



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην
Εκπαίδευση

ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΗΘΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ ΤΟΥ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΓΚΟΡΤΖΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΣ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπων : Μπάκας Θωμάς - Αναπληρωτής Καθηγητής

Μέλη: Κωνσταντίνου Χαράλαμπος - Καθηγητής

Εμβαλωτής Αναστάσιος - Αναπληρωτής Καθηγητής

Ιωάννινα

Δεκέμβριος 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
---------------	---

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
---------------	---

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Εισαγωγή.....	10
---------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας

1.1. Το Επάγγελμα.....	11
1.1.1. Επάγγελμα ή λειτούργημα.....	12
1.1.2. Η ιδιαιτερότητα του διδασκαλικού επαγγέλματος.....	16
1.2. Ο εκπαιδευτικός.....	16
1.2.1. Ο ιδανικός εκπαιδευτικός.....	20
1.2.2. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός.....	23
1.3. Το ήθος.....	28
1.3.1. Οι ηθικές αρχές και αξίες.....	32
1.3.2. Η ηθική αγωγή.....	34
1.3.3. Η ηθική αυθεντία.....	34
1.3.4. Ηθικά διλλήματα.....	35
1.4. Το επαγγελματικό ήθος.....	39
1.4.1. Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας εκπαιδευτικού και ηθικές αρχές του επαγγελματία εκπαιδευτικού.....	43
1.4.2. Τι ζητάει η κοινωνία από τον εκπαιδευτικό.....	51
1.4.3. Επιθυμητά και ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά.....	55
1.5. Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης του ήθους του εκπαιδευτικού - Θεσμός του επιθεωρητή.....	60
1.5.1. Νομικό πλαίσιο - Κώδικας δημοσίων υπαλλήλων.....	68
1.6. Δυνατότητες για την προαγωγή επαγγελματικού ήθους.....	71

ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Το πρόβλημα της έρευνας

2.1. Σκοπός της έρευνας.....	75
2.2. Στόχοι της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα.....	75
2.3. Δυσκολίες της έρευνας.....	76
2.4. Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Η μέθοδος της έρευνας.....	78
3.2. Το δείγμα της έρευνας – δειγματοληψία.....	78
3.2.1. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού.....	79
3.2.2. Το ερευνητικό εργαλείο – όργανα μέτρησης.....	80
3.3. Στατιστική επεξεργασία.....	81
3.4. Επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων.....	81
3.5. Κριτήρια και στρατηγικές διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας.....	82
3.5.1. Η αξιοπιστία της έρευνας.....	82
3.5.2. Η εγκυρότητα της έρευνας.....	83

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

4.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων.....	84
4.1.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ήθος και τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού.....	84
4.1.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ηθικά διλήμματα.....	85
4.1.3. Απόψεις για το επαγγελματικό ήθος του εκπαιδευτικού.....	93
4.1.4. Απόψεις για τον κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας του εκπαιδευτικού.....	94
4.1.5. Απόψεις για τις ηθικές αρχές του επαγγελματία εκπαιδευτικού.....	96
4.1.6. Απόψεις σχετικά με τα επιθυμητά ή ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του επαγγελματία εκπαιδευτικού.....	103
4.1.7. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νομικό πλαίσιο.....	106
4.1.8. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και την προαγωγή του επαγγελματικού ήθους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	107

4.2. Αποτελέσματα συνεντεύξεων.....	109
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Ανάλυση και σχολιασμός των ευρημάτων	
5.1. Ανάλυση και συζήτηση.....	119
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συμπεράσματα - Προτάσεις	
6.1. Συμπεράσματα.....	143
6.2. Προτάσεις για ευρύτερη έρευνα.....	145
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	146
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	155
(Πίνακες, έγγραφα, ερωτηματολόγιο, πρωτόκολλο συνεντεύξεων, γραφήματα αποτελεσμάτων)	

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επιδιώκει μια προσέγγιση στο επαγγελματικό ήθος, την επαγγελματική δεοντολογία και την υπηρεσιακή συνέπεια του Έλληνα εκπαιδευτικού του δημοτικού σχολείου κατά την άσκηση των καθηκόντων του. Η έρευνα μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές προσδιορίζει τον όρο επάγγελμα και λειτούργημα, δίνει τον ορισμό του ήθους, της επαγγελματικής δεοντολογίας και υπηρεσιακής συνέπειας, σκιαγραφεί το προφίλ του εκπαιδευτικού, μέσα από τις πεποιθήσεις του αλλά και τις απαιτήσεις της κοινωνίας και προβαίνει σε μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης της υπηρεσιακής συνέπειας του εκπαιδευτικού.

Εν συνεχεία, ερευνά απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το επαγγελματικό τους ήθος, την χρησιμότητα καταγραφής δεσμευτικών κανόνων στα πλαίσια ενός κώδικα δεοντολογίας για το επάγγελμα, την ενημέρωση που έχουν αναφορικά με τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους και τις απόψεις τους για την προαγωγή και αξιολόγηση της δεοντολογίας στο επάγγελμά τους.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματικό ήθος, εκπαιδευτική δεοντολογία, υπηρεσιακή συνέπεια, επάγγελμα, λειτούργημα, κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας, αξιολόγηση του ήθους.

ABSTRACT

This work seeks an approach to professional ethics, deontology and the professional consistency of a Greek teacher of primary school in the exercise of his duties. Research through references defines the term profession and vocation, gives the moral definition of professional ethics and consistency, outlining the educational profile through his beliefs and the demands of society and makes a brief historical overview of the evaluation of the teaching ethics. Subsequently explores aspects of the teachers themselves of professional ethics, the utility of recording binding rules within the framework of a code of conduct for the profession, the awareness they have concerning their duties and obligations, and their views on the promotion and evaluation of ethics in their profession.

Keywords: professional ethics, educational ethics, service consistency, profession, vocation, code of professional ethics, moral evaluation.

RESUMEN

Esta tesis busca una aproximación a la ética y la consecuencia profesional de un maestro de la escuela primaria griego. Investigación a través de referencias define la profesión y la vocación, da la definición moral de la ética profesional y la coherencia personal, que describen el perfil educativo a través de sus creencias y las demandas de la sociedad y hace una breve reseña histórica de la evaluación de los docentes. A continuación, explora aspectos de los profesores sobre la ética profesional, normas vinculantes en el marco de un código de conducta para la profesión, la información disponible en cuanto a los deberes y obligaciones, y sus puntos de vista sobre la promoción y la evaluación de la ética en su profesión.

Palabras claves: ética profesional, ética educativa, consistencia en el servicio, profesión, vocación, código de ética profesional, evaluación moral.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Με την παρούσα εργασία επιθυμούμε να διερευνήσουμε το επαγγελματικό ήθος του Έλληνα εκπαιδευτικού στη σημερινή σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Την ανταπόκριση του ιδίου στο ρόλο του, τις προσδοκίες της κοινωνίας και την εκπλήρωση αυτών των προσδοκιών, καθώς και εκείνων που το προσωπικό του ήθος και η συνείδηση επιτάσσουν. Θα επιδιώξουμε επομένως, να σκιαγραφήσουμε το ηθικό προφίλ του δασκάλου μέσα από τις αξίες από τις οποίες διαπνέεται, την αγωγή την οποία έλαβε, τις απαιτήσεις της κοινωνίας, τις επιταγές της υπηρεσίας και την επαγγελματική του δεοντολογία. Η εργασία αυτή δεν φιλοδοξεί να καλύψει όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής δεοντολογίας, αλλά να αποτελέσει ερέθισμα για περαιτέρω αναζήτηση και έρευνα σε ένα πεδίο που έχει παραμεληθεί αρκετά.

Η εργασία αυτή διαρθρώνεται σε κεφάλαια. Αρχικά γίνεται η παρουσίαση του προβλήματος και της σημασίας του και τίθενται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, γίνονται οι απαραίτητες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και παρουσιάζονται οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που συναντήσαμε κατά την ερευνητική διαδικασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όπου δίνεται ο ορισμός του επαγγέλματος και συζητείται η ιδιαιτερότητα του διδασκαλικού επαγγέλματος και ο λειτουργηματικός χαρακτήρας του. Στη συνέχεια αναπτύσσουμε το προφίλ του ιδανικού εκπαιδευτικού, που καλείται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, πάντοτε υπό το πρίσμα του ήθους που τον χαρακτηρίζει. Έπειτα, αποσαφηνίζεται η έννοια του ήθους, ενώ πιο συγκεκριμένα αναλύεται η ειδοποιός διαφορά του επαγγελματικού ήθους. Στο σημείο αυτό, εξετάζονται οι ηθικές αρχές και αξίες που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει και να προάγει, η ιδανική εικόνα του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τα πρότυπα και τις επιταγές της κοινωνίας, καθώς επίσης σχολιάζεται η αναγκαιότητα θέσπισης και ύπαρξης κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου, θα αναφερθούμε στο ήθος ως χαρακτηριστικό μετρήσιμο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσα από την εφαρμογή νόμων και διαταγμάτων στην πορεία του χρόνου.

Ακολούθως, το δεύτερο μέρος της εργασίας αναφέρεται στην έρευνα. Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε, παρουσιάζεται η ταυτότητα της έρευνας, το δείγμα, τα όργανα μέτρησης και η πορεία της στατιστικής επεξεργασίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα και ευρήματα της έρευνας και στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται και συζητούνται, ενώ στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η καταγραφή των συμπερασμάτων που προέκυψαν αλλά και προτάσεων για ευρύτερη και περαιτέρω έρευνα, από νέους ερευνητές. Στο τέλος ακολουθεί το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο και τα σενάρια των συνεντεύξεων, πίνακες και έγγραφα που χρησιμοποιήθηκαν για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Εισαγωγή

Το επάγγελμα του δασκάλου και εν γένει του εκπαιδευτικού έχει από καταβολής χρόνου χαρακτήρα ηθικοπλαστικό. Άλλωστε *«η ίδια η εκπαίδευση είναι μια ηθική αντίληψη»* (Καραφύλλης, 2005 :158), αλλά και *«η παιδαγωγική εργασία είναι πάντοτε έντιμη και ηθικά άμεμπτη»* (Πασσάκος, 1980 :928). Η παρεχόμενη αγωγή αποσκοπεί (εκτός από την μετάδοση πληροφοριών, την προσπάθεια ένταξης των παιδιών στην κοινωνία και την παροχή των κατάλληλων εφοδίων στους μαθητές για την είσοδο στην αγορά εργασίας), στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του με τη μετάδοση ηθικών, κοινωνικών και πολιτικών αξιών (Σύνταγμα της Ελλάδος, 1975/2008).

Απαιτείται λοιπόν, από το δάσκαλο να διαθέτει επαγγελματική ικανότητα, η οποία περιλαμβάνει τόσο γνώσεις και επαγγελματικές δεξιότητες αλλά και επαγγελματικό ήθος, το οποίο έχει παραμεληθεί περισσότερο τις τελευταίες δεκαετίες (Brezinka, 1999 :342).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας

1.1. Το επάγγελμα

Ο όρος προέρχεται από το ρήμα επαγγέλλομαι: υπόσχομαι, αναγγέλλω τι είμαι ικανός να προσφέρω στο κοινωνικό σύνολο (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, 1990 :1963). Ως επάγγελμα εννοείται η αμειβόμενη δραστηριότητα, η χρήσιμη προς το κοινωνικό σύνολο, μέσω της οποίας ο άνθρωπος προσπορίζεται τα προς το ζην και για την άσκηση της οποίας απαιτείται κάποιου είδους εκπαιδευτική προετοιμασία ή κατάρτιση (Δημητρόπουλος, 1998 :20).

Καθεαυτού ο όρος είναι απογραφικός. Η έννοια του επαγγέλματος ακολουθεί την καθημερινή χρήση λέξεων και εννοιών όπως: απασχόληση, εργασία, αποστολή, λειτουργία κ.λπ. Ευρύτερα εννοεί την τέχνη, την επιστήμη· κλίση και αποστολή. Σύμφωνα με το Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών της UNESCO (1972), *«ως επαγγέλματα μπορούν να χαρακτηριστούν εκείνα που απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις και επιδεξιότητες, οι οποίες έχουν αποκτηθεί, όχι μόνο από την πρακτική εξάσκηση αλλά και από επιμόρφωση θεωρητικού χαρακτήρα, ελέγχονται με κάποιου είδους εξετάσεις σε κάποιο εξουσιοδοτημένο ίδρυμα και παρέχουν στα πρόσωπα που τις διαθέτουν αξιόλογο κύρος έναντι των πελατών τους. Το κύρος αυτό που περιβάλλει τα επαγγέλματα συντηρείται και ενισχύεται με τα σωματεία, τα οποία θεσπίζουν κανόνες για την είσοδο στο επάγγελμα, την εκπαίδευση και εξάσκηση και τη συμπεριφορά απέναντι στο κοινό (professional ethics)»* (Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, 1972 :255).

Παρότι η εργασία, όπως και η άσκηση οποιουδήποτε επαγγέλματος θεωρείται ελεύθερη, έχουν καθιερωθεί περιορισμοί, έτσι ώστε η εξάσκηση πολλών επαγγελμάτων να χρειάζεται σχετική άδεια, ενώ σε κάποια άλλα να έχουν επιβληθεί διάφορα προληπτικά μέτρα για την προστασία του κοινωνικού συνόλου.

Το επάγγελμα είναι το βασικότερο μέσο προσφοράς και συμβολής στην πρόοδο της κοινωνίας και αποτελεί ταυτόχρονα *«έναν βασικό θεσμό αγωγής»* (Κρίβας, 2005 :174). Αποτελεί λοιπόν, καθήκον του κοινωνικού ανθρώπου και όχι καταναγκασμό που επιβάλλεται από κοινωνικούς θεσμούς. Το επάγγελμα πρέπει να ασκείται μέσα στα πλαίσια της ηθικής και των νόμων. Ο σωστός επαγγελματίας οφείλει να κάνει τη δουλειά του σωστά, τίμια, αμερόληπτα. Να είναι ενημερωμένος, κατατοπισμένος, προσεκτικός, ευσυνείδητος και αδιάφορος.

1.1.1. Επάγγελμα ή λειτούργημα;

Σύμφωνα με τον Wilenky (1964) και Goode (1969), για να χαρακτηριστεί μια εργασία «επάγγελμα» πρέπει να πληροί κάποια χαρακτηριστικά: πλήρες ωράριο απασχόλησης, αναγνωρισμένη πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ύπαρξη σωματείων σε τοπικό και εθνικό επίπεδο και θέσπιση εσωτερικού κώδικα ηθικής (Βασιλού – Παπαγεωργίου, 1992 :114-127). Τα περισσότερα από τα κριτήρια αυτά: πανεπιστημιακές σπουδές, κοινωνική προσφορά και παιδοκεντρική προσέγγιση, αλλά και προτάσεις για καθιέρωση κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας, εκπληρώνονται κατά βάση από τη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2006 :29). Σύμφωνα με τα παραπάνω αλλά και με την άποψη αγγλοσαξόνων κοινωνιολόγων, «ο εκπαιδευτικός ασκεί επάγγελμα, συνεπώς είναι επαγγελματίας» (Βασιλού – Παπαγεωργίου, 1992 :114-127). Παρόλα αυτά το κυριότερο πρόβλημα για το χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία εντοπίζεται στο ζήτημα της αυτονομίας του (Ξωχέλλης, 2006 :29), καθώς παρέχει εξαρτημένη εργασία στο κράτος, που είναι και ο εργοδότης του (Κάτσικας, & Καββαδίας, 1996 :147), ενέργεια που τον καθιστά απλό υπάλληλο, που στελεχώνει μια γραφειοκρατική, διοικητική θέση, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει τις προκλήσεις ενός σύνθετου έργου που απαιτεί επαγγελματική αυτονομία (Παπαναούμ, 2003 :19-20).

Ο Ματσαγούρας (2004), πάνω σε αυτό το ζήτημα, αναφέρει τα κυριότερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα επιστημονικά επαγγέλματα από τα υπόλοιπα βιοποριστικά επιτηδεύματα, τα οποία αποτελούν και κριτήρια ανάλυσης του διδασκαλικού επαγγέλματος, όπως τα ανέπτυξε ο Hoyle (1995): α) **εξειδικευμένη θεωρητική γνώση**, η οποία πιστοποιείται από θεσμοθετημένες σπουδές, β) **αξιόλογες δεξιότητες και ικανότητες**, τις οποίες απαιτεί η άσκηση του διδασκαλικού έργου για την επίλυση δύσκολων και προβληματικών καταστάσεων, γ) **πανεπιστημιακή εκπαίδευση**, που διασφαλίζει διάρκεια και ποιότητα σπουδών (παρότις τελευταίες δεκαετίες οι σπουδές δασκάλων και νηπιαγωγών έγιναν πανεπιστημιακές και αναβαθμίστηκε το κύρος τους δεν κατάφερε να εξισωθεί με τα καθιερωμένα επαγγέλματα κύρους), δ) **κοινωνική προσφορά**, όπως η σπουδαία προσφορά της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ατόμου, ε) **επαγγελματική αφοσίωση**, συνείδηση δηλαδή της ιδιαίτερης αποστολής του ως επαγγελματία και αποφασιστικότητα να αντεπεξέλθει. Παρόλο που δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης της επαγγελματικής αφοσίωσης, στη στερεότυπη εικόνα του δασκάλου περιλαμβάνεται το στοιχείο του επαγγελματικού ζήλου. στ) **Ηθική φύση**

των επαγγελματικών επιλογών. Τα αυτόνομα επαγγέλματα με τις πράξεις τους ή τις παραλείψεις τους έχουν επιπτώσεις στους πελάτες τους. «Οι επιπτώσεις του διδασκαλικού επαγγέλματος είναι μακροπρόθεσμες και οφείλονται στη φύση των διδακτικών επιλογών, οι οποίες καθιστούν τη διδασκαλία κατ' εξοχήν ηθική πράξη και τον εκπαιδευτικό ηθικώς υπεύθυνο για τις επιλογές του, γεγονός που υπογραμμίζει την αναγκαιότητα θέσπισης κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας». ζ) **Επαγγελματική αυτονομία** έναντι των κρατικών παρεμβάσεων (δυνατότητα καθορισμού συνθηκών άσκησης και διαδικασιών αξιολόγησης και εισδοχής νέων μελών, από το ίδιο το επάγγελμα), η) **Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας**, η ύπαρξη του οποίου σημαίνει τη συστηματοποίηση, καταγραφή και δεσμευτικότητα των δεοντολογικών στοιχείων του επαγγέλματος. Ακόμη, εννοεί υψηλό βαθμό αυτό – οργάνωσης του κλάδου, ο οποίος συλλογικά έχει αναλάβει τον έλεγχο των μελών του. θ) **Παιδοκεντρική προσέγγιση**. Η συνείδηση του ασκούντος το επάγγελμα απέναντι στην κοινωνία και τον μαθητή (Ματσαγγούρας, 2004 :8-12).

Το διδασκαλικό επάγγελμα διεκδικεί θέση στα αυτόνομα επιστημονικά επαγγέλματα. Ωστόσο, κάποιοι ειδικοί το κατατάσσουν στα ημιαυτόνομα επαγγέλματα, λόγω κυρίως της δημοσιόπαλληλικής ιδιότητας, που περιορίζει την αυτονομία του αλλά και άλλους παράγοντες και ιδιομορφίες που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα. Τέτοιες είναι: η καταγωγή των εκπαιδευτικών από μεσαία κοινωνικά στρώματα, ο μεγάλος τους αριθμός, η κατάτμηση του συνόλου σε ειδικότητες, η βαθμολογική ιεραρχία. καθώς και η κυριαρχία του γυναικείου φύλου (Ματσαγγούρας, 2004 :13· Βασιλού - Παπαγεωργίου, 1992 :114-127). Ο Έλληνας δάσκαλος παραμένει κοινωνικός λειτουργός χωρίς ακόμη να έχει κατακτήσει την επιθυμητή θέση του επιστήμονα παιδαγωγού (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991 :79). Με τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται η διδασκαλία ως επάγγελμα, το οποίο αναλαμβάνουν όσοι έχουν τα προσόντα για την επιτυχή άσκηση του. «Πρόκειται για ρόλο κοινωνικό με συγκεκριμένες προδιαγραφές και δεσμεύσεις» (Παπαναούμ, 2003: 19-20).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναφέρεται και στα τρία είδη των επαγγελματιών: επάγγελμα ρόλου, επάγγελμα ικανότητας και επάγγελμα σκοπού (Δημητριάδου, 1982 :21). Οι ίδιοι οι δάσκαλοι, όμως, κατατάσσουν το επάγγελμά τους, από άποψη κοινωνικού κύρους ανάμεσα στα επιστημονικά επαγγέλματα (Πυργιωτάκης, 1992 :154), καθώς διαπνέονται από έντονο ιδεαλισμό, ασυνήθη για άλλες επαγγελματικές ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό, ότι το

επάγγελμά τους τούς δίνει αυτοπεποίθηση, υπευθυνότητα, τους ασκεί σε πειθαρχία και βελτιώνει το χαρακτήρα τους (Δημητριάδου, 1982 :100-101). Αυτός είναι και ο λόγος που οι δάσκαλοι αναπτύσσουν αφοσίωση στο επάγγελμά τους (Woods ό. α. στο Blackledge & Hunt, 1994 :368). Αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως αποστολή, δίνουν έμφαση στον παιδευτικό χαρακτήρα του και αναγνωρίζουν ως πρώτη και κύρια επιδίωξη του σχολείου τη διάπλαση χαρακτήρων, θεωρώντας εαυτούς ως θεματοφύλακες των παραδόσεων. *«Θεωρούν το επάγγελμά τους ηθικό χρέος, από την εκπλήρωση του οποίου αντλούν μεγάλη ικανοποίηση»* (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991 :79). Το υψηλό παιδαγωγικό ήθος ταυτίζεται με ενέργειες που μόνο γνώμονα έχουν το καλό του παιδιού, όπως απορρέει από την παιδαγωγική επιστήμη και τη συνείδηση του ίδιου του δασκάλου, που δεν περιορίζει την αποστολή του στα όρια του σχολικού ή του διδακτικού ωραρίου (Πυργιωτάκης, 1992: 156-157). Άλλωστε ένα επάγγελμα με καθήκοντα τόσο δύσκολα όπως η διδασκαλία αλλά με συνθήκες τόσο ευνοϊκές σε ότι αφορά την ελευθερία επιλογής μεθόδων και μέσων, μπορεί να αναληφθεί μόνο από άτομα που σέβονται τις ηθικές επιταγές, τις συνυφασμένες με αυτά τα καθήκοντα (Brezinka, 1999 :343). Ο δάσκαλος, λοιπόν, είναι *«ζωντανός εκφραστής της σχολικής ζωής»* και μπορεί έτσι να τονώσει ή να υπονομεύσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποδέχονται αξίες και ιδανικά (Φραγκουδάκη, 1978, ό. α. στο Πυργιωτάκης, 1992: 161-162).

