

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:  
Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**

**της φοιτήτριας**

**ΕΛΕΝΗΣ ΚΑΣΣΑΡΗ**

**Επιβλέπων Καθηγητής: ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

## ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ: Απόψεις  
εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»

της φοιτήτριας

**ΕΛΕΝΗΣ ΚΑΣΣΑΡΗ**

Επιβλέπων Καθηγητής: ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

### Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης  
Καθηγητής Φ.Π.Ψ.

Αποστόλου Μαίρη  
Επίκουρη Καθηγήτρια Φ.Π.Ψ.

Γκότοβος Αθανάσιος  
Καθηγητής Φ.Π.Ψ.

*«Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».*

Σύνταγμα της Ελλάδας, Άρθρο 16, Παράγραφος 2

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	6
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
<b>ΜΕΡΟΣ Α': ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ .....</b>	<b>12</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....</b>	<b>13</b>
1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	18
1.2 Η μάθηση και οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών στην Ελλάδα .....	24
1.3 Συντελεστές μάθησης – παράγοντες που διαμορφώνουν τη Σχολική Επίδοση.....	30
1.4 Ο εκπαιδευτικός ως ρυθμιστικός παράγοντας μάθησης .....	34
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....</b>	<b>40</b>
2.1 Δομολειτουργική προσέγγιση .....	40
2.2 Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu.....	41
2.3 Ο γλωσσικός κώδικας στο διδακτικό έργο.....	44
2.4 Προσδοκίες εκπαιδευτικών και μαθησιακά αποτελέσματα : το φαινόμενο της «Αυτοεκπληρούμενης προφητείας».....	46
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΠΕΡΙΧΑΡΑΚΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....</b>	<b>50</b>
<b>ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....</b>	<b>53</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>54</b>
4.1 Ο τύπος προσέγγισης .....	54
4.2 Η επιλογή της μεθόδου.....	55

4.3 Το πεδίο της έρευνας.....	56
4.4 Οι συμμετέχοντες της Έρευνας.....	56
4.5 Η διαδικασία διενέργειας της έρευνας.....	59
4.6 Τεχνική συγκέντρωσης δεδομένων και συλλογής πληροφοριών.....	60
4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας.....	62
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....</b>	<b>64</b>
5.1 Η τεχνική ανάλυσης των δεδομένων.....	64
5.2 Παρουσίαση και ανάδειξη των ευρημάτων.....	65
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....</b>	<b>85</b>
ΕΠΙΛΟΓΟΣ –ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑΤΟΣ.....	92
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	102

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Διαχρονική και πάγια ανάγκη κάθε κοινωνίας είναι η Εκπαίδευση να εξυπηρετεί συγκεκριμένους μορφωτικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς σκοπούς. Ειδικότερα, το Δημοτικό Σχολείο, η ραχοκοκαλιά του εκπαιδευτικού συστήματος, στοχεύει στην πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών. Βαρύνουσα σημασία για την καλλιέργεια και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών έχει ο ρόλος του δασκάλου. Ο δάσκαλος μέσω του διδακτικού έργου αλληλεπιδρά καθημερινά με τους μαθητές της τάξης του. Παρόλο που ο τρόπος άσκησης του διδακτικού έργου από μέρους του εκπαιδευτικού είναι ενιαίος τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι διαφοροποιημένα και ποικίλλουν.

Στο πλαίσιο αυτής της παραδοχής, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των δασκάλων για τους λόγους διαφοροποίησης των παραγόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων μετά το πέρας μιας διδασκαλίας.

Στόχος της έρευνάς μας είναι να καταγράψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για:

- την αποστολή του Δημοτικού Σχολείου,
- το Διδακτικό Έργο που ασκούν οι ίδιοι,
- τα παραγόμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα και τους παράγοντες που τα διαμορφώνουν
- τους τρόπους διδακτικής παρέμβασης, με σκοπό τη βελτίωση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων.

Η έρευνά μας βασίστηκε στην Ποιοτική Προσέγγιση. Με τη μέθοδο της επισκόπησης και τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης, διεξήχθησαν 15 ατομικές συνεντεύξεις εν ενεργεία δασκάλων, που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Θεσπρωτίας.

Από την ερευνητική μας προσπάθεια, που στηρίχθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών, αναδείχθηκαν τα εξής:

- ✓ έργο του δημοτικού σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση, η διαπαιδαγώγηση, η αγωγή και η μάθηση,
- ✓ αποτελεσματικό διδακτικό έργο είναι εκείνο που κατορθώνει να εμπλέξει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία,
- ✓ τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, μετά από μια διδασκαλία είναι διαφοροποιημένα και οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις,

- ✓ τέλος, η διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η εμφάνιση χαμηλών σχολικών επιδόσεων οφείλεται κυρίως στα κοινωνιολογικά (μορφωτικό, οικονομικό επίπεδο οικογένειας, κλπ) και εγγενή (νόηση, ψυχοσυναισθηματική κατάσταση) χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές.

**Λέξεις κλειδιά:** μαθησιακά αποτελέσματα, σχολική επίδοση, πολιτισμικό κεφάλαιο, προσδοκίες εκπαιδευτικών.

## **ABSTRACT**

In every human society throughout the centuries it has been essential that Education serve specific learning, social and cultural purposes. More specifically, the Elementary School, the backbone of the educational system, aims at achieving the students' mental as well as physical development. There is no doubt that in this process the teacher plays a crucial role in helping students reach their full potential. During the lesson the teacher is in a relationship of constant interaction with the students. It is generally admitted however that, although the teacher follows consistent, uniform methods and techniques in the teaching process, the learning results sometimes considerably vary among the students.

Taking the situation above into consideration the present research paper has attempted to investigate the teachers' opinions concerning the reasons why there are diverse learning results after a lesson in which a consistent teaching method has been followed. The aim of this research has been to record teachers' viewpoints on a number of educational issues.

- General learning objectives in Elementary School.
- Specific teaching practices in the classroom.
- Learning results and the factors determining them.
- Teacher interference as a way of improving the learning outcomes.

The present paper has been based on the Qualitative Approach. It makes a general review of the situation based on 15 individual interviews with teachers currently working in Elementary Schools in the Prefecture of Thesprotia, Epirus.

Some of the most important findings of the present research are the following:

- The ultimate goal of the Elementary School is not only to provide knowledge on a cognitive level but to socialize and educate.
- No teaching practices and methods can be effective unless they actively involve the students in the process.
- There are not consistent learning results after a lesson and students' performances can greatly vary.
- Last but not least, diverse learning results as well as low school performance can be attributed to both sociological (the family's educational background, economic condition etc.) and inherent (intellect, psychological/emotional condition) characteristics on the part of the students.

**Keywords:** Learning outcomes, school performance, cultural capital, teachers' expectations.



## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου, στον επιβλέποντα Καθηγητή μου, κ. Παπακωνσταντίνου Παναγιώτη, για τις συμβουλές του, τις γνώσεις του και τη βοήθεια που μου παρείχε, όπως επίσης και για την υπομονή που επέδειξε κατά την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα άλλα δυο μέλη της τριμελούς επιτροπής, την κα Αποστόλου Μαίρη και τον κ. Γκότοβο Αθανάσιο για τη συνεργασία μας.

Ευχαριστώ ιδιαίτερος τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, που με εμπιστεύτηκαν και μου κατέθεσαν τις απόψεις τους. Ακόμη, ευχαριστώ ιδιαίτερος την υπάλληλο της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας κα Κοριλάκη Παναγιώτα για την άμεση ανταπόκριση και την παροχή στοιχείων όταν της ζητήθηκαν. Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την παιδική μου φίλη, Αθηνά Δημητρίου, για την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχε στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.

Τέλος, δεν θα ήθελα να παραλείψω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, χωρίς τη στήριξη της οποίας η εν λόγω προσπάθεια δε θα είχε ολοκληρωθεί.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

-«Να περιοριστείς στα διδακτικά σου καθήκοντα και στο διδακτικό σου ωράριο, συναδέλφισσα»

-«Μα, κυρία Διευθύντρια, ορισμένα παιδιά χρειάζονται λίγο παραπάνω χρόνο και λίγο διαφορετικό τρόπο για να καταλάβουν το μάθημά μου...»

-«Άκουσες τι σου είπα;;; Ό,τι προλάβεις μέσα στο διδακτικό σου ωράριο. Όποιος κατάλαβε, έχει καλώς. Οι υπόλοιποι μαθητές ας κάνουν φροντιστήριο να τα μάθουν. Στην τελική, δεν μαθαίνουν όλα τα παιδιά. Ούτε στο διάλειμμα θα μένεις μέσα να τα βοηθάς, ούτε μετά το πέρας του διδακτικού σου ωραρίου. Δεν θέλω να ξανακούσω ότι συνέβη κάτι τέτοιο. Άντε, γιατί μας χαλάς και την 'πιάτσα' ».

-«Μάλιστα, κυρία Διευθύντρια. Ό,τι πείτε....»

Το παραπάνω βίωμα της ερευνήτριας ήταν αρκετό για να αποτελέσει το έναυσμα για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας. Ο διάλογος πραγματοποιήθηκε το 2009 ανάμεσα στην ερευνήτρια και στη Διευθύντρια δημοτικού σχολείου Αττικής που υπηρετούσε η πρώτη. Η διαφωνία αυτή αποτελεί χαρακτηριστικό απόσπασμα συχνών συζητήσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και αποτυπώνει τις διαφορετικές φιλοσοφίες με τις οποίες αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι<sup>1</sup> το εκπαιδευτικό τους έργο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η τελευταία από τις τρεις Οικουμενικές Διακηρύξεις των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, η Διακήρυξη του ΟΗΕ (2000), στο άρθρο 26, αναφέρει τα εξής: «Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν τουλάχιστον στην υποτυπώδη μορφή της. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και αναγκαία». Πράγματι, η δημόσια και δωρεάν παιδεία και μόρφωση όλων των πολιτών, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης και καταγωγής, ιδεολογικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων κατοχυρώθηκε με οικουμενικές διακηρύξεις και διεθνείς συμφωνίες και συμβάσεις.

Ειδικότερα στην Ελλάδα το ισχύον θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αποτυπώνεται στο άρθρο 4 του νόμου 1566/85, που διαφαίνεται ο σκοπός του δημοτικού σχολείου: «σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας. Συγκεκριμένα, το δημοτικό σχολείο βοηθάει τους μαθητές:

- 1) να διευρύνουν και αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν,

---

<sup>1</sup> Η χρήση του αρσενικού γένους εκφράζει αμφοτέρωτα τα γένη.

- 2) να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες.
- 3) να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης,
- 4) να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου,
- 5) να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών,
- 6) να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα».

Εντούτοις, το αυτονόητο δικαίωμα κάθε πολίτη στη μόρφωση και η συνταγματική του κατοχύρωση φαίνεται να μην έχει φέρει τα αναγκαία και επιθυμητά αποτελέσματα, εξαιτίας της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας που διαφοροποιεί τα παιδιά και ορισμένα από αυτά δεν κατορθώνουν να φτάσουν στο ελάχιστο αναμενόμενο επίπεδο κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων.

Οι εκθέσεις Διεθνών Οργανισμών για την αποτελεσματικότητα του ελληνικού σχολείου, όπως η Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την 'παρακολούθηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2015' στην Ελλάδα καταδεικνύουν τη δυσκολία του εκπαιδευτικού συστήματος να μεταδώσει βασικές γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές. Στην εν λόγω Έκθεση αναφέρεται χαρακτηριστικά: «...από την έρευνα PISA του ΟΟΣΑ για το 2012 προκύπτει ότι οι επιδόσεις της Ελλάδας στον τομέα των βασικών δεξιοτήτων είναι από τις χειρότερες στην Ευρώπη. Το ποσοστό των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις είναι υψηλότερο του μέσου όρου της ΕΕ και στα τρία πεδία που εξετάστηκαν (ανάγνωση, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες), και είναι σημαντικά υψηλότερο όσον αφορά την ανάγνωση (ΟΟΣΑ 2013). Παρατηρείται τάση μικρής επιδείνωσης στις επιδόσεις, σε σύγκριση με τις δοκιμασίες PISA του 2009, και στασιμότητα και στα τρία πεδία κατά την τελευταία δεκαετία. Εξακολουθούν να υφίστανται μεγάλες διαφορές μεταξύ των φύλων στην ανάγνωση και στις φυσικές επιστήμες, με τις επιδόσεις των κοριτσιών να είναι ανώτερες από των αγοριών. Μεγάλες διαφορές παρατηρούνται επίσης στις επιδόσεις μεταξύ αυτόχθονων μαθητών και μεταναστών, καθώς και μεταξύ πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστών».

Την ανησυχία για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος εκφράζουν και οι επιστημονικοί κλάδοι της Διδακτικής και της Κοινωνιολογίας μέσα από τις πολυάριθμες έρευνες, τις ημερίδες και τα συνέδρια για τη διερεύνηση του προβλήματος. Η Διδακτική σε απάντηση αυτών των απαιτήσεων ερευνά τα

χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και γενικότερα το αποτελεσματικό σχολείο. Το «κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο» ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. και τη Δυτική Ευρώπη με τις έρευνες του Coleman και των συνεργατών του (1966), οι οποίοι αναζητούσαν τα χαρακτηριστικά εκείνα του δασκάλου και το είδος των διδακτικών ενεργειών που τον καθιστούν αποτελεσματικό στο έργο του.

Ταυτόχρονα από το 1960 οι Κοινωνιολόγοι σε Ευρώπη και Η.Π.Α. στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς τις αναπαραγωγικές λειτουργίες της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα δημοσιεύονται τη δεκαετία του 1970 οι μελέτες: «Προς μίαν Ελληνική Κοινωνιολογία της Παιδείας» (1974) της Ιωάννας Λαμπίρη-Δημάκη από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και «Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)» (1977) του Κωνσταντίνου Τσουκαλά από τις εκδόσεις Θεμέλιο. Μέχρι και σήμερα κυρίαρχο θέμα στις κοινωνιολογικές μελέτες αποτελεί η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω του σχολείου (Θάνος, 2010).

Το πρόσφατο 1ο Πανελλήνιο συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβρη του 2014 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατέδειξε το ερευνητικό ενδιαφέρον των Ελλήνων κοινωνιολόγων σε ευαίσθητα κοινωνικά θέματα όπως οι κοινωνικές ανισότητες, η σχολική βία, η κρίση και η ετερότητα. Επικρατέστερο θέμα των εισηγήσεων ήταν οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που θα μπορούν να συμβάλουν στην άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση και γενικότερα στην αντιμετώπιση των κοινωνικών διακρίσεων.

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα εστίασε στις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τους παράγοντες που τα διαμορφώνουν. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια επιχειρεί να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις και να διευκρινίσει τις αιτίες χαμηλών σχολικών επιδόσεων μέσα από τις εμπειρίες των δασκάλων. Επιχειρείται η καταγραφή των παραγόντων που υπεισέρχονται στο διδακτικό έργο και επηρεάζουν τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τις σχολικές επιδόσεις.

Η μελέτη αυτή φιλοδοξεί να συμβάλει στην κριτική θεώρηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, στην ανάδειξη της σημασίας του σχολείου και ειδικότερα της διδακτικής διαδικασίας και κυρίως στην ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών, που καλούνται να διαδραματίσουν ένα βαρύνοντα και πολυδιάστατο ρόλο στη σημερινή κοινωνία.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε, ότι η έρευνά μας στοχεύει στο να λειτουργήσει επικουρικά στο έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας και των αρμόδιων φορέων και σε καμία περίπτωση δηκτικά, επιρρίπτοντας ευθύνες κι ενοχοποιώντας εμπλεκόμενα πρόσωπα και φορείς.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το Θεωρητικό και το Εμπειρικό, που το καθένα περιλαμβάνει τρία κεφάλαια:

- Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναγνώριση του προβλήματος και αναφορά στους δείκτες του. Παρατίθενται οι εννοιολογικοί ορισμοί των βασικών όρων της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Δίνεται βάση στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως ρυθμιστικού παράγοντα μάθησης.
- Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναδίφηση σε ερμηνευτικές κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αναπτύσσεται η δομολειτουργική προσέγγιση, η θεωρία του Πολιτισμικού Κεφαλαίου του Pierre Bourdieu, η θεωρία του γλωσσικού κώδικα στο διδακτικό έργο καθώς και η θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας.
- Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται ο σκοπός της έρευνας και αποτυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα.
- Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας.
- Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων.
- Στο έκτο κεφάλαιο πραγματοποιείται συζήτηση με τα συμπεράσματα της έρευνας.

**ΜΕΡΟΣ Α΄:**

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός έχει κυρίαρχη αποστολή τη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, πεποιθήσεων, αρχών, αξιών, προτιμήσεων και ιδεών που συνιστούν την κυρίαρχη ιδεολογία της κοινωνίας στις επερχόμενες γενιές. Στη σύγχρονη εποχή, το σχολείο, κάτω από την επίβλεψη επιστημονικών ομάδων και κοινωνικών φορέων προσπαθεί να συνδυάσει α) την κρατούσα αντίληψη για τον κόσμο, β) τις τωρινές ανάγκες και τους μελλοντικούς προσανατολισμούς μιας κοινωνίας και γ) τις ανάγκες του αναπτυσσόμενου κόσμου σε μία ενιαία παιδαγωγική-διδασκτική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 1999, σελ. 182, 184).

Το σχολείο μαζί με την οικογένεια θεωρούνται ως δύο από τους σημαντικότερους θεσμούς στη διαδικασία διαπαιδαγώγησης, κοινωνικοποίησης και μάθησης του ανθρώπου. Ο θεσμός του σχολείου, ο οποίος αποσκοπεί στο να αποκτήσουν τόσο ο άνθρωπος όσο και ο πολιτισμός του την κοινωνική τους αποστολή και λειτουργία, υπήρξε και εξακολουθεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Αποτελεί ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων διαρθρωμένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και κοινωνική δομή. Συνιστά μια κοινωνική οργάνωση, όπου οι συμβάσεις λειτουργίας του ρυθμίζονται από άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων, όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, και υλοποιούνται από άλλους, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Σαν οργανωμένος θεσμός φέρει όλα τα γνωρίσματα εκείνα που χαρακτηρίζουν τους οργανισμούς, όπως η δομή και οι σκοποί του, αλλά διαφοροποιείται στο ότι είναι επιφορτισμένο να επιτελεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, δηλαδή τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 2015, σελ. 18-21).

Ως κοινωνικός, παιδαγωγικός και γραφειοκρατικός οργανισμός, βρίσκεται σε ακραίες αντιφάσεις και το έργο του υπαγορεύεται από κάποιες κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές στοχεύσεις, που θέτει το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Είναι ένας κοινωνικός θεσμός μέσα στον οποίο λαμβάνουν χώρα η διδασκαλία και η μάθηση, με τη μορφή του μαθήματος και με στόχο να διασφαλιστεί η συνέχιση του πολιτισμού στην επερχόμενη γενεά. Οι λειτουργίες του σχολείου είναι κοινωνικοπολιτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές. Στις κοινωνικές λειτουργίες του αποδίδονται η επιλεκτική λειτουργία παροχής προσόντων, απαραίτητων στην κοινωνική αναπαραγωγή μέσα από την «κατανάλωση» υπηρεσιών και προϊόντων (Κοσσυβάκη, 2002, σελ. 71,72).

Με αναγνωρισμένες, ως θεσμικές, τις κοινωνικές του λειτουργίες, δηλαδή την επιλογή (selection) και τη νομιμοποίηση (legitimation), το σχολείο εξακολουθεί να επιτελεί το ανειλημμένο έργο του. Εστιάζοντας στην επιλεκτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται ότι οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις αφορούν τους μαθητές και τους γονείς αλλά εξίσου και το σχολείο, που αδυνατεί να διασφαλίσει σε όλους αδιακρίτως τα προβλεπόμενα μορφωτικά αγαθά (Παπακωνσταντίνου, 2014).

Η κοινωνική προέλευση του μαθητή αποτελεί τη βασική θεματολογία στις κοινωνιολογικές έρευνες, που μελετούν τη σχέση ανάμεσα στα ενσωματωμένα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά του παιδιού και στη σχολική επίδοση. Ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής σκέφτεται και πράττει είναι απόρροια του πολιτισμικού κεφαλαίου που διαθέτει από την οικογένειά του δηλαδή τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησής του. Οι κοινωνικές ανισότητες λόγω κατώτερης ταξικής προέλευσης και χαμηλότερου κοινωνικο-μορφωτικού επιπέδου μεταφράζονται σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Μία τέτοια έρευνα που εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και στη σχολική επίδοση του είναι «η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση». Η εν λόγω έρευνα κατέδειξε ότι τα παιδιά που προέρχονται από τις πιο προνομιούχες κοινωνικό-οικονομικά οικογένειες πετυχαίνουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις και αποδίδουν περισσότερο. Με δεδομένα τα παραπάνω προκύπτει ότι ο χαρακτήρας του σχολείου είναι ταξικός και ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει τη σχολική επιτυχία και κατ' επέκταση την κοινωνική τους επιτυχία (Παπακωνσταντίνου, 1981).

Υπάρχει πληθώρα ελληνικών μελετών που διερευνούν πώς οι κοινωνικές ανισότητες μεταφράζονται σε εκπαιδευτικές. Οι εμπειρικές αυτές έρευνες εστιάζουν στο κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο των παιδιών και πως επιδρά στη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών (Ασκούνη, 2007. Θάνος, 2010. Κυρίτση, 2008. Σιάνου – Κύργιου, 2006. Κυρίτση – Παπαδοπούλου, 2011.).

Μία ακόμη εμπειρική έρευνα για τη σχολική αποτυχία στο Γυμνάσιο κατέδειξε πως οι διευθυντές αποδέχονται ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας των μαθητών και η περιρρέουσα μορφωτική ατμόσφαιρα επηρεάζει τη σχολική επίδοση και τη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο. Ωστόσο, η αποδοχή αυτής της θεωρίας από μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας προφυλάσσει τους ίδιους από κάθε άμεση κριτική καθώς οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις δεν είναι καταλογίσιμες στις δικές τους πρακτικές αλλά στα ελλείμματα των παιδιών και των οικογενειών τους (Περράκη, 2009).

Παρόμοια στοιχεία με την προγενέστερη έρευνα έρχεται να καταδείξει κι άλλη μία, στην οποία αποτυπώνονται οι απόψεις των παιδιών που εγκαταλείπουν την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οι μαθητές που εγκατέλειπαν το Γυμνάσιο ένιωθαν



βαρεμάρα και πίεση, θεωρώντας ότι μερικοί καθηγητές δε λειτουργούσαν σωστά μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τα παιδιά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί έκαναν το μάθημα ελκυστικό, κατανοητό κι ευχάριστο, ενώ κάποιοι άλλοι δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν καθόλου με τους μαθητές (Τριανταφύλλου, 2015).

Οι εμπειρικές έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω καταδεικνύουν τη σύνδεση μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης και των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Τα παιδιά που προέρχονται από προνομιούχες οικογένειες εμφανίζουν μεγαλύτερη μαθησιακή εξέλιξη και επιτυγχάνουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Αντιθέτως, το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο των παιδιών από μη προνομιούχες οικογένειες συντελεί στη σχολική τους αποτυχία.

Το ελληνικό σχολείο είναι ένα καπιταλιστικό σχολείο που λειτουργεί σαν ένα κρατικό όργανο, που οι ελέγχοντες τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας το επιστράτευαν για τη εφαρμογή μιας συνειδητής και συγκεκριμένης πολιτικής, που εξυπηρετεί τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης. Το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες προωθώντας τα συμφέροντα της κοινωνικής ελίτ. Ωστόσο αυτή η ερμηνεία αμφισβητεί το θεσμικό ρόλο του σχολείου και αποδεικνύει την παθολογία του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο μετατρέπει τις κοινωνικές ανισότητες σε εκπαιδευτικές (Παπακωνσταντίνου, 1981).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να βρουν εκπαιδευτικές πρακτικές με τις οποίες θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα τους κινητοποιήσουν στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, «οι ίδιοι οι δάσκαλοι δεν γνωρίζονται πια καλά-καλά μεταξύ τους και επειδή η παρουσία τους στο σχολείο συμπίπτει με τη διδακτική τους δραστηριότητα, έτσι ώστε να θεωρείται ότι δεν έχει νόημα κάποια εξωδιδακτική παιδαγωγική παρουσία στο χώρο του σχολείου. Αυτό είναι καινούριο φαινόμενο και δείχνει πόσο το παιδαγωγικό πρότυπο του φροντιστηρίου έχει επιβάλλει τη λογική του στο επίσημο σχολείο» (Γκότοβος, 2003, σελ. 96 ).

Το ελληνικό δημοτικό σχολείο φαίνεται να λειτουργεί αναχρονιστικά, συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά αποτελώντας έναν ιδεολογικό μηχανισμό που διδάσκει τους μαθητές όχι την ουσιαστικά γνώση αλλά ιδεολογικές και μονόπλευρες πτυχές της ελληνικής πραγματικότητας. Καλείται, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίσει αυτή την παθογένεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, να λάβει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή ώστε να αποτραπεί το εξισωτικό διδακτικό έργο που φαίνεται να ευθύνεται σε μεγάλο ποσοστό για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις που έχουν ορισμένοι μαθητές.

«Η Σχολική κοινότητα με την έννοια της συμμετοχής μαθητών και δασκάλων σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της παρουσίας τους στο σχολείο, μέσα από την οποία οι μαθητές θα μπορούσαν να αποκτήσουν συνείδηση των δεσμεύσεων και των ελευθεριών αλλά και των δυνατοτήτων που συνεπάγεται η ένταξή τους σε μια συγκεκριμένη ομάδα (σχολική κοινότητα), δεν υπάρχει στη

σημερινή εκπαίδευση. Λείπει όχι μόνο η «κοινότητα» στόχων και δραστηριοτήτων, αλλά πολύ περισσότερο η «κοινότητα» σημασιών. Δεν φαίνεται να υπάρχει ένας κοινός παρονομαστής για το νόημα που έχει η παρουσία μαθητών και δασκάλων μέσα στο σχολείο» (Γκότοβος, 2003, σελ. 95,96 ).

Το διδακτικό έργο είναι ουσιαστικά μια συγκρουσιακή διαδικασία, όπου ο γνωστικός και κοινωνικός κώδικας του εκπαιδευτικού αναμετριέται με τον κοινωνικά καθορισμένο αξιολογικό και γνωστικό κώδικα του κάθε παιδιού. Οι κώδικες αυτοί ποικίλλουν καθώς οι μαθητές κουβαλούν και εκφράζουν στην τάξη «ό,τι αξίζουν» στο κοινωνικό επίπεδο, δηλαδή δρουν κινούμενοι ως εντολοδόχοι και αντιπρόσωποι των κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκουν. Ο «δράστης» του διδακτικού έργου, ο δάσκαλος, με την αναλυτική του στάση μπορεί να ανιχνεύει την κοινωνική δυναμική και κυρίως να προλαβαίνει και να ερμηνεύει τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει στην τάξη (Παπακωνσταντίνου, 1992, σελ 150-152).

Σε απάντηση όλων αυτών των κοινωνικών και εκπαιδευτικών απαιτήσεων η έρευνα, από τις αρχές της δεκαετίας του '90, στρέφεται προς τον προσδιορισμό κριτηρίων και πρακτικών που διέπουν ένα αποτελεσματικό σχολείο και έναν αποτελεσματικό δάσκαλο. (Ματσαγγούρας, 2000. Καψάλης, 1999. Βρεττός, 1999. Τριλιανός, 1998). Παρόλο που ο προσδιορισμός ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού φαίνεται να μην είναι εύκολος, ωστόσο υφίστανται κάποια «πρότυπα» συμπεριφοράς που διακρίνουν τους περισσότερο αποτελεσματικούς δασκάλους από τους λιγότερο αποτελεσματικούς. Ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά φαίνεται να αφορούν στη διανόηση, στην προσωπικότητα, στο στυλ επικοινωνίας και τη διδακτική μεθοδολογία (Παμουκτσόγλου, 2001).

Ο εκπαιδευτικός καθορίζει τις «ευκαιρίες ζωής» και την «ισότητα ευκαιριών» των παιδιών της τάξης που διδάσκει. Η στάση και οι προσδοκίες που θα διαμορφώσει για κάθε μαθητή φαίνεται ότι επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη συμπεριφορά των μαθητών γιατί οι δάσκαλοι ανάλογα με τις προσδοκίες τους διαφοροποιούν τόσο τις ευκαιρίες μάθησης όσο και το ψυχολογικό περιεχόμενο της επικοινωνίας μαζί τους (Ματσαγγούρας, 1999, σελ. 144). Ορισμένα χαρακτηριστικά που να επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και δημιουργούν προσδοκίες είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η εθνικότητα, η σωματική διάπλαση και το φύλο του κάθε μαθητή (Χατζηχρήστου, 2004, σελ.30).

Στο πεδίο της έρευνας και γύρω από το θέμα της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» υπάρχουν ορισμένες έρευνες στην Ελλάδα, οι οποίες αναζητούν το ρόλο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και πως επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις σχολικές επιδόσεις. Τέτοια, είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση των Νίαρη και Μανούσου (2013), οι οποίες μελέτησαν ελληνικές και ξένες εμπειρικές έρευνες για να δουν την επίδραση του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας στη μαθησιακή διαδικασία.

Δύο ακόμα έρευνες που εστιάζουν στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των

γονέων και πως μπορεί να διαμορφώσει άμεσα ή έμμεσα τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι του Κατσίλη και της Λυκίδη. Ο Κατσίλης (2005) σε άρθρο του δημοσιευμένο στην Επιστημονική επετηρίδα «Αρέθας», αναφέρεται στην αυτοεκληρούμενη προφητεία, που λειτουργεί σα μηχανισμός μετατροπής του κοινωνικοπολιτιστικού κεφαλαίου που κουβαλούν οι μαθητές σε σχολικές ανισότητες. Παρόμοια στοιχεία εμφανίζει η εμπειρική έρευνα της Λυκίδη (2012), που πραγματοποιήθηκε στο νομό Αχαΐας με τη χρήση ερωτηματολογίου, η οποία διερεύνησε τις απόψεις 100 εκπαιδευτικών, σχετικά τις προσδοκίες που έχουν για τον εαυτό τους και για τους μαθητές τους στη σχολική επίδοση των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών.

Ακόμα μία εμπειρική έρευνα της Πολύζου το 2016, έρχεται να καταγράψει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, για τις σχολικές επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με το κοινωνικό-μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών τους. Η ποιοτική έρευνα της Πολύζου, διεξήχθη με τη χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου, σε δείγμα 16 εκπαιδευτικών και κατέδειξε ότι οι προσδοκίες για τους αλλοδαπούς μαθητές επηρεάζονται σημαντικά από την ταξική προέλευση και το οικονομικό τους επίπεδο, γεγονός που έχει αντίκτυπο στις σχολικές επιδόσεις.

Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό ότι ο δάσκαλος βρίσκεται στο κέντρο ενός δυναμικού συστήματος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και είναι επιφορτισμένος με τη διαδικασία της μετάδοσης γνώσεων, της μάθησης, της αγωγής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Ο παράγοντας - δάσκαλος κατέχει ρόλο-κλειδί στη μαθησιακή διαδικασία και μπορεί με τον τρόπο, τη στάση, τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες, τον επικοινωνιακό κώδικα που αναπτύσσει με τους μαθητές να επηρεάσει τη μάθησή τους. Αυτό είναι λογικό, καθώς οι δάσκαλοι βρίσκονται σε επαφή και αλληλεπιδρούν με το μαθητή πολλές διδακτικές ώρες και το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της σχολικής τους πορείας (Ματσαγγούρας, 2006, σελ. 250-253).

Ο εκπαιδευτικός μέσω του διδακτικού του έργου καλείται να διαχειριστεί τις κοινωνικές απαιτήσεις και τις ανισότητες με τρόπο ωφέλιμο προς τον εκάστοτε μαθητή ώστε να μειωθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Το πρόβλημα προκύπτει όταν η επιστημονική του κατάρτιση, οι δυνατότητές του και η βούλησή του δεν του επιτρέπουν να ασκήσει ένα αποτελεσματικό διδακτικό έργο.

Στην Ελλάδα οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες για την αναζήτηση παραγόντων που διαμορφώνουν τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις επικεντρώνονται στη Δευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην Πρωτοβάθμια παρουσιάζεται ερευνητικό έλλειμμα στην ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με τη διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των δασκάλων σχετικά με τους παράγοντες που υπεισέρχονται στο διδακτικό έργο και το επηρεάζουν με αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση στα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

## 1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Ετυμολογικά, οι λέξεις διδακτικός, διδάσκαλος και διδασκαλία παράγονται από το ρήμα δάω (φωτίζω), που με τον ενεστωτικό αναδιπλασιασμό γίνεται διδάσκω, και χρησιμοποιείται με την κλασική έννοια του «πληροφορώ» ή «καθιστώ κατανοητό κάτι σε κάποιον». Σαν όροι, περιγράφουν την παραδοσιακή αντίληψη σύμφωνα με την οποία έργο του διδασκάλου είναι ο διαφωτισμός των μαθητών, που επιτυγχάνεται με την προσφορά πληροφοριών και γνώσεων. (Ματσαγγούρας, 1999, σελ. 136).

Το έργο σημαίνει λεξιλογικά «το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών για να εκτελεσθεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία» (Λεξιλογικά, Τεγόπουλος – Φυτράκης, 1990, σελ.275). Ο Παπακωνσταντίνου (1992) προσδιορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως «την εργασία που τελείται σε οποιοδήποτε επίπεδο του σχολικού θεσμού και σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια, αλλά και ενέχει ως δραστηριότητα κάποια σκοπιμότητα, έχει δηλαδή συγκεκριμένους στόχους, σαφή προσανατολισμό και κοινωνικά καθορισμένες λειτουργίες» (σελ 19).

Κατά συνέπεια, το **διδακτικό έργο** συνίσταται στο σύνολο των σκόπιμων ενεργειών και στοχευμένων προσπαθειών, από μέρους του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική αίθουσα, για να προσφέρει τις κοινωνικά καθορισμένες πληροφορίες και τις γνώσεις στους μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο, το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού έχει την έννοια της Διδασκαλίας, δηλαδή της οργανωμένης δραστηριότητας του εκπαιδευτικού με σκοπό να μετατρέψει το γνωστικό αντικείμενο σε διδάξιμη γνώση.

Ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε ένα σύνολο ενεργειών με σκοπό να προσανατολίσει τη συμπεριφορά και τη δράση του μαθητή σε συγκεκριμένη κατεύθυνση, ανεξάρτητα από τις προθέσεις του ίδιου του μαθητή. Η διδασκαλία, ή διαφορετικά το «μάθημα» είναι μια διαδικασία όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές επικοινωνούν, συνδιαλέγονται και αναπτύσσουν μια σχέση μέσα από συγκεκριμένες συνθήκες, συγκεκριμένους όρους και προϋποθέσεις.

Το διδακτικό έργο περιλαμβάνει το διδακτικό σχεδιασμό σε μακρο- και μικροεπίπεδο, καθώς και το σχεδιασμό μιας διδακτικής ώρας. Με το διδακτικό σχεδιασμό σε μικροεπίπεδο συγκεκριμενοποιείται ο σχεδιασμός σε μακροεπίπεδο και κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος συναντάται το αναλυτικό πρόγραμμα με τη συγκεκριμένη ηλικία και ομάδα μαθητών καθώς και με τον κάθε μαθητή χωριστά. Η συνάντηση αυτή δρομολογείται από τον εκπαιδευτικό και η επιτυχία της κρίνεται από την επαφή που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με το περιεχόμενο και τις δυνατότητες που παρέχει για μια προσωπική και κοινωνική «αφύπνιση» του

μαθητή, καθώς και από το είδος της επαφής του μαθητή με τα περιεχόμενα και τον εαυτό του (Κοσσυβάκη, 2002,σελ 281).

Κατά την άσκηση του διδακτικού έργου είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός και η μεθοδική διεξαγωγή του μαθήματος στα παρακάτω ακόλουθα πεδία:

- *Πεδίο των στόχων.* Η μέθοδος που επιλέγει ο εκπαιδευτικός πρέπει να προωθήει τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης.
- *Πεδίο των περιεχομένων,* καθώς η μεθοδική παρουσίαση και σκηνοθέτηση της πραγματικότητας προσδιορίζει το βαθμό αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
- *Πεδίο του χρόνου,* που αφορά τόσο στη διαδοχή των διδακτικών διαδικασιών όσο και στην εύρεση κατάλληλης χρονικής στιγμής, όπου ο μαθητής μπορεί να δράσει αυτόνομα, περνώντας από τη μία κατάσταση στην άλλη.
- *Πεδίο της σχέσης,* που εμπεριέχει τις σχέσεις που αναπτύσσονται οι μαθητές μεταξύ τους, προς τον εκπαιδευτικό και προς το διδακτικό αντικείμενο.
- *Πεδίο της δράσης,* που αφορά στη μεθοδική οργάνωση της δράσης κι εμπεριέχει τις διαδικασίες και το αποτέλεσμα της δράσης μέσα από την αλληλεπίδραση.
- *Πεδίο των ενοχλητικών παραγόντων,* που εμπερικλείονται όλοι οι ενδογενείς κι εξωγενείς παράγοντες παράγοντες της τάξης κι εκτείνονται από τον μαθητή έως το εξωσχολικό περιβάλλον.
- *Πεδίο των μέσων επικοινωνίας, διδασκαλίας και μάθησης* (Κοσσυβάκη, 2002).

Η Διδακτική, σαν Επιστήμη, ασχολείται με τους όρους, το περιεχόμενο, τον προσανατολισμό, τις διαδικασίες, τα μέσα και τις τεχνικές οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας. Αποτελεί τον αρχαιότερο κλάδο των Επιστημών της Αγωγής, μιας και η προϊστορία της αρχίζει την τρίτη χιλιετία π.Χ. με τη δημιουργία των πρώτων ιδρυμάτων για τη διδασκαλία εξειδικευμένης γνώσης. Ειδικότερα, οι πολιτισμένοι λαοί της Μεσοποταμίας κι αργότερα της Μεσογείου έπαψαν να χρησιμοποιούν την αγωγή σαν ευκαιριακή λειτουργία που προέκυπτε με φυσικό κι απρογραμματίστο τρόπο από το σύνολο των μελών της ευρύτερης φυλής κι έγινε οργανωμένος και συστηματικός θεσμός με εξειδικευμένο προσωπικό για τη διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων, που απαιτούσαν οι ανάγκες ενός οργανωμένου κράτους (Ματσαγγούρας, 1999, σελ. 49, 50).

Θεμελιώδης αποστολή των πρώτων σχολείων, ήταν η διδασκαλία της Γραφής, της Αριθμητικής και της Γεωμετρίας, που ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες για τις ανάγκες του παλατιού, των ναών, της κρατικής διοίκησης και των ευρύτερων λαϊκών στρωμάτων, αργότερα. Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, είναι γέννημα των κοινωνικών αναγκών που προκλήθηκαν από την πολιτιστική εξέλιξη και ο

πρωταρχικός σκοπός του ήταν να υπηρετήσει το κοινωνικό σύστημα κι όχι το άτομο. Ειδικότερα, από την εμφάνισή του επιτελεί δύο βασικές λειτουργίες, τις οποίες διατηρεί έως σήμερα:

- Την παροχή των αναγκαίων επαγγελματικών προσόντων, ώστε να καθίστανται οι ενήλικες ικανοί να ανταποκριθούν στις πολιτιστικές και οικονομικές δραστηριότητες της κοινωνίας,
- Την επιλογή των ατόμων εκείνων που έχουν τις προϋποθέσεις εκείνες για να καταλάβουν τις προνομιακές θέσεις (Ματσαγγούρας, 1999, σελ. 49, 50).

Αντικείμενο της Διδακτικής θεωρείται η «διδακτική πραγματικότητα», που διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τη διδασκαλία. Στην επιστήμη της Διδακτικής, κεντρική θέση κατέχει η έννοια της «διδασκαλίας». «Διδασκαλία είναι το σύνολο των προγραμματισμένων και μεθοδικών δραστηριοτήτων που επιλέγει να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός μέσα σ' ένα πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, προκειμένου να εμπλέξει με φυσικό και αβίαστο τρόπο τους τελευταίους σε δραστηριότητες μαθητείας, οι οποίες κρίνει ότι θα οδηγήσουν στην υλοποίηση των μαθησιακών και αναπτυξιακών σκοπών του αναλυτικού προγράμματος» (Ματσαγγούρας, 1999, σελ. 136).

Διδακτική είναι η περιοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που αναφέρεται στις μορφές, τα πλαίσια, το περιεχόμενο και τα μέσα της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται και αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία. Η διδακτική προσδιορίζεται απαρτίζεται από τέσσερα βασικά στοιχεία: α) το δάσκαλο, β) το μαθητή, γ) το αντικείμενο και δ) το διδακτικό συγκείμενο, δηλαδή το ψυχολογικό, κοινωνικό πλαίσιο της τάξης και τα στοιχεία παρουσίας της ευρύτερης κοινωνίας στο σχολείο, εν μέσω των οποίων συντελείται η αλληλεπικοινωνία των προηγούμενων τριών στοιχείων. Η διδακτική εξετάζει όλες εκείνες τις σχέσεις ενταγμένες μέσα στην ευρύτερη σχέση διδασκαλίας- μάθησης. (Ματσαγγούρας, 1995, σελ. 113-115).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1995) η θεματογραφία της διδακτικής έρευνας εστιάζει στα εξής:

*Στο δάσκαλο.* Στο επίκεντρο των ερευνών της διδακτικής βρίσκεται ο δάσκαλος. Τα χαρακτηριστικά του Αποτελεσματικού δασκάλου, το Στυλ Διδακτικής Συμπεριφοράς, οι Γνωστικές διεργασίες του Δασκάλου, οι Διδακτικές Δραστηριότητες του Αποτελεσματικού Δασκάλου, η Επαγγελματική Εξέλιξη του Δασκάλου, η Κοινωνική Προέλευση των Δασκάλων καθώς και το έργο του Δασκάλου αποτελούσαν τα προσφιλέστερα θέματα της διδακτικής έρευνας.

*Στο μαθητή.* Στο επίκεντρο των ερευνών πεδίου της Διδακτικής έρευνας βρίσκονται οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές στρατηγικές των μαθητών όπως επίσης και οι ψυχοσυναισθηματικές τους εμπειρίες.

*Στο διδακτικό αντικείμενο.* Η δομή των διδακτικών αντικειμένων απασχολεί

τη Διδακτική και πιο ειδικά, ο μετασχηματισμός της διδακτέας ύλης σε διδάξιμη γνώση, τα εννοιολογικά σχήματα και οι παρανόησες που έχουν αναπτύξει οι μαθητές σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο, η κατανόηση και η παραγωγή του γραπτού λόγου, η ειδική διδακτική των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και τα αναλυτικά προγράμματα.

Στη διδασκαλία που αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα για την επιδιωκόμενη μάθηση, διότι ο μαθητής μαθαίνει μέσω αυτής. Οι μέθοδοι και οι μορφές διδασκαλίας, η εξατομίκευση της διδασκαλίας, ο χρόνος που διατίθεται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό σε μια συγκεκριμένη διδασκαλία, η χρήση της τεχνολογίας, η διδασκαλία κριτικής και δημιουργικής σκέψης και η μορφή της λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύσσεται κατά τη διδασκαλία αποτελούν σημαντικά στοιχεία της διδακτικής έρευνας.

Στο διδακτικό και κοινωνικό συγκείμενο. Με άλλα λόγια η αλληλεπικοινωνία των παραγόντων της διδασκαλίας συντελείται μέσα σε ένα κοινωνικό-ψυχολογικό πλαίσιο που διαμορφώνεται στην τάξη. Η λειτουργία αυτής της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης συντελείται μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η οργάνωση, η διεύθυνση και το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης, το παραπρόγραμμα, οι μορφές κοινωνικής οργάνωσης της τάξης, η υλικοτεχνική υποδομή και το ανθρώπινο δυναμικό, η σχέση του σχολικού με το κοινωνικό σύστημα καθώς και τα χαρακτηριστικά που καθιστούν το σχολείο αποτελεσματικό συνιστούν τα κύρια στοιχεία που εστιάζει η διδακτική έρευνα.

Το διδακτικό έργο που επιτελείται στην τάξη αποσκοπεί στην εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ώστε τα παιδιά να μάθουν. **Μάθηση** είναι μια σχετικά μόνιμη μεταβολή της δυναμικής συμπεριφοράς ενός ατόμου, η οποία οφείλεται στην εμπειρία. Η μεταβολή αυτή μπορεί να γίνει σε ένα σχετικά απλό επίπεδο (όπως, όταν μαθαίνουμε να δένουμε τα κορδόνια των παπουτσιών μας) ή σε πιο σύνθετο (όπως, όταν συναντάμε ένα σπουδαίο έργο τέχνης). Με τη μάθηση το άτομο γίνεται αισθητά διαφορετικό από αυτό που ήταν όταν δεν την είχε. Με άλλα λόγια, η μάθηση επιτρέπει με κάποιον τρόπο στο άτομο να αλλάξει. Η αλλαγή αυτή προκύπτει μέσω της εμπειρίας και όχι μέσω της ωρίμανσης ή της σωματικής ανάπτυξης του ατόμου. Επιπλέον, η αλλαγή αυτή είναι δυναμική και δεν αφορά απαραίτητα την τρέχουσα επίδοσή μας, διότι μπορεί κάποιος/α να μάθει κάτι αλλά να μη δώσει κανένα σημάδι μάθησης αν δεν περάσουν μήνες ή χρόνια (Fontana, 1996, σελ. 180).

Η μάθηση είναι μια «καλυμμένη γνωστική διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνεται και λειτουργεί σε σχετικά διαφοροποιημένη υπόσταση η γνωστική, συγκινησιακή και η ψυχοκινητική δομή του ατόμου». Η μάθηση πιστοποιείται από την αλλαγή της συμπεριφοράς με άμεσα ή έμμεσα αντιληπτό τρόπο. (Δήμου, 2001, σελ. 28,29). Η μάθηση από τη φύση της δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη, ως λειτουργία, διότι δεν έχει συγκεκριμένη υπόσταση. Η μάθηση γίνεται αντιληπτή

από τη μεταβολή της συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, αν παρατηρείται μεταβολή μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς ενός ατόμου, που δεν αιτιολογείται βιολογικά ή κληρονομικά, τότε η μόνη αιτιολόγηση είναι η λειτουργία της μάθησης. Εντούτοις, μεταβολές στη συμπεριφορά ενός ατόμου που έχουν στιγμιαίο ή ασταθή χαρακτήρα δεν αποδίδονται στη λειτουργία της μάθησης, παρά μόνο όταν έχουμε σταθερή και διαρκή μεταβολή στη συμπεριφορά ενός ατόμου (Δήμου, 2001, σελ. 34, 35).

Γενικά, ως μάθηση μπορούμε να ορίσουμε τη διεργασία στους ζωντανούς οργανισμούς που οδηγεί σε μία μόνιμη αλλαγή της αντίληψης, η οποία δεν οφείλεται αποκλειστικά στη βιολογική ωρίμαση ή στη γήρανση. Σε κάθε κατάσταση μάθησης ενυπάρχουν δύο πολύ διαφορετικές διεργασίες, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται και επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση: α) η εσωτερική αλληλεπιδραστική διεργασία επεξεργασίας κι απόκτησης, και β) η εξωτερική αλληλεπιδραστική διεργασία μεταξύ του μανθάνοντα και του κοινωνικού, πολιτιστικού και υλικού περιβάλλοντος (K.Illeris, 2009, σελ. 33, 34). Στην πρώτη περίπτωση, δηλαδή, στις εσωτερικές διεργασίες, που συντελούνται στο κεντρικό νευρικό σύστημα, συγκαταλέγονται η νοημοσύνη του ατόμου, οι αντιληπτικοί του μηχανισμοί, η συναισθηματική του κατάσταση, η ιδιοσυγκρασία του, οι τρόποι μάθησης του, οι άμεσες εμπειρίες και οι γνώσεις του κλπ. Ενώ στις εξωτερικές διεργασίες συμπεριλαμβάνονται οι συνθήκες που πραγματοποιείται η μάθηση. Για παράδειγμα, στο σχολικό πλαίσιο παίζει ρόλο το ίδιο το υλικό προς μάθηση, η διδασκαλία και οι υποβοηθητικές ενέργειες του δασκάλου, ώστε να παρέχεται η μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια στο άτομο να μαθαίνει (Φλουρής, 2005, σελ. 28, 29).

Σύμφωνα με τον Δήμου (2001) το πλαίσιο της μάθησης περιγράφεται από τις ακόλουθες θέσεις. Η μάθηση:

- είναι ατομική υπόθεση
- συντελείται κυρίως μέσω γνωστικών διαδικασιών
- διαμορφώνει την προσωπικότητα του ατόμου
- προϋποθέτει βιολογική ωριμότητα κι ετοιμότητα του οργανισμού
- είναι μια στοχευμένη διαδικασία
- πιστοποιείται από τις αλλαγές που επιφέρει στη συμπεριφορά (σελ. 30-33)

Στο σχολικό πλαίσιο οι διδακτικές ενέργειες στοχεύουν στη συστηματική μόρφωση καθορισμένων δομών, που στο σύνολό τους θα κάνουν το άτομο ικανό να συμμετέχει, να εκφράζεται και να δραστηριοποιείται στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον.

Η μάθηση αποτελεί έναν από τους κυριότερους στόχους της εκπαίδευσης και τον πυρήνα της διδασκαλίας. Οι μαθητές μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιολογούνται ως προς το βαθμό κατάκτησης των εκπαιδευτικών στόχων σε κάθε σχολική βαθμίδα ή τάξη. Το γεγονός, αυτό, η επιτυχία ή μη των μαθητών στην



απόκτηση της παρεχόμενης μάθησης, ορίζει τη **σχολική επίδοση** των μαθητών (Γιαβρίμης, 2010, σελ. 117)

Η δραστηριότητα του ατόμου και το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του να προαχθεί και να βελτιωθεί σε κάποιον τομέα ορίζεται ως επίδοση ( από το αρχαίο ρήμα επιδίδομαι= προχωρώ βελτιώνομαι). Η σχολική επίδοση, πιο συγκεκριμένα, είναι το αποτέλεσμα της μέτρησης με προκαθορισμένα κριτήρια, που αντανακλούν το βαθμό κατάκτησης των διδαγμένων μαθησιακών στόχων και αφορούν κυρίως το γνωστικό τομέα, χωρίς να αποκλείονται οι ψυχοκινητικοί ή άλλοι τομείς. Η σχολική επίδοση, αναφέρεται, στο σύνολο των προσπαθειών προσαρμογής του μαθητή μέσα στα πλαίσια του σχολείου και την απόδοσή του στα επιμέρους μαθήματα (Γιαβρίμης, 2010, σελ.118).

Η σχολική επίδοση συνδέεται άμεσα με το επίπεδο κατάκτησης των στόχων κάθε γνωστικού αντικείμενου. Η κατάκτηση αυτή μεταφράζεται ποσοτικά μέσω του βαθμού που λαμβάνει το παιδί στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Αυτή η επίδοση έχει γίνει το βασικότερο κριτήριο, βάσει του οποίου οι μαθητές αξιολογούνται. Η επίδοση στο Δημοτικό σχολείο κρίνεται από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη. Η καλή επίδοση σημαίνει ότι μαθητής ανταποκρίνεται σε όσα καθήκοντα ορίζει το σχολείο είτε γνωστικά (γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες), είτε κοινωνικής συμπεριφοράς (σεβασμός, συνεργασία). Οι δύο αυτοί παράγοντες συνεκτιμούνται και ο μαθητής αξιολογείται με γενικούς όρους. Καλός ορίζεται ο μαθητής που έχει άριστη επίδοση, είναι ευφυής, πιο υπεύθυνος, έχει σωστή συμπεριφορά και δεν εμφανίζει προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Από το 1960, η έννοια της σχολικής επίδοσης, άρχισε να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα. Η επίδοση των μαθητών θεωρούνταν αρχικά αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους και των ατομικών τους χαρακτηριστικών. Ωστόσο, ερευνητικά αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις πλήττουν κυρίως τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις των παιδιών, δεν μπόρεσαν να ερμηνευθούν εξολοκλήρου από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και η ευθύνη μετατοπίζεται και στο σχολείο, το οποίο δέχεται έντονη κριτική, τόσο για την εκπαιδευτική ισότητα που ευαγγελίζονταν όσο και για τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, μέσω της οποίας η εκπαίδευση συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη αξιοποιώντας πιο αποδοτικά τις δεξιότητες και τις ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού, έστρεψαν το επιστημονικό ενδιαφέρον στο χώρο του σχολείου και στις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονταν (Γιαβρίμης, 2010, σελ.117, 118).

