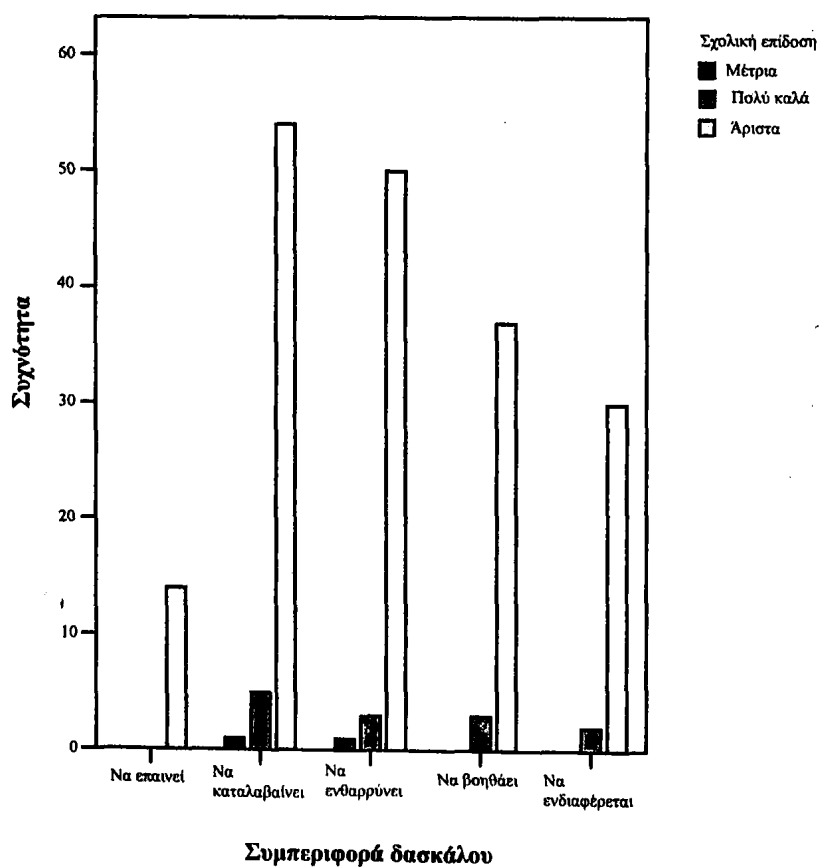
24. Ραβδόγραμμα Πίνακα 48



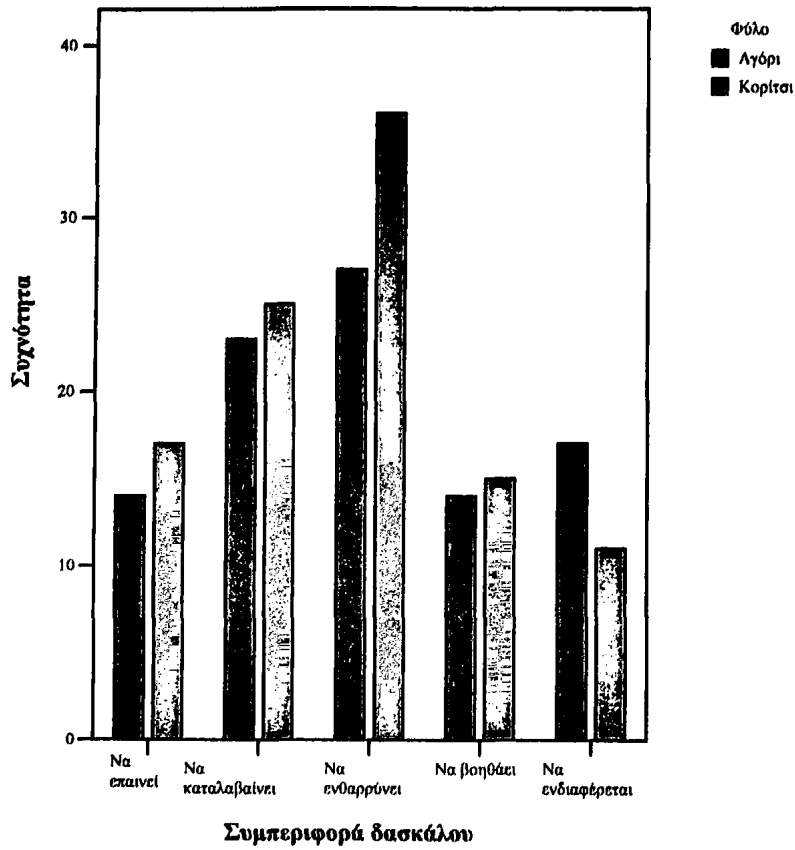
25. Ραβδόγραμμα Πίνακα 50



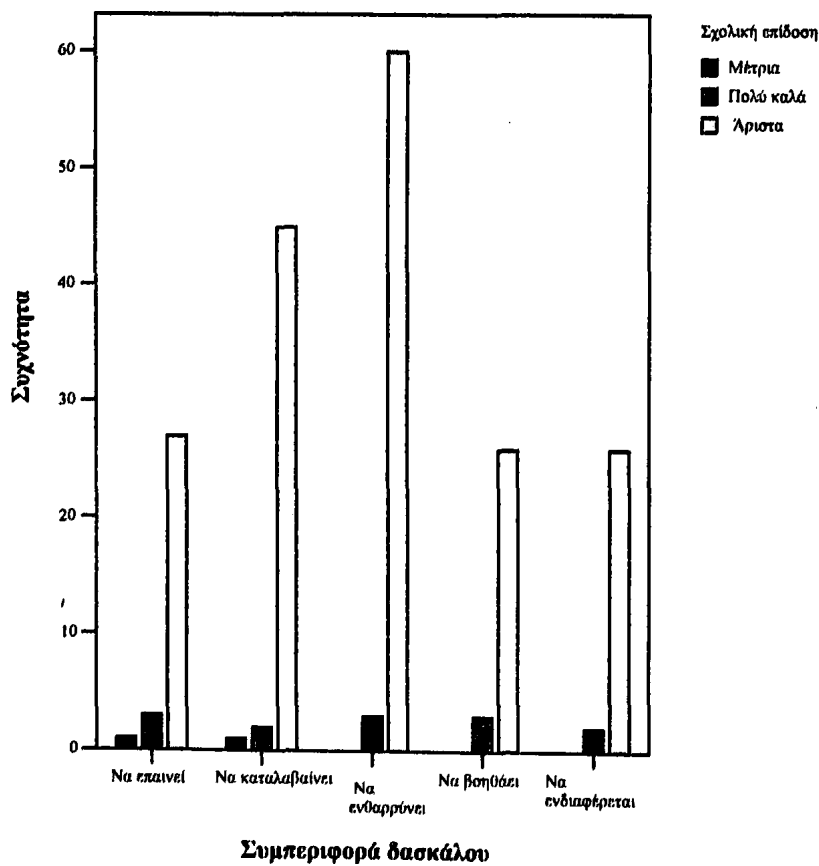