Καταλήγουμε επομένως, στο συμπέρασμα πως «το επαγγελματικό ήθος είναι απαραίτητο προσόν (γιατί υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στο ήθος του εκπαιδευτικού και τις συνθήκες εκπλήρωσης των καθηκόντων του) αλλά όχι και το μοναδικό». Δεν φτάνει δηλαδή από μόνο του να κάνει κάποιο επαγγελματικά ικανό, εξασφαλίζει όμως το σωστό προσανατολισμό μέσα στο εκπαιδευτικό πεδίο (Brezinka, 1999 :343-344). Οι εκπαιδευτικοί έχουν το προνόμιο της «παιδαγωγικής ελευθερίας», οποία όμως απαιτεί «υψηλό παιδαγωγικό ήθος» και επιστημονική ευθύνη, διαφορετικά είναι δυνατό να οδηγήσει σε ασυνέπεια, με πολλές αρνητικές επιπτώσεις για την εκπαίδευση (Μπρούζος, 1998 :257· Brezinka, 1999 :343). Για να υπηρετήσει σωστά το λειτούργημά του ο δάσκαλος, πρέπει να ξεχάσει τον εαυτό του και τα προβλήματά του και να αφιερωθεί στη υπηρεσία του παιδιού (Παπαναούμ, 2003 :55-56). Πρέπει να πιστεύει απόλυτα στην αξία των πολιτιστικών αγαθών που καλείται να μεταδώσει και να είναι ικανός να κατανοήσει τις δυναμικές κοινωνικές καταστάσεις (Brezinka, 1999 :343).

Κατά τον Weber το λειτούργημα έγκειται στην κοινωνική θέση, την οποία δημιουργεί και καθιερώνει με κύρος η αυθεντία. Κατά την κοινή αντίληψη, ο δημόσιος λειτουργός απολαμβάνει κάποια αυτονομία στην άσκηση των καθηκόντων του, τα οποία εκτελεί με γνώμονα το συλλογικό συμφέρον. Ενώ από την άσκηση του ρόλου του αποκομίζει ηθικές και υλικές απολαβές. Αντίθετα με το δημόσιο υπάλληλο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από εξάρτηση σε ιεραρχικές δεσμεύσεις και έλλειψη αυτονομίας (υπακούει σε εντολές προϊσταμένων και ενεργεί χωρίς παρεκκλίσεις: π.χ. Αναλυτικά Προγράμματα) (Βασιλού - Παπαγεωργίου, 1992 :114-127· Φύκαρης, 2010 :303)

Σύμφωνα με τα κριτήρια του Lieberman, ο λειτουργός παρέχει υπηρεσία στο κοινωνικό σύνολο χωρίς να έχει ως μόνο κίνητρο ή αυτοσκοπό την αμοιβή. Ο λειτουργός διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις, που απέκτησε έπειτα από επίμονες σπουδές. Ασκεί τα καθήκοντά του και απολαμβάνει τα δικαιώματά του με βάση έναν καταστατικό χάρτη, έναν κώδικα ηθικής, γραπτό ή άγραφο, ο οποίος αποκρυσταλλώνει το είδος και τον τρόπο παροχής των υπηρεσιών στο κοινωνικό σύνολο, οριοθετεί τις αρμοδιότητες του, ρυθμίζει τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του, καθορίζει τις κυρώσεις που επιβάλλονται σε περιπτώσεις παράβασης ή πλημμελούς άσκησης των καθηκόντων και αποτελεί εχέγγυο ενάντια σε πιθανές αυθαιρεσίες. Τέλος, στο λειτουργό αναγνωρίζεται ένας μεγάλος βαθμός αυτονομίας (έλλειψη παρεμβάσεων από εξωτερικούς παράγοντες) στην άσκηση των καθηκόντων του. Η αυτονομία επεκτείνεται στον καθορισμό από τους φορείς του επαγγέλματος, των προϋποθέσεων, των προσόντων και των μηχανισμών συμμετοχής σε αυτό (Ματθαίου, 1982 :8-36).

Στον ελλαδικό χώρο, ο εκπαιδευτικός, προφανώς για λόγους πολιτικής σκοπιμότητας, χαρακτηρίζεται αδιακρίτως ως λειτουργός, μολοντί «δεσμεύεται» από ιεραρχικές διαταγές και οδηγίες ως προς το περιεχόμενο και τη μέθοδο της επιστημονικής έρευνας και της διδασκαλίας (Χρόνης, 1993 :24). Παρά ταύτα, ο δάσκαλος είναι παραδοσιακά λειτουργός του οποίου το γόητρο ενδυναμώνεται από την αναγνώριση της κοινωνικής του θέσης (εισόδημα, τύπος εργασίας, μόρφωση), και την αυθεντία (γνωστική, ηθική) στην τάξη (Γκότοβος, 2002 :148-149). Ο χαρακτηρισμός λειτουργός ανήκει στις πιο ανθεκτικές κατηγορίες με τις οποίες έχει χαρακτηριστεί ποτέ ο δάσκαλος, τόσο από την πλευρά των συντηρητικών παιδαγωγικών κύκλων, όσο και από την πλευρά των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών. (Γκότοβος, 2003 :165 σημ. 44).

1.1.2. Η ιδιαιτερότητα του διδασκαλικού επαγγέλματος

Το εκπαιδευτικό έργο ορίζεται πλέον με τεχνοκρατική ορολογία, ως το προϊόν άσκησης ενός επαγγέλματος που η άσκησή του καταγραφόταν παραδοσιακά ως λειτούργημα (Παπακωνσταντίνου, 1993 :20). Το επάγγελμα, ωστόσο, του δασκάλου χαρακτηρίζεται από μια ιδιομορφία, η οποία το καθιστά ξεχωριστό και ιδιαίτερο. Μια ειδοποιός διαφορά που ξεχωρίζει το δάσκαλο από τους υπόλοιπους επαγγελματίες και τον φέρνει πιο κοντά σε όσους ασκούν πνευματικό λειτούργημα. Στα περισσότερα επαγγέλματα, το ήθος δεν διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο τελικό αποτέλεσμα της εργασίας τους. *«Κι ένας ακόλαστος αρχιτέκτων, ένας υποκριτής χειρουργός, ένας άτακτος στη ζωή του καλλιτέχνης μπορεί να κάνει άριστα τη δουλειά του»* (Παπανούτσος, 2003). Σε ένα δάσκαλο όμως με αμφίβολο ήθος και διεστραμμένο χαρακτήρα δεν θα εμπιστευόταν κανείς το παιδί του. Μπορεί επομένως κάποιος να είναι εξαιρετικός ερευνητής, συγγραφέας, υπάλληλος, συνδικαλιστής, όμως να μην κάνει για δάσκαλος (Παπανούτσος, 2003). *«Κάθε διδακτική ώρα»*, επομένως, *«πρέπει να σφραγίζεται με τη συγκεκριμένη προσφορά του δασκάλου. Ο δάσκαλος πάντα δίνει γιατί είναι πράγματι λειτουργός»* (Μαυρογιώργος, 1997 :136). Επομένως, η αίσθηση αποστολής, η δέσμευση των εκπαιδευτικών σε έναν κώδικα αξιών και η συνειδητοποίηση των συνεπειών του έργου τους σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, συνιστούν δείκτες επαγγελματισμού και εγγύηση για έργο υψηλής ποιότητας (Παπαναούμ, 2003 :55-56).

1.2. Ο εκπαιδευτικός

Ως εκπαιδευτικοί νοούνται όλα τα πρόσωπα που παρέχουν εκπαιδευτικό έργο στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. (Δημητρόπουλος, 1998 :20· Χρόνης, 1993 :22). Είναι άτομα *«που επιτελούν έναν κοινωνικό ρόλο κάτω από ορισμένες χωροχρονικές, εργασιακές και ατομικές περιστάσεις»* (Κωνσταντίνου, 1994 :74). Μαζί με το σχολείο, είναι κομμάτι της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, ο εκπαιδευτικός, ή όπως αλλιώς ονομάζεται, ο δάσκαλος, αποτελεί πάντοτε το πρόσωπο εκείνο που είναι επιφορτισμένο με το έργο της διδασκαλίας, την προαγωγή της μάθησης, καθώς επίσης και με την ολόπλευρη πνευματική, ψυχική και συναισθηματική καλλιέργεια και ανάπτυξη των μαθητών. Προκειμένου μάλιστα να ανταποκριθεί στους στόχους

του, καλείται να αναπτύξει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, συμπεριφορές, στάσεις και πρακτικές (Παπανδρέου, 1993: 11). Κατά τον Παπανούτσο *«Δάσκαλος είναι εκείνος που εισχωρεί στην ψυχή, μας πλάθει, διαμορφώνει προσωπικότητες: το πνεύμα, το ήθος, το χαρακτήρα μας»*. Από το δάσκαλο προσδοκούμε έργο παιδευτικό. (Παπανούτσος, 2003). Στο εξής οι δύο όροι θα χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία για της ανάγκες της παρούσας εργασίας.

Κανείς δεν θα μπορούσε να είναι δάσκαλος χωρίς να είναι σε θέση να χειριστεί πολλές ευθύνες και να διαθέτει ευέλικτη προσωπικότητα και προσαρμοστικότητα σε διαφορετικές καταστάσεις. Προαπαιτούμενο ακόμη, για την αποστολή του είναι η ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Χαρίτος, 1993 :47). Ο δάσκαλος είναι πνευματικός ηγέτης, με απόλυτο κύρος και μεγάλη επιρροή. *«Το έργο του έργο αρετής και πίστης, κεντημένο με τη φωνή του χρέους και της συνείδησης»* (Ντάγκας, 2000 :173). Κατά τον Kalfki, *«ο δάσκαλος πρέπει να διακρίνεται για την υπευθυνότητά, που πρέπει να χαρακτηρίζει όλες τις ενέργειές του»* (Ανδρούτσου, 1999). Ο δάσκαλος εύλογα μπορεί να χαρακτηριστεί και ηθοποιός, καθώς *«ποιεί ήθος»*. Πρέπει λοιπόν να μεταμορφώνεται από αυτό που είναι σε αυτό που απαιτεί ο ρόλος του, ώστε να επιτύχει τους στόχους του (theodoranagnostopoulou.blogspot.gr). Ο δάσκαλος πρέπει να μιλά τη γλώσσα των παιδιών για να τα πλησιάζει, *«να γίνεται παιδί»*, να τους παραστέκεται και να τα φέρνει κοντά του (Παπανούτσος, 2003).

Στην αρχαιότητα η λέξη *«δάσκαλος»* είχε μεγάλη σημασία και εσωτερική αξία. Δασκάλους προσφωνούσαν τους καλλιτέχνες, τους λογοτέχνες, τους φιλοσόφους. Στη σημερινή εποχή υπάρχει μια τάση να αποφεύγεται αυτή η προσφώνηση. Οι δάσκαλοι έχουν γίνει καθηγητές ή κύριοι, ή ακόμη και φίλοι που τους προσφωνούν τα παιδιά με το μικρό τους όνομα (Λυκιαρδοπούλου, 1990 :17).

Λαμβάνοντας υπόψη τις τέσσερις λειτουργίες του σχολείου, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός εκπληρώνει ουσιαστικά τέσσερις επιμέρους ρόλους: με βάση την παιδαγωγική και κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός επιτελεί τον πρωταρχικό του ρόλο ως παιδαγωγός. Είναι εκείνος που φέρει την ευθύνη της οργάνωσης των παιδαγωγικών διαδικασιών αλληλεπίδρασης και κοινωνικοποίησης. Από τη μαθησιακή - τεχνική λειτουργία του σχολείου απορρέει ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διδασκάλου, που αναλαμβάνει την οργάνωση των διδακτικών διαδικασιών και τη μετάδοση της γνώσης. Από την επιλεκτική λειτουργία πηγάζει ο τρίτος ρόλος του εκπαιδευτικού, εκείνος του αξιολογητή της επίδοσης του μαθητή με κριτήρια που πληρούν τις προϋποθέσεις εγκυρότητας, αντικειμενικότητας

και αξιοπιστίας. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός επιτελεί και το ρόλο του φύλακα των μαθητών, σύμφωνα με την κουστωδιακή λειτουργία του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη σωματική ακεραιότητα του μαθητή, την ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωσή του στο γενικότερο πλαίσιο της σχολικής ζωής (Κωνσταντίνου, 1997:86).

Πέρα από τους προαναφερθέντες ρόλους, ο εκπαιδευτικός, με το διορισμό του, επιφορτίζεται επιπλέον με το ρόλο του δημοσίου υπαλλήλου (Φύκαρης, 2010 :78). Αναλαμβάνει έργο διοικητικό, υπόκειται στη διοικητική νομοθεσία και εγκλωβίζεται σε ένα γραφειοκρατικό και τεχνοκρατικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να διασφαλίσει την ισορροπία ανάμεσα στους ρόλους αλλά και τις προσδοκίες που αυτοί δημιουργούν (Κωνσταντίνου, 1997:86), ενώ είναι χαρακτηριστική και η σύγκρουση μεταξύ του παιδαγωγικού του ρόλου και του ρόλου του δημόσιου υπαλλήλου (Ξωχέλλης, 2006 :57).

Το έργο του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σύνθετο και οι πολλές υποχρεώσεις εμπλέκονται με αντινομίες (Ξωχέλλης, 2006 :33). Στην προσπάθεια του να εκπληρώσει το ρόλο του συναντά δυσκολίες, κωλύματα και διλήμματα, καθώς προσπαθεί να αντεπεξέλθει στις προσδοκίες διάφορων κοινωνικών ομάδων, τις απαιτήσεις της Πολιτείας αλλά και τις δικές του ηθικές αρχές και αξίες (Πυργιωτάκης, 2010: 241). Η συνειδητοποίηση από τον εκπαιδευτικό της ευθύνης που φέρει αναφορικά με το περιεχόμενο της αγωγής και το είδος της παιδαγωγικής σχέσης, συμβάλλει ώστε ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί το ρόλο του και τις σχέσεις του με το μαθητή, περισσότερο ρεαλιστικά αλλά κυρίως παιδαγωγικά (Κωνσταντίνου, 2015 :261, 282).

Η άποψη του Πλούταρχου για τον ρόλο που παίζει ένας σωστός παιδαγωγός, αναπτύσσεται στο «Περί Παίδων Αγωγής» *«... διδασκάλους γὰρ ζητητέον τοῖς τέκνοις, οἱ καὶ τοῖς βίοις εἰσὶν ἀδιάβλητοι καὶ τοῖς τρόποις ἀνεπίληπτοι καὶ ταῖς ἐμπειρίαις ἄριστοι· πηγὴ γὰρ καὶ ρίζα καλοκαγαθίας τὸ νομίμου τυχεῖν παιδείας»*. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι αδιάβλητοι στην συμπεριφορά τους και άριστοι στο γνωστικό τους αντικείμενο, δεδομένου ότι η ρίζα, από την οποία πηγάζει η αρετή, είναι η σωστή παιδεία (Πλούταρχος, Z46, ανακτ. από lyk-lechain.ilei.sch.gr). Ο δάσκαλος κατά τον Παπανούτσο, επιδρά πάνω στο παιδί «ως ώριμος άνθρωπος, με σχηματισμένη προσωπικότητα, κατασταλαγμένες πεποιθήσεις και έναν ιδιαίτερο ρυθμό ζωής» (Χρόνης, 1993 :170-171). Μόνο μια ηθικά καλλιεργημένη προσωπικότητα, ανιδιοτελής, ανεκτική και ανεξίκακη, όπως ο δάσκαλος, δύναται να

διαμορφώσει ισορροπημένες προσωπικότητες, απαλλαγμένες από «σύνδρομα μειονεξίας και αισθήματα υπεροψίας», αλλά με σιγουριά και εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους (Μαμασούλα, 2010).

Αν θέλουμε να κατανοήσουμε όμως, ποιος ακριβώς είναι ο ρόλος του δασκάλου πρέπει να λάβουμε υπόψη και τον τρόπο που ο ίδιος ερμηνεύει τις επιταγές του θεσμού και της κοινωνίας μέσα από το πρίσμα της προσωπικής του παιδαγωγικής δεοντολογίας (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991 :85). Μέσα από εμπειρικές προσεγγίσεις προκύπτει πως οι έλληνες δάσκαλοι ερμηνεύουν το ρόλο τους ως παιδαγωγική αποστολή και θεωρούν ως κύρια αποστολή του σχολείου τη διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών, κάτι που υποδεικνύει τη συντηρητική τους νοοτροπία (Ξωχέλλης, 1991 :52, 96· Πυργιωτάκης, 1992^α :31). Το προφίλ του επαγγελματία εκπαιδευτικού προκύπτει μέσα από ένα πλέγμα γνώσεων, προσωπικών στάσεων, προδιαθέσεων, κοινωνικών δεξιοτήτων. *«Το αξιολογικό αντίκρισμα της εκπαίδευσης καθιστά εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση ευόδωσης των στόχων της, την ηθική δέσμευση των εκπαιδευτικών στο έργο τους»* (Παπαναούμ, 2003 :55-56) παρά τη διαδεδομένη (αλλά λαθεμένη) αντίληψη ότι το προσωπικό ήθος δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως αναγκαίο στοιχείο της επαγγελματικής κατάρτισης, επειδή οι γνώσεις και οι τεχνικές θεωρούνται αρκετές (Brezinka, 1999 :342).

Το ήθος του εκπαιδευτικού είναι επίσης, η δύναμη εκείνη, που τον διατηρεί ακέραια προσηλωμένο στην αποστολή του. Παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, οι δάσκαλοι, ηθικά πρότυπα και στυλοβάτες του έθνους, σηκώνουν ακούραστα το φορτίο τους (Γκότοβος, 2003 :37). Η ανεπάρκεια μέσων διδασκαλίας, η απουσία εξειδίκευσης, η υποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, οι χαμηλές αποδοχές, η ηθική επιφόρτιση του εκπαιδευτικού, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι παράγοντες που παρεμποδίζουν το δάσκαλο (Πυργιωτάκης, 2010: 270). Αντίθετα, η υπηρεσιακή ηρεμία του εκπαιδευτικού και η απαλλαγή από ανασφάλειες, η διαμόρφωση κινήτρων αποδοτικότητας, και η παροχή ευκαιριών για συνεχή επιμόρφωση, αποφέρουν θετικά αποτελέσματα στην πραγμάτωση του έργου του (Κωνσταντίνου, 2013: 2). *«Ο εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιήσει αξιοπρεπώς το καθήκον του μονάχα, εάν βρίσκει ικανοποίηση από την εργασία του»* (Σακελλαρίου, 1985 :121).

Η διάθεσή του για προσφορά προς τη νέα γενιά είναι το ισχυρότερο κίνητρο βελτίωσης της οντότητάς του και δεν υπόκειται σε οποιονδήποτε θεσμικό περιορισμό αυτονομίας ή ελευθερίας έκφρασης (Φύκαρης, 2010 :99). Με αμείωτη, επομένως

αυτή τη διάθεση και πειθαρχία στους ισχύοντες νόμους, βοηθά και την εργασία του αλλά και την κοινωνία να προοδεύουν (Φράγκος, 1986^α :87).

1.2.1. Ο ιδανικός εκπαιδευτικός

Μέχρι το 1960, επικρατούσε η αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρίσκεται όσο το δυνατόν πιο κοντά στο πρότυπο του ιδανικού δασκάλου, με πολλά προτερήματα και αρετές και ελάχιστα ελαττώματα και αδυναμίες (Τρίλιανός, 2008: 245· Εξαρχόπουλος, 1961 :317-324). Πολλοί παιδαγωγοί και ερευνητές, έκαναν λόγο για το «γεννημένο δάσκαλο», ή μίλησαν για «παιδαγωγική προσωπικότητα». Μία τέτοια ιδεαλιστική προσέγγιση, ένα σταθερό πρότυπο προς το οποίο ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να κατατείνει, αποτελεί σύγχρονο και επίκαιρο αίτημα της Παιδαγωγικής (Ξωχέλλης, 1991 :25-26· Πυργιωτάκης, 2010 :227-232).

Ο ιδανικός εκπαιδευτικός είναι άτομο που διακρίνεται για το ήθος του και ξεχωρίζει για το ταλέντο του. Πρότυπο συμπεριφοράς. Αφοσιώνεται στο παιδί και αφιερώνεται στο παιδευτικό του έργο. Ο ιδανικός δάσκαλος διαθέτει παιδαγωγική διαίσθηση που τον βοηθά να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του παιδιού. Αντιμετωπίζει με σεβασμό το μαθητή και τον ίδιο σεβασμό εμπνέει με τη στάση του. Είναι δημοκρατικός και ανεκτικός. Διακρίνεται για τη συνέπεια λόγων και έργων. Χαρακτηρίζεται από συναισθηματική σταθερότητα και αισιοδοξία για τη ζωή. Έχει σωματική αρτιμέλεια και ψυχική υγεία. Είναι προσωπικότητα χαρισματική (Πυργιωτάκης, 2010 :228).

Ο εκπαιδευτικός παρέχει, με τη στάση του και την υπευθυνότητά του, ένα αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς,. Καλλιεργεί ο ίδιος την εμπιστοσύνη στο πρόσωπό του, επιδεικνύοντας πραγματικό ενδιαφέρον για τα προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Τσανάκα, 2004 :36-37). Βρίσκεται σε θέση να δέχεται κριτική για το έργο του, να κάνει τη δική του αυτοκριτική, να αναγνωρίζει τα λάθη του και να προκρίνει τα καλώς γενόμενα, με μόνο γνώμονα τη διαρκή βελτίωση. Διαθέτει αυτοέλεγχο και ευρύτητα πνεύματος (Τσανάκα, 2004 :37· Φύκαρης, 2010 :55-56). Προτιμά να προλαμβάνει παρά να εκδικείται (Whitaker, 2012 :61).