## 1.2 Η Μάθηση και οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών στην Ελλάδα

Υπάρχουν ορισμένοι εμπειρικοί «δείκτες» των χαμηλών σχολικών επιδόσεων.

- Ο οργανικός και λειτουργικός αναλφαβητισμός. Ο οργανικός αναλφαβητισμός ορίζεται ως η πλήρη στέρηση στοιχειωδών γνώσεων, αναγνώρισης γραμμάτων και γραφής, ενώ ο λειτουργικός αδυναμία επαρκούς κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου.
- Τα ποσοστά των σχολικών διαρροών.
- Οι σχολικές επιδόσεις (βαθμολογία και αξιολόγηση) (Παπακωνσταντίνου).

Στην παρούσα έρευνα έχουν διερευνηθεί οι δύο τελευταίοι «δείκτες» των σχολικών επιδόσεων Ελλήνων μαθητών. Οι σχολικές επιδόσεις Ελλήνων μαθητών όπως αποτυπώνονται στο διεθνή ΟΟΣΑ και τα ποσοστά των σχολικών διαρροών όπως καταγράφηκαν από την κα Κοριλάκη Παναγιώτα (2005) σε έρευνα πανελλαδικής εμβέλειας για λογαριασμό της UNESCO.

Ο διαγωνισμός PISA (Διεθνές πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των μαθητών) διενεργείται ανά τρία χρόνια και μετέχουν σε αυτόν 15χρονοι μαθητές από 65 χώρες του πλανήτη. Ο PISA εποπτεύεται από τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) με σκοπό την καταγραφή των σχολικών επιδόσεων και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των εμπλεκόμενων στον οργανισμό χωρών. Οι μαθητές εξετάζονται σε τρία γνωστικά αντικείμενα, στην Κατανόηση Κειμένου, στα Μαθηματικά και στις Φυσικές επιστήμες. Στον πρόσφατο διαγωνισμό του 2012, οι μαθητές από την Ελλάδα παρουσίασαν μείωση των σχολικών τους επιδόσεων, έναντι εκείνων του 2009 και στα τρία γνωστικά αντικείμενα, δίνοντας στην Ελλάδα μία από τις χαμηλότερες θέσεις στη διεθνή κατάταξη, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα. Η Ελλάδα στη διεθνή κατάταξη των διαγωνιζόμενων χωρών του 2012 καταλαμβάνει την 40<sup>η</sup> θέση στην Κατανόηση Κειμένου και την 42<sup>η</sup> σε Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες αντί της 32<sup>ης</sup>, 39<sup>ης</sup> και της 40<sup>ης</sup>, αντίστοιχα, που κατείχε το 2009. Επιπλέον, ο Μέσος Όρος των επιδόσεων των Ελλήνων μαθητών βρίσκεται αρκετά χαμηλότερα από το Μέσο Όρο των χωρών του ΟΟΣΑ (ανακτήθηκε από: <http://www.prooptikh.gr/pdf/PISA.pdf>).

Πίνακας 1: Επιδόσεις Ελλήνων μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου (Μέση Επίδοση - Θέση στο σύνολο των διαγωνιζόμενων χωρών)

Εγγραμματισμός στην Κατανόηση κειμένου						
	2006		2009		2012	
	Μέση επίδοση	Θέση στους 65	Μέση επίδοση	Θέση στους 65	Μέση επίδοση	Θέση στους 65
Ελλάδα	460	36	483	32	477	40

Πηγή: ΟΟΣΑ

Πίνακας 2: Επιδόσεις Ελλήνων μαθητών στα Μαθηματικά (Μέση Επίδοση - Θέση στο σύνολο των διαγωνιζόμενων χωρών)

Εγγραμματισμός στα Μαθηματικά						
	2006		2009		2012	
	Μέση επίδοση	Θέση στους 65	Μέση επίδοση	Θέση στους 65	Μέση επίδοση	Θέση στους 65
Ελλάδα	459	39	466	39	453	42

Πηγή: ΟΟΣΑ

Πίνακας 3: Επιδόσεις Ελλήνων μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες (Μέση Επίδοση - Θέση στο σύνολο των διαγωνιζόμενων χωρών)

Εγγραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες						
	2006		2009		2012	
	Μέση επίδοση	Θέση στους 65	Μέση επίδοση	Θέση στους 65	Μέση επίδοση	Θέση στους 65
Ελλάδα	473	38	470	40	467	42

Πηγή: ΟΟΣΑ

Ο ΟΟΣΑ στην έκθεσή του «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα» (2011) επισημαίνει τα εξής :

- Η κοινωνικοοικονομική διαφορά μεταξύ ευνοούμενων και μη ευνοούμενων μαθητών στην Ελλάδα είναι μεγαλύτερη από τη συνήθη στις χώρες του ΟΟΣΑ. Η κοινωνικοοικονομική μειονεκτική θέση και η ετερογένεια στους μαθητικούς πληθυσμούς θέτει άλλες προκλήσεις για τους μαθητές και το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν κοινωνικοοικονομικά μη ευνοούμενα παιδιά είναι πιθανόν ότι θα αντιμετωπίσουν μεγαλύτερες προκλήσεις από εκείνους που έχουν μαθητές που προέρχονται από ευνοούμενο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Μια σύγκριση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των λιγότερο ευνοούμενων μαθητών θέτει την Ελλάδα κάτω από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ, ενώ το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του μαθητικού πληθυσμού συνολικά κατατάσσεται περίπου στον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Με άλλα λόγια, ενώ το συνολικό κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο των μαθητών στην Ελλάδα είναι

εκείνο μιας χαρακτηριστικής χώρας του ΟΟΣΑ, η αναλογία των μη προνομιούχων μαθητών στην Ελλάδα είναι χαμηλότερη από εκείνη στις χώρες του ΟΟΣΑ γενικά, αλλά η αναλογία των ευνοούμενων μαθητών είναι πάνω από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ.

- Οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που είναι πρόσφορο για μάθηση. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές, ιδιαίτερα οι μη ευνοούμενοι μαθητές, τείνουν να μαθαίνουν περισσότερο και να έχουν λιγότερα πειθαρχικά προβλήματα όταν αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί τους αντιμετωπίζουν σοβαρά. Οι μαθητές στην Ελλάδα ανέφεραν ότι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι χειρότερες απ' ό,τι σε πολλές από τις χώρες του ΟΟΣΑ.
- Το πειθαρχικό περιβάλλον στην τάξη και το σχολείο μπορεί επίσης να επηρεάσει τη μάθηση. Οι τάξεις και τα σχολεία με τα περισσότερα πειθαρχικά προβλήματα είναι λιγότερο πρόσφορα για μάθηση, μιας και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο προσπαθώντας να δημιουργήσουν ένα ήσυχο περιβάλλον πριν ξεκινήσει η διδασκαλία. Οι περισσότερες διακοπές μέσα σε μία τάξη αποσπούν την προσοχή των μαθητών από τα μαθήματά τους. Το πρόγραμμα PISA ζήτησε από τους μαθητές να περιγράψουν τη συχνότητα με την οποία γίνονται διακοπές κατά τα μαθήματα γλώσσας. Το πειθαρχικό περιβάλλον φαίνεται στην αξιολόγηση PISA από τη συχνότητα συγκεκριμένων συμβάντων: οι μαθητές δεν ακούν τον καθηγητή, επικρατεί θόρυβος και αναστάτωση· ο καθηγητής πρέπει να περιμένει απ' τους μαθητές του να κάνουν ησυχία· οι μαθητές δεν μπορούν να δουλέψουν σωστά και αρχίζουν να δουλεύουν αρκετή ώρα μετά την έναρξη του μαθήματος.
- Πολλές από τις χώρες με τις καλύτερες επιδόσεις, τείνουν να επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιώνονται στη διάγνωση των μαθησιακών προβλημάτων, έτσι ώστε να τα αντιμετωπίζουν με εξατομικευμένη διδασκαλία. Επίσης, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιούν συγκεκριμένες αδυναμίες που ενδεχομένως διακρίνονται στις δικές τους πρακτικές, πράγμα που συχνά σημαίνει όχι έχουν απλώς να έχουν επίγνωση του τι κάνουν, αλλά να αλλάζουν και την υποκείμενη νοοτροπία.

Πίνακας 4: Ποσοστά σχολικής διαρροής μαθητών Δημοτικού κάθε τάξης ανά ημερολογιακό έτος

	1996	1997	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
% διαρροής Α' τάξης	1,697	1,575	1,436	1,692	1,512	1,559	1,602	1,470	1,314	1,407	1,407	1,366	1,254	1,333	1,146
% διαρροής Β' τάξης	0,697	0,687	0,657	0,664	0,635	0,603	0,654	0,700	0,684	0,728	0,800	0,747	0,750	0,778	0,772
% διαρροής Γ' τάξης	0,428	0,450	0,400	0,469	0,408	0,344	0,453	0,456	0,493	0,557	0,566	0,660	0,623	0,696	0,669
% διαρροής Δ' τάξης	0,308	0,336	0,392	0,401	0,377	0,329	0,345	0,414	0,420	0,440	0,490	0,523	0,566	0,638	0,645
% διαρροής Ε' τάξης	0,220	0,239	0,320	0,376	0,368	0,342	0,359	0,341	0,381	0,429	0,446	0,558	0,517	0,620	0,599
% διαρροής Στ' τάξης	0,230	0,220	0,281	0,368	0,360	0,309	0,393	0,371	0,353	0,462	0,486	0,496	0,538	0,649	0,691

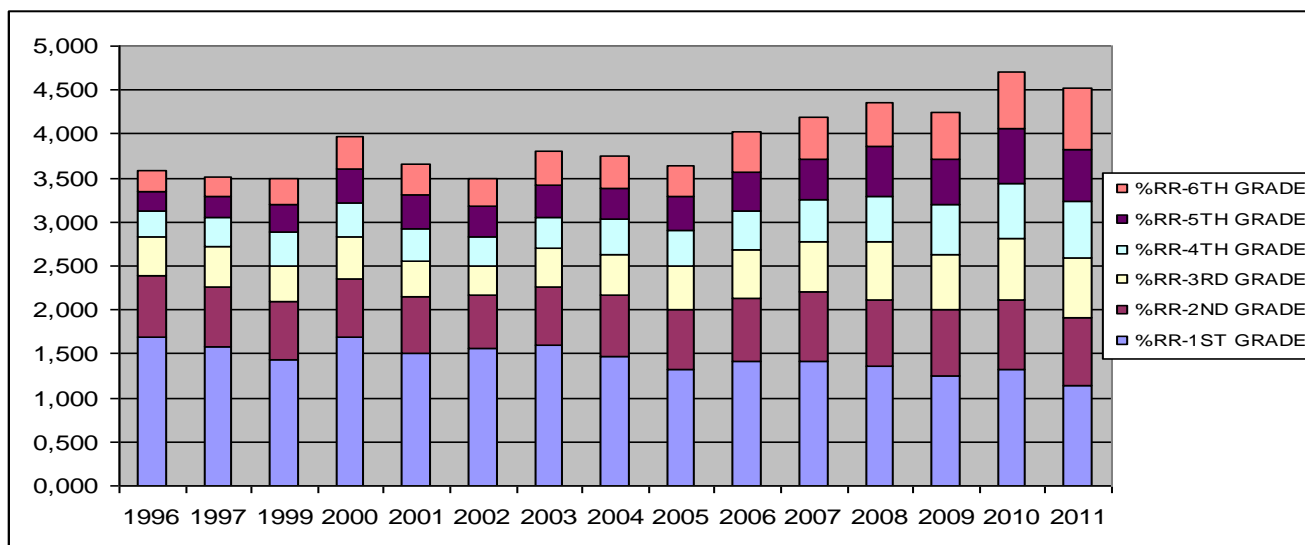
Πηγή: (Korilaki, 2005)

Πίνακας 5: Συνολικά ποσοστά σχολικών διαρροών στο δημοτικό σχολείο ανά έτος

	1996	1997	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
ποσοστά (%) συνολικής σχολικής διαρροής τάξεων δημοτικού ανά έτος	3,58	3,51	3,49	3,97	3,66	3,49	3,81	3,75	3,65	4,02	4,19	4,35	4,25	4,71	4,52

Πηγή: (Korilaki, 2005)

Πίνακας 6: Ποσοστά σχολικής διαρροής μαθητών Δημοτικού ανά τάξη και ημερολογιακό έτος.



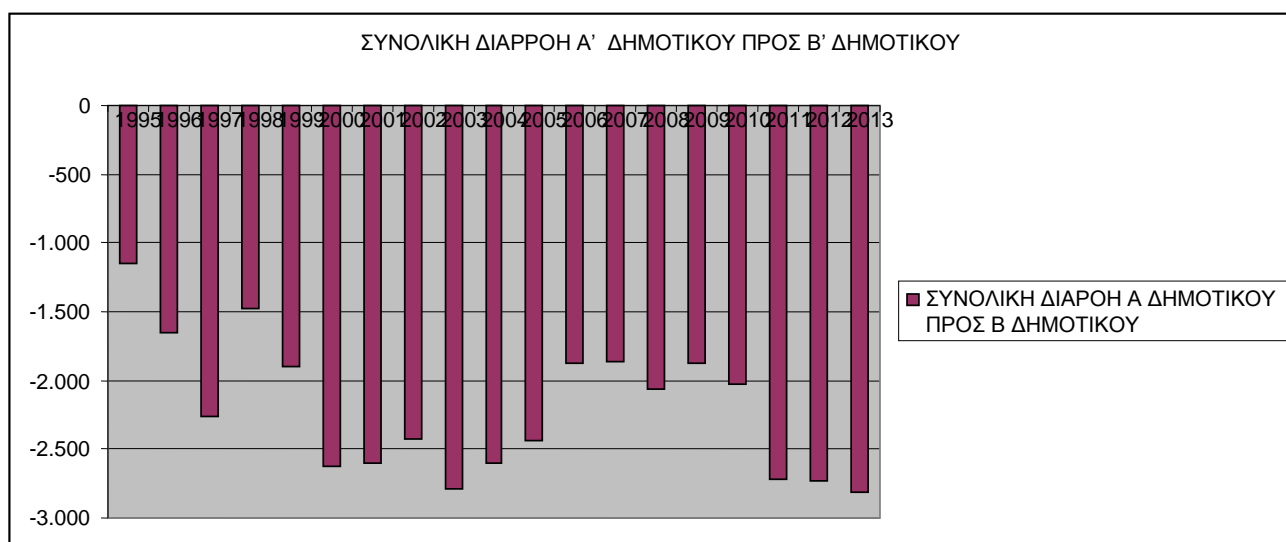
Πηγή: (Korilaki, 2005)

Η πανελλαδική έρευνα της κα Κοριλάκη Παναγιώτας (2005) για λογαριασμό της Unesco κατέδειξε τα ποσοστά των μαθητών του Δημοτικού σχολείου που διαρρέουν από κάθε σχολική τάξη (πίνακες 4 και 6). Στον πίνακα 5 καταγράφονται τα συγκεντρωτικά ποσοστά διαρροών για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου ανά ημερολογιακό έτος. Αξίζει να τονισθεί η συνολική σχολική διαρροή στις τάξεις του δημοτικού αυξήθηκε τα τελευταία χρόνια καθώς το 1996 το ποσοστό διαρροής είναι 3,58% ενώ το 2011 αγγίζει το 4,52%.

Πίνακας 7: Σχολική διαρροή από την Α΄ προς τη Β΄ δημοτικού σε απόλυτους αριθμούς.

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
<b>ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ Α ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣ Β ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</b>	-1.144	-1.648	-2.264	-1.473	-1.895	-2.630	-2.600	-2.425	-2.784	-2.607	-2.435

2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
-1.874	-1.868	-2.057	-1.872	-2.033	-2.722	-2.735	-2.810



Πηγή: (Korilaki, 2005)

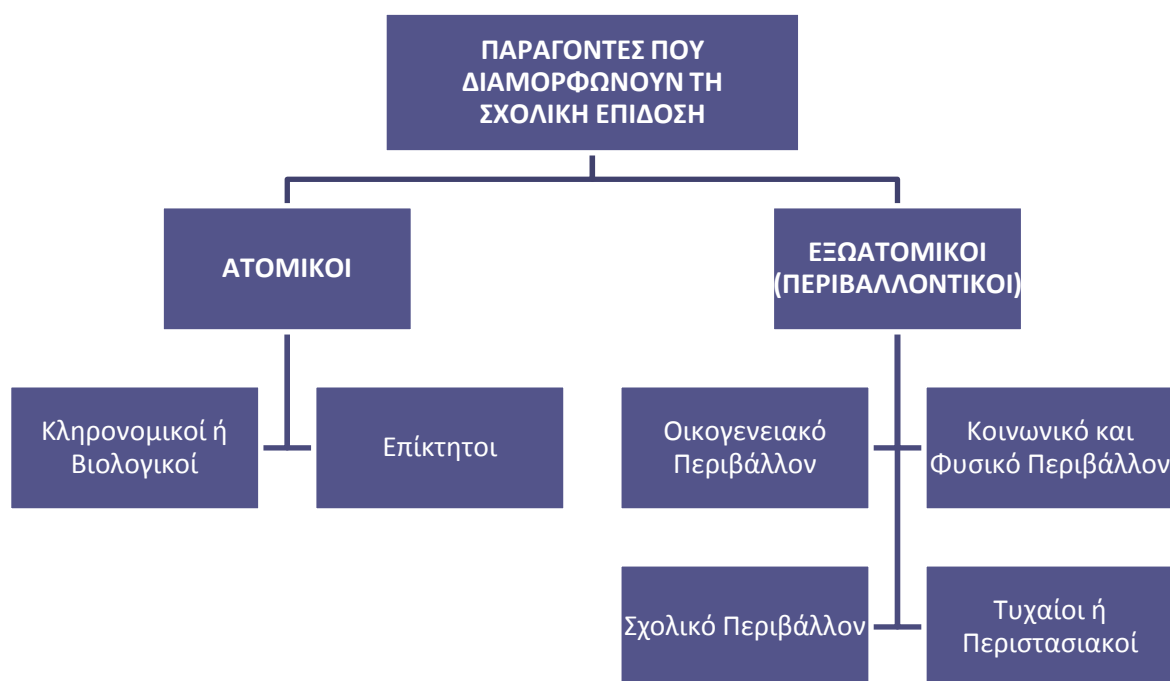
Στον παραπάνω πίνακα (πίνακας 7) αποτυπώνεται σε απόλυτους αριθμούς η συνολική διαρροή μαθητών που παρατηρήθηκε από την Α΄ προς τη Β΄ Δημοτικού τα αναγραφόμενα έτη. Αξίζει να σημειωθεί, από το 2010 έως το 2013 παρατηρείται μια αυξανόμενη διαρροή μαθητών από την Α΄ στη Β΄ Δημοτικού. Συγκεκριμένα το 2011, 2012 και 2013 βλέπουμε ότι η συνολική διαρροή των μαθητών αγγίζει σε απόλυτους αριθμούς τα 2.722, 2.735 και 2.810 παιδιά, αντίστοιχα.

### 1.3 Συντελεστές μάθησης: παράγοντες που διαμορφώνουν τη Σχολική Επίδοση

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, υπάρχουν εμπειρικοί δείκτες που επιβεβαιώνουν ότι οι σχολικές επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών είναι χαμηλές. Η αυξανόμενη μαθητική διαρροή από τα πρώτα κιάλας έτη σχολικής ζωής και ταυτόχρονα η χαμηλή κατάταξη των Ελλήνων μαθητών στο διεθνή διαγωνισμό του ΟΟΣΑ φανερώνουν ότι το ελληνικό σχολείο τείνει να είναι αναποτελεσματικό στο έργο του. Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν τη μαθησιακή εξέλιξη ενός μαθητή και κατ' επέκταση συντελούν στη διαμόρφωση των σχολικών του επιδόσεων.

Το παιδί βρίσκεται στο κέντρο ενός πλέγματος δυνάμεων και δεν εξετάζεται μεμονωμένα, ξεκομμένο από το πλήθος των περιβαλλοντικών παραγόντων που περιστοιχίζουν τα μαθησιακά του καθήκοντα. Παρακάτω αναφέρονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση ενός παιδιού. Η σχολική επίδοση ενός μαθητή επηρεάζεται τόσο από «ατομικούς» όσο και από «εξωατομικούς» παράγοντες .

Διάγραμμα 1: Παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση



Πηγή: Δημητρόπουλος(1984:29)



**Οι ατομικοί παράγοντες** βρίσκονται στο ίδιο το άτομο και μπορεί να είναι είτε κληρονομικοί είτε επίκτητοι. Ατομικοί παράγοντες είναι όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που ενυπάρχουν στο ίδιο το άτομο και συνθέτουν την προσωπικότητά του και είτε είναι έμφυτοι, δηλαδή αποκτήθηκαν μέσω της διαδικασίας της κληρονομικότητας, είτε είναι επίκτητοι, αποτελώντας εξελίξιμα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου, που διαμορφώθηκαν με την επίδραση του περιβάλλοντος (Δημητρόπουλος, 1984, σελ. 30,31).

Ο Δημητρόπουλος (1984) υποστηρίζει ότι ορισμένα από τα ατομικά χαρακτηριστικά που φαίνεται να επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών είναι η ωριμότητα, η νοημοσύνη, η αυτοαντίληψη και το φύλο. Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι παιδιά που γράφτηκαν πρόωρα στην πρώτη δημοτικού είχαν χαμηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με εκείνα που γράφτηκαν σε κανονική ηλικία. Η νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα με τη σχολική επίδοση καθώς διαπιστώθηκε αρκετά υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στα υψηλότερα νοητικά επίπεδα και στην υψηλή επίδοση. Η αυτοαντίληψη του μαθητή, η εικόνα δηλαδή που σχηματίζει το άτομο για τον ίδιο του τον εαυτό, σχετίζεται με την επίδοση του, καθώς όσο πιο θετική η αυτοαντίληψη, τόσο υψηλότερη και η επίδοση του μαθητή. Κάθε απόκλιση από το φυσιολογικό, μόνιμη ή πρόσκαιρη, όπως τα παιδιά ένα μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή ένα χαρισματικό παιδί, φαίνεται επίσης να αποτελεί αιτία χαμηλών μαθησιακών επιδόσεων (σελ. 32-35).

**Οι εξωατομικοί (περιβαλλοντικοί) παράγοντες,** που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός μαθητή, **προέρχονται από την οικογένεια, το σχολείο ή το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον.** Η οικογένεια, ο πρώτος και σημαντικότερος σταθμός στη ζωή του ανθρώπου, διαμορφώνει τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και επενεργεί επάνω του συνειδητά ή μη. Οι γονείς, μέσω των προσδοκιών, των επιθυμιών τους, των ευκαιριών για εκπαίδευση, των κατευθύνσεων και των αρχών που μεταδίδουν, ελέγχουν με «συνειδητό» τρόπο τα νεότερα μέλη της οικογένειας. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το πολιτικό και πολιτιστικό της επίπεδο, το επάγγελμα και ο τρόπος ζωής των γονέων επηρεάζουν με «μη συνειδητό» τρόπο την εξέλιξη και τη μαθησιακή πορεία των παιδιών (Δημητρόπουλος, 1984, σελ. 37,38).

Ένα σύνηθες παράδειγμα, που καταδεικνύει την επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών είναι ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι γονείς και οι «σημαντικοί άλλοι» την επιζήτηση της προσοχής από τα παιδιά, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής. Ορισμένα παιδιά γεννιούνται και μεγαλώνουν σε οικογένειες με στοργή κι αγάπη κι έτσι μαθαίνουν να είναι τα ίδια φιλικά, ανοιχτά, γενναιόδωρα και πρόθυμα. Κατ' επέκταση τα παιδιά αυτά θα αντιμετωπίζουν με τον ίδιο φιλικό τρόπο τους δασκάλους και τους συμμαθητές στο

σχολείο, καθώς έχουν διδαχθεί στην πράξη ότι για να κερδίσεις την προσοχή και το ενδιαφέρον των άλλων, πρέπει να ακολουθήσεις ένα σχήμα συμπεριφοράς βασισμένο σε κοινωνικά αποδεκτές αρχές αμοιβαίου σεβασμού, ανεκτικότητας και κατανόησης. Αντίθετα, πολλά παιδιά γεννιούνται σε περιβάλλοντα τέτοια, όπου η επιθετική και η απαιτητική συμπεριφορά τους εξασφαλίζει την προσοχή των άλλων. Μια οργανωμένη ομιλία του γονιού ή δασκάλου προς ένα παιδί που διψάει για προσοχή μπορεί όχι μόνο να μην αποθαρρύνει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά αντιθέτως να την ενισχύσει. Τα παιδιά μέσα από μια διαδικασία δοκιμής και του λάθους δοκιμάζουν ποιες συμπεριφορές είναι πιο αποτελεσματικές και ποιες λιγότερο. Έχοντας βεβαιωθεί ότι τους προσφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα οργανώνουν τις αρχές και τις συμπεριφορές τους σε συστήματα αξιών και στρατηγικές διερεύνησης του κοινωνικού περιγύρου (Fontana, 1996, σελ. 43-45).

Μετά την οικογένεια, το σχολείο είναι ο φορέας που ασκεί αποφασιστική επίδραση στην εξέλιξη του παιδιού μέσω του προσωπικού που διδάσκει, της ύλης που διδάσκεται, των αξιών που προωθεί, των προτύπων που προσφέρει, της μεθοδολογίας που χρησιμοποιεί και των παρωθητικών καταστάσεων που αναπτύσσει. Σύμφωνα με τον Fontana (1996) ανεξάρτητα από το περιβάλλον προέλευσης του παιδιού, το ίδιο το σχολείο μπορεί να αποτελέσει παράγοντα-κλειδί που θα καθορίσει αν ένα παιδί θα γίνει συνεργάσιμο ή μη. Το σχολείο που δείχνει ευαισθησία στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και λειτουργεί στοργικά και επικοινωνιακά αντιμετωπίζει λιγότερα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς από ένα σχολείο που επικεντρώνεται σε μια πιο τιμωρητική στάση. Μια καλή σχολική ατμόσφαιρα που προκαλεί καλές κοινωνικές αντιδράσεις φέρνει και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η προσωπική ανάπτυξη και η μάθηση είναι μεν είναι οι δύο σημαντικότεροι στόχοι για τους οποίους δημιουργήθηκε το σχολείο (Fontana, 1996, σελ. 68,69).

Εντός της σχολικής μονάδας τα άτομα που κατέχουν τις θέσεις-κλειδιά για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι ο **εκπαιδευτικός της τάξης** και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Αν τα άτομα αυτά είναι ικανά να διατηρούν καλές σχέσεις με τα παιδιά και να προσφέρουν αξιοπιστία κι ενότητα στο σύλλογο διδασκόντων, υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες το σχολείο να λειτουργήσει με επιτυχία και να είναι αποτελεσματικό. Το αποτελεσματικό σχολείο θα μπορούσε να λειτουργεί θεραπευτικά για έναν μαθητή που προέρχεται από μη υποστηρικτικό περιβάλλον (Fontana, 1996, σελ. 69,71).

Ο εκπαιδευτικός και το κλίμα που διαμορφώνει στην αίθουσα αποτελούν σοβαρό ρυθμιστικό παράγοντα στη διαδικασία της μάθησης. Οι ευχάριστες συνθήκες που θα δημιουργήσει μέσα στην αίθουσα προδιαθέτουν θετικά τα παιδιά και διαμορφώνουν ένα θετικό κλίμα για τη μάθηση. Οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες, η συμπεριφορά, ο τρόπος που διαχειρίζεται τον κάθε μαθητή διαμορφώνουν το μαθησιακό κλίμα που λειτουργεί είτε ευεργετικά είτε αποθαρρυντικά στο να

μάθουν τα παιδιά (Πυργιωτάκης, 1999, σελ. 222).

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει τα παιδιά ως προς την κατάκτηση γνωστικών, ηθικών και κοινωνικών μαθησιακών στόχων και δίνει το ερέθισμα για περαιτέρω μάθηση. Ο ρόλος του δασκάλου είναι ουσιαστικός και οι μαθητές τείνουν να συμπαθούν εκείνους που συμπαθεί ο δάσκαλος και να απορρίπτουν όσους απορρίπτει κι εκείνος. Τα παιδιά που παρουσιάζουν εξαρχής μειωμένες επιδόσεις και δεν απολαμβάνουν την αποδοχή και τη συμπάθειά του δασκάλου, τείνουν να μη δημιουργούν και καλές σχέσεις με εκείνον. Οι λιγότερο καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό προκαλούν καθημερινό άγχος στα εν λόγω παιδιά, γιατί νιώθουν ότι δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις στις σχολικές απαιτήσεις. Έτσι, τα παιδιά περιθωριοποιούνται, αποξενώνονται και αρνούνται να συμμετάσχουν περαιτέρω στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η άρνηση είναι το μέσο διαμαρτυρίας στις απαιτήσεις των ενηλίκων. Κάθε φορά που το παιδί πιέζεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του δασκάλου ωθείται προς μία συμπεριφορά αποκήρυξης αυτής της κατάστασης. Με αυτή την έννοια, το σχολικό σύστημα, με πρωταγωνιστή τον εκπαιδευτικό, μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα μάθησης, με τα παιδιά να παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Εν κατακλείδι, σοβαρός ρυθμιστικός παράγοντας στη διαδικασία της μάθησης είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και το κλίμα που διαμορφώνει μέσα στη σχολική αίθουσα. Οι πεποιθήσεις, οι προσδοκίες, η διδακτική συμπεριφορά και τρόπος που αντιμετωπίζει χωριστά κάθε μαθητή και παράλληλα την τάξη ως σύνολο, δημιουργούν ένα μαθησιακό κλίμα τέτοιο, που επιδρά ευεργετικά ή αποθαρρυντικά στους μαθητές. Είναι προφανές ότι η μάθηση ευνοείται σε ένα κλίμα που προδιαθέτει θετικά τον ψυχισμό των παιδιών (Πυργιωτάκης, 2011, σελ. 272).

## 1.4 Ο εκπαιδευτικός ως ρυθμιστικός παράγοντας μάθησης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι άμεσα συνυφασμένος με τις λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο. Η στενή συνάρτηση του εκπαιδευτικού με την υπόσταση, τη δομή, και τη λειτουργία του σχολείου οδηγεί στην αντίληψη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι “εξαρτημένο” και “κατευθυνόμενο” επάγγελμα. Η ανάλυση του εκπαιδευτικού ρόλου στηρίζεται στις επιμέρους διαστάσεις του σχολείου, στις κοινωνικές και παιδαγωγικές του λειτουργίες, στις οποίες πρωταγωνιστεί ο εκπαιδευτικός. Το σχολείο επιτελεί τέσσερις βασικές λειτουργίες: *την παιδαγωγική ή κοινωνικοποιητική, τη διδακτική ή μαθησιακή, την αξιολογική ή επιλεκτική και την εποπτική ή κουστωδιακή*. Με βάση τις τέσσερις λειτουργίες του σχολείου ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει τέσσερις παράλληλους ρόλους: *του παιδαγωγού, του Διδασκάλου, του αξιολογητή και του επόπτη* (Κωνσταντίνου, 2015, σελ.127-129).

Το σχολείο, δομικά και οργανωτικά, προσανατολίζεται στην επίτευξη των στόχων που χαρακτηρίζουν έναν τυπικό οργανισμό. Ο εκπαιδευτικός είναι δεσμευτικά συνδεδεμένος με το κράτος μέσω της δημοσιουπάλληλικής του σχέσης. Ως δημόσιος υπάλληλος υπάγεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, από το οποίο προκύπτουν υποχρεώσεις και περιορισμοί στην επαγγελματική του ελευθερία και στο οποίο κυριαρχεί η οικονομική εξάρτηση. Είναι επαγγελματίας παιδαγωγός που οφείλει να διδάσκει, να διαπαιδαγωγεί, να αξιολογεί και να συμβουλεύει, σύμφωνα με τις κρατικές προδιαγραφές (Κωνσταντίνου, 2015, σελ.130,131,175).

Προκύπτει, λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός είναι διοικητικά, επαγγελματικά, ηθικά και οικονομικά συνδεδεμένος με το κράτος, μέσα από ένα πλέγμα νόμων και προγραμμάτων και οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τις κρατικές υποδείξεις και προδιαγραφές. Το κανονιστικό αυτό πλαίσιο που διέπει τις σχέσεις εκπαιδευτικού – σχολείου, διαμορφώνει έναν «ασφυκτικό κλοιό» που λειτουργεί δεσμευτικά ως προς τον επιστημονικό και παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Για τον εκάστοτε εκπαιδευτικό διαμορφώνονται δύο επιλογές: είτε υλοποιεί «κατά γράμμα» τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και ακολουθεί τις υποδεικνυόμενες μεθόδους από το βιβλίο του δασκάλου, είτε συνειδητοποιεί τις διαφορές του με τον γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου, αποστασιοποιείται κι επιλέγει να δώσει έμφαση στον παιδαγωγικό, κοινωνικοποιητικό κι εκπαιδευτικό του ρόλο (Κωνσταντίνου, 2015, σελ.173-174).

Η δυσχέρεια και η πολυπλοκότητα του συγκερασμού των ιδιοτήτων που πηγάζουν από το ρόλο του δημοσίου υπαλλήλου και του επαγγελματία παιδαγωγού, οδηγούν αναπόφευκτα τον εκπαιδευτικό σε συγκρούσεις κι αδιέξοδα. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός αποτελεί φορέα ενός κοινωνικού ρόλου που εξαρτάται από τις ιστορικά διαμορφωμένες αξίες κι αντιλήψεις που διέπουν τους

παράγοντες κοινωνικής επιρροής, όπως, η Εκκλησία, η οικονομία, η κοινωνική δομή και οι Επιστήμες της Αγωγής. Οι προαναφερθέντες τομείς της κοινωνικής ζωής αναμένουν από τον εκπαιδευτικό να συμβιβάσει τις διαφοροποιημένες αξιώσεις και προσδοκίες τους και να μπορέσει να αντεπεξέλθει στην ετερογένεια του ρόλου του. Έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι «καλός παιδαγωγός», «καλός διδάσκαλος», «καλός αξιολογητής» και «καλός δημόσιος υπάλληλος». Μπορεί, λοιπόν, στην προσπάθειά του να δώσει περισσότερη έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, να παραμελήσει τη μεταβίβαση δεξιοτήτων που απαιτεί η αγορά εργασίας. Ή στην προσπάθειά του να παρακάμψει τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, θα πρέπει να αναμένει συγκρούσεις από τις εμπλεκόμενες με ένα τέτοιο θέμα κοινωνικές ομάδες (Κωνσταντίνου, 2015, σελ.175-178).

Ο εκπαιδευτικός είναι φορέας και αποδέκτης αντιλήψεων και προσδοκιών πολλών εμπλεκόμενων κοινωνικών ομάδων, στις οποίες τα ενδιαφέροντα και οι αξιώσεις δεν ταυτίζονται. Για την ικανοποίηση των ετερόκλητων αυτών προσδοκιών ο εκπαιδευτικός πρέπει να κινητοποιήσει όλες τις προσωπικές κι επιστημονικές του δεξιότητες κι ικανότητες, ώστε να ανταπεξέλθει στην ετερογένεια του ρόλου του.

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν αδυναμία των εκπαιδευτικών να συμβιβάσουν και να εξισορροπήσουν τις διαφορετικές προσδοκίες των εμπλεκόμενων κοινωνικών ομάδων (Πυργιωτάκης, 1992β. Beckmann, 1979). Αυτή η αδυναμία, οδηγεί σε σύγκρουση ρόλων και φέρνει τον εκπαιδευτικό μπροστά σε διλήμματα που του προκαλούν αισθήματα ανασφάλειας ακόμα και κατωτερότητας, τα οποία επηρεάζουν τόσο τις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες όσο και τις ίδιες τις σχέσεις με τους μαθητές. Η συναισθηματική αυτή αστάθεια εκδηλώνεται με τη μορφή άγχους, φόβου και ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι πιέζεται, παρεμποδίζεται και αμφισβητείται

Χρειάζεται να σημειωθεί πως ένας ικανός αριθμός εκπαιδευτικών φαίνεται να επέλεξε το συγκεκριμένο επάγγελμα, με κριτήριο τις δυσμενείς οικονομικές συγκυρίες που επικρατούσαν στο οικογενειακό κι ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ή με βάση το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι Φρειδερίκου, Φολερού – Τσερούλη (1991) ερεύνησαν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην επιλογή του επαγγέλματος και κατέρριψαν το «μύθο» περί έμφυτης διδακτικής ικανότητας ή ιδιαίτερης αγάπης στα παιδιά. Η επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος αποτελεί κοινωνική και οικονομική διέξοδο, καθώς η μεγάλη πλειοψηφία των δασκάλων προέρχεται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Συγκεκριμένα το 76% των δασκάλων επικαλείται οικονομικές δυσχέρειες και την επιθυμία για ένα καλύτερο μέλλον. Ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς αναφέρει ότι από το 19<sup>ο</sup> αιώνα οι Έλληνες που επιθυμούσαν να εγκαταλείψουν την ύπαιθρο είχαν στόχο την πρόσβασή τους στο Δημόσιο, καθώς «ως η μόνη πηγή του κεφαλαίου, έπρεπε κανείς να επωφεληθεί από αυτό».

Επιπροσθέτως, με την ανάληψη των διδακτικών καθηκόντων αρχίζει να διαφαίνεται και η πρώτη απογοήτευση από το διδασκαλικό επάγγελμα. Ορισμένοι παράγοντες λειτουργούν επιβαρυντικά στη διεκπεραίωση του διδασκαλικού ρόλου:

- η ελλιπής εκπαίδευση – επιμόρφωση,
- οι σχέσεις με τους γονείς,
- ο κοινωνικός περίγυρος,
- τα προγράμματα και τα μέσα διδασκαλίας,
- το σύστημα και η διοίκηση,
- η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου,
- οι ίδιοι οι μαθητές,
- οι σχέσεις με τους συναδέλφους,
- τα προσωπικά προβλήματα (Πυργιωτάκης, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη όλες αυτές τις παραμέτρους ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί τη σχολική του καθημερινότητα και γνωρίζοντας ότι η σχολική πράξη απαιτεί άμεση διαχείριση των εκπαιδευτικών ζητημάτων χωρίς να επιδέχεται αναβολές. Η επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι τέτοια ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ασκούν αποτελεσματικότερα το εκπαιδευτικό τους έργο. Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση συνιστούν προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να ασκήσει με επαγγελματικό και αποτελεσματικό τρόπο το ρόλο του ως επαγγελματίας παιδαγωγός ( Ξωχέλης, 2006).

Σύμφωνα με τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα (Κωνσταντίνου,2002· Παπανδρέου,2001· Τριλιανός,2004· Κασσωτάκης/Φλουρής,2005) ικανός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός από παιδαγωγικής απόψεως είναι εκείνος που:

- ❖ Σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.
- ❖ Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους.
- ❖ Ενισχύει την υπευθυνότητα και την αυτονομία.
- ❖ Συνδιαμορφώνει κανόνες που συμβάλλουν στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς του μαθητή.
- ❖ Οργανώνει αποτελεσματικά, από άποψη μεθοδολογική, τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία
- ❖ Ενθαρρύνει και ενεργοποιεί τον μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία
- ❖ Αποφεύγει να στιγματίζει και να προσβάλλει τον μαθητή.
- ❖ Αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τον μαθητή.
- ❖ Χαρακτηρίζεται από αυτοκυριαρχία, δικαιοσύνη, ισότητα, αξιοπιστία, συνέπεια, πραότητα και υπομονή.

- ❖ Είναι ο εκπαιδευτικός τελικά, ο οποίος σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή και, πάνω απ' όλα, υπηρετεί τα μαθησιακά, εκπαιδευτικά και συνολικά τα παιδαγωγικά και κοινωνικά συμφέροντα του μαθητή.

Ο Ernest Boyer (1990), πρώην επίτροπος της Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών, αναζήτησε τα γνωρίσματα εκείνα των καλών εκπαιδευτικών που τους καθιστούν ιδιαίτερα αποτελεσματικούς και κατέληξε στα εξής:

- Χρησιμοποιούν τον λόγο καθαρά και αποτελεσματικά. Η γραπτή ή η προφορική γλώσσα του εκπαιδευτικού βοηθά τους μαθητές να μάθουν και η επικοινωνιακή του ικανότητα διαμορφώνει τις μεταξύ τους σχέσεις.
- Είναι καλά πληροφορημένοι για τις τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις τους κλάδου τους. Οι γνώσεις που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν εργαλείο στην προσπάθειά τους να προετοιμάσουν τους μαθητές τους σε έναν σύνθετο κόσμο.
- Συσχετίζουν αυτά που γνωρίζουν με τους μαθητές τους. Ο εκπαιδευτικός συνδέει ουσιαστικά αυτά που γνωρίζουν οι μαθητές (Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008, σελ 35,669).

Ο Borich (1992) σε μια ανασκόπηση πρόσφατων ξενόγλωσσων ερευνών για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τις συμπεριφορές - στάσεις εκείνες που φαίνεται να διαθέτουν οι αποτελεσματικότεροι εκπαιδευτικοί, κατέληξε στις εξής διδακτικές πρακτικές:

- *Η σαφήνεια του μαθήματος*, δηλαδή οι μαθητές να κατανοούν. Σαφείς οδηγίες, σύνδεση της προηγούμενης με την επόμενη γνώση, διδακτικές στρατηγικές κατάλληλες για την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Η οργάνωση της ύλης και η χρήση του προφορικού λόγου να έχουν προσαρμοστεί στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών.
- *Διδακτική ποικιλία*. Χρήση ποικιλίας τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας, αξιοποίηση διαφορετικών υλικών και οπτικοακουστικών βοηθημάτων. Κατά την παράδοση ενός μαθήματος, ο εκπαιδευτικός πειραματίζεται, τροποποιεί τις διδακτικές τεχνικές όταν ένα μάθημα «βαλτώνει» και αναγνωρίζει πρώιμα τα σημάδια που δείχνουν οι μαθητές, τα αποκωδικοποιεί και αλλάζει μέθοδο διδασκαλίας.
- *Προσανατολισμός στο έργο κι εμπλοκή στη μαθησιακή διεργασία*. Οι μαθητές πρέπει να ασχολούνται με κατάλληλες ακαδημαϊκές δραστηριότητες που να τους προσφέρουν δυνατότητες επιτυχίας.

Οι μαθητές γνωρίζουν καλά τους κανόνες της τάξης και καταπιάνονται με εργασίες που είναι ενδιαφέρουσες κι αξίζουν τον κόπο. Ο δάσκαλο παρακολουθεί προσεκτικά τις εργασίες τους, για να βεβαιωθεί ότι τα παιδιά παραμένουν απασχολημένα.

- *Προσεκτική χρήση του επαίνου.* Ο έπαινος συνδέεται με την επιτυχία του μαθητή και εκπαιδευτικοί πρέπει να τον χρησιμοποιούν προσεκτικά. Η χρήση του πρέπει να είναι συχνή, συνεπής, να χρησιμοποιείται συγκεκριμένα και να καθορίζεται από την επιτυχία των παιδιών κι όχι από τις ιδιότητές τους.
- *Αναστοχασμός:* Οι εκπαιδευτικοί σταματούν ανά διαστήματα και αναλογίζονται τι κάνουν, αν αυτό που επιτελείται αξίζει τον κόπο και αν θα οδηγηθούν σε επιθυμητά επιτεύγματα. Με άλλα λόγια παίρνουν τη θέση ενός αντικειμενικού παρατηρητή (Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008, σελ 36,37,669-673).

Στην Ελλάδα η κατάσταση φαίνεται προβληματική. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης φαίνεται τυπικά τουλάχιστον ότι εξασφαλίζουν μόρφωση, δεδομένου ότι η πλειονότητα των διδακτικών ωρών στους Οδηγούς Σπουδών των Α.Ε.Ι. περιλαμβάνουν την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψήφιων δασκάλων. Ωστόσο, ένας ικανός αριθμός εν ενεργεία δασκάλων προέρχεται από σπουδές σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες της χώρας και των βαλκανικών χωρών, κυρίως της Γιουγκοσλαβίας, στις οποίες η φοίτηση ήταν σύντομη, εγκυκλοπαιδική χωρίς ιδιαίτερη βαρύτητα στη Διδακτική Επιστήμη. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το πρόβλημα είναι μεγαλύτερο, καθώς τα Πανεπιστημιακά Τμήματα που προετοιμάζουν τους υποψήφιους καθηγητές περιλαμβάνουν σε ελάχιστο έως ανύπαρκτο βαθμό μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσεως. Έτσι, η ανεπαρκής έως ανύπαρκτη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση ώθησε τον Έλληνα εκπαιδευτικό στην αναζήτηση της γνώσης μέσα από τις ίδιες του εμπειρίες είτε ως μαθητή είτε μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη. Η κατάσταση αυτή οδήγησε σε έναν «εμπειρισμό» που θεμελιώθηκε σε μια τυποποιημένη διδακτική μεθοδολογία, στον υποκειμενισμό, στον ερασιτεχνισμό, στην προχειρότητα και στις αυθαίρετες γενικεύσεις (Φραγκουδάκη, 1993).

Σε μια εποχή έντονων επιστημονικών εξελίξεων και εκπαιδευτικών μεταβολών, όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατρέχουν σχεδόν όλη την επαγγελματική σταδιοδρομία τους, από τον διορισμό έως τη σύνταξη, χωρίς καμιά επαγγελματική ανανέωση, καθίσταται επιτακτική η αρτιότερη κατάρτισή τους, η ενημέρωση στη χρήση νέων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων και η κατανόηση νέων εκπαιδευτικών στόχων. Η έλλειψη ή η ανεπάρκεια παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, σε συνάρτηση με τους



προαναφερθέντες σχολικούς και κοινωνικούς παράγοντες οδηγεί στον εμπειρισμό και σε αυτοδίδακτες αντιλήψεις και πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, οδηγεί:

- ❖ Στην απομάκρυνση από τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, σε επίπεδο γνωστικό, νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό.
- ❖ Σε μια μορφή αμφισβήτησης ή απόρριψης του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση του σχολείου, εξαιτίας των προβληματικών καταστάσεων που αφορούν στην παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή. Ο διδάσκων προχωρά στη χρήση προσβολών, στιγματισμών κι αποκλεισμών, ενώ ο διδασκόμενος παρουσιάζεται ως απείθαρχος, με έλλειψη εμπιστοσύνης, σεβασμού και κατανόησης.
- ❖ Σε δασκαλοκεντρικές διαδικασίες, σε διδακτική – μαθησιακή ρουτίνα και στερεοτυπία, που οδηγούν στην αδιαφορία και στην πλήξη του μαθητή και καλλιεργούν τη στείρα απομνημόνευση, τον ατομικισμό, τη βαθμοθηρία και τον υπέρμετρο ανταγωνισμό (Κωνσταντίνου, 2015, σελ.151-153).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

### 2.1 Δομολειτουργική προσέγγιση

Σύμφωνα με τη δομολειτουργική (ή φονξιοναλιστική) προσέγγιση κάθε κοινωνία αποτελεί ένα σύστημα το οποίο απαρτίζεται από επιμέρους υποσυστήματα που συνδέονται μεταξύ τους με τρόπο που συμβάλλουν στη συγκρότηση της κοινωνικής δομής. Κάθε ένα από αυτά τα υποσυστήματα συνεισφέρει και υποστηρίζει τη λειτουργία του άλλου ώστε όλα μαζί να εξασφαλίζουν τη λειτουργία ολόκληρου του συστήματος. Για τη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος απαιτείται η συναίνεση, η οποία επιτυγχάνεται με την αποδοχή κοινών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς. Η ομοιότητα σε αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς επιτυγχάνεται μέσω των δύο βασικών θεσμών του συστήματος της οικογένειας και του σχολείου (Νόβα, Καλτσούνη, 2010, σελ. 92).

Ο Durkheim (1972), ένας από τους πρώτους θεμελιωτές της θεωρίας, υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι η πρώτη εξωοικογενειακή ομάδα που το παιδί θα αποκτήσει συλλογικές πεποιθήσεις. Αποτελεί μια μικρή κοινωνία μέσω της οποίας η μεγάλη κοινωνία αναπαράγει τον εαυτό της στα νέα μέλη που πρόκειται να ενταχθούν. Η ένταξη των νέων μελών στην κοινωνία πραγματοποιείται με την εσωτερίκευση της συλλογικής συνείδησης. Έτσι η κοινωνία διατηρείται και εξελίσσεται.

Το σχολείο διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στη διατήρηση του κοινωνικού συστήματος. Η βασική του λειτουργία είναι η συντήρηση της υφιστάμενης κοινωνικής δομής και οργάνωσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα ως μείζων κοινωνικοποιητικός παράγοντας αναπτύσσει στα άτομα τις δεξιότητες και τις ικανότητες που χρειάζονται για την εκτέλεση των ρόλων τους. Οι αξίες της κοινωνίας γίνονται αξίες του ατόμου. Με αυτό τον τρόπο διαιώνίζονται οι αξίες της κοινωνίας, παίζονται σωστά οι ρόλοι και εξασφαλίζεται η σταθερότητα. Η εκπαίδευση συντηρεί την κοινή κουλτούρα μιας κοινωνίας και «προμηθεύει» το «ανθρώπινο υλικό» που είναι απαραίτητο για την κοινωνική δομή (Blackledge, Barry, 2004, σελ. 113-114).

Σε αυτό το κοινωνικό μοντέλο οι σημαντικότερες λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η κοινωνικοποίηση και η επιλογή. Ο Parsons (1966) υποστηρίζει ότι με την έναρξη του σχολείου όλοι οι μαθητές είναι λίγο πολύ ίσοι και τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης. Ανατίθενται σε όλους ίδιες εργασίες και αξιολογούνται με τον ίδιο τρόπο και με τα ίδια κριτήρια. Οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς την επιτυχία διότι ορισμένοι τα καταφέρνουν καλύτερα από άλλους και παίρνουν περισσότερες ανταμοιβές από το δάσκαλο. Ειδικότερα στο δημοτικό η διαφοροποίηση έγκειται στο κατά πόσο οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του δασκάλου που είναι ο φορέας των αξιών της

κοινότητας (Blackledge, Barry, 2004, σελ. 114-115).

Ο Parsons (1959) αναφέρει ότι οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκπαιδεύονται στη σχολική τάξη ως προς δύο διαστάσεις: την ηθική και τη γνωστική. Η ηθική διάσταση ταυτίζεται με την άσκηση ορθής συμπεριφοράς από πλευράς του μαθητή, καλές σχέσεις με τους συμμαθητές, εργατικότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών. Από την άλλη πλευρά, η γνωστική διάσταση καλύπτεται μέσα από τη συστηματική προσπάθεια του σχολείου για τη μετάδοση απαραίτητων γνώσεων, πληροφοριών και δεξιοτήτων. Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου χαρακτηρίζονται «άριστοι» όταν είναι ευφυείς, μαθαίνουν εύκολα τις νομιμοποιημένες γνώσεις του σχολείου, είναι ευσυνείδητοι και υπεύθυνοι, δείχνουν καλή συμπεριφορά προς τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους. Με άλλα λόγια, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δίνεται έμφαση στην ηθική και όχι στη γνωστική διάσταση. Επομένως η κοινωνικοποίηση αποτελεί την ουσιαστικότερη εκπαιδευτική λειτουργία της σχολικής τάξης στο δημοτικό σχολείο (Λάμνιας, 2001, σελ. 76-77).

Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές διαφοροποιούνται σταδιακά σε αυτούς που μπορούν να τα καταφέρουν και σε εκείνους που μπορούν να επιτύχουν λιγότερα πάντα με κριτήριο την ακαδημαϊκή ή κοινωνική επιτυχία. Ωστόσο πριν από το σχολείο ορισμένοι μαθητές έχουν υψηλότερο επίπεδο αυτάρκειας σχετικά με την καθοδήγηση από τους ενηλίκους, την ικανότητά τους να αναλαμβάνουν ευθύνες και να παίρνουν αποφάσεις. Οι μαθητές με υψηλότερο επίπεδο ανεξαρτησίας έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν στην εκπαίδευση (Blackledge, Barry, 2004, σελ. 115-116).