26. Ραβδόγραμμα Πίνακα 52



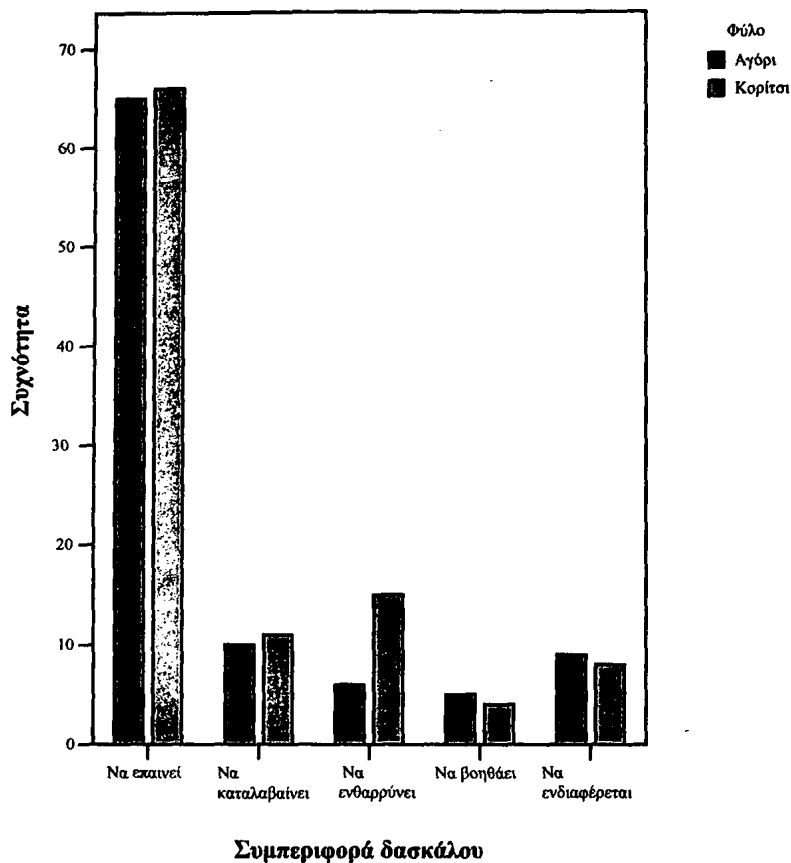
27. Ραβδόγραμμα Πίνακα 54



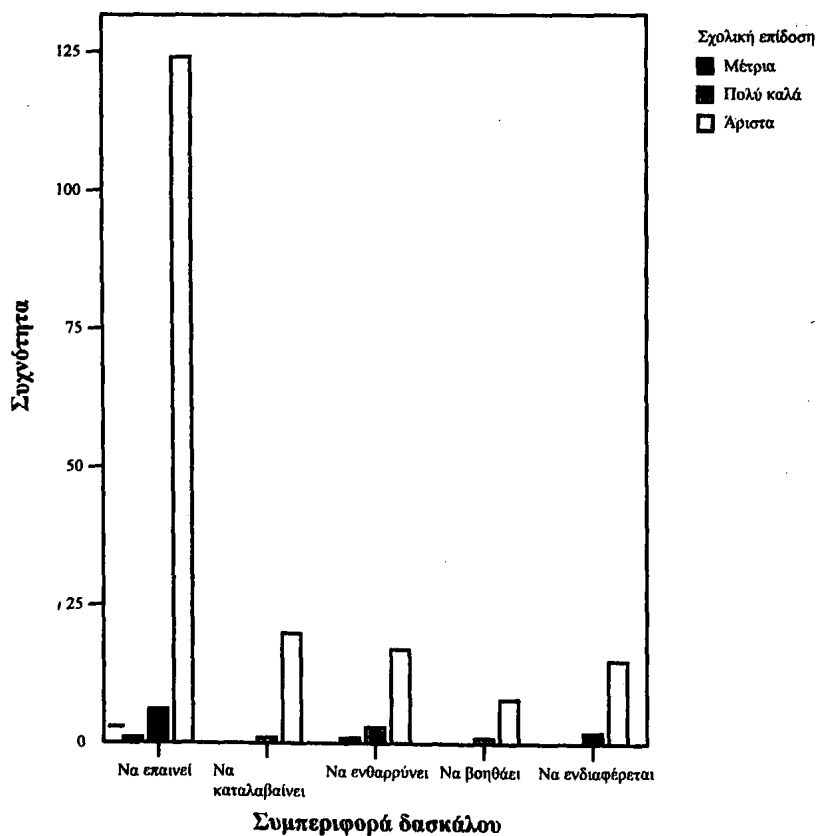
28. Ραβδόγραμμα Πίνακα 56



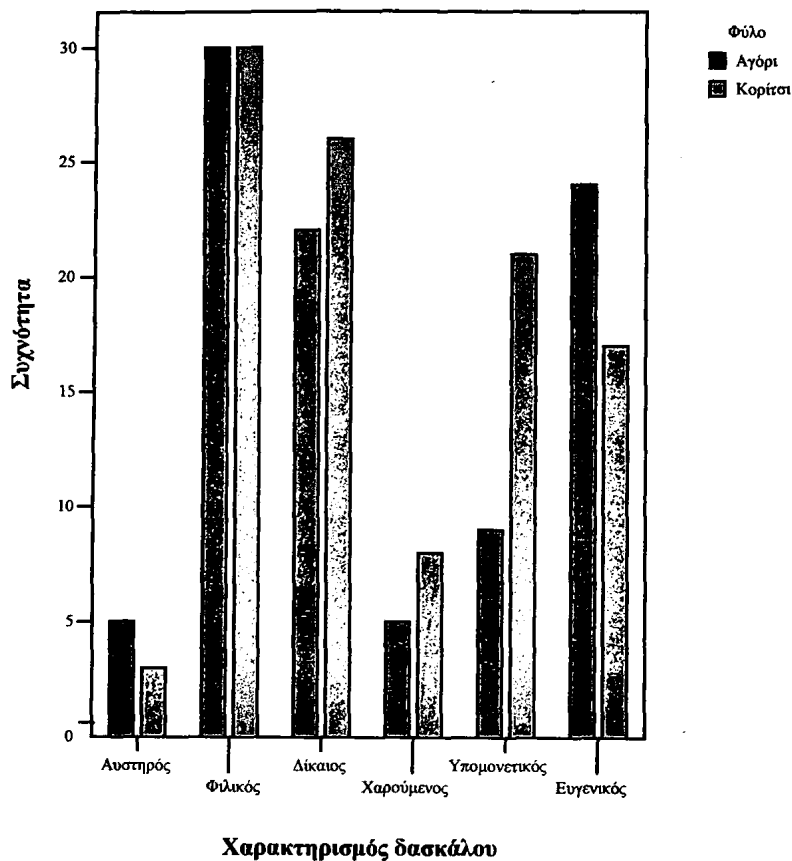