Επιπλέον, έχει άρτια επιστημονική, παιδαγωγική και ψυχολογική κατάρτιση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει, πάνω από όλα να γνωρίζει καλά το αντικείμενο που διδάσκει, να έχει ανεπτυγμένες διδακτικές ικανότητες, να είναι πάντοτε καλά ενημερωμένος

γύρω από τις τελευταίες εξελίξεις που αφορούν στο επάγγελμά του (Τσανάκα, 2004: 37).

Απαραίτητο προσόν του ιδανικού εκπαιδευτικού είναι και η θεωρητική και πρακτική κατάρτισή του με το αντικείμενο της Συμβουλευτικής. Ο ιδανικός εκπαιδευτικός οφείλει να διακατέχεται από ενσυναίσθηση. Να αναγνωρίζει και να αποδέχεται έμπρακτα την προσωπικότητα και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και να τον κατανοεί, χωρίς να τον κρίνει (Κωνσταντίνου, 2015 :43· Μπρούζος, 2009 :304-322). Να προσπαθεί να πλησιάσει την ψυχή των παιδιών, να εισέλθει στις σκέψεις και τα αισθήματά τους (Φραγκουδάκη, ό. α. στο Ζολώτας & Ηλιόπουλος, 1993 :66).

Ως προς τη διδασκαλία, πρέπει να είναι σαφής, να χρησιμοποιεί καθαρή και κατανοητή γλώσσα, να προσαρμόζει την ύλη στο επίπεδο των μαθητών κεντρίζοντας το ενδιαφέρον τους. Ενθαρρύνει τους μαθητές, τους καλεί σε προβληματισμό με τις κατάλληλες ερωτήσεις αφόρμησης, τους κατευθύνει σε συμμετοχικές – συνεργατικές εργασίες, ενώ ο ίδιος μένει προσανατολισμένος στους στόχους του μαθήματος, επιλύει τα προβλήματα που ανακύπτουν, καθοδηγεί και επιβλέπει τους μαθητές του (Τριλιανός, 2008 :248-257). *«Έχει την υποχρέωση να στηρίζει το μαθητή να περάσει από την ετερο-πειθαρχία στην αυτό-πειθαρχία, από την εξωτερική προσοχή στην εσωτερική συγκέντρωση, από την ετερόνομη στην αυτόνομη δράση»* (Κοσσυβάκη, 2006 :245). Ο σωστός δάσκαλος λαμβάνει πρωτοβουλίες και προωθεί καινοτομίες. Ακόμη και αν ο ίδιος δεν συμφωνεί ιδεολογικά, αντιμετωπίζει με σοβαρότητα όλα τα μαθήματα. Τονίζει το κοινωνικό συναίσθημα και υπογραμμίζει την κοινωνική ευθύνη. Ο δάσκαλος θα επαναλάβει, θα επιμένει, θα αναζητήσει τον καλύτερο τρόπο. Δεν αγανακτεί μπροστά στην αδιαφορία και την αδράνεια. Αφιερώνει χρόνο για να εξηγήσει και δεν παραιτείται με την πρώτη αποτυχία. Δεν πηγαίνει ποτέ στην τάξη απροετοίμαστος. Οι πρόχειροι αυτοσχεδιασμοί δεν τον τιμούν, αντιθέτως τον εκθέτουν (Μαμασούλα, 2010).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, ο ιδανικός εκπαιδευτικός είναι προσανατολισμένος στους παιδαγωγικούς σκοπούς της. Αξιολογεί, για να διαγνώσει τις ικανότητες, δυνατότητες, αδυναμίες και ελλείψεις του μαθητή, προκειμένου να ανατροφοδοτήσει τη μαθησιακή διαδικασία και να λάβει τα απαραίτητα ενισχυτικά ή διορθωτικά παιδαγωγικά μέτρα. Παράλληλα, αξιολογεί, με σκοπό να διαπιστώσει το βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν αρχικά τεθεί (Κωνσταντίνου, 2007 :51). Είναι αμερόληπτος και αντικειμενικός στις αξιολογικές του κρίσεις (Φράγκου, 1986: 68),

ενώ μέσα από την αξιολόγησή του έχει στόχο να ενημερώσει τους άμεσα ενδιαφερόμενους φορείς, να ενισχύσει και να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση, την αυτοαντίληψη και την υπευθυνότητά τους και να δημιουργήσει κίνητρα για μάθηση (Κωνσταντίνου, 2007: 49). Δε διστάζει να αναπροσαρμόσει τη γνώμη του γιατί δεν επιθυμεί να υπηρετεί το άδικο και το μη αντικειμενικώς ορθό, αλλά την αλήθεια (Αρχιμανδρίτης, 1957 :29).

Βέβαια, η συμπεριφορά του δασκάλου δεν μπορεί να συμπυκνωθεί στα στεγανά ενός συγκεκριμένου τύπου προσωπικότητας, αλλά καθορίζεται και από τη στάση, τη συμπεριφορά και την ιδιαιτερότητα του ατόμου που δέχεται τη διδασκαλία. Εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη νοημοσύνη του και την επιστημονική του συγκρότηση και επηρεάζεται επιπλέον από τον τόπο διαμονής, την εμφάνισή του και τις κοινωνικές σχέσεις.

Για πολλά χρόνια, ο Έλληνας δάσκαλος περιγραφόταν ως «λειτουργός», και χρησιμοποιήθηκε πολλές φορές ως πρότυπο από την κοινωνία. Ο δάσκαλος έπρεπε να είναι καλός χριστιανός, πατριώτης, να είναι πρώτα ο «πατέρας», ώστε να συμφωνεί με το τρίπτυχο «*Πατρίς – Θρησκεία – Οικογένεια*» και να βασίζεται στο μοντέλο του ηθικού προτύπου, το οποίο βέβαια ξεπερνά το διδασκαλικό του ρόλο. Στην πορεία, μέσα από πλήθος κοινωνικών αλλαγών μετασχηματίστηκε σε έναν τυπικό υπάλληλο, με δημοσιοϋπαλληλικά και όχι μόνο χαρακτηριστικά (Κελεσίδης, 2001 :353). «*Στην προσωπικότητα του ιδανικού δασκάλου συμπυκνώνεται η κουλτούρα της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει και δρα*» (Γκότοβος, 2003 :134). Στο σύνολό τους τα παιδαγωγικά μοντέλα απορρέουν από θρησκευτικές ή κοσμοθεωρητικές πεποιθήσεις, από φιλοσοφικά συστήματα ή από ιδεολογικές παραδοχές και έχουν χαρακτήρα δεοντολογικό (Ξωχέλλης, 1984 :16). Αποτελεί, λοιπόν, αξίωμα στο χώρο της Παιδαγωγικής ότι ο δάσκαλος, για να καταφέρει να έχει επίδραση στον ψυχισμό του μαθητή, πρέπει να διαθέτει ήθος, να αποτελεί πρότυπο προσωπικότητας με ανθρωπιστική, παιδαγωγική και ηθική πνοή. Ο εκπαιδευτικός είναι ο σπουδαιότερος παράγοντας αγωγής και πρέπει να ξεχωρίζει για την παιδαγωγούσα παρουσία του. Δεν αρκεί να διδάσκει στους μαθητές του τη διδακτέα ύλη αλλά αυτό που ο ίδιος είναι (Κόλλιας, 1996 :49).

Η προσωπικότητα του δασκάλου πρέπει να εξεταστεί σε σχέση με τις αξιώσεις που προβάλλονται από τρίτους αναφορικά με τη δράση του και την αντιμετώπιση των αξιώσεων αυτών από την πλευρά του ίδιου του δασκάλου (Γκότοβος, 1986: 133). Καθώς η αγωγή είναι ηθική ενέργεια ο παιδαγωγός θα πρέπει να διαθέτει ο ίδιος μια

ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να προσπαθεί συνεχώς να ανακαλύπτει την προσωπικότητα του μαθητή του, ώστε να τον βοηθήσει στον αυτοπροσδιορισμό του. *«Έχει χρέος να αποζητά το καλύτερο, να ελέγχει τον εαυτό του, να μην υποκύπτει στη μονοτονία και να διατηρεί την ανεξαρτησία του»* (Χαρίτος, 1993 :47). Η ζωή του, η συμπεριφορά του, τα λόγια του, οι εκδηλώσεις του γίνονται παράδειγμα προς μίμηση. Αυτό το γεγονός αντί να τον διευκολύνει αποτελεί μια επιπρόσθετη ευθύνη να διάγει βίο ενάρετο, ανθρωπιστικό και ευσταθή, για να μπορεί να γίνει ο γνώμονας στο δύσκολο δρόμο που θα χαράξουν οι μαθητές του.

1.2.2. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός

Μέσα σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται, είναι απαραίτητη η ικανότητα προσαρμογής σε νέα δεδομένα. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας είναι ο στοχασμός, ο οποίος μας επιτρέπει να εκτιμήσουμε τις αλλαγές που σημειώνονται γύρω μας και τη σκοπιμότητά τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αλλαγών αποτελούν οι απόψεις σχετικά με την αποστολή και τις ιδιότητες του εκπαιδευτικού που επικράτησαν κατά καιρούς: ο εκπαιδευτικός ως θεματοφύλακας και μεταλαμπαδευτής αξιών (χριστιανική και αξιολογική παιδαγωγική), κοινωνικός λειτουργός (Pestalozzi), μεταδότης γνώσεων (ερβαρτιανή παιδαγωγική), διαμορφωτής τύπων συμπεριφοράς (μπιχεβιορισμός), φορέας κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών (μαρξιστική παιδαγωγική) (Ξωχέλλης, 1997 ό. α. Καλαϊτζοπούλου, 2001 :16). Αν κοιτάξουμε μερικές δεκαετίες πίσω η ηθική, που όριζε τη συμπεριφορά του λαού μας ήταν καθορισμένη από την ελληνορθόδοξη πίστη και δεν δεχόταν καμία αμφισβήτηση. Σήμερα, κυριαρχεί ένας έντονος προβληματισμός περί Ηθικής, ο οποίος υποδηλώνει την ανησυχία μας για το έλλειμμα ηθικής που αισθανόμαστε (Κουγέας, 2008). Σαφής όμως είναι και η υπέρβαση του παραδοσιακού τύπου εκπαιδευτικού ιδεαλιστικής προέλευσης, που προέβαλε ως βασικά χαρακτηριστικά την ιδιαιτερότητα της αποστολής του και τις έμφυτες ικανότητες για την επιτυχή εκτέλεση του έργου του. Από τη σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση ενισχύεται το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, ό. α. Φύκαρης, 2010 :304).

«Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός διακρίνεται για τη χειραφέτησή του, την παρρησία, την ελευθερία και την υπευθυνότητα» (Παπάς, 2004 :287), θα πρέπει να ξεπερνά τα ψυχρά όρια του επαγγελματισμού και να οραματίζεται μια παιδεία βασισμένη στον άνθρωπο. Η σύγχρονη βιβλιογραφία προσανατολίζεται στο κριτικό, στοχαζόμενο, ερευνητή και καινοτόμο εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις

ανάγκες του μαθητή και να λαμβάνει τα μηνύματα των καιρών (Δρογίδης & Παππά, 2008).

Σήμερα, ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με πληθώρα προβλημάτων, σε μια πλουραλιστική και πολυπολιτισμική κοινωνία όπου καλείται να παίζει ρόλο διαμεσολαβητικό, σύνθετο και δύσκολο, το ρόλο της «γέφυρας» ανάμεσα σε παρελθόν και παρόν, παλιά και νέα γενιά, διάφορους πολιτισμούς. Η παραδοσιακή αυθεντία έχει πλέον καταρρεύσει και καθίσταται αναγκαία η δημιουργία μιας νέας σχέσης διδάσκοντος και διδασκόμενου. Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός βρίσκονται σε σκληρό ανταγωνισμό και έντονη αμφισβήτηση από τις εξωτερικές εστίες πληροφόρησης και κοινωνικοποίησης (Ξωχέλλης, 2006: 75-94).

Σε περιόδους κρίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ περισσότερο υπεύθυνοι για τη διαφύλαξη εκείνων των αξιών που είναι αναντικατάστατες για την εκπλήρωση της επαγγελματικής τους αποστολής (Brezinka, 1999 :354). Ουδέποτε άλλοτε, η σημασία του δασκάλου και ως προσωπική συμπεριφορά και ως επαγγελματική επίδοση δεν υπήρξε τόσο κεφαλαιώδης και πρωταρχική όσο σήμερα, ούτε το έργο του τόσο δύσκολο και βαρύ. Σήμερα το επαγγελματικό ήθος είναι περισσότερο αναγκαίο από ποτέ, καθώς οι καιροί είναι προκλητικοί. Επικρατεί οικονομικός και κοινωνικός ανταγωνισμός, ψυχικό άγχος, αλλαγές στις συνθήκες εργασίας, μετακινήσεις πληθυσμών, ταχύτατη ανταλλαγή αγαθών και πληροφοριών, πρωτοφανής τεχνολογική ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός, χρειάζεται κατάρτιση, γνώσεις στη νέα εποχή που ανατέλλει στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο. Πρέπει να είναι γρηγορούσα συνείδηση και να έχει συνολική εποπτεία του σημερινού κοινωνικού γίνεσθαι. Το ζήτημα της πνευματικότητας και της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο από κάθε άλλη εποχή θέμα προς συζήτηση από όλους τους σύγχρονους παιδαγωγούς και την πανεπιστημιακή κοινότητα (Δρογίδης & Παππά, 2008). Ο δάσκαλος με ήθος, ισχυρό χαρακτήρα και υψηλό φρόνημα μπορεί να απαντήσει στην κρίση που διέρχεται η ελληνική κοινωνία και να ανυψώσει το λαό (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002 :58).

Σύμφωνα με τον Durkheim οι εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί είναι πάντα αποτέλεσμα και ένδειξη των κοινωνικών μετασχηματισμών και βάσει αυτών πρέπει να ερμηνεύονται (Γάγγας, 2009). Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση αλλάζει καθώς αλλάζει η κοινωνία και δεν είναι τυχαίο, ότι όλες οι σύγχρονες πολιτισμένες κοινωνίες επιδιώκουν να αμβλύνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τη βελτίωση της Παιδείας. Όσο όμως πιο περίπλοκα και δύσκολα γίνονται τα σύγχρονα

προβλήματα, τόσο πιο δύσκολη αλλά και πιο σημαντική, είναι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί παιδαγωγικά όλες τις οικονομικές, κοινωνικές και οικογενειακές δυσλειτουργίες που βιώνει ο μαθητής, αρκετές από τις οποίες απαιτούν εξειδίκευση και επιμόρφωση (Κωνσταντίνου, 2013 :1). Ο εκπαιδευτικός όμως διαθέτει ένα σημαντικό πλεονέκτημα: *«το προνόμιο να έρχεται καθημερινά σε επαφή με τους μαθητές του, να γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες, δυνατότητες και αδυναμίες τους, τον τρόπο που σκέπτονται και δρουν»* (Μπρούζος, 2009: 83). Και έτσι, γνωρίζοντας τη ζωή και την ψυχή του απλού παιδιού θα μπορέσει να τη μετασχηματίσει (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002 :9). Έτσι θα καταφέρει να εισέλθει στον εσωτερικό του κόσμο, να κερδίσει την εμπιστοσύνη του και να το ανακουφίσει από τα προβλήματά του (Μπρούζος, 2009: 83). Ο δάσκαλος, κατά τη νέα αντίληψη για την αγωγή, θα πρέπει να είναι υποκινητής ενδιαφερόντων και αφυπνιστής πνευματικών και ηθικών αναγκών. Συνεργάτης και όχι από καθ' έδρας διδάσκαλος (Δανασσής - Αφεντάκης, 1980 στο Παπάς, 2004 :245). Ουσιώδες γνώρισμά του η *«διδασκαλική συνείδηση»*. Πίστη δηλαδή και συναίσθηση του παιδαγωγικού του έργου. Επιπρόσθετα, απαιτείται αυτός που ασκεί το έργο της αγωγής να προσπαθεί να υπερπηδά τα προσωπικά του προβλήματα, να διαθέτει αυτογνωσία και να μη δημιουργεί για τον εαυτό του ιδεατή εικόνα, να έχει αίσθηση της πραγματικότητας και να θέλει να αγωνιστεί για την επίτευξη της προσωπικής του τελείωσης (Κρουσταλάκης, 2005 :144). Είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο, ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από τη γενικότερη κοσμοθεωρία του, τις προσωπικές του εμπειρίες, την παιδαγωγική φιλοσοφία και τις επιστημονικές θεωρίες μάθησης, αναπτύσσει τη δική του προσωπική θεωρία. Είναι λάθος να ασκεί τη διδασκαλία όπως ο δικός του δάσκαλος παλαιότερα. Οφείλει να ξεπεράσει και να ανανεώσει τη θεωρία των βιβλίων (Δρογίδης & Παππά, 2008).

Συνήθως η ευθύνη για κάθε παραβατική ή αποκλίνουσα συμπεριφορά αποδίδεται σε έλλειψη παιδείας και αγωγής, και αυτό γιατί το Σχολείο έχει αποστολή να προσφέρει στο μαθητή θεμελιακής σημασίας στοιχεία για την καλλιέργεια της προσωπικότητάς του, πέρα από την μετάδοση γνώσεων. Σημαντικός στόχος του σχολείου είναι η διαμόρφωση ήθους και πίστης σε αξίες και ιδανικά που αποτελούν τα θεμέλια της κοινωνίας.

Παρόλο που η ηθική διέπει τις ανθρώπινες σχέσεις, στη σημερινή εποχή το ήθος σχεδόν χλευάζεται. Η ευθύνη για αυτό ανήκει σε μεγάλο βαθμό στην επιδίωξη

επαγγελματικής και οικονομικής επιτυχίας, στα πλαίσια μιας ανταγωνιστικής και αλλοτριωμένης κοινωνίας, που έχει ως συνέπεια να παραγκωνίζονται μαθήματα που αποσκοπούν στη γενικότερη πνευματική και ηθική καλλιέργεια έναντι εκείνων που οδηγούν σε επαγγελματική επιτυχία (Μαμασούλα, 2010). Οι προϋποθέσεις βέβαια, της ηθικής ανάπτυξης του ανθρώπου καλλιεργούνται προτού τα παιδιά έρθουν στο σχολείο (Καζεπίδης, 1994:239). Χρέος όμως, και καθήκον όλων των εκπαιδευτικών, στη φάση αυτή, είναι *«να εγκύψουν στον νέο άνθρωπο που περιμένει τόσα πολλά από το δάσκαλο, να επιτελέσουν στο ακέραιο το καθήκον τους, να καταξιώθούν στη συνείδηση του και να τον βοηθήσουν να καταξιώθει και αυτός με τη σειρά του μέσα στο κοινωνικό σύνολο ως ελεύθερος, αδέσμευτος και υπεύθυνος πολίτης»* (Μώραλης, *«Χαιρετισμός και παραινήσεις στους νέους καθηγητές»*, ό. α. στο Μαυρογιώργος, 1997 :135-136). Το επαγγελματικό ήθος του δασκάλου τον υποχρεώνει, στη σημερινή εποχή, να απορρίπτει νοοτροπίες που εμπνέονται την επιβολή μιας και μόνο αλήθειας. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διαφυλάξει την ηθική του επαγγέλματός του, οφείλει να ενδυναμώσει την κρίση των μαθητών του για να καταφέρουν να ερμηνεύσουν τον κόσμο, με τελικό στόχο την ανάκτηση της εμπιστοσύνης στην κοινωνία και τον άνθρωπο, ώστε οι αυριανοί πολίτες να σεβαστούν τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας τους και να συμβάλουν στην αναβάθμισή της. Μια συνθήκη που δεν είναι βέβαιο ότι παρέχεται από το εκπαιδευτικό μας σύστημα, το οποίο δομείται πάνω στην αρχή της ανταγωνιστικότητας και της αξιολόγησης του ατόμου (Κουγέας, 2008).

Καθώς όμως είμαστε πολίτες μιας κοινωνίας, η ηθική μας επιβάλλει να πολεμάμε τόσο για το ατομικό όσο και για το συλλογικό συμφέρον. Και την πλευρά αυτή της ηθικής πρέπει να την προβάλλει ο εκπαιδευτικός. Η ηθική στην εκπαίδευση υπάρχει όσο υπάρχει η πρόθεση να διαμορφωθούν μέσα από αυτήν άνθρωποι ανεξάρτητοι, όσο υπάρχουν εκπαιδευτικοί που σέβονται τους μαθητές τους και απαντούν με ειλικρίνεια στα ερωτήματά τους (Κουγέας, 2008). Ο σύγχρονος δάσκαλος θα πρέπει να υπονομεύει την ανταγωνιστική σχολική ατμόσφαιρα δημιουργώντας όρους συνεργασίας, επιβραβεύοντας την αλληλεγγύη, επιχειρηματολογώντας υπέρ της αξίας της συλλογικότητας. Ο καλός δάσκαλος δεν ξέρει μόνο να μιλά και να μεταδίδει, ξέρει πρώτα από όλα να ακούει (Κάτσικας & Καββαδίας, 2002 :15). Ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει την ύπαρξη και τη συνέχεια της ομάδας αφού αποτελεί ο ίδιος δομικό στοιχείο της συγκρότησής της (Κυρίδης, 1999 :55). *«Ως μορφή επικοινωνίας ο διάλογος ανήκει στην αμφίδρομη επικοινωνία»* (Κανάκης, 1999 :45) και ο

εκπαιδευτικός πρέπει να επιδιώκει τη διαμόρφωση ενός ανοιχτού περιβάλλοντος, η οποία όμως βοηθά το μαθητή να γνωρίσει το πλαίσιο μιας επικοινωνίας που έχει όρια και περιορισμούς (Κοσσυβάκη, 1997 :58). Με τη σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας - μάθησης εντείνεται η αυτόνομη, εσωτερική παρώθηση των μαθητών για έρευνα, επίδοση και μάθηση (Κανάκης, 1990 :62). Ζητείται από το δάσκαλο πρώτιστα να ενεργοποιεί τις δυνατότητες που έχουν όλοι οι μαθητές και να τις καλλιεργεί στο μεγαλύτερο βαθμό δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, της ικανότητας επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, της ικανότητας αποκλίνουσας και δημιουργικής σκέψης, της ικανότητας λήψης ατομικών και ομαδικών αποφάσεων και άλλα παρόμοια (Φλουρής, 1995 :68). Χωρίς δάσκαλο και μαθητή που να στοχάζονται ελεύθερα και να δουλεύουν στο χώρο της εκπαίδευσης και της ελεύθερης κοινωνίας δεν μπορούμε να έχουμε προκοπή (Φράγκος, 1986^α :87). *«Επιτυχημένος είναι, επομένως, ο δάσκαλος που έκανε με το έργο του τόσο ώριμο τον μαθητή του, ώστε εκείνος να μην τον χρειάζεται πια»*. Και αυτό του το κατόρθωμα αποτελεί τον ηθικό του θρίαμβο, να μετατρέψει τον νέο σε προσωπικότητα, διανοητικά και ηθικά ανεξάρτητη (Παπανούτσος, 2003).