## **2.2 Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu**

Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι οι συσσωρευμένες δυνατότητες της οικογένειας να καλλιεργεί τις περισσότερο εκτιμώμενες κοινωνικά γνώσεις, ευαισθησίες, τρόπους πράξης κι έκφρασης. Ο Bourdieu (1971) τονίζει το διαταξικό τρόπο απόκτησης του κεφαλαίου. Οι προνομιούχες κοινωνικές ομάδες οικειοποιούνται ελεύθερα και με άνεση το «εκτιμώμενο» πολιτισμικό κεφάλαιο, ενώ τα μικρομεσαία κοινωνικά στρώματα, προσεταιρίζονται δύσκολα, με κοπιώδη κι εξουθενωτικό τρόπο την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης από το υφιστάμενο κάθε φορά σύστημα σχολικής διδασκαλίας και μάθησης (Μυλωνάς, 1982, σελ. 211,212). Το πολιτισμικό κεφάλαιο μεταδίδεται από την οικογένεια στους απογόνους της, κατά το στάδιο της πρώιμης κοινωνικοποίησης των παιδιών, ως

- έφεση για μορφωτική στάση και καλλιεργημένη συμπεριφορά,

- ικανότητα αφομοίωσης αφηρημένων εννοιών κι άνετης ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των σπουδών και
- προδιαθέσεων κοινωνικών, πνευματικών, αισθητικών (Λαμπίρη-Δημάκη, 1997, σελ. 94)

Οι μέθοδοι ανατροφής που χρησιμοποιούν τα διάφορα κοινωνικά στρώματα σχετίζονται με τις πολιτιστικές συνθήκες ζωής και τις προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους. Το χαμηλό πολιτιστικό επίπεδο, η πενιχρή μόρφωση και η οικονομική κατάσταση ορισμένων γονέων δεν αφήνουν περιθώρια στο παιδί να αναπτύξει πρωτοβουλίες και αυτονομία. Αντιθέτως, οι γονείς από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα δίνουν περισσότερα ερεθίσματα και γνωστικές πληροφορίες στα παιδιά τους προσφέροντάς τους πνευματικά ερεθίσματα και αλληπάλληλες ευκαιρίες για ανάπτυξη πρωτοβουλιών.

Ένα παιδί πηγαίνει στο σχολείο κι έχει ως εφόδιο το *πολιτισμικό κεφάλαιο* που προέρχεται από το οικογενειακό του περιβάλλον. Αν το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι ελλιπές ή αντίθετο προς τις σχολικές απαιτήσεις, το αποτέλεσμα θα είναι η σχολική αποτυχία. Η έλλειψη της επιτυχίας αποδίδεται στην ανεπάρκεια φυσικών χαρισμάτων του παιδιού. Έτσι, το σχολείο μετατρέπει ένα κοινωνικό γεγονός (τις διαφορές πολιτισμικού κεφαλαίου) σε φυσικό γεγονός (στην έλλειψη χαρισμάτων), νομιμοποιώντας την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Fischer, 2006, σελ.44-45).

Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό πως το σχολείο μετατρέπει εξωσχολικές ιδιότητες σε ειδικά σχολικά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα σε συνάρτηση με την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Όσο μικραίνει η απόσταση ανάμεσα στο πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και στο πολιτισμικό κεφάλαιο του σχολείου τόσο μεγαλύτερες σχολικές επιδόσεις εμφανίζει το άτομο. Τα παιδιά πριν ακόμα έρθουν στο σχολείο έχουν οικειοποιηθεί ένα σύστημα προτιμήσεων, αρχών κρίσης και διάκρισης κι ένα σύστημα γνωστικών δομών που συγκροτούν τη δομή του πολιτικού τους κεφαλαίου (Θάνος, 2012, σελ.30-33).

Αφενός υπάρχουν οι κοινωνικοοικονομικές παράμετροι που υπονομεύουν τις μαθησιακές διεργασίες, μέσα στην τάξη, αφετέρου υφίστανται και οι πολιτισμικές διαφορές. Η εθνική καταγωγή, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και οι ηθικοί κώδικες μπορεί να αποτελέσουν παράγοντες που θα επηρεάσουν αρνητικά την επίδοση του παιδιού και να οδηγήσουν σε άλλη μια σύγκρουση σχολείου – σπιτιού. Κάθε παιδί έχει μεγαλώσει σε μια οικογένεια που κουβαλά μια συγκεκριμένη πολιτιστική κληρονομιά, την οποία ενστερνίζεται κι έχει μάθει να σέβεται. Αν το παιδί νιώσει ότι η κληρονομιά που κουβαλάει αγνοείται ή προσβάλλεται από το σχολείο, τότε το παιδί αδύναμο να συμφιλιώσει τις δυο διαφορετικές κουλτούρες μπορεί να δει το σχολείο σαν απειλή και να παρουσιάζει μειωμένο ενδιαφέρον για τη σχολική μάθηση (Fontana, 1996, σελ. 36- 37).

Το πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου υιοθετεί μεθόδους κι αξίες που

συνιστούν φυσική συνέχεια του οικογενειακού περιβάλλοντος των ευνοημένων παιδιών. Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια στηρίζονται στις αξίες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και ταιριάζουν με την κουλτούρα των παιδιών που προέρχονται από αυτές τις οικογένειες. Οι προνομιούχοι μαθητές αναπτύσσουν έναν κοινωνικό χαρακτήρα και μια άνετη γλωσσική συμπεριφορά που τείνει να ερμηνεύεται από τον εκπαιδευτικό ως ευφυΐα, ο οποίος αναπτύσσει θετικές προσδοκίες για αυτά. Το παιδί που προέρχεται από ένα φτωχότερο πολιτισμικά περιβάλλον, αντιμετωπίζει προβλήματα ασυνέχειας ανάμεσα στο πολιτιστικό περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου (Πυργιωτάκης, 1999, σελ. 190-195).

Πράγματι, ο μαθητής πρέπει να έχει ερεθίσματα για διάβασμα από πολύ μικρή ηλικία. Γονείς που διαβάζουν περιοδικά, εφημερίδες και, κυρίως, βιβλία λειτουργούν ως παραστάσεις – ερεθίσματα για το παιδί, ώστε να ασχοληθεί κι αυτό με το διάβασμα. Απεναντίας, όταν ο μαθητής δεν έχει ερεθίσματα από το οικογενειακό περιβάλλον, που θα το βοηθήσουν στην ιδιοποίηση του διαβάσματος, είναι αναμενόμενο πηγαίνοντας στο σχολείο να μην ενδιαφέρεται ιδιαίτερα να διαβάσει. Το να μη βρίσκει ένα παιδί ελκυστικό το διάβασμα είναι μια προτίμηση που προέρχεται από το οικογενειακό περιβάλλον (Θάνος, 2012, σελ.40-41).

Αυτή η δυσκολία του παιδιού να ενστερνιστεί τη σχολική κουλτούρα και να εγκαταστήσει μια ικανοποιητική σχέση με το δάσκαλο έχει ως συνέπεια να βρίσκει το σχολείο βαρετό κι ανούσιο, να παιδιά βιώνουν πάλι την αποτυχία και μένουν όλο και πιο πίσω μαθησιακά. Το παιδί που βιώνει επανειλημμένη αποτυχία, δέχεται πλήγμα στην αυτοαντίληψή του, αισθανόμενο ανεπαρκές ή ανίκανο και προσπαθεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του ρίχνοντας την ευθύνη στον εκπαιδευτικό κι ενοχοποιώντας το σχολείο (Fontana, 1996, σελ. 46).

Μέσα στη σχολική τάξη υπάρχει ένα είδος διάδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η ποιότητα της οποίας καθορίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Αν ο δάσκαλος και ο μαθητής έχουν ένα κοινό πεδίο γνώσεων κι ικανοτήτων, τότε, η μεταξύ τους επικοινωνία είναι επιτυχής και η διδασκαλία καθίσταται αποτελεσματική. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο διδάσκοντα και στον διδασκόμενο καθορίζουν σημαντικά την πορεία της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σελ. 265).

Ωστόσο, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητά ή ασυνείδητα προτιμούν να εργάζονται με συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες παιδιών μέσα στην τάξη. Ορισμένοι προτιμούν να εργάζονται με κοινωνικά προνομιούχους μαθητές κι άλλοι με κοινωνικά μη προνομιούχους. Οι δάσκαλοι έχουν τις προσωπικές τους προτιμήσεις, οι οποίες, όμως, φαίνεται να έχουν επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα (Fontana, 1996, σελ. 35).

## 2.3 Ο γλωσσικός κώδικας στο διδακτικό έργο

Η διαφορά του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας συχνά συνδέεται με την κοινωνική τάξη. Μια καλή γλωσσική και συναισθηματική σχέση και μια πνευματική διέγερση στα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού, του δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσει με ευκολία τις πρώτες σχολικές γνώσεις. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που αγαπούν το διάβασμα, το λόγο, τη συζήτηση και που οι παρατηρήσεις σε ζητήματα καθημερινότητας αποτελούν αφορμή για μάθηση, όπως το μέτρημα των αντικειμένων, το διάβασμα των ετικετών κλπ, θα εγκλιματιστούν εύκολα και γρήγορα με τη γραφή και την ανάγνωση. Αντίθετα, το παιδί που χειρίζεται άσχημα τη γλώσσα, είναι λιγότερο εξοικειωμένο με τις τέχνες, τη γραφή, τα αριθμητικά και γεωμετρικά παιχνίδια θα εμφανίσει μεγάλη δυσκολία στο σχολικό του ξεκίνημα (Κορντιέ, 1995, σελ. 27).

Οι αξίες και οι αρχές (καλοί τρόποι, υψηλή σχολική επίδοση, σωστός λόγος, αυτοέλεγχος κλπ) που διδάσκονται στο σχολείο τείνουν να συμβαδίζουν περισσότερο με εκείνες που διδάσκονται στις πιο ευνοημένες οικογένειες παρά στις λιγότερο ευνοημένες. Στη ζωή των παιδιών της δεύτερης συνθήκης μπορεί να προκύψει σύγκρουση σπιτιού – σχολείου, καθώς οι αξίες του σχολείου αντιτίθενται σε εκείνες που διδάσκονται στο σπίτι τους. Το γεγονός αυτό, είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει τα παιδιά από μη ευνοημένα σπιτικά στην απόρριψη της συνεργασίας τους με το δάσκαλο. Στα πρώτα χρόνια σχολικής ζωής, το παιδί νιώθει μια σύγχυση κι απογοήτευση απέναντι στο σχολείο που προσδοκά άγνωστες από αυτό συμπεριφορές. Τα επόμενα χρόνια, την απογοήτευση διαδέχεται μια συνειδητή «επανάσταση» απέναντι στο σχολείο, γιατί οι αξίες και η «γλώσσα» που προσπαθεί να τους διδάξει φαίνονται να μην έχουν καμία ουσιαστική σύνδεση με την ζωή τους έξω από αυτό (Fontana, 1996, σελ. 35-36).

Έρευνες έχουν καταδείξει (Bernstein, 1971, σελ. 81-92), ότι ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται από μία οικογένεια επηρεάζει σημαντικά την εκπαίδευση των παιδιών και διαμορφώνει ακόμα και τη σχολική τους επίδοση. Τα παιδιά που προέρχονται από πιο προνομιούχες οικογένειες έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο, κατανοούν τα περισσότερα νοήματα που εκφράζονται μέσα στη σχολική αίθουσα, έχουν εκφραστική άνεση και πιο συγκροτημένη και πολύπλοκη συντακτική δομή. Η άνετη χρήση της γλώσσας και το πλούσιο λεξιλόγιο είναι σημαντικά χαρακτηριστικά για τις ψυχικές λειτουργίες των παιδιών. Αντίθετα, οι μαθητές που είναι λιγότερο καλά πληροφορημένοι δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στην αφηρημένη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, δεν μπορούν να αντιληφθούν τις εννοιολογικές διακρίσεις και σταδιακά οδηγούνται στην αποξένωση και περιθωριοποίηση μέσα στην τάξη.

Ο Παπαδάτος Γεώργιος και η Χατζή Αλεξάνδρα (1997), ερεύνησαν για παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών της Στ' δημοτικού. Η

οποία διεξήχθη σε σχολεία της Αττικής και κατέδειξε ότι η επίδοση των μαθητών εξαρτάται από:

- την ικανοποίηση του δασκάλου από την εργασία τους στην τάξη,
- τη λεκτική τους ευχέρεια,
- το βαθμό εμφάνισης συμπτωμάτων ανεπαρκούς ανώριμης συμπεριφοράς.

Πιο συγκεκριμένα, η σχολική επίδοση είναι υψηλότερη όταν αυξάνεται ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την εργασία των παιδιών στην τάξη και τη λεκτική τους ευχέρεια και παράλληλα μειώνονται τα συμπτώματα ανεπαρκούς – ανώριμης σχολικής συμπεριφοράς.

Αναντίρρητα, η χρήση της γλώσσας τόσο ως μορφωτική κληρονομιά του παιδιού όσο και ως κώδικας επικοινωνίας παίζει καταλυτικό ρόλο στο σχολικό περιβάλλον. Τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα διαθέτουν μια κοινή γλώσσα, τα χαρακτηριστικά της οποίας είναι η αδεξιότητα, η φτωχή λακωνικότητα και η υποταγή στους κανόνες, γνωρίσματα που συναινούν στην υποτελή συμπεριφορά αυτών των ομάδων. Από την άλλη πλευρά η γλώσσα των μορφωμένων στρωμάτων χαρακτηρίζεται από χρηστική οικειότητα, απελεύθερη κομπόση και διακοσμημένη εκφορά του λόγου, στοιχεία που υπενθυμίζουν τη φιλόδοξη επιθετική κι υπεροπτική στάση ζωής των ευνοημένων ομάδων του πληθυσμού (Bourdieu, 1966, οπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 1985, σελ.357,391). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η σχολική γλώσσα συνδέεται με τη γνωστική απόδοση των μαθητών, αφού η παιδαγωγική επικοινωνία είναι συνυφασμένη με τη γλωσσική ικανότητα των δεκτών-παιδιών.

Τα παιδιά των ευνοημένων οικογενειών τείνουν να μιλούν τη «γλώσσα» του σχολείου και να συμμερίζονται τα πρότυπα που διδάσκονται σ' αυτό, καθώς ταυτίζονται με τα πρότυπα της οικογένειάς τους. Η μάθηση και η υψηλή σχολική επίδοση έχουν ιδιαίτερη αξία στο σπίτι τους κι έτσι τα παιδιά διαθέτουν ισχυρά κίνητρα για να ευχαριστήσουν το δάσκαλο όσο και να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις μαθητικές τους υποχρεώσεις (Charlot, 1999).

Η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τα παιδιά της τάξης στηρίζεται στο λεκτικό στοιχείο. Η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος πολλές φορές δεν είναι αρκετά προσιτή για να επιτρέπει στα παιδιά να παρακολουθήσουν τα λεγόμενά του. Πολλοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν μια τυποποιημένη μορφή γλώσσας, με την οποία τα παιδιά αδυνατούν να καταλάβουν αυτό που λέγεται. Για παράδειγμα, αν θέλουν να εξηγήσουν έναν άγνωστο όρο καταφεύγουν σε εξίσου πολύπλοκα συνώνυμα. Δυσκολεύονται να παρουσιάσουν έναν καινούριο όρο με τρόπο που να συνδέει την εμπειρία με το επίπεδο κατανόησης των παιδιών. Οι δάσκαλοι συχνά λανθάνουν, νομίζοντας ότι επειδή τα παιδιά δείχνουν να «ξέρουν» μια λέξη της αποδίδουν και το σωστό νόημα. Κι αντίστροφα, ο εκπαιδευτικός προεξοφλεί πολλές φορές μία ανικανότητα του παιδιού να εκφραστεί με συγκεκριμένα λόγια και την

ερμηνεύει σαν έλλειψη κατανόησης (Fontana, 1996, σελ. 115, 116).

Η γλώσσα αποτελεί το βασικό μέσο διδασκαλίας. Ακόμα και στα φυσικό-μαθηματικά μαθήματα ο προφορικός λόγος παίζει τον κεντρικό επικοινωνιακό ρόλο. Έτσι, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να εκμεταλλεύεται κάθε διδακτική ευκαιρία και να παρακινεί τα παιδιά να δουν τις γλωσσικές δυνατότητες που ανοίγονται μπροστά τους. Ο λόγος αποτελεί ένα ουσιαστικό κομμάτι της καθημερινής μας ζωής και όσο καλύτερα τον κατέχει κάποιος τόσο αυξάνει τη δυνατότητά του να λειτουργήσει στη ζωή του αποτελεσματικότερα. Τα παιδιά θεωρούν συχνά τις γλωσσικές εργασίες των σχολικών εγχειριδίων «βαρετές» ή «άσχετες» κι όχι ως μέσο απόκτησης ενός εργαλείου που θα τα βοηθήσει να εκφράζονται αποτελεσματικότερα και να κατανοούν τον γραπτό λόγο ευκολότερα (Fontana, 1996, σελ. 113, 116).

Η άρρηκτη σχολική λογοκρισία που ασκείται στις λαϊκές παραλλαγές κάθε εθνικής γλώσσας, με την παράλληλη επιβράβευση των εξοικειωμένων τηρητών της επεξεργασμένες μορφής του λόγου θεωρούνται από τις κυριότερες αιτίες των εκπαιδευτικών διακρίσεων, παγιδεύοντας όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (δάσκαλοι, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτική πολιτική) σε μια παρανόηση στο ζήτημα της ορθής χρήσης του λόγου (Φραγκουδάκη, 1993, σελ. 116,124).

## **2.4 Προσδοκίες εκπαιδευτικών και μαθησιακά αποτελέσματα – το φαινόμενο της «Αυτοεκπληρούμενης προφητείας»**

Ένας από τους λόγους που οι μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις εγκλωβίζονται σε αυτό τον κύκλο της μαθησιακής στασιμότητας και της προσωπικής αποδιοργάνωσης είναι ο κοινωνικό-ψυχολογικός μηχανισμός της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Ο μηχανισμός αυτός μετατρέπει τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές σε μαθησιακές επιδόσεις. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τη συμπεριφορά των μαθητών, διότι ανάλογα με τις προσδοκίες τους οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν και τις ευκαιρίες μάθησης που παρέχουν στους μαθητές αλλά και το ψυχολογικό περιεχόμενο της επικοινωνίας μαζί τους. Η διαφοροποίηση αυτή επηρεάζει την αυτοαντίληψη, τα κίνητρα και τις προσδοκίες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2001, σελ. 143-144).

Η «επίδραση του Πυγμαλίωνα» ή το «φαινόμενο του Πυγμαλίωνα» ή το «φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας» ή το «φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης πρόβλεψης» είναι οι ορολογίες που περιγράφουν στη διεθνή



και ελληνική βιβλιογραφία το θέμα της επίδρασης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στους μαθητές τους. Σύμφωνα με αυτό το φαινόμενο ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει μια γενική εικόνα για το μαθητή και υιοθετεί μια ανάλογη στάση. Ο δάσκαλος βασιζόμενος στην εμπειρία του και σε μερικά δεδομένα του παιδιού, που δεν είναι πάντα αντικειμενικά, αντιδρά με διαφορετικό τρόπο απέναντί του, ανάλογα με τις προ-σχηματισμένες αντιλήψεις σχετικά με τις ικανότητες του κάθε παιδιού. Η συμπεριφορά αυτή με τη σειρά της επηρεάζει την αυτοεικόνα-αυτοαντίληψη του μαθητή για την επίδοσή του. Έτσι, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επιδρά τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού όσο και στη σχολική του επίδοση. Οι προσδοκίες των δασκάλων μεταφράζονται σε «αληθινή προφητεία», σε *αυτοεκπληρούμενη πρόγνωση*. Εν ολίγοις, οποιοδήποτε παιδί μπορεί να γίνει «άριστο», αρκεί να το πιστέψει ο δάσκαλός του (Πυργιωτάκης, 1999, σελ. 239, 303, 306).

Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ή συλλέγει πληροφορίες για τους μαθητές και διαμορφώνει την αρχική του στάση απέναντί τους. Αυτό δημιουργεί διαφοροποιημένες προσδοκίες ανάλογα με τις αναμενόμενες επιδόσεις των μαθητών και άρα διαφοροποιημένη συμπεριφορά προς τις διάφορες κατηγορίες μαθητών. Στην πραγματικότητα, στέλνει έμμεσα και σταθερά μηνύματα στους μαθητές για το πώς αναμένει να συμπεριφέρονται ή να 'αποδώσουν' στο μάθημα, γεγονός που συνδιαμορφώνει και ενισχύει τη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή. Έτσι, ο μαθητής 'ωθείται' σε συγκεκριμένη σχολική επίδοση και συμπεριφορά, οι αρχικές προβλέψεις του εκπαιδευτικού ανατροφοδοτούνται και τελικά ο εκπαιδευτικός 'δικαιώνεται'. Προϋποθέσεις για τη λειτουργία και επίδραση του φαινομένου είναι «η διάρκεια στο χρόνο και η μεγάλη συχνότητα στην έκφραση των προσδοκιών» (Brophy & Good, 1974), καθώς και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ξεκάθαρη έκφραση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού και τη σύστοιχη συμπεριφοριστική απάντηση του μαθητή.

Η λειτουργία της *αυτοεκπληρούμενης πρόβλεψης*, που επηρεάζει τις τελικές σχολικές επιδόσεις των μαθητών, ακολουθεί ορισμένα βήματα και βρίσκεται μέσα σε μηχανισμούς και συνθήκες της σχολικής τάξης:

- ⇒ Ο εκπαιδευτικός σχηματίζει διαφοροποιημένες προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών του, βασισμένες σε δικές του πληροφορίες και παρατηρήσεις.
- ⇒ Ασυνείδητα αλλά συνεπής ως προς τις προσδοκίες του, συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο στις επιμέρους κατηγορίες των μαθητών.

- ⇒ Η διδακτική συμπεριφορά κι αντιμετώπιση των παιδιών διαμηνύει έμμεσα αλλά σταθερά, τι και πως αναμένεται από τα ίδια να συμπεριφερθούν και να αποδώσουν μέσα στην τάξη.
- ⇒ Αν η διδακτικά διαφοροποιημένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι διαρκής, σταθερή και συνεπής κι αν ο μαθητής δεν έχει τη δύναμη να αντισταθεί στις προσδοκίες του δασκάλου, τότε επηρεάζεται η αυτοαντίληψη, η παρώθηση, και η εν γένει μαθησιακή συμπεριφορά του παιδιού.
- ⇒ Η συμπεριφορά και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών ανατροφοδοτούν τις αρχικές προβλέψεις του εκπαιδευτικού κι εν συνεχεία επανατροφοδοτούν με τη σειρά τους τη μαθητική συμπεριφορά και τις σχολικές επιδόσεις.
- ⇒ Ο αλληλο-ανατροφοδοτούμενος αυτός κύκλος επηρεάζει και διαμορφώνει τόσο το διδακτική συμπεριφορά και το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών του, με τελικό αποτέλεσμα οι «καλοί» να εξαντλούν τα όριά του και οι «κακοί» να υπολείπονται από αυτά (Ματσαγγούρας, 2001, σελ. 144).

Ανάλογα, λοιπόν, με τις διαφοροποιημένες προσδοκίες του εκπαιδευτικού τροποποιείται και η διδακτική συμπεριφορά του. Η διαφοροποίηση αυτή εκφράζεται στους παρακάτω τέσσερις (4) τομείς:

- *Διαφοροποίηση στην επικοινωνία:* η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν πυκνή και θετική σχέση με τους μαθητές που θεωρούν «καλούς». Ειδικότερα, τους επαινούν, διατηρώντας μια άμεση προσωπική επικοινωνία (χαμόγελο, επικοινωνία ματιών, ενδιαφέρον για την εξω- κι εσω- σχολική ζωή κλπ) και σχολιάζοντας δημόσια τις επιτυχίες τους. Αν οι απαντήσεις των «καλών» μαθητών δεν είναι ανάλογες των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, τότε οι τελευταίοι ενθαρρύνουν και βοηθούν τους «καλούς» μαθητές κι επιμένουν έως ότου να ικανοποιηθούν. Συχνά, επηρεασμένοι από τη γενικότερη απόδοση των μαθητών τείνουν να κρίνουν ευνοϊκά κάθε απάντηση. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να γενικεύουν την άριστη εντύπωση που έχουν για τους «καλούς» μαθητές, ενώ λειτουργούν εντελώς αντίθετα με τους «αδύνατους» μαθητές.
- *Διαφοροποίηση στο Χρόνο Αναμονής και Βοήθειας:* οι εκπαιδευτικοί τείνουν να δίνουν λιγότερο χρόνο στους πιο «αδύνατους» μαθητές για να σκεφτούν και να εκφραστούν απ' ότι δίνουν στους πιο «δυνατούς». Έχοντας στο μυαλό τους την «ανικανότητα» των «αδύνατων» μαθητών, θεωρούν «χαμένο χρόνο» το χρόνο που τους δίνουν. Αντιθέτως, οι «καλοί» κυριαρχούν μέσα στην τάξη,

διότι οι εκπαιδευτικοί τους παρέχουν περισσότερο χρόνο και βοήθεια, ενώ απαιτούν υψηλότερη απόδοση από αυτή την κατηγορία μαθητών. Η εν λόγω διάκριση γίνεται, συνήθως, ασυνείδητα κι έτσι εξηγείται ότι η αποτυχία των «καλών» μαθητών δε θα σήμαινε μόνο διάψευση των προσδοκιών αλλά ταυτόχρονα και αποτυχία της διδασκαλίας.

- *Διαφοροποίηση στον Τρόπο Αντιμετώπισης των Λανθασμένων Απαντήσεων:* πολλοί εκπαιδευτικοί σε λανθασμένες απαντήσεις των «αδύνατων» μαθητών χωρίς να επεξεργαστούν την απάντησή τους ή να βοηθήσουν περαιτέρω είτε αντιπαραθέτουν τη «σωστή» απάντηση είτε δίνουν το λόγο σε άλλο μαθητή. Η μαθητική αυτή «αποτυχία» αποδίδεται από τον εκπαιδευτικό σε νοητική ανεπάρκεια ή σε γενικότερη «ανικανότητα» του μαθητή. Αντίθετα, όταν ο εκπαιδευτικός αποδίδει τη μαθητική αποτυχία σε ελλιπή προετοιμασία του παιδιού ή σε έλλειψη ενδιαφέροντος προσπαθεί να αναπληρώσει αυτές τις ελλείψεις, ώστε να βελτιωθεί η μαθητική απόδοση.
- *Διαφοροποίηση στον Τρόπο Ανατροφοδότησης:* ορισμένοι εκπαιδευτικοί θέλοντας να ενισχύσουν τους «αδύνατους» μαθητές, επαινούν συχνά και με μεγάλη επιείκεια ασήμαντες επιτυχίες τους ή αξιολογούν θετικά και τις μερικά λανθασμένες απαντήσεις αποσιωπώντας τα λάθη. Όλοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την πρακτική αυτή που ουσιαστικά υπογραμμίζει την αδυναμία των μαθητών αυτών. Στον αντίποδα της προηγούμενης πρακτικής βρίσκεται η αυστηρή και συνεχής κριτική που δέχονται οι λανθασμένες απαντήσεις των «αδύνατων» μαθητών από ένα άλλο μερίδιο εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται εντελώς οι προσπάθειες αυτών των παιδιών. Οι «αδύνατοι» αλλά «ήσυχτοι» μαθητές είναι πιο συμπαθείς από τους «αδύνατους» και «άτακτους» μαθητές στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να δέχονται συχνότερα τις επικρίσεις των τελευταίων (Ματσαγγούρας, 2001, σελ.145, 146).

Συνοψίζοντας, οι διαφοροποιημένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών επιδρούν συνειδητά ή ασυνείδητα στη συμπεριφορά τους με αποτέλεσμα να μη συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές και οι τελευταίοι να δρουν σύμφωνα με τα όσα μεταβιβάζονται σε αυτούς σα μια αληθινή προφητεία (Μπίκος, 2011, οπ. αναφ. στο Πολύζου, 2016, σελ.25).

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΠΕΡΙΧΑΡΑΚΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι Έλληνες μαθητές παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις συγκριτικά με συνομήλικους μαθητές άλλων χωρών. Συγχρόνως παρατηρείται μεγάλο ποσοστό σχολικής διαρροής από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και η σχολική διαρροή από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου αποτελούν εμπειρικούς «δείκτες» ότι το ελληνικό σχολείο είναι αναποτελεσματικό στο έργο του (Παπακωνσταντίνου, 2014).

Η συγκεκριμένη έρευνα ακλουθεί τα ρεύματα των επιστημονικών κλάδων της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας, που βάζουν τα τελευταία χρόνια στο ερευνητικό τους μικροσκόπιο το δρών υποκείμενο στην πράξη, δηλαδή τον εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική αίθουσα. Η κοινωνιολογία περνά από την αναζήτηση γενικών νόμων και την εξήγηση κοινωνικών φαινομένων στο νόημα που δίνει το δρών υποκείμενο στην πράξη τη δική του και των άλλων. Ταυτόχρονα η ψυχολογία στρέφεται προς τον προσδιορισμό πρακτικών που διέπουν ένα αποτελεσματικό σχολείο και ειδικότερα έναν αποτελεσματικό δάσκαλο.

Η σχολική μονάδα αποτελεί προνομιακό χώρο ερευνών με τις σχέσεις που επικρατούν μέσα σε αυτή, τις καταστάσεις που δημιουργούνται και τις υποδιαίρέσεις που την αποτελούν (Μυλωνάς, 2006). Μέσα στη σχολική μονάδα ο δάσκαλος κατέχει θέση κλειδί στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών και με τις διδακτικές του ενέργειες μπορεί να εξασφαλίσει αυξημένα ή μειωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως διαμορφωτής των σχολικών επιδόσεων και αρχιτέκτονας του διδακτικού έργου φέρει ευθύνη ζωτικής σημασίας και είναι εκείνος που μπορεί με τις εμπειρίες του να βοηθήσει στην πληρέστερη κατανόηση της ύλης των μαθημάτων.

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας ανέδειξε έναν μεγάλο όγκο ερευνητικών προσπαθειών, οι οποίες επικεντρώνονται κυρίως στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα φαινόμενα των χαμηλών σχολικών επιδόσεων, των σχολικών διαρροών και του αναλφαβητισμού πιθανότατα έχουν τις ρίζες τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο είναι πιο εμφανή στις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης μιας και αυξάνονται οι γνωστικές απαιτήσεις από τους μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν πλέον να ανταποκριθούν στις σχολικές ανάγκες.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις κοινωνιοπαιδαγωγικές θεωρίες το ενδιαφέρον για την ανεύρεση αιτιών μετατοπίζεται από τις δομές του εκπαιδευτικού θεσμού στους πρωταγωνιστές της σχολικής διαδικασίας. Ο δάσκαλος είναι βασικός συντελεστής μάθησης και οι αντιλήψεις του μετουσιώνονται σε παιδαγωγικές πρακτικές. Οι

απόψεις των δασκάλων έχουν βαρύνουσα σημασία διότι οργανώνουν και ασκούν καθημερινά το διδακτικό έργο μέσα στην τάξη με στόχο τη μάθηση. Οι εμπειρίες τους θα αναδείξουν τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν το διδακτικό έργο και κατ' επέκταση τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών.

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει και να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και ρυθμίζουν τις σχολικές επιδόσεις.

Τα ερευνητικά ερωτήματα βασίστηκαν στις ήδη υπάρχουσες βιβλιογραφικές αναφορές για το θέμα που εξετάζουμε. Συγκεκριμένα, τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου;  
Η παραπάνω ερώτηση τίθεται για να εκφράσουν οι εκπαιδευτικοί τις απόψεις τους σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Οι απαντήσεις θα αποτυπώσουν το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και συγχρόνως τη γενική στοχοθεσία του διδακτικού τους έργου. Θα δοθεί μια γενική εικόνα της λειτουργίας του σχολείου και του εκπαιδευτικού.
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού Διδακτικού Έργου;  
Σε αυτό το ερώτημα διερευνάται η εν γένει στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία, ο τρόπος οργάνωσης των παιδαγωγικών και διδακτικών τους διαδικασιών και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν ώστε το έργο τους να είναι αποτελεσματικό.
3. Πού οφείλονται τα διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα μετά το πέρας μιας διδασκαλίας;  
Το τρίτο ερώτημα αποσκοπεί στο να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσδιορίσουν το προφίλ των μαθητών που εμφανίζουν μειωμένα μαθησιακά αποτελέσματα και να αιτιολογήσουν το φαινόμενο αυτό. Εκτός των άλλων σε αυτό το ερώτημα διερευνάται αν ο εκπαιδευτικός αποδέχεται την ευθύνη που φέρει στη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών της τάξης του. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα παραπέμψουν στις κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν τις αποκλίσεις στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών.
4. Με ποιον διδακτικό τρόπο μπορούν να παρέμβουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να βελτιωθούν οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις;

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα στοχεύει στην καταγραφή διδακτικών πράξεων και πρακτικών που μπορούν να καταστήσουν το διδακτικό έργο αποτελεσματικό.

## **ΜΕΡΟΣ Β΄**

### **Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 Ο τύπος προσέγγισης

Με αφετηρία την αποσαφήνιση του προβλήματος με την τεκμηριωμένη στοιχειοθέτησή του με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη θεωρητική του πλαισίωση, η εμπειρική προσπέλαση του ζητήματος απαιτεί τη μεθοδολογική διαπραγμάτευσή του. Και αυτή αρθρώνεται σε μια σειρά επιλογών που αφορούν το εμπειρικό πεδίο. Η πρώτη επιλογή εστιάζει στον τύπο προσέγγισης (approach), καθώς, με βάση το πρόβλημα, το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα επιβάλλεται ως καταλληλότερη η ποιοτική προσέγγιση. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας, στην οποία ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων κάνοντας γενικές ερωτήσεις μεγάλου εύρους.

Ιστορικά, η ποιοτική έρευνα στη σημερινή της μορφή συναντάται για πρώτη φορά στα τέλη της δεκαετίας του 1960 ως νατουραλιστική έρευνα ή κονστρουκτιβισμός. Η προσέγγιση αυτή έδινε έμφαση στη σημασία της άποψης του συμμετέχοντος μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι ερευνητές συνεργάζονται ενεργά με τους συμμετέχοντες, δείχνοντας την απαραίτητη ευαισθησία και τον σεβασμό στο εκάστοτε άτομο που προσέφερε δεδομένα για έρευνα (Creswell, 2011, σελ.70).

Σκοπός του ερευνητή που επιλέγει την ποιοτική προσέγγιση είναι η σε βάθος μελέτη κοινωνικών διαδικασιών, αποκτώντας πρόσβαση στα βιώματα των υποκειμένων και δίνοντας έμφαση στα κοινωνικά παραγόμενα νοήματα και στις επιπτώσεις τους στην κοινωνική ζωή. Ανάλογα, λοιπόν, με την οπτική του εκάστοτε ερευνητή δίνεται έμφαση «στα ποιοτικά, μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά κάποιου κοινωνικού φαινομένου, με στόχο την ερμηνεία, την κατανόηση, την ανάπτυξη, την τροποποίηση ή τη διάψευση μιας θεωρίας ή την αποκάλυψη αιτιακών σχέσεων» (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 21, 28).

Με βάση τα ανωτέρω, θεωρήσαμε ότι η καταλληλότερη προσέγγιση της έρευνάς μας είναι η ποιοτική, διότι στόχος μας είναι να διερευνήσουμε τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με τα μειωμένα μαθησιακά αποτελέσματα και τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Η ποιοτική προσέγγιση θα μας προσφέρει τη δυνατότητα να διερευνήσουμε σε βάθος τις αντιλήψεις των δασκάλων και να δούμε τις πτυχές των απόψεών τους, ώστε να κατανοήσουμε το καίριο και διαχρονικό φαινόμενο των χαμηλών σχολικών επιδόσεων που εμφανίζεται από το δημοτικό σχολείο.

Ο ερευνητής που επιλέγει την ποιοτική έρευνα χρειάζεται να διαθέτει



ορισμένες ικανότητες και δεξιότητες ώστε να δημιουργεί ένα κατάλληλο κλίμα που θα κάνει τους συμμετέχοντες να δίνουν πλήρεις και έντιμες απαντήσεις. Για την οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης με τον ερωτώμενο, ο ερευνητής πρέπει να είναι:

- Διακριτικός
- Ενορατικός
- Παρατηρητικός
- Καλός ακροατής
- Καταγραφικός ως προς τις πληροφορίες
- Να διαθέτει κατανόηση και ενσυναίσθηση (Bird, Hammersley, Gomm και Woods, 1999, σελ. 164, 166, 168).

## 4.2 Η επιλογή της μεθόδου

Η μεθοδολογία είναι η διαδικασία που παρέχει τα μέσα για να μεταφραστούν οι ιδέες σε πράξη. Οι ιδέες και τα ερωτήματα του ερευνητή απαντώνται με μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προϋποθέτουν μια θεωρία (Μαντόγλου, 2015).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, εφαρμόστηκε η μέθοδος της επισκόπησης, διότι μέσω αυτής μπορούν να αποτυπωθούν οι ιδέες και τα συναισθήματα των ερωτώμενων, όπως εκείνοι τα βιώνουν κατά την άσκηση του έργου τους στο ζωντανό σχολικό περιβάλλον. «Οι επισκοπήσεις συγκεντρώνουν δεδομένα σε ένα ορισμένο χρονικό σημείο με σκοπό να περιγράψουν τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές που μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα» (Cohen L. & Manion L., 1994, σελ. 122).

Στην έρευνα επισκόπησης ο ερευνητής οριοθετεί το πρόβλημα και τις διαστάσεις του μέσα σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Παρουσιάζει τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα και προσδιορίζει το σκοπό της έρευνάς του. Επιλέγει τον τρόπο διερεύνησης του θέματος και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού. Επιπλέον, επιλέγει το δείγμα του με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό (Αθανασίου, 2007, σελ 75-76).

Τρία είναι τα προαπαιτούμενα στοιχεία για το σχεδιασμό οποιασδήποτε επισκόπησης: α) ο προσδιορισμός του ακριβούς σκοπού της έρευνας, β) ο

προσδιορισμός του πληθυσμού που θα επικεντρωθεί η έρευνα και γ) ο προσδιορισμός των πόρων που είναι διαθέσιμοι (Cohen L. & Manion L., 1994, σελ. 124). Στην παρούσα έρευνα, ο σκοπός μας είναι καθορισμένος, αφού στοχεύουμε στο να διερευνήσουμε τις αιτίες που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί τα διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα που παράγονται μέσα στη σχολική τάξη.

### **4.3 Το πεδίο της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρήσαμε να καταγράψουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δασκάλων) για τα διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν μετά το πέρας των διδακτικών διαδικασιών. Αναζητούνται οι λόγοι που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη διαφοροποίηση αυτή εστιάζοντας στην εμφάνιση χαμηλών σχολικών επιδόσεων.

Η έρευνα επικεντρώθηκε γεωγραφικά στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσπρωτίας. Καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του νομού διαδραμάτισαν τόσο ο τόπος μόνιμης κατοικίας της ερευνήτριας, που είναι ο νομός Θεσπρωτίας, όσο και η δυνατότητα ευκολότερης πρόσβασής της στους ερευνώμενους εκπαιδευτικούς, λόγω της ιδιότητας της ίδιας της ερευνήτριας (εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του νομού Θεσπρωτίας).

Επιδιώχθηκε το να καλυφτούν οι ανάγκες μιας διπλωματικής εργασίας, για να καταστεί αποδοτικότερη η συνέντευξη και να συλλέξει η ερευνήτρια ουσιαστικές πληροφορίες, παρά τις δυσκολίες που προέκυψαν και αφορούν κυρίως τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην έρευνα και τις χιλιομετρικές αποστάσεις που διανύσαμε για να συναντήσουμε τους ερωτώμενους.

### **4.4 Οι συμμετέχοντες της έρευνας**

Δείγμα είναι το υποσύνολο του πληθυσμού που επιλέγεται από τον ερευνητή για να γίνουν οι αναγκαίες ερευνητικές παρατηρήσεις ή μετρήσεις. Το σύνολο των ατόμων που συγκροτούν τον πληθυσμό μιας έρευνας είναι μεγάλο σε μέγεθος και κατά συνέπεια αδύνατο να γίνουν όλες οι μετρήσεις. Έτσι, ο εκάστοτε ερευνητής επιλέγει ένα μέρος του υποσυνόλου του πληθυσμού που θα αποτελέσουν τις μετρούμενες περιπτώσεις ( Βάμβουκας, 2010, σελ 154).

Η επιλογή του δείγματος είναι αναγκαία, καθώς δεν μπορούν να λάβουν μέρος στην έρευνα όλοι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διότι ένα τόσο μεγάλο δείγμα είναι δύσκολο να εξασφαλιστεί και να αξιοποιηθεί συστηματικά από την ερευνήτρια. Για αυτό και η διεξαγωγή της έρευνας βασίζεται σε ένα ορισμένο δείγμα ( Αθανασίου, 2007, σελ 123).

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 15 διορισμένοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δάσκαλοι), που διδάσκουν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Θεσπρωτίας. Από τους δασκάλους ελήφθησαν συνεντεύξεις με τη μέθοδο της επισκόπησης, καθώς παρουσιάζουν ενδιαφέρον οι απόψεις των ιδίων ως βασικών συντελεστών του διδακτικού έργου μέσω του οποίου συντελείται η μαθησιακή διαδικασία.

Η επιλογή των συμμετεχόντων της έρευνας εξαρτήθηκε κυρίως από την επιθυμία τους να συμμετάσχουν σε αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, οι 5 ερωτώμενοι υπηρετούν σε 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο, οι 7 ερωτώμενοι σε 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο, οι 2 ερωτώμενοι σε 5/θέσιο και ο 1 ερωτώμενος σε 1/θέσιο Δημοτικό Σχολείο του νομού Θεσπρωτίας. Αξίζει να σημειωθεί, ότι το σύνολο των δημόσιων Δημοτικών Σχολείων, που υπάγονται στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας, ανέρχονται σε 25.

Σε σχέση με το φύλο, αν και η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων είναι γυναίκες. Ωστόσο, επιδιώχθηκε η εκπροσώπηση και από τα δύο φύλα. Έτσι, ελήφθησαν συνεντεύξεις από 3 άντρες και 12 γυναίκες.

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας των συνεντευξιζόμενων, επιλέξαμε να συνομιλήσουμε με «εν ενεργεία» εκπαιδευτικούς των οποίων η διδακτική τους εμπειρία κυμαίνεται από 4 έως 35 έτη.

Αξίζει, επίσης, να σημειώσουμε ότι από τους 15 ερωτώμενους εκπαιδευτικούς οι 5 είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών, οι 2 παρακολουθούν Μεταπτυχιακά Προγράμματα, οι 5 είναι κάτοχοι τίτλου Σπουδών από Παιδαγωγικά Τμήματα και οι 3 κάτοχοι πτυχίων Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα χαρακτηριστικά των συμμετασχόντων της έρευνας.

Πίνακας 8: Χαρακτηριστικά συμμετασχόντων

Χαρακτηριστικά συμμετασχόντων															
Ερωτώμενος	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Φύλο	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Άντρας	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Άντρας	Γυναίκα	Γυναίκα	Άντρας
Ηλικία	29	35	30	59	51	29	31	38	30	33	32	33	29	29	49
Έτη Διδακτικής Προϋπηρεσίας	5	12	8	35	29	5	10	13	8	11	10	7	8	5	27
Ανώτερες σπουδές	Μεταπτυχιακές Σπουδές	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Μεταπτυχιακές Σπουδές	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Μεταπτυχιακές Σπουδές	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Μεταπτυχιακές Σπουδές	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Μεταπτυχιακές Σπουδές	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Πτυχίο Πανεπιστημίου

#### 4.5 Η διαδικασία διενέργειας της έρευνας

Μεγάλο μέρος της κοινωνικής έρευνας απαιτεί την εξασφάλιση της συναίνεσης και της συνεργασίας των ατόμων που θα βοηθήσουν στην έρευνα. « Η αρχή της συνειδητής συναίνεσης βασίζεται στο δικαίωμα του ατόμου στην ελευθερία και στην αυτοδιάθεσή του». Η αρχή αυτή θεμελιώνει μια άρρητη σχέση συμβολαίου ανάμεσα στον ερευνητή και στον ερευνώμενο, που θα αποτελέσει βάση για τις δεοντολογικές θεωρήσεις που θα οικοδομηθούν στη συνέχεια (Cohen & Manion, 1994, σελ. 475, 478).

Στην έρευνα, αρχικά, εξασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεση και η συνεργασία των δασκάλων που βοήθησαν στη διεξαγωγή της. Αξίζει να σημειωθεί ότι ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερη προθυμία οι νεότεροι ηλικιακά και με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους πιο μεγάλους. Γενικά, υπήρξε μεγάλη προθυμία συμμετοχής στην έρευνα, λόγω της ιδιότητας της ίδιας της ερευνήτριας και της συναδελφικής σχέσης με τους συμμετέχοντες.

Αφού επιλέχθηκαν οι συμμετέχοντες της έρευνας έγινε η επικοινωνία είτε δια ζώσης είτε τηλεφωνικά με την ερευνήτρια, ώστε να ενημερωθούν για το θέμα, το σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Όσοι συναίνεσαν στη συμμετοχή της έρευνας τους δόθηκε το ερευνητικό εργαλείο και τα ερευνητικά ερωτήματα που θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, δηλαδή ότι οι απαντήσεις τους θα μαγνητοφωνηθούν ενώ παράλληλα θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους και οι πληροφορίες θα αξιοποιηθούν με μεγάλη εμπιστευτικότητα.

Εν συνεχεία, ορίστηκε ο τόπος και ο χρόνος συνάντησης με τους ερωτώμενους. Διεξήχθη μία προσωπική συνέντευξη με κάθε εκπαιδευτικό, η οποία μαγνητοφωνήθηκε κι έπειτα έγινε η απομαγνητοφώνηση κι η ανάλυσή της. Αν και η προσωπική συνέντευξη είναι η πιο χρονοβόρα και δαπανηρή προσέγγιση, διότι η ερευνήτρια καταγράφει τις απαντήσεις ενός συμμετέχοντα κάθε φορά, ωστόσο είναι ιδανική για τους ερωτώμενους, που δε διστάζουν να μιλήσουν και να εκφράζουν με σαφήνεια τις ιδέες τους στην ερευνήτρια, λόγω της συναδελφικής τους σχέσης (Creswell, 2011, σελ 256-257).

Οι συνεντεύξεις ελήφθησαν τον Μάιο του 2016. Οι περισσότερες διεξήχθησαν στα σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί πλην πέντε εξ αυτών, που εξαιτίας ειδικών συνθηκών, πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικούς χώρους.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, το κλίμα ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συνεντευξιζόμενους ήταν ευχάριστο, θετικό έως και φιλικό, γεγονός που συνετέλεσε στην επιτυχή ολοκλήρωσή τους και κατ' επέκταση στην υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν εξαρχής. Τόσο η επαγγελματική ιδιότητα της ίδιας της ερευνήτριας όσο και η προσωπική της γνωριμία με ορισμένους από τους ερωτώμενους, διευκόλυνε τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνετέλεσε στην άμεση

διαμόρφωση ενός κοινού γλωσσικού κώδικα για την κατανόηση εννοιών και νοημάτων και την ουσιαστικότερη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

#### **4.6 Τεχνική συγκέντρωσης δεδομένων και συλλογής πληροφοριών**

Σαν τεχνική συγκέντρωσης δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη, που είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στην ποιοτική έρευνα. Πρόκειται για μία τεχνική επιστημονικής έρευνας, που χρησιμοποιεί τη λεκτική επικοινωνία για την αναζήτηση πληροφοριών και την επίτευξη ορισμένου σκοπού. «Η συνέντευξη είναι η συνάντηση και συνομιλία δύο ή περισσότερων προσώπων με σκοπό την επίτευξη ενός προκαθορισμένου σκοπού». Με άλλα λόγια, είναι μια μορφή επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών που σχετίζονται με το προς έρευνα αντικείμενο και που θα βοηθήσουν στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων (Βάμβουκας, 2010, σελ. 229).

Η ερευνητική συνέντευξη ορίζεται ως «η συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία». Η άμεση αλληλεπίδραση της ερευνήτριας με τους ερωτώμενους κατά τη συνέντευξη επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος απ' ό,τι στην περίπτωση άλλων τεχνικών συλλογής στοιχείων (Cannell, Kahn, 1968, όπ. αναφ. στους Cohen & Manion, 1994, σελ.374).

Με τη συνέντευξη η ερευνήτρια θα συγκεντρώσει πληροφορίες για το διδακτικό έργο και τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο δημοτικό σχολείο διερευνώντας το θέμα σε βάθος. Η συνέντευξη στηρίζεται στη λεκτική επικοινωνία και για να γίνει αποδοτικότερη χρειάζεται κάποιες προϋποθέσεις:

- Ενιαίο γλωσσικό κώδικα ανάμεσα στην ερευνήτρια και τον ερωτώμενο.
- Σαφείς και πλήρεις ερωτήσεις από την ερευνήτρια, ώστε να ληφθούν και οι αντίστοιχες απαντήσεις από τους ερωτώμενους.
- Το θέμα να κεντρίζει όχι μόνο το ενδιαφέρον της ερευνήτριας αλλά και του συμμετέχοντα.
- Να υφίσταται εμπιστοσύνη προς την ερευνήτρια, όχι μόνο ως προς την εχεμύθειά της αλλά και ως προς τις γνώσεις της.
- Κατάλληλος χώρος κι άνεση χρόνου, ώστε η ομιλία να γίνει απρόσκοπτα και χωρίς άγχος.

- Η διαμόρφωση φιλικού και «ζεστού» κλίματος, που να επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση σκέψεων, ιδεών, συναισθημάτων και στάσεων (Αθανασίου, 2007, σελ.207-208).

Βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι η σε βάθος διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το διδακτικό τους έργο και τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της συνέντευξης παρακολουθεί τόσο τα λεκτικά μηνύματα των υποκειμένων όσο και τις αντιδράσεις τους και διαπιστώνει τότε το υποκείμενο εκφράζεται με ειλικρίνεια ή τότε προσπαθεί να αποκρύψει πληροφορίες. Μία, επιπλέον, συνθήκη που καθιστά τη συνέντευξη ως την καταλληλότερη τεχνική για τη συγκέντρωση δεδομένων είναι το γεγονός ότι η ερευνήτρια προσεγγίζει τα άτομα σε χώρους που αυτά προτείνουν δηλαδή στο φυσικό και κοινωνικό χώρο που εμφανίζονται και αναπτύσσονται (Αθανασίου, 2007, σελ.208).

Αυτό που ουσιαστικά διαφοροποιεί τους τύπους της συνέντευξης είναι ο βαθμός ελευθερίας που διαθέτει το υποκείμενο για να εκφράσει τις γνώμες, τις εμπειρίες και τις γνώσεις του σε ό,τι αφορά το προς έρευνα αντικείμενο (Βάμβουκας, 2010, σελ. 232).

Η επιλογή του είδους της συνέντευξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη φύση του θέματος και από το τι ακριβώς θέλουμε να διερευνήσουμε. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μη δομημένη συνέντευξη ή ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς οι ερωτώμενοι έχουν μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό ρόλο στο θέμα που διερευνάται και ηγούνται του διδακτικού τους έργου (Αθανασίου, 2007, σελ. 214).