29. Ραβδόγραμμα Πίνακα 58



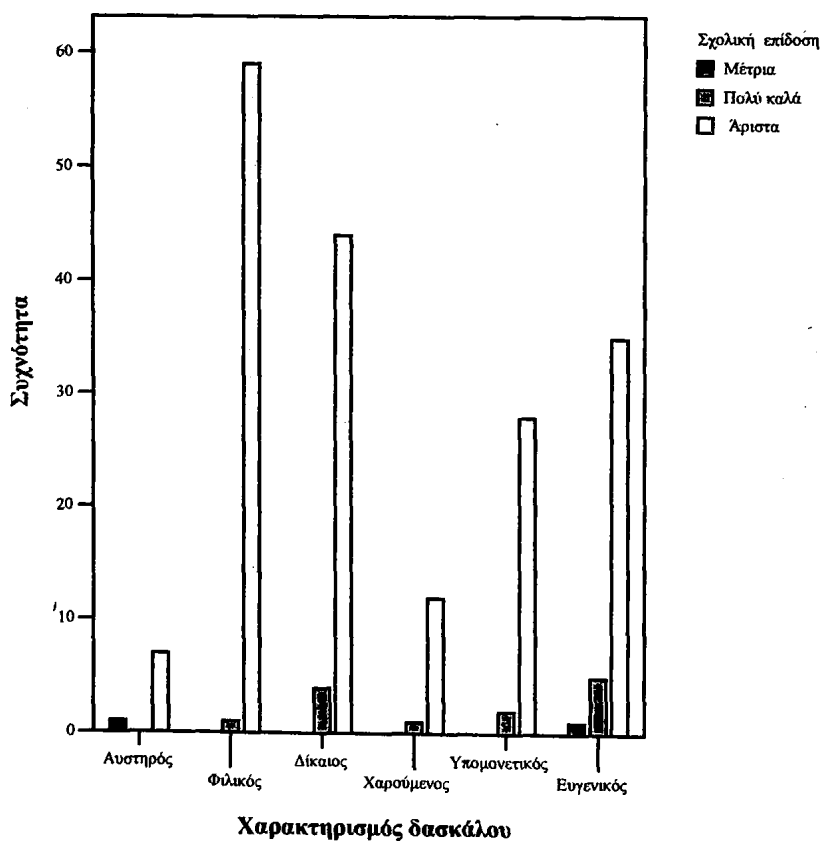
30. Ραβδόγραμμα Πίνακα 60



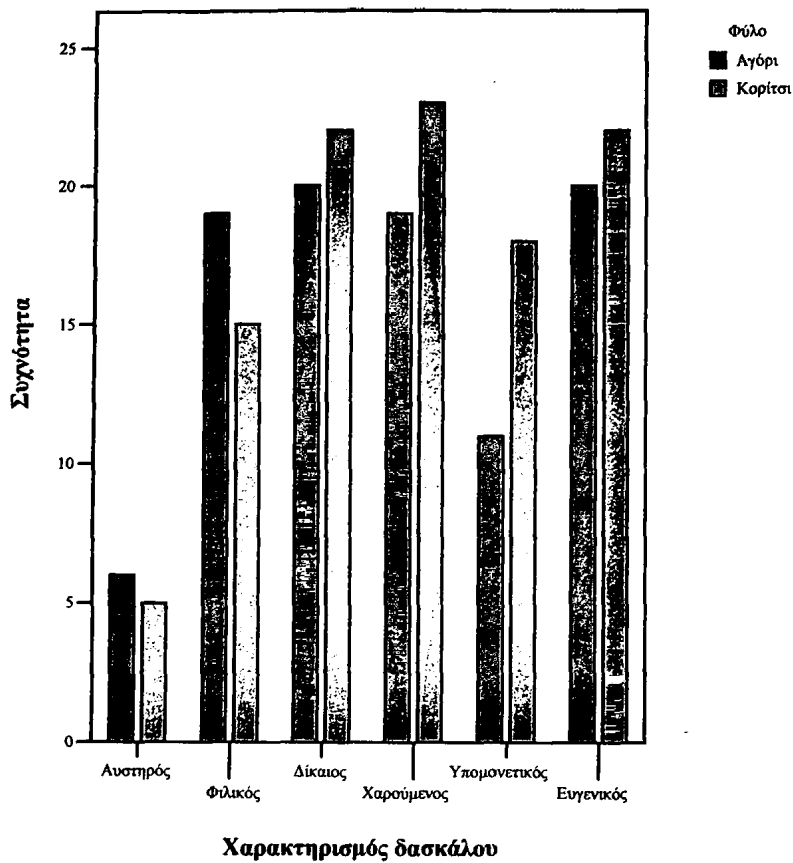
31. Ραβδόγραμμα Πίνακα 62