«Ο εκπαιδευτικός ενεργεί με τη δική του ακεραιότητα, χαρακτήρα και ήθος πάνω στις υπάρξεις τις οποίες καθοδηγεί. Η σπουδαιότητα της προσωπικότητάς του αναδεικνύεται από το γεγονός ότι τίθεται σε ενέργεια ολόκληρη και όχι μια ορισμένη ικανότητα» (Σακελλαρίου, 1985 :106). Αν και τα έμφυτα στοιχεία της προσωπικότητας του δασκάλου (στοιχεία ήθους κυρίως) είναι απαραίτητα, δεν επαρκούν για τη συγκρότηση προσωπικότητας ικανής να ανταποκριθεί στις σημερινές απαιτήσεις της Αγωγής. Σήμερα απαιτούνται όχι μόνο αρετές αλλά και ειδικές επαγγελματικές ικανότητες οι οποίες μπορούν να αποκτηθούν με μάθηση (Τσουρέκης, 1981:169).

Για την επιτυχία του δασκάλου χρειάζεται, κυρίως, ένθερμος ζήλος, αγάπη προς το παιδί και την οικογένειά του, πίστη και ανθρωπισμός. Αυτά συγκροτούν τον σύγχρονο διδασκαλικό χαρακτήρα (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002: 9). *«Για να ανταποκριθεί ο δάσκαλος στο δύσκολο έργο του σήμερα απαιτείται να είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος, θετικός παρατηρητής και ερμηνευτής των γεγονότων»* (Δρογίδης & Παππά, 2008). Είναι σύγχρονη απαίτηση ο εκπαιδευτικός να ανακαλύπτει ουσιαστικά τον εαυτό του μέσα από μια συνεχή διαδικασία προσφοράς. Για αυτό δεν πρέπει να επαναπαύεται σε έναν ηθικολογικό «καθωσπρεπισμό», αλλά να είναι ο ίδιος έκφραση ζωής (Φύκαρης, 2010 :329). Ο πραγματικός δάσκαλος,

αποτελεί υγιές πρότυπο και βοηθά το παιδί να ωριμάσει και να αυτονομηθεί πνευματικά. Και αυτονομία σημαίνει σκέψη απαλλαγμένη από στερεότυπα και προκαταλήψεις, πίστη στον άνθρωπο και τις δυνατότητές του και παράλληλα ικανότητα ενσυναίσθησης. Και αυτή η ανάγκη παρουσιάζεται πιο επιτακτική από ποτέ στη σύγχρονη εποχή, όπου η ετερότητα σχεδόν ισοπεδώνεται από την παγκοσμιοποίηση (Παπάς, 1998).

1.3. Το ήθος

Ως ήθος νοείται «η υπεύθυνη συμπεριφορά του ατόμου μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές περιστάσεις» (Βώρος, 2002 :1). Το ήθος αναφέρεται «στο σύνολο των βουλητικών και συναισθηματικών εκδηλώσεων της προσωπικότητας σε αντιδιαστολή προς τις διανοητικές» (Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, 1968 :73-74). Είναι, όπως αναφέρει και ο Μπαμπινιώτης (1998), «οι χαρακτηριστικές ψυχικές του ιδιότητες, η ποιότητα του χαρακτήρα, η ιδιοσυγκρασία, η ψυχοσύσταση. Το σύνολο των ψυχικών και πνευματικών χαρακτηριστικών του ανθρώπου, τα οποία είναι σύμφωνα με τις επικρατούσες ηθικές αξίες και καθορίζουν τη συμπεριφορά του» (Μπαμπινιώτης, 1998 :727). Γενικότερα αναφέρεται στις «ηθικές στάσεις του ατόμου», το ύφος της εξουσίας (Πάπυρος Λαρούς, 2014 :215), την «απόλυτη έλλειψη ιδιοτέλειας» (Τριανταφυλλίδης, 1998 :571), την ύπαρξη μέτρου. Χαρακτηρίζει το σύστημα των ιδανικών και των αξιών, που επικρατούν σε μια κοινωνία και τείνουν να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των μελών της (Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, 1972 :316). Είναι πνευματικός δεσμός «συνάπτων τα άτομα εις κοινωνίαν» (Ελευθερουδάκης, 1929 :291).

Το ήθος είναι φυσικό ή επίκτητο και οδηγεί τον άνθρωπο στο να πράττει το καλό ή το κακό (Επιστήμη και Ζωή :293). Κατά γενική ομολογία, το σωστό συμβαδίζει με το ηθικό, χωρίς όμως να είναι αυτό απόλυτο, γιατί πολλές φορές πράξεις που είναι σωστές δεν είναι απαραίτητα και ηθικές (Υδρία, 1983 :114). Εννοιολογικά τοποθετείται ανάμεσα στην ηθική και τη συνήθεια. Με την τελευταία έχει κοινή την ιστορική και κοινωνική σχετικότητα, ενώ με την πρώτη, έχει τη σύνδεσή της με τον άνθρωπο (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, 1990 :2266).

Ο Ηράκλειτος, σε μια από τις πρώτες καταγραφές του όρου αναφέρει: «*Ηθος ανθρώπω δαίμων*», που θα μπορούσε να ερμηνευτεί: το ήθος είναι απόρροια του «*δαίμονα*» (της φωνής της συνείδησης), που ενυπάρχει σε κάθε άνθρωπο. Κατά τον

Αριστοτέλη, το ἦθος αποδίδεται με αρνητικές εκφάνσεις, όπως η κακία (διαστροφή της λογικής), η ακράτεια (διαστροφή της όρεξης) και η θηριωδία (διαστροφή ταυτόχρονα της όρεξης και της λογικής). *«Τῶν περὶ τὰ ἥθη φευκτῶν τρία ἐστὶν εἶδη, κακία, ἀκρασία, θηριότης. τὰ δ' ἐναντία· τὸ μὲν ἀρετὴν τὸ δ' ἐγκράτειαν καλοῦμεν»* (Ηθικά Νικομάχεια, Z 1145a). Ο ίδιος καθιέρωσε και τον όρο Ηθικά γράφοντας συγγράμματα (Ηθικά Νικομάχεια, Ηθικά Ευδήμεια) όπου αναλύει την ηθική συνείδηση του ανθρώπου. Υπογράμμισε τη σημασία του εθισμού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου: *«γίνονται οἱ ἄνθρωποι ἀγαθοὶ δια τριῶν: φύσις, ἔθος, λόγος»*. Αναλύοντας έπειτα την άποψη ότι κύριος σκοπός της παιδείας είναι η καλλιέργεια της λογικής ικανότητας, διότι έτσι οι άνθρωποι μπορούν να ενεργούν αντίθετα προς τους εθισμούς και τις φυσικές ροπές τους (Βώρος, 2002 :1). Ο Seller ομιλεί περί ποικιλιών του ήθους. Ποικιλίες που παρουσιάζονται ως προς τη συναισθηματική ενόραση των αξιών, ως προς την προτίμηση τους και ως προς τις ποικίλες εκδηλώσεις της αγάπης και του μίσους (Γεωργούλης, 1980 :959). Το ήθος έχει αξιολογικό χαρακτήρα και βρίσκεται σε σχέση με την ηθικότητα. *«Τα ηθικά καθοδηγούν την πράξη, υπερισχύουν της φύσης και πρέπει να είναι παγκόσμια ως κανόνες που εφαρμόζονται από όλα τα μέλη της κοινωνίας»* (Καραφύλλης, 2008 :109). Όμως, το ήθος χαρακτηρίζεται ως η αναμενόμενη, υποχρεωτική συμπεριφορά του ατόμου, η οποία τηρείται γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται την ανάγκη να την τηρήσουν. Το ήθος υπερτερεί του εθίμου και της κοινωνικής συνήθειας. Είναι σπουδαιότερο και πειστικότερο. Η εγκυρότητα που αποδίδεται στις διάφορες αξίες εξαρτάται από το πόσο τις αποδέχονται οι άλλοι. *«Οι αξίες έχουν κοινή ή γενικότερη αποδοχή, όταν τα πρόσωπα διαφόρων κοινωνικών ομάδων συμφωνούν για την έννοιά τους και τις τηρούν ως οδηγούς της συμπεριφοράς τους»* (Καραφύλλης, 2008 :89). *«Χωρίς αρχές ή κανόνες δεν μπορούμε να συμβουλευόμαστε και δεν μπορούμε να αιτιολογήσουμε τη συμβουλή μας»*. Πολύ συχνά ο άνθρωπος δεν καταφέρνει να ενεργεί σύμφωνα με τις αρχές που ασπάζεται, ωστόσο χρειάζεται την υπόμνηση του τι οφείλει να κάνει, αν εξακολουθεί να σέβεται και να διατηρεί τις αρχές στις οποίες πιστεύει (Καζεπίδης, 1994 :56). Οι ηθικές αξίες συνδέονται με σύμβολα, έχουν κοινά χαρακτηριστικά, είναι κανονιστικές, δημιουργούν το γενικό ήθος και τον ηθικό κανόνα, είναι πρωταρχικές και de facto αλλά και εμπειρικές, ωθούν σε συλλογικές πράξεις και ενυπάρχουν στους θεσμούς (Καραφύλλης, 2008 :275).

Το ήθος είναι προσωπική επιλογή. Είναι τρόπος καθημερινής δράσης, συνεπάγεται προσωπική ευθύνη και το αποτέλεσμα και προκαλεί επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία

(Βώρος, 2002 :2). Η ευτυχία ή η δυστυχία έχουν να κάνουν με τη συμπεριφορά μας, με τον χαρακτήρα μας (Γκίκας, 1995 :210) και «οι ηθικές πεποιθήσεις εκλαμβάνονται ως αυστηρά ιδιωτική υπόθεση» (Brezinka, 1999 :342). Ο ηθικός άνθρωπος ακολουθεί τις ηθικές αρχές, επειδή τις αναγνωρίζει ως ηθικές και όχι επειδή εξαναγκάζεται. «*Η προσφυγή σε οποιαδήποτε αυθεντία (γονείς, ιερείς, κόμματα) είναι ένδειξη υπανάπτυκτης ηθικής σκέψης*» (Καζεπίδης, 1994 :234). Το ήθος αποτελεί έκφραση κοινωνικών αντιλήψεων και Παιδείας για την επιτέλεση κοινωνικού έργου «*επ' ωφελεία*» της κοινωνίας. Ο Πλάτωνας στον Πρωταγόρα δηλώνει ότι στόχος του δασκάλου είναι να καλλιεργεί στους νέους την «*ευβουλίαν*» (σκέψη και σωστή απόφαση) (Πλάτων, §318 E). Το ήθος του ανθρώπου άλλωστε, «*εκτρέφεται*» από τη συνείδησή του, συνεπώς προϋποτίθεται η ελευθερία συνείδησης του ατόμου. Σε αυτό το σημείο εμπλέκεται και η Εκπαίδευση, που ως θεσμός αποτελεί παρέμβαση στην πορεία διαμόρφωσης της συνείδησης του ατόμου (Βώρος, 2002 :4· Πρωίας, Λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας :1114).

Το ήθος του ανθρώπου καθορίζεται από βιώματα, λόγους, πράξεις, συνήθειες και πρακτικές και διαμορφώνεται μέσα στο οικογενειακό, φιλικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το σχολείο, τις συνθήκες ζωής αλλά και από ειδικές περιστάσεις (οικογενειακά, κοινωνικά, οικονομικά προβλήματα κ.ά.) (Βώρος, 2002 :3-4). Η Δ.Ο.Ε., την περίοδο του μεσοπολέμου, ταυτίζει την ηθική ανάπτυξη του ατόμου με την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Ο διακεκριμένος παιδαγωγός Μ. Παπαμαύρος, τονίζει ότι η ανάπτυξη της ηθικότητας δεν είναι αποτέλεσμα μετάδοσης ηθικής γνώσης, όπως πρέσβευε η ερβαρτιανή παιδαγωγική, αλλά αποτέλεσμα άσκησης του ανθρώπου στις αξίες της κοινωνικής ζωής (Τρίγκα & Υφαντή, 2008 :77).

Η λέξη ήθος όταν συναντάται στον πληθυντικό αριθμό έχει ριζικά διαφορετική σημασία, καθώς ως «*ήθη*» (και έθιμα) αναφέρονται οι πατροπαράδοτοι άγραφοι νόμοι, οι συνήθειες που έχουν επικρατήσει σε έναν τόπο, ιδέες, δοξασίες, γενικευμένες μορφές συμπεριφοράς, τις οποίες το άτομο αποδέχεται και συμμορφώνεται προς αυτές κατά την πορεία της κοινωνικοποίησής του. Διακρίνονται για τη σταθερότητά τους, το υποχρεωτικό κύρος και εκφράζουν την ηθική συνείδηση της κοινωνίας (Στυλιαράς, 1988 :21). Τα ήθη δεν είναι πάντοτε συνέπειες των νόμων, οι νόμοι όμως είναι συνέπειες των ηθών. «*Ο ηθικός νόμος απαιτεί την εκτέλεση του από σεβασμό προς τον ίδιο και αυτό είναι το αποκαλούμενο καθήκον. Η ηθική πρόθεση συνιστά την ηθικότητα*» (Πετσάλης, 1900 : 247). Η ύπαρξη ηθικών κανόνων, που

πηγάζουν από την ατομική συνείδηση του ατόμου, προσδιορίζει την ηθική συμπεριφορά του και του εμπνέει υψηλά ιδανικά, αρχές και αξίες που αποβλέπουν στο κοινό καλό. Ο καθολικός χαρακτήρας των ηθικών αξιών υποδεικνύει το βαθμό στο οποίο η τήρησή τους είναι δεσμευτική (Νικολαΐδη, 2014 :3).

Η λέξη «**Ήθος**» συγγενεύει ετυμολογικά αλλά διαφέρει εννοιολογικά από έννοιες όπως: **Ηθικό** όπου νοούνται οι ψυχικές δυνάμεις του ανθρώπου, το θάρρος, το κουράγιο. **Έθιμο**, η αναβίωση μεγάλων στιγμών της ζωής, στις οποίες συμπτικνώνεται το ήθος. **Ηθικές αρετές**, οι οποίες προσδιορίζονται από τις καλές προθέσεις του ανθρώπου, τη φυσική του προδιάθεση να πράττει το σωστό με στόχο την ευδαιμονία (Δημητρίου, 2015 :94). Ετυμολογική συγγένεια υπάρχει ακόμη με τις λέξεις: ηθική, ηθοποιός, συνήθεια, έθος, εθίζω, εθιμικό δίκαιο, εθιμοτυπία κλπ..

Συχνά συγχέεται με έννοιες όπως: **Προσωπικότητα** (το σύνολο των ιδιοτήτων του προσώπου στην οργανική τους σύνδεση και την προς τα έξω προβολή τους), «*Η προσωπικότητα πολλές φορές ταυτίζεται ή συγχέεται με τους ρόλους που το άτομο παίζει*» (Γκότοβος, 2003 :162, σημ. 22). **Διαγωγή** (ο τρόπος με τον οποίο διάγει κανείς τον βίο του, η συμπεριφορά απέναντι στους ηθικούς νόμους). **Συμπεριφορά** (ιδιάζων τρόπος σκέψης και δράσης του καθενός). **Ηθικός χαρακτήρας**, που ενώ σχετίζεται με την ηθική δεν προϋποθέτει αναγκαστικά την εφαρμογή της συμμόρφωσης. **Ηθική**, ένα σύστημα ηθικών κανόνων που συνηθίσαμε να σεβόμαστε και να τηρούμε. Μίμηση, εθισμός και Παιδεία διαμορφώνουν την ηθική μας συνείδηση. Ένας ηθικός κώδικας που προϋπάρχει μας δίνει έτοιμα τα μέτρα για να αποτιμούμε τις ηθικές ενέργειες τόσο τις δικές μας όσο και των άλλων (Παπανούτσος, 1995 :584). Ηθική ονομάζεται επίσης, η επιστήμη που εξετάζει τους κανόνες συμπεριφοράς των ανθρώπων στα πλαίσια μιας οργανωμένης κοινωνίας, καθώς δεν υπάρχουν δεδομένοι ηθικοί κώδικες έξω από την κοινωνία και έξω από κοινωνικούς σχηματισμούς (Καραφύλλης, 2005 :162). Ο Hoffman (1992) αναφέρει ότι η ηθικότητα είναι το μέρος της προσωπικότητας που εκφράζει τα δεσμά του ατόμου με την κοινωνία (Νικολαΐδη, 2014 :36).

Η ηθική ως έννοια διαχρονική αλλά και επίκαιρη σχετίζεται με τη συμπεριφορά του ανθρώπου και στηρίζεται σε κανόνες και αξίες που διαμορφώνονται με βάση τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες (Κογκούλης, 2007 :316). Αποτελείται από κανόνες, συνήθειες ή αρχές που ρυθμίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά προς την κοινωνική ευημερία. «*Η ηθική δεν ορίζεται με νόμους*», είναι υπόθεση προσωπική και ταυτόχρονα κοινωνική. Η κοινωνία αποδέχεται την ηθική ως αξία «*αδιαμφισβήτητη*

και αποδεκτή από το σύνολο των μελών της» και για τούτο λέγεται πως «το ήθος κάθε ατόμου είναι ετεροκαθοριζόμενο» αφού καθορίζεται από τους κυρίαρχους κοινωνικούς όρους κάθε εποχής (Κουγέας, 2008).

1.3.1. Οι ηθικές αρχές και αξίες

Έχουν υπάρξει κοινωνίες χωρίς επιστημονικές γνώσεις, φιλοσοφικές αναζητήσεις ή τεχνολογία, αλλά «δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνία χωρίς κάποιον ηθικό κώδικα». (Καζεπίδης, 1994 :230). Όλες οι διακηρύξεις των ανθρώπινων δικαιωμάτων στηρίζονται σε κάποιες θεμελιώδεις ηθικές αρχές και όλες οι θρησκείες περιέχουν κάποιον ηθικό κώδικα (Καζεπίδης, 1994 :230). Η έννοια του ήθους βρίσκεται επίσης, σε διαρκή διαμόρφωση στα πλαίσια κάθε κοινωνίας και εποχής (Βώρος, 2002 :5).

Οι ηθικές αρχές αποτελούν το σύστημα αναφοράς του ηθικού κώδικα. Δεν τις επιλέγουμε και δεν τις μαθαίνουμε συνειδητά αλλά μπορούμε να τις αναγνωρίζουμε (Καζεπίδης, 1994 :241). Μπορούμε να μιλήσουμε για ατομικές ηθικές αξίες (αγάπη, φιλία, ειλικρίνεια, μετριοφροσύνη, αυτοκυριαρχία, ευγένεια, υπευθυνότητα, πειθαρχία, εντιμότητα κ.ά.), για γενικά αποδεκτές ηθικές αξίες (το σύνολο των αντιλήψεων που διαμορφώνει ο άνθρωπος για το καλό και το κακό, το δίκαιο και το άδικο) και για κοινωνικές αξίες όπως η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, η ανεκτικότητα κλπ, τις οποίες ενστερνίζονται άτομα από διαφορετικές ομάδες ή κοινωνίες, ανάλογα με τις φιλοσοφικές τους θεωρήσεις ή ιδεολογίες (Νικολαΐδη, 2014 :5).

Γεγονός αποτελεί επίσης πως σε κάθε τομέα δραστηριοποίησης του ανθρώπου διαμορφώνεται το αντίστοιχο ήθος: Ήθος κοινωνικό, επιστημονικό, επαγγελματικό (του εμπόρου, του γιατρού, του δικηγόρου), ήθος θρησκευτικό, πολιτικό κλπ (Βώρος, 2002 :2). Η επαγγελματική δεοντολογία περιλαμβάνει τα προσωπικά και εταιρικά πρότυπα συμπεριφοράς που αναμένονται από τους επαγγελματίες και θέτει ως ηθικό ζήτημα τον τρόπο με τον οποίο γίνεται χρήση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων κατά την παροχή της υπηρεσίας προς το κοινό (Wikipedia.org). Ο επαγγελματισμός, σχετίστηκε από τους αρχαίους χρόνους με το θρησκευτικό όρκο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ηθικών κανόνων και επαγγελματικής δεοντολογίας είναι ο Όρκος του Ιπποκράτη για το επάγγελμα του ιατρού, όπου αναφέρεται: *«Ορκίζομαι να μεταδίδω τους κανόνες ηθικής, [...] ιατρικές γνώσεις [...] στους μαθητές που πήραν τον ιατρικό όρκο, αλλά σε κανέναν άλλο. Να χρησιμοποιώ τη θεραπεία για να βοηθήσω τους ασθενείς κατά τη δύναμη και την κρίση μου, αλλά ποτέ για να βλάψω ή να αδικήσω. Ούτε θα δίνω θανατηφόρο φάρμακο [...] και θα απέχω*

από οποιαδήποτε εσκεμμένη βλάβη, και ιδίως από γενετήσιες πράξεις [...]. Και όσα τυχόν βλέπω ή ακούω κατά τη διάρκεια της θεραπείας [...] δεν θα τα κοινοποιώ, θεωρώντας τα θέματα αυτά μυστικά» (Βώρος, 2002 :3· Wikipedia).