Οι συνεντεύξεις ποικίλουν ως προς το περιεχόμενο και τη δομή τους. Στη μη δομημένη ή ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής δίνει ένα ερέθισμα στους ερωτώμενους, οι οποίοι αφήνονται να εκφράσουν ελεύθερα κι αυθόρμητα τις σκέψεις, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις στάσεις τους. Με άλλα λόγια, σε αυτό το είδος της συνέντευξης υπάρχει σχετική ελευθερία στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Ο ερευνητής είναι καλός και ουδέτερος ακροατής: παρακολουθεί και προσέχει τους ερωτώμενους, χωρίς να αγανακτεί ή να κρίνει αρνητικά τις απόψεις τους, ακόμα κι όταν αυτές είναι διαμετρικά αντίθετες με τις δικές του. Θεωρείται η γέφυρα ανάμεσα στη δομημένη και στην ελεύθερη συνέντευξη, καθώς παρέχει στον ερευνητή μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη διατύπωση των ερωτήσεων και ταυτόχρονα η συζήτηση δεν είναι τελείως ελεύθερη, όπως στη σε βάθος συνέντευξη (Αθανασίου, 2007, σελ. 212- 214).

Η μη δομημένη συνέντευξη αποτελείται από ερωτήσεις ανοικτού τύπου, που επιτρέπουν την άντληση πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το διδακτικό τους έργο και τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Κατά τον

Kerlinger (1970), (όπ. αναφ. στους Cohen & Manion, 1994, σελ. 381), οι ανοιχτές ερωτήσεις παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτώμενων βάζοντας ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις και στην έκφρασή τους. Οι ανοιχτές ερωτήσεις παρέχουν μία σειρά από πλεονεκτήματα:

- Είναι ευέλικτες, διότι ο ερευνητής μπορεί να κάνει ερωτήσεις ώστε να πάει σε μεγαλύτερο βάθος.
- Δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να ελέγξει τα όρια της γνώσης του ερωτώμενου.
- Ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη δημιουργία επαφής.
- Επιτρέπουν στον ερευνητή να κάνει σωστότερη εκτίμηση αυτού που πραγματικά πιστεύει ο ερωτώμενος.

#### **4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας**

Η συνέντευξη είναι μια τεχνική συλλογής ερευνητικών πληροφοριών, με την οποία συγκεντρώνονται κυρίως λεκτικές συμπεριφορές που εύκολα εκλογικεύονται. Μεγάλο μειονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι η διαδικασία είναι ιδιαίτερα επιρρεπής στην υποκειμενικότητα του εκάστοτε συνεντευκτή, καθώς η εκδήλωση της συμπεριφοράς που σημειώνεται από τα υποκείμενα επηρεάζεται άμεσα από την προσωπικότητα του ερευνητή και τον τρόπο που διατυπώνει τις ερωτήσεις. Επιπλέον, η κάθε ερώτηση έχει μια διαφορετική σημασία για το υποκείμενο που είναι δύσκολο να προσδιοριστεί. Δύο τρόποι διατύπωσης μιας ερώτησης παρέχουν διαφορετικές απαντήσεις. Πέραν από αυτά, οι απαντήσεις των υποκειμένων πρέπει να κατανοηθούν, να αναλυθούν και να συσχετισθούν, με διαδικασίες, οι οποίες διαμορφώνονται από την προσωπικότητα του ερευνητή (Βάμβουκας, 2010, σελ. 244-145).

Η εγκυρότητα στην παρούσα έρευνα διασφαλίζεται με την επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης που αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο για τη συλλογή των δεδομένων και των πληροφοριών που απαιτούνται. Με ερευνητικό εργαλείο τη συνέντευξη εξασφαλίζεται η εγκυρότερη άντληση των πληροφοριών, αφού ελαχιστοποιούνται οι μεροληψίες της ερευνήτριας όσο το δυνατόν περισσότερο. Πηγή μεροληψίας αποτελέσουν τα χαρακτηριστικά της ίδιας της συνεντεύκτριας, τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων και το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Η συμπεριφορά και οι απόψεις της συνεντεύκτριας, η τάση της να φιλτράρει τόσο τους ερωτώμενους με τη δική της εικόνα όσο και τις απαντήσεις τους μέσα από τις δικές της προσχηματισμένες ιδέες, οι παρανοήσεις για το τι ακριβώς λέει ο



ερωτώμενος, όπως επίσης και η φυλή, η θρησκεία, η κοινωνική τάξη και η ηλικία είναι δυνητικές πηγές μεροληψίας (Cohen L. & Manion L., 1994, σελ. 388).

Για τη μείωση της μεροληψίας, ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια:

- ✓ προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων προς τους ερωτώμενους, ώστε το νόημα να είναι απολύτως σαφές,
- ✓ η συγκρότηση του δείγματος των ερωτώμενων έγινε με στοχευμένο τρόπο και
- ✓ τα χαρακτηριστικά της συνεντεύκτριας «συνδέονται» με εκείνα του δείγματος που ερωτήθηκε (Cohen L. & Manion L., 1994, σελ. 388).

Η έγκυρη κι αποτελεσματική συλλογή δεδομένων διασφαλίζεται μέσα από τρεις προϋποθέσεις: α) η συνεντεύκτρια να είναι άγνωστη στο υποκείμενο που δίνουν τη συνέντευξη, β) να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συνεντευξιαζόμενων και γ) η ερευνήτρια να είναι επιδέξια στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων, να δείχνει την αμεροληψία της σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης και να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα άνεσης κι εμπιστοσύνης (Βάμβουκας, 2010, σελ. 245).

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, αποφασίστηκε το δείγμα της έρευνας να συνίσταται σε ένα σύνολο εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας διαφορετικά από τη σχολική μονάδα που εργάζεται η ίδια η ερευνήτρια. Το γεγονός αυτό, εξασφαλίζει σε ένα βαθμό την απόσταση της ερευνήτριας από τα υποκείμενα και ταυτόχρονα συντελεί στην άμεση συνεργασία υποκειμένων κι ερευνήτριας, ελαχιστοποιώντας τη μεταξύ τους απόσταση, λόγω της συναδελφικής ιδιότητας της συνεντεύκτριας.

Άλλη μία παράμετρος που διασφάλισε την εγκυρότητα της παρούσας έρευνας είναι το ίδιο το εργαλείο συλλογής δεδομένων, δηλαδή η ημι-δομημένη συνέντευξη με ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Η συνέντευξη ορίστηκε και υλοποιήθηκε στον απαραίτητο χρόνο και χώρο που επιλέχθηκε από τα υποκείμενα. Επιπλέον, η συνεντεύκτρια απαντούσε σε οποιοδήποτε ερωτήσεις αφορούσαν το σκοπό της συνέντευξης και διευκρίνιζε τις οποιοδήποτε παρερμηνείες έκαναν οι ερωτώμενοι. Η διαδικασία αυτή έδωσε τη δυνατότητα να διαμορφωθεί μια πιο αληθινή εικόνα σχετικά με το θέμα που διερευνάται.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα γίνονται «περιττές έννοιες» διότι «κάθε διαπροσωπική κατάσταση θεωρείται αξιόπιστη, ανεξάρτητα αν συμφωνεί ή όχι με τις προσδοκίες, ανεξάρτητα αν συνεπάγεται ή όχι υψηλό βαθμό επικοινωνίας και ανεξάρτητα αν οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται κεφάτοι ή θλιμμένοι» (Kitwood, 1977, όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994, σελ. 388).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

### 5.1 Η τεχνική ανάλυσης των δεδομένων

Η ερευνήτρια, στην παρούσα έρευνα, συνέλεξε πρώτα τα δεδομένα και έπειτα τα προετοίμασε για ανάλυση. Δεν υπάρχει μία μόνο αποδεκτή προσέγγιση στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, αν και υπάρχουν αρκετές κατευθυντήριες γραμμές για τη συγκεκριμένη διαδικασία. Αρχικά στάδια για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι τα εξής:

- Συγκέντρωση δεδομένων με τη μορφή αρχείου κειμένου ή σημειώσεις πεδίου.
- Προετοιμασία των δεδομένων για ανάλυση δηλαδή να γίνει μεταγραφή των σημειώσεων του πεδίου.
- Ανάγνωση των δεδομένων, ώστε να αποκτηθεί μια γενική εικόνα του υλικού.
- Κωδικοποίηση των δεδομένων, εντοπίζοντας τμήματα του κειμένου που τους αποδίδεται ένας κωδικός.
- Κωδικοποίηση του κειμένου για θέματα ή για περιγραφή που θα χρησιμοποιηθούν στην Αναφορά της Έρευνας (Creswell, 2011, σελ. 276-277).

Αντικείμενο ανάλυσης της παρούσας έρευνας αποτελούν οι απαντήσεις των δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για το διδακτικό τους έργο και τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως λέχθηκαν στις συνεντεύξεις που δόθηκαν. Η ανάλυση γίνεται με βάση τους τέσσερις (4) άξονες και τις ερωτήσεις της συνέντευξης.

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποτελούνται από επιμέρους ανοιχτές ερωτήσεις. Ο πρώτος άξονας αφορά στην η αποστολή του σημερινού σχολείου μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών. Ο δεύτερος άξονας αποσκοπεί στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για το αποτελεσματικό διδακτικό έργο. Ο τρίτος άξονας σχετίζεται με τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Στόχος είναι να ερμηνεύσουν οι εκπαιδευτικοί τη διαφοροποίηση που προκύπτει στα μαθησιακά αποτελέσματα και να εντοπίσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις. Ο τέταρτος άξονας αφορά στα περιθώρια διδακτικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων.

## 5.2 Παρουσίαση και ανάδειξη των σημαντικότερων ευρημάτων

Η παρουσίαση των σημαντικότερων ευρημάτων της έρευνας γίνεται με βάση τους τέσσερις (4) άξονες – ερευνητικά ερωτήματα υπάρχουν στο σχεδιασμό μας και τις ερωτήσεις της συνέντευξης.

### **Άξονας Α: Ποια είναι η κυριότερη αποστολή του σύγχρονου Δημοτικού Σχολείου;**

Η εν λόγω ερώτηση αποσκοπούσε στο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά το σκοπό, τη λειτουργία και την αποστολή του Δημοτικού Σχολείου. Παρατηρήσαμε μεγάλη ποικιλία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποστολή του σημερινού δημοτικού σχολείου.

Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ερωτώμενων, οχτώ (8) από τους δεκαπέντε (15,) αναφέρθηκαν στον **κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου:**

*«Να βγάλει ανθρώπους στην κοινωνία» (E1)*

*«Να βγει κοινωνικοποιημένος» (E2)*

*«Να τα κοινωνικοποιήσει» (E5)*

*«Η κυριότερη είναι να κοινωνικοποιήσει τους μαθητές και να μπουνε ομαλά στην κοινωνία» (E6)*

*«Τρόπος να προετοιμαστούν οι μαθητές για την καθημερινότητα» (E9)*

*«Τα παιδιά να φτάσουν σε ένα επίπεδο που να είναι έτοιμα για τη ζωή» (E12)*

*«Να ανταποκριθούν στην κοινωνία και να γνωρίζουνε κάποια βασικά πράγματα» (E14)*

*«Να τα εντάξει σε κοινωνικές ομάδες» (E15)*

Εφτά (7) από τους δεκαπέντε (15) υποστήριξαν ότι σκοπός του σχολείου είναι **το έργο της αγωγής, της διαπαιδαγώγησης και της μετάδοσης αξιών:**

*«Το έργο της αγωγής» (E4)*

«Να διαπαιδαγωγήσει και να κατευθύνει» (E8)

«Να δώσει αξίες στους μαθητές» (E3)

«Να δίνεται έμφαση και σε ηθικές, στον χαρακτήρα του μαθητή » (E7)

«Να τους δώσει αξίες» (E10)

«Να τα οργανώσει, να τα συγκεντρώσει αυτά που είναι να ξεφύγουν» (E5)

«Είναι η συμπεριφορά» (E13)

Στο σημείο αυτό, θα μεταφέρουμε τις απόψεις δυο (2) εκ των ερωτώμενων, που αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες αξίες, που πρέπει να μεταδοθούν στο Δημοτικό Σχολείο, της συνεργασίας και του σεβασμού στο συνάνθρωπο:

«Να τους μάθει πώς να συνεργάζονται» (E3)

«Θα σέβονται τον συνάνθρωπο» (E11)

Συγκεκριμένα, οι έξι (6) από τους δεκαπέντε (15) έδωσαν έμφαση **στο ρόλο της μάθησης** που έχει να επιτελέσει το δημοτικό σχολείο:

«Βασικές γνώσεις σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα» (E2).

«Το γνωστικό κομμάτι είναι πολύ σπουδαίο» (E6).

«Το έργο της μάθησης» (E4).

«Είναι το να μάθουν, να "πάρουν"» (E7).

«Ο Εκπαιδευτικός, διδακτικός τομέας με τα μαθήματα και τις γενικότερες γνώσεις» (E13).

«Να μάθει τα παιδιά του κόσμου γράμματα» (E15).

Συνολικά τρεις (3) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το Δημοτικό Σχολείο οφείλει **να προετοιμάσει τα παιδιά για τη μετέπειτα εκπαιδευτική τους πορεία**.

Ειδικότερα οι E1,E2 και E3 απάντησαν:

«Να σταθεί σε μία τάξη του Γυμνασίου» (E1).

«Να ανταποκριθεί στις μεγαλύτερες σχολικές βαθμίδες» (E2).

«Να προετοιμάσει τους μαθητές για τα επόμενα σχολικά έτη» (E10).

**Άξονας Β: Περιγραφή του Διδακτικού έργου και χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητάς του.**

Για να διερευνήσουμε σε βάθος τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το διδακτικό τους έργο, τους ζητήσαμε να μας το προσδιορίσουν, να περιγράψουν τις ενέργειες που ακολουθούν τους κατά την άσκησή του και να μας αναφέρουν τα χαρακτηριστικά εκείνα του διδακτικού έργου που το καθιστούν αποτελεσματικό.

**B1: Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια «διδακτικό έργο»; Σε τι συνίσταται δηλαδή το διδακτικό μας έργο;**

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση, καθώς παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί τείνουν να συνδέουν την έννοια του διδακτικού έργου με εκείνη των διδακτικών στόχων.

Οι δέκα (10) από τους δεκαπέντε (15) δάσκαλους προσπάθησαν να ερμηνεύσουν **το διδακτικό έργο, ταυτίζοντάς το με τους διδακτικούς στόχους, γνωστικούς και παιδαγωγικούς, ή με τους πολλαπλούς ρόλους που ασκούν μέσα στην τάξη κατά την άσκησή του:**

*«Αλλά Το διδακτικό έργο δεν έχει να κάνει, για μένα, μόνο ότι έχει να κάνει με τη διδασκαλία της γνώσης. Θεωρώ ότι μέσα στο διδακτικό έργο είναι και αυτές οι αξίες που πρέπει να μεταδώσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές». (E3)*

*«Σαν εκπαιδευτικός, πέραν ότι έχεις ένα συγκεκριμένη, θα έλεγα, ύλη να διδάξεις, πρέπει να διδάξεις και συμπεριφορά και αγωγή και τι άνθρωπο θα βγάλεις στην κοινωνία». (E4)*

*«Είναι αυτά που έχεις πετύχει στο σχολείο, όχι αυτά αποκλειστικά που σου ορίζει μία συγκεκριμένη ύλη μέσα στο βιβλίο». (E5)*

*«Προφανώς, διδακτικό έργο είναι ο συνδυασμός του γνωστικού αντικειμένου με των υπόλοιπων μορφών εκπαίδευσης που παρέχει στους μαθητές του». (E6)*

*«Είναι να οδηγήσω τα παιδιά σε μία, σε ένα τρόπο σκέψης, κριτικής σκέψης. Να τα μάθω δηλαδή να σκέφτονται κριτικά και να τα μάθω πώς να μαθαίνουν». (E8)*

*«Το διδακτικό έργο έχει να κάνει με το επαγγελματικό κομμάτι ουσιαστικά του εκπαιδευτικού, που αφορά και την παρουσίασή του μέσα στην τάξη αλλά και εκτός τάξης». (E9)*

«Δεν είναι ο ρόλος μου μόνο σαν δασκάλα. Θεωρώ ότι παίζεις και ένα ρόλο. Παίρνεις και το ρόλο του γονέα. Βοηθάς ένα παιδί, το στηρίζεις. Και όλα αυτά». (E10)

«Το πρώτο μου έργο στην τάξη, είναι να διαμορφώσω σωστούς χαρακτήρες. Παιδιά, τα οποία θα σέβονται την προσωπικότητά τους και την προσωπικότητα των άλλων, θα έχουν ενσυναίσθηση και θα αγαπούν τον συνάνθρωπο. Αυτό είναι το πρώτο έργο, το δικό μου». (E11)

«Μέσα στο διδακτικό έργο είναι αρχικά, τα μαθήματα, η ύλη που έχεις να τελειώσεις ή να οργανώσεις, να τη χωρίσεις σε κομμάτια, να τη διδάξεις, κάποια. Αλλά επίσης, εκτός από αυτά είναι και αυτό που θα δώσεις σαν δάσκαλος. Τι θα προσφέρεις στα παιδιά, τι θα τους μάθεις από άποψη... για τη ζωή, γενικότερα, για τη φιλία, για μέσα στο σχολείο πώς λειτουργούμε, πώς μπορεί να φερθούμε στους γονείς, στους φίλους στους συγγενείς. Πώς να διαχειρίζονται κάποια πράγματα, τι θα συναντήσουν και αργότερα στη ζωή». (E13)

«Δηλαδή να βάζεις στο κέντρο τους μαθητές και από εκεί και πέρα με τη βοήθεια του υλικού που μπορεί να έχει στα βιβλία να προσπαθήσεις να τους μεταδώσεις τις γνώσεις που χρειάζεται». (E14)

Οι τέσσερις (4) εκ των ερωτώμενων συνέδεσαν το διδακτικό έργο με τη διδασκαλία και το σύνολο των ενεργειών του/της εκπαιδευτικού στην τάξη:

«Οι πράξεις του. Όλα όσα κάνει μέσα στη σχολική αίθουσα αλλά και τα αποτελέσματα» (E1).

«Το διδακτικό έργο είναι ο τρόπος διδασκαλίας που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός» (E2).

«Ναι, η διδασκαλία κυρίως, διδακτικό έργο» (E7).

«Είναι όλα τα πράγματα, ας το πούμε πιο απλά, που φτιάχνει ένας εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, γενικά στο σχολείο» (E12).

«Όλους τους μηχανισμούς που θα επιστρατεύσει ένας εκπαιδευτικός ώστε να μπορέσει το έργο του να έχει αποτέλεσμα, που μπορεί να είναι σύνθετοι, πολύπλοκοι» (E15).

**B2. Κατά την άσκηση του διδακτικού σου έργου έχεις στο νου σου συγκεκριμένες ενέργειες που πρέπει να ακολουθήσεις;**

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων δεκατρείς (13) από τους (15) ανέφερε ότι **πρέπει να υπάρχει εκ των προτέρων ένας διδακτικός προγραμματισμός**, ασχέτως, αν πολλές φορές δεν είναι υλοποιήσιμος διότι το κάθε τμήμα λειτουργεί διαφορετικά κι έχει άλλες ανάγκες. Μόνο δύο (2) υποστήριξαν ότι η τάξη οδηγεί από μόνη της τον εκπαιδευτικό και λειτουργεί αυθορμήτως κι όχι προγραμματισμένα:

*«Σίγουρα υπάρχουν διδακτικές ενέργειες. Το βασικό είναι το πριν μπει στην τάξη για να κάνεις μάθημα, σίγουρα θα έχεις ένα σχεδιάγραμμα». (E2)*

*«Ε, η αλήθεια είναι πως όχι. Για να είμαι ακριβής, πριν μπω στην τάξη έχω κάποιες, αλλά όταν μπαίνω μέσα στην τάξη, η ομάδα με οδηγεί και κάνω το δικό μου διδακτικό έργο». (E3)*

*«Σαφώς, πρέπει να κάνεις το πρόγραμμα της μέρας, ένα σχέδιο και να προχωρήσεις». (E4)*

*«Ναι, νομίζω ότι πάντα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός. Και όχι μόνο μία, αλλά πολλές και να προσπαθήσει, στην αρχή ειδικά, να δει ποια αποδίδει καλύτερα». (E 6)*

*«Ναι πιστεύω ότι πρέπει να έχεις, να είσαι προγραμματισμένος, να έχεις κάποιο πρόγραμμα που θα ακολουθήσεις». (E7)*

*«Ναι». (E8)*

*«Ναι, συνήθως κάνω ένα προσχέδιο, όσον αφορά και όλα τα δεδομένα που θα πρέπει να χρησιμοποιήσω». (E9)*

*«Ναι, θα πρέπει. Κάτι θα 'πρεπε, σαν σκελετό δηλαδή». (E12)*

*«Ξεκινάς με κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες που τις δομείς, αλλά στην πορεία, ανάλογα με τους μαθητές που έχεις και το δυναμικό που διαθέτεις, ας πούμε στην τάξη, πρέπει να προσαρμοστείς. Γιατί διαφορετικά δεν θα έχεις αποτελέσματα. Οπότε ανάλογα με τους μαθητές, προσαρμόζεσαι και τελειώσε αυτό». (E13)*

*«Βεβαίως. Αν δεν έχει κάτι τέτοιο, θα αποτύχει. Αυτό παλιά το λέγαμε «σχέδιο διδασκαλίας». (E15)*

*«Με αφετηρία, οργάνωση, προετοιμασία, αυτός είναι. Αρχή, μέση και τέλος».* (E5)

*«Βασικά, επειδή ακολουθώ συνήθως την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, θα προσπαθώ τα παιδιά να μπορούν, να μάθουν να συνεργάζονται. Αυτό βέβαια προϋποθέτει σεβασμό».* (E11)

*«Ναι, αλλά πολλές φορές, απ' ότι έχω δει κι εγώ στην πράξη, δεν βγαίνει, γιατί σου κάνει μία ερώτηση το παιδί ή κάτι δε σου πηγαίνει και βγαίνει διαφορετικό το διδακτικό έργο».* (E14)

Λάβαμε και δύο (2) διαφορετικές απαντήσεις, σύμφωνα με τις οποίες τα ίδια τα παιδιά κατευθύνουν τη διδασκαλία.

*«Όχι, νομίζω ανάλογα τον εκπαιδευτικό οι ενέργειες. Ελίσσεται, νομίζω, ο εκπαιδευτικός, είναι ευέλικτος, ανάλογα με το τι βλέπει, προσαρμόζεται και ο εκπαιδευτικός με βάση τους μαθητές του».* (E1)

*«Όχι, παίρνω αφορμή τα παιδιά. Ανάλογα πώς είναι τα παιδιά, τι θέλουν τα παιδιά και έτσι κινούμαι όλη την... Κάθε μέρα είναι διαφορετική για μένα. Δεν ακολουθώ καθόλου πρόγραμμα».* (E10)

### **B3. Πότε νιώθεις ότι το διδακτικό σου έργο είναι αποτελεσματικό; Ποια χαρακτηριστικά καθιστούν το διδακτικό έργο πετυχημένο;**

Έντεκα (11) εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η διδακτική τους αποτελεσματικότητα έγκειται **στη μάθηση των όσων διδάσκονται μέσα στην αίθουσα**. Οι E1, E4 και E12 αναφέρονται στην κατάκτηση από μέρους των μαθητών των νέων γνωστικών στόχων. Οι E2, E3, E8 και E14 υπογραμμίζουν τη σημασία του όσα μαθαίνονται, όχι απλώς να εμποδώνονται αλλά να εφαρμόζονται και εκτός σχολικής αίθουσας. Οι E11 και E13 επικεντρώνονται στο συμπεριφορικό τομέα των παιδιών και θεωρούν ότι πρωτίστως εκεί παρατηρούν τα διδακτικά τους επιτεύγματα:

*«Να έχουν κατακτήσει οι μαθητές τα βασικά από κάθε ενότητα».* (E1)

*«Όταν, τουλάχιστον, για να μην πω, 90 τουλάχιστον το 80 τοις εκατό του πληθυσμού που έχεις μέσα στην τάξη, έχει κατανοήσει αυτά που διδάσκονται μέσα».* (E4)

*«Όταν έχει, έχουν επιτευχθεί οι στόχοι, οι οποίοι είχαν τεθεί εξ' αρχής».* (E9)



*«Σε γενικές γραμμές να έχουν εμπεδώσει τα παιδιά αυτά που θέλει να δείξει ο εκπαιδευτικός». (E12)*

*«Δεν έχει να κάνει μόνο με το κομμάτι μέσα στην τάξη, αλλά το θέμα είναι εκτενέστερα να το χρησιμοποιούν και προς τα έξω». (E2)*

*«Όταν δω τους μαθητές μου, μετά από ένα Α χρονικό διάστημα να εφαρμόσουν αυτά που λέμε στην πράξη και μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από το σχολείο». (E3)*

*«Όταν βλέπω πράγματα που έχω διδάξει, να τα εφαρμόζουν στην καθημερινότητα τους, στην πράξη δηλαδή». (E8)*

*«Όταν για παράδειγμα, μετά από μία βδομάδα τον ξαναρωτάς γι' αυτό το πράγμα και το θυμάται, ή όταν βάζεις για παράδειγμα μία δραστηριότητα και ξέρεις ότι μπορεί να την κάνει είναι, θεωρώ ότι είναι επιτυχία, ότι μπορεί να το κάνει. Και από διάφορες άλλες δραστηριότητες, δηλαδή, όχι μόνο στις γνώσεις». (E14)*

*«Όταν βλέπω αλλαγή στάσεων ή έστω και μία σκέψη, ότι υπάρχει και κάτι το διαφορετικό. Αυτό είναι επιτυχία. Όταν στο τέλος της ημέρας, δω ότι το παιδί έχει αλλάξει συμπεριφορά ή του έχω τοποθετήσει ένα ερώτημα το οποίο θα το ερευνήσει, το οποίο θα το σκεφτεί, θα του δώσω ένα διαφορετικό ερέθισμα από αυτό το οποίο ο ίδιος πιστεύει, από την μία πλευρά. Ή ότι έχει κατανοήσει το μάθημα, το οποίο έχουν διδαχτεί, τότε για μένα αυτό είναι το επιτυχημένο». (E11)*

*«Αν έβλεπα κυρίως στη συμπεριφορά τους αποτελέσματα, αν είχαν έρθει κάπου στην αρχή με κάποια χαρακτηριστικά αρνητικά του χαρακτήρα τους και έχουν βελτιωθεί και δείχνουν σεβασμό κυρίως. Και στους μαθητές, έχουν καταφέρει να δουλέψουν σε ομάδες, να συνεργαστούν, να είναι ευγενικοί. Τότε θα έλεγα ότι έχει γίνει κάποια δουλειά». (E13)*

Ένας (1) εκπαιδευτικός θεώρησε ότι η αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου προκύπτει μέσα από την τελική αξιολόγηση που φαίνεται εάν επιτυγχάνονται οι στόχοι.

*«Σίγουρα είναι το κομμάτι της αξιολόγησης στο τέλος. Να κάνεις παραδείγματος χάριν, ένα επαναληπτικό, να δεις εάν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι σου». (E2)*

Επιπλέον, δύο (2) δάσκαλοι θεωρούν αποτελεσματικό το έργο όταν βλέπουν τα παιδιά ευτυχισμένα και χαρούμενα.

*«Όταν εγώ έβλεπα, ότι δεν «ίδρωνε» το αυτί τους με το χτύπημα του κουδουνιού, να βγούνε έξω, έλεγα «Ω ρε παιδί μου, τώρα πέτυχα, εντάξει. Αυτά δεν*

*«μασάνε», θέλουν ακόμα να συνεχίσω. Αυτά που είπα είναι κάτι πολύ ωραίο και πολύ σπουδαίο». (E5)*

*«Όταν τα παιδιά είναι χαρούμενα, για μένα». (E10)*

Εντύπωση προκαλεί ότι δύο (2) ερωτώμενοι υποστήριξαν πως η αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου έγκειται στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού.

*«Πετυχημένο είναι όταν πάνω απ' όλα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι σίγουρος γι' αυτό που κάνει και δεν βρίσκεται στον «αέρα», δηλαδή ξέρει ακριβώς τι θα μπει να κάνει κάθε μέρα και τι στόχους έχει βάλει». (E6)*

*«Είναι η προετοιμασία, για μένα προσωπικά, το να είσαι πολύ καλά προετοιμασμένος, να γνωρίζεις τι θα διδάξεις, για να μπορείς ανάλογα με το τι». (E7)*

**Άξονας Γ: Προσδιορισμός της έννοιας «Μαθησιακό Αποτέλεσμα» και παράγοντες που τα διαμορφώνουν.**

**G1. Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «μαθησιακά αποτελέσματα»;**

Σε γενικές γραμμές οι ερωτώμενοι σχεδόν διχοτομήθηκαν ως προς την ερμηνεία των μαθησιακών αποτελεσμάτων με την πλειοψηφία να συνδέει τα μαθησιακά αποτελέσματα με τη μάθηση των μαθητών και τους υπόλοιπους να ταυτίζουν την έννοια των μαθησιακών αποτελεσμάτων με εκείνη των διδακτικών στόχων.

Αναλυτικά,

οι εννιά (9) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα συνδέονται με τη μάθηση που πραγματοποιείται μέσα στη σχολική αίθουσα. Οι E3, E10 και E15 υποστηρίζουν ότι μαθησιακά αποτελέσματα αφορούν όχι μόνο τα παραγόμενα γνωστικά αποτελέσματα όσο και την εκμάθηση στάσεων και συμπεριφορών που εφαρμόζονται κι εκτός σχολικής αίθουσας:

*«Τα αποτελέσματα, όπως το καταλαβαίνω εγώ, ενός μαθητή που πρέπει να έχει σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, σε σχέση και με την ύλη» ( E1).*

*«Τι μαθαίνει τελικά το παιδί μέσα από την τάξη» (E3).*

*«Εάν το παιδί, αυτά που του προσφέρεις στο σχολείο, μπορεί να τα αναπαράγει, να τα γνωρίσει» (E5).*

*«Είναι τα αποτελέσματα ως προς τις γνώσεις των μαθητών σε διάφορα αντικείμενα» (E7).*

*«Δεν είναι μόνο σχετικά με την επίδοση στα μαθήματα, μόνο. Ακόμα και το να μπορέσει ένα παιδί να σταθεί στα πόδια του, να καλλιεργήσει αξίες, να προετοιμαστεί για το μέλλον, να νοιώθει, να έχει αυτοπεποίθηση, να έχει διάφορα ενδιαφέροντα. Όλα αυτά είναι μαθησιακά αποτελέσματα για μένα» (Ερωτ. 10).*

*«Το αποτέλεσμα που βγαίνει μέσα από τη μάθηση. Δηλαδή από τα μαθηματικά γλώσσα και τα διάφορα μαθήματα» (E12)*

*«Είναι μεν τα αποτελέσματα, ας πούμε, το πόσο καλά θα γράψει, πόσο ας πούμε... τι θα πάρει στα μαθήματα, αν θα έχει πολλά λάθη ή όχι... πόσο θα προχωράει, γρήγορα, αργά. Αλλά αυτά πάντα επηρεάζονται, δεν είναι ας πούμε καθαρά» (E13).*

*«Τα αποτελέσματα για τους μαθητές από διάφορα τεστ που μπορεί να βάλουμε...» (E14).*

*«Γενικά τη μάθηση, τη γνώση που αποκτά το παιδί, πέρα από τη βαθμολογική κλίμακα» (E15).*

Οι υπόλοιποι έξι (6) συνεντευξιζόμενοι ταύτισαν την έννοια του μαθησιακού αποτελέσματος με την έννοια των διδακτικών στόχων:

*«Έχει να κάνει με το κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός και κατά πόσο μπορούν να τα διαχειριστούν όλα αυτά οι μαθητές» (E2).*

*«Μαθησιακά αποτελέσματα σημαίνει το αποτέλεσμα της εργασίας σου μέσα στην τάξη, που κάνεις» (E4).*

*«Τι καταφέρνουμε να πετύχουμε, ανάλογα με τους στόχους που έχουμε θέσει από την αρχή. Για να πούμε ότι έχουμε, τα «Χ», τα «Ψ» μαθησιακά αποτελέσματα, πρέπει να έχουμε βάλει και τους στόχους στην αρχή» (E6).*

*«Μαθησιακά αποτελέσματα είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τους στόχους που θέλει, που θέτει ο εκπαιδευτικός» (E8).*

*«Το αποτέλεσμα, με το τι γνωστικό αντικείμενο έχεις, ποιους στόχους έχεις φτάσει, ποια είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα» (E9).*

*«Μαθησιακό αποτέλεσμα, κατά τη γνώμη μου είναι, εάν έχει επιτευχθεί ο στόχος που είχε, που είχαμε βάλει στην αρχή του έτους» (E11).*

**G2. Μετά την ολοκλήρωση μίας διδασκαλίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πάντα τα προσδοκώμενα; Υπάρχουν μαθητές που να εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις, σε σχέση με κάποιους άλλους, παρά το ότι η διδασκαλία είναι ενιαία;**

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι, μετά το πέρας μιας διδασκαλίας τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι διαφοροποιημένα κι όχι ομοιογενή. Η εμπειρία τους έχει αποδείξει ότι οι μαθητές μετά από μια ενιαία διδασκαλία διαφοροποιούνται ως προς αυτά που μαθαίνουν και κατά συνέπεια, ορισμένα παιδιά εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με άλλα:

*«Δεν κατακτούν όλοι οι μαθητές τα ίδια» ( E1).*

*«Κάθε άτομο είναι διαφορετικό, έχουν διαφορετική ωριμότητα, απέναντι στο σχολείο, απέναντι στη διαδικασία και συναισθηματική και πνευματική» (Ερωτ. 2).*

*«Όχι, δεν είναι πάντα τα προσδοκώμενα. Και αυτό γιατί έχεις ζωντανούς οργανισμούς απέναντί σου, και δεν έχουν όλοι και όλες τις ίδιες εμπειρίες» (Ερωτ.3).*

*«Ναι, σαφώς. Υπάρχουν και πολλές περιπτώσεις» ( E4).*

*«Άλλα ήταν 'εκεί', άλλα 'ταξίδευαν'» (E5).*

*«Προφανώς και δεν είναι τα προσδοκώμενα τα μαθησιακά αποτελέσματα και φυσικά αν ήταν έτσι, θα έπρεπε να είναι όλοι οι μαθητές άριστοι» (E6).*

*«Ναι, σίγουρα υπάρχουνε κάποιοι μαθητές που δεν εμφανίζουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα» (E7).*

*«Δεν είναι τα προσδοκώμενα» (E8).*

*«Η διδασκαλία είναι μία πολύπλευρη διαδικασία. Ποτέ δεν μπορείς να ξέρεις ότι αυτά που θέτεις εξ' αρχής θα είναι και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα» (E9).*

*«Υπάρχουν μαθητές που δεν.. νιώθεις ότι η δουλειά σου δεν ήταν αυτή... δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα» (E10).*

*«Ναι, πάντα» (E11).*

*«Ναι, υπάρχουν, ναι» (E12).*

*«Όχι. Δεν εμφανίζουν όλοι τα ίδια» (E13).*

*«Ναι, εγώ σε κάθε τάξη πιστεύω υπάρχουν τρεις βαθμίδες: χαμηλή, υψηλή και μέτρια» (E14).*

*«Πιστεύω τις περισσότερες φορές, τις περισσότερες φορές, δεν είναι τα προσδοκώμενα» (15).*

**Γ3. Εσείς που αποδίδετε αυτή τη διαφοροποίηση στα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτει μετά από μία ενιαία διδασκαλία; Γιατί κάποιοι μαθητές εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις και κάποιοι καλύτερες σχολικές επιδόσεις;**

Η αιτιολόγηση των εκπαιδευτικών για τα διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα και τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις εντάσσεται σε τρεις κυρίως κατηγορίες: στο οικογενειακό περιβάλλον, στον ίδιο μαθητή και στον εκπαιδευτικό. Η μεγάλη πλειοψηφία των απαντήσεων, δηλαδή εννιά (9) στις δεκαπέντε (15) ερωτώμενους απέδωσαν στο οικογενειακό περιβάλλον τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις που εμφανίζουν τα παιδιά. Εφτά (7) στους δεκαπέντε (15) υποστήριξαν ότι το ίδιο το παιδί ευθύνεται για τις επιδόσεις του είτε λόγω νοητικού υποβάθρου είτε λόγω ψυχοσυναισθηματικού. Μόλις δύο (2) από τους δεκαπέντε (15) συνεντευξιαζόμενους ανέφεραν ότι ο χαρακτήρας ή τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία:

Ειδικότερα, οι απαντήσεις που αφορούν στο οικογενειακό περιβάλλον:

*«Δεν ασχολούνται τόσο πολύ και στο σπίτι και στις εργασίες που τους βάζουμε» (E1).*

*«Ο τρόπος που δουλεύουν με τους γονείς. Μπορεί να έχουν πολύ χαμηλό κοινωνικό, μορφωτικό επίπεδο οι γονείς και να μην έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά» (E2).*

*«Το οικογενειακό περιβάλλον θεωρώ ότι παίζει το πιο σημαντικό ρόλο, καθώς οι γονείς των μαθητών, δεν έχουν όλοι το ίδιο μορφωτικό επίπεδο. Η μόρφωση των γονέων, θεωρώ ότι στην αρχή, επηρεάζει. Επίσης, και ο χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς στα παιδιά τους...» (E3).*

*«Έχει να κάνει με την οικογένεια, κατά πόσο είναι πάνω από το κάθε παιδί για να αποφύγουν την σχολική αποτυχία, ας πούμε, ή τα χαμηλά αποτελέσματα. Έχει να κάνει με το περιβάλλον τους» (E6).*

*«Παίζει μεγάλο ρόλο το πρόγραμμα στο σπίτι τους, το οικογενειακό περιβάλλον πιστεύω, πολύ μεγάλο» (E7).*

*«Εγώ θεωρώ είναι το μαθησιακό επίπεδο των γονέων. Ότι εκεί. Όσους μαθητές είχα με χαμηλότερα μαθησιακά προσδοκώμενα, ήταν από χαμηλό οικογενειακό υπόβαθρο. Οι γονείς ή ήταν απόφοιτοι δημοτικού, το πολύ γυμνασίου» (E10).*

«Στο περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον. Δηλαδή, του μαθητή, εκεί που μένει, με τι ασχολείται. Βασικά η οικογένεια, με τι ασχολούνται γενικά μέσα στο σπίτι, οι παρέες και τα λοιπά» (E12).

«Ξεκινάνε, έτσι, όπως όλα, από την οικογένεια αρχικά» (E13).

«Οικογενειακό περιβάλλον» (E15).

Οι E1, E2, E4, E5, E8, E9 και E11 αποδίδουν στη φύση του παιδιού το αν μαθαίνει ή όχι. Τόσο το γνωστικό και το νοητικό υπόβαθρο ενός παιδιού σχολικής ηλικίας όσο και η ψυχοσυναισθηματική του ωριμότητα καθορίζουν το επίπεδο της μάθησής του. Αναλυτικά:

«Αυτό ίσως, αρχικά, όπως τους βλέπω, δεν προσέχουν πολύ στο μάθημα. Προσπαθείς, δηλαδή, να τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον. Μπορεί να είναι και θέμα παιδιού, να μην τα «πιάνει» που λέμε τόσο εύκολα, κάτι να του φανεί δύσκολο και όσο και να επιμένουμε πάλι να μην το καταλαβαίνει» (E1).

«Το πρώτο που σου είπα ήταν αυτό με την κοινωνική και βιολογική ωρίμανση και τη συναισθηματική που έχει να κάνει, με το ίδιο το παιδί. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία στο να παρακολουθήσει τα μαθήματά του. Και στο να προσαρμοστεί στο περιβάλλον της τάξης και στους κανόνες της τάξης» (E2).

«Η εμπειρία του κάθε μαθητή» (E3).

«Πρώτον είναι το μυαλό που λέμε, που έχει κάθε μαθητής. Γιατί, ήμουν σε σχολεία, μονοθέσια, διθέσια, ξέμπαρκα σε απομονωμένα χωριά και έβλεπες έναν μαθητή, ας πούμε, εκεί πέρα, που ούτε κατά διάνοια να είχε μία βοήθεια από το σπίτι και μέσα στην τάξη πετούσε. Ήταν από τους πρώτους» (E4).

«Ήταν αλλού. Δεν ήταν μέσα στην τάξη. Και δεν μπορείς να κάνεις τίποτα γι' αυτό. Ένα «μαζέψου, συγκεντρώσου» το λες, αλλά μετά, άμα δεν θέλει, δεν θέλει» (5).

«Σίγουρα ξεκινάει από το ίδιο το παιδί. Η ίδια η προσωπικότητα του παιδιού και το ίδιο του το υπόβαθρο. Δηλαδή μέχρι πού μπορεί να φτάσει. Δεν μπορούν όλοι να κάνουν τα πάντα» (E6).

«Στο νοητικό επίπεδο του παιδιού και στην δουλειά που γίνεται από το ίδιο το παιδί» (E8).

«Το πολιτιστικό κεφάλαιο του παιδιού, από θέματα υγείας που ενδεχομένως το παιδί αντιμετώπισε, από την επικοινωνία μέσα στην σχολική τάξη, από διάφορα πράγματα» (E9).

*«Με την προσοχή του παιδιού στην τάξη, με την ψυχολογία του. Πώς έρχεται το παιδί από το σπίτι, πώς θα είναι τη συγκεκριμένη ημέρα που θα έρθει στο σχολείο. Τι τον απασχολεί και βέβαια με τον συναισθηματικό του κόσμο» (E11).*

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι μόνο δύο (2) εκ των δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι ο δικός τους στην τάξη μπορεί να επηρεάσει τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

*«Είναι ο δάσκαλος, ο τρόπος που κάνει τη δουλειά του, ο ίδιος ο χαρακτήρας του πολλές φορές. Γιατί παρατηρούμε παιδιά, να «μην είναι καλοί μαθητές», γιατί απλά δεν δίνουν σημασία, δεν έχουν αγαπήσει αρκετά το δάσκαλο, οπότε μπορεί ακόμα και να απαξιούν» (E6).*

*«Έχει να κάνει και ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, πρώτο και κύριο, πιστεύω, διότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, είμαι αυτής της άποψης. Απλά, κάποια θέλουνε κάποιο χρονικό διάστημα μεγάλο, και κάποια μπορούνε πιο γρήγορα να... μπορεί να τα καταλάβουνε. Οπότε παίζει ο τρόπος διδασκαλίας του δασκάλου» (E14).*

#### **Γ4. Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις;**

Στην παρούσα ερώτηση, οι συνεντευξιαζόμενοι περιέγραψαν το προφίλ των παιδιών με χαμηλές σχολικές επιδόσεις είτε ως μέλη οικογενειών με φτωχό κοινωνικομορφωτικό υπόβαθρο είτε ως παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες κοινωνικοποίησης ή μάθησης. Συγκεκριμένα, οι E3, E4, E5, E8, E11, E12, E14 και E15, δηλαδή οχτώ (8) από τους δέκα (10), πως μέσα από τους μαθητές που εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις βλέπουν το κοινωνικοπολιτισμικό υστέρημα της οικογένειας:

*«Προέρχονται από χαμηλά μορφωτικά επίπεδα, από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Οι μαθητές που έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση» (E3).*

*«Κατ' αρχήν ήταν από οικογένειες πολύ χαμηλής και πνευματικής στάθμης, αλλά και βιοτικής στάθμης. Πολύ χαμηλή» (E4).*

*«Πίσω από αυτά τα παιδιά όλα, κάθε παιδί από αυτά που εγώ έβλεπα, έβλεπα πάντοτε οικογένεια. Πάντα την οικογένεια. Είτε ήταν ο μπαμπάς, είτε ήταν η μαμά, είτε και οι δύο μαζί» (E5).*

*«Προέρχονται από ένα οικογενειακό περιβάλλον που είτε είναι χαμηλού κοινωνικού και πολιτισμικού... προέρχονται μάλλον από ένα χαμηλό κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον» (E8).*

*«Πίστευε ότι δεν του προσέφερε, ότι το σχολείο δεν του προσφέρει κάτι, διότι οι γονείς από το σπίτι, του είχαν περάσει την αντίληψη, επειδή ήταν οικονομικά ευκατάστατοι οι γονείς του, ότι θα του προσφέρουν ό,τι χρειάζεται» (E11).*

*«Κοινωνικό... είναι από... ας το πούμε από χαμηλότερη βαθμίδα οικογένειας, κοινωνική βαθμίδα κατώτερη» (E12).*

*«Εγώ πιστεύω ότι είναι τα παιδιά που είναι από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, πιο πολύ, αυτά που έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και αυτά που είναι από διαφορετικό και γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο» (E14).*

*«Παιδί από μία διαλυμένη οικογένεια» (E15).*

Οι E1, E2, E6, E7, E9, E10 και E13 ανέφεραν τη δυσκολία που έβλεπαν να αντιμετωπίζουν οι μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις στο να προσαρμοστούν και να ενταχθούν ευρύτερο σχολικό πλαίσιο.

*«Από την ώρα του μαθήματος, μέχρι στιγμής, δηλαδή, τι μου έχει τύχει κιάλας, χάνονται, είναι σαν αφηρημένα. Δηλαδή από την ώρα του μαθήματος δεν προσέχουν. Ή μπορεί να είναι και οι άτακτοι, ας πούμε αυτοί που θα κάνουν τη φασαρία, κι αυτά, ή μπορεί να είναι και οι ήσυχοι, οι συνεσταλμένοι αλλά που βαριούνται, χάνονται χαζεύουν έξω από το παράθυρο, κάνουν διάφορα τέτοια» (E1).*

*«Είναι και τα παιδιά. Είμαστε μία χώρα χωρίς όνειρα, χωρίς μέλλον, χωρίς όραμα, χωρίς... Επομένως, τα παιδιά πού να πιαστούν και τί να κάνουν. Απαξιώνουν όλη την διαδικασία και αδιαφορούν» (E2).*

*«Συνήθως τα παιδιά που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, επηρεάζονται πρώτα τα ίδια, στην ψυχολογία τους θεωρώ. Δηλαδή, καταλαβαίνουν ότι υστερούν, ότι οι συμμαθητές τους «φεύγουν» πιο μπροστά κι εκείνοι μένουν πίσω. Κι αυτό, όπως όλα τα πράγματα, επηρεάζει την ψυχολογία τους. Οπότε, προφανώς, αρχίζουν να είναι λιγότερο κοινωνικά» (E6).*

*«Πολλές φορές υπάρχουν και κάποια προβλήματα στη συναναστροφή τους και με τα άλλα παιδιά. Μπορεί να είναι επιθετικά, μπορεί να έχουν απόσπαση προσοχής» (E7).*

*«Εξαρτάται από το τι αντιμετωπίζει και ένα παιδί μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή» (E9).*

*«Συνήθως, αυτοί οι μαθητές είναι πιο εσωστρεφείς, πιο απομονωμένοι από τα υπόλοιπα τα παιδιά ή μπορείς να βρεις και κάποιες περιπτώσεις, είναι πολύ... εκτονώνονται πολύ εύκολα, φωνάζουν, αντιδρούν πολύ πιο έντονα. Συνήθως είναι*



τα δύο άκρα αντίθετα. Ή πολύ συνεσταλμένα ή πολύ επιθετικά αυτά τα παιδιά» (E10).

«Να έχει χαμηλό μαθησιακό, αλλά στον κοινωνικό τομέα να είναι ο πρώτος. Από την άλλη, μπορεί να είναι και το... να είναι στα μαθήματα χάλια και να είναι και μόνος του έξω» (E13).

#### **Γ5. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις σχολικές επιδόσεις;**

Όπως και στην ερώτηση Γ3, οι βασικότεροι παράγοντες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, που επηρεάζουν τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι τρεις: η οικογένεια, το ίδιο παιδί και ο εκπαιδευτικός. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεκατρείς (13) από τους δεκατέσσερις (15) αναφέρουν την οικογένεια ως πρώτιστο και ρυθμιστικότερο παράγοντα μάθησης:

«Ένας ας πούμε ξέρω ότι έχει χωρισμένους γονείς και ξέρω ότι επικρατεί και ένταση στο σπίτι, έχει τέτοια προβλήματα. Τώρα μου 'ρχονται και κάποιες άλλες κοπελίτσες, που πάλι, δηλαδή, κάτι στο σπίτι συμβαίνει» (E1).

«Είναι οι σχέσεις που έχουν οι γονείς με τα παιδιά, το βασικό αυτό» (E2).

«Είναι η οικογένεια, η αγωγή και η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει, το πνευματικό επίπεδο της οικογένειας, αλλά και το βιοτικό παίζει ρόλο» (E4).

«Το σπίτι» (E5).

«Αν ας πούμε ένα παιδί ακούει στο σπίτι συνέχεια τους γονείς να λένε ότι δεν έχει σημασία το σχολείο και δεν υπάρχει μέλλον στην κοινωνία και ότι και «να μην σπουδάσεις, δεν πειράζει, θα τη βρεις την άκρη σου», ή «δεν είναι καλός αυτός ο δάσκαλος, οι δάσκαλοί σας κάθονται, δεν σας τα κάνουν σωστά, δεν είναι έτσι..», προφανώς το παιδί λαμβάνει όλα αυτά τα αρνητικά ερεθίσματα, με αποτέλεσμα να μην το παίρνει το σχολείο στα σοβαρά και να βαριέται προφανώς να ασχοληθεί» (E6).

«Το περιβάλλον τους, δηλαδή, συνήθως δεν τα βοηθάει καθόλου, το περιβάλλον» (E7).

«Η οικογένεια θα έλεγα. Η δουλειά, ας πούμε που θα πρέπει να γίνει λίγο στο σπίτι» (E8).

«Έχει να κάνει με το background του παιδιού, το οικογενειακό του περιβάλλον, τι ερεθίσματα έχει, κλπ» (E9).

«Τα οικογενειακά προβλήματα, το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των γονέων και γενικότερα το πώς, ποιές αξίες μεταδίδει η οικογένεια μέσα στην... στο σπίτι. Αυτά.» (E10).

«Η επίδοση οφείλεται στο οικογενειακό περιβάλλον, πρώτο και βασικότερο» (E11).

«Οικογένεια, περιβάλλον. Οικογενειακοί παράγοντες. Οι γονείς χωρισμένοι και τα λοιπά» (E12).

«Οικογενειακοί, περιβαλλοντικοί» (E13).

«Έχει να κάνει με την οικογένεια, δηλαδή με το κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας» (E14).

«Μαθητές οι οποίοι οι γονείς τους, τουλάχιστον στο δικό μας το σχολείο, δεν κατέχουν την ελληνική. Δεν μπορούν να τη μιλήσουν την ελληνική. Δεν μπορούν τα παιδιά να βοηθηθούν στο σπίτι καθόλου από τους γονείς. Δεν υπάρχει η δυνατότητα, η οικονομική δυνατότητα, να βοηθηθούν με άλλο τρόπο, κάποια ιδιαίτερα που λέμε και τα λοιπά. Οπότε εκεί έχουμε πρόβλημα» (E15).

Έξι (6) συνεντευξιαζόμενοι υποστηρίζουν ότι η ίδια η φύση του μαθητή είναι παράγοντας μάθησης:

«Οι μαθητές που έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση» (E3).

«Τον πρώτο ρόλο για μένα πιστεύω παίζει το διανοητικό του πεδίο, το μυαλό του που έχει» (E4).

«Ο ίδιος ο χαρακτήρας του παιδιού» (E7).

«Το νοητικό επίπεδο του παιδιού» (E8).

«Στην εικόνα που έχει ο ίδιος ο μαθητής για τον εαυτό του. Στον συναισθηματικό του κόσμο, στην ίδια του την προσωπικότητα, αν αισθάνεται ανασφαλής ή όχι» (E11).

«Μπορεί κάποιο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχει, έτσι, κάποιο θέμα» (E13).

Έξι (6) εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι και τόσο διδακτικό ύψος όσο και η διδασκαλία του εκπαιδευτικού μπορούν να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία:

«Είναι ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού» (E2).