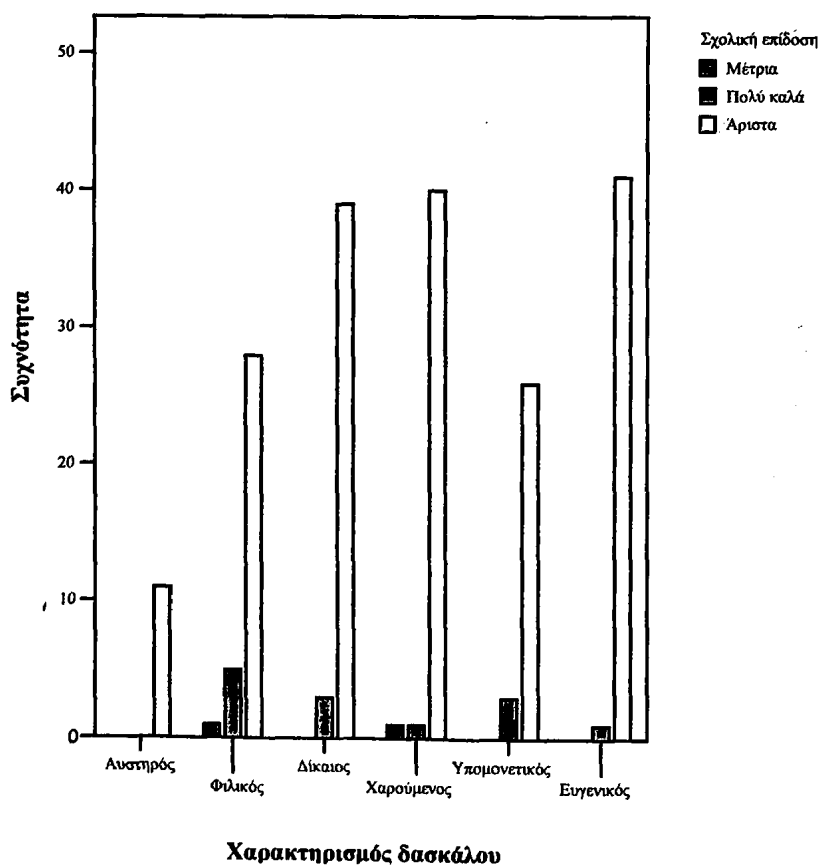
32. Ραβδόγραμμα Πίνακα 64



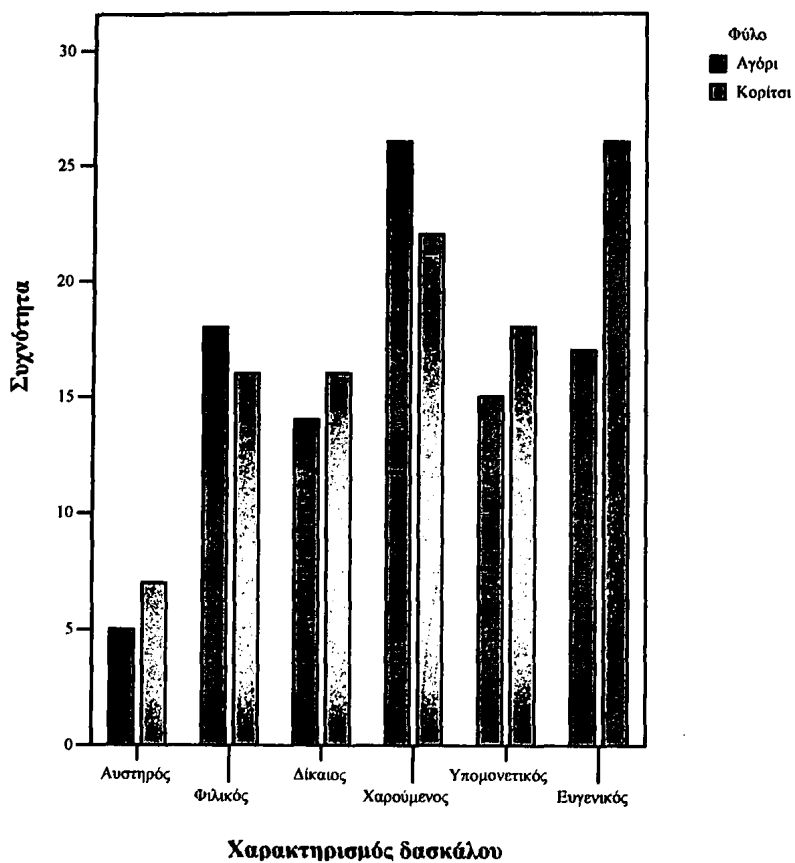
33. Ραβδόγραμμα Πίνακα 66



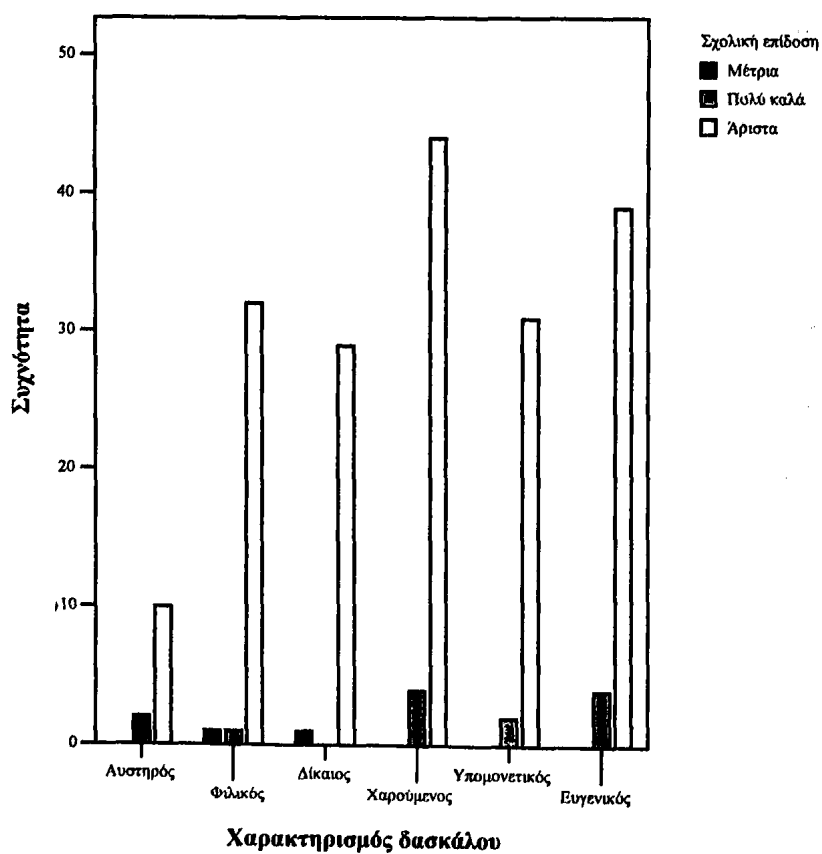