Η ιδέα του αγαθού είναι αιώνια αρχή, επομένως ορισμένες ηθικές αξίες έχουν διαχρονική ισχύ (δικαιοσύνη, εντιμότητα, φιλαλήθεια), αλλά και διεθνές κύρος (ο σεβασμός στους γονείς, η ευγνωμοσύνη στους ευεργέτες, η τήρηση των υποσχέσεων κ.ά.) (Θεοδωρακόπουλος :138, 330). Όλοι οι άνθρωποι όλων των εποχών αγαπούν τους ενάρετους ανθρώπους, όλες οι θρησκείες και οι διδασκαλίες μεγάλων ηθικοδιδασκάλων έχουν κοινές ιδέες όπως η φιλανθρωπία, η συγκράτηση των παθών, η νομιμότητα (Στυλιάρης, 1988 :63). Χωρίς ηθικές αξίες είναι βέβαιο ότι οι νόμοι παραβιάζονται και οι παραβιάσεις καλύπτονται, τα σκάνδαλα υποθάλπονται, η ασυνέπεια εδραιώνεται ενώ η προσπάθεια για κοινή ανάπτυξη και πρόοδο αποτυγχάνει (Μιχαλάς, 1999 :76).

Με τη θεωρία της αξίας συνδέεται αναπόσπαστα και η θεωρία της υποχρέωσης, αφού αυτή δηλώνει ποια πράξη είναι ορθή ή λάθος και πώς οφείλει ο άνθρωπος να ζει (Καραφύλλης, 2008 :67). Ενώ όμως, η δημοκρατική κοινωνία επιβάλλει το ήθος, την ίδια στιγμή επιτρέπει στα μέλη της να επιλέγουν ελεύθερα τον θεμελιώδη προσανατολισμό τους στη ζωή (Καραφύλλης, 2008 :98). Το άτομο κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του διαμορφώνει τη συμπεριφορά του, με βάση την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται και να αξιολογεί ηθικά συμπεριφορές. Η ηθική ως έννοια αναφέρεται σε ένα σύστημα αξιολόγησης των ανθρωπίνων πράξεων, δηλαδή τι είναι καλό και κακό, χρήσιμο ή όχι, αποδεκτό ή κατακριτέο, ηθικό ή ανήθικο και εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο κάποιος κατανοεί, υιοθετεί και σέβεται τους συγκεκριμένους κοινωνικούς κανόνες (Hayes, 1994 ό. α. στο Πλατσίδου, 2001 :58). Κανόνες, κατά τον Giddens (2002), *«είναι οι καθιερωμένοι τρόποι ενέργειας που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά, η οποία αρμόζει σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο»*. Οι κανόνες άλλοτε καθορίζουν και άλλοτε απαγορεύουν έναν ορισμένο τύπο συμπεριφοράς και εξασφαλίζουν την ομαλή κοινωνική συμβίωση. Το κανονικό όμως δεν συμπίπτει πάντα με το ηθικό. Αρκεί να ληφθεί υπόψη η συνεχής αλλαγή των κοινωνικών κανόνων, από τόπο σε τόπο και στη διάρκεια των αιώνων (Giddens, 2002 :102). Ο σκοπός των ηθικών κανόνων είναι να ρυθμίζουν την κοινωνική μας συμπεριφορά όταν οι επιθυμίες μας δεν συμπίπτουν και για την επίλυση διαφορών με τη χρήση του λόγου και όχι της βίας. *«Η ποιότητα ζωής μιας κοινωνίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος των ρυθμιστικών κανόνων που επικρατούν σε αυτή»*

(Καζεπίδης, 1994 :242). Αξίζει σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι οι αξίες (ηθικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές) μεταβιβάζονται στο κάθε άτομο, από τους φορείς κοινωνικοποίησης όπως η οικογένεια, οι φίλοι, το σχολείο, τα ΜΜΕ, η πολιτεία (Νικολαΐδη, 2014 :5).

1.3.2. Η ηθική αγωγή

Η αρετή είναι «ξεχείλισμα ψυχής, όταν ο ενάρετος άνθρωπος μεστώσει ηθικά νιώθει την ανάγκη να μοιραστεί με τους άλλους την ψυχική αφθονία». Έτσι γεννιέται μέσα του η αποστολική διάθεση και η «ηθική ενέργεια ολοκληρώνεται με εκείνη την πνευματική δραστηριότητα που ονομάζεται **Παιδαγωγία**» (Παπανούτσος, 1995 :698 στο Ανδρούτσου, 1999). Σκοπός της ηθικής αγωγής είναι η υποβοήθηση των παιδιών να αποκτήσουν τα προσόντα και τις γνώσεις, ώστε να παίρνουν ηθικές αποφάσεις (Κογκούλης, 2007 :318). Είναι απαραίτητο να εθίζουμε τα παιδιά σε ηθικές πράξεις με το κατάλληλο παράδειγμα. Χρειάζεται όμως και η παράλληλη ανάπτυξη της σκέψης και της κρίσης τους, για να μην παραμείνει ατροφική η ηθική τους ανάπτυξη (Καζεπίδης, 1994 :235).

Η ανάπτυξη της ηθικής ωστόσο, αποτελεί βασικό στόχο της διαδικασίας κοινωνικοποίησης του παιδιού και δε σχετίζεται αναγκαστικά με ένα συγκεκριμένο θρησκευτικό ή πολιτικό σύστημα αξιών. Στόχος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τα άτομα να χτίσουν «έναν ηθικό χαρακτήρα, που έχει την τάση να επιδεικνύει θετική κοινωνική συμπεριφορά, να είναι αλτρουιστής και αγαθοεργός» (Πλατσίδου, 2001 :58). Για την επίτευξη «ήθους» στους μαθητές προαπαιτούμενο αποτελεί η ηθική διάσταση του διδακτικού ρόλου του εκπαιδευτικού και γενικότερα της διδακτικής πρακτικής, για την επίτευξη της οποίας απαιτούνται πέντε βασικά στοιχεία – συνθήκες που πρέπει να υπάρχουν κατά τη διδασκαλία: τιμιότητα, θάρρος, φροντίδα, δικαιοσύνη και πρακτικό πνεύμα (Φύκαρης, 2010 :203-204).

1.3.3. Η ηθική αυθεντία

Αναφορικά με το έργο του δασκάλου η έννοια της αυθεντίας παρουσιάζεται με δύο σημασίες, τόσο ως «αυθεντία» στον τομέα της επιστημονικής γνώσης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας, όσο και ως εξουσία που διατηρεί τον κοινωνικό έλεγχο στο σχολείο (Αραβανής, 1997 :9). Ο δάσκαλος είναι επομένως, μια ηθική αυθεντία. Κερδίζει τη δύναμη να επιβάλλεται στην τάξη επικαλούμενος την ηθική και τις αρχές της κοινωνίας. Συμβουλεύει τους μαθητές και προσπαθεί να γίνει

παράδειγμα για την τάξη. Αυτή του η συμπεριφορά είναι δυνατόν να προκαλέσει δύο είδη αντιδράσεων: είτε να κλονίσει την ισορροπία της τάξης, αν με το ύφος του κατακρίνει τα παιδιά, είτε να έχει κάποια θετική επιρροή στους μαθητές και να γίνει πρότυπο για αυτούς σε θέματα ηθικής, όταν μέσα από το μάθημα δίνει έμμεσες συμβουλές στα παιδιά για το σωστό και το λάθος. Επειδή όμως υπάρχει διάσταση απόψεων περί ήθους, αυτός ο τύπος δασκάλου συχνά να γίνεται παρεξηγήσιμος λόγω απολυτότητας.

«Το παιδί όμως, έχει ανάγκη έναν δάσκαλο οδηγό και όχι εξουσιαστή». Εκτός από τις γενικές ικανότητες και γνώσεις που πρέπει να χαρακτηρίζουν το δάσκαλο για την άσκηση της αυθεντίας, χρειάζονται και ορισμένες ιδιότητες που προσδιορίζονται από την αποστολή του, όπως η ακεραιότητα του χαρακτήρα, το παιδαγωγικό τακτ, το χιούμορ κ.ά. Η διδασκαλική αυθεντία είναι γνώρισμα ηθικής και ευρύτερα πνευματικής μορφής αφού προέρχεται από τις γνώσεις του και την όλη προσωπικότητά του (Αραβανής, 1997 :24, 52, 66). Ο δάσκαλος – αυθεντία, ο αληθινός δάσκαλος δεν είναι ούτε ο δογματικός με την ακαμψία του, ούτε ο ρομαντικός με την αναρχία του, αλλά ο κριτικός που συνδυάζει την ελευθερία του περιεχομένου με την πειθαρχία της μορφής, ο σωκρατικός τύπος του παιδαγωγού (Παπανούτσος, 1977 :179).

1.3.4. Ηθικά διλήμματα

«Η εκπαίδευση είναι μια πράξη ηθική αλλά και κάθε ηθική πράξη έχει και εκπαιδευτική διάσταση». Αν μη τι άλλο, η εκπαίδευση στόχο έχει τον αξιοπρεπή βίο. Οι άνθρωποι αναπτύσσουν μια δέσμευση προς τις ηθικές αξίες της κοινωνίας τους και την εκτέλεση συγκεκριμένων ρόλων, επειδή αισθάνονται την ανάγκη να το κάνουν και οι προσδοκίες των ρόλων εκπληρώνονται επειδή το άτομο έχει την ανάγκη να τις εκπληρώσει (Blackledge & Hunt, 1994 :104). Ο ρόλος είναι οι προσδοκίες συμπεριφοράς που συνδέονται με μια θέση. Αν βρισκόμαστε στη θέση του δασκάλου, οι άλλοι περιμένουν να κάνουμε ορισμένα πράγματα, να τηρούμε ορισμένη στάση, να ντυνόμαστε με ορισμένο τρόπο. Βρισκόμαστε σε αλληλεπίδραση με άλλες θέσεις (των μαθητών, των συναδέλφων, των γονέων, του διευθυντή). Ανήκουμε σε ένα «σύστημα ρόλων» τα μέλη του οποίου έχουν προσδοκίες από εμάς (Hargreaves ό. α. στο Blackledge & Hunt, 1994 :320).

«Η ηθική ενέργεια έχει μια εσωτερική απόφαση και μια εξωτερική εκπλήρωση» (Καραφύλλης, 2005 :149). Ο εκπαιδευτικός που θα επιλέξει να ακολουθήσει τον

δρόμο της επαγγελματικής ηθικής, θα αντιμετωπίσει, πέρα από προσωπικές δυσκολίες, ένα εκπαιδευτικό σύστημα με αυστηρά οριοθετημένα πλαίσια, που αποθαρρύνει την πρωτοβουλία. Βιώνει, λοιπόν, μια εσωτερική ρήξη ανάμεσα σε αυτό που ο ίδιος επιθυμεί να διδάσκει, και εκείνο που ο νόμος τον υποχρεώνει. Αυτή η ασυνέχεια, φυσικά, είναι δύσκολο να αγνοηθεί από κάποιον που επιθυμεί να ασκήσει το επάγγελμά του με ευσυνειδησία (www.neapaideia-glossa.gr). Η δυσκολία στην εκπλήρωση του ρόλου για τον εκπαιδευτικό έγκειται στο γεγονός ότι από τη μία είναι επιφορτισμένος να εφαρμόσει νόμους, εγκυκλίους και αναλυτικά προγράμματα και από την άλλη να λειτουργεί σύμφωνα με την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται διαρκώς κάτω από πίεση και δεσμευμένος στο *«δίλημμα ανάμεσα στην παιδαγωγική ανταπόκριση και τις απαιτήσεις της διοίκησης»*, καθώς είναι δημόσιος υπάλληλος εξαρτημένος από υποδείξεις και εκτεθειμένος σε ιεραρχικό έλεγχο, αλλά ταυτόχρονα απολαμβάνει παιδαγωγικής ελευθερίας. *«Το νομικό πλαίσιο με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα προδιαγράφει συγκεκριμένες προσδοκίες και ρυθμίζει σε μεγάλο βαθμό τη ζωή του εκπαιδευτικού»* (Κωνσταντίνου, 1994 :80, 106-107).

Οι περισσότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός για να εκπληρώσει το ρόλο του χαρακτηρίζονται από μια δεοντολογική αντίληψη (Κωνσταντίνου, 1994 :73).

Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών διέπεται από τέσσερις θεμελιώδεις αρχές: α) αυτονομία στην άσκηση των καθηκόντων ώστε να τιμά και να υπερασπίζεται τα δικαιώματα των προσώπων τα οποία υπηρετεί, β) δικαιοσύνη ώστε να αποτρέπεται η κατάχρηση εξουσίας, γ) υπεύθυνη φροντίδα για να πράττει το καλό, δ) ειλικρίνεια προς τους άλλους και τον εαυτό του. Η σχολική παιδαγωγική σχέση πρέπει να βασίζεται ακόμη, στην ισοτιμία, την αμοιβαιότητα, την αυτοεκτίμηση και τη διατήρηση της αυτονομίας (Αραβανής, 1997 :53).

Η λήψη ηθικών αποφάσεων είναι ιδιαίτερα δύσκολη καθώς συχνά απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς η επίλυση εντάσεων. Οι ηθικές αρχές που διέπουν τον εκάστοτε Κώδικα Δεοντολογίας δεν είναι ανεξάρτητες η μια από την άλλη. Υπάρχουν, όπως προαναφέραμε, τέσσερις αρχές σε μια συνεχή σχέση αλληλεπίδρασης, και η λήψη ηθικών αποφάσεων προϋποθέτει μια εξισορροπημένη σχέση ανάμεσά σε **αυτονομία, δικαιοσύνη, υπευθυνότητα** και **ειλικρίνεια** όπως φαίνεται στο διάγραμμα (Παράρτημα Ι :155). Εντάσεις μπορεί επίσης να δημιουργηθούν από τις απαιτήσεις των τεσσάρων ομάδων συμφερόντων. Οι ομάδες προς τις οποίες οι εκπαιδευτικοί

έχουν δεσμεύσεις (Παράρτημα II :155) αλλά και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, κατά τη διαδικασία της αγωγής, είναι οι **μαθητές**, οι **γονείς** και κηδεμόνες, το ίδιο το **επάγγελμα** και η ευρύτερη **κοινωνία** (Τασινός, 2012 :144). Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε θέση να ερμηνεύει τις προσδοκίες και τις προδιαγραφές των ομάδων επιρροής και να θέτει όρια στην επιρροή τους (Κωνσταντίνου, 1994 :122-123).

Είναι γεγονός ότι κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων προκύπτουν διλήμματα καθώς δεν είναι καθόλου εύκολο να υπηρετεί κάποιος ταυτόχρονα τα ατομικά του συμφέροντα αλλά και τα συμφέροντα των ομάδων απέναντι στις οποίες έχει δεσμευτεί. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που παρεμβαίνει για να επιλύσει μια διαμάχη ανάμεσα σε κάποιον μαθητή και τον δάσκαλό του, κινδυνεύει, αν αποφασίσει να υποστηρίξει το μαθητή, να διαταράξει το συναδελφικό κλίμα και την ατμόσφαιρα στον σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας (Δημητρίου, 2015 :94-96). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διακρίνεται από ασάφεια και πολυπλοκότητα στον προσδιορισμό και τη μορφή υλοποίησης του κι αυτό γιατί καθώς από τη μία πλευρά, υπάρχει ασυμφωνία προς τη λειτουργία που πρέπει να επιτελεί το σχολείο σήμερα και από την άλλη, γιατί ο ρόλος του αποτελεί συνάρτηση μιας σειράς διαστάσεων και παραγόντων όπως οι κοινωνικές προσδοκίες, η σχολική πραγματικότητα και η επαγγελματική του κατάρτιση (Κωνσταντίνου, 1994 :78). Στις κατηγορίες των ατομικών διαφορών, εκτός των άλλων, αναφέρονται διαφορές και στην ιδιοσυγκρασία, στον χαρακτήρα, στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις (Χαραλαμπίδης, 1974 :450). Πρέπει λοιπόν να καταφέρνει να διατηρεί σε ισορροπία τις απαιτήσεις όλων αυτών των παραγόντων ώστε να μη διαταραχτεί το κοινωνικό σύστημα των ρόλων (Κωνσταντίνου, 1994 :112, 122).

Η επίλυση των ανταγωνιστικών απαιτήσεων των διαφόρων ηθικών αρχών και των διαφόρων ομάδων συμφερόντων συνήθως επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από ουσιαστική επαγγελματική διαβούλευση, όπου τα συμφέροντα των μαθητών θεωρούνται πρωταρχικής σημασίας. Στο πλαίσιο της σχολικής ζωής ο κύριος παράγοντας λήψης και αποφάσεων είναι η προσέγγιση των αναγκών του μαθητή. Εξίσου σημαντική όμως είναι και η διασφάλιση των συμφερόντων και των λοιπών εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δημητρίου, 2015 :94-96). Η διαδικασία της λήψης ηθικών αποφάσεων απαιτεί εμπειρία και αποτελεί τόσο προαπαιτούμενο προσόν για τον εκπαιδευτικό όσο και σημαντικό εφόδιο για τη συνεχή επαγγελματική του εξέλιξη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει το σθένος να έρθει αντιμέτωπος με την κοινωνία, ιδιαίτερα όταν διαπιστώνει πως τα όρια της

ελευθερίας του περιορίζονται σκόπιμα. Ο εκπαιδευτικός σήμερα έχει την ελευθερία να διδάξει όπως αυτός νομίζει ότι πράττει σωστά, αρκεί να το αιτιολογεί από άποψη παιδαγωγική και να μην προσπαθεί να επιβάλλει τη δική του ιδεολογία. *«Το θάρρος δεν αφορά μόνο «στη γνώση των αρετών και των καθηκόντων τα οποία ενεργοποιούνται κατά την εκτέλεση ηθικών ενεργειών, αλλά αφορά επίσης στη θέληση να τα χρησιμοποιήσει κανείς»* (Δημητρίου, 2015 :94-96). Η αποποίηση και η μεταβίβαση ευθυνών είναι ασυμβίβαστη με το επάγγελμα του (Χατζηδήμου, 2009 :290). *«Η ευθυνοφοβία αποτελεί το “καρκίνωμα” στο σώμα του σχολικού μας συστήματος σήμερα»* (Brezinka, 1999 :345). Η παιδαγωγική αυτονομία είναι αδιάσπαστη από την παιδαγωγική ευθύνη. Όπου επικρατεί παιδαγωγική ετερονομία εκμηδενίζεται η ευθύνη του παιδαγωγού, δεν υπάρχει για αυτόν ελεύθερη και υπεύθυνη δημιουργία (Flitner, 1989, ό. α σε Μπρούζος, 1998 :256).

Το σχολείο είναι ένας γραφειοκρατικός οργανισμός με ιεραρχική δομή, κανόνες λειτουργίας και οριοθέτηση ρόλων, που στηρίζεται στον συγκεντρωτισμό, την πειθαρχία και την τυπικότητα των διαδικασιών. Κάθε προσδοκία λοιπόν σχετική με το σχολείο, είναι συνδεδεμένη με την άσκηση εξουσίας και την επιβολή κυρώσεων στην περίπτωση που δεν υλοποιηθεί (Κωνσταντίνου, 1994 :43-44). Οι αρμοδιότητες που αναλαμβάνει να φέρει σε πέρας ο εκπαιδευτικός συνιστούν ένα πολύπλοκο πλέγμα ενδιαφερόντων, αναγκών και απαιτήσεων από διαφορετικούς φορείς και ομάδες ενδιαφέροντος (πολιτιστικές, επιστημονικές, θρησκευτικές, οικονομικές), οι οποίες διαθέτουν, συνειδητά ή ασυνειδητά, προσδοκίες πολύπλοκες και αλληλεπικαλυπτόμενες, αλλά πολλές φορές εκ διαμέτρου αντίθετες και αντιφατικές. Αυτές οι προσδοκίες εκδηλώνονται μέσα από τις νομικές – διοικητικές επιταγές, τη στάση των γονέων, τη στάση των μαθητών, την κριτική των συναδέλφων ή της κοινής γνώμης, τις ίδιες αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στο ρόλο του (Κωνσταντίνου, 1994 :72-73).

Η δικαιοσύνη είναι βασικό χρέος του εκπαιδευτικού από την πρώτη κιόλας βαθμίδα της εκπαίδευσης (Νούτσος, 2004 :47). Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο σχολείο, επομένως, νομιμοποιείται με ένα σύστημα αξιών, σύμφωνα με το οποίο πρέπει να συμμορφώνονται τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί. Από τη θεσμοθέτηση αυτού του συστήματος αξιών απορρέουν συγκεκριμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις (Μπρούζος, 1998 :77 σημ. 24). Αξίζει να τονιστεί πάντως, ότι οι κανόνες της τάξης γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί από τους μαθητές, αν οι ίδιοι συμμετέχουν στην σχηματοποίησή τους (Τριλιανός, 1998 :87-88). Φυσικά, η

αρμονία, την οποία επιδιώκει ο εκπαιδευτικός πρώτα και κύρια πρέπει να εκπορεύεται από τον ίδιο. Ο δάσκαλος για του μαθητές στη τάξη είναι εκείνος που γνωρίζει, που είναι το ηθικό πρότυπο, και εκείνος που κυριαρχεί. (Γκότοβος, 2002 :148-149). Οι μαθητές αρχίζουν να αμφιβάλλουν αν ο δάσκαλος δεν μπορεί να παίζει το ρόλο του ηθικού προτύπου άρα και του ελεγκτή τη ηθικότητάς τους. Έχουν την εντύπωση ότι υποχωρεί, ότι κάνει αθέμιτους συμβιβασμούς και ότι δε μπορεί να κρατήσει τη θέση του (Γκότοβος, 2002 :150). Επιπλέον, απαιτείται οξυδέρκεια, ώστε να ισορροπήσει τα αντίρροπα, να συμφιλιώσει τα αντίθετα και να τα κάνει να εργαστούν για το κοινό καλό της ομάδας και για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων που τίθενται κατά περίπτωση (Δημητρίου, 2015 :94-96). Εκείνο που προέχει σε κάθε προσπάθεια είναι το όλο κλίμα και το ήθος της σχολικής κοινότητας (Κακαβούλης, 1994 :246).