«Συνήθως ο εκπαιδευτικός, απευθύνεται στο μέσο όρο και πάνω. Επομένως, αν σου έρθει ένας μαθητής με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, ή σου έρθει ένας μαθητής από ένα οικογενειακό περιβάλλον έτσι, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και

*εσύ δεν καθίσεις μαζί του, να ασχοληθείς λίγο παραπάνω απ' ότι με τους άλλους μαθητές, τότε θεωρώ ότι τον έχασες τον μαθητή» (E3).*

*«Σίγουρα, αν ο δάσκαλος στέκεται απέναντι ειρωνικός άκαμπτος, έτσι «μουρτζούφλης». Ο δάσκαλος, όταν θέλει να τελειώσει έναν μαθητή, τον τελειώνει. Είτε θέλει, είτε τον ξέρει, είτε δεν τον ξέρει. Άμα είναι ειρωνικός, άμα τον υποτιμά τον μαθητή, βγάζει από το παιδί τον χειρότερο εαυτό προς τα έξω» (E5).*

*«Αλλά παίζει ρόλο και ο τρόπος του απέναντι στο κάθε παιδί, ο τρόπος συμπεριφοράς του, γιατί είναι αυτό που έλεγα ότι μπορεί το παιδί να απαξιώσει το δάσκαλο, γιατί ο δάσκαλος δεν του φέρθηκε σωστά. Δηλαδή, κάποιες στρατηγικές και τεχνικές, με φοβερή αυστηρότητα δεν θεωρώ ότι πιάνουν τόπο, παρά μονάχα φοβίζουν ένα παιδί μικρό που είναι στο δημοτικό σχολείο και το κάνουν να απομακρύνεται από το σχολείο και από τη μάθηση» (E6).*

*«Η μη-διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό» (E8).*

*«Εγώ πιστεύω και με τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και με το θρήσκευμα, όλων των παιδιών, ενώ είναι από άλλο γλωσσικό υπόβαθρο» (E14).*

Σε αυτό το σημείο, θεωρήσαμε ιδιαίτερα σημαντικό, να ρωτήσουμε όσους εκπαιδευτικούς ανέφεραν τον εκπαιδευτικό ως ρυθμιστικό παράγοντα μάθησης, ποιον θεωρούν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Έτσι στους E2, E3, E5, E6, E8 και E14 που κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αναφέρθηκαν άμεσα ή έμμεσα στο ότι ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα ζητήσαμε να μας περιγράψουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που διαθέτει ένας αποτελεσματικό εκπαιδευτικός.

##### **Γ5. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός;**

Οι E2, E6, E8 και E14 ανέφεραν ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αποφεύγει να ακολουθήσει την παραδοσιακή διδασκαλία, πειραματίζεται διδακτικά μέσα στην τάξη και προσαρμόζει αναλόγως τη διδακτική του συμπεριφορά:

*«Υπάρχουν αναποτελεσματικοί μέθοδοι διδασκαλίας. Θα μου πεις, τι εννοείς με αυτό. Παραδείγματος χάριν, ενισχύεται πολύ ο μονόλογος του δασκάλου. Με αποτέλεσμα να γίνεται ο μαθητής παθητικός δέκτης και όχι ενεργητικός. Όλο αυτό λογικό να προκαλέσει μία ανία» (E2).*

*«Να είναι λίγο «χαμαιλέοντας». Δηλαδή, ανάλογα με τον τόπο που βρίσκεται και το υλικό που έχει στους μαθητές του να προσπαθεί να προσαρμόζεται και να αλλάζει την συμπεριφορά του, ώστε να είναι πάντα αποδοτικός» (E6).*

*«Θα πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς για νέες μεθόδους και νέες διδακτικές. Θα πρέπει να πειραματίζεται, να μην ακολουθεί την παραδοσιακή μέθοδο και να ακολουθεί την ίδια παραδοσιακή διδασκαλία» (E8).*

*«Να καινοτομεί, να δημιουργεί, να έχει διαφορετικούς τρόπους. Κάθε φορά, δηλαδή, να μη μπαίνει στη τάξη και να λέει ότι «σήμερα θα κάνω αυτό με αυτόν τον τρόπο» (E14).*

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στηρίχθηκαν στη διδακτική τους εμπειρία και στα εκπαιδευτικά βιώματα. Οι τρεις (3) από τις έξι (6) απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων συγκλίνουν στο ότι το βασικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι η αγάπη προς το επάγγελμα και τα παιδιά.

Συγκεκριμένα:

*«Ο άνθρωπος που τον αγαπάνε τα παιδιά. Μόνο αυτό. Δεν ξέρω τι πρέπει να έχει ένας δάσκαλος» (E5).*

*«Πρέπει να έχει πάνω απ' όλα αγάπη για τα παιδιά, να κάνει τη δουλειά αυτή γιατί τη διάλεξε κυρίως και όχι γιατί του τα έφερε έτσι η ζωή ή γιατί το επέλεξε επειδή γνώριζε ότι θα είχε επαγγελματική αποκατάσταση ή μεγάλο διάστημα διακοπών. Γιατί εξάλλου οι διακοπές δεν γίνονται για τους δασκάλους, γίνονται γιατί έτσι έχει αποφασίσει το κράτος, κι επειδή έχουμε χριστιανικές γιορτές ή και πολύ ζεστό καλοκαίρι» (E6).*

*«Θα πρέπει να αγαπάει τη δουλειά του, πρώτον. Βασικό αυτό. Θα πρέπει να αγαπάει τα παιδιά, πολύ σημαντικό» (E8).*

Ο E3 ανέφερε ότι θεμελιώδες χαρακτηριστικό για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι η προετοιμασία του πριν μπει στην τάξη να διδάξει και η εξατομίκευση της διδασκαλίας όπου χρειάζεται:

*«Ένα αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θεωρώ ότι πρέπει να κάνει μία ιδιαίτερη προετοιμασία στο σπίτι και να ακολουθεί μία εξατομικευμένη διδασκαλία. Ίσως να υπάρχουν καλύτερα αποτελέσματα σε αυτό» (E3).*

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να μεταφέρουμε την άποψη του E2, που εξέφρασε την ανάγκη των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επιμόρφωση, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα, όποια προβλήματα παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα:

*«Και το άλλο που θέλω να σημειώσω είναι ότι και για τους εκπαιδευτικούς, που δεν υπάρχουν επιμορφωτικά, ουσιαστικά σεμινάρια που θα σε βοηθήσουν να αντιμετωπίζεις τέτοιες περιπτώσεις και δεν υπάρχουν και ειδικοί στα σχολεία. Στείλε ένα ψυχολόγο, κάτι που θα βοηθήσει όχι μόνο τους μαθητές αλλά και εμάς να δούμε πώς θα το διαχειριστούμε όλο αυτό» (E2).*

**Άξονας Δ: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη βελτίωση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων μέσω του Διδακτικού Έργου.**

**Δ1. Με ποιους τρόπους εμείς θα μπορούσαμε ως εκπαιδευτικοί να βελτιώσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα στο σημερινό σχολείο μας;**

Οι δέκα (10) από τους δεκαπέντε (15) συνεντευξιαζόμενους απάντησαν ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων με καταβολή προσπάθειας από μέρους των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, πέντε (5) εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η παρέμβαση τους δεν μπορεί να έχει αντίκρισμα στα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι Ε6, Ε8, Ε14 και Ε15 προτείνουν τη διαφοροποίηση των μαθητών, την ενίσχυση των κλίσεων κάθε παιδιού και την εξατομίκευση της διδασκαλίας όπου χρειάζεται για να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα στην τάξη:

*«Έχει να κάνει με τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού. Οπότε, με το παιχνίδι, το χαμόγελο το δικό του πάντα και με το να προσπαθεί να επιβραβεύει όλους τους μαθητές και να κοιτάει τις κλίσεις και τα ταλέντα τους, ώστε να τα ωθεί προς τα εκεί, δε νομίζω ότι θα υπάρχουν προβλήματα» (Ε6).*

*«Με διαφοροποίηση αρχικά της διδασκαλίας μας και περισσότερη ενίσχυση. Ενισχυτική διδασκαλία. Και σε ένα βαθμό, όχι όμως περισσότερο πιστεύω» (Ε8).*

*«Πιστεύω ότι η διαφοροποίηση παίζει πολύ μεγάλο ρόλο για τα παιδιά. Πρέπει κάθε φορά να διαφοροποιούμε τη διδασκαλία τους» (Ε14).*

*«Να τα βελτιώσουμε, βλέποντας κάθε μαθητή σα διαφορετική περίπτωση» (Ε15).*

Οι Ε1, Ε2 και Ε13 προτείνουν την παροχή εξωτερικών κινήτρων στους μαθητές που εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις. Για τον Ε1 κίνητρο για το παιδί αποτελεί η εξατομίκευση της διδασκαλίας και για τον Ε2 είναι η καλλιέργεια του οράματος μιας καλύτερης ζωής μέσα από τη μάθηση:

*«Σαν εκπαιδευτικός, έτσι, να πλησιάσω το παιδί ιδιαιτέρως, ή θα του δώσω κάποια ενθάρρυνση ή μπορώ να κάνω, εκεί που δίνω φωτοτυπίες σε όλους, να κάνω φωτοτυπίες ειδικά για αυτό το παιδί, να είναι στα μέτρα του, έτσι ώστε λίγο να πάρει θάρρος άμα κάνει κάτι σωστά και την επιβράβευση, να χαρεί, να συμμετέχει και περισσότερο» (Ε1).*

*«Μαγικές λύσεις δεν υπάρχουν, έτσι, να είμαστε «τζίνι», να κάνουμε ένα κλικ και να αλλάξει όλο αυτό το σύστημα. Εγώ, ως ταπεινή δασκάλα, το μόνο που θα μπορούσα να κάνω είναι να δώσουμε κίνητρα στα παιδιά, και όταν λέω κίνητρα να μην είναι ο*

βαθμός. Να είναι ένα κίνητρο, να δώσω ένα όραμα για, ότι γίνοντας, διαβάζοντας και συμμετέχοντας πιο ενεργά στο σχολείο, θα βελτιωθεί ο τρόπος ζωής τους, όχι μόνο το βιοτικό τους επίπεδο» ( E2).

«Ναι, πιστεύω μπορούμε με ενίσχυση κινήτρων, με θετική διάθεση, να έρθουμε πιο κοντά στο παιδί» (E13).

Οι E9 και E12 θεωρούν ότι μέσα από την επικοινωνία και τη συζήτηση με την οικογένεια θα έχουμε μια καλή βάση για να βελτιώσουμε ως εκπαιδευτικοί τις σχολικές επιδόσεις:

«Η επικοινωνία και εκπαιδευτικού με τα παιδιά αλλά και με τους γονείς είναι μία καλή βάση για να ξεκινήσει ουσιαστικά ένα έργο προς τη σωστή κατεύθυνση» (E9).

«Μπορούμε να κάνουμε κάτι, αλλά είναι πάντα, αναλόγως την περίπτωση. Είτε μέσα από βοήθεια, κάπως έτσι πλάγια, είτε κατευθείαν από την οικογένεια. Κάποιες συμβουλές» (E12).

Ο E5 αναφέρει την αλήθεια και την ειλικρίνεια ως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού δασκάλου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι πέντε (5) από τους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που αφορούν μαθητές με σχολικές επιδόσεις δεν επιδέχονται βελτίωση όση προσπάθεια και να καταβάλλει ο εκπαιδευτικός καθώς η πορεία των εν λόγω μαθητών είναι προδιαγεγραμμένη.

Αναλυτικά, ειπώθηκε:

«Δεν έχει να κάνει καθαρά με τους εκπαιδευτικούς, αλλά γενικά με την πολιτική ηγεσία. Πρέπει να αλλάξει γενικά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα για να μπορούμε να πούμε ότι κάνουμε κάτι για αυτούς τους μαθητές» (E3).

«Μου φαίνεται αρκετά δύσκολο. Είναι από πώς ένας δάσκαλος μέσα στην τάξη να βελτιώσει το επίπεδο ενός παιδιού που είναι χαμηλά» (E4).

«Προσπαθούμε για το καλύτερο» (E7).

«Όχι. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, όχι τόσο, του δημοτικού. Θεωρώ ότι μεγαλύτερη αξία παίζει ο παιδικός και το νηπιαγωγείο. Γιατί είναι πολύ μικρά τα παιδιά και μπορείς πιο εύκολα να τα διαμορφώσεις. Σε εμάς έχουν έρθει ήδη έτοιμα. Δεν μπορείς να κάνεις μεγάλη αλλαγή» (E10).

«Ε, όχι. Αν δεν έχουμε συμπαραστάτη την οικογένεια, τα πράγματα είναι πάρα πολύ δύσκολα. Γιατί παλεύουμε μόνοι μας» (E11).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην παρούσα υποενότητα της εργασίας θα αναδειχθούν και θα αναπτυχθούν τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας. Θα γίνει συσχέτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών με το θεωρητικό πλαίσιο και τις θέσεις που διατυπώθηκαν σε προγενέστερες έρευνες στην ερευνώμενη περιοχή.

Σχετικά με **το πρώτο ερευνητικό ερώτημα**, που αφορά στο σκοπό του δημοτικού σχολείου, οι απαντήσεις που λάβαμε ποικίλλουν. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο και την ευθύνη που φέρει το σχολείο στο να εντάξει το παιδί ομαλά στις διάφορες κοινωνικές ομάδες. Με τις απαντήσεις αυτές ενισχύεται η άποψη ότι το σχολείο μαζί με την οικογένεια θεωρούνται ως δύο από τους σημαντικότερους θεσμούς στη διαδικασία διαπαιδαγώγησης, κοινωνικοποίησης και μάθησης του ανθρώπου. Επιπλέον, το έργο της αγωγής, της διαπαιδαγώγησης και της μετάδοσης αξιών καταγράφεται ως από τις πλέον σημαντικές λειτουργίες του Δημοτικού Σχολείου, κατά τους ερωτώμενους. Οι απόψεις αυτές έρχονται να ενισχύσουν τη θέση ότι το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός έχει κυρίαρχη αποστολή τη μετάδοση στάσεων, πεποιθήσεων, αρχών, αξιών, προτιμήσεων και ιδεών που συνιστούν την κυρίαρχη ιδεολογία της κοινωνίας στις επερχόμενες γενιές.

Αξιοσημείωτο είναι ότι τον ρόλο της μάθησης που έχει να επιτελέσει το Δημοτικό τον ανέφεραν λιγότεροι από τους μισούς συνεντευξαζόμενους εκπαιδευτικούς. Οι έξι από τους δεκαπέντε αναφέρουν ότι στις βασικές λειτουργίες του Δημοτικού είναι το έργο της μάθησης και της απόκτησης γνώσεων στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Σύμφωνα με το νόμο 1566/85, το Δημοτικό βοηθάει τους μαθητές να κατακτήσουν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτήσουν βαθμιαία την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης. Οι απαντήσεις των δασκάλων έρχονται να επιβεβαιώσουν τους δομολειτουργιστές που υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι δίνουν έμφαση στην ηθική διάσταση του σχολείου κι όχι στη γνωστική.

Ένας αριθμός εκπαιδευτικών τονίζει την υποχρέωση που φέρει το Δημοτικό στο να προετοιμάσει τα παιδιά για την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, το Γυμνάσιο. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τα παιδιά οφείλουν φεύγοντας από το Δημοτικό να είναι προετοιμασμένα για τα σχολικά έτη που θα ακολουθήσουν.

Όσον αφορά **το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**, δηλαδή τι είναι το διδακτικό έργο, πέντε (5) από τους εκπαιδευτικούς, ερμήνευσαν το διδακτικό έργο ως διδασκαλία. Οι απόψεις αυτές καταδεικνύουν ότι ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε ένα σύνολο ενεργειών με σκοπό να προσανατολίσει τη συμπεριφορά και τη δράση του μαθητή σε συγκεκριμένη κατεύθυνση ανεξάρτητα από τις προθέσεις του ίδιου

του μαθητή. Δέκα από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες της έρευνας συνέδεσαν την έννοια του διδακτικού έργου με εκείνη των διδακτικών στόχων και με τους εναλλασσόμενους ρόλους που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική τάξη.

Το διδακτικό έργο, ως ένα σύνολο σκόπιμων δραστηριοτήτων, χρειάζεται προγραμματισμό και προετοιμασία, ώστε οι στόχοι του να προκαθορίζονται και να οργανώνεται κατάλληλα και έγκαιρα το διδακτικό υλικό. Κάθε επιμέρους διδασκαλία δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο και ανεξάρτητο επεισόδιο, αλλά πρέπει να συμβάλει στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης. Για να εξασφαλιστεί η οργανική ενότητα μιας διδασκαλίας με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης πρέπει οι σκοποί αυτοί να μετασχηματιστούν σε επίπεδα χαμηλότερης αφαίρεσης και μεγαλύτερης συγκεκριμενοποίησης. Η πρώτη προσπάθεια μετασχηματισμού των σκοπών της εκπαίδευσης γίνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα που επιχειρεί να τους συσχετίσει με το περιεχόμενο των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων. Η δεύτερη προσπάθεια μετασχηματισμού υλοποιείται από τον εκπαιδευτικό που επιχειρεί να αντιστοιχίσει το περιεχόμενο μιας διδακτικής ενότητας με τους στόχους του διδακτικού αντικειμένου και τις διδακτικές προσεγγίσεις (Ματσαγγούρας, 1999, σελ.235).

Ο εκπαιδευτικός κατά τον προγραμματισμό μιας ωριαίας διδασκαλίας πρώτα κάνει τις αξιολογικές επιλογές, προκειμένου να αναδείξει τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους, λαμβάνοντας υπόψη, βέβαια, τις αντικειμενικές συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτελείται το διδακτικό του έργο και οπωσδήποτε τις ανάγκες των μαθητών. Εν συνεχεία, οργανώνει τους στόχους αυτούς με λογική σειρά, ώστε το περιεχόμενο και οι δραστηριότητες της διδακτικής ώρας να αποκτήσουν οργανική ενότητα. Αφού επιλέξει κι οργανώσει τους διδακτικούς στόχους ο εκπαιδευτικός προβαίνει στην επιλογή των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών που προσφέρονται για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Ο προγραμματισμός του διδακτικού έργου θεωρείται δύσκολη και σημαντική φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς σε όλη τη διάρκεια του προγραμματισμού οι αλληπάλληλες επιλογές γίνονται αξιακά και με επιστημονικά κριτήρια που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1999, σελ.236).

Τα περισσότερα μοντέλα προγραμματισμού του διδακτικού έργου που έχουν προταθεί στηρίζονται στον ωριαίο προγραμματισμό θεωρώντας ότι η διδασκαλία εξελίσσεται σε ευθύγραμμη πορεία με τη διατύπωση των διδακτικών στόχων, στη συνέχεια με την επιλογή μεθόδων και τεχνικών και τελικά ολοκληρώνεται με τις διαδικασίες αξιολόγησης. Η διδακτική πράξη δεν ακολουθεί ευθύγραμμη φορά αλλά κυκλική μιας και οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν με ένα λιγότερο ή περισσότερο επεξεργασμένο πλάνο διδασκαλίας, το οποίο με την έναρξη της διδακτικής πράξης τροποποιείται για να εντάξει τις αντιδράσεις των μαθητών. Κατά



τη διάρκεια της διδασκαλίας αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών μια συνεχής διαδικασία ερμηνειών, μετασχηματισμών και προσαρμογών, που τελικό σκοπό έχει να βοηθήσει τους μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα μάθηση (Ματσαγγούρας, 1999, σελ.211).

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων, οι δεκατρείς από τους δεκαπέντε επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει εκ των προτέρων ένας διδακτικός προγραμματισμός, που πολλές φορές δεν είναι υλοποιήσιμος, διότι το κάθε τμήμα λειτουργεί διαφορετικά κι έχει άλλες ανάγκες, επομένως η διδακτική πράξη τροποποιείται με σκοπό την κάλυψη αυτών των μαθησιακών αναγκών. Αντιθέτως, ένα μικρός αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει ότι εισέρχεται στην αίθουσα διδασκαλίας χωρίς κανένα σχέδιο ή προγραμματισμό λειτουργώντας αυθόρμητα κι ευέλικτα.

Ο προγραμματισμός του διδακτικού έργου, δηλαδή όλες οι προδιδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού που αποσκοπούν στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης, θεωρείται σημαντικός και δύσκολος. Οι προδιδακτικές δραστηριότητες παρέχουν στο δάσκαλο τη δυνατότητα να κινηθεί έξω από τις δεσμεύσεις των στιγμιαίων καταστάσεων, αλλά και να παρέμβει για να προσαρμόσει και να εμπλουτίσει τις προβλέψεις του αναλυτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί, που αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα του διδακτικού έργου, θεωρούν αναγκαίο τον προγραμματισμό του διότι:

- *Δημιουργεί αίσθημα ψυχολογικής ασφάλειας και αυτοπεποίθησης.*
- *Βοηθά στην πρόβλεψη και στην έγκαιρη πρόληψη προβλημάτων.*
- *Δίνει τη δυνατότητα έγκαιρης προετοιμασίας πληροφοριών και διδακτικού υλικού.*
- *Συντελεί στην εξοικονόμηση χρόνου και πνευματικής ενέργειας.*
- *Καθιστά ευκολότερο τον αυτοέλεγχο του εκπαιδευτικού και αντικειμενικότερη την αξιολόγηση της διδασκαλίας.*
- *Αποκαλύπτει τις παιδευτικές δυνατότητες του περιεχομένου της ενότητας που θα διδαχθεί (Ματσαγγούρας, 1994, σελ.105-107).*

Ωστόσο, το διδακτικό έργο μπορεί να αποσκοπεί στη μάθηση αλλά εμπεριέχει και την πιθανότητα της αποτυχίας. Έτσι, γίνεται αναφορά σε μια επιτυχημένη κι αποτελεσματική ή αποτυχημένη διδασκαλία. Το στοιχείο της επιτυχίας στη διδασκαλία είναι δύσκολο να εξακριβωθεί, καθώς είναι δύσκολο να προσδιοριστεί τι συνιστά βελτίωση, πως εξακριβώνεται κι επιτυγχάνεται αυτή η βελτίωση, καθώς επίσης ότι επιδιωκόμενη βελτίωση είναι προσωπική υπόθεση κάθε παιδιού κι όχι του δασκάλου που στοχοθετεί και διδάσκει. Η βούληση ενός μαθητή για μάθηση επηρεάζεται από εσωτερικούς κι εξωτερικούς παράγοντες, που αυξάνουν το πλήθος των συνιστωσών που πρέπει να συντρέξουν για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου. Η διδακτική πράξη βοηθά και

διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και δεν προκαλεί αιτιωδώς τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 1994, σελ. 155-156).

Έτσι, για να χαρακτηριστεί το διδακτικό έργο αποτελεσματικό, η διδασκαλία πρέπει να κατορθώσει να κινητοποιήσει τους μαθητές ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Σε διαφορετική περίπτωση αναφερόμαστε σε πληροφόρηση ή επίδειξη κι όχι σε διδακτικό έργο ή διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 1999, σελ. 157). Οι έντεκα συνεντευξιαζόμενοι ενισχύουν την προαναφερόμενη άποψη, καθώς θεωρούν αποτελεσματικό το διδακτικό έργο όταν οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η διδακτική επιτυχία έγκειται και στην εφαρμογή των όσων μαθαίνονται από τα παιδιά κι εκτός σχολικής αίθουσας. Δύο δάσκαλοι χαρακτηρίζουν αποτελεσματικό το διδακτικό έργο όταν βλέπουν τα παιδιά ευτυχισμένα και χαρούμενα μέσα στη σχολική αίθουσα. Ενώ άλλοι δύο ερωτώμενοι υποστήριξαν πως η αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου έγκειται στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού.

**Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα**, αφορούσε στους παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους συνέδεσαν τα μαθησιακά αποτελέσματα με τη μάθηση των μαθητών και την κατάκτηση επιμέρους γνωστικών στόχων. Ενώ οι υπόλοιποι ταύτισαν την έννοια των μαθησιακών αποτελεσμάτων με εκείνη των διδακτικών στόχων.

Όπως ήδη αναφέρθηκε η διδασκαλία είναι σκόπιμη διαδικασία που αποβλέπει στη μάθηση. Η μάθηση (Gage & Berliner, 1988, σελ. 229) ορίζεται ως η μόνιμη μεταβολή της συμπεριφοράς και προκύπτει ως αποτέλεσμα άσκησης ή εμπειρίας. Επιπλέον, η αλλαγή της συμπεριφοράς οφείλεται στους αποτελεσματικούς και μόνιμους μετασχηματισμούς των εσωτερικών παραστάσεων ενός παιδιού (Holloway, 1985, σελ.14). Τα μαθησιακά αποτελέσματα διαμορφώνουν τη συμπεριφορά κι εκφράζονται ως μόνιμες και σταθερές αλλαγές, που αφορούν γνωστικά στοιχεία, στάσεις, αξίες και δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 1999, σελ. 165).

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας υποστήριξαν ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν μετά το πέρας του διδακτικού έργου είναι διαφοροποιημένα. Παρόλο που στο διδακτικό έργο τα παιδιά εμφανίζουν μεγάλες αποκλίσεις στις σχολικές τους επιδόσεις, η διδακτική εμπειρία έχει δείξει ότι οι μαθητές μετά από μια διδασκαλία διαφοροποιούνται ως προς αυτά που μαθαίνουν και, κατά συνέπεια, ορισμένα παιδιά εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με άλλα.

Σε ότι αφορά τις αιτίες διαφοροποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, από τις απαντήσεις που λάβαμε, διαφαίνεται ότι το φαινόμενο είναι πολυπαραγοντικό και τα αίτια του βαθύτερα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να ερμηνεύουν τα διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα με όρους προέλευσης και μειονεκτημάτων. Ο μαθητής που εμφανίζει χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις ανήκει σε μια οικογένεια που στερείται οικονομικών πόρων και κουλτούρας και κατά συνέπεια το παιδί μιας τέτοιας οικογένειας εμφανίζει έλλειψη αρχικών εφοδίων για την πρόσκτηση γνώσεων (Charlot, 1999, σελ. 41, 42). Οι εν λόγω απαντήσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν τη θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου και συγχρόνως τη σημασία του γλωσσικού κώδικα στο σχολικό περιβάλλον καθώς τα παιδιά που προέρχονται από ένα πλούσιο γλωσσικά

περιβάλλον εγκλιματίζονται γρήγορα με τα νοήματα που εκφράζονται μέσα στην τάξη. Επιβεβαιώνεται παράλληλα και η έρευνα του Παπακωνσταντίνου (1981), κατά την οποία, η σχολική επίδοση σχετίζεται θετικά με το επίπεδο σπουδών των γονέων και το επάγγελμα του πατέρα.

Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η ίδια η φύση του παιδιού παίζει το δεύτερο σημαντικότερο ρόλο στα μαθησιακά αποτελέσματα και στις σχολικές επιδόσεις. Οι έξι στις δεκαπέντε απαντήσεις συγκλίνουν στο ότι μέσα στον ίδιο τον μαθητή υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή του ικανότητα. Αναφέρθηκαν στη νοημοσύνη των παιδιών, στους γνωστικούς, στους ψυχολογικούς και στους συναισθηματικούς παράγοντες, στα κίνητρα και σε παράγοντες ωρίμασης. Οι απόψεις αυτές αντιστοιχούν στις θέσεις του Fontana (σελ. 186).

Τέλος, μόνο δύο από τους δεκαπέντε συνεντευξιαζόμενους ανέφεραν τον εκπαιδευτικό ως παράγοντα διαμόρφωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από τους δύο ερωτώμενους ο ένας αποδίδει ευθύνες στα ίδια τα παιδιά διότι μπορεί να χρειάζονται μεγαλύτερο διάστημα για να ανταποκριθούν στις γνωστικές απαιτήσεις του σχολείου. Ο δεύτερος ερωτώμενος θεωρεί ότι οι μαθητές δεν έχουν αγαπήσει αρκετά τον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να απαξιώνουν το διδακτικό του έργο. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί ακόμα και στην περίπτωση που υποψιάζονται ότι ο δάσκαλος μπορεί να επηρεάζει τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα της τάξης του, ερμηνεύουν την κατάσταση μεταφέροντας την ευθύνη στο γνωστικό ή συναισθηματικό υπόβαθρο των παιδιών.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών το προφίλ των παιδιών με χαμηλές σχολικές επιδόσεις ταυτίζεται με εκείνο των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με φτωχό κοινωνικοπολιτισμικό και μορφωτικό επίπεδο. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως παιδιά με μειωμένα μαθησιακά αποτελέσματα εμφανίζουν από τη φύση τους προβλήματα κοινωνικοποίησης και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων διχοτομήθηκαν ως προς το προφίλ αυτών των μαθητών. Περίπου οι μισοί υποστήριξαν ότι το προφίλ των εν λόγω μαθητών αντικατοπτρίζει το προφίλ της οικογένειας που είναι «διαλυμένη» ή «χαμηλής πνευματικής, μορφωτικής και κοινωνικής στάθμης». Οι απόψεις αυτές έρχονται να ενισχύσουν τα ευρήματα της έρευνας της Τζάνη Μαρίας (2000) που διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία της Αττικής καταδεικνύοντας ότι η σχολική επιτυχία είναι ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας ενώ εξαρτάται άμεσα από την κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των γονέων. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά που εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις παρουσιάζουν μια εγγενή δυσκολία στο να προσαρμοστούν στα σχολικά δεδομένα και να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις. Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, ψυχοσυναισθηματικά ελλείμματα και δυσκολία κοινωνικοποίησης είναι τα γνωρίσματα εκείνα που χαρακτηρίζουν τους «δυσκολεμένους μαθητές».

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις χρησιμοποιώντας τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu. Αντλαμβάνονται ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο που κουβαλούν οι μαθητές είναι εκείνο που καθορίζει τη σχολική τους επιτυχία ή αποτυχία, επιβεβαιώνοντας παράλληλα τη θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας ότι δηλαδή έχουν προσδοκίες από τους μαθητές που προέρχονται από ευνοημένα περιβάλλοντα να

εξελιχθούν μαθησιακά και να επιτύχουν γνωστικά.

Εν συνεχεία, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να περιγράψουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και διαμορφώνουν τις σχολικές επιδόσεις. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων υπογράμμισε ότι ο ρόλος της οικογένειας είναι ο ρυθμιστικότερος παράγοντας μάθησης. Συμπληρωματικά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι ο δείκτης νοημοσύνης και το ψυχοσυναισθηματικό υπόβαθρο του παιδιού μπορούν να επηρεάσουν τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Κατά την έκβαση της συζήτησης ζητήθηκε από τους δασκάλους να αναφέρουν και δευτερογενείς εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι και οι ίδιοι μπορεί μέσω της διδασκαλίας ή του διδακτικού ύφους να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών. Είναι χαρακτηριστικό, όμως, ότι και στην περίπτωση που οι συνεντευξιαζόμενοι υποψιάστηκαν το μερίδιο ευθύνης του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των σχολικών επιδόσεων είτε δυσκολεύτηκαν να το προσδιορίσουν είτε έμμεσα μετατόπισαν την ευθύνη στους μαθητές και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος στην τάξη.

Ακριβώς επειδή διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι ίδιοι να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τους ζητήσαμε να αναφέρουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η δυσκολία των εκπαιδευτικών να εντοπίσουν στοιχεία αποτελεσματικότητας του ρόλου τους. Στοιχείο αποτελεσματικότητας, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, είναι η αποφυγή του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας, ο διδακτικός πειραματισμός και η προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού στα δεδομένα κάθε τάξης. Επιπλέον, σα βασικό χαρακτηριστικό αναφέρθηκε η αγάπη του δασκάλου προς τα παιδιά και γενικότερα προς το επάγγελμά του. Τρίτο χαρακτηριστικό που ανέφερε ένας ερωτώμενος είναι η προδιδασκτική προετοιμασία και η εξατομίκευση της διδασκαλίας όπου κρίνεται απαραίτητη. Τέλος άκρως ενδιαφέρουσα ήταν η άποψη ενός εκπαιδευτικού που εξέφρασε την ανάγκη για επιμόρφωση καθώς νιώθει ότι οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από ελλιπή επιστημονική κατάρτιση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να διαχειριστούν αποτελεσματικά την εκπαιδευτική τους καθημερινότητα.

Σε ό,τι αφορά **το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα** δηλαδή στους τρόπους παρέμβασης των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των παραγόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων οι τέσσερις από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας και της καλλιέργειας των ιδιαίτερων κλίσεων κάθε παιδιού μπορούμε να παρέμβουμε στα μαθησιακά αποτελέσματα. Δύο συμμετέχοντες πρότειναν την «προσέγγιση» των παιδιών με χαμηλές σχολικές επιδόσεις και την παροχή εξωτερικών κινήτρων σε αυτά. Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι μόνο μια καλή επικοινωνία και συζήτηση με την οικογένεια θα συνεισφέρει στο να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών. Αντιθέτως, πέντε συμμετέχοντες τόνισαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν φέρουν καμία ευθύνη για τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα της τάξης τους και ότι καμία ενέργειά τους δεν έχει αντίκρισμα σε αυτά, καθώς η διαμόρφωσή τους έγκειται σε εξωγενείς παράγοντες (πολιτική ηγεσία, νηπιαγωγείο, οικογένεια κλπ).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται πως με την ολοκλήρωση του διδακτικού τους έργου πολλοί μαθητές εμφανίζουν μειωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους δασκάλους, οι μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις είναι παιδιά μη προνομιούχων οικογενειών, που οι κοινωνικοοικονομικές δυσχέρειες και το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας συντελούν στη διαμόρφωση και καταγραφή αυτού του φαινομένου. Συγχρόνως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αναφέρουν τη δική τους συμβολή στα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και να αναλάβουν τις ευθύνες που τους αναλογούν στη διαμόρφωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών τους. Την ευθύνη για την ανάδειξη του φαινομένου την μετατοπίζουν στους μαθητές, δηλαδή στις έμφυτες δυσκολίες που μπορεί να έχουν ή στο ελλειμματικό πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Χρειάζεται επίσης να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι υψηλής ακαδημαϊκής μόρφωσης και έχουν πολυετή διδακτική εμπειρία. Παρ' όλα αυτά οι δάσκαλοι παρουσιάζονται «ανυποψίαστοι» για τη βαρύνουσα ευθύνη του έργου τους. Μεταφράζουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες ως κοινωνικές και με τη στάση τους αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος να γίνονται φορείς αναπαραγωγής του φαινομένου αυτού. Είναι καιρός να πάψουν οι δάσκαλοι να υπερασπίζονται με αυτό το πάθος τις θεωρίες του μορφωτικού και κοινωνικού μειονεκτήματος, οι οποίες τους απαλλάσσουν από τις δικές τους ευθύνες.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ –ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑΤΟΣ

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η καταγραφή των απόψεων δεκαπέντε (15) δασκάλων που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του νομού Θεσπρωτίας, αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα μετά το πέρας μιας διδασκαλίας.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να αναφέρουμε τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνάς μας:

- ✓ Συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί εκ των οποίων είναι πέντε (5) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, δύο (2) μεταπτυχιακοί φοιτητές, πέντε (5) Πτυχιούχοι Πανεπιστημίων και τρεις (3) Πτυχιούχοι Ακαδημιών που έχουν περάσει τη διαδικασία εξομοίωσης των Πτυχίων τους με πτυχίο Πανεπιστημίου. Επιπρόσθετα οι συνεντευξιαζόμενοι είναι «εν ενεργεία» εκπαιδευτικοί με τα έτη προϋπηρεσίας τους να κυμαίνονται από πέντε (5) έως τριάντα πέντε (35). Οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν υψηλή ακαδημαϊκή μόρφωση και συγχρόνως έχουν πολυετή διδακτική εμπειρία.
- ✓ Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι αποστολή του δημοτικού σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση, η αγωγή, η διαπαιδαγώγηση και η μετάδοση αξιών. Επιπροσθέτως, σκοπός του δημοτικού είναι αφενός η απόκτηση γνώσεων στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα και αφετέρου η προετοιμασία των παιδιών για την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, το Γυμνάσιο.
- ✓ Επίσης, το διδακτικό έργο ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς ως διδασκαλία ή ως σύνολο ενεργειών με σκοπό να προσανατολίσει τη συμπεριφορά και τη δράση του μαθητή σε συγκεκριμένη κατεύθυνση, ανεξάρτητα από τις προθέσεις του ίδιου.
- ✓ Αναφορικά με το διδακτικό προγραμματισμό οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως δεν είναι υλοποιήσιμος διότι το κάθε τμήμα λειτουργεί διαφορετικά κι έχει άλλες ανάγκες, επομένως, η διδακτική πράξη τροποποιείται με σκοπό την κάλυψη αυτών των μαθησιακών αναγκών.
- ✓ Αποτελεσματικό κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς το διδακτικό έργο όταν οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η διδακτική επιτυχία έγκειται και στην εφαρμογή των όσων μαθαίνονται από τα παιδιά κι εκτός σχολικής αίθουσας. Παράλληλα μερικοί υποστήριξαν ότι αποτελεσματικό διδακτικό έργο χαρακτηρίζεται εκείνο που προκαλεί χαρά κι ευτυχία στα παιδιά μέσα στη σχολική αίθουσα.
- ✓ Τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν μετά το πέρας του διδακτικού έργου είναι διαφοροποιημένα. Τα παιδιά εμφανίζουν μεγάλες

αποκλίσεις στις σχολικές τους επιδόσεις, με ορισμένα από αυτά να εμφανίζουν πολύ χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με άλλα.

- ✓ Το προφίλ του παιδιού που εμφανίζει χαμηλές σχολικές επιδόσεις χαρακτηρίζεται είτε από μία εγγενή δυσκολία στο να ανταποκριθεί στα σχολικά του καθήκοντα είτε από το φτωχό ενσωματωμένο πολιτισμικό του κεφάλαιο καθώς θα προέρχεται από μια οικογένεια που αντιμετωπίζει πάσης φύσεως κοινωνικά προβλήματα.
- ✓ Η διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ερμηνεύεται από την πλειοψηφία των δασκάλων με όρους προέλευσης και μειονεκτημάτων. Ο μαθητής που εμφανίζει χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις ανήκει σε μια οικογένεια μη προνομιούχα και το ενσωματωμένο πολιτισμικό του κεφάλαιο είναι τόσο φτωχό ώστε να μην μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του σχολείου. Συγχρόνως, οι δυνατότητες του ίδιου του παιδιού επηρεάζουν τη μάθησή του και διαμορφώνουν τη σχολική του επίδοση.
- ✓ Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός στα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα αναφέρθηκε από τη μειονότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί αφενός δυσκολεύτηκαν να προσδιορίσουν τη δική τους ευθύνη.
- ✓ Σχετικά με τα περιθώρια διδακτικής παρέμβασης για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων οι απαντήσεις ποικίλλουν. Ορισμένοι αναφέρουν ότι καμία ενέργειά τους δεν έχει αντίκρισμα σε αυτά καθώς η διαμόρφωσή τους έγκειται σε εξωγενείς παράγοντες. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία με την οικογένεια θα συνεισφέρει στο να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών. Και οι υπόλοιποι υποστηρίζουν πως με εξατομικευμένη διδασκαλία και καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων κάθε παιδιού μπορούμε να παρέμβουμε στα μαθησιακά αποτελέσματα.
- ✓ Οι απαντήσεις επιβεβαιώνουν τις κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις, του Δομολειτουργισμού, του Πολιτισμικού Κεφαλαίου, των γλωσσικών κωδίκων και της αυτοεκπληρούμενης προφητείας μετατοπίζοντας την εκπαιδευτική ευθύνη για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών εξολοκλήρου σε εξωγενείς παράγοντες.

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι πως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις οφείλονται είτε στην πολιτισμική έλλειψη που υφίστανται τα παιδιά, όταν η κουλτούρα της οικογένειας δεν εναρμονίζεται με την κουλτούρα του σχολείου, είτε σε εγγενείς δυσκολίες, «μειονεκτήματα» του ίδιου του παιδιού. Γίνεται επομένως εύκολα αντιληπτό ότι η ιδέα της κοινωνικής προέλευσης και των «μειονεκτημάτων» του παιδιού θεωρητικοποιείται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών για την ερμηνεία των χαμηλών σχολικών επιδόσεων χωρίς να τίθεται το ερώτημα για το νόημα του σχολείου σχετικά με τις λιγότερο προνομιούχες οικογένειες και τα παιδιά τους

(Charlot, 1999, σελ. 37-42).

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο ιδιαίτερος στη σημερινή εποχή της οικονομικής κρίσης που χαρακτηρίζει τη χώρα μας, της ραγδαίας επιστημονικής εξέλιξης, των μεταναστευτικών ρευμάτων και της διαπολιτισμικότητας, υποφέρουν τόσο από υλικές και οικονομικές ελλείψεις όσο και από ανθρώπινους πόρους. Ωστόσο, η θεωρία της προέλευσης και των μειονεκτημάτων για την ερμηνεία των χαμηλών σχολικών επιδόσεων προφυλάσσει τους εκπαιδευτικούς από κάθε άμεση κριτική, διότι τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα δεν είναι καταλογίσιμα στο διδακτικό τους έργο αλλά στους μαθητές και στις οικογένειές τους (Charlot, 1999, σελ. 44).

Ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων μας δίνει τη δυνατότητα να κάνουμε μια διεξοδικότερη μελέτη των υποκειμενικών τους βιωμάτων και συλλογισμών. Τα ευρήματα της εργασίας μας συνιστούν μια απόπειρα προσέγγισης του θέματος που επιλέξαμε αφού πρόκειται για μια έρευνα *μεμονωμένη*, η οποία από μόνη της δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις. *«Οι μεμονωμένες ποιοτικές μελέτες δεν μπορούν να αποτελέσουν βάση γενίκευσης»* (Woods, 1999, σελ. 186).

Ακόμα πιο περιοριστικό στοιχείο στην ποιοτική μας έρευνα αποτελεί η υποκειμενικότητα της ερευνήτριας. Οι ατομικές εμπειρίες εισβάλλουν αυτόκλητα στη σκέψη κι επηρεάζουν τη δράση του ατόμου που διεξάγει την έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2007) .

Η Benincasa (1997) υποστηρίζει πως είθισται *«να αντιλαμβανόμαστε το νόημα μόνο συγκεκριμένων όψεων της πραγματικότητας, όσων δηλαδή είναι σχετικές με εμάς, είτε για τις ανάγκες της καθημερινής ζωής, είτε από την οπτική μιας συγκεκριμένης μεθόδου ή θεωρητικού πλαισίου»*. Κατά συνέπεια, οι προσωπικοί παράγοντες της ερευνήτριας επηρεάζουν τον τρόπο που πραγματεύεται το υπό μελέτη θέμα (σελ 39).

Για την απόκτηση σφαιρικότερης αντίληψης ως προς το θέμα που διερευνούμε, προτείνεται η διενέργεια ερευνών και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, ώστε να διαπιστώσουμε αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών τροποποιούνται ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή που ζουν κι εργάζονται. Καλό θα ήταν μελλοντικά να διεξαχθούν ποιοτικές, ποσοτικές και «μικτές» έρευνες ώστε να υπάρξει η μεγαλύτερη δυνατή κάλυψη του ερευνητικού θέματος. Μια έρευνα πανελλαδικής εμβέλειας έχει πολλά να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα βοηθώντας τους δασκάλους να κατανοήσουν σε βάθος διδακτικό τους έργο και παράλληλα να συνειδητοποιήσουν την επιρροή που ασκούν στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών τους.



## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

**Αθανασίου, Λ. (2007).** *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις.* (2<sup>η</sup> εκδ.). Ιωάννινα : Εφύρα.

**Ασκούνη, Ν. (2007).** *Κοινωνικές Ανισότητες στο Σχολείο.* Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Αθήνα .

**Βάμβουκας, Μ. Ι. (2010).** *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρη.

**Βρεττός, Ι.** Ενθουσιασμός και εκφραστικότητα του εκπαιδευτικού: γνώρισμα της προσωπικότητας ή ασκήσιμη συμπεριφορά. *Μακεδόν, 3.* Φλώρινα.

**Benincasa, L. (1997).** *H Journey, a Struggle, a Ritual: Higher Education and the Entrance Examinations in a Greek Province Town.* Stockholm: Stockholm University, Institute of International Education.

**Bernstein, B. (1971).** *Class, Codes and Control: theoretical studies towards sociology of language.* Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.

**Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999).** *Εκπαιδευτική έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

**Blackledge, D. & Hunt, B. (2004).** *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Borich, G. D. (1992).** *Effective Teaching Methods (2nd Ed.).* Ohio: Merrill Publishing Company.

**Bourdieu, P. (1974).** The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities. In Eggleston, L, ed, *Contemporary Research in the Sociology of Education.* London: Methuen.

**Boyer, E.L. (1990).** *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. Special Report, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.* New York: Jossey-Bass.

**Brophy, J., & Good, T. (1974).** *Teacher-student relationships: Causes and consequences. Ch. 10 Classroom research: Some suggestions for the future.* New York: Holt, Rinehart and Winston

**Γιαβρίμης, Π. (2010).** *Ζητήματα παιδαγωγικής και σχολικής ψυχολογίας.* Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

**Γκότοβος, Α. (2003).** *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Cannell, C., F., and Kahn, R., L.,(1968).** Interviewing. The Handbook of Social Psychology. Second Edition. Volume Two: Research Methods, edited by Gardner Lindzey and Elliot Aronson Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

**Charlot, B. (1999).** *Η σχέση με τη γνώση. Στοιχεία για μία θεωρία.* (Μτφρ) Μ. Καραχάλιος & Ε. Λ. Καραχάλιου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Cohen L., Manion, L. (1994).** *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Coleman, J.S. (1966).** The concept of Equality of educational opportunity, Washington

**Creswell, J. W. (2011).** *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ίων.

**Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1984).** *Ο μαθητής έχει τη δική του αξία. Αξιολόγηση-Αποτυχία- Απόρριψη στο σχολείο.* Αθήνα: Γλάρος.

**Δήμου, Γ. (2001)** *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρίες Μάθησης.* Αθήνα: Gutenberg.

**Durkheim, E. (1972).** *Selected Writings. Edited, Translated, and With an Introd. by Anthony Giddens.* 1st ed. Cambridge: University Press.

**Elliott, S., Kratochwill T., Littlefield-Cook J. & Travers J. (2008).** *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεσματική μάθηση.* (Επιμ.) Λεονταρή Α. & Συγκολλίτου Έ. (Μτφρ) Σόλμαν Μ. & Καλύβα Φ. Αθήνα: Gutenberg.

**Fischer, L. (2006).** *Κοινωνιολογία του σχολείου.* (Μτφρ) Μ. Σπυριδοπούλου & Μ. Οικονομίδου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Fontana, D. (1996).** *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς.* Αθήνα: Σαββάλας.

**Fraser, J.B., et al. (1987).** Syntheses of educational Productivity Research. International Journal of Educational Research, τ. 11, τχ.2.

**Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1988).** *Educational Psychology* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin

**Holloway, R. (1984).** *Educational Technology: A critical perspective.* Syracuse, NY: ERIC.

**Hughes, M. & Kroehler, C. J. (2007).** Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες (Μτφρ). Γ. Ε. Χρηστίδης. Αθήνα: Κριτική.

**Θάνος, Θ. (2010).** Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση. Αθήνα: Νήσος

**Θάνος, Θ. (2010).** Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Παρόν και Προοπτικές. Βιβλίο Περιλήψεων 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

**Θεοδοσιάδου, Κ. (2012).** Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση: μια εμπειρική έρευνα υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Δικαιοσύνης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη .

**Ιωσηφίδης, Θ. (2008).** Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

**Illeris, K. (2009).** *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words.* London: Routledge.

**Καζαμιάς, Α. - Μ. Κασσωτάκης , (1995).** Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού. Αθήνα: Σείριος.

**Καπαχτοσή, Β. (2011).** Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίση.

**Κατσιλλής, Μ. Ι. (2005).** Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, 3, σ. 131-138.

**Καψάλης, Α. (1999).** Ένα ελληνικό μοντέλο μικροδιδασκαλίας και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Μακεδόν, 3. Φλώρινα.

**Κορντιέ, Α. (1995).** Κουμπούρες δεν υπάρχουν. (Αλεξιάδη, Α. μτφρ) Εκδόσεις Ολκός

**Κοσσυβάκη, Φ. (2002).** Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης. Αθήνα: Gutenberg.

**Κυρίτσης, Δ. & Παπαδοπούλου, Σ. (2011).** Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Παιδαγωγική Επιθεώρηση. 51, σ. 121-139.

**Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2007).** Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού Ρόλου του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου - Πανελλαδική Έρευνα με τις Απόψεις Γονέων

και Εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΙΝΕ -ΙΠΕΜ - Γενική Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας - Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας

**Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2015).** *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα.* Αθήνα : Gutenberg, 2015.

**Kerlinger, F. N. (1970),** *Foundations of Behavioral Research*, N. York: Holt, Rinehart & Winston

**Kitwood, T. M. (1977).** *Values in adolescent life: towards a critical description.* (Ph.D). dissertation. School of research in education: University of Bradford.

**Korilaki, P. (2005).** *Attainment and progress differences associated with ethnicity, social class and gender throughout the 6<sup>th</sup> grade of primary schools in Greece and ways to alleviate them: A study of primary school effectiveness.* (Ph.D). Institute of Education: University of London.

**Λάμνιαν, Κ. (2002).** *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Λαμπίρη - Δημάκη, Ι., (1997).** *Τάσεις και Προοπτικές στην Ελληνική Εκπαίδευση με έμφαση στην Τριτοβάθμια, στο: Θ. Μυλωνάς, (επιμ.). Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές. Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις.*

**Λυκίδη, Σ.- Φ. (2012).** *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. (Διπλωματική εργασία).* Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

**Λυρσά, Λ. (1981).** *Η αποτυχία και η αδιαφορία στο Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

**Μαντόγλου, Α. (2015).** *Μεθοδολογία έρευνας και στατιστική:* <http://www.kordoutis.gr/panteion/images/pdf/Lab-2015-2016/methodmantoglou.pdf>

**Ματσαγγούρας, Η. (1994).** *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη.* Αθήνα : Gutenberg, 1994.

**Ματσαγγούρας, Η. (1995)** *Ομαδοκεντρική θεωρία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας* Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η., (1999).** *Η σχολική τάξη.* Αθήνα : Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001).** *Η Σχολική Τάξη. Χώρος - Ομάδα - Πειθαρχία - Μέθοδος.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002).** *Στατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη.* Αθήνα : Gutenberg, 2002. Τόμ. Τέταρτη Έκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003).** *Η Σχολική Τάξη Χώρος- Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος.* Αθήνα : Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005).** *Θεωρία της Διδασκαλίας Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης.* Αθήνα : Gutenberg, 2005. Τόμ. Δεύτερη βελτιωμένη έκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006).** *Η εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση..* Αθήνα : Gutenberg.
- Μαυρογιώργος Γ., (1992).** *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία.* Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.
- Μπίκος, Κ. (2011).** *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Μυλωνάς, Θ. (1982).** *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Νίαρη, Μ., & Μανούσου, Ε. (2013).** *Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, η επίδρασή του στη μαθησιακή διαδικασία και η διδακτική του αξιοποίηση. 7<sup>th</sup> International Conference in Open & Distance Learning, 2/A, Αθήνα, σ. 36-48.*
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2010),** Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2006).** *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ο.Ο.Σ.Α. (2011).** *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα.* Αθήνα : [http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5699/1537\\_01\\_%CE%9F%CE%9F%CE%A3%CE%91%20%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%20\(%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%84%CE%AD%CE%BF%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%9A%CE%A4\).pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5699/1537_01_%CE%9F%CE%9F%CE%A3%CE%91%20%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%20(%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%84%CE%AD%CE%BF%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%9A%CE%A4).pdf)
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001).** *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και*

αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 5, (2001) σσ. 81-91

**Παπακωνσταντίνου, Π. (1993).** Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση - Υλικό Στήριξης. (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Παπακωνσταντίνου, Π.** Παιδαγωγικές ιδέες και εκπαίδευση. ανακτήθηκε από: <http://ecourse.uoi.gr/course/index.php?categoryid=65>. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

**Παπανδρέου, Α. (2001).** Μεθοδολογία της διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Περράκη, Μ. (2009).** Η σχολική αποτυχία στα Γυμνάσια: Απόψεις διευθυντών. (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

**Πολύζου, Μ. (2016).** Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με το κοινωνικό-μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών τους. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

**Πυργιωτάκης, Ι. (1999).** Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Πυργιωτάκης, Ι. (2011).** Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Αθήνα: Πολιτεία.

**Σιάνου - Κύργιου, Ε. (2005).** Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997- 2004). Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Σπηλιοπούλου, Γ. (2014).** Πολιτισμικό κεφάλαιο και εκπαιδευτικές προσδοκίες γηγενών μαθητών δημοτικού σχολείου και μαθητών προερχόμενων από οικογένειες μεταναστών. (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

**Τεγόπουλος-Φουτράκης.** Ελληνικό λεξικό (7η έκδ. ). (1993). Αθήνα: Ελευθεροτυπία.

**Τριανταφύλλου, Β. (2015).** Διακοπή φοίτησης στο Γυμνάσιο: Απόψεις μαθητών. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

**Τριλιανός, Α. (2004).** Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας, τόμος Α' & Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

**Τσουκαλά, Κ. (1977).** «Εξάρτηση και αναπαραγωγή — ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830 1922). Αθήνα : ΘΕΜΕΛΙΟ.