34. Ραβδόγραμμα Πίνακα 68



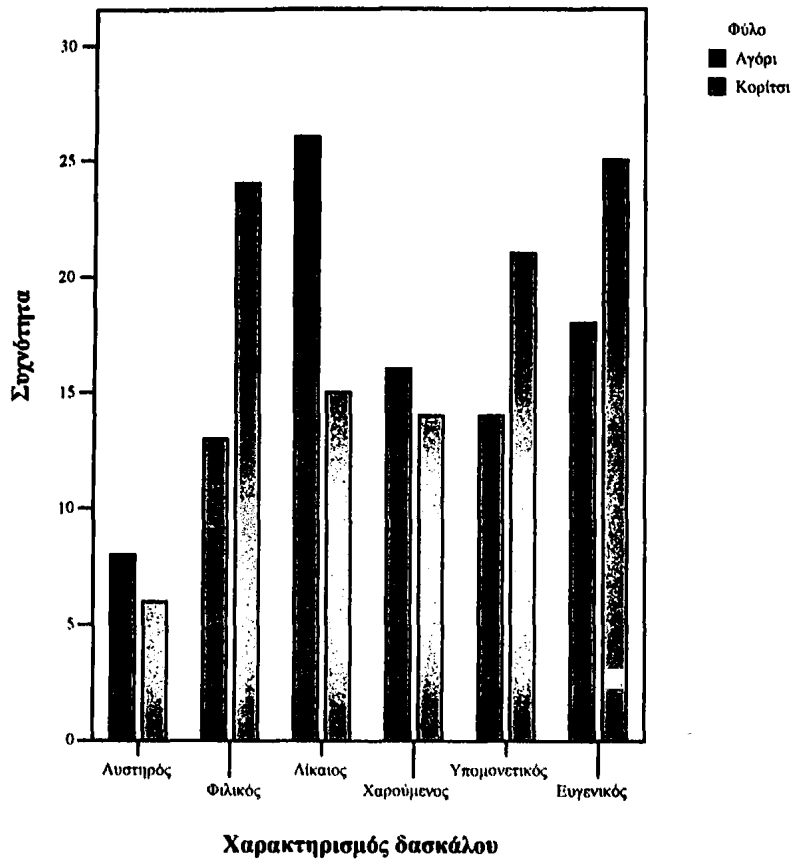
35. Ραβδόγραμμα Πίνακα 70



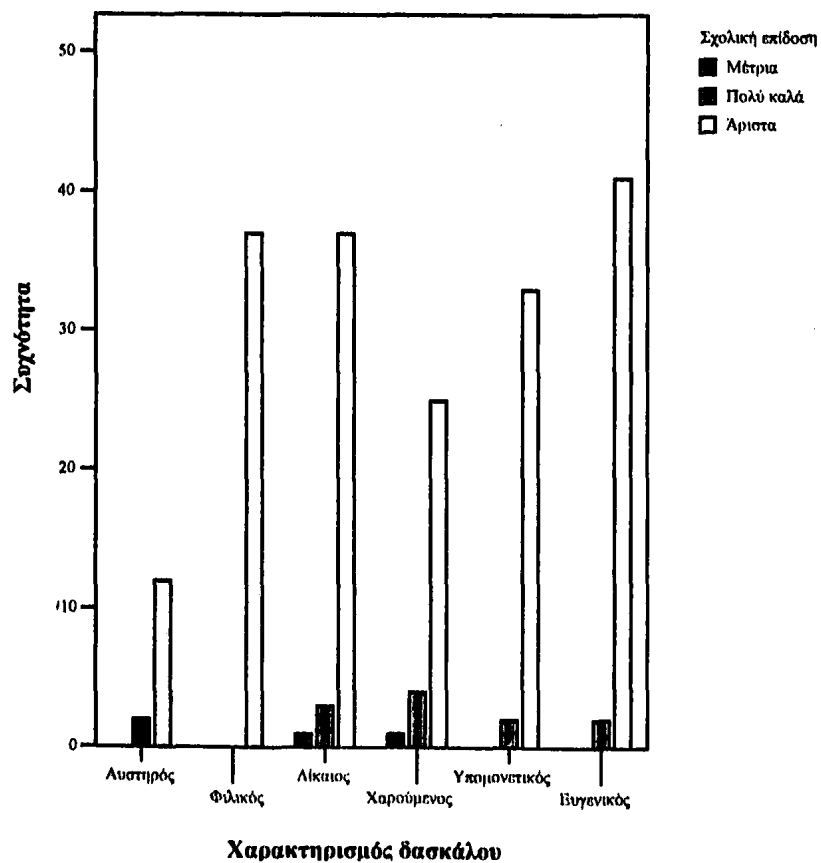
36. Ραβδόγραμμα Πίνακα 72