Η πειθαρχία βέβαια, δεν επιβάλλεται με την αυστηρότητα και τον έλεγχο αλλά εμπνέεται με τη συμπεριφορά, το παράδειγμα, το κύρος (Ντάγκας, 2000 :186). Με την τιμωρία δεν αναπτύσσεται μια γνήσια «παιδαγωγική» σχέση, αλλά ο μαθητής καταπιέζεται και συμμορφώνεται αναγκαστικά, χωρίς ο ίδιος να το επιθυμεί και χωρίς να μαθαίνει άμεσα τι πρέπει να κάνει και πώς. Έτσι, συνήθως, φέρει δυσάρεστα και ανεπιθύμητα αποτελέσματα (Χατζηδήμου, 2009 :117). Η επιείκεια είναι μέσο αγωγής, ενθάρρυνσης, ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του νέου ανθρώπου. Κρίνεται αναγκαία διότι ο μαθητής βρίσκεται σε φάση γνωριμίας με τον κόσμο, κατανόησης των κοινωνικών αντιλήψεων και πρώτης διαμόρφωσης του ήθους (Βώρος, 2002 :5).

1.4. Το επαγγελματικό ήθος

Με τον όρο «επαγγελματικό ήθος» ή «επαγγελματική δεοντολογία» εννοούμε το σύνολο των ηθικών στάσεων με τις οποίες κάθε άνθρωπος αντιμετωπίζει το επάγγελμά του, δηλαδή τις συγκεκριμένες ενέργειες και τα καθήκοντά του κατά την άσκηση του επαγγέλματός του (Brezinka, 1999 :342). Επαγγελματικό ήθος είναι η αναμενόμενη συμπεριφορά του επαγγελματία, το σύνολο των κοινών σημείων που αποδέχεται η κοινωνία κατά την άσκηση του όποιου επαγγέλματος, το οποίο εκτός από μέσο βιοποριστικό, είναι και ρόλος κοινωνικός, όπου το ήθος του επαγγελματία αποτελεί βασική προϋπόθεση επιτυχίας στα πλαίσια μιας κοινωνίας ανταγωνισμού. Η ηθική και η δεοντολογία, είτε ως προσωπικό (φρόνηση, ήθος αρετές), είτε ως θεσμικό σύστημα αρχών που επιβάλλονται εξωτερικά, (δεοντολογικός κώδικας, καθηκοντολόγιο, υποχρεώσεις), βρίσκεται στον πυρήνα συγκρότησης κάθε

επιστημονικού κλάδου επαγγελματιών (Mergler, 2008 ό. α. στο Σιδηρόπουλος, 2012 :2). Αποδεικνύεται έτσι ότι το επαγγελματικό συμφέρον και η ηθική και μπορούν να συμβιβάζονται και πρέπει να συνυπάρχουν.

«Η επαγγελματική δεοντολογία συνίσταται από συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς, αρχές, κανόνες, δικαιώματα και υποχρεώσεις σύμφωνα με τα οποία καθορίζονται τα πλαίσια άσκησης ενός επαγγέλματος» (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, 1990 :1963- 1964). Οι επαγγελματικές ενώσεις συνήθως εκδίδουν κώδικες επαγγελματικής δεοντολογίας στους οποίους περιγράφεται το επιτρεπτό και το μη επιτρεπτό για ένα επαγγελματία. Η επαγγελματική δεοντολογία διακρίνεται από τη γενική ηθική, η οποία είναι σχετικά πιο προσωπική και εξατομικευμένη και έχει έντονο συγκινησιακό χαρακτήρα (Πάτσης, 1971 :435). Τα επαγγελματικά πρότυπα συμπεριφοράς, σύμφωνα με τα οποία ρυθμίζονται και αξιολογούνται κοινωνικά οι επαγγελματικές δραστηριότητες, καθορίζονται από κοινωνικούς κανόνες, τυπικούς (νόμοι, κώδικες δεοντολογίας, δημοσιοϋπαλληλικός κώδικας, καταστατικά λειτουργίας κ.ά.) ή άτυπους (η κοινωνική ηθική, η αξιοπρέπεια κλπ.). Η παράβαση της επαγγελματικής δεοντολογίας έχει ως αποτέλεσμα την κοινωνική κριτική και απόρριψη. Οι επαγγελματικοί δεοντολογικοί κανόνες διαφοροποιούνται διαχρονικά και από κοινωνία σε κοινωνία και εξαρτώνται από τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές συνθήκες (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, 1990 :1964).

Κείμενο κώδικα ηθικής για τον δάσκαλο, το οποίο να καθορίζει τα πλαίσια προσφοράς του επαγγελματικού αγαθού στο κοινωνικό σύνολο με τρόπο δεσμευτικό δεν έχει συνταχθεί από τον οργανωμένο κλάδο στην Ελλάδα, παρά μόνο ένα είδος «υποχρεώσεων» προς τον εργοδότη ή το κράτος, προφανώς απόρροια της μη διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού από τον δημόσιο υπάλληλο. Εκτός αυτού, η επαγγελματική ηθική για εκπαιδευτικούς δεν απαντάται σε κανένα αναλυτικό πρόγραμμα καμίας παιδαγωγικής σχολής, ούτε και εμπεριέχεται σε κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο με άλλο τίτλο (Brezinka, 1999 :348). Παρά όμως την ανυπαρξία ειδικής γραπτής δέσμευσης από κάποιον κρατικό φορέα, δεν σημαίνει πως οι ενέργειες του εκπαιδευτικού δεν διέπονται από μια συγκεκριμένη δεοντολογία. Δεοντολογικά κριτήρια ενυπάρχουν διάχυτα στη γενικότερη διδακτική κουλτούρα και την προσωπική θεωρία διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και διαμορφώνουν κυρίαρχα το επαγγελματικό ήθος (Ματσαγγούρας, 2004 :19), το θεμέλιο του οποίου

εδραιώνεται την περίοδο της βασικής του εκπαίδευσης και κατάρτισης (Brezinka, 1999).

Η ύπαρξη ενός κωδικοποιημένου επαγγελματικού ήθους δεσμευτικού για όλα τα μέλη της επαγγελματικής ομάδας είναι, εκτός των άλλων, κριτήριο καθορισμού του βαθμού επαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Φύκαρης, 2010 :301). Ένας Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας συστηματοποιεί, καταγράφει και καθιστά δεσμευτικό για τους εκπαιδευτικούς ένα σύστημα ηθικό-επαγγελματικών αρχών που παρέχουν κριτήρια ποιότητας για τη διαμόρφωση της διδακτικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Οι γενικές ηθικές αρχές, ως αυτονόητες, δεν συμπεριλαμβάνονται στους εξειδικευμένους κώδικες επαγγελματικής δεοντολογίας των επιμέρους επιστημονικών επαγγελμάτων (Ματσαγγούρας, 2004 :19).

Η αποστολή του εκπαιδευτικού εμπεριέχει πολλά επιμέρους ειδικά καθήκοντα στα οποία πρέπει να ανταποκριθεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Για το λόγο αυτό, είναι δύσκολο να καθοριστούν γενικοί κανόνες για την εκπλήρωση των καθηκόντων αυτών (Brezinka, 1999 :343), και ως εκ τούτου, απαραίτητο για τον Παπακωνσταντίνου (1993) είναι η ύπαρξη επαγγελματικού ήθους. Ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως στις ανάγκες των μαθητών του και του κοινωνικού συνόλου χωρίς να διακατέχεται από επαγγελματικό ήθος (Παπακωνσταντίνου, 1993 ό. α. στο Φύκαρης, 2010 :77), το οποίο δεν μπορεί παρά να είναι «έκφραση δημοκρατικής συνείδησης» (Κουγέας, 2008). Τα σχολεία δεν είναι σε θέση να εκπληρώσουν την αποστολή τους αν οι δάσκαλοι δεν διαθέτουν επαγγελματικό ήθος (Brezinka, 1999 :342), και τούτο διότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένο με το ήθος και την ηθική, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι «εντολοδόχος» της κοινωνίας, να παρέχει στους νέους Αγωγή, δηλαδή να διαμορφώσει προσωπικότητες και να ενθαρρύνει συμπεριφορές που θα είναι αποδεκτές από το κοινωνικό περιβάλλον. Το ζητούμενο είναι όμως να βρεθεί η λεπτή γραμμή η οποία διακρίνει το ηθικό από το ανήθικο κατά τη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης· πρόκληση την οποία αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός (Κουγέας, 2008). Η επαγγελματική δεοντολογία αποτελεί λειτουργική προϋπόθεση για τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αφού προλαμβάνει την εμπλοκή ποικίλων παραγόντων (κοινωνικών, οικογενειακών, πολιτικών, νομικών, επιστημονικών, συναισθηματικών) στην καθημερινή σχολική ζωή και διαμορφώνει επαγγελματίες εκπαιδευτικούς με αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και αναστοχασμό

(Σιδηρόπουλος, 2012 :2). Ακόμη και σε μια υλιστική κοινωνία, το επαγγελματικό ήθος πρέπει να θεωρείται απαραίτητο για κάθε δάσκαλο και είναι ίσως αρκετό το γεγονός ότι οι δάσκαλοι έχουν αποκτήσει το αίσθημα της ευθύνης για τους μαθητές και την κοινωνία, σε ένα επάγγελμα που ελεύθερα επέλεξαν (Brezinka, 1999 :353). Το επαγγελματικό ήθος όμως από μόνο του δεν είναι αρκετό να κάνει κάποιον επαγγελματικά ικανό και κατά ένα μεγάλο ποσοστό, αυτό που εμφανίζεται ως ακατάλληλο επαγγελματικό ήθος, ουσιαστικά είναι η ανεπαρκής επαγγελματική ικανότητα (Brezinka, 1999 :346· Παπακωνσταντίνου, 1993· Φύκαρης, 2010 :77). Ως εκ τούτου το ήθος δεν μπορεί να απομονωθεί από τα άλλα δύο δομικά στοιχεία της επαγγελματικής ικανότητας, δηλαδή τις επαγγελματικές γνώσεις και τις επαγγελματικές δεξιότητες (Brezinka, 1999 :346) ενώ παράλληλα τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να διακρίνει ένα σύνολο αρχών προσωπικής και επαγγελματικής ηθικής, η εφαρμογή τους και η εκπλήρωση ηθικών νόμων. Το επάγγελμα του παιδαγωγού απαιτεί σύνδεση μεταξύ της προσωπικής και επαγγελματικής ηθικής (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002: 57).

Άμεσα σχετιζόμενη με τα περί επαγγελματικής δεοντολογίας του εκπαιδευτικού είναι και η πρόταση του Γερμανού παιδαγωγού Hartmut von Hentig (1993), ο οποίος, εκφράζοντας με όρους της σημερινής παιδαγωγικής τις παιδαγωγικές αρχές και το ήθος του Σωκράτη, διαμόρφωσε έναν όρκο για τον εκπαιδευτικό ανάλογο με τον όρκο του Ιπποκράτη (Ματσαγγούρας, 2004 :22), στον οποίο μεταξύ άλλων αναφέρεται πως ο δάσκαλος και παιδαγωγός δεσμεύεται: Να προσέχει και να υπερασπίζεται την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού. Να εγγυάται τη σωματική και ψυχική του ακεραιότητα. Να το ακούει προσεκτικά και να το υπολογίζει σοβαρά. Να αναζητά τη σύμφωνη γνώμη του, για όλα όσα κάνει και το αφορούν ως αποδέκτη. Να προσπαθήσει να ενεργοποιήσει τις καταβολές του. Να το προστατεύσει όπου είναι αδύνατο και να του παρασταθεί στο ξεπέρασμα του φόβου, της ενοχής, του ψέματος, της αμφιβολίας, της μεμψιμοιρίας και της φιλαυτίας. Να το διδάξει την ώριμη χρήση της λογικής και την τέχνη της συνεννόησης και της κατανόησης. Να το προετοιμάσει να γίνει υπεύθυνο μέσα στην κοινωνία και για την κοινωνία. Να το αφήσει να αποκτήσει εμπειρίες από τον κόσμο της πραγματικότητας χωρίς να το υποτάξει σε αυτή. Να του δώσει ένα όραμα για έναν καλύτερο κόσμο και την πεποίθηση ότι το όραμα είναι υλοποιήσιμο. Να του διδάξει τη φιλαλήθεια. Να δείχνει ο ίδιος με το παράδειγμά του πώς μπορεί κάποιος να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και την αμφισβήτηση και πώς μπορεί να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που του δίνονται. Να

φροντίζει ώστε η ερχόμενη γενιά να βρει έναν κόσμο, στον οποίο αξίζει να ζει. Να αιτιολογεί δημόσια τις πεποιθήσεις του και τις πράξεις του και να εκτίθεται στην κριτική εκείνων που υφίστανται τις συνέπειες των πράξεών του και των ειδικών. Να εξετάζει ευσυνείδητα τις αποφάσεις του. Να αντιστέκεται σε όλα τα πρόσωπα και τις καταστάσεις, την πίεση της κοινής γνώμης, τα συντεχνιακά συμφέροντα, τις υπηρεσιακές εντολές, όταν αυτά δυσχεραίνουν τις παραπάνω προθέσεις του (Ματσαγγούρας, 2004 :23).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή στον τρόπο προσέγγισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στην αντίληψη του ρόλου του ως επαγγελματία, οπότε αναγνωρίζεται το πλήθος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν αλλά και ο αριθμός των λύσεων που μπορούν να δώσουν (Bacharach & Conley, 1989 ό. α. στο Καλαϊτζοπούλου, 2001 :16). Οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματίες, οφείλουν να συνδυάζουν την τεχνική και τις εξειδικευμένες γνώσεις με την ανάληψη ενός κοινωνικού ρόλου ελέγχου της εργασιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις και ευέλικτοι στην αντιμετώπιση μεταβαλλόμενων συνθηκών (Καλαϊτζοπούλου, 2001 :16-17). Οι κυριότερες υποχρεώσεις για τις οποίες ο εργαζόμενος οφείλει να είναι πάντοτε ψυχολογικά προετοιμασμένος είναι οι ακόλουθες: α) να αποδεικνύεται παραγωγικός, αποτελεσματικός και συνεπής στην εκτέλεση της εργασίας του, β) η συμπεριφορά του να είναι τέτοια που θα διασφαλίζει ήρεμο κλίμα και ισορροπία στο χώρο της εργασίας, γ) να συμμορφώνεται προς τους ισχύοντες κανονισμούς και να σέβεται απόλυτα την ιεραρχία, δ) να παραδέχεται τα λάθη του και δημοσίως, αν χρειαστεί, για χάρη της ενότητας και της ομαλής συνύπαρξης στο χώρο της εργασίας. Δεν επιτρέπεται να ξεχνά ότι αμείβεται για την παροχή εργασίας, την οποία είναι υποχρεωμένος να προσφέρει με ακρίβεια και συνέπεια (Μιχαλάς, 1999 :93, 120-121). Χωρίς το στοχασμό πάνω στα ηθικά και πολιτικά ζητήματα του έργου τους, οι εκπαιδευτικοί ίσως να μην είναι σε θέση να στοχαστούν ούτε για τον τρόπο οριοθέτησης και επίλυσης των καθημερινών πρακτικών προβλημάτων τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001 :71).

1.4.1. Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας εκπαιδευτικού και ηθικές αρχές του επαγγελματία εκπαιδευτικού

Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό στον οποίο εσωτερικεύουν θεμελιώδεις αξίες ηθικής και

επαγγελματικής δεοντολογίας, όπως η πιστοποίηση της επιστημονικής τους επάρκειας, η υιοθέτηση στάσεων που αρμόζουν σε παρόχους υπηρεσιών αγωγής, η ενίσχυση της αποδοχής από μαθητές και γονείς και η συνεργασία τους με συναδέλφους και άλλους επιστήμονες (Σιδηρόπουλος, 2012 :2). Η επαγγελματική δεοντολογία πρέπει να είναι σαφής και γνωστή όχι μόνο στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, για αυτό το λόγο είναι αναγκαία η ύπαρξη κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2004 :18). Μέχρι τώρα λιγοστές επιστημονικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις σε χώρες του εξωτερικού με τα περισσότερο ανεπτυγμένα διεθνώς εκπαιδευτικά συστήματα, στα οποία περιλαμβάνονται εκείνο των ΗΠΑ, της Αυστραλίας, της Φινλανδίας, της Νέας Ζηλανδίας κ.ά. - όπου υφίστανται επαγγελματικοί σύλλογοι εκπαιδευτικών - έχουν καθιερώσει ή προτείνει τέτοιους κώδικες (πρωτοπόρος η National Education Association το 1952 στις ΗΠΑ), με σκοπό την ικανοποίηση των πιο πάνω ζητουμένων (Ματσαγγούρας, 2004 :18). Σε πολλές από αυτές τις χώρες, οι διάφορες ενώσεις των εκπαιδευτικών έχουν κάνει συντονισμένες προσπάθειες για καταγραφή των κανονισμών, των υποχρεώσεων και δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών με τη μορφή ενός Κώδικα Δεοντολογίας, δεσμευτικού για τα μέλη τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις ταυτίζονται πλήρως, γεγονός που φανερώνει μια σύμπτωση απόψεων σε θέματα δεοντολογίας, όσον αφορά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Πιο κάτω θα αναφερθούμε στα κοινά σημεία που καταγράφονται και αποτελούν είδος κανονιστικού δικαίου που καθορίζει τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται για έναν εκπαιδευτικό σε αυτές τις χώρες. Γενικά, ο δάσκαλος θα πρέπει να δεσμευτεί ολόψυχα για την παροχή της υψηλότερης ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε όλους τους μαθητές. Επιπλέον, να αναγνωρίσει ότι ο τρόπος διεξαγωγής της επαγγελματικής του δραστηριότητας δύναται να επηρεάζει κάθε εμπλεκόμενο άτομο, όχι μόνο στην ακαδημαϊκή του, αλλά και στην ιδιωτική του ζωή. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να υιοθετήσει ένα σύνολο ηθικών αρχών που να καθοδηγεί την πρακτική του.

-Οι σχέσεις με τους μαθητές

Αρχικά, σε όλους τους κώδικες που μελετήθηκαν, καθορίζονται οι σχέσεις με τους μαθητές. Στους εκπαιδευτικούς έχει ανατεθεί από την κοινωνία η ευθύνη και η προσδοκία ότι θα βοηθήσουν στην προετοιμασία των μαθητών για ένταξη στην κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός αφοσιώνεται στην αριστεία, την απόκτηση γνώσεων και

την ανατροφή δημοκρατικών πολιτών. Ουσιαστικής σημασίας για την επίτευξη αυτών των προτύπων είναι η ελευθερία στη μάθηση και η εγγύηση ίσων ευκαιριών με τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος που να αξιοποιεί το δυναμικό όλων των μαθητών και την ενεργή υποστήριξη πολιτικών και προγραμμάτων που προωθούν αυτή την ισότητα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να συμβάλουν στην προώθηση αρετών, όπως η ακεραιότητα, η επιμέλεια, η υπευθυνότητα, η συνεργασία, η πίστη και ο σεβασμός στο νόμο και την ανθρώπινη ζωή. Να διδάσκουν αυτές τις θετικές αξίες και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να τις εφαρμόσουν και να εκτιμήσουν τη σημασία τους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι δίκαιος, ευγενικός και τυπικός στη σχέση του με τους μαθητές. Πρέπει να ενδιαφέρεται για αυτούς, να μελετάει τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους, το περιβάλλον τους. Να αποφεύγει να παραδίδει φροντιστηριακά μαθήματα στους μαθητές του με χρηματικό αντάλλαγμα. Να χτίζει και να διατηρεί μια σχέση εμπιστοσύνης (Φράγκος, 1986^β :88-93).

Παρουσιάζει τα θέματα από μια τεκμηριωμένη και ισορροπημένη σκοπιά και ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά για σημαντικά κοινωνικά ζητήματα. Διασφαλίζει ότι οι πληροφορίες που παρέχονται είναι επικαιροποιημένες, ακριβείς, κατάλληλες και αποτελεσματικές. Δημιουργεί ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον που ενισχύει την μάθηση (κατάλληλη χωροθέτηση, οργάνωση των υλικών κλπ) και επιλέγει τη χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού και διδακτικού εξοπλισμού. (www.specialeducation.gr). Προσαρμόζει τη μορφή, τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας ποικιλοτρόπως. Οφείλει να μην ξεχνά πως δεν υπάρχει μέσος μαθητής αλλά μέσος όρος σχολικής επίδοσης της τάξης και να λαμβάνει υπόψη κατά τον προγραμματισμό του μαθήματος τον ρυθμό και τις ικανότητες μάθησης του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Να μην προσκολλάται στους τύπους παραβλέποντας την ουσία (Χατζηδήμου, 2009 :184-192). Σκοπός του είναι η κάλυψη των ποικίλων μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευομένων, η προώθηση της σωματικής, συναισθηματικής, κοινωνικής, και πνευματικής ευημερίας των μαθητών. Να πληροφορεί τους μαθητές για τις προσδοκίες που έχει από αυτούς και να τους δίνει το δικαίωμα να έχουν και οι ίδιοι απαιτήσεις από τη διδασκαλία και τη συμπεριφορά του (Χατζηδήμου, 2009 :184-192). Τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν σε ανοικτό διάλογο και πρόθυμα αποδέχεται τα σχόλια, τις προτάσεις και την εποικοδομητική κριτική τους και τα αξιοποιεί για προβληματισμό, αυτο-αξιολόγηση και ενίσχυση της παραγωγικότητας του.