**Woods, P. (1999)** *Successful Writing for Qualitative Researchers*. London: Routledge and Falmer.

**Φλουρής, Γ. & Κασσωτάκης, Μ. (2006).** *Μάθηση & Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. τ. Β'. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Φραγκουδάκη, Α. (1985).** *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

**Φραγκουδάκη, Α. (1993).** *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

**Φρειδερίκου, Α. & Φολερού – Τσερούλη Φ. (1991).** *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.

**Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (1992).** *Η προετοιμασία μαθήματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Μια εμπειρική παιδαγωγική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

**Χατζηχρήστου, Χ. (2004).** *Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τάξεις Δ', Ε' & Στ'*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Θέμα: «Διδακτικό έργο και μαθησιακά αποτελέσματα:

Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Ωρα συνέντευξης: \_\_\_\_\_

Τοποθεσία συνέντευξης: \_\_\_\_\_

Φύλο συνεντευξιαζόμενου/ης : \_\_\_\_\_

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου/ης : \_\_\_\_\_

Ηλικία συνεντευξιαζόμενου/ης : \_\_\_\_\_

Ανώτερο ακαδημαϊκό επίπεδο: \_\_\_\_\_

Όνοματεπώνυμο ερευνήτριας: \_\_\_\_\_

Σημειώσεις: «Σε ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σου στην έρευνά μας. Η συμμετοχή σου είναι πολύτιμη. Τα προσωπικά δεδομένα είναι απόρρητα και δεν δημοσιοποιούνται. Η διάρκεια της συνέντευξής μας θα είναι περίπου 30 λεπτά και υπάρχει ένας κορμός δέκα κεντρικών ερωτήσεων.»

Ερωτήσεις:

1. Ποια θεωρείς ότι είναι η κυριότερη αποστολή του σύγχρονου δημοτικού σχολείου;  
(Αντίδραση ερωτώμενου/ης)  
\_\_\_\_\_
2. Πότε νιώθεις ότι το διδακτικό σου έργο είναι αποτελεσματικό; Ποια χαρακτηριστικά καθιστούν το διδακτικό έργο πετυχημένο;  
(Αντίδραση ερωτώμενου/ης)  
\_\_\_\_\_
3. Ποιοι παράγοντες ευθύνονται για την εμφάνιση χαμηλών σχολικών επιδόσεων; Γιατί ορισμένοι μαθητές εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με άλλους;

(Αντίδραση ερωτώμενου/ης)

---

4. Με ποιους τρόπους θα μπορούσαμε, ως εκπαιδευτικοί, να βελτιώσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα στο σημερινό ελληνικό σχολείο;

(Αντίδραση ερωτώμενου/ης)

---

Σε ευχαριστούμε θερμά για τις απαντήσεις σου καθώς και για το χρόνο που μας διέθεσες.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**  
**Ερωτώμενος/η 1**

**Γενικά στοιχεία:**

Φύλο συνεντευξιαζόμενου/ης : Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου/ης : 1 έτος

Ανώτερο ακαδημαϊκό επίπεδο: πτυχίο Πανεπιστημίου

**Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου**

**Ποια θεωρείς ότι είναι η κυριότερη αποστολή του σύγχρονου δημοτικού σχολείου;**

Θέλει σκέψη. Η αποστολή του δημοτικού σχολείου; Πρώτα απ' όλα να βγάλει ανθρώπους στην κοινωνία, δηλαδή να βγάλει μαθητές με διαμορφωμένους χαρακτήρες. Δηλαδή ένα παιδί έκτης δημοτικού να μπορεί να σταθεί σαν παιδί, δηλαδή, δώδεκα χρονών, να είναι και νοητικά και κοινωνικά, ανάλογα με την ηλικία του. Νομίζω αυτό είναι σημαντικότερο. Και να πάει στο γυμνάσιο, γιατί παρακάτω το βλέπουν και άλλοι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, να μπορεί να σταθεί, δηλαδή, και σε μία τάξη γυμνασίου. Και έπειτα να έχει και τις γνώσεις που χρειάζεται για την ηλικία του. Αλλά πρώτα απ' όλα αυτό, συμπεριφορά, χαρακτήρας (το ανθρωπιστικό κομμάτι αλλά και το κοινωνικό κομμάτι).

**Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.**

**Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια «διδακτικό έργο»; Σε τι συνίσταται δηλαδή το διδακτικό μας έργο;**

Το διδακτικό έργο είναι και τα αποτελέσματα που σου έχει ο εκπαιδευτικός. Δηλαδή οι πράξεις του, όλα ό,τι κάνει μέσα στη σχολική αίθουσα αλλά και τα αποτελέσματα, όλα αυτά, δηλαδή, σαν συνέχεια.

**Δηλαδή κατά την άσκηση του διδακτικού σου έργου, έχεις στο νου σου κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες που κάνει κάποιος εκπαιδευτικός; Μπορείς να αναφέρεις κάποιο παράδειγμα;**

Όχι, νομίζω ότι είναι ανάλογα με τον εκπαιδευτικό οι ενέργειες του, τι κάνει μέσα στην τάξη, πώς κινείται και όλα αυτά.

**Υπάρχουν κάποιες στρατηγικές;**

Κάποια στάνταρ (standards) δηλαδή;

**Ναι.**

Μπορεί να υπάρχουν κάποια στάνταρ (standards) αλλά νομίζω μετά ότι και ο κάθε εκπαιδευτικός το κάνει ανάλογα με τις συνθήκες. Ελίσσεται νομίζω ο εκπαιδευτικός, είναι ευέλικτος ανάλογα με το τί βλέπει, προσαρμόζεται και ο εκπαιδευτικός και με βάση τους μαθητές του.

**Πότε νιώθεις ότι το διδακτικό σου έργο είναι αποτελεσματικό; Ποια είναι δηλαδή τα χαρακτηριστικά που καθιστούν το διδακτικό έργο πετυχημένο;**

Να μπορούν οι μαθητές να έχουν κατακτήσει τα βασικά από κάθε ενότητα ας πούμε, της «Γλώσσας» ή των «Μαθηματικών» να έχουν κατακτήσει τα βασικά και αυτά που πρέπει: τον στόχο ας πούμε, να έχουν κατακτήσει αυτό. Και η πλειοψηφία των μαθητών.

**Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα: προσδιορισμός κι ερμηνεία τους.**

**Τι εννοούμε με τον όρο «μαθησιακά αποτελέσματα»;**

Τα αποτελέσματα, όπως το καταλαβαίνω εγώ, ενός μαθητή που πρέπει να έχει σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, σε σχέση και με την ύλη κιόλας που θα έχει, αυτό πιστεύω.

**Μετά το πέρας μιας διδασκαλίας είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα πάντα τα προσδοκώμενα; Υπάρχουν κάποιοι μαθητές που εμφανίζουν πιο χαμηλές σχολικές επιδόσεις;**

Ναι υπάρχουν, δεν κατακτούν όλοι οι μαθητές τα ίδια.

**Γιατί;**

Γιατί; Αυτό ίσως, αρχικά, όπως τους βλέπω, δεν προσέχουν πολύ στο μάθημα. Προσπαθείς, δηλαδή, να τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον. Μετά και από το σπίτι, δεν ασχολούνται τόσο πολύ και στο σπίτι και στις εργασίες που τους βάζουμε. Μετά μπορεί να είναι και θέμα παιδιού, να μην τα «πιάνει» που λέμε τόσο εύκολα, κάτι να του φανεί δύσκολο και όσο και να επιμένουμε πάλι να μην το καταλαβαίνει.

**Δηλαδή, αν πάρεις στο μυαλό σου κάποιους μαθητές που έχουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, ποιο είναι το προφίλ αυτών των μαθητών; Δηλαδή, πώς θα τα χαρακτήριζες αυτά τα παιδιά; Ποιο είναι το προφίλ τους; Μαθησιακό, γνωστικό, κοινωνικό προφίλ των παιδιών. Ποιο είναι το προφίλ των παιδιών που έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις;**

Μαθησιακό, αυτό που μου έρχεται τώρα στο μυαλό είναι ότι χάνονται. Δηλαδή, από την ώρα του μαθήματος, μέχρι στιγμής, δηλαδή, τι μου έχει τύχει κιόλας, χάνονται, είναι σαν αφηρημένα. Δηλαδή από την ώρα του μαθήματος δεν προσέχουν.

**Γιατί; Πού το αποδίδεις εσύ αυτό;**

Ή μπορεί να είναι και οι άτακτοι, ας πούμε αυτοί που θα κάνουν τη φασαρία, κι αυτά, ή μπορεί να είναι και οι ήσυχοι, οι συνεσταλμένοι αλλά που βαριούνται, χάνονται χαζεύουν έξω από το παράθυρο, κάνουν διάφορα τέτοια.

**Ποιοι παράγοντες δηλαδή είναι αυτοί, οι οποίοι επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις σχολικές επιδόσεις; Δηλαδή ποιος παράγοντας επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις ενός μαθητή; Τη σχολική του επίδοση, ποιοι παράγοντες τη διαμορφώνουν; Πάρε στο μυαλό σου ένα παράδειγμα, ανακάλεσε ένα παράδειγμα ενός μαθητή, ο οποίος ενδεχομένως δεν τα καταφέρνει τόσο καλά. Γιατί;**

Γιατί; Να τώρα μου έρχονται κάποια παραδείγματα. Ένας ας πούμε ξέρω ότι έχει χωρισμένους γονείς και ξέρω ότι επικρατεί και ένταση στο σπίτι, έχει τέτοια προβλήματα. Τώρα μου έρχονται και κάποιες άλλες κοπελίτσες, που πάλι, δηλαδή, κάτι στο σπίτι συμβαίνει. Ναι, ίσως να φταιει αυτό. Δηλαδή, κοινωνικό ίσως πρέπει να πω; Κοινωνικό.

**Το σχολείο παίζει ρόλο σε αυτό;**

Στο να έχουν τα χαμηλά αποτελέσματα;

**Ναι. Το σχολείο παίζει ρόλο; Σε αυτά τα παιδιά που ανέφερές, που έχουν δυσκολία στο σπίτι. Μπορεί το σχολείο να κάνει κάτι γι' αυτό; Μπορεί να βοηθήσει με κάποιο τρόπο τα συγκεκριμένα παιδιά;**

Μπορεί πιστεύω, δεν ξέρω. Τώρα, απ' ότι ακούω έρχονται στο σχολείο και ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί και νομίζω ότι μπορεί να συμβάλλει και το σχολείο. Ναι παίζει σημαντικό ρόλο και το σχολείο, ναι εννοείται. Γιατί και ο μαθητής είναι πολλές ώρες μέσα στο σχολείο. Και εσύ, σαν δάσκαλος μπορείς να τον πάρεις, ίσως και ιδιαίτερα λίγο να του μιλήσεις, κάτι να συζητήσετε. Κι εσύ κάτι να βγάλεις από τον μαθητή κάτι να καταλάβεις τι συμβαίνει. Καταλαβαίνουμε τι γίνεται ακόμη και στο σπίτι του μαθητή. Και έτσι ίσως σιγά-σιγά να μπούμε λίγο στην ψυχολογία του, με κάποιο τρόπο να τον βοηθήσουμε, κάτι θα καταλάβουμε.

#### **Άξονας 4: Τρόποι παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου**

**Άρα με ποιους τρόπους εμείς θα μπορούσαμε ως εκπαιδευτικοί, να βελτιώσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα στο σημερινό σχολείο μας;**

Κατ' αρχάς, νομίζω, λίγο, εγώ μόνη μου, σαν εκπαιδευτικός, έτσι, να πλησιάσω το παιδί ιδιαίτερος, αυτό που είπα και πριν, λίγο να συζητήσω να καταλάβω τι συμβαίνει και μετά να ανακαλύψω μόνη μου τρόπους που θα είναι ανάλογα και με αυτό το παιδί, δηλαδή ή θα του δώσω κάποια ενθάρρυνση ή μπορώ να κάνω, εκεί που δίνω φωτοτυπίες σε όλους, να κάνω φωτοτυπίες ειδικά για αυτό το παιδί, να είναι στα μέτρα του, έτσι ώστε λίγο να πάρει θάρρος άμα κάνει κάτι σωστά και την επιβράβευση, να χαρεί, να συμμετέχει και περισσότερο. Γιατί κι αυτό είναι μετά, και

η συμμετοχή μέσα στο μάθημα για να έχει ενδιαφέρον, ή κάτι να του κάνω μετά εγώ να του κεντρίσω το ενδιαφέρον έτσι ώστε να προσέχει στο μάθημα, αυτό που είπα πριν, και άμα προσέχει στο μάθημα, βήμα-βήμα.

**Ωραία, ευχαριστούμε πολύ για τις απαντήσεις σου και για το χρόνο που μας διέθεσες.**

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**

#### **Ερωτώμενος/η 2**

##### **Γενικά στοιχεία:**

Φύλο συνεντευξιαζόμενου/ης : Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου/ης : 11 έτη

Ανώτερο Ακαδημαϊκό επίπεδο: πτυχίο Πανεπιστημίου

##### **Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου**

**Ποια θεωρείς ότι είναι η κυριότερη αποστολή του σύγχρονου δημοτικού σχολείου;**

Αρχικά, το βασικότερο εγώ πιστεύω ότι είναι να βγει ένας μαθητής από το δημοτικό σχολείο που να είναι κοινωνικοποιημένος, να έχει τις βασικές γνώσεις σε διάφορα πεδία και να μπορεί να είναι έτοιμος να ανταποκριθεί στις μεγαλύτερες σχολικές βαθμίδες.

##### **Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.**

**Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια «διδακτικό έργο»;**

Διδακτικό έργο...

**Τι είναι το διδακτικό έργο. Ναι, τι είναι το διδακτικό έργο.**

Το διδακτικό έργο είναι ο τρόπος διδασκαλίας που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με το ενιαίο σχολικό πρόγραμμα που υπάρχει. Αυτό.

**Ο τρόπος διδασκαλίας;**

Ναι.

**Εσύ, δηλαδή, στο διδακτικό έργο, έχεις κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες ή στρατηγικές που ακολουθείς, κατά την άσκηση;**

Σίγουρα υπάρχουν διδακτικές ενέργειες. Το βασικό είναι το πριν μπεις στην τάξη για να κάνεις μάθημα, σίγουρα θα έχεις ένα σχεδιάγραμμα, βάση με τους στόχους του κάθε μαθήματος και από εκεί και πέρα όχι μόνο το διδακτικό κομμάτι. Το διδακτικό κομμάτι, θεωρώ ότι έχει να κάνει και με τις ενέργειες που θα κάνεις για να ενσωματώσεις και τους μαθητές, τους αδύναμους μαθητές, στη διαδικασία αυτή.

**Τι ενέργειες θα μπορούσες να κάνεις για να ενσωματώσεις μαθητές; Τι θα μπορούσε να κάνει ένας εκπαιδευτικός για να ενσωματώσει πιο αδύναμους**

### **μαθητές μέσα στο μάθημα;**

Πρώτα, να δίνει πρωτοβουλίες σε αδύναμους μαθητές, έτσι ώστε να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους και να τους κάνει πιο σίγουρους για τον εαυτό τους, να μπορούν συμμετέχουν στην τάξη, να είναι πιο ενεργοί και όχι παθητικοί απλά μαθητές. Να είναι ενεργοί. Αυτό.

### **Πότε νιώθεις, εσύ σαν εκπαιδευτικός, ότι το διδακτικό σου έργο είναι αποτελεσματικό; Δηλαδή, ποια χαρακτηριστικά έχει ένα πετυχημένο διδακτικό έργο;**

Σίγουρα είναι το κομμάτι της αξιολόγησης στο τέλος. Όταν λέω αξιολόγηση, αν κάνεις παραδείγματος χάριν, ένα επαναληπτικό, (μιλάμε για το διδακτικό κομμάτι τώρα έτσι;), δεις εάν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι σου, αν έχουν τα παιδιά μάθει αυτά που τους έχεις δώσει. Από εκεί και πέρα θεωρούμε ότι είναι και αποτελεσματικό, όχι μόνο από την αξιολόγηση που θα κάνεις, αλλά και από το πόσο θα τα χρησιμοποιήσουν αυτά στην καθημερινότητά τους. Δεν έχει να κάνει μόνο με το κομμάτι μέσα στην τάξη, αλλά το θέμα είναι εκτενέστερα να το χρησιμοποιούν και προς τα έξω.

### **Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα: προσδιορισμός κι ερμηνεία τους.**

**Τι εννοούμε με τον όρο «μαθησιακά αποτελέσματα»; Πώς τον καταλαβαίνεις; Μαθησιακά αποτελέσματα:** έχει να κάνει με το κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός και κατά πόσο μπορούν να τα διαχειριστούν όλα αυτά οι μαθητές.

**Ωραία. Μετά το πέρας μιας διδασκαλίας τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πάντα τα προσδοκώμενα; Υπάρχουν κάποιοι μαθητές που εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από τους άλλους;**

Εννοείται και υπάρχει, γιατί κάθε άτομο είναι διαφορετικό, έχουν διαφορετική ωριμότητα, απέναντι στο σχολείο, απέναντι στη διαδικασία και συναισθηματική και πνευματική. Δηλαδή, ωριμάζουν διαφορετικά. Επομένως, δεν μπορούν να είναι όλοι ίδιοι. Δε μιλάμε για αριθμούς. Μιλάμε για παιδιά.

**Ωραία. Άρα αυτή τη διαφοροποίηση στα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από το διδακτικό μας έργο, πού μπορεί να οφείλεται; Γιατί κάποιοι μαθητές έχουν πιο χαμηλές σχολικές επιδόσεις και κάποιοι έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις;**

Ναι. Τώρα αυτό έχει αρκετές συνιστώσες που μπορεί να αναπτύξουμε. Αρχικά, το πρώτο που σου είπα ήταν αυτό με την κοινωνική και βιολογική ωρίμανση και τη συναισθηματική που έχει να κάνει, με το ίδιο το παιδί. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία στο να παρακολουθήσει τα μαθήματά του. Και στο να προσαρμοστεί στο περιβάλλον της τάξης και στους κανόνες της τάξης. Όλα



αυτά προκαλούν μία δυσκολία. Ένα άλλο κομμάτι, το οποίο έχω παρατηρήσει, είναι ότι όταν συναντάμε μαθητές με χαμηλό το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας του, αποθαρρύνονται, με αποτέλεσμα να μην συμμετέχουν σε όλη αυτή τη διαδικασία και να είναι και αρνητικοί πάνω σε αυτό. Μετά, έχουμε τους μαθητές, οι οποίοι είναι οι λεγόμενοι «στοχοποιημένοι» μαθητές, που βρίσκονται στο περιθώριο, γιατί τα παιδιά έτσι και δουν κάτι αρνητικό είναι σκληρά απέναντι σε αυτό και στην κριτική τους, θα δείχνουν σκληρά χαρακτηριστικά, πώς να το πω. Αυτό. Ένα άλλο κομμάτι είναι το έντονο άγχος που δημιουργείται είτε αυτό προέρχεται από την πίεση που προκαλούν οι γονείς με τις υψηλές προσδοκίες που έχουν από τα παιδιά τους είτε σε αυτό οφείλεται και το ίδιο το σχολείο, με τη βαθμοθηρία που το κρίνει. Αυτό. Επίσης, ένα άλλο αρνητικό που έχω παρατηρήσει, και τελευταία είχαμε και έναν μαθητή στο σχολείο, στην έκτη τάξη φέτος. Είχε εθιστεί στο διαδίκτυο. Εθισμός στο διαδίκτυο και στην τηλεόραση, αλλά περισσότερο, πιστεύω, στο διαδίκτυο. Εκεί πολλά παιδάκια εθίζονται. Με αποτέλεσμα να κοιμάται πάρα πολύ αργά το βράδυ και το πρωί που έρχεται να μην μπορεί να συμμετέχει, να κοιμάται πάνω στο θρανίο του. Και όλο αυτό να δυσκολεύει την επίδοσή του, να την επηρεάζει. Ίσως φταίει και αν όχι η συμμετοχή του που έχει μέσα στο μάθημα, που αυτό οφείλεται στους προηγούμενους λόγους, ίσως στερούνται και μεθοδολογίας για το πώς διαβάζουν στο σπίτι τους.

**Δηλαδή; Πάμε στο σπίτι τώρα. Εννοείς ο τρόπος που δουλεύουν με τους γονείς;**

Ο τρόπος που δουλεύουν με τους γονείς. Μπορεί να έχουν πολύ χαμηλό κοινωνικό, μορφωτικό επίπεδο οι γονείς και να μην έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά. Κυρίως αυτό πιστεύω, και η πίεση που δέχονται. Δηλαδή και τα δύο. Και η έλλειψη, και η αδυναμία των γονιών να βοηθήσουν τα παιδιά αλλά και η μεγάλη πίεση. Και οι δυο αυτές περιπτώσεις λειτουργούν αρνητικά για την επίδοσή τους. Κάτι άλλο που έχω παρατηρήσει, είναι ότι έχουν πολύ φτωχό λεξιλόγιο. Τώρα αυτό θα μου πείτε πού οφείλεται; Και ποιος ευθύνεται για αυτό; Ναι, έχουν πολύ φτωχό λεξιλόγιο και έχουν σαν αποτέλεσμα να μην κατανοούν αυτά που διαβάζουν, δηλαδή σε κάποια επαναληπτικά που τους βάζουμε να μην κατανοούν την ερώτηση και να απαντάνε κάτι διαφορετικό από αυτό που ζητάμε και υπάρχει και αδυναμία έκφρασης, τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στον γραπτό.

**Δεν μπορούν να ανταποκριθούν, δηλαδή, στις απαιτήσεις, με λίγα λόγια;**

Στις απαιτήσεις, ναι αυτό.

**Μάλιστα. Άρα ουσιαστικά, εδώ, ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που εμφανίζουν αυτές τις χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις;**

Είναι και τα παιδιά, αλλά γενικότερα αυτό που ήθελα να πω, είναι ότι και στις μέρες μας, τώρα θα σας πάλω λίγο στο τι συμβαίνει σήμερα..

***Ναι, αυτό θέλουμε.***

Είναι μία χώρα χρεοκοπημένη, έτσι; Μία χώρα χρεοκοπημένη σε πολιτικά, σε πολιτιστικά σε οτιδήποτε επίπεδο, σε εκπαιδευτικά, δηλαδή τα πάντα νοσούν.

***Εκπαιδευτικά που νοσούν;***

Νοσούν. Κάτσε να σου πω λίγο, περίμενε. Είμαστε μία χώρα χωρίς όνειρα, χωρίς μέλλον, χωρίς όραμα, χωρίς... Επομένως, τα παιδιά πού να πιαστούν και τί να κάνουν. Απαξιώνουν όλη την διαδικασία και αδιαφορούν.

***Ναι. Ωραία, απ' όλο αυτό εγώ θα «πιάσω» λίγο το εκπαιδευτικά, μιας που είναι και στον τομέα μας, να μας πεις, δηλαδή, εκπαιδευτικά που νοιώθεις ότι νοσούμε εμείς σας εκπαιδευτικό σύστημα; Και συγκεκριμένα στο δημοτικό σχολείο. Πού νοσεί το σχολείο δηλαδή; Το δημοτικό;***

Το δημοτικό. Υπάρχουν αναποτελεσματικοί μέθοδοι διδασκαλίας. Θα μου πεις, τι εννοείς με αυτό.

***Τι εννοείς με αυτό;***

Ναι, παραδείγματος χάριν, ενισχύεται πολύ ο μονόλογος του δασκάλου. Με αποτέλεσμα να γίνεται ο μαθητής παθητικός δέκτης και όχι ενεργητικός. Όλο αυτό λογικό να προκαλέσει μία ανία. Δηλαδή, το να κάθεται τώρα και να ακούς συνέχεια τον εκπαιδευτικό, που αυτό δεν φταίει ο εκπαιδευτικός, φταίνει και τα βιβλία που έχεις, το όλο σύστημα και τη γραμμή που περνούν. Η αποστήθιση, βασικό και αυτό. Βέβαια έχει γίνει μία προσπάθεια να αλλάξουν τα βιβλία, αλλά όλο αυτό πιστεύω δεν έχει αποδώσει θετικά.

***Γιατί τα βιβλία τα καινούρια είναι πιο δύσκολα; Πιο εύκολα; Πιο απαιτητικά; Γιατί;***

Είναι πιο δύσκολα, εννοείται, πιστεύω απευθύνονται σε μεγαλύτερο μορφωτικό επίπεδο, αλλά είναι και πολύ κακογραμμένα, αυτό. Μπορεί να προβάλλει, ξέρω κι εγώ, παραδείγματος χάριν στα μαθηματικά σου λέω ένα παράδειγμα τώρα, στις «Δραστηριότητες» που πρέπει να κάνεις, που παρουσιάζει ένα ομοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας, παρόλα αυτά, όμως, δεν υπάρχουν και υποδομές στα σχολεία. Υλικοτεχνικές υποδομές.

***Άλλος ένας παράγοντας δηλαδή που νοσεί το σύστημά μας.***

Και επίσης, δεν υπάρχουν και υποστηρικτικές δομές για μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, δε σου λέω να έχει δυσλεξία ή οτιδήποτε. Για έναν αδύναμο μαθητή. Η το βασικότερο, το άλλο, είναι πολυπληθή τα τμήματα. Έτσι; Ένας δάσκαλος με 28 παιδιά μέσα και με 30 παιδιά καλείται όχι μόνο να κάνει το διδακτικό του έργο. Σε όλο αυτό υπάρχει μία δυσλειτουργία. Καλείται να σκύψει πάνω από τα προβλήματα εξειδικευμένων παιδιών, με μαθησιακά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες.

**Μπορεί να το κάνει αυτό ο εκπαιδευτικός;**

Πώς μπορεί να το κάνει αυτό ο εκπαιδευτικός με 30 παιδιά; Φτάνει η διδακτική ώρα; Φτάνουν τα 45 λεπτά για να κάνει κάτι τέτοιο; Τι θα πρωτοκάνει; Αυτό. Θα στηρίξει μαθητές που έχουν τέτοια προβλήματα? Δύσκολο.

**Ωραία, για να το «μαζέψουμε» τώρα λοιπόν. Άρα οι παράγοντες, να πούμε, δηλαδή, έτσι λίγο συγκεκριμένα είναι ότι,..**

Και το άλλο που θέλω να σημειώσω είναι ότι και για τους εκπαιδευτικούς, που δεν υπάρχουν επιμορφωτικά, ουσιώδη σεμινάρια που θα σε βοηθήσουν να αντιμετωπίζεις τέτοιες περιπτώσεις και δεν υπάρχουν και ειδικό στα σχολεία. Στείλε ένα ψυχολόγο, κάτι που θα βοηθήσει όχι μόνο τους μαθητές αλλά και εμάς να δούμε πώς θα το διαχειριστούμε όλο αυτό.

**Ωραία, άρα για να το «μαζεύουμε», να αναφέρουμε λίγο πιο, έτσι, επιγραμματικά ας πούμε, αυτά που θεωρούμε εμείς, τους παράγοντες που θεωρούμε εμείς ότι επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις σχολικές επιδόσεις...**

Είναι και κάτι άλλο, σε διακόπτω τώρα. Είναι και η απαξίωση που δείχνουν απέναντι στο όλο εκπαιδευτικό σύστημα και απέναντι και στο δάσκαλο, είτε από τους γονείς είτε από την κοινωνία, γενικότερα. Και όταν βλέπεις μία τέτοια απαξίωση, περνάει και στο παιδί. Το πιο απλό, δηλαδή μπορεί να βλέπω να κατακρίνει ο γονέας το παιδί, μπροστά στα μάτια, το δάσκαλο, συγγνώμη μπροστά στα μάτια του παιδιού, τί, πώς θα το σεβαστεί; Θα το αγαπήσει; Θα αγαπήσει το αντικείμενό του; Δε γίνεται.

**Ωραία, άρα «μαζεύοντάς» το, οι παράγοντες αν τους αναφέρουμε, έτσι που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, τα μαθησιακά αποτελέσματα στην τάξη μας, είναι;**

Γενικά;

**Ναι να τους αναφέρουμε λίγο έτσι πιο επιγραμματικά. Οι παράγοντες γενικά που θα επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που θα προκύψει μετά το πέρας μίας διδασκαλίας στην τάξη μας.**

Είναι οι σχέσεις που έχουν οι γονείς με τα παιδιά, το βασικό αυτό. Είναι το προφίλ που προβάλλει το ίδιο το σχολείο για τους μαθητές. Είναι ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, θέλουμε δεν θέλουμε, είμαστε και εμείς συνένοχοι σε όλο αυτό. Θα μου πεις, τι μπορείς να κάνεις? Αλλά είμαστε.

#### **Άξονας 4: Τρόποι παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου**

Αυτή θα είναι η τελευταία ερώτηση. Πώς θα μπορούσαμε εμείς, ως εκπαιδευτικοί, να βελτιώσουμε τα αποτελέσματα στο ελληνικό σχολείο μας; Ναι. Κοίτα, μαγικές λύσεις δεν υπάρχουν, έτσι, να είμαστε «τζίνι», να κάνουμε ένα κλικ και να αλλάξει όλο αυτό το σύστημα. Εγώ, ως ταπεινή δασκάλα, το μόνο που

θα μπορούσα να κάνω είναι να δώσουμε κίνητρα στα παιδιά, και όταν λέω κίνητρα να μην είναι ο βαθμός. Να είναι ένα κίνητρο, να δώσω ένα όραμα για, ότι γίνοντας, διαβάζοντας και συμμετέχοντας πιο ενεργά στο σχολείο, θα βελτιωθεί ο τρόπος ζωής τους, όχι μόνο το βιοτικό τους επίπεδο. Να καταλάβουν την αξία της γνώσης, ότι δεν είναι μόνο για να βγάλω, να αποκτήσω μία καλή δουλειά, αλλά εξελίξεσαι και σαν άνθρωπος σαν σκέψη, σα να βλέπεις διαφορετικά τον κόσμο. Επειδή ανέφερα πριν για τη χαμηλή αυτοπεποίθηση, είναι ένα κομμάτι που θα μπορούσαμε να ενισχύσουμε εμείς τους μαθητές, επιβραβεύοντας τους, συμμετέχοντας σε διάφορες δραστηριότητες, που ξέρουμε ότι εκεί θα τα καταφέρουν για να το ενισχύσουμε όλο αυτό. Πρέπει να τους τονίζουμε πολύ να διαβάσουν εξωσχολικά βιβλία και να το αγαπήσουν το βιβλίο, μην το κάνουνε, γιατί, όπως και να έχει, έχω παρατηρήσει ότι στο σχολείο, παραδείγματος χάριν στην ιστορία, επειδή είναι και κακογραμμένα τα βιβλία ή οτιδήποτε, δεν τα ελκύει να διαβάσουν κάτι. Με κάποιο τρόπο, δημιουργώντας μία βιβλιοθήκη στην τάξη, θα μπορούσαμε να ενισχύσουμε την επιθυμία των παιδιών να διαβάσουν παραπάνω βιβλία. Και το άλλο που θέλω να τονίσω, είναι ότι, να ενισχύσουν, να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο. Αυτό. Το άλλο που θέλω να πω, είναι ότι να διαθέτουμε στα παιδιά περισσότερο ελεύθερο χρόνο, να μην τα φορτίζουμε με ξένες γλώσσες, με γυμναστήρια με το οτιδήποτε που μπορούν να κάνουν εξωσχολικά και να κάνουν πράγματα τα οποία τους ευχαριστούν, αυτό. Δηλαδή να έχουν ένα χρόνο δημιουργικής εξέλιξης. Ήθελες να πω κάτι άλλο;

***Όχι, ευχαριστούμε πολύ.***

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 Ερωτώμενος 3

### Γενικά στοιχεία:

Φύλο συνεντευξιαζόμενου/ης : Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου/ης : 7 έτη

Ανώτερο Ακαδημαϊκό Επίπεδο: πτυχίο Πανεπιστημίου

### Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου

**Ποια θεωρείς ότι είναι η κυριότερη αποστολή του σύγχρονου δημοτικού σχολείου;**

Η κυριότερη; Η κυριότερη αποστολή του σύγχρονου δημοτικού σχολείου θεωρώ ότι είναι να δώσει κάποιες αξίες στους μαθητές, να μάθει πώς να συνεργάζονται μεταξύ τους, γι αυτό κιόλας η διδασκαλία στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική και πώς μέσα από την ομάδα μπορούν να βγουν κάποια αποτελέσματα, αλλά πάλι μέσα στην ομάδα. Θεωρώ ότι η αποστολή του είναι κυρίως ομαδοσυνεργατική.

### Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.

**Και πώς εννοείς την έννοια «διδακτικό έργο»; Σε τι, δηλαδή, συνίσταται το διδακτικό μας έργο; Τι είναι το διδακτικό έργο;**

Διδακτικό έργο: Θεωρώ ότι έχει πολλές σημασίες και όχι μία. Μία από αυτές είναι πώς οργανώνεις το μάθημα και πώς τελικά θα το διδάξεις. Αλλά, το διδακτικό έργο, δεν έχει να κάνει, για μένα, μόνο ότι έχει να κάνει με τη διδασκαλία της γνώσης (γλώσσα, μαθηματικά κλπ). Θεωρώ ότι μέσα στο διδακτικό έργο είναι και αυτές οι αξίες που πρέπει να μεταδώσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές. Είναι μία ευρύτερη έννοια

**Λοιπόν, κατά την άσκηση του διδακτικού έργου, έχεις εσύ στο νου σου συγκεκριμένες ενέργειες, στρατηγικές ή μεθόδους που πρέπει να εφαρμόσεις;**

Ε, η αλήθεια είναι πως όχι. Κάθε μέρα που περνάει..Μάλλον για να είμαι ακριβής, πριν μπω στην τάξη έχω κάποιες, αλλά όταν μπαίνω μέσα στην τάξη, η ομάδα με οδηγεί και κάνω το δικό μου διδακτικό έργο. Επομένως, αν και κάποια πράγματα είναι προσχεδιασμένα, στην ουσία δεν είναι τίποτα.

**Πότε νιώθεις ότι το διδακτικό σου έργο είναι αποτελεσματικό; Ποια χαρακτηριστικά συνθέτουν ένα διδακτικό έργο πετυχημένο;**

Δύσκολη ερώτηση αυτή. Αποτελεσματικό για μένα είναι ένα διδακτικό έργο, όταν

δω τους μαθητές μου, μετά από ένα Α χρονικό διάστημα να εφαρμόζουν αυτά που λέμε στην πράξη και μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από το σχολείο.

**Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα: προσδιορισμός κι ερμηνεία τους.**

**Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια «μαθησιακά αποτελέσματα»;**

Μαθησιακά αποτελέσματα; Θεωρώ ότι ο όρος αυτός έχει να κάνει με το τι μαθαίνει τελικά το παιδί μέσα από την τάξη.

**Λοιπόν, μετά το πέρας μιας διδασκαλίας τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πάντα τα προσδοκώμενα; Υπάρχουν κάποιοι μαθητές που έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από κάποιους άλλους;**

Όχι, δεν είναι πάντα τα προσδοκώμενα. Και αυτό γιατί έχεις ζωντανούς οργανισμούς απέναντί σου, και δεν έχουν όλοι και όλες τις ίδιες εμπειρίες. Επομένως, σε ένα τμήμα, ειδικότερα στα μεγάλα τμήματα, θα εμφανιστούν μαθητές που θα έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ωραία;

**Εσύ, που αποδίδεις αυτή τη διαφοροποίηση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Πού αποδίδεις δηλαδή ότι κάποιοι εμφανίζουν αυτές τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο κάποιοι άλλοι; Ποιοι παράγοντες παίζουν ρόλο;**

Θεωρώ η εμπειρία του κάθε μαθητή, θεωρώ ότι η οικογένεια, το οικογενειακό περιβάλλον.

**Για εξήγησε το λίγο το οικογενειακό περιβάλλον πώς μπορεί να παίξει ρόλο στην επίδοση ενός μαθητή;**

Το οικογενειακό περιβάλλον θεωρώ ότι παίζει το πιο σημαντικό ρόλο, καθώς οι γονείς των μαθητών, δεν έχουν όλοι το ίδιο μορφωτικό επίπεδο. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι κάποιος γονέας που έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ότι και το παιδί θα έχει, αλλά έρχεται με πιο χαμηλή βάση σε σχέση με κάποιον άλλον, που ο πατέρας του μπορεί να είναι γιατρός και να έχει καλύτερο μορφωτικό επίπεδο από κάποιον αγρότη. Άρα η μόρφωση των γονέων, θεωρώ ότι στην αρχή, επηρεάζει. Στην αρχή πάντα. Μετά βέβαια μπορούμε να δούμε άλλα αποτελέσματα. Επίσης, και ο χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς στα παιδιά τους. Μπορεί, ειδικότερα στα πρώτα χρόνια του σχολείου, κάποιοι γονείς να μην μπορούν να αφιερώσουν τον απαραίτητο χρόνο, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κενά στους μαθητές και να έχουμε χαμηλότερες επιδόσεις. Εκεί κυρίως η οικογένεια.

**Άλλος παράγοντας που μπορεί να παίξει ρόλο; Εδώ θέλουμε λίγο να μας αναλύσεις περισσότερο τη σκέψη σου. Σωστά η οικογένεια, κάποιος άλλος; Μετά την οικογένεια, ας πούμε, δευτερεύον παράγοντας ο οποίος μπορεί να επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα στην τάξη, ποιος θα μπορούσε να είναι; Δηλαδή, η**

**οικογένεια έχει τον πρωταρχικό ρόλο που διαμορφώνει τη σχολική επίδοση ενός μαθητή, τι άλλο μπορεί να επηρεάζει την επίδοσή του;**

Και η αυτοπεποίθηση ενός μαθητή. Η αυτοπεποίθηση. Και αυτός είναι ένας βασικός παράγοντας. Αν ένας μαθητής έχει μία χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, που αυτό και πάλι ξεκινάει από την οικογένεια, τότε μπορεί να έρθει με άρνηση στο σχολείο, ότι εγώ δεν είμαι καλή στα μαθηματικά, χωρίς να έχει κάνει κάποιο μάθημα στα μαθηματικά, επομένως να αρνείται η ίδια να μάθει την προπαίδεια ή την πρόσθεση, και να φαίνεται ότι είναι μία κακή μαθήτρια ή ένας κακός μαθητής.

Ένας άλλος παράγοντας, ίσως να είναι και ο ίδιος ο δάσκαλος.

**Πώς το εξηγείς αυτό; Δηλαδή, πώς μπορεί να γίνει αυτό;**

Κάθε μαθητής είναι διαφορετικός, επομένως σε ένα μεγάλο τμήμα δεν μπορεί ο δάσκαλος να πιάσει το εκατό τοις εκατό στην ψυχολογία του μαθητή. Με αποτέλεσμα κάποιους να τους «ρίξει», κάποιος μαθητής να μην καταλαβαίνει τον εκπαιδευτικό.

**Γιατί δεν θα τον καταλαβαίνει; Τι μπορεί να παίζει ρόλο;**

Είναι οι εμπειρίες. Συνήθως ο εκπαιδευτικός, απευθύνεται στο μέσο όρο και πάνω. Επομένως, αν σου έρθει ένας μαθητής με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, ή σου έρθει ένας μαθητής από ένα οικογενειακό περιβάλλον έτσι, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και εσύ δεν καθίσεις μαζί του, να ασχοληθείς λίγο παραπάνω απ' ότι με τους άλλους μαθητές, τότε θεωρώ ότι τον έχασες τον μαθητή. Μετά, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν μεταδίδουν και σωστά το μάθημα, επομένως όλη η ευθύνη είναι δική τους. Με αποτέλεσμα να δημιουργούνται μαθητές με χαμηλές επιδόσεις.

**Άρα, εσύ θα μπορούσες να μου πεις ποια είναι, ας πούμε, τα χαρακτηριστικά που θα είχε ένας λίγο πιο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός σε σχέση με έναν άλλον;**

Ένα αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θεωρώ ότι πρέπει να κάνει μία ιδιαίτερη προετοιμασία στο σπίτι και να ακολουθεί μία εξατομικευμένη διδασκαλία. Ίσως να υπάρχουν καλύτερα αποτελέσματα σε αυτό.

**Ωραία. Άρα το προφίλ των μαθητών που εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις είναι οι μαθητές που;**

Που προέρχονται από χαμηλά μορφωτικά επίπεδα, από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Οι μαθητές που έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Και οι μαθητές που μπορεί να «τύχουν» σε κακούς εκπαιδευτικούς.

#### **Άξονας 4: Τρόποι παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου**

**Εμείς, σαν εκπαιδευτικοί λοιπόν, πώς θα μπορέσουμε να βελτιώσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα στο ελληνικό σχολείο μας; Τι θα μπορούσαμε να**

**κάνουμε για να βελτιώσουμε λίγο αυτή την κατάσταση;**

Νομίζω ότι αυτό δεν έχει να κάνει καθαρά με τους εκπαιδευτικούς, αλλά γενικά με την πολιτική ηγεσία. Πρέπει να αλλάξει γενικά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα για να μπορούμε να πούμε ότι κάνουμε κάτι για αυτούς τους μαθητές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, συνήθως, χρησιμοποιούν την εξατομικευμένη για αυτούς τους μαθητές, ή θα τους στείλουμε σε κάποια τμήματα ένταξης. Όμως δεν είναι αυτή η λύση. Άρα μάλλον το πρόβλημα αυτό πρέπει να αντιμετωπιστεί από την ηγεσία και μετά εμείς οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουμε δράση.

**Ωραία, σε ευχαριστούμε πάρα πολύ.**



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5**  
**Ερωτώμενος/η 4**

**Γενικά στοιχεία:**

Φύλο συνεντευξιαζόμενου/ης : Άνδρας

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου/ης :35

Ανώτερο Ακαδημαϊκό επίπεδο: Ακαδημία

**Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου**

**Ποια θεωρείς ότι είναι η κυριότερη αποστολή του σημερινού δημοτικού σχολείου;**  
Η κυριότερη αποστολή πιστεύω ότι πρώτα είναι το έργο της μάθησης και δευτερευόντως θα έλεγα της αγωγής.

**Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.**

**Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια «διδακτικό έργο»; Σε τι συνίσταται το διδακτικό έργο ενός εκπαιδευτικού;**

Το διδακτικό έργο είναι πολύπλευρο, δεν μπορεί έτσι, να είναι κάτι το.. Το διδακτικό έργο πιάνει όλες τις πλευρές. Γιατί εγώ σαν εκπαιδευτικός, πέραν ότι έχεις ένα συγκεκριμένη, θα έλεγα, ύλη να διδάξεις, πρέπει να διδάξεις και συμπεριφορά και αγωγή και τι άνθρωπο θα βγάλεις στην κοινωνία. Όλα αυτά παίζουν σοβαρό ρόλο.

**Κατά την άσκηση του έργου, του διδακτικού, υπάρχουν συγκεκριμένες ενέργειες που ακολουθεί ένας εκπαιδευτικός; Ή μέθοδοι ή στρατηγικές; Ή όχι;**

Σαφώς θα υπάρχουν, δεν μπορούν. Δεν είναι δυνατό να μην έχεις, μέρα, στρατηγική κατά τη διάρκεια του διδακτικού έργου. Τι, πας και ό,τι βγει και ό,τι «δε βαριέσαι» που λέμε; Δε μπορείς να φτάσεις σε αυτό το πράγμα. Σαφώς, πρέπει να κάνεις το πρόγραμμα της μέρας, ένα σχέδιο και να προχωρήσεις, ας πούμε.

**Πότε νιώθεις ότι το διδακτικό έργο είναι αποτελεσματικό; Ότι είναι πετυχημένο;**  
Όταν, τουλάχιστον, για να μην πω, 90 τουλάχιστον το 80 τοις εκατό του πληθυσμού που έχεις μέσα στην τάξη, έχει κατανοήσει αυτά που διδάσκονται μέσα.

**Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα: προσδιορισμός κι ερμηνεία τους.**

**Πώς αντιλαμβάνεσαι τον όρο «μαθησιακά αποτελέσματα»;**  
Μαθησιακά αποτελέσματα;

**Ναι, πώς τον αντιλαμβάνεσαι τον όρο;**

Μαθησιακά αποτελέσματα σημαίνει το αποτέλεσμα της εργασίας σου μέσα στην τάξη, που κάνεις. Αυτά είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα.

**Μετά την ολοκλήρωση μιας διδασκαλίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πάντα τα προσδοκώμενα; Υπάρχουν μαθητές που εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από κάποιους άλλους;**

Ναι, σαφώς. Υπάρχουν και πολλές περιπτώσεις.

**Πού αποδίδεις αυτή τη διαφοροποίηση στα μαθησιακά αποτελέσματα;**

Να, εδώ τώρα είναι, πού αποδίδεται η διαφοροποίηση. Είναι πολλές οι περιπτώσεις που δημιουργούνται τα προβλήματα, και δεν πετυχαίνει, δηλαδή, το έργο της μάθησης συνολικά μέσα σε μία τάξη. Από την άλλη, πιστεύω, ότι πρώτον είναι το μυαλό που λέμε, που έχει κάθε μαθητής. Γιατί, ήμουν σε σχολεία, μονοθέσια, διθέσια, ξέμπαρκα σε απομονωμένα χωριά και έβλεπες έναν μαθητή, ας πούμε, εκεί πέρα, που ούτε κατά διάνοια να είχε μία βοήθεια από το σπίτι και μέσα στην τάξη πετούσε. Ήταν από τους πρώτους.

**Πώς το εξηγείς αυτό εσύ;**

Γιατί είχε, γιατί ήταν το μυαλό. Είχε φοβερό, αυτό ήταν «κοφτερό» μυαλό. Αυτό, πιστεύω, ότι είναι το πιο σημαντικό. Τώρα, δεύτερον, μετά από εκεί και πέρα, τον πρώτο ρόλο παίζει η οικογένεια, μέσα στο σπίτι πώς ζει, πώς συμπεριφέρεται στο σπίτι του και τί βοήθεια μπορεί να έχει από την οικογένεια ο μαθητής. Αν η οικογένεια, έχει τη δυνατότητα να του προσφέρει κάποια βοήθεια, δηλαδή αν το μορφωτικό και πνευματικό επίπεδο των ανθρώπων, των γονέων ή και των μεγαλύτερων αδερφών, δεν ξέρω, είναι τέτοιο που μπορεί να του δώσει, ας πούμε, κάποια βοήθεια. Αυτό είναι επίσης πολύ σημαντικό. Και θα έλεγα, ότι αν και ο ίδιος ο μαθητής μπορεί να πει, «όχι τώρα είμαι στο σχολείο», μπορεί να «στρωθεί» δηλαδή κάτω και να πει, ότι πρέπει ας πούμε, να ανταπεξέλθω στις μαθητικές μου υποχρεώσεις που πρέπει να έχω στο σχολείο. Πρέπει να το λάβει υπόψη του, να το κάνει, δηλαδή, «κτήμα» του: Ότι πρέπει, πρώτος ρόλος και δουλειά μου, είναι να κάνω «αυτό». Να ανταπεξέλθω στις υποχρεώσεις του σχολείου. Αν είναι δηλαδή οργανωτικός, αν είναι αποφασισμένος να προχωρήσει. Αυτό έχει μεγάλη προσωπικότητα, έχει σχέση με το μαθητή. Συνοπτικά, θα σου πω, ότι τον πρώτο ρόλο για μένα πιστεύω παίζει το διανοητικό του πεδίο, το μυαλό του που έχει. Το δεύτερο είναι η οικογένεια, η αγωγή και η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει, το πνευματικό επίπεδο της οικογένειας, αλλά και το βιοτικό παίζει ρόλο. Και το τρίτο,

κατά πόσο ο μαθητής μπορεί να συγκεντρωθεί και να βάλει σε πρώτο ρόλο και σε βάση αυτό που είναι ότι είναι μαθητής του σχολείου και ο πρώτος ρόλος «πρέπει εγώ πρώτα να ανταπεξέρχομαι στις υποχρεώσεις του σχολείου και στη μάθηση που πρέπει να μάθω».

**Αν, λοιπόν, ανακαλέσεις στο μυαλό σου μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν αυτές τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις, το προφίλ τους πώς θα το περιέγραφε;** Το προφίλ, θα το περιέγραφα, ότι κατ' αρχήν ήταν από οικογένειες πολύ χαμηλής και πνευματικής στάθμης, αλλά και βιοτικής στάθμης. Πολύ χαμηλή. Και κατά δεύτερο λόγο ήταν οι μαθητές, οι οποίοι δεν είχαν καμία όρεξη, ούτε για το σχολείο, ούτε για τίποτα, παρά μόνο για άλλες δραστηριότητες που πιθανόν, να ήταν και αυτό μία κάποια λύση, δεν αμφιβάλλω εγώ. Μπορεί, αυτοί στη συνέχεια, να πετύχαιναν κάπου αλλού. Παράδειγμα, μπορεί ένας να μην του αρέσει το σχολείο, αλλά να γίνει ένας φοβερός ποδοσφαιριστής ή καλαθοσφαιριστής, ας πούμε έτσι; Παίζουν σημαντικό ρόλο. Αλλά κατά βάθος πιστεύω ότι τον πρώτο ρόλο έχει η οικογένεια, δεύτερο ρόλο αν ο ίδιος ο μαθητής είναι αποφασισμένος να παρακολουθήσει το σχολείο ή να πει ότι «δε βαριέσαι» πέρασα το σχολείο, να περάσουν έξι χρόνια ό,τι πάρω, δεν με ενδιαφέρει και τόσο πολύ.

#### **Άξονας 4: Τρόποι παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου**

**Ωραία. Εμείς, σαν εκπαιδευτικοί με ποιόν τρόπο θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα σε μία τάξη μας;**

Μου φαίνεται αρκετά δύσκολο. Είναι από πώς ένας δάσκαλος μέσα στην τάξη να βελτιώσει το επίπεδο ενός παιδιού που είναι χαμηλά. Αυτός θα πηγαίνει με μία εξατομικευμένη διδασκαλία, ή με αυτό που λέμε ενισχυτική διδασκαλία. Μόνο με ενισχυτική ή εξατομικευμένη εργασία. Αυτό θέλει. Μην πάμε τώρα και στα ιδιαίτερα μαθήματα.

**Ωραία, πολύ ωραία. Ευχαριστούμε πολύ.**

Να 'σαι καλά.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

### Ερωτώμενος 5

#### Γενικά στοιχεία:

Φύλο συνεντευξιαζόμενου/ης : Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου/ης: 30 έτη

Ανώτερο Ακαδημαϊκό Επίπεδο: Ακαδημία

#### Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου

**Ποια θεωρείς ότι είναι η κυριότερη αποστολή του σημερινού δημοτικού σχολείου;  
Του σημερινού;**

**Ναι..**

Ελενίτσα, οι μαθητές ό,τι έχουν να μάθουν δεν το μαθαίνουν μόνο από το σχολείο. Είναι τόσες άλλες πηγές που μαθαίνουν που το σχολείο, είναι σίγουρα, ότι δεν τους τα προσφέρει. Το σχολείο, να τα οργανώσει, να τα συγκεντρώσει από αυτά που είναι, που ξεφεύγουν, να τα κοινωνικοποιήσει, να τα κάνει να αγαπάνε τους άλλους. Το ίδιο είναι αυτό. Να σέβονται τον εαυτό τους και να σέβονται και τους άλλους γύρω. Να βοηθάνε, και όλα αυτά που φαίνονται σε διάφορες ομάδες, έτσι, που βοηθάνε ή τώρα με το προσφυγικό, ξέρεις. Να το νοιώσουν, να το περάσουν, να νοιώσουν μόνο τους ότι μπορούν να το φτιάξουν.

#### Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.

**Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια «διδακτικό έργο»;**

Είναι αυτά που έχεις πετύχει στο σχολείο, όχι αυτά αποκλειστικά που σου ορίζει μία συγκεκριμένη ύλη μέσα στο βιβλίο. Και γενικά «κάντο κι εντάξει». Όταν έχεις πει αυτά που θέλεις μέσα από ένα κεφάλαιο, ξέρω εγώ, αυτό ναι.