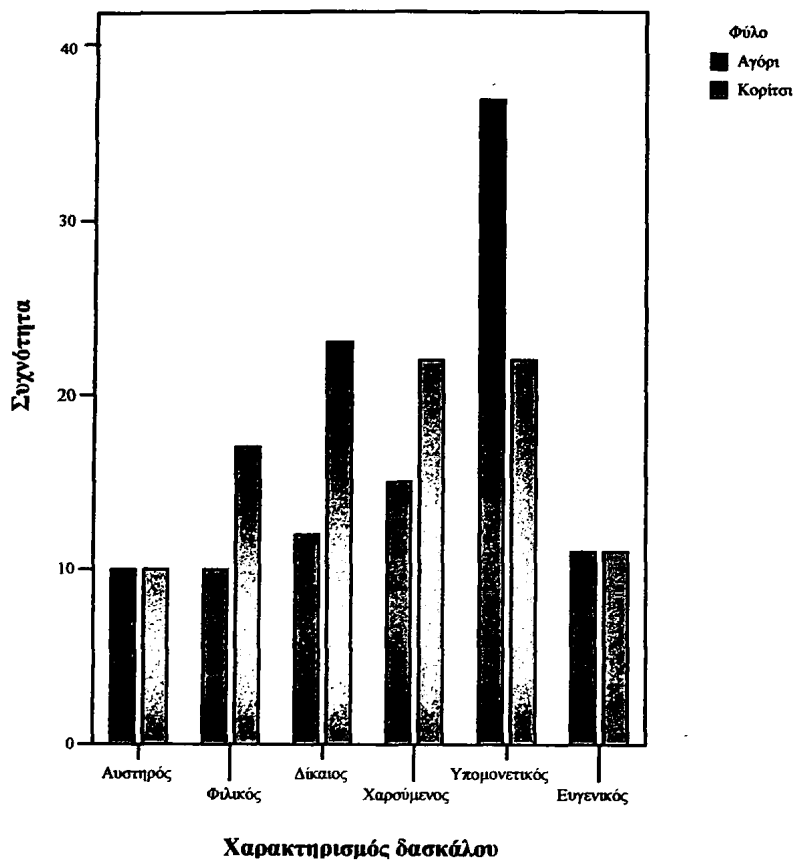
37. Ραβδόγραμμα Πίνακα 74



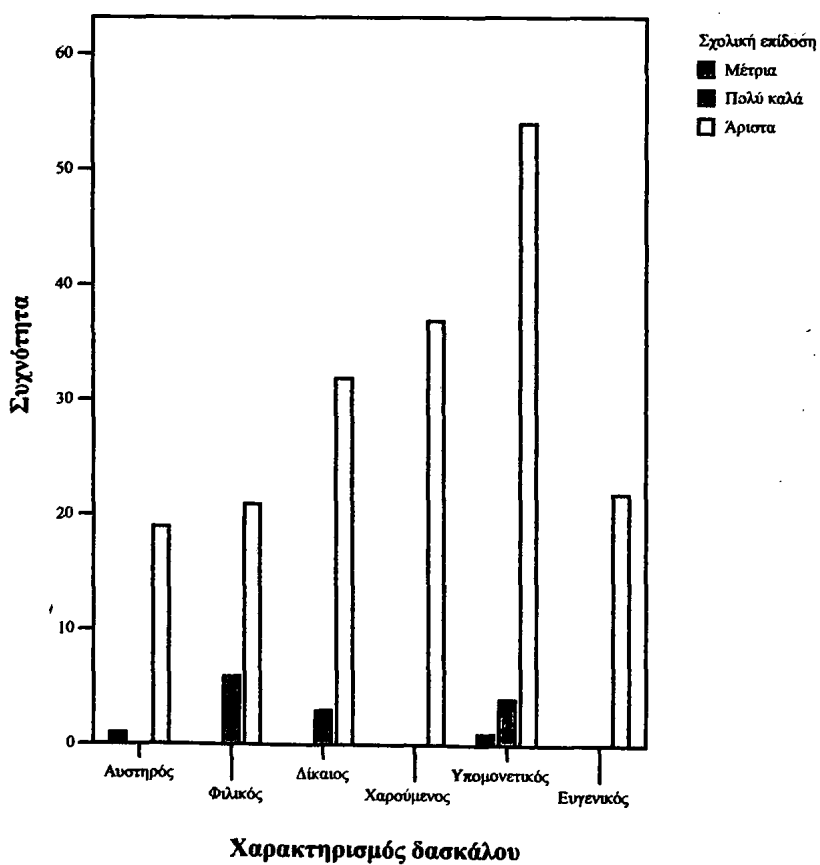
38. Ραβδόγραμμα Πίνακα 76



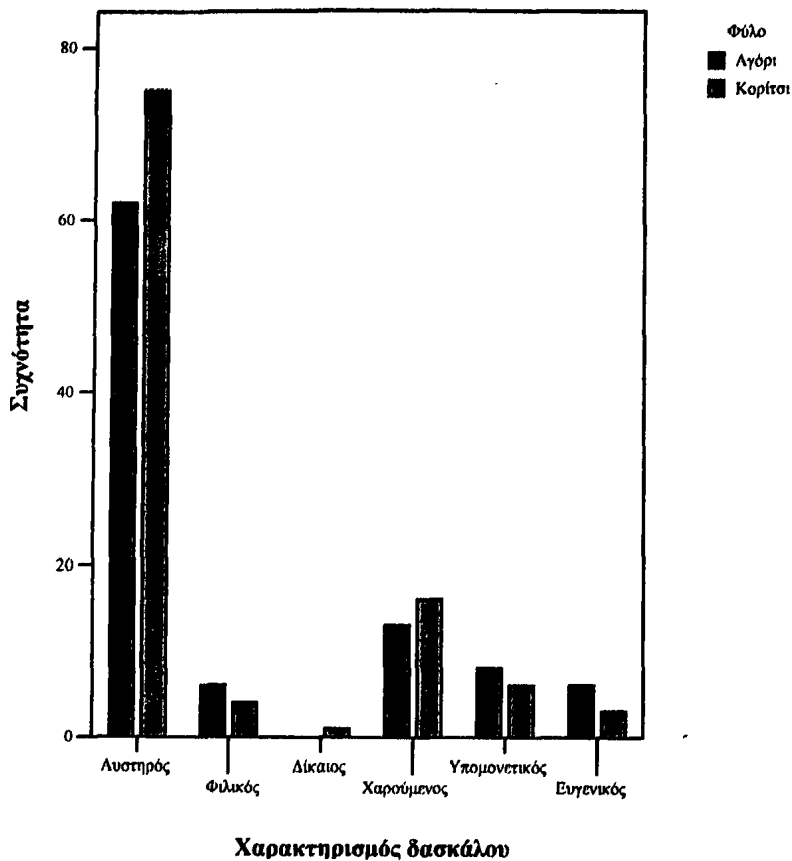
39. Ραβδόγραμμα Πίνακα 78