Δεν πρέπει εσκεμμένα να παραβιάζει τα νόμιμα δικαιώματα των μαθητών, ούτε αντιμετωπίζει σκόπιμα κάποιον υποτιμητικά. Τουναντίον, φέρεται δίκαια σε κάθε μαθητή του και επιδιώκει να επιλύσει προβλήματα, όπως εκείνο της πειθαρχίας, σύμφωνα με την πολιτική του σχολείου. Συν τοις άλλοις, ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός προσπαθεί να προστατεύσει το μαθητή από συνθήκες επιβλαβείς για τη μάθηση, την υγεία ή την ασφάλειά του. Δεν πρέπει να παρενοχλεί ή να εισάγει διακρίσεις εις βάρος οποιουδήποτε μαθητή με βάση τη φυλή, το χρώμα, τη θρησκεία, το φύλο, την ηλικία, την καταγωγή, τις πολιτικές πεποιθήσεις, την οικογενειακή κατάσταση, τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή το κοινωνικό και οικογενειακό υπόβαθρο αλλά να κατανοεί και να σέβεται τις αξίες και τις παραδόσεις των διαφορετικών πολιτισμών που εκπροσωπούνται στην τάξη του και να καταβάλλει προσπάθειες για να εξασφαλιστεί ότι κάθε μαθητής είναι προστατευμένος από οποιαδήποτε διάκριση. Για το δάσκαλο το πρόβλημα της ετερότητας δεν αποτελεί αιτία απώθησης ή απόρριψης, αλλά ευκαιρία για κατανόηση της συμπεριφοράς του μαθητή. Αναγνωρίζει την αξία, την εγγενή αξιοπρέπεια, τη μοναδικότητα και τη δυναμική όλων των εκπαιδευομένων και τα επεξεργάζεται με σεβασμό και εντιμότητα. Αποδέχεται τον μαθητή όπως είναι, δεν ωραιοποιεί καταστάσεις γιατί είναι ρεαλιστής, ούτε εφαρμόζει «*προκρούστειες*» τακτικές ώστε να αλλάξει το παιδί (www.imaik.gr). Αποφεύγει το σαρκασμό. Εκφράζει την πίστη του στο παιδί. Αξιολογεί με διακριτικότητα (Φράγκος, 1986^a :78-80). Δεν είναι δυνατό να παρατηρεί και να νουθετεί τους μαθητές ενώ πράττει τα αντίθετα. Κάθε πρακτική που ακολουθεί έχει θετική ή αρνητική επιρροή (Κόλλιας, 1996 :49). Υποδέχεται πρόσχαρα τους νέους μαθητές και γεφυρώνει το χάσμα που πάντοτε υπάρχει. Ενδιαφέρεται για τα παιδιά όλων των τάξεων του σχολείου (Φράγκος, 1986^a :76-81). Οφείλει ακόμη να επιδεικνύει ιδιαίτερη φροντίδα και μέριμνα για τα παιδιά που μεγαλώνουν σε φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον και δεν έχουν πολλές ευκαιρίες μάθησης (Χατζηδήμου, 2009 :271-272). Υποστηρίζει τους μαθητές σε γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο και τους αφήνει περιθώρια ελευθερίας που ενισχύουν την αυτονομία τους (Δρογίδης & Παππά, 2008).

Ο εκπαιδευτικός έχει καθήκον να εμψύσει στους μαθητές την αγάπη και την εκτίμηση για τη δημοκρατία. Να διευθύνει πλήρη και ελεύθερη συζήτηση προσδοκώντας πως μέσα από αντιθέσεις και συγκρίσεις θα προκύψει η κατανόηση και η αποδοχή των αρχών της δημοκρατίας. Να αποφεύγει να χρησιμοποιεί το κύρος του για να προάγει πολιτικούς οπαδισμούς, φανατικές θρησκευτικές απόψεις και κάθε

μορφής ιδιοτελή προπαγάνδα. Να γνωρίζει τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του πολίτη. Να υποτάσσει την προσωπική επιθυμία για το κοινό συμφέρον. Να είναι τυπικός προς το κράτος και το σχολικό σύστημα, αλλά να διατηρεί το δικαίωμα να ασκεί δημιουργική κριτική. Θα πρέπει να μην παραβαίνει άσκοπα τον τρόπο συμπεριφοράς που είναι αποδεκτός στην κοινότητα την οποία υπηρετεί (Φράγκος, 1986^β :88-93).

Δεν πρέπει να εκμεταλλεύεται τη σχέση του με κάποιον μαθητή του για προσωπικό κέρδος, αντιθέτως δεσμεύεται να διατηρήσει μια αυστηρά επαγγελματική σχέση με τους μαθητές του. Χειρίζεται εμπιστευτικά τις προσωπικές πληροφορίες που λαμβάνει, και διατηρεί το απόρρητο των προσωπικών τους στοιχείων, προστατεύοντας την ιδιωτική ζωή όλων των μαθητών, εκτός αν η γνωστοποίηση τους εξυπηρετεί επαγγελματικούς σκοπούς ή απαιτείται από το νόμο. Είναι ανοικτός σε επικοινωνία, οποιαδήποτε στιγμή τον έχει ανάγκη ο μαθητής. Συμπεριφέρεται με κατανόηση. Συμβουλεύει και καθοδηγεί (www.imaik.gr). *«Αντί για πίεση επίδοσης να μεταδίδει στους μαθητές τη χαρά της εργασίας»* (Μπρούζος, 1998 :156).

-Οι σχέσεις με το επάγγελμα και τους συναδέλφους

Σε επόμενα άρθρα, διασαφηνίζεται η σχέση του εκπαιδευτικού με το επάγγελμά του και τους συναδέλφους του. Σε εκπλήρωση των υποχρεώσεών του προς το επάγγελμά του, ο εκπαιδευτικός πάντοτε δρα με γνώμονα τη συνειδητή προσπάθεια να διδαχθούν οι μαθητές τα υψηλότερα πρότυπα, αλλά και προωθεί τα επαγγελματικά του συμφέροντα μέσω υπεύθυνων και ηθικών πρακτικών. Επιδιώκει να συμβάλλει στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την προώθηση της υγιούς εκπαιδευτικής πολιτικής. Με την πεποίθηση ότι η ποιότητα των υπηρεσιών του επαγγέλματος του επηρεάζει το έθνος και τους συμπολίτες του, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια για να διατηρήσει, αν όχι να επαυξήσει τα επαγγελματικά πρότυπα και να προωθήσει ένα κλίμα που θα προσελκύσει άτομα άξια εμπιστοσύνης για σταδιοδρομία στον τομέα της εκπαίδευσης. Οφείλει να παρέχει υπηρεσίες υψηλών προδιαγραφών και να ενημερώνεται δια βίου για τις επιστημονικές εξελίξεις του κλάδου. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να τιμά το επάγγελμά του, να υπηρετεί την κοινωνία με υψηλή αίσθηση του καθήκοντος και να μην υποκύπτει στην προσωπική εκμετάλλευση, διαφυλάσσοντας ακέραια την επιστημονική και επαγγελματική του ανεξαρτησία. Προσπαθεί συνεχώς να επεκτείνει τις επαγγελματικές του γνώσεις και δεξιότητες. Να διατηρεί την αποδοτικότητά του με μελέτη, ταξίδια, δραστηριότητες

και ασχολίες που τον διατηρούν κοντά στις τάσεις της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ο επιστήμονας δάσκαλος ενημερώνεται συνεχώς μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία, τα παιδαγωγικά άρθρα, την παρακολούθηση διαλέξεων, για τα σύγχρονα πορίσματα της επιστήμης του, έτσι ώστε να είναι έτοιμος να δημιουργήσει, να σχεδιάσει και να μεταφέρει με τρόπο μοναδικό μέσα στην τάξη του την ισχύουσα θεωρία στη πράξη (Δρογίδης & Παππά, 2008). Να συμμετέχει σε τοπικούς, κρατικούς και διεθνείς οργανισμούς του επαγγέλματος ενεργά και ανιδιοτελώς με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη και την προσωπική πρόοδο.

Να μην καταδέχεται να περιορίσει τις υπηρεσίες του εξαιτίας του χαμηλού μισθού, ούτε και να ζητά θέσεις με μοναδικό σκοπό να αυξήσει το μισθό του. Να μην ασκεί πιέσεις για διατήρηση μιας θέσης, προαγωγή ή ευνοϊκή μεταχείριση, καθώς αναγνωρίζει πως η ικανότητα είναι ο μόνος καθοριστικός παράγοντας στον διορισμό και την ανέλιξη. Τα πιστοποιητικά του πρέπει να είναι αληθινά και έγκυρα. Δεν πρέπει να υποβάλει ψευδείς πληροφορίες σε οποιοδήποτε έγγραφο όσον αφορά στην επαγγελματική του δραστηριότητα.

Η συνεργασία πρέπει να στηρίζεται στην αναγνώριση της αξιοπρέπειας της προσωπικότητας του ατόμου και στην τήρηση της επαγγελματικής αβρότητας. Αντιμετωπίζει όλους τους συναδέλφους και άλλους επαγγελματίες με αξιοπρέπεια και σεβασμό. Βοηθά και συνδράμει τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενός ανοικτού και στοχαστικού επαγγελματικού πολιτισμού. Ενημερώνει εμπεριστατωμένα το νέο συνάδελφο που αναλαμβάνει τους μαθητές του, εντάσσεται σε διεπιστημονικές ομάδες και διατηρεί σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας, τηρώντας τα όρια των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του στο χώρο εργασίας (Σιδηρόπουλος, 2012 :4). Η διεκπεραίωση τυπικών εργασιών πρέπει να γίνεται πάντοτε με συνέπεια και σύμφωνα με την ιεραρχία. Πιθανά προβλήματα που ανακύπτουν στο χώρο εργασίας αντιμετωπίζονται με συζήτηση και καλή διάθεση αφού ενημερωθεί ο σύλλογος διδασκόντων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει να κάνει άσχημη κριτική σε συναδέλφους του, εκτός αν τίθεται ζήτημα εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου και πάντοτε παρουσιάζοντας έγγραφες αποδείξεις στην αρμόδια αρχή. Ανήθικο είναι επίσης, ο δάσκαλος να αποκρύψει ή να παραλείψει να αναφέρει θέματα επιζήμια για την ευημερία του σχολείου. Εκτός από την περίπτωση που του ζητείται συνδρομή ή κάποια συμβουλή, θα πρέπει να αποφεύγει να εμπλέκεται σε οποιοδήποτε θέμα ανάμεσα σε άλλον εκπαιδευτικό και μαθητή. Δεν επιβάλλει τη γνώμη του. Διαφωνεί

κόσμια και αιτιολογημένα. Αποδέχεται τις ορθές απόψεις των συνομιλητών του, αναγνωρίζει τα λάθη του, έχει το θάρρος να ζητά δημόσια συγγνώμη (www.imaik.gr). Όταν η προθυμία για συνεργασία δεν υπάρχει τότε πρέπει να την επιδιώκει με διακριτικό τρόπο (Μπρούζος, 1998 :182).

Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ενεργεί ως αντιπρόσωπος, χρησιμοποιώντας τη θεσμική του θέση για προσωπικό όφελος. Ούτε να δέχεται προμήθειες, συγγραφικά δικαιώματα, φιλοδωρήματα ή άλλες χορηγίες που θα μπορούσε να επηρεάσουν την επαγγελματική του κρίση ή θα τον ανάγκαζαν να χρησιμοποιήσει την επιρροή του προς όφελος τρίτων (Φράγκος, 1986^β :88-93). *«Ο (ειδικός) Παιδαγωγός οφείλει να αποτελεί υπόδειγμα έντιμου και ανεπίληπτου ατόμου σε όλες τις εκδηλώσεις του ιδιωτικού και δημοσίου βίου, να ασκεί το εκπαιδευτικό λειτούργημα ευσυνείδητα και έννομα και να συμπεριφέρεται κατά τρόπο αντάξιο, προς την αξιοπρέπεια και την εμπιστοσύνη, τις οποίες εμπνέει το επάγγελμά του. Με τον υποδειγματικό τρόπο ζωής του επισύρει το σεβασμό προς την ατομική του τιμή και εν γένει της Επιστήμης, την οποία θεραπεύει»* (www.specialeducation.gr). Ο γνήσιος παιδαγωγός συναισθάνεται την ιερότητα του λειτουργήματός του, δεν παρασύρεται στη δίνη της καθημερινής συνήθειας και παραμένει ειλικρινής σε όλες τις επαγγελματικές του συναλλαγές (www.imaik.gr).

Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός δεσμεύεται για την προστασία του δημοσίου χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Αναγνωρίζει επίσης, ότι η ποιοτική εκπαίδευση είναι κοινός στόχος και ότι μια συνεργατική προσπάθεια είναι απαραίτητη για την επίτευξη αυτού του στόχου. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να διατηρήσει την αξιοπρέπεια του επαγγέλματος με σεβασμό στους νόμους, και με την επίδειξη προσωπικής ακεραιότητας. Συμμορφώνεται με τους όρους της σύμβασης που υπογράφει και την τηρεί πιστά μέχρι τη λύση της. Συμβιβάζεται με τις πολιτικές του σχολείου, τους ισχύοντες νόμους και κανονισμούς. Αναλαμβάνει την ευθύνη και την υποχρέωση να λογοδοτεί για την απόδοσή του και συνεχώς προσπαθεί να αποδείξει τις ικανότητές του. Οφείλει να παρουσιάζει τα γεγονότα χωρίς παραμόρφωση, μεροληψία, ή προσωπικές προκαταλήψεις. *«Η ταύτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέεται, χωρίς αμφιβολία, με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του»* (Κωνσταντίνου, 2015 :161). Τέλος, οφείλει να απέχει από τυχόν παράνομες ή ανήθικες δραστηριότητες που ενδέχεται να παραβιάζουν τις προσωπικές, θεσμικές ή επαγγελματικές ηθικές αρχές και τους κανονισμούς, από ενέργειες που ενδέχεται να

αφήσουν υπόνοιες ότι καταπατά την εμπιστοσύνη ή εκμεταλλεύεται τα παιδιά ή τις οικογένειες προς τις οποίες προσφέρει υπηρεσίες.

-Οι σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία

Στη συνέχεια αναφέρονται οι σχέσεις με τους γονείς και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στα πλαίσια του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο εκπαιδευτικός κάνει συντονισμένες προσπάθειες να επικοινωνήσει στους γονείς όλες τις πληροφορίες που αφορούν τον μαθητή. Βρίσκεται σε συνεργασία με τους γονείς, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών τους. Επιδιώκει να καθιερώσει ανοικτή και ειλικρινή φιλική σχέση αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο. Αντιμετωπίζει με σεβασμό και διακριτικότητα την ιδιωτική τους ζωή, σέβεται το δικαίωμά τους για πληροφόρηση σχετικά με τα παιδιά τους. Προσέχει να μην κάνει ή πει κάτι που θα υπέσκαπτε την εμπιστοσύνη ή των σεβασμό των μαθητών προς τους γονείς τους. Ενημερώνει τακτικά γονείς και μαθητές για τους σκοπούς, τις ικανότητες και τις ανάγκες των σχολείων, καθώς και για τα βασικά δικαιώματα που έχουν τα παιδιά τους και για κάθε πρακτική η οποία καταλύει αυτά τα δικαιώματα (www.specialeducation.gr). Παρέχει πληροφόρηση στους γονείς αναφορικά με υπηρεσίες που δρουν υποστηρικτικά στην βελτιστοποίηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, συντάσσει περιγραφικές εκθέσεις αξιολόγησης για τους μαθητές και τις κοινοποιεί στους γονείς και τους δημόσιους φορείς, έχει εποπτεία και πλήρη υπευθυνότητα, όταν χρειαστεί να εκχωρήσει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό έργο σε ειδικούς επιστήμονες (Σιδηρόπουλος, 2012 :4).

Επιπροσθέτως, προσπαθεί συνεχώς να συνεργάζεται με οργανώσεις της κοινότητας και συλλογικούς φορείς, σε μια προσπάθεια να δημιουργήσει το βέλτιστο μαθησιακό περιβάλλον που να διευκολύνει τη μάθηση, καθιστώντας συναφείς πόρους και υπηρεσίες που είναι διαθέσιμες και προσβάσιμες για τους μαθητές. Η παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα και έξω από το σχολείο πρέπει να είναι πολύπλευρη και σημαντική. Εμπλέκεται σε δραστηριότητες (πολιτιστικές, κοινωνικές, καλλιτεχνικές κ.ά.), με τις οποίες καθιστά την παρουσία του αισθητή, απαραίτητη και αναγκαία. Σε συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου επιχειρούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Κόλλιας, 1996 :49). Οι αρμονικές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα αποτελούν ένα συνεχές και ουσιαστικό μέρος της σχολικής ζωής. Ο δάσκαλος ενδιαφέρεται για τα γήπεδα, τα πάρκα, τις

βιβλιοθήκες, τα μουσεία, τα μέσα μετακίνησης των μαθητών (Φράγκος, 1986^α :76). Οφείλει να συνεργάζεται στενά με τις δημόσιες αρχές και υπηρεσίες, με τους διευθυντές των σχολείων, τους προϊσταμένους του, τους Σχολικούς Συμβούλους, με άλλους επιστημονικούς συλλόγους καθώς και με τα συλλογικά όργανα των γονέων. Ανήκει σε επαγγελματικές ενώσεις. Παρακολουθεί συνέδρια και πολιτιστικές εκδηλώσεις. Σε ένα πλαίσιο συνεργασίας ο δάσκαλος παίρνει πρωτοβουλίες, συμμετέχει σε εκδηλώσεις που γίνονται μέσα και έξω από το σχολείο και χαίρεται την εργασία του (Τασινός, 2012 :142· Φράγκος, 1986^α :77). Πασχίζει να καθιερώσει το σχολείο ως «κοινότητα ζωής» με τη διαμόρφωση σχολικού κλίματος που αφήνει περιθώρια προσωπικής επικοινωνίας και δραστηριοποίησης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2015 :47).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιπροσωπεύει ειλικρινά όλα τα κεφάλαια που έχουν επενδύσει την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπό του. Να είναι πιστός σε όσα εκπροσωπεί και να τιμά την υποχρέωσή του να υπηρετεί το δημόσιο συμφέρον, δρώντας ως «προστάτης και υποστηρικτής μιας πολιτισμένης ζωής» (Καζεπίδης, 1993 : 6).

1.4.2. Τι ζητάει η κοινωνία από τον εκπαιδευτικό

Ο άνθρωπος ενέχει την ηθική του· ένα σύνολο προτύπων και τρόπων συμπεριφοράς, αλλά και ένα σύστημα ηθικών αξιών. Αξίες ατομικές (εντιμότητα, ειλικρίνεια, ευγένεια, μετριοφροσύνη, αυτοκυριαρχία κ.ά.) αλλά και κατεξοχήν ηθικές: η αντίληψη του καλού, το δίκαιο, το απευκταίον (Giddens, 2002 :102· Νικολαΐδη, 2014 :3). Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015), η κοινωνία είναι ένα σύστημα ρόλων, μέσα στο οποίο τα άτομα ερμηνεύουν τους ρόλους τους, ανάλογα με τις δυνατότητες τους και τις κοινωνικές περιστάσεις που επικρατούν, με σκοπό να ενταχθούν ομαλά σε αυτή. Ο φορέας του εκάστοτε ρόλου εμφορείται από κανόνες και συμπεριφορές τις οποίες προσδοκά το οργανωμένο κοινωνικό σύνολο. «Ο ρόλος, ως κοινωνικό δημιούργημα, είναι ένα πολύπλοκο, ανοιχτό και δυναμικό πλέγμα από κανόνες και προσδοκίες, που αναγκάζει τον κάτοχο μιας κοινωνικής θέσης να αποφασίζει, με ποιον τρόπο θα υλοποιήσει το ρόλο του σε κάθε περίπτωση» (Κωνσταντίνου, 2015: 120).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επηρεάζεται και καθορίζεται από τις προσδοκίες των παραγόντων που σχετίζονται με το σχολείο, άμεσα ή έμμεσα (μαθητές, γονείς, συνάδελφοι, σχολική διοίκηση) καθώς και από την ερμηνεία που δίνει σε αυτό το

ρόλο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Κωνσταντίνου, 2015: 121). «*Το βασικότερο καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να υπηρετεί τα ιδεώδη και τους σκοπούς της αγωγής της εκάστοτε δημοκρατικής πολιτείας*» (Μπρούζος, 1998: 23). Η διατύπωση αυτή περικλείει όλες τις βασικές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού: τη διδασκαλία, την αγωγή, την αξιολόγηση, τη συμβουλευτική και τη συμβολή του εκπαιδευτικού στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Απαραίτητη προϋπόθεση για να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός στις απαιτήσεις και τα προνόμια που ενέχει η θέση του, είναι να ενσαρκώσει το ρόλο του σε όλες τις πτυχές της ζωής του, να τον κάνει βίωμα και αναπόσπαστο κομμάτι του εαυτού του (Μπρούζος, 1998: 28).

Χωρίς υποδείγματα και πρότυπα η κοινωνική ζωή μένει στάσιμη και ο άνθρωπος, προπάντων ο αδιαμόρφωτος και εξελισσόμενος, έχει ανάγκη από παραδείγματα για μίμηση. Σε όλο το φάσμα της ιστορίας η στάση και η θέση του δασκάλου, τόσο στο σχολείο, όσο και στην κοινωνία, είχε βαρύνουσα σημασία. Το λόγο και τη συμπεριφορά του η κοινωνία τα θέλει υποδειγματικά. Για αυτό, όπου ζει, εργάζεται και κινείται πρέπει να εκπροσωπεί το μέτρο, τη σύνεση, τη φρόνηση και να είναι πρόσωπο κοινής αναφοράς. Η στάση του αυτή αποτελεί την ευθύνη αλλά και το προνόμιο του δασκάλου. Η διδασκαλία ηθικών κανόνων ή η παροχή συμβουλών δεν έχουν καμία ανταπόκριση στο παιδί όταν δεν συνοδεύονται από την αντίστοιχη εφαρμογή τους (Κακαβούλης, 1994 :307). Για τη διάπλαση χαρακτήρων, απαραίτητη είναι η γνώση καθώς και το ήθος, το οποίο ενσαρκώνεται στην προσωπικότητα του, αφού αυτά τα δύο θεωρούνται απαραίτητα μέσα για να πραγματοποιηθεί κάθε αγωγή (Χατζηδήμου, 2009 :301-302). «*Χωρίς γνήσια παραδείγματα ηθικής ζωής οι αρχές είναι κούφια, αλλά και χωρίς αρχές τα παραδείγματα είναι τυφλά*» (Καζεπίδης, 1994 :245). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί για τους μαθητές του, ανεξάρτητα αν το επιδιώκει ή όχι, «*πρότυπο προς μίμηση*». Οι μαθητές τον θαυμάζουν ακόμη κι αν δεν το δείχνουν, παρατηρούν κάθε κίνηση και ταυτίζονται μαζί του, τον μυθοποιούν. Το ήθος του αντικατοπτρίζεται και στο μη λεκτικό κώδικα επικοινωνίας, τη γλώσσα του σώματος: το φιλικό βλέμμα, η έκφραση του προσώπου, το συγκαταβατικό χαμόγελο, η θερμή χειραψία, δημιουργούν ατμόσφαιρα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ασφάλειας (www.imaik.gr). Η αίσθηση ταυτότητας του δασκάλου με τους μαθητές ενισχύει το αίσθημα της κοινωνικής υποχρέωσης (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991 :256). Έχει επομένως, την ηθική υποχρέωση να τους βοηθήσει να ενταχθούν στην ομάδα, χωρίς όμως να στερούνται την ελευθερία τους (Χατζηδήμου, 2009 :110).