**Κατά την άσκηση του διδακτικού έργου, υπάρχουν συγκεκριμένες ενέργειες που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός;**

Αρχή, μέση και τέλος. Αυτό που λέμε όλοι. Με αφετηρία, οργάνωση, προετοιμασία, αυτός είναι. Ναι, βέβαια πως.

**Πότε νιώθεις ότι το διδακτικό έργο είναι αποτελεσματικό; Ποια χαρακτηριστικά το κάνουν πετυχημένο το διδακτικό έργο;**

Να σου πω. Διδακτική ώρα θα σου πω. Όταν εγώ έβλεπα, ότι δεν «ίδρωνε» το αυτί τους με το χτύπημα του κουδουνιού, να βγούνε έξω, έλεγα «Ω ρε παιδί μου, τώρα πέτυχα, εντάξει. Αυτά δεν «μασάνε», θέλουν ακόμα να συνεχίσω. Αυτά που είπα είναι κάτι πολύ ωραίο και πολύ σπουδαίο».

### **Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα: προσδιορισμός κι ερμηνεία τους.**

**Λοιπόν, πώς αντιλαμβάνεσαι εσύ την έννοια «μαθησιακά αποτελέσματα»;** Μαθησιακά αποτελέσματα. Εάν το παιδί, αυτά που του προσφέρεις στο σχολείο, μπορεί να τα αναπαράγει, να τα γνωρίσει. Αυτό.

**Μετά την ολοκλήρωση μιας διδασκαλίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πάντα τα αναμενόμενα; Υπάρχουν μαθητές που έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από άλλους;**

Εννοείται. Εννοείται. Άλλα ήταν «εκεί», άλλα «ταξίδευαν». Δεν μπορεί.

**Πώς το εξηγείς αυτό; Πού οφείλεται;**

Πού οφείλεται; Δεν ήθελαν, μπορεί να μην ήθελαν ούτε τον δάσκαλο να κάτσουν να τον ακούσουνε. Ήθελαν να κάνουν το κάτι άλλο, που κάνανε τα άλλα μπροστά που σε πρόσεχαν, ξέρεις μπροστά. Ήξεραν ποιά ήταν αυτά που τραβούσαν μία ζωή, ήθελαν να κάνουν το κάτι άλλο. Δεν ήθελαν και πάει τελείωσε, αυτό. Ήταν αλλού. Δεν ήταν μέσα στην τάξη. Και δεν μπορείς να κάνεις τίποτα γι' αυτό. Ένα «μαζέψου, συγκεντρώσου» το λες, αλλά μετά, άμα δεν θέλει, δεν θέλει.

**Ποιό είναι λοιπόν το προφίλ αυτών των παιδιών που έχουν χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα;**

Πίσω από αυτά τα παιδιά όλα, κάθε παιδί από αυτά που εγώ έβλεπα, έβλεπα πάντοτε οικογένεια. Πάντα την οικογένεια. Είτε ήταν ο μπαμπάς, είτε ήταν η μαμά, είτε και οι δύο μαζί (γιατί είχαμε πάρα πολλά παιδιά, που είτε τα είχε ο μπαμπάς, είτε τα είχε η μαμά, πάντα, στα τριάντα χρόνια της διαδρομής), και ότι θέλουν αυτά, αυτό. Μπορεί να περίσσευε η αγάπη, αλλά αυτά όμως να ανταποκριθούν σε ένα σωρό πράγματα.

**Βασικότερος παράγοντας που επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι η οικογένεια.**

Πίσω, το σπίτι. Αυτό.

**Υπάρχει κάποιος άλλος που θεωρείς ότι επηρεάζει τα αποτελέσματα, τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών;**

Σίγουρα, αν ο δάσκαλος στέκεται απέναντι ειρωνικός άκαμπτος, έτσι «μουρτζούφλης», ε ναι. Πώς;

**Μπορεί να τα επηρεάζει και ο δάσκαλος;**

Ε, μα βέβαια.

**Για ανέλυσε το μου λίγο αυτό. Πες μου κάποιο παράδειγμα. Η διάθεση του δασκάλου, απ' ότι μου είπες.**

Έντάξει. Ο δάσκαλος, όταν θέλει να τελειώσει έναν μαθητή, τον τελειώνει. Είτε θέλει, είτε τον ξέρει, είτε δεν τον ξέρει. Άμα είναι ειρωνικός, άμα τον υποτιμά τον μαθητή, βγάζει από το παιδί τον χειρότερο εαυτό προς τα έξω. Στο μυαλό μου έρχεται ο άνθρωπος, που άπλωνε την αρίδα του ψηλά στην τάξη και «δώστε μου τον νυχοκόπτη, το έχω εκεί μέσα στο πρώτο συρτάρι, να κόψω τα νύχια». Έτσι. Κι ότι τύχει, τί να λέει.

**Εσύ ποια θα έδινες τα χαρακτηριστικά, εκείνα που έχει ένας καλός δάσκαλος, να το πούμε αλλιώς. Καλός δάσκαλος, τι χαρακτηριστικά έχει;**

Ο άνθρωπος που τον αγαπάνε τα παιδιά. Μόνο αυτό. Δεν ξέρω τι πρέπει να έχει ένας δάσκαλος. Ναι. Εγώ ξέρω μόνο, ότι τώρα που τα βλέπω, δέκα χρόνια μετά, γιατί όλα εδώ κάπου ανταμώνουμε και βρισκόμαστε, είναι σαν να τα βλέπω στο σχολείο. Πάει να πει ότι κι εκεί πέρα αγαπήθηκα. Και συνεχίζω να τα θέλω όπως τα ήθελα και να με θέλουν. Και τα παιδιά, όλα τα παιδιά όσα είχα, και δεν είχα. Ναι, αυτό.

#### **Άξονας 4: Τρόποι παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου**

**Εμείς, σαν εκπαιδευτικοί, πώς μπορούμε να βελτιώσουμε τις σχολικές επιδόσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα;**

Να είμαστε αληθινοί, μόνο έτσι. Ειλικρινείς. Αυτό που ζητάμε, να το ζητάμε, με, πώς να σου πω Έλενα. Αμεσότητα; Να μην τον κατακρίνουμε τον μαθητή, να του δίνουμε χρόνο. Αυτά.

**Ωραία. Ευχαριστούμε πολύ.**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7**  
**Ερωτώμενος/η 6**

**Γενικά στοιχεία:**

Φύλο συνεντευξιαζόμενου/ης : Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου/ης : 3 έτη

Ανώτερο Ακαδημαϊκό Επίπεδο: Μεταπτυχιακές σπουδές

**Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου**

**Ποια Πιστεύεις ότι είναι η κυριότερη αποστολή του σύγχρονου δημοτικού σχολείου;**

Πολλές είναι οι αποστολές, αλλά προφανώς η κυριότερη είναι να κοινωνικοποιήσει τους μαθητές και να μπουνε ομαλά στην κοινωνία. Σίγουρα παίζει ρόλο και το γνωστικό κομμάτι που είναι πολύ σπουδαίο, αλλά κυρίως το κομμάτι της συμπεριφοράς με σκοπό την πιο σωστή κοινωνικοποίηση.

**Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.**

**Και πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια «διδακτικό έργο»; Σε τι συνίσταται δηλαδή το διδακτικό έργο ενός εκπαιδευτικού;**

Γενικότερα έχει να κάνει με την όλη του εμπειρία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με το τι κάνει όλα τα χρόνια που είναι στο επάγγελμα. Παρόλα αυτά, συγκεκριμένα, κάθε χρονιά που αναλαμβάνει και κάτι διαφορετικό, θέτει κάποιους σκοπούς, κάποιους γενικότερους και κάποιους ειδικότερους στόχους. Μέσα από το γνωστικό αντικείμενο, τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, προσπαθεί να τους επιτύχει και παράλληλα θέτει και κάποιους κανόνες προφανώς, που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών και με το γενικότερο πλαίσιο κοινωνικοποίησής τους. Οπότε, προφανώς διδακτικό έργο είναι ο συνδυασμός του γνωστικού αντικειμένου με των υπόλοιπων μορφών εκπαίδευσης που παρέχει στους μαθητές του.

**Κατά την άσκηση του διδακτικού έργου, έχεις στο μυαλό σου συγκεκριμένες ενέργειες που πρέπει να ακολουθήσεις; Ή ένας εκπαιδευτικός, όταν μπαίνει στην τάξη και ασκεί ένα διδακτικό έργο, πρέπει να έχει στο μυαλό του συγκεκριμένες στρατηγικές μεθόδους ή δράσεις που πρέπει να κάνει;**

Ναι, νομίζω ότι πάντα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός. Και όχι μόνο μία, αλλά πολλές και να προσπαθήσει, στην αρχή ειδικά, να δει ποια αποδίδει καλύτερα. Δηλαδή, να εφαρμόσει ένα, κάποιες συγκεκριμένες και αυτή που θα αποδώσει καλύτερα, αυτή να ακολουθεί. Βέβαια, πολλές φορές δεν ακολουθούμε τις ίδιες και σε όλους τους μαθητές. Δεν ξέρω αν αυτό είναι μεροληπτική στάση, αλλά όπως και να το κάνουμε, μπορεί να συμβεί.

**Πότε πιστεύεις ότι το διδακτικό έργο είναι αποτελεσματικό; Ποια στοιχεία, δηλαδή, κάνουν ένα διδακτικό έργο πετυχημένο;**

Πετυχημένο είναι όταν πάνω απ' όλα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι σίγουρος γι' αυτό που κάνει και δεν βρίσκεται στον «αέρα», δηλαδή ξέρει ακριβώς τι θα μπει να κάνει κάθε μέρα και τι στόχους έχει βάλει. Όταν δεν απογοητεύεται με το παραμικρό, ούτε νομίζει ότι με το να φωνάζει θα καταφέρει κάτι, αλλά αν τα πράγματα είναι στοχευμένα και ξέρει τι θέλει να κάνει, το πιο πιθανό είναι να το πετύχει. Βέβαια, πολύ σπουδαίο είναι και το υλικό που έχει και το υλικό εννοώ τους μαθητές, που ποτέ δεν είναι όλοι έτσι όπως τους περιμένουμε, ούτε ανταποκρίνονται όλοι στις προσδοκίες που έχουμε, αλλά νομίζω ότι με τη σωστή εκπαίδευση θα καταφέρουν και τα παιδιά να φτάσουν μέχρι ένα σημείο. Αν ο δάσκαλος είναι στοχευμένος, προφανώς και τα παιδιά θα έχουν το πιο.., θα φτάσουν... τα μαθησιακά αποτελέσματα θα είναι ίσως αυτά που προσδοκεί ο δάσκαλος. Θα φτάσουν τα παιδιά στο υψηλότερο σημείο που μπορεί το καθένα να φτάσει.

**Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα: προσδιορισμός κι ερμηνεία τους.**

**Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια «μαθησιακά αποτελέσματα»;**

Είναι αυτό που έχουμε, που έρχεται στο τέλος, προφανώς. Δηλαδή, τι καταφέρνουμε να πετύχουμε, ανάλογα με τους στόχους που έχουμε θέσει από την αρχή. Για να πούμε ότι έχουμε, τα «Χ», τα «Ψ» μαθησιακά αποτελέσματα, πρέπει να έχουμε βάλει και τους στόχους στην αρχή. Δεν μπορούμε να πούμε έτσι, στον αέρα και επιφανειακά.

**Μετά το τέλος μιας διδασκαλίας, με την ολοκλήρωση δηλαδή, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πάντα τα προσδοκώμενα; Υπάρχουν μαθητές που εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από άλλους;**

Προφανώς και δεν είναι τα προσδοκώμενα τα μαθησιακά αποτελέσματα και φυσικά αν ήταν έτσι, θα έπρεπε να είναι όλοι οι μαθητές άριστοι. Αυτό έχει να κάνει με το ότι και οι ίδιοι οι μαθητές δεν μπορούν να φτάσουν όλοι στο ίδιο επίπεδο, δηλαδή σαφέστατα πάντα θα υπάρχουν παιδιά που είναι λίγο πιο μπροστά, παιδιά που είναι πιο αργά, που δεν έχουν αναπτύξει όλοι τις δεξιότητες με τον ίδιο τρόπο. Οι σχολικές, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις είναι δεδομένες, όπου και να είσαι.



Δηλαδή, δεν έχουν να κάνουν ούτε με τον τόπο απαραίτητα, ούτε και με την οικογένεια πάντα. Σίγουρα ξεκινάει από το ίδιο το παιδί και μετά είναι άλλοι λόγοι που παίζουν ρόλο. Προφανώς είναι ο δάσκαλος, ο τρόπος που κάνει τη δουλειά του, ο ίδιος ο χαρακτήρας του πολλές φορές. Γιατί παρατηρούμε παιδιά, να «μην είναι καλοί μαθητές», γιατί απλά δεν δίνουν σημασία, δεν έχουν αγαπήσει αρκετά το δάσκαλο, οπότε μπορεί ακόμα και να απαξιούν. Βέβαια, αυτό μπορεί να συμβαίνει σε μεγαλύτερες ηλικίες. Έχει να κάνει με την οικογένεια, κατά πόσο είναι πάνω από το κάθε παιδί για να αποφύγουν την σχολική αποτυχία, ας πούμε, ή τα χαμηλά αποτελέσματα. Έχει να κάνει με το περιβάλλον τους. Αλλά δεν θεωρώ ότι όλοι αυτοί οι λόγοι είναι που συντρέχουν τόσο σπουδαίο ρόλο, αλλά και η ίδια η προσωπικότητα του παιδιού και το ίδιο του το υπόβαθρο. Δηλαδή μέχρι πού μπορεί να φτάσει. Δεν μπορούν όλοι να κάνουν τα πάντα. Απλά αν ο δάσκαλος δει, ποιος μαθητής έχει ταλέντο και κλίση σε ποιο αντικείμενο και προσπαθήσει να αναπτύξει αυτό το αντικείμενο, σίγουρα δεν θα είναι τόσο μεγάλη η σχολική αποτυχία. Τουλάχιστον δεν θα φαίνεται.

**Τώρα από αυτά που μου ανέφερες, εγώ θα πιαστώ λίγο από την οικογένεια και από τον δάσκαλο. Δηλαδή, πώς μπορεί η οικογένεια να επηρεάσει ένα παιδί, ως προς τη μάθηση και τα αποτελέσματα τα μαθησιακά και μετά θα αναπτύξουμε πώς ο δάσκαλος. Δηλαδή η οικογένεια πώς μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση ενός μαθητή;**

Μπορεί να την επηρεάσει ή θετικά ή αρνητικά. Αν ας πούμε ένα παιδί ακούει στο σπίτι συνέχεια τους γονείς να λένε ότι δεν έχει σημασία το σχολείο και δεν υπάρχει μέλλον στην κοινωνία και ότι και «να μην σπουδάσεις, δεν πειράζει, θα τη βρεις την άκρη σου», ή «δεν είναι καλός αυτός ο δάσκαλος, οι δάσκαλοί σας κάθονται, δεν σας τα κάνουν σωστά, δεν είναι έτσι..», προφανώς το παιδί λαμβάνει όλα αυτά τα αρνητικά ερεθίσματα, με αποτέλεσμα να μην το παίρνει το σχολείο στα σοβαρά και να βαριέται προφανώς να ασχοληθεί. Από την άλλη, μπορεί ο γονέας να επηρεάσει πολύ θετικά, να έχει καλή εικόνα για τον δάσκαλο, ή τουλάχιστον ακόμη και αν έχει κακή να μην τη μεταφέρει ποτέ στο παιδί. Γιατί τα παιδιά ακούνε και δίνουν πάντα βάση στους γονείς που τους έχουν πρότυπο. Αν οι ίδιοι οι γονείς δεν απαξιώνουν το σχολείο και τη μάθηση, προφανώς και είναι και οι ίδιοι μορφωμένοι, μπορεί να ακούγεται έτσι λίγο «στρατιωτικό» αλλά θεωρώ πως παίζει ρόλο, προφανώς και το παιδί θα ακολουθήσει αυτή την πορεία και θα έχει το σχολείο ψηλά και θα βάλει στόχο, προφανώς, να είναι καλός μαθητής, ή να προσπαθεί όσο το δυνατό περισσότερο σύμφωνα με τις δυνατότητες του για να καταφέρει να κάνει ότι καλύτερο γι' αυτόν. Κυρίως για τον εαυτό του και στη συνέχεια για τους γονείς του.

**Ωραία. Πάμε και στο δάσκαλο λοιπόν. Πες μου, ας πούμε, πώς μπορεί ο δάσκαλος να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα;**

Πάλι έρχομαι σε αυτό που έλεγα στην αρχή, ότι ναι μεν πρέπει ο ίδιος να είναι

σωστός, να έχει θέσει στόχους και να μην έχει πάρα πολύ υψηλές προσδοκίες, γιατί προφανώς και θα αποτύχει, δεν πρόκειται να επιτευχθούν αυτές. Αλλά παίζει ρόλο και ο τρόπος του απέναντι στο κάθε παιδί, ο τρόπος συμπεριφοράς του, γιατί είναι αυτό που έλεγα ότι μπορεί το παιδί να απαξιώσει το δάσκαλο, γιατί ο δάσκαλος δεν του φέρθηκε σωστά. Δηλαδή, κάποιες στρατηγικές και τεχνικές, με φοβερή αυστηρότητα δεν θεωρώ ότι πιάνουν τόπο, παρά μονάχα φοβίζουν ένα παιδί μικρό που είναι στο δημοτικό σχολείο και το κάνουν να απομακρύνεται από το σχολείο και από τη μάθηση. Αν πάντα αργός δίπλα στα παιδιά, προφανώς και τα παιδιά το κατανοούν, καταλαβαίνουν και την αγάπη και σίγουρα θα προσπαθούν ακόμη και για να τον ευχαριστήσουν να κάνουν το καλύτερο δυνατό.

**Ωραία. Τώρα που θα σε ρωτήσω. Εσύ ποια πιστεύεις ότι πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά ενός καλού ή αποτελεσματικού δασκάλου;**

Πρέπει να έχει πάνω απ' όλα αγάπη για τα παιδιά, να κάνει τη δουλειά αυτή γιατί τη διάλεξε κυρίως και όχι γιατί του τα έφερε έτσι η ζωή ή γιατί το επέλεξε επειδή γνώριζε ότι θα είχε επαγγελματική αποκατάσταση ή μεγάλο διάστημα διακοπών. Γιατί εξάλλου οι διακοπές δεν γίνονται για τους δασκάλους, γίνονται γιατί έτσι έχει αποφασίσει το κράτος, κι επειδή έχουμε χριστιανικές γιορτές ή και πολύ ζεστό καλοκαίρι. Θεωρώ, ότι πρέπει να κατέχει το γνωστικό του αντικείμενο περαιτέρω, μετά από την αγάπη του για τα παιδιά και την επιλογή, τη συνειδητή επιλογή του επαγγέλματος. Να κατέχει το γνωστικό αντικείμενο, να θέτει πάντα στόχους και να είναι λίγο «χαμαιλέοντας». Δηλαδή, ανάλογα με τον τόπο που βρίσκεται και το υλικό που έχει στους μαθητές του να προσπαθεί να προσαρμόζεται και να αλλάζει την συμπεριφορά του, ώστε να είναι πάντα αποδοτικός. Δεν μπορείς να συμπεριφερθείς το ίδιο σε ένα παιδί που έχει προβλήματα στο σπίτι, και το γνωρίζεις, σε ένα παιδί που δεν έχει μαμά ή μπαμπά, σε ένα παιδί που μόλις τώρα βιώνει ένα διαζύγιο ή πένθος. Ούτε με τον ίδιο τρόπο σε παιδιά που είναι μεγαλωμένα σε πλούσιες γειτονίες της Αθήνας και σε παιδιά που είναι σε φτωχές γειτονίες, ή σε χωριά απομακρυσμένα από το κέντρο, που δεν έχουν πολλά ερεθίσματα. Προφανώς, θέλει προσαρμοστικότητα.

**Ωραία. Ποιό είναι το προφίλ των μαθητών που έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις; Δηλαδή βάλε στο μυαλό σου κάποιο μαθητή που να εμφανίζει χαμηλές σχολικές αποδόσεις. Ποιό είναι το προφίλ του, κοινωνικό ή μαθησιακό;** Συνήθως τα παιδιά που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, επηρεάζονται πρώτα τα ίδια, στην ψυχολογία τους θεωρώ. Δηλαδή, καταλαβαίνουν ότι υστερούν, ότι οι συμμαθητές τους «φεύγουν» πιο μπροστά κι εκείνοι μένουν πίσω. Κι αυτό, όπως όλα τα πράγματα, επηρεάζει την ψυχολογία τους. Οπότε, προφανώς, αρχίζουν να είναι λιγότερο κοινωνικά. Πολλές φορές θεωρώ ότι έχουν ξεσπάσματα σε ανύποπτο χρόνο, για λόγους που δεν έχουν τόσο σημασία. Δίνουν, βάση δηλαδή σε πράγματα

όπου είναι προφανώς ενόχληση για κάποια άλλα παιδιά. Δέχονται με πολλή μεγάλη χαρά, με την διπλάσια από ότι ένα άλλο, την επιβράβευση που θα πάρουν από τον δάσκαλο. Γιατί και ο δάσκαλος ξέρει ότι το κατάφερε με τα παιδιά και τα ίδια το κατανοούν. Δε νομίζω ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σχέσεις τους τις φιλικές, αν και σίγουρα θα νοιώθουν τον ανταγωνισμό σε σχέση με τους άλλους. Αυτά.

#### **Άξονας 4: Τρόποι παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου**

**Ωραία. Και κλείνοντας, εμείς, σαν εκπαιδευτικοί, πώς μπορούμε να βελτιώσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα;**

Πάλι έχει να κάνει με τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, νομίζω. Με το τι θέλει αυτός να πετύχει και πού θέλει να δώσει βάση. Δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός που μπαίνει μέσα και τον ενδιαφέρει, ας πούμε, η στείρα απομνημόνευση και το να καταφέρει όντας στην έδρα του, να πετύχει το άριστο, είναι απίθανο. Θα πρέπει λίγο να εκσυγχρονιστεί με τα δεδομένα της εποχής, να προσπαθήσει να βάλει το παιχνίδι μέσα στο δημοτικό σχολείο. Γιατί το δημοτικό σχολείο είναι κυρίως για χαρά και παιχνίδι. Δηλαδή, αν το παιδί πάρει στραβά το σχολείο από αυτή την ηλικία, αποκλείεται να το καταφέρει στο μέλλον. Οπότε, με το παιχνίδι, το χαμόγελο το δικό του πάντα και με το να προσπαθεί να επιβραβεύει όλους τους μαθητές και να κοιτάει τις κλίσεις και τα ταλέντα τους, ώστε να τα ωθεί προς τα εκεί, δε νομίζω ότι θα υπάρχουν προβλήματα. Θα επιτύχει τα άριστα γι' αυτόν, την κάθε χρονιά που δουλεύει.

**Ευχαριστούμε πάρα πολύ.**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8**  
**Ερωτώμενος/η 7**

**Γενικά στοιχεία:**

Φύλο συνεντευξιαζόμενου/ης : Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου/ης : 10 έτη

Ανώτερο Ακαδημαϊκό Επίπεδο: Πτυχίο Πανεπιστημίου

**Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου**

**Ποια πιστεύεις ότι είναι η κυριότερη αποστολή του σημερινού δημοτικού σχολείου;**

Είναι το να μάθουν, να πάρουν... είναι οι γνώσεις που θα πάρουν οι μαθητές και επιπλέον, πιστεύω ότι πρέπει να δίνεται έμφαση και σε ηθικές, στον χαρακτήρα του μαθητή. Να παίρνουνε, να μαθαίνουνε πράγματα για τη ζωή τους, να μορφώνονται πολύπλευρα. Αυτό.

**Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.**

**Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια «διδακτικό έργο»;**

Το διδακτικό έργο, νομίζω ότι είναι μία ευρύτερη έννοια και έχει σχέση και με τις γνώσεις και τα υπόλοιπα που θα πάρει ο μαθητής. Αλλά, ναι, η διδασκαλία κυρίως, διδακτικό έργο. Ναι. Αυτό.

**Όταν, κατά την άσκηση του διδακτικού σου έργου, έχεις στο μυαλό σου συγκεκριμένες ενέργειες που πρέπει να κάνεις μέσα; Έχεις συγκεκριμένες μεθόδους που ακολουθείς;**

Ναι πιστεύω ότι πρέπει να έχεις, να είσαι προγραμματισμένος, να έχεις κάποιο πρόγραμμα που θα ακολουθήσεις. Να ξέρεις τι θα διδάξεις, και να είσαι κατάλληλα προετοιμασμένος για να μη χάνεις χρόνο και πιστεύω ότι έτσι βγαίνει πολύ καλύτερα.

**Πότε νοιώθεις εσύ ότι το διδακτικό σου έργο είναι αποτελεσματικό; Ποια χαρακτηριστικά έχει, δηλαδή, ένα πετυχημένο διδακτικό έργο κατά τη γνώμη σου;**

Είναι η προετοιμασία, για μένα προσωπικά, το να είσαι πολύ καλά προετοιμασμένος, να γνωρίζεις τι θα διδάξεις, για να μπορείς ανάλογα με το τι.. Βλέπεις δηλαδή τους μαθητές πώς μπορούν, να μπορείς πιο εύκολα να, πώς να το πω...

### **Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα προσδιορισμός κι ερμηνεία τους.**

**Πώς αντιλαμβάνεσαι εσύ την έννοια «μαθησιακά αποτελέσματα»;**

Είναι τα αποτελέσματα ως προς τις γνώσεις των μαθητών σε διάφορα αντικείμενα, μαθησιακά αποτελέσματα. Ναι. Και την πρόοδο τους. Ναι.

**Πάμε στο επόμενο. Όταν ολοκληρώσεις μία διδασκαλία, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πάντα τα προσδοκώμενα, αυτά που περιμένεις; Υπάρχουν κάποιοι μαθητές που έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με κάποιους άλλους;**

Ναι, σίγουρα υπάρχουνε κάποιοι μαθητές που δεν εμφανίζουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά όταν υπάρχει επιμονή και υπομονή από το δάσκαλο και ανάλογα και με τον χαρακτήρα του παιδιού, πιστεύω ότι μπορούν να υπάρξουν καλά μαθησιακά αποτελέσματα.

**Ωραία. Όταν λες υπομονή και επιμονή από το δάσκαλο, πώς ακριβώς το ερμηνεύεις; Δηλαδή, τι πρέπει να κάνει ο δάσκαλος σε περίπτωση που ένα παιδάκι έχει χαμηλά σχολικά, χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Πώς μπορεί να βοηθήσει;**

Πρέπει να δίνει μεγάλες ευκαιρίες στις δυνατότητες του παιδιού και να επιμένει, όχι όμως με άσχημο τρόπο. Με σωστή κατεύθυνση. Πολλές φορές, δηλαδή, πιστεύω ότι θέλουνε ζόρισμα κάποια παιδιά, αλλά έχουν σχέση πάλι και με τον χαρακτήρα τους. Δηλαδή, ανάλογα το κάθε παιδί. Είναι κάποια παιδιά που με την επιβράβευση πηγαίνουν μπροστά. Αρκεί να έχουν εγασμό.

**Ωραία. Αυτά τα διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα, που προκύπτουν μετά από μία ίδια διδασκαλία, πού οφείλονται; Γιατί δηλαδή, για ποιους λόγους κάποιοι μαθητές έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με κάποιους άλλους;**

Παίζει μεγάλο ρόλο το πρόγραμμα στο σπίτι τους, το οικογενειακό περιβάλλον πιστεύω, πολύ μεγάλο. Δεν είναι τυχαίο, δηλαδή, όταν συναντάμε τους γονείς και βλέπουμε τις συνήθειες τους. Δηλαδή, πολλά παιδιά από αυτά βλέπουν τηλεόραση, πολύ περισσότερο. Τι άλλο; Το περιβάλλον τους, δηλαδή, συνήθως δεν τα βοηθάει καθόλου, το περιβάλλον. Αλλά πρέπει από την άλλη και αυτά να είναι πολύ δυνατοί χαρακτήρες για να πάνε μπροστά.

**Εκτός από το περιβάλλον, πιστεύεις ότι υπάρχει άλλος λόγος που επηρεάζει την επίδοση ενός μαθητή;**

Ναι, και ο ίδιος ο χαρακτήρας του παιδιού. Ναι. Πάρα πολύ.

**Δηλαδή, ποιο είναι το κοινωνικό προφίλ αυτών των μαθητών που εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις;**

Πολλές φορές υπάρχουν και κάποια προβλήματα στη συναναστροφή τους και με τα άλλα παιδιά. Μπορεί να είναι επιθετικά, μπορεί να έχουν απόσπαση προσοχής, μπορεί... Αυτά κυρίως. Ναι.

**Υπάρχει κάποιος άλλος παράγοντας που θέλεις να αναφέρεις, που επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις σχολικές επιδόσεις; Οικογένεια και χαρακτήρας έχουμε πει.**

Ναι, κυρίως είναι.

**Ωραία. Εμείς, σαν εκπαιδευτικοί, πώς μπορούμε να βελτιώσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα στο ελληνικό σχολείο μας;**

Ναι, στο σύνολο δηλαδή;

**Ναι.**

Προσπαθούμε για το καλύτερο.

**Δηλαδή, βάλε στο μυαλό σου ότι έχεις, ας πούμε, κάποιους μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις σε μία τάξη, με βάση αυτό τι μπορούμε να κάνουμε και αν μπορούμε να κάνουμε κάτι για να τα βοηθήσουμε τα συγκεκριμένα παιδιά.** Περισσότερο είναι σε συνεννόηση και με τους γονείς και αυτό να μην τα παρατήσουμε σε σχέση με αυτά. Αλλά πάλι πιστεύω, ότι κάποια παιδιά, ναι ενώ δείχνουν να ανακάμπτουν, πολλές φορές επιστρέφουν πάλι στα ίδια αποτελέσματα κι αυτά... Επομένως, δίνουμε τον καλύτερο εαυτό μας, να κάνουμε ότι μπορούμε εμείς και σε συνεργασία με τους γονείς. Και με το παιδί πολλή συζήτηση. Είναι πολλά που παίζουνε ρόλο. Αυτό.

**Ωραία. Ευχαριστούμε πάρα πολύ.**

Τίποτα.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9**  
**Ερωτώμενος/η 8**

**Γενικά στοιχεία:**

Φύλο συνεντευξιαζόμενου/ης : Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου/ης : 13 έτη

Ανώτερο ακαδημαϊκό Επίπεδο: Πτυχίο Πανεπιστημίου

**Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου**

**Ποια θεωρείς ότι είναι η κυριότερη αποστολή του σημερινού δημοτικού σχολείου;  
Η κυριότερη.**

Του σημερινού; Να διαπαιδαγωγήσει και να κατευθύνει, πιστεύω.

**Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.**

**Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια «διδακτικό έργο»; Σε τι συνίσταται δηλαδή το διδακτικό σου έργο;**

Σε τι συνίσταται; Το πώς το βλέπω εγώ, έτσι; Το διδακτικό μου έργο; Τους στόχους μου; Ποιοι είναι οι στόχοι μου ως εκπαιδευτικός;

**Ναι.**

Είναι να οδηγήσω τα παιδιά σε μία, σε ένα τρόπο σκέψης, κριτικής σκέψης. Να τα μάθω δηλαδή να σκέφτονται κριτικά και να τα μάθω πώς να μαθαίνουν. Αυτό.

**Κατά την άσκηση του διδακτικού σου έργου, έχεις στο μυαλό σου συγκεκριμένες ενέργειες που πρέπει να ακολουθήσεις;**

Ναι.

**Πότε νιώθεις ότι το διδακτικό έργο είναι αποτελεσματικό;**

Είναι αποτελεσματικό, όταν βλέπω ότι έχουν κατανοήσει αυτά που έχω διδάξει. Όχι την ίδια μέρα. Με το πέρασμα του καιρού, με το πέρασμα των ημερών, ας πούμε, που επανερχόμαστε πάλι στα ίδια θέματα. Και όταν βλέπω πράγματα που έχω διδάξει, να τα εφαρμόζουν στην καθημερινότητα τους, στην πράξη δηλαδή.

### Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα: προσδιορισμός κι ερμηνεία τους

**Ωραία. Τι αντιλαμβάνεσαι με την έννοια «μαθησιακά αποτελέσματα»;**  
Μαθησιακά αποτελέσματα είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τους στόχους που θέλει, που θέτει ο εκπαιδευτικός.

**Ωραία. Μετά την ολοκλήρωση μίας διδασκαλίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πάντα τα προσδοκώμενα; Υπάρχουν μαθητές που εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με άλλους μαθητές;**

Δεν είναι τα προσδοκώμενα. Χρειάζεται επιπλέον χρόνος, πάντα. Περισσότερος χρόνος δηλαδή, περισσότερη διδασκαλία. Και υπάρχουν πάντα παιδιά, τα οποία έχουν χαμηλότερες επιδόσεις.

**Ωραία. Εσύ πού αποδίδεις αυτή τη διαφοροποίηση στα μαθησιακά αποτελέσματα;**

Στη μη-διαφοροποίηση της διδασκαλίας από εμένα και στην... στο νοητικό επίπεδο του παιδιού και στην δουλειά που γίνεται από το ίδιο το παιδί.

**Ωραία, οπότε για να βάλουμε λοιπόν σε μία σειρά, ποιους παράγοντες θεωρείς εσύ ότι επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ένα παιδί;**

Με σειρά;

**Ναι, όπως νομίζεις, ναι.**

Πρώτον είναι το νοητικό επίπεδο του παιδιού, δεύτερον είναι η μη-διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό και τρίτον, η οικογένεια θα έλεγα. Η δουλειά, ας πούμε που θα πρέπει να γίνει λίγο στο σπίτι. Αυτό.

**Αν πάω εγώ λίγο στη μη-διαφοροποίηση της διδασκαλίας, για ανέφερε μου λίγο ένα παράδειγμα, πώς θα μπορούσες να διαφοροποιηθείς ή που θα μπορούσες να κάνεις για τους μαθητές που εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις.**

Στο μάθημα της ιστορίας, ας πούμε, ένα παιδί που δεν μπορεί να μάθει παπαγαλία ένα μάθημα, θα μπορούσε να δουλέψουμε ένα σχεδιάγραμμα. Σε ένα παιδί, επίσης, που δεν έχει ορθογραφία, που κάνει ορθογραφικά λάθη, θα μπορούσα να του κάνω, να του δίνω εξάσκηση με κενά, να συμπληρώνει τα κενά. Να κάνει δηλαδή «οικογένειες» λέξεων, έτσι πιο συγκεκριμένα. Πιο συγκεκριμένοι στόχοι. Ανάλογα βέβαια με τους στόχους που βάζεις στην τάξη.

**Ωραία. Άρα υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά που θα έλεγες ότι διαθέτει ένας αποτελεσματικότερος δάσκαλος; Γενικά. Δηλαδή, μπορείς να μου πεις, ποια χαρακτηριστικά θεωρείς εσύ ότι πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικότερος δάσκαλος;**



Χαρακτηριστικά; Πρέπει να... Τώρα θα σου πω κάτι γενικά και όχι συγκεκριμένα. Θα πρέπει να αγαπάει τη δουλειά του, πρώτον. Βασικό αυτό. Θα πρέπει να αγαπάει τα παιδιά, πολύ σημαντικό. Θα πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς για νέες μεθόδους και νέες διδακτικές. Θα πρέπει να πειραματίζεται, να μην ακολουθεί την παραδοσιακή μέθοδο και να ακολουθεί την ίδια παραδοσιακή διδασκαλία, ας πούμε. Αυτό σε γενικές γραμμές. Θα μπορούσαμε να το πάμε, να έχει και την υπομονή, να...και γενικά να πειραματίζεται, αυτό νομίζω. Να ψάχνει, να ψάχνει περισσότερο.

**Το προφίλ των μαθητών που παρουσιάζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις, ποιο είναι;**

Λοιπόν, προέρχονται από ένα οικογενειακό περιβάλλον που είτε είναι χαμηλού κοινωνικού και πολιτισμικού... προέρχονται μάλλον από ένα χαμηλό κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Από ένα περιβάλλον που είναι.., πώς να το πω.. που είναι αδιάφορο για την εκπαίδευση, για την μάθηση. Και ίσως από... πολλές φορές συνδέεται και με την... με κάποια προβλήματα. Αλλά αυτό το αφήνουμε, είπαμε, έτσι; Περισσότερο θεωρώ ότι συνδέεται με το κοινωνικό περιβάλλον. Όχι το οικονομικό. Κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

**Άξονας 4: Τρόποι παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου**

**Και υπάρχουν κάποιοι τρόποι, που εμείς σαν εκπαιδευτικοί θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα στο σημερινό ελληνικό σχολείο μας;** Θεωρώ με ενίσχυση... με διαφοροποίηση αρχικά της διδασκαλίας μας και περισσότερη ενίσχυση. Ενισχυτική διδασκαλία. Αυτό. Και σε ένα βαθμό, όχι όμως περισσότερο πιστεύω.

**Ωραία, ευχαριστούμε πολύ.**

Κι εγώ ευχαριστώ πολύ.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10**  
**Ερωτώμενος/η 9**

**Γενικά στοιχεία:**

Φύλο συνεντευξιαζόμενου/ης : Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου/ης : 8 έτη

Ανώτερο Ακαδημαϊκό Επίπεδο: Πτυχίο πανεπιστημίου

**Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου**

**Ποια θεωρείς εσύ ότι είναι η κυριότερη αποστολή του σύγχρονου δημοτικού σχολείου;**

Στα πλαίσια της πολυπλοκότητας, σε επίπεδο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό θα «πρέπει» το σύγχρονο σχολείο... ουσιαστικά είναι ένας τρόπος να προετοιμαστούν οι μαθητές για την καθημερινότητα και για τη ζωή τους εκτός σχολείου, ως ενήλικες.

**Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.**

**Και πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια «διδακτικό έργο»; Τι είναι δηλαδή το διδακτικό έργο για σένα;**

Το διδακτικό έργο έχει να κάνει με το επαγγελματικό κομμάτι ουσιαστικά του εκπαιδευτικού, που αφορά και την παρουσίασή του μέσα στην τάξη αλλά και εκτός τάξης θα μπορούσαμε να πούμε, γιατί αν θέλουμε να το δούμε και με παλαιότερα πρότυπα, αποτελεί ένα λειτούργημα και είναι ένα πρότυπο για τα παιδιά.

**Ωραία. Κατά την άσκηση του διδακτικού έργου, έχεις συγκεκριμένους στόχους... Συγνώμη, έχεις συγκεκριμένες ενέργειες στο μυαλό σου και μεθόδους που θα εφαρμόσεις;**

Ναι, συνήθως κάνω ένα προσχέδιο, όσον αφορά και όλα τα δεδομένα που θα πρέπει να χρησιμοποιήσω.

**Πότε νοιώθεις ότι το διδακτικό έργο είναι αποτελεσματικό, επιτυχημένο; Όταν έχει, έχουν επιτευχθεί οι στόχοι, οι οποίοι είχαν τεθεί εξ' αρχής.**

**Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα: προσδιορισμός και ερμηνεία τους**

**Πώς αντιλαμβάνεσαι τον όρο «μαθησιακά αποτελέσματα»;**

Όσον αφορά το σχολείο, την επίδοση, έτσι δεν είναι;

**Ναι αυτό.**

Λοιπόν, αντίστοιχο το αποτέλεσμα, με το τι γνωστικό αντικείμενο έχεις, ποιους στόχους έχεις φτάσει, ποια είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, είτε από τον αναλυτικό, αν μιλάμε για το σχολείο καθαρά. Σε συνάρτηση αυτών των μεταβλητών, δηλαδή.

**Ωραία. Μετά την ολοκλήρωση μίας διδασκαλίας, είναι τα αποτελέσματα και οι σχολικές επιδόσεις πάντα τα προσδοκώμενα; Ή υπάρχουν μαθητές που εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από κάποιους άλλους;**

Η διδασκαλία είναι μία πολύπλευρη διαδικασία. Ποτέ δεν μπορείς να ξέρεις ότι αυτά που θέτεις εξ' αρχής θα είναι και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, γιατί υπάρχουν πολλοί αστάθμητοι παράγοντες, θα μπορούσαμε να πούμε.

**Μπορείς να μου πεις, ποιοι είναι αυτοί οι αστάθμητοι παράγοντες; Δηλαδή που αποδίδεις εσύ αυτή την διαφοροποίηση σαν εκπαιδευτικός στα μαθησιακά αποτελέσματα, που προκύπτουν από μία ενιαία διδασκαλία.**

Ενδεχομένως, από το πολιτιστικό κεφάλαιο του παιδιού, από θέματα υγείας που ενδεχομένως το παιδί αντιμετώπισε, από την επικοινωνία μέσα στην σχολική τάξη, από διάφορα πράγματα.

**Αυτό θέλω λίγο πρώτα να μου αναλύσεις. Να τα πάρουμε λίγο ένα-ένα, εκεί δηλαδή θα εστιάσουμε τώρα. Το πολιτιστικό κεφάλαιο, για εξήγησέ μου λίγο, πώς το καταλαβαίνεις εσύ;**

Λοιπόν, έχει να κάνει με το background του παιδιού, το οικογενειακό του περιβάλλον, τι ερεθίσματα έχει, κλπ.

**Και μέσα στην τάξη, τι μου είπες ότι μπορεί να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα;**

Η σχολική επικοινωνία.

**Ανάμεσα;**

Μαθητή-δασκάλα, αλλά και μεταξύ των μαθητών, ενδεχομένως.

**Μπορεί και ο δάσκαλος να επηρεάσει ουσιαστικά τα αποτελέσματα;**

Είναι το διδακτικό τρίγωνο, σαφώς. Εκεί εστιάζονται πολλά πράγματα. Και το αντικείμενο και ο δάσκαλος αλλά και οι μαθητές. Και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

**Εσύ ποιόν δάσκαλο θεωρείς καλό; Ποιος δηλαδή είναι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός; Ποια χαρακτηριστικά μπορεί να έχει;**

Ένας καλός δάσκαλος; Ένας δάσκαλος, ο οποίος έχει στόχους, έχει ένα προγραμματισμό, έχει καλή επικοινωνία με την τάξη του, όλα αυτά.

**Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών που εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις;**  
Δεν είναι ένα συγκεκριμένο προφίλ. Κάθε φορά αλλάζουν τα πράγματα. Όπως είπαμε πιο πριν, εξαρτάται από το τι αντιμετωπίζει και ένα παιδί μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, όπως και κάθε άνθρωπος. Η επίδοση δεν μπορεί να συναρτάται αποκλειστικά και μόνο με το ηλικιακό επίπεδο, για παράδειγμα. Είναι πάρα πολλά πράγματα.

#### **Άξονας 4: Τρόποι παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου**

**Και εμείς σαν εκπαιδευτικοί πώς πιστεύεις ότι μπορούμε να βελτιώσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα που παράγονται σε μία τάξη;**

Σαφώς η επικοινωνία και εκπαιδευτικού με τα παιδιά αλλά και με τους γονείς είναι μία καλή βάση για να ξεκινήσει ουσιαστικά ένα έργο προς τη σωστή κατεύθυνση.

**Ωραία. Ευχαριστούμε πάρα πολύ.**

Να 'στε καλά, καλή συνέχεια.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11**  
**Ερωτώμενος/η 10**

**Γενικά στοιχεία:**

Φύλο συνεντευξιαζόμενου/ης : Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου/ης : 12

Ανώτερο Ακαδημαϊκό Επίπεδο: Μεταπτυχιακές Σπουδές

**Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου**

**Ποια είναι η κυριότερη αποστολή του σημερινού δημοτικού σχολείου;**  
Να προετοιμάσει τους μαθητές για την... για τα επόμενα σχολικά έτη και να τους δώσει αξίες, να τους καλλιεργήσει αξίες, ιδανικά. Να τους δημιουργήσει όνειρα. Γιατί τα παιδιά τα προετοιμάζεις στα όνειρα, τους τα μεταδίδεις. Γιατί κάποιες φορές το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, δεν δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ονειρευτούν, να κάνουν σχέδια, να... για το τι θέλουν να κάνουν.

**Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.**

**Τι είναι για σένα το «διδακτικό έργο»; Ποιό είναι για σένα το διδακτικό έργο;**  
Δεν είναι ο ρόλος μου μόνο σαν δασκάλα. Θεωρώ ότι παίζεις και ένα ρόλο. Παίρνεις και το ρόλο του γονέα. Βοηθάς ένα παιδί, το στηρίζεις. Και όλα αυτά.

**Κατά την άσκηση του έργου, έχεις στο νου σου συγκεκριμένα... του διδακτικού, έχεις στο μυαλό σου συγκεκριμένες ενέργειες που πρέπει να ακολουθήσεις; Ή μεθόδους;**

Όχι. Στο κάθε παιδί λειτουργώ τελείως διαφορετικά. Βλέπω τις ανάγκες του και ακολουθώ διαφορετική πορεία στο κάθε παιδί.

**Ναι, όχι. Ανεξάρτητα από αυτό. Όταν μπαίνεις στην τάξη εσύ, να κάνεις, να ασκήσεις το διδακτικό σου έργο, έχεις στο μυαλό σου...**

Όχι, παίρνω αφορμή τα παιδιά. Ανάλογα πώς είναι τα παιδιά, τι θέλουν τα παιδιά και έτσι κινούμαι όλη την... Κάθε μέρα είναι διαφορετική για μένα. Δεν ακολουθώ καθόλου πρόγραμμα.

**Πότε νιώθεις ότι αυτό το διδακτικό σου έργο είναι αποτελεσματικό;**

Όσον αφορά τους μαθητές πότε είναι;

**Ναι όσον αφορά τους μαθητές. Ποια χαρακτηριστικά δηλαδή, έχει ένα αποτελεσματικό διδακτικό έργο;**

Όταν τα παιδιά είναι χαρούμενα, για μένα.

**Όταν είναι χαρούμενα;**

Ναι. Και θέλουν και είναι, έτσι, έχουν επιθυμία να συμμετάσχουν στο μάθημα και δεν είναι αποξενωμένα.

**Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα: προσδιορισμός κι ερμηνεία τους.**

**Πώς καταλαβαίνεις εσύ τον όρο «μαθησιακά αποτελέσματα»;**

Δεν είναι μόνο σχετικά με την επίδοση στα μαθήματα, μόνο. Είναι γενικότερο το πλαίσιο «μαθησιακά αποτελέσματα». Ακόμα και το να μπορέσει ένα παιδί να σταθεί στα πόδια του, να καλλιεργήσει αξίες, να προετοιμαστεί για το μέλλον, να νοιώθει, να έχει αυτοπεποίθηση, να έχει διάφορα ενδιαφέροντα. Όλα αυτά είναι μαθησιακά αποτελέσματα για μένα.

**Μετά την ολοκλήρωση μίας διδασκαλίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πάντα τα προσδοκώμενα; Υπάρχουν κάποιοι μαθητές που να έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από κάποιους άλλους;**

Πάντα, σε όλες τις σχολικές χρονιές που έχω δουλέψει, υπάρχουν παιδιά, που δεν είναι απόλυτο ότι όλοι οι μαθητές έχουν κατακτήσει τα προσδοκώμενα. Υπάρχουν μαθητές που δεν.. νοιώθεις ότι η δουλειά σου δεν ήταν αυτή... δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

**Πού αποδίδεις εσύ αυτή τη διαφοροποίηση στα μαθησιακά αποτελέσματα;**  
Εγώ θεωρώ είναι το μαθησιακό επίπεδο των γονέων. Ότι εκεί. Όσους μαθητές είχα με χαμηλότερα μαθησιακά προσδοκώμενα, ήταν από χαμηλό οικογενειακό υπόβαθρο. Οι γονείς ή ήταν απόφοιτοι δημοτικού, το πολύ γυμνασίου.

**Ποιο είναι, δηλαδή, το προφίλ αυτών των παιδιών που εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις; Βάλε στο μυαλό σου κάποιον μαθητή από την εμπειρία σου.**  
Το κοινωνικό προφίλ δεν είναι, δεν εξαρτάται.. δεν θεωρώ ότι... σε σχέση με το προηγούμενο ερώτημα, με τα εκπαιδευτικά προσδοκώμενα, δηλαδή αν έχουν τις μαθησιακές δυσκολίες. Όχι, είναι ανεξάρτητα. Γενικά το προφίλ τους ως μαθητές, ως με τον κοινωνικό... (Κόλλησα τώρα. Γιατί την μπλέκεις λίγο αυτή την ερώτηση. Το πας γενικότερα προς τους μαθητές)

**Όχι το προφίλ αν βάλεις στο μυαλό σου κάποια παιδιά που έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, πώς είναι αυτά τα παιδιά;**

Ναι, το προφίλ τους και γενικά πως είναι;

**Μπορείς να μου πεις ότι απλώς, δεν είναι συγκεκριμένα.**

Όχι, εγώ νόμιζα και γενικά πώς είναι στον κοινωνικό τους περίγυρο, ας πούμε. Και στο...

**Όχι, το κοινωνικό προφίλ των παιδιών αυτών πώς μπορεί να είναι. Δηλαδή, είναι παιδιά ας πούμε που μπορεί να έχουν για παράδειγμα...**

Α, ναι εντάξει, τώρα το κατάλαβα. Ναι ξέρω, κατάλαβα. Συνήθως, αυτοί οι μαθητές είναι πιο εσωστρεφείς, πιο απομονωμένοι από τα υπόλοιπα τα παιδιά ή μπορείς να βρεις και κάποιες περιπτώσεις, είναι πολύ... εκτονώνονται πολύ εύκολα, φωνάζουν, αντιδρούν πολύ πιο έντονα. Συνήθως είναι τα δύο άκρα αντίθετα. Ή πολύ συνεσταλμένα ή πολύ επιθετικά αυτά τα παιδιά.

**Γιατί; Πού το τοποθετείς εσύ αυτό;**

Γιατί ο κοινωνικός... οι υπόλοιποι συμμαθητές... με μία παρατήρηση του εκπαιδευτικού ή όταν καταλαβαίνουν τα ίδια ότι υστερούν, αντιδρούν με αυτόν τον τρόπο.

**Ποιοι παράγοντες, δηλαδή, εσύ θεωρείς τώρα γενικά ότι επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών;**  
Τα οικογενειακά προβλήματα, το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των γονέων και γενικότερα το πώς, ποιές αξίες μεταδίδει η οικογένεια μέσα στην... στο σπίτι. Αυτά.

#### **Άξονας 4: Τρόποι παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου**

**Ωραία. Εμείς σαν εκπαιδευτικοί θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα στο σημερινό ελληνικό σχολείο;**

Όχι. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, όχι τόσο, του δημοτικού. Θεωρώ ότι μεγαλύτερη αξία παίζει ο παιδικός και το νηπιαγωγείο. Γιατί είναι πολύ μικρά τα παιδιά και μπορείς πιο εύκολα να τα διαμορφώσεις. Σε εμάς έχουν έρθει ήδη έτοιμα. Δεν μπορείς να κάνεις μεγάλη αλλαγή. Θεωρώ πολύ σημαντικά εκείνα τα χρόνια, από 3 έως 5 χρονών ένα παιδάκι, γιατί εκεί είναι... τραβάει, ρουφάει, όσα μπορεί περισσότερα.

**Ευχαριστούμε, πάρα πολύ.**

Τίποτα.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12**  
**Ερωτώμενος/η 11**

**Γενικά στοιχεία:**

Φύλο συνεντευξιαζόμενου/ης : Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου/ης : 9 έτη

Ανώτερο Ακαδημαϊκό Επίπεδο: Πτυχίο Πανεπιστημίου

**Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου**

**Ποια πιστεύεις εσύ ότι είναι η κυριότερη αποστολή του σημερινού δημοτικού σχολείου;**

Να κάνει...να μπορέσει να διαμορφώσει παιδιά, τα οποία θα σέβονται τον συνάνθρωπο. Και γενικότερα να φτιάξει ευτυχισμένους ανθρώπους.

**Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.**

**Και ποιο είναι το διδακτικό σου έργο; Τι είναι δηλαδή διδακτικό έργο ενός εκπαιδευτικού; Ποίο είναι το δικό σου διδακτικό έργο;**

Το πρώτο μου έργο στην τάξη, είναι να διαμορφώσω σωστούς χαρακτήρες. Ποιος είναι ο σωστός χαρακτήρας όμως; Παιδιά, τα οποία θα σέβονται την προσωπικότητά τους και την προσωπικότητα των άλλων, θα έχουν ενσυναίσθηση και θα αγαπούν τον συνάνθρωπο. Αυτό είναι το πρώτο έργο, το δικό μου. Στο δεύτερο κομμάτι είναι το μαθησιακό. Όσον αφορά την, τα αντικείμενα του σχολείου: γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία κλπ

**Κατά την άσκηση του διδακτικού σου έργου, μπαίνοντας στην τάξη, έχεις στο νου σου κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες ή μεθόδους που θα πρέπει να ακολουθήσεις;**

Μεθόδους διδασκαλίας;

**Ναι, αν έχεις κάνει, αν μπαίνεις δηλαδή και έχεις κάποια πράγματα στοχευμένα στο μυαλό σου που πρέπει να κάνεις ή έχεις στο μυαλό σου κάποιες ενέργειες που πρέπει να κάνεις κατά τη διδασκαλία ή όχι.**

Βασικά, επειδή ακολουθώ συνήθως την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, θα προσπαθώ τα παιδιά να μπορούν, να μάθουν να συνεργάζονται. Αυτό βέβαια προϋποθέτει σεβασμό.



**Πότε νιώθεις ότι το διδακτικό σου έργο είναι αποτελεσματικό; Πότε νοιώθεις ότι είναι πετυχημένο; Ή ποια είναι τα χαρακτηριστικά που έχει ένα επιτυχημένο διδακτικό έργο;**

Όπως είπα, για μένα η διδασκαλία, έχει να κάνει και με τον χαρακτήρα του παιδιού, όσο βέβαια και με την επίδοσή του. Όταν στο τέλος της ημέρας, δω ότι το παιδί έχει αλλάξει συμπεριφορά, έχει..., ή του έχω τοποθετήσει ένα ερώτημα το οποίο θα το ερευνήσει, το οποίο θα το σκεφτεί, θα του δώσω ένα διαφορετικό ερέθισμα από αυτό το οποίο ο ίδιος πιστεύει, από την μία πλευρά. Ή ότι έχει κατανοήσει το μάθημα, το οποίο έχουν διδαχτεί, τότε για μένα αυτό είναι το επιτυχημένο. Όταν βλέπω αλλαγή στάσεων ή έστω και μία σκέψη, ότι υπάρχει και κάτι το διαφορετικό. Αυτό είναι επιτυχία.

**Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα: προσδιορισμός κι ερμηνεία τους.**

**Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια «μαθησιακά αποτελέσματα»;**

Ναι, έχει... μαθησιακό αποτέλεσμα, κατά τη γνώμη μου είναι, εάν έχει επιτευχθεί ο στόχος που είχε.., που είχαμε βάλει στην αρχή του έτους.

**Ωραία. Μετά την ολοκλήρωση μίας διδασκαλίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πάντα τα προσδοκώμενα; Υπάρχουν μαθητές που εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με άλλους;**

Ναι, πάντα.

**Ωραία. Εσύ, πού αποδίδεις αυτή τη διαφοροποίηση στα μαθησιακά αποτελέσματα;**

Έχει να κάνει με τον... με την προσοχή του παιδιού στην τάξη, με την ψυχολογία του. Πώς έρχεται το παιδί από το σπίτι, πώς θα είναι τη συγκεκριμένη ημέρα που θα έρθει στο σχολείο. Τι τον απασχολεί και βέβαια με τον συναισθηματικό του κόσμο. Αν, εξαιρώντας κάποιο νοητικό πρόβλημα, τον συναισθηματικό του κόσμο. Το τι «φέρνει» το παιδί από το σπίτι. Αν θα έρθει αγχωμένο το πρωί, αν θα έρθει θυμωμένο, αν θα το απασχολήσει ένα οικογενειακό πρόβλημα. Όλα αυτά επηρεάζουν το αποτέλεσμα το μαθησιακό. Γιατί, απλά δεν είναι συγκεντρωμένο στην τάξη. Δεν μπορεί να δώσει σημασία σε μένα, γιατί έχει κάτι άλλο στο μυαλό του που τον απασχολεί. Και είναι το σπίτι του.

**Αν ανακαλέσεις στη μνήμη σου, ένα παιδί που εμφάνισε χαμηλές σχολικές επιδόσεις, μπορείς λίγο να μου περιγράψεις το προφίλ του; Κοινωνικό ή μαθησιακό;**

Λοιπόν, το παιδάκι αυτό, έκτη δημοτικού, με χαμηλή επίδοση, διότι δεν εκτιμούσε το σχολείο. Πίστευε ότι δεν του προσφέρει..., ότι το σχολείο δεν του προσφέρει κάτι, διότι οι γονείς από το σπίτι, του είχαν περάσει την αντίληψη, επειδή ήταν οικονομικά ευκατάστατοι οι γονείς του, ότι θα του προσφέρουν ό,τι χρειάζεται. Κι

έτσι δεν χρειάζεται, δεν είναι απαραίτητη η μόρφωση, αφού έχει οικονομική αποκατάσταση και θα έχει.

**Εσύ ποιούς παράγοντες έχεις δει να επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις σχολικές επιδόσεις; Πού οφείλονται οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις;**

Η επίδοση οφείλεται στο οικογενειακό περιβάλλον, πρώτο και βασικότερο. Στην εικόνα που έχει ο ίδιος ο μαθητής για τον εαυτό του. Στον συναισθηματικό του κόσμο, στην ίδια του την προσωπικότητα, αν αισθάνεται ανασφαλής ή όχι. Ακόμη, στην σχέση του μαθητή με τους συμμαθητές του. Τονίζω την, τον συναισθηματικό κόσμο του μαθητή, κυρίως, και τον ψυχολογικό, γιατί η ψυχολογία σε αυτή την ηλικία είναι πάρα πολύ σημαντική. Και βέβαια το πρώτο είναι η οικογένεια, τι ιδέα έχει και η οικογένεια για τον εκπαιδευτικό και για το σχολείο και πόσο θα προσέξει το παιδί. Αν θα το..., θα περάσουν στο παιδί από μικρό ότι είναι σημαντικό να διαβάσει για το σχολείο, ή να προσέχει το δάσκαλο ή τι μαθαίνει, τι του λέει ο δάσκαλος.

**Αυτή θα ήταν η επόμενη ερώτησή μου. Δηλαδή, πώς ακριβώς έχεις στο μυαλό σου ότι μπορεί η οικογένεια να επηρεάσει τη σχολική επίδοση ενός παιδιού; Λίγο μου το ανέλυσε, δηλαδή πώς επηρεάζει η οικογένεια...**

Ναι, είναι ανάλογα τι του λένε. Αν πει η οικογένεια στο παιδί ότι δεν είναι απαραίτητο το σχολείο, ότι εμείς σου προσφέρουμε μία άνετη ζωή και αυτή θα έχεις μεγαλώνοντας, το παιδί ποτέ δεν θα το εκτιμήσει, ποτέ δεν θα διαβάσει. Γιατί να παιδευτεί; Το σχολείο, εξάλλου, έχει, είναι παιδιά. Παιδεύουν, παιδεύουν. Το σχολείο είναι παιδεμα. Γι' αυτό είναι και η τσάντα μας η σχολική ένα βάρος. Βλέπουμε γονείς που έρχονται το πρωί στο σχολείο με τα παιδιά τους και αντί το μικρό το παιδί να κουβαλήσει την τσάντα, την κουβαλάει η μαμά και ο μπαμπάς. Δεν του αναθέτουν, ούτε αυτό που πρέπει να κάνει. Την υποχρέωσή του, να κουβαλήσει την τσάντα του. Το βάρος του σχολείου. Γι' αυτό είναι και σχολείο. Έχουμε ένα βάρος. Δεν το θεωρούν σημαντικό. Να μην κουραστεί το παιδί.

#### **Άξονας 4: Τρόποι παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου**

**Μάλιστα. Εσύ πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποιοι τρόποι που θα μπορούσαμε εμείς σαν εκπαιδευτικοί να βελτιώσουμε τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο ελληνικό σχολείο;**

Ε, όχι. Θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει μία καλή επικοινωνία πρώτα με τους γονείς και συνέχεια με τα παιδιά. Τα παιδιά είναι οι καθρέπτες των..., της οικογένειας. Αν δεν έχουμε μία καλή σχέση με τους γονείς, δεν τους έχουμε... τους θέλουμε δίπλα μας. Και όχι απέναντί μας. Τότε θα..., τα παιδιά δεν θα..., θα υπάρχει μάλλον ένας διχασμός στα παιδιά. Θα τους δημιουργείται η εικόνα του καλού δασκάλου, ότι «εκτιμώ το δάσκαλο μου, θέλω να διαβάσω, είναι όντως σωστά αυτά τα οποία μου λέει», αλλά από την άλλη μεριά επειδή στο σπίτι είναι τις περισσότερες ώρες και όχι

στο σχολείο, είναι μαζί με τη μαμά και το μπαμπά, όλο αυτό ανατρέπεται. Διχάζει. Άρα ένας πρώτος τρόπος είναι μία καλή σχέση με τους γονείς. Να κατανοήσουν οι γονείς, πώς θα.., γιατί είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν καλές επιδόσεις, γιατί είναι σημαντικό τα παιδιά να σέβονται το δάσκαλο και το σχολείο. Αυτό θα το περάσουν οι γονείς στα παιδιά τους και στη συνέχεια βέβαια είναι η συζήτηση, ο διάλογος και η καλή σχέση που θα αναπτύξουν με τα παιδιά. Να το κατανοήσουν, όχι με θυμό, αλλά με αγάπη. Όταν τα παιδιά θα καταλάβουν ότι ο δάσκαλος είναι δίπλα τους, όχι απέναντι, ότι τα αγαπάει και ότι θέλει το καλό τους, τότε θεωρώ, και με συνεργασία με τους γονείς πάντα, τότε θεωρώ ότι θα έχουμε ένα καλό μαθησιακό αποτέλεσμα. Το επιθυμητό. Θα έχουμε το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα. Θέλει δουλειά. Θέλει δουλειά χρόνων αυτό για να επιτευχθεί. Αν δεν έχουμε συμπαράστατη την οικογένεια, τα πράγματα είναι πάρα πολύ δύσκολα. Γιατί παλεύουμε μόνοι μας.

**Ωραία. Ευχαριστούμε πάρα πολύ.**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13**  
**Ερωτώμενος/η 12**

**Γενικά στοιχεία:**

Φύλο συνεντευξιαζόμενου/ης : Άνδρας

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου/ης : 7 έτη

Ανώτερο Ακαδημαϊκό Επίπεδο: Πτυχίο Πανεπιστημίου

**Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου**

**Ποια είναι η κυριότερη αποστολή του σημερινού δημοτικού σχολείου;**  
Δηλαδή;

**Δηλαδή, ποιος είναι ο βασικότερος ρόλος του σχολείου σήμερα.**  
Βασικά, ο ρόλος του σχολείου είναι τα παιδιά να φτάσουν σε ένα επίπεδο που να είναι έτοιμα για τη ζωή, ας το πούμε. Τα βασικά όμως.

**Εννοείς τα βασικά. Ωραία.**

**Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.**

**Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια διδακτικό έργο;**

Είναι όλα τα πράγματα, ας το πούμε πιο απλά, που φτιάχνει ένας εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, γενικά στο σχολείο.

**Όταν ασκούμε ένα διδακτικό έργο εμείς οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να έχουμε στο νου μας συγκεκριμένες ενέργειες που θα κάνουμε;**

Ναι, θα πρέπει.

**Ή να λειτουργούμε αυθόρμητα;**

Κάτι θα έπρεπε, σαν σκελετό δηλαδή.

**Δηλαδή να έχει σκελετό. Όπως θα μπορούσε να έχει ενέργειες ή μεθόδους στο μυαλό του ένας εκπαιδευτικός.**

Ναι.

**Πότε πιστεύεις ότι το διδακτικό έργο είναι αποτελεσματικό, επιτυχημένο, ενός εκπαιδευτικού;**

Σε γενικές γραμμές να έχουν εμπεδώσει τα παιδιά αυτά που θέλει να δείξει ο εκπαιδευτικός.

**Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα: προσδιορισμός κι ερμηνεία τους.**

**Πώς καταλαβαίνεις εσύ την έννοια «μαθησιακά αποτελέσματα»;**  
Το αποτέλεσμα που βγαίνει μέσα από τη μάθηση. Δηλαδή από τα μαθηματικά γλώσσα και τα διάφορα μαθήματα.

**Μετά την ολοκλήρωση μίας διδασκαλίας, είναι πάντα τα μαθησιακά αποτελέσματα τα προσδοκώμενα; Υπάρχουν παιδάκια που να εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από κάποια άλλα;**

Ναι, υπάρχουν, ναι.

**Ωραία. Εσύ, πού αποδίδεις αυτή τη διαφοροποίηση στις σχολικές επιδόσεις;**  
Γενικά στο περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον. Δηλαδή, του μαθητή, εκεί που μένει, με τι ασχολείται. Βασικά η οικογένεια, με τι ασχολούνται γενικά μέσα στο σπίτι, οι παρέες και τα λουπά.

**Αυτό θέλω λίγο περισσότερη ανάλυση. Η οικογένεια πώς μπορεί να επηρεάσει την επίδοση ενός παιδιού;**

Με τη βοήθειά της, με το να δείχνει στο παιδί περισσότερα πράγματα που να σχετίζονται με τη μάθηση...

**Και οι παρέες; Πώς μπορούν να τα επηρεάσουν;**

Με τι ασχολούνται τα παιδιά. Γενικώς, η παρέα.

**Αν φέρεις στο μυαλό σου, ένα τέτοιο παιδί που έχει χαμηλή σχολική επίδοση, ποιο είναι το προφίλ αυτού του μαθητή; Κοινωνικό ή μαθησιακό προφίλ.**  
Κοινωνικό... είναι από... ας το πούμε από χαμηλότερη βαθμίδα οικογένειας, κοινωνική βαθμίδα κατώτερη. Κι εδώ μέσα, πιο κάτω φτωχή οικογένεια.

**Ναι, ανέλυσε μου πώς την εννοείς εσύ την κατώτερη βαθμίδα;**

Δηλαδή οι γονείς αγρότες, κτηνοτρόφοι, δεν ασχολούνται πολύ με το παιδί στο σπίτι σε σχέση με τα μαθησιακά. Το παιδί μπορεί να κάνει δουλειές που να σχετίζονται με τη δουλειά των γονέων.

**Και το μαθησιακό προφίλ αυτού του παιδιού;**

Είναι πιο χαμηλό απ' ότι ο μέσος όρος.

**Οπότε, για να αναφέρουμε έτσι επιγραμματικά ποιους παράγοντες θεωρείς ότι επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών.**

Ποιοι παράγοντες;

**Μου είπες ήδη, ας πούμε, την οικογένεια...**

Ναι, οικογένεια, περιβάλλον.

**Το περιβάλλον εννοείς, το ευρύτερο κοινωνικό που μεγαλώνει το παιδί;**

Ναι, ναι.

**Επηρεάζει..μου είπες... τις παρέες.**

Ναι.

**Όπου έχει να κάνει, δηλαδή, με τα ενδιαφέροντα του παιδιού, εννοείς;**

Ναι.

**Υπάρχει κάποιος άλλος παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τις σχολικές επιδόσεις ενός μαθητή;**

Οικογενειακοί παράγοντες. Οι γονείς χωρισμένοι και τα λοιπά.

**Έχεις κάποιο παράδειγμα, ας πούμε να μου αναφέρεις; Όχι συγκεκριμένου μαθητή, γενικά λίγο πιο.. έτσι... Μου λες ότι μπορεί να είναι οι γονείς αγρότες και να μην τους ενδιαφέρει ή μπορεί ας πούμε να είναι χωρισμένη οικογένεια...**

Ναι. Έχω παράδειγμα, ναι.

**Κάτι άλλο, ας πούμε, έτσι στο μυαλό σου που έχει να κάνει με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις; Που αλλού, τι άλλο, δηλαδή, μπορεί να επηρεάσει, όσον αφορά την οικογένεια; Αυτά θέλω, τι έχεις δει εσύ από την εμπειρία σου. Αυτά θέλω.**

Με την οικογένεια πώς μπορεί να επηρεαστεί;

**Ναι πώς μπορεί να επηρεαστεί;**

Αυτό θα σου έλεγα. Δεν έχω τίποτα άλλο τώρα.

**Εκτός από την οικογένεια, υπάρχει κάποιος άλλος που μπορεί να επηρεάσει; Οι παρέες είπαμε και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.**

Ναι.

#### **Άξονας 4: Τρόποι παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου**

**Πιστεύεις ότι εμείς σαν εκπαιδευτικοί μπορούμε να κάνουμε κάτι για να βελτιώσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα που παράγονται στο σχολείο; Μπορούμε να κάνουμε κάτι, αλλά είναι πάντα, αναλόγως την περίπτωση.**

**Δηλαδή;**

Δηλαδή, αν το παιδί είναι στεναχωρημένο, δεν θα δώσει και πολύ σημασία σε αυτά που του λέει ο εκπαιδευτικός. Είναι «κλεισμένο».

**Άρα εμείς, ας πούμε, θα μπορούσαμε να κοιτάξουμε την ψυχολογία του παιδιού;  
Να το βοηθήσουμε να νοιώσει καλύτερα;**

Ναι, ναι.

**Και μετά θα μπορούσαμε, πώς να παρέμβουμε σε αυτό το παιδί; Πώς δηλαδή θα μπορούσαμε να το βοηθήσουμε;**

Είτε μέσα από βοήθεια, κάπως έτσι πλάγια, είτε κατευθείαν από την οικογένεια.

**Να μιλήσουμε, δηλαδή, εννοείς με την οικογένεια; Και να τους κάποιες κατευθύνσεις;**

Ναι, κάποιες συμβουλές.

**Ωραία, αυτά. Ευχαριστούμε πάρα πολύ για τη βοήθειά σου.**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 14**  
**Ερωτώμενος 13**

**Γενικά στοιχεία:**

Φύλο συνεντευξιαζόμενου/ης : Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου/ης : 6 έτη

Ανώτερο Ακαδημαϊκό Επίπεδο: Πτυχίο Πανεπιστημίου

**Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου**

**Ποια πιστεύεις ότι είναι η κυριότερη αποστολή του σημερινού δημοτικού σχολείου;**

Λοιπόν, πιστεύω ότι έχει δύο ρόλους. Ένας είναι ο εκπαιδευτικός, διδακτικός τομέας, με τα μαθήματα και τις γενικότερες γνώσεις. Και ο άλλος είναι η συμπεριφορά, που νομίζω ότι είναι το κυριότερο. Γιατί αν δεν έχει σωστή συμπεριφορά και τρόπους και να ξέρει να φέρεται και μέσα στην τάξη με κανόνες, με τους συμμαθητές του και κοινωνικά, γενικότερα στα παιδιά, δεν μπορεί να προχωρήσει και στο διδακτικό τομέα.

**Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.**

**Πώς καταλαβαίνεις εσύ την έννοια διδακτικό έργο; Τι είναι δηλαδή, το διδακτικό έργο ενός εκπαιδευτικού;**

Διδακτικό έργο. Κι αυτό αποτελείται από πολλά κομμάτια.

**Όπως;**

Μέσα στο διδακτικό έργο είναι αρχικά, τα μαθήματα, η ύλη που έχεις να τελειώσεις ή να οργανώσεις, να τη χωρίσεις σε κομμάτια, να τη διδάξεις, κάποια... Αλλά πέρα από αυτά τα..., από το ωρολόγιο πρόγραμμα και τα μαθήματα που έχει, μπορείς κι εσύ επιπλέον να πάρεις και άλλες πηγές και να προσθέσεις και άλλα πράγματα στο διδακτικό σου έργο. Αλλά επίσης, εκτός από αυτά είναι και αυτό που θα δώσεις σαν δάσκαλος. Τι θα προσφέρεις στα παιδιά, τι θα τους μάθεις από άποψη... για τη ζωή, γενικότερα, για τη φιλία, για... μέσα στο σχολείο πώς λειτουργούμε, πώς μπορεί να φερθούμε στους γονείς, στους φίλους στους συγγενείς. Πώς να διαχειρίζονται κάποια πράγματα, τι θα συναντήσουν και αργότερα στη ζωή. Μπορεί να το κάνεις πρακτικά. Να τους βοηθήσεις σε κάποια προβλήματα που μπορεί να έχουν, βέβαια να παίξεις λίγο το ρόλο του ψυχολόγου, θα λέγαμε. Είσαι ταυτόχρονα και ψυχολόγος και μαμά και πολλά. Ειδικά στις πιο μικρές τάξεις...



**Λίγο απ' όλα.**

Ναι.

**Κατά την άσκηση του διδακτικού έργου ένας εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συγκεκριμένες ενέργειες στο μυαλό του που θα κάνει; Όταν μπαίνει δηλαδή να διδάξει, πρέπει να έχει στο μυαλό του ας πούμε...**

Ξεκινάς με κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες που τις δομείς, αλλά στην πορεία, ανάλογα με τους μαθητές που έχεις και το δυναμικό που διαθέτεις, ας πούμε στην τάξη, πρέπει να προσαρμοστείς. Γιατί διαφορετικά δεν θα έχεις αποτελέσματα. Οπότε ανάλογα με τους μαθητές, προσαρμόζεσαι και τελειώσε αυτό.

**Πότε πιστεύεις ότι το διδακτικό έργο είναι αποτελεσματικό, είναι επιτυχημένο; Διδακτικό έργο πετυχημένο; Σε ένα διδακτικό έργο μπορεί να μην είναι όλα τα κομμάτια πετυχημένα. Μπορεί να είναι κάποια περισσότερο, κάποια λιγότερο. Ανάλογα πάλι τη διάθεση που θα έχουν οι μαθητές, το πώς είναι από το σπίτι επηρεασμένα, αν ακούν αυτά που λέμε ή δεν τους ενδιαφέρει γιατί έχουν μάθει κάτι άλλο, το έχουν μάθει κάπως αλλιώς.**

**Εσύ δηλαδή, πότε καταλαβαίνεις ότι είναι πετυχημένο, αποτελεσματικό αυτό που έκανες;**

Πετυχημένο; Αν έβλεπα κυρίως στη συμπεριφορά τους αποτελέσματα, αν είχαν έρθει κάπου στην αρχή με κάποια χαρακτηριστικά αρνητικά του χαρακτήρα τους και έχουν βελτιωθεί και δείχνουν σεβασμό κυρίως. Και στους μαθητές, έχουν καταφέρει να δουλέψουν σε ομάδες, να συνεργαστούν, να είναι ευγενικοί. Τότε θα έλεγα ότι έχει γίνει κάποια δουλειά. Ή αν είναι συζητήσιμοι επίσης και τότε θα έλεγα, εντάξει έγινε. Ή να λύσουν κάποιες...

**Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα: προσδιορισμός κι ερμηνεία τους.**

**Πώς καταλαβαίνεις τον όρο «μαθησιακά αποτελέσματα»;**

Τώρα, μαθησιακά αποτελέσματα από τη μία, μεν έχει το μάθημα, μαθησιακά, αλλά από την άλλη αυτό εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, πιστεύω. Δηλαδή, είναι μεν τα αποτελέσματα, ας πούμε, το πόσο καλά θα γράψει, πόσο ας πούμε... τι θα πάρει στα μαθήματα, αν θα έχει πολλά λάθη ή όχι... πόσο θα προχωράει, γρήγορα, αργά. Αλλά αυτά πάντα δεν επηρεάζονται, δεν είναι ας πούμε καθαρά. Μπορεί κάποιον να τον επηρεάζει την πορεία του και το αποτέλεσμα άλλοτε να είναι θετικό, άλλοτε όχι. Και ανάλογα να πάρει μία τροπή, να είναι καλά μετά....

**Μετά αφού γίνει μία διδασκαλία, μετά την ολοκλήρωση μίας διδασκαλίας, είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα πάντα τα προσδοκώμενα; Εμφανίζουν όλοι οι**

**μαθητές τις ίδιες σχολικές επιδόσεις; Ή κάποιοι χαμηλότερες και κάποιοι πιο υψηλές;**

Όχι. Δεν εμφανίζουν όλοι τα ίδια. Βέβαια μπορεί κάποιος μαθητής να έχει ένα συγκεκριμένο δυναμικό και γι' αυτόν να είναι το καλύτερο. Αλλά, εντάξει, σε σύγκριση με άλλους μπορεί να μην είναι. Όμως για το κάθε ένα παιδί ξεχωριστά, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι διαφορετικά και μάλλον είναι θετικά. Πρέπει να βλέπουμε τον καθένα, έτσι, μεμονωμένα. Εντάξει στο σύνολο, στα τυπικά ας πούμε...

**Υπάρχει διαφοροποίηση.**

Ναι. Στα τυπικά ναι.

**Εσύ, αυτή τη διαφοροποίηση, ας πούμε, αυτή τη γκάμα έτσι των μαθησιακών αποτελεσμάτων, πού την αποδίδεις; Γιατί κάποιοι μαθητές έχουν χαμηλότερες και κάποιοι έχουν πιο υψηλές σχολικές επιδόσεις;**

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν το μαθησιακό δυναμικό και τη συμπεριφορά. Ξεκινάνε, έτσι, όπως όλα, από την οικογένεια αρχικά. Μπορεί κάποια οικογένεια... να έχουν προβλήματα οι οικογένειες, ή να μην ασχολούνται, να μην έχουν χρόνο οι γονείς να τους διαβάσουν, τα παιδιά μπορεί να προσπαθούν μόνα τους. Άλλες φορές, μπορεί να είναι οικογένειες με προβλήματα. Μπορεί να έχουν ναρκωτικά, μπορεί να μαλώνουν, ενδοοικογενειακή βία ή χωρισμένοι γονείς. Κάποιο πένθος, ίσως, που τους πάει πίσω στα παιδιά και δεν μπορούν να συγκεντρωθούν στα μαθήματα. Φοβίες των παιδιών, που δεν μπορούν να τις εκφράσουν και εμφανίζονται στο σχολείο και τους εμποδίζει να προχωρήσουν. Μετά, άλλοι παράγοντες μπορεί να είναι το πλαίσιο, μπορεί και ακόμα και της γειτονιάς, μπορεί και επιρροές από συγγενείς, μπορεί... τι άλλο... Αυτό σίγουρα. Άλλες φορές μπορεί να είναι και κάποιες..., να υπάρχει και το αντίθετο. Δηλαδή, υπερπροστατευτικότητα και τα παιδιά να είναι πιο εγωιστικά. Να ξέρουν ότι οι γονείς τα δίνουν όλα και ότι αυτό είναι, μέσα στην τάξη είναι ο «Κύριος». Να παίζουν το δάσκαλο για παράδειγμα. Είναι διάφοροι τύποι μαθητών ας πούμε. Άλλοι...

**Αν φέρεις στο μυαλό σου, ας πούμε, κάποιο μαθητή που έχει χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα, έχουμε χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ποιο είναι το προφίλ αυτού του παιδιού; Το κοινωνικό προφίλ ή μαθησιακό προφίλ.**

Λοιπόν, μπορεί στον κοινωνικό τομέα... Είναι δύο περιπτώσεις. Μπορεί από τη μία, να μεν να έχει χαμηλό μαθησιακό, αλλά στον κοινωνικό τομέα να είναι ο πρώτος. Δηλαδή, να είναι το επίκεντρο, ο αρχηγός, που ξέρει ότι να μεν δεν τα πάω καλά στα μαθήματα, αλλά θα βγω έξω, θα παίξω, θα διασκεδάσω. Δε με νοιάζει και πολύ, ό,τι μπορώ θα κάνω. Από την άλλη, μπορεί να είναι και το... να είναι στα μαθήματα χάλια και να είναι και μόνος του έξω. Δηλαδή, υπάρχει και αυτή η περίπτωση. Εκεί μάλλον, υπάρχουν και ψυχολογικοί παράγοντες. Ότι δεν είναι ας

πούμε ότι δεν τα πάει καλά, ότι κάτι τον απασχολεί, οπότε απομονώνεται και στα μαθήματα και έξω. Αυτό θα πρέπει να το παρατηρήσουμε, κατά τη γνώμη μου, και να προσπαθήσουμε να βοηθήσουμε ή να μιλήσουμε και με τους γονείς.

**Ωραία. Αν, ας πούμε, αναφέρουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν τώρα τις σχολικές επιδόσεις, ποιο θεωρείς εσύ ότι είναι αυτοί;. Που επηρεάζουν, δηλαδή, και ένας μαθητής εμφανίζει χαμηλή σχολική επίδοση.**

Ωραία, επιγραμματικά: οικογενειακοί, περιβαλλοντικοί. Επίσης, κάποια προβλήματα υγείας, νομίζω είναι πολύ σημαντικό και αυτό. Μπορεί κάποιο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχει, έτσι, κάποιο θέμα. Επίσης, τι άλλο; Α, ψυχολογικοί, του παιδιού φοβίες. Ένας ακόμη παράγοντας; Μπορεί να φοβάται τη δασκάλα. Μη το αποκλείουμε και αυτό.

**Γιατί να τη φοβάται;**

Ε, μπορεί κάπως να τη βλέπει. Ειδικά στην πρώτη και στην..., ειδικά στη πρώτη που είναι πιο μικρά, μερικές φορές μπορεί να τους βγαίνει ένας φόβος, έτσι... Ή το δάσκαλο, αν είναι δάσκαλος αγόρι. Και πρέπει τώρα η δασκάλα να βρει τρόπο να το «ξεκλειδώσει» λίγο, να είναι πιο χαλαρή στο συγκεκριμένο παιδί ή στα υπόλοιπα, ή ο τρόπος... Μπορεί να έχει μάθει αλλιώς από τους γονείς και να φαίνεται περίεργα. Είναι και αυτό.

**Εκεί πιστεύεις φέρνει κάποια ευθύνη ο δάσκαλος ή απλά το παιδί μπορεί να έχει φοβίες από το σπίτι;**

Μπορεί να είναι και τα δύο. Μπορεί και να φέρει και θα πρέπει να διορθώσει κάτι, γιατί εντάξει, δεν θα γίνει δουλειά. Ούτε στο μαθησιακό θα βοηθήσει. Αλλά μπορεί να είναι και φοβίες. Και εκεί θα πρέπει ανάλογα να βοηθήσει, να μιλήσει, να έρθει λίγο πιο κοντά, σε κάθε περίπτωση.

#### **Άξονας 4: Τρόποι παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου**

**Εμείς σαν εκπαιδευτικοί, πιστεύεις ότι μπορούμε να βελτιώσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα που παράγονται στο ελληνικό σχολείο μας;**

Ναι, πιστεύω μπορούμε με ενίσχυση κινήτρων, με θετική διάθεση, να έρθουμε πιο κοντά στο παιδί. Γιατί τα παιδιά θέλουν πάντα την αλήθεια και ξέρουν τι τους λες, για ποιο πράγμα τους μιλάς, αν είσαι θετικός απέναντί τους ή όχι. Αν τους κοροϊδεύεις ή όχι. Με διάφορα παιχνίδια, στην αρχή ειδικά, εντάξει και αργότερα. Να ενισχύσουμε πολύ την ομάδα, το διάλογο πάρα πολύ σε οτιδήποτε. Ακόμη και στο διάλειμμα και μέσα. Ότι δεν υπάρχει λόγος να «χτυπιόμαστε» ή οτιδήποτε. Μέσα... υπάρχουν και άλλα μέσα... Και μέσα από τη ζωγραφική μπορούμε επίσης. Και από διάφορα αποσπάσματα, από παραμύθια. Επίσης, υπάρχουν και κάποια παραμύθια, που «γιατρεύουν» ουσιαστικά την ψυχή του παιδιού. Έχει διάφορες περιπτώσεις και το παιδί μπαίνει, οπότε, στη θέση του πρωταγωνιστή, για παράδειγμα στο παραμύθι. Μπορούμε να δούμε τι περιπτώσεις έχουμε, να

διαλέξουμε ανάλογα παραμύθια και να κάνουμε και θεματικές και να τα βοηθήσουμε. Ή κουκλοθέατρα, ακόμη και δραματοποίηση καταστάσεων, που μαλώνουν τα αδέρφια, ή οι γονείς τα μαλώνουν. Διάφορα, έτσι, διάφορες θεματικές, ανάλογα τις περιπτώσεις που έχουμε.

**Ωραία. Ευχαριστούμε πάρα πολύ.**

Παρακαλώ.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 15**  
**Ερωτώμενος/η 14**

**Γενικά στοιχεία:**

Φύλο συνεντευξιαζόμενου : Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου : 1 έτος

Ανώτερο Ακαδημαϊκό Επίπεδο: Πτυχίο Πανεπιστημίου

**Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου**

**Ποια πιστεύεις ότι είναι η κυριότερη αποστολή του δημοτικού σχολείου, του σημερινού;**

Ε, να προάγει μαθητές και παιδιά, τα οποία θα είναι στην κοινωνία μας... θα μπορούν να ανταποκριθούν στην κοινωνία και να γνωρίζουνε κάποια βασικά πράγματα, αν όχι όλα, αλλά τα περισσότερα.

**Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.**

**Τί καταλαβαίνεις εσύ με την έννοια διδακτικό έργο; Ποιό είναι δηλαδή, το διδακτικό έργο ενός εκπαιδευτικού;**

Λοιπόν, διδακτικό έργο ενός εκπαιδευτικού, σίγουρα είναι οι ίδιοι οι μαθητές. Δηλαδή να βάζεις στο κέντρο τους μαθητές και από εκεί και πέρα με τη βοήθεια του υλικού που μπορεί να έχει στα βιβλία να προσπαθήσεις να τους μεταδώσεις τις γνώσεις που χρειάζεται.

**Όταν ένας δάσκαλος ασκεί διδακτικό έργο, έχει στο μυαλό του πιστεύεις συγκεκριμένες ενέργειες, ή όχι;**

Οι περισσότεροι έχουνε, ή τα έχουν κάπως τυποποιημένα. Απλά πιστεύω πως δεν θα έπρεπε. Πιστεύω ότι σε πηγαίνει το ίδιο το παιδί, πρέπει να πας το διδακτικό σου έργο. Δηλαδή, κάποιος πηγαίνει συχνά θα κάνω αυτό..κι αυτό... κι αυτό... σαν πλάνο στο μυαλό του. Αλλά πολλές φορές, απ' ότι έχω δει κι εγώ στην πράξη, δεν βγαίνει, γιατί σου κάνει μία ερώτηση το παιδί ή κάτι δε σου πηγαίνει και βγαίνει διαφορετικό το διδακτικό έργο. Οπότε πιστεύω ότι πιο πολλοί το κάνουνε κατά σειρά, κατά γράμμα, απλά δε θα έπρεπε, πιστεύω.

**Ωραία. Πότε πιστεύεις ότι το διδακτικό έργο είναι πετυχημένο, είναι αποτελεσματικό;**

Πιστεύω ότι είναι πετυχημένο, όταν το παιδί γνωρίζει γι' αυτό. Δηλαδή, όταν για παράδειγμα, μετά από μία βδομάδα τον ξαναρωτάς γι' αυτό το πράγμα και το θυμάται, ή όταν βάζεις για παράδειγμα μία δραστηριότητα και ξέρεις ότι μπορεί να την κάνει είναι, θεωρώ ότι είναι επιτυχία, ότι μπορεί να το κάνει. Και από διάφορες

άλλες δραστηριότητες, δηλαδή, όχι μόνο στις γνώσεις. Αλλά αν το κάνεις και διαθεματικά, πολλές φορές καταλαβαίνεις ότι έχεις πετύχει.

**Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα: προσδιορισμός κι ερμηνεία τους.**

**Πώς καταλαβαίνεις εσύ τον όρο «μαθησιακά αποτελέσματα»; Εσύ πώς τον αντιλαμβάνεσαι;**

Ναι. Τα παιδιά... έχει να τα αποτελέσματα για τους μαθητές από διάφορα τεστ που μπορεί να βάλουμε...

**Μετά την ολοκλήρωση μίας διδασκαλίας ενιαίας, τα αποτελέσματα είναι πάντα τα προσδοκώμενα; Δηλαδή, υπάρχουν μαθητές που έχουν πιο χαμηλές σχολικές επιδόσεις, σε σχέση με κάποιους άλλους που έχουν πιο υψηλές σχολικές επιδόσεις;**

Ναι, εγώ σε κάθε τάξη πιστεύω υπάρχουν τρεις βαθμίδες: χαμηλή, υψηλή και μέτρια. Αν και προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να είναι, όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα να είναι υψηλά, δε γίνεται, γιατί κάποια παιδιά... γιατί ίσως δεν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους. Δηλαδή, κάνουν μία κοινή για όλους του μαθητές, που δε γίνεται ένας ορισμένος μαθητής να έχει τον ίδιο χρόνο και τον ίδιο ρυθμό για να μάθει κάτι όπως ένα πιο «προικισμένο» παιδί.

**Εσύ λοιπόν, αυτή τη διαφορά, ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών, πού την αποδίδεις; Δηλαδή, γιατί κάποια παιδιά έχουν πιο χαμηλές και κάποια παιδιά έχουν πιο υψηλές σχολικές επιδόσεις; Τι παίζει ρόλο, ας πούμε, και τα παιδιά μαθαίνουν ή δε μαθαίνουν;**

Πιστεύω ότι έχει να κάνει και ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, πρώτο και κύριο, πιστεύω, διότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, είμαι αυτής της άποψης. Απλά, κάποια θέλουνε κάποιο χρονικό διάστημα μεγάλο, και κάποια μπορούνε πιο γρήγορα να... μπορεί να τα καταλάβουνε. Οπότε παίζει ο τρόπος διδασκαλίας του δασκάλου. Ότι αν διαφοροποιείται η διδασκαλία του, στα παιδιά για παράδειγμα που έχουν χαμηλές επιδόσεις κάνει λίγο πιο... βγάζει το ίδιο αποτέλεσμα, απλά με διαφορετικό τρόπο, πιστεύω ότι μπορούνε τα παιδιά να μάθουνε. Όχι στο μέγιστο βαθμό που μπορούνε τα άλλα, απλά πιστεύω ότι, για μένα, πρώτος και κύριος λόγος είναι ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.

**Δηλαδή, ας πούμε, ένας εκπαιδευτικός που θα είναι πιο αποτελεσματικός, ποια στοιχεία πιστεύεις πρέπει να έχει; Ο καλός εκπαιδευτικός, ποια στοιχεία έχει; Αφού η διδασκαλία παίζει ρόλο.**

Πιστεύω ότι πρέπει να έχει..., να καινοτομεί, να δημιουργεί, να έχει διαφορετικούς τρόπους. Κάθε φορά, δηλαδή, να μη μπαίνει στη τάξη και να λέει ότι «σήμερα θα κάνω αυτό με αυτόν τον τρόπο». Να βρίσκει πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, να ενημερώνεται πάρα πολύ. Συνήθως, κάθε φορά, να αναφέρει κάτι επίκαιρο, τι

συνέβη, για να μπει στο μάθημα, να παραδώσει το μάθημά του. Να χρησιμοποιεί τρόπους, που να είναι πιο προσιτοί και πιο οικείοι στα παιδιά. Εγώ έτσι πιστεύω, ότι ο εκπαιδευτικός έχει το πάνω χέρι, τον τρόπο διδασκαλίας.

**Ποιο είναι το προφίλ των παιδιών, το κοινωνικό προφίλ των παιδιών που έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις;**

Εννοείτε τα παιδιά που έχουν χαμηλά...

**Που δεν τα πάνε καλά, δηλαδή, ποιο είναι το προφίλ αυτών των παιδιών, ας πούμε;**

Τα παιδιά αυτά, συνήθως, δυσκολεύονται στη γλώσσα, στην ορθογραφία, παντού δηλαδή. Στον προφορικό λόγο, όχι πολλές φορές. Νομίζω ότι πιο πολύ στον γραπτό είναι η δυσκολία τους, εντοπίζεται. Και εγώ πιστεύω ότι είναι τα παιδιά που είναι από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, πιο πολύ, αυτά που έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και αυτά που είναι από διαφορετικό και γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο.

**Άρα, ποιοι παράγοντες, αναφέρουμε επιγραμματικά, επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών;**

Ποιοι παράγοντες; Έχει να κάνει με την οικογένεια, δηλαδή με το κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας. Έχει να κάνει, εγώ πιστεύω και με τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και με το θρήσκευμα, όλων των παιδιών, ενώ είναι από άλλο γλωσσικό υπόβαθρο.

#### **Άξονας 4: Τρόποι παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου**

**Εμείς σαν εκπαιδευτικοί, λοιπόν, μπορούμε να βελτιώσουμε αυτά τα μαθησιακά αποτελέσματα; Και αν ναι, με ποιο τρόπο;**

Εγώ πιστεύω πως μπορούμε, διότι όλοι έχουνε, πρέπει να γίνει η παρέμβαση πιο συμπεριληπτική. Δηλαδή, να είναι η εκπαίδευση η ίδια μεν προς όλους, απλά με διαφορετικό τρόπο να την εξάγουμε στα παιδιά. Γι' αυτό πιστεύω ότι η διαφοροποίηση παίζει πολύ μεγάλο ρόλο για τα παιδιά. Πρέπει κάθε φορά να διαφοροποιούμε τη διδασκαλία τους. Αν για παράδειγμα έχουμε μέτρια ή υψηλή επίδοση μέσα στην τάξη, ή χαμηλή αντίστοιχα, πρέπει με διαφορετικούς τρόπους να κοιτάμε τα παιδιά να μπορέσουν να το καταλάβουν το μάθημα που έχουμε.

**Ωραία, ευχαριστούμε πολύ.**

Κι εγώ.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 16**  
**Ερωτώμενος/η 15**

**Γενικά στοιχεία:**

Φύλο συνεντευξιαζόμενου : Άνδρας

Χρόνια προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου : 27 έτη

Ανώτατο Ακαδημαϊκό Επίπεδο: Πτυχίο Ακαδημίας

**Άξονας 1: Αποστολή του σημερινού Δημοτικού Σχολείου**

**Ποια πιστεύετε ότι είναι η κυριότερη αποστολή του σημερινού δημοτικού σχολείου; Η κυριότερη αποστολή.**

Έχω μία απάντηση και μοναδική;

**Όσες θέλετε.**

Α, μπορεί να είναι και πολλές.

**Ναι, ναι.**

Για μένα η σπουδαιότερη αποστολή που έχει το δημοτικό, πέρα από την κλασσική, να μάθει τα παιδιά του κόσμου γράμματα, έχει βασικότερη, να τα εντάξει σε κοινωνικές ομάδες.

**Άξονας 2: Διδακτικό έργο και αποτελεσματικότητα.**

**Πώς λαμβάνεστε την έννοια διδακτικό έργο; Τί είναι δηλαδή, το διδακτικό έργο ενός εκπαιδευτικού;**

Όλους τους μηχανισμούς που θα επιστρατεύσει ένας εκπαιδευτικός ώστε να μπορέσει το έργο του να έχει αποτέλεσμα, που μπορεί να είναι σύνθετοι, πολύπλοκοι. Όχι μπορεί. Σίγουρα είναι σύνθετοι, πολύπλοκοι, γιατί μπορεί σε μία τάξη των δέκα δεκαπέντε μαθητών να επιστρατεύσει δέκα δεκαπέντε τεχνικές για να μπορέσει να έχει αποτέλεσμα το έργο του.

**Κατά την άσκηση του διδακτικού έργου, πρέπει ένας εκπαιδευτικός να έχει συγκεκριμένες ενέργειες στο μυαλό του που να ακολουθήσει;**

Βεβαίως. Αν δεν έχει κάτι τέτοιο, θα αποτύχει. Αυτό παλιά το λέγαμε «σχέδιο διδασκαλίας».

**Πότε ένα διδακτικό έργο είναι αποτελεσματικό; Τι το καθιστά δηλαδή πετυχημένο;**

Εάν ο εκπαιδευτικός κατορθώσει να το εντάξει, την προσπάθειά του, το υλικό που



έχει απέναντί του. Να ξέρει πού βαδίζει. Είναι βασικό. Δηλαδή, μπορεί να μπαίνει σε δύο διαφορετικά τμήματα και να χρησιμοποιεί διαφορετικό τρόπο κάθε φορά.

### **Άξονας 3: Διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα: προσδιορισμός κι ερμηνεία τους.**

**Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «μαθησιακά αποτελέσματα»;**

«Μαθησιακά αποτελέσματα»; Πώς τον αντιλαμβάνομαι; Η έννοια που μου έρχεται στο μυαλό μου είναι η κλασσική επίδοση βαθμού. Αλλά, δε νομίζω να είναι μόνο αυτό. Είναι γενικά τη μάθηση, τη γνώση που αποκτά το παιδί, πέρα από τη βαθμολογική κλίμακα.

**Μετά την ολοκλήρωση μίας διδασκαλίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πάντα τα προσδοκώμενα; Υπάρχουν μαθητές που να εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις, σε σχέση με κάποιους άλλους, παρά το ότι η διδασκαλία είναι ενιαία;**

Εάν ήταν πάντα τα προσδοκώμενα, θα ήταν «ευχής έργον». Αλλά πιστεύω τις περισσότερες φορές, τις περισσότερες φορές, δεν είναι τα προσδοκώμενα. Γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός πρέπει να επανέρχεται, και πάλι και πάλι να τροφοδοτεί μέχρι να έχει αυτά τα αποτελέσματα που επιθυμεί.

**Εσείς που αποδίδετε αυτή τη διαφοροποίηση στα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτει μετά από μία ενιαία διδασκαλία; Γιατί κάποιοι μαθητές εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις και κάποιοι καλύτερες σχολικές επιδόσεις; Τα άκρα του χεριού μας είναι όλα ίδια;**

**Όχι.**

Έτσι και οι μαθητές πιστεύω είναι ανομοιογενές υλικό.

**Δηλαδή, ποιοι παράγοντες τους επηρεάζουν, ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις; Τι θα μπορούσαμε να πούμε; Βάζοντας στο μυαλό μας έναν μαθητή ο οποίος δεν τα καταφέρνει τόσο καλά και δεν μαθαίνει τόσο καλά, ποιοι είναι οι παράγοντες που επιδρούν στη σχολική του επίδοση;**

Οικογενειακό περιβάλλον, πρώτιστα. Υπάρχουν μαθητές οι οποίοι είναι από οικογενειακά περιβάλλοντα, που είναι από μορφωμένους γονείς και έχουν βοήθεια ή των γονέων στο σπίτι ή μπορεί να έχουν έναν δάσκαλο που να ασχολείται καθημερινώς, ή δε ξέρω, δύο τρεις φορές την εβδομάδα με αυτά. Και υπάρχουν και μαθητές οι οποίοι οι γονείς τους, τουλάχιστον στο δικό μας το σχολείο, δεν κατέχουν την ελληνική. Δεν μπορούν να τη μιλήσουν την ελληνική. Έτσι; Εκεί πέρα έχουν πρόβλημα. Δεν μπορούν τα παιδιά να βοηθηθούν στο σπίτι καθόλου από τους γονείς. Δεν υπάρχει η δυνατότητα, η οικονομική δυνατότητα, να βοηθηθούν με άλλο τρόπο, κάποια ιδιαίτερα που λέμε και τα λοιπά. Οπότε εκεί έχουμε πρόβλημα. Και εκεί είναι η δυσκολία του δασκάλου, ο οποίος πρέπει να επιμείνει, γιατί αυτή

είναι η αποστολή του. Να μάθει όλων των παιδιών, τα παιδιά γράμματα, όλων των οικογενειών τα παιδιά γράμματα, όχι να μαθαίνουν γράμματα, να πούμε ότι, να μαθαίνουν γράμματα οι μαθητές που έχουνε τη διάθεση, τη προδιάθεση ή έχουν το σπρώξιμο από την οικογένεια να μάθουν γράμματα. Και εκεί είναι η επιτυχία. Δεν πρέπει να μένουμε μόνο στους «καλούς μαθητές». Και η επιτυχία του δασκάλου να μπορέσει να μάθει, πιστεύω γράμματα, να δώσει γνώση και στα παιδιά που υστερούνε. Και εκεί πρέπει να το παλεύει.

**Αν ανακαλέσετε στη μνήμα σας τώρα κάποιο παιδί το οποίο έχει χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ποιο είναι το προφίλ του, μαθησιακό και κοινωνικό;**

Ε, μάλιστα. Μαθησιακό και κοινωνικό, έτσι; Είναι δύο διαφορετικά...

**Ναι, είναι δύο διαφορετικά.**

Ναι. Το πρώτο που μου ήρθε τώρα στο μυαλό μου είναι, να, ένας μαθητής που είχα το 1996, στην έκτη τάξη δημοτικού, ο οποίος παρουσίαζε μία αλλοπρόσκληση συμπεριφορά μέσα στην τάξη, δεν ενδιαφερόταν καθόλου, μα καθόλου για τα μαθησιακά του, τη μαθησιακή του αποστολή να το πω έτσι. Αλλά ήταν παιδί από μία διαλυμένη οικογένεια. Η μητέρα του ήτανε παντρεμένη δύο φορές, ο πατέρας του ήτανε εξαφανισμένος. Ζούσε, αλλά ήτανε..., δεν.., ο μαθητής μου είχε να τον δει τουλάχιστον τα τελευταία τέσσερα χρόνια. Ήταν πάρα πολύ ήσυχος μέσα στην τάξη, δεν έκανε φασαρίες μέσα στην τάξη. Ήταν, ότι του έλεγα ήταν υπάκουος, μόνο που δεν διάβαζε. Μόνο που δεν διάβαζε. Πιστεύω ήταν η αντίδρασή του στους γονείς του ότι «κοιτάζτε, εμένα δεν με προσέχετε, δεν με ακούτε όσο εγώ θέλω, οπότε εγώ δεν διαβάζω όσο θέλετε εσείς». Τουλάχιστον όσο ήθελε η μητέρα του. Η μητέρα του έδειχνε ενδιαφέρον. Ερχόταν στο σχολείο, ενημερωνότανε, προσπαθούσε, αλλά... Έχει γίνει ένας πάρα πολύ πετυχημένος πλέον επαγγελματίας, ελεύθερος επαγγελματίας, είναι τα παιδιά του τώρα στο δημοτικό. Τον βλέπω σχεδόν καθημερινά, έχει αλλάξει τελείως. Δηλαδή, μου λέει «δάσκαλε, μπορούσα να έχω μάθει γράμματα». Αλλά δεν απέτυχε κι αυτό. Έμαθε τέχνη, το οποίο είναι πάρα πολύ πετυχημένος επαγγελματίας. Από τους καλύτερους επαγγελματίες του είδους του αυτή τη στιγμή στη Θεσπρωτία.

#### **Άξονας 4: Τρόποι παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου**

**Εμείς πιστεύετε ότι εμείς σαν εκπαιδευτικοί, μπορούμε να βελτιώσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα που παράγονται στο ελληνικό σχολείο μας;**

Βεβαίως.

**Με ποιους τρόπους θα μπορούσαμε να τα βελτιώσουμε;**

Να τα βελτιώσουμε, βλέποντας κάθε μαθητή σε διαφορετική περίπτωση. Και πιστεύω ότι οι δάσκαλοι, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το βλέπουν ακόμα και δεν ξέρω μέχρι πότε, τη δουλειά τους σαν λειτουργήμα. Γι' αυτό και έχουμε αποτελέσματα. Γι' αυτό και είχαμε και έχουμε και βλέπω και οι νέοι συνάδελφοι

ακόμα έχουν το άγχος, έχουν την αγωνία, να μάθουν τα παιδιά, να μάθουν οι μαθητές τους γράμματα, γιατί δεν μαθαίνουν οι μαθητές τους γράμματα, τι κάνουν αυτοί λάθος και που; Πολλές φορές δεν βλέπουν το λάθος στους μαθητές. Βλέπουν το λάθος μόνο ότι είναι δικό τους. Πουθενά αλλού.

**Άρα τα χαρακτηριστικά, δηλαδή, του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ενός καλού εκπαιδευτικού ή του δασκάλου, κλείνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε, είναι ποια;**

Όρεξη για δουλειά. Όρεξη για δουλειά. Όρεξη για δουλειά. Όρεξη για δουλειά. Και να φροντίζει να επιμορφώνεται με πολλούς τρόπους. Μάλλον, ένας τρόπος μόνο που δεν γίνεται η επιμόρφωση, είναι από την πολιτεία. Εκεί η επιμόρφωση έχει σταματήσει εδώ και χρόνια. Δεν υπάρχουν δάσκαλοι, δεν υπάρχουν τίποτα πλέον. Να επιμορφώνεται μόνος του. Μπορεί, αν έχει τη διάθεση, να επιμορφώνεται, να διαβάζει, να συζητάει με άλλους συναδέλφους του και να βρίσκει τρόπους. Και να βρίσκει λύσεις.

**Ωραία. Ευχαριστούμε πάρα πολύ. Ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο σας.**