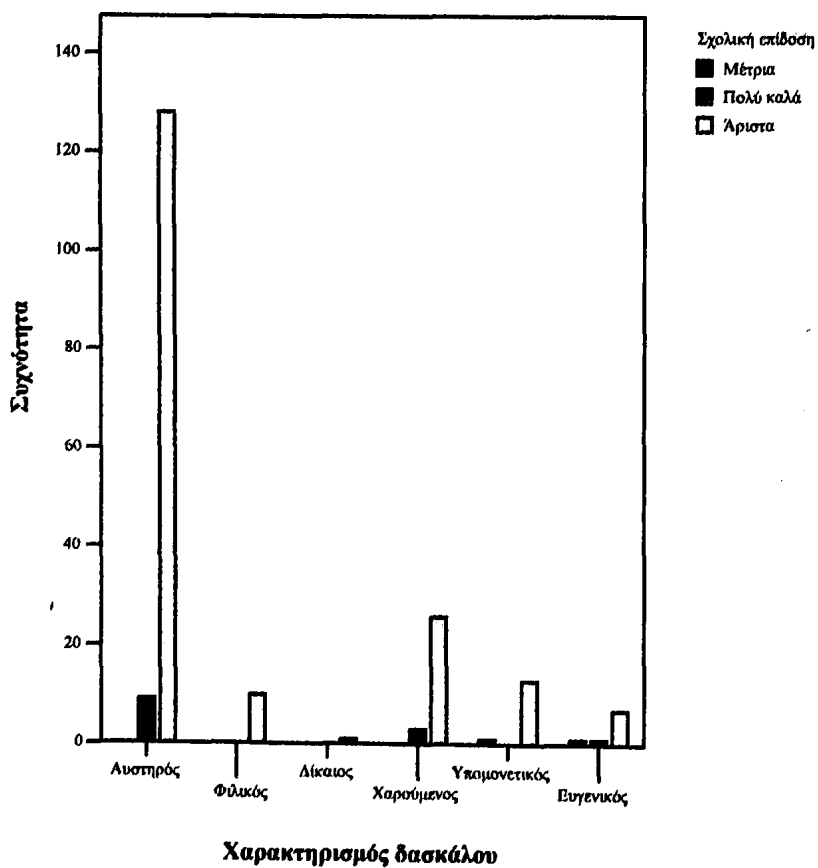
40. Ραβδόγραμμα Πίνακα 80



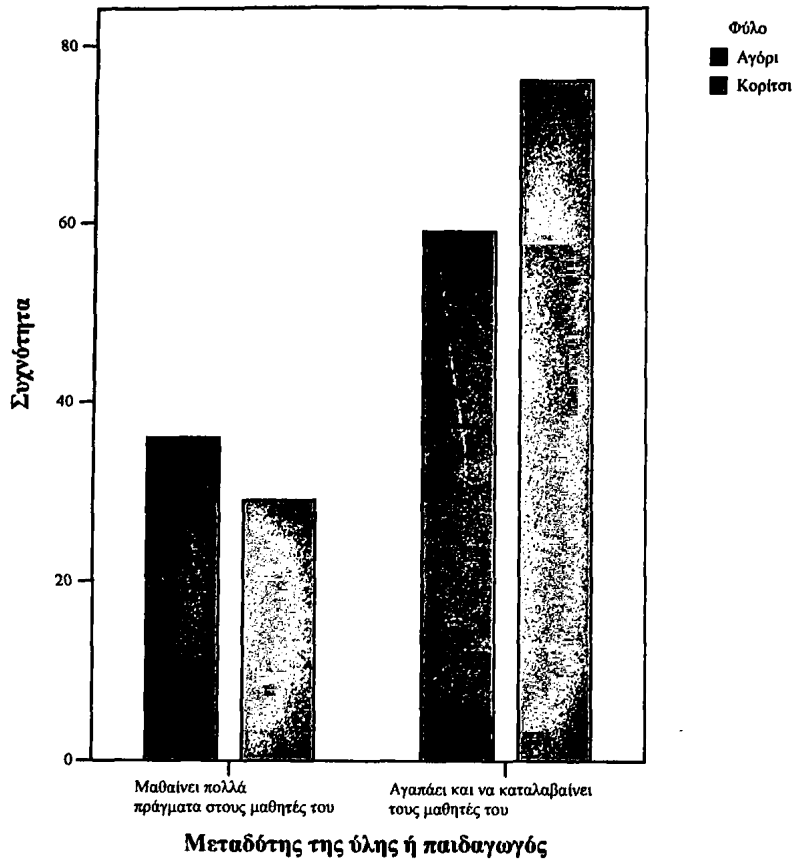
41. Ραβδόγραμμα Πίνακα 82



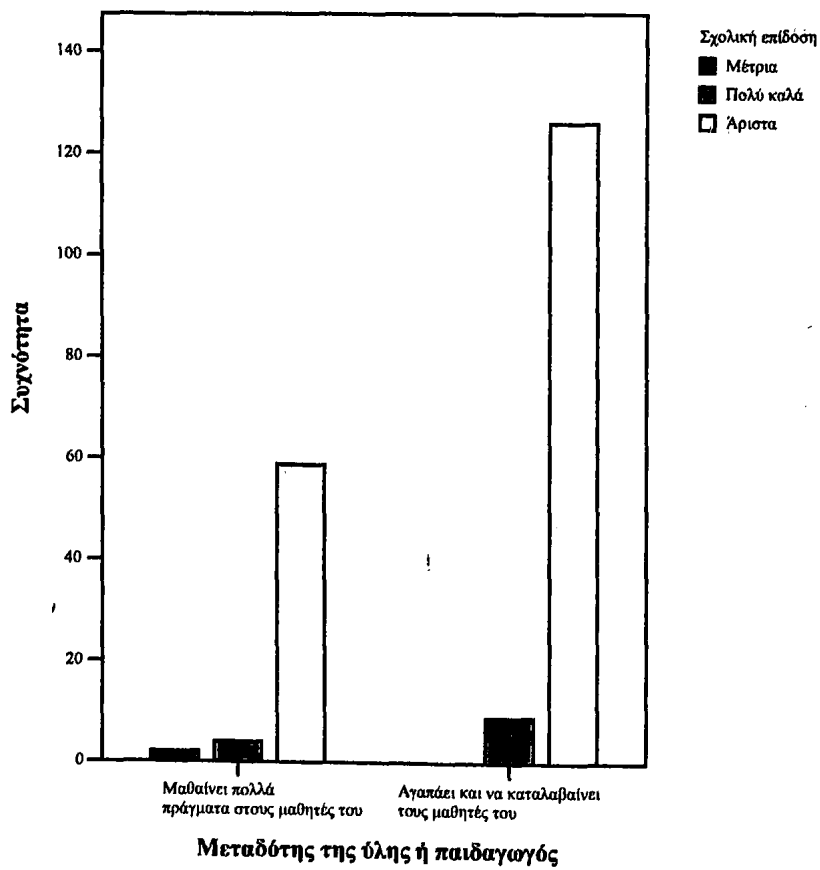
42. Ραβδόγραμμα Πίνακα 84



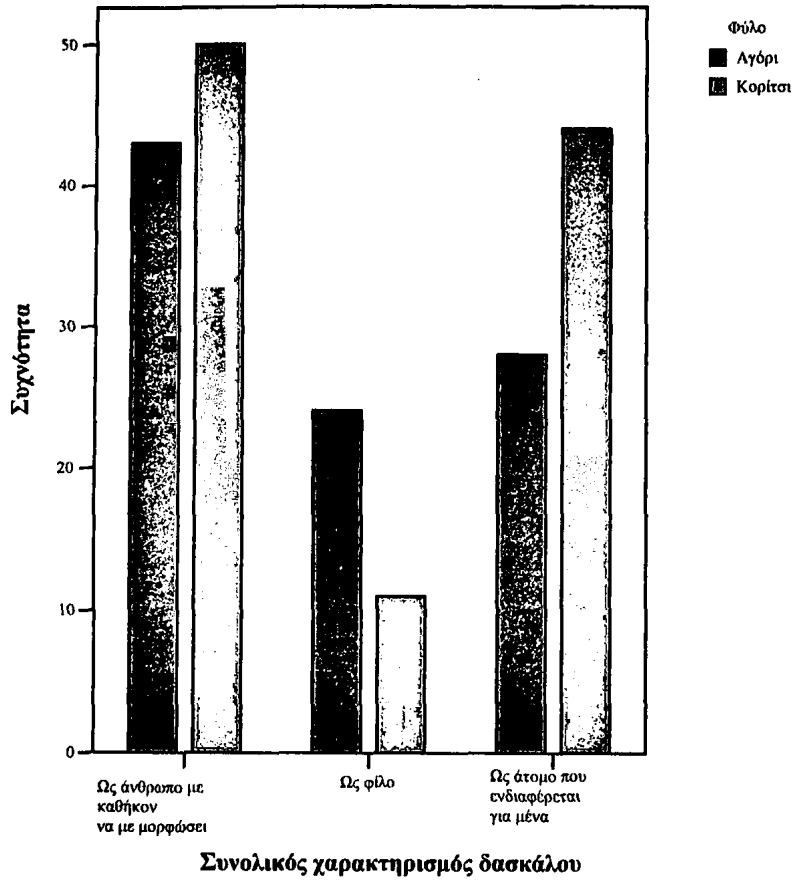
43. Ραβδόγραμμα Πίνακα 86



44. Ραβδόγραμμα Πίνακα 88



45. Ραβδόγραμμα Πίνακα 90



46. Ραβδόγραμμα Πίνακα 92