Ο δάσκαλος είναι παράγοντας προόδου για την πατρίδα (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002 :9). «*Το Έθνος χρειάζεται εκπαιδευτική ηγεσία αρετής για να επιτύχει τους μεγάλους παιδευτικούς του στόχους*» γράφει ο Κόλλιας (1966 :45). Αρετή όμως, πραγματική, που εμπνέει τον εκπαιδευτικό, που προβάλλει πρότυπα και επαληθεύεται με τη «*σύζευξη λόγων και έργων*», και όχι τυπολατρία.. Όταν ο δάσκαλος είναι φορέας υψηλών ιδανικών και ήθους έχει καθοριστική συμβολή στην ψυχική και πνευματική εξέλιξη του μαθητή και τη διανοητική του ανύψωση.

Στα πλαίσια της παραδοσιακής παιδαγωγικής, ο δάσκαλος προτάθηκε ως πρότυπο, όχι μόνο για τους μαθητές του, αλλά και για το ευρύτερο περιβάλλον. Η προβολή της προσωπικότητάς του και η αναγωγή του σε υποδειγματικό στερεότυπο συμπεριφοράς προϋπέθετε διάφορες ηθικές δεσμεύσεις. Η συμπεριφορά του όφειλε να ρυθμίζεται αυστηρά με βάση τις αποδεκτές κοινωνικές νόρμες και να αντανakλά το ηθικά αποδεκτό (Πυργιωτάκης, 1992 :128). Ο εκπαιδευτικός όμως, διαθέτει προσωπικότητα, μόρφωση, πολιτική ιδεολογία και τυγχάνει μιας επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, που με τη σειρά της λειτουργεί διαμορφωτικά στο χώρο στον οποίο εργάζεται, ενώ παράλληλα διαμορφώνεται και η ίδια από αυτόν (Κωνσταντίνου, 2015 :100-101). Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται το όραμα, το ενέργημα, τη φλόγα της δημιουργίας, ένα εσωτερικό πάθος παιδαγωγίας, που να αγκαλιάζει την προσωπικότητά του (Κίτσου, 1999 :232). Το ηθικό φρόνημα, όταν ενσαρκώνεται στην προσωπικότητα και τις πράξεις του εκπαιδευτικού, έχει από μόνο του έντονη παιδαγωγική ακτινοβολία (Παπανούτσος, 1995 :699). Η ψυχή του παιδαγωγού είναι ψυχή τύπου κοινωνικού. Όταν λείπει αυτό το γνώρισμα τότε δεν είναι γνήσιος και το ενέργημά του είναι ψευδο-παιδαγωγικό (Παπανούτσος, 1977 :93).

Στο έργο του Δελμούζου διαφαίνονται τρεις παράγοντες που συγκροτούν την προσωπικότητα και καταξιώνουν το ρόλο του σωστού δασκάλου: η κλίση, το ήθος και η ελεύθερη βούληση. Η σημαντικότερη αρετή του δασκάλου είναι να έχει ο ίδιος ήθος, να είναι ηθική προσωπικότητα για να μπορεί να ασκεί ηθική επιβολή στους μαθητές του (Ξωχέλλης, 2006 :44). Μόνο με το ήθος, ο δάσκαλος θα καταφέρει το μαθητή να ισορροπήσει ανάμεσα στην ελευθερία και την πειθαρχία, την ατομικότητα και την ομαδικότητα, την ασυδοσία και τις δίκαιες κυρώσεις (Χαρίτος, 1993 :47). Ο ηθικός λοιπόν, ρόλος του δασκάλου της εποχής μας είναι το άμεσο ζητούμενο για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων της ζωής που σήμερα απαιτεί περισσότερες γνώσεις, ανάπτυξη δεξιοτήτων, ισχυρότερη αντοχή και θέληση, εντονότερη ενεργητικότητα, μεγαλύτερη ευελιξία (Δρογίδης & Παππά, 2008).

Για να προσεγγίσουμε την έννοια της διάκρισης του ηθικού από το μη ηθικό πρέπει να προσδιορίσουμε τα όρια μέσα στα οποία ο εκπαιδευτικός δρα με ήθος. Κατά πόσο, δηλαδή, αντεπεξέρχεται στο έργο που του αναθέτει η κοινωνία χωρίς να παραβιάζει τους ηθικούς της κανόνες. Όμως, ο εκπαιδευτικός είναι φορέας και της προσωπικής του ηθικής. Εύκολα λοιπόν συμπεραίνουμε πως πολλές φορές ο παιδαγωγός καλείται να παραμερίσει ηθικές αρχές τις οποίες ασπάζεται προκειμένου να καλλιεργήσει στους μαθητές του ένα ευρύτερο πεδίο ηθικής, ώστε να μην τους φέρει σε σύγκρουση με το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Κουγέας, 2008).

Εύλογο είναι οι προσδοκίες που έχουμε από τον παιδαγωγό και γενικά από όλους όσους ασκούν κάποιο επάγγελμα / λειτούργημα στην κοινωνία, να αποτελούν κριτήρια επικρότησης ή αποδοκιμασίας του ήθους των ανθρώπων. Ο δάσκαλος είναι οργανικά και λειτουργικά ενσωματωμένος μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991 :261). Σύμφωνα με μια ιδεαλιστική - ρομαντική αντίληψη, ο δάσκαλος είναι ο θεματοφύλακας της γνώσης, ο ζηλωτής της αλήθειας, ο καθοδηγητής, το υπόδειγμα που με την προσωπικότητά του, τις γνώσεις του και τις διδακτικές του δεξιότητες διδάσκει και διανοίγει τους πνευματικούς ορίζοντες των μαθητών του (Μαυρογιώργος, 2014).

Η κοινωνία τον θέλει αλτρουιστή, να θυσιάζεται για το γενικό καλό, ηθικό, τίμιο, αξιοπρεπή, σεβάσμιο. Αρτιμελή και υγιή. Ευγενή και απέριττο. Ευθυτενή, καθαρό και φιλόκαλο. Να αποφεύγει σπασμωδικές χειρονομίες και μορφασμούς. Να εμφορείται από τα ιδεώδη, τα οποία θα εμψύσησει στους μαθητές του. Μπορεί να λειτουργεί ως «πηγή γνώσεων», πρότυπο ταύτισης, φύλακας των παραδόσεων, σύμβουλος και στήριγμα του μαθητή (Φύκαρης, 2010 :88-89). Η επιτυχία του έργου του εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του ως ενσάρκωτη των ιδανικών, εφόσον αποβλέπει στην εξύψωση του μαθητή σε τέλειο άνθρωπο και πολίτη (Χανιώτης, στο Γρόλλιος & Τζήκας, 2002 :8-9). Ο τίτλος του εκπαιδευτικού, όμως, δεν πρέπει να εκλαμβάνεται μόνο ως εύσημο, αλλά ως βάρος και ευθύνη προσφοράς, ώστε να προσφέρει ένα ζωντανό παράδειγμα ζωής και όχι ένα δογματικό πρότυπο βίου προς τους μαθητές του (Φύκαρης, 2010 :328). Υπάρχει η αξίωση από κάθε δάσκαλο να συμμετέχει εξ ολοκλήρου στην επαγγελματική ζωή και να προσφέρει στη βελτίωση του επαγγέλματος. Να τηρεί τις ηθικές αρχές του επαγγέλματος, και επιπλέον να αποτελεί ενεργό μέλος της κοινωνίας του (Raths, «Τι σημαίνει καλός δάσκαλος» ό. α. στο Φράγκος, 1986^a :77).

1.4.3. Επιθυμητά και ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά

Η καλύτερη μέθοδος διδασκαλίας είναι το παράδειγμα και ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να είναι εφοδιασμένος με αρετές που θα αποδώσουν αγαθά παιδαγωγικά αποτελέσματα.

Οι σπουδαιότερες ηθικές αρετές, που πρέπει να έχει στην πνευματική του φαρέτρα είναι: η **αγάπη**, η αρετή των αρετών. Ισχυροποιεί τη σύνδεση δασκάλου και μαθητή. Καλλιεργεί πνεύμα φιλίας, επικοινωνίας, συνεργασίας, αλληλοσεβασμού και ασφάλειας. Με το δογματισμό δεν διαμορφώνονται ελεύθερες συνειδήσεις και φωτισμένα μυαλά (Κόλλιας, 1996 :49). Η αγάπη για το παιδί είναι αγάπη για όλα τα παιδιά, και ταυτόχρονα για κάθε ένα χωριστά. Κάθε επιδεικτική προτίμηση πρέπει να αποφεύγεται (Hubert, 1972 :764). Ο Pestalozzi έλεγε πως είναι «*το θεμέλιο που πάνω του οικοδομείς*» (Ξωχέλλης, 1985 :29). Λόγια που αντικατοπτρίζουν την σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή και επιβεβαιώνονται για τον ίδιο τον διάσημο παιδαγωγό από κάποιον μαθητή του, που αναφέρει: «*Όλοι τον αγαπούσαμε γιατί όλους μας αγαπούσε*» (Κόλλιας, 1966 :50). Ο αληθινός δάσκαλος λοιπόν, «*με την αγάπη του, που διεγείρει την παιδαγωγική ακτινοβολία, ξαναγίνεται ο εαυτός του μέσα από το παιδί*» (Παπανούτσος, 2003). Ανάμεσα όμως, στην αγάπη για το παιδί και στην αίσθηση των αξιών τοποθετείται η έννοια της αποστολής και η συνείδηση της ευθύνης που αναλαμβάνει απέναντι στο παιδί και απέναντι στην κοινωνία, η οποία του το εμπιστεύθηκε (Hubert, 1972 :766). Εκείνος που επιθυμεί να πραγματώσει ανθρώπινες αξίες πρέπει να αισθάνεται αγάπη προς τον άνθρωπο, να τρέφει εμπιστοσύνη και σεβασμό στην ελευθερία του (Kerschensteiner, 1927 :12-13 ό. α. στο Κόλλιας, 1966 :77). Ο αυταρχικός παιδαγωγός είναι ακατάλληλος για το υψηλό έργο της παιδαγωγίας (Κόλλιας, 1966 :51). **Πίστη** ακλόνητη και εμπιστοσύνη στον εαυτό του και το έργο του. Ιεραποστολικότητα. Αγώνας για την ανθρώπινη τελειοποίηση (Κόλλιας, 1996 :63). **Η υπομονή** κατανικά τον εκνευρισμό και την οξύτητα, που μειώνουν το κύρος του παιδαγωγού. Το έργο του είναι δύσκολο και συχνά αντιμετωπίζει ανασταλτικούς παράγοντες και προβλήματα. Η έλλειψη υπομονής δεν βοηθά, αντίθετα μεταφέρεται στους μαθητές και δημιουργεί ταραχή. **Η πραότητα**, που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο με αυτοκυριαρχία, εκείνον που δεν έχει εσωτερικούς διχασμούς ή αμφιβολίες. Η γαλήνη είναι το πιο αποτελεσματικό καταπραϋντικό, κυρίως για τα νευρικά παιδιά (Hubert, 1972 :785).

Αυτογνωσία. Γνώθι σαυτόν (Κόλλιας, 1966 :73). Είναι απαλλαγμένος από έπαρση και αλαζονεία, αποφεύγει να περιαυτολογεί και να κομπορημονεί. Όποιος γνωρίζει

την αυτοκριτική είναι ικανός για ελεύθερη και εποικοδομητική κριτική και προς τους άλλους ανθρώπους (Μιχαλάς, 1999 :107). **Αυτοκυριαρχία** και **εγκράτεια**, η δύναμη να περιορίζει ορμές ή επιθυμίες. Η σταθερότητα, η σοβαρότητα του ανθρώπου που κυριαρχεί στον εαυτό του, προϋποθέτουν μια συνέχεια στα συναισθήματα, στις ιδέες και τη δράση του (Hubert, 1972 :785). Δεν μπορεί να καθοδηγήσει τους άλλους αν δεν έχει τη δύναμη να ρυθμίζει τον ψυχικό του κόσμο και να χαλινάγωγει τις επιθυμίες του. Αίσθηση του ελληνικού μέτρου – αρμονία (Κόλλιας, 1966 :73).

Πειθαρχία: βασική προϋπόθεση στην άσκηση του επαγγέλματος για να υπάρχει προγραμματισμός, ευθύνη, παραγωγικότητα, ποιότητα. Δεν μπορεί να άρχει, αν δεν είναι σε θέση να άρχεται. *«Η πειθαρχία δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά εξυπηρετεί στη διατήρηση και στη διασφάλιση της κοινοβιακής σχολικής ζωής»* (Χατζηδήμου, 2009 :109).

Ετοιμότητα να θραύσει τα αδιέξοδα που προκύπτουν από *«δύσκολες»* ερωτήσεις των μαθητών ή από ανάρμοστες συμπεριφορές. *«Ανεπιτήδευτη δεξιότητα που περισώζει το κύρος»* (Κόλλιας, 1966 :67).

Ενθουσιασμός γόνιμος, που τον απομακρύνει από ενδοιασμούς, αμφιταλαντεύσεις, ευθυνοφοβία και τον οπλίζει με σύνεση, αποφασιστικότητα, και ταχύτητα στη λήψη ορθών αποφάσεων. Ο ενθουσιώδης εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως *«μυσταγωγία»*, ως δημιουργική επαφή δασκάλου και μαθητή (Κόλλιας, 1996 :63). Ο Ενθουσιασμός, πάντοτε συγκρατημένος και λογικός, αποτελεί πραγματική πηγή δημιουργίας και δύναμη επιτυχίας. Ο ενθουσιώδης δάσκαλος συνεπαίρει τον μαθητή. Με την εκφραστικότητα και τη δημιουργικότητά του. Ανανεώνει την ατμόσφαιρα, ξεπερνά τη ρουτίνα, προσφέρει κάτι νέο κάθε φορά (Κόλλιας, 1966 :73).

Πρωτοβουλία: Η απόφαση και η ενέργεια που οφείλεται στην ατομική κρίση και θέληση του ατόμου.

Θέληση να προσφέρει. Είναι γενικά παραδεκτό ότι δεν είναι η δύναμη που λείπει από τους ανθρώπους, αλλά η θέληση.

Ικανοποίηση: η εργασία θα πρέπει να δημιουργεί συναίσθημα προσωπικής αναγνώρισης και πληρότητας και ο κάθε επαγγελματίας να τη βλέπει ως μέσο έκφρασης της ανάγκης για δημιουργία. *«Το διδάσκειν, το ζην μετά των μαθητών πρέπει να είναι τέρψις αυτού και ανάγκη»* (Εθν. Αγωγή, 1900 :23). Η **αισιοδοξία** είναι παιδαγωγική αρετή. Τα προσωπικά προβλήματα του δασκάλου δεν πρέπει να μεταφέρονται στη σχολική αίθουσα, αλλά ούτε και εκείνα του σχολείου πρέπει να μεταφέρονται στο σπίτι και να επιφορτίζουν την οικογένεια. Ο Pestalozzi έλεγε χαρακτηριστικά: *«Όταν μπαίνεις στην τάξη, να κρεμάς τα προβλήματά σου έξω, όπως κρεμάς το πανωφόρι σου»*. Η ζωή του παιδαγωγού είναι και πρέπει να είναι, αισιόδοξη και ελπιδοφόρα. Το αγχώδες και δυσάρεστο ύφος επηρεάζει αρνητικά τις

ενθουσιώδεις παιδικές ψυχές, ενώ το χαμόγελο και η ευδιαθεσία προδιαθέτουν το μαθητή.

Η συνέπεια, η εμπιστοσύνη και η ειλικρίνεια. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι συνεπείς σε λόγους και έργα, πιστοί στις υποσχέσεις τους, έμπιστοι συνομιλητές, ειλικρινείς στις σχέσεις τους με τους μαθητές και ηθικά αδιάβλητοι. Ο μαθητής έχει μια αδίστακτη και τυφλή εμπιστοσύνη στην αλήθεια του εκπαιδευτικού (Mueller, 1963 :121-122). Η απώλεια της εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού ανατρέπει το έργο του. Η συνέπεια μαρτυρά σταθερό χαρακτήρα, απαρέγκλιτη βούληση και ισορροπία (Κόλλιας, 1996 :63· Κακαβούλης, Α. 1994 :164). **Δικαιοσύνη**, να μην προβαίνει σε βεβιασμένες ενέργειες και αποφάσεις αλλά να είναι δίκαιος, ανιδιοτελής, αδιάφθορος, αδέκαστος. Η κοινωνία απαιτεί **ηθικό θάρρος**, που σημαίνει γνώση και υπεράσπιση του καλού, έστω και με κίνδυνο. **Ευσυνειδησία και ηθική συνείδηση**, η οποία είναι απαραίτητη γιατί όταν η ηθικότητα νεκρωθεί, τα πάντα παραλύουν. Να συμπεριφέρεται με κίνητρο τις προσωπικές του σταθερές ηθικές πεποιθήσεις που δεν μεταβάλλονται εύκολα. Ασκεί αυστηρό έλεγχο του εαυτού του. Αντιστέκεται στον πειρασμό (Κακαβούλης, 1994 :215-216). **Η αυθεντικότητα**, όχι με την έννοια της αυθεντίας, αλλά της γνησιότητας στη σχέση του με το μαθητή. Όχι μισαλλοδοξία και μονομέρεια (Κόλλιας, 1966 :73). **Το παιδαγωγικό τακτ.** Η ευγένεια του ήθους και η διακριτικότητα. Η θετική του στάση απέναντι στο μαθητή που του προσφέρει τις συναισθηματικές προϋποθέσεις για εκμυστήρευση. Ευγένεια που αποπνέει εσωτερικό πολιτισμό, ευαισθησία, ανθρωπιά και «πιστώνει μια ηθική κυριαρχία του δασκάλου επί των μαθητών» (Κόλλιας, 1996 :60-61). **Το παιδαγωγικό χιούμορ**, λεπτό και ευρηματικό. Αποφορτίζει την ατμόσφαιρα και χαρίζει μια ψυχαγωγική νότα. Πάντα με το κατάλληλο λεξιλόγιο και αποφεύγοντας προσβολές και στερεότυπα. Ο αυτοσαρκασμός επιβάλλεται καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές του να μην νιώθουν μειονεκτικά, στην περίπτωση που γίνονται αντικείμενο σαρκασμού από συμμαθητές τους (theodoranagnostopoulou.blogspot.gr).

Επιπλέον η κοινωνία μας σαν επιθυμητά στοιχεία από τον επαγγελματία θεωρεί: **Ψυχική υγεία.** Απαλλαγμένος και απερίσπαστος από απωθημένα και αρνητικές καταστάσεις επιδίδεται στο πολυσχιδές έργο του (Κόλλιας, 1996 :63). **Συναισθηματικότητα** λελογισμένη. Ο εκπαιδευτικός ως γνήσιος πνευματικός άνθρωπος διακρίνεται από πλούτο συναισθημάτων. Από τον εσωτερικό του κόσμο, τον πλούσιο σε συναισθήματα προέρχεται το κύρος του (Κόλλιας, 1996 :66). **Κύρος**,

η πνευματική του αξιοπρέπεια. Το κύρος ασκεί επίδραση, επιβολή, θεμελιώνει βαθύτατη εκτίμηση. «*Το κύρος είναι η ασπίδα του εκπαιδευτικού. Ενσαρκώνει τη βαθύτερη χρηστικότητα*» (Κόλλιας, 1966 :73). Η εξωτερική **παράσταση**, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιβολή του κάθε ανθρώπου. Συμπαθής μορφή, καθαρή φωνή, απαλή και ήρεμη. Υγεία και αρτιμέλεια. Καθαρή, κομψή και ευπρεπής αμφίεση (Κόλλιας, 1996 :74-75). **Διαγωγή**: η προσαρμογή στα παραγγέλματα του ηθικού, κοινωνικού και επαγγελματικού καθήκοντος. **Νομιμοφροσύνη**: τηρεί τις συνταγματικές και νομικές διατάξεις και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, που αναφέρονται στους σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας (Κόλλιας, 1996 :49). **Δημοκρατικό πνεύμα**. Οργανώνει την τάξη σύμφωνα με δημοκρατικές αρχές, με σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή. Η συνειδητή ανάπτυξη του διαλόγου αποτελεί υποχρέωση του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να γνωρίζει την αρχή κάθε ηθικής παιδείας και να την περιορίζει για τον εαυτό του, αλλά και να αναγνωρίζει επίσης ότι το δικό του ιδεώδες της καλής ζωής, δεν συμπίπτει κατ' ανάγκη με εκείνο του κάθε μαθητή του (Mueller, 1963 :119). Όταν προκύπτει πρόβλημα πειθαρχίας να το συντονίζει με βάση τις υπάρχουσες προϋποθέσεις, τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, τις απαιτήσεις του σχολείου και με διαδικασίες δημοκρατικές (Τσιπλητάρης, 1984 :41-45). **Επιστημονική κατάρτιση και συγκρότηση**. Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας παιδαγωγός, οφείλει να διαθέτει την ανάλογη ψυχοπαιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση που προσδιορίζεται από τις επιστήμες της αγωγής, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, τις ανθρωπιστικές επιστήμες, τις φυσικές επιστήμες κ.ά. (Κωνσταντίνου, 2015:128). Να διαθέτει άρτια παιδαγωγική γνώση και να είναι ενημερωμένος σε θέματα ψυχολογίας και συμβουλευτικής.

Με την ύπαρξη όλων των παραπάνω στοιχείων έχουμε τον ομαλό επαγγελματία, εκείνον που δύναται να κάνει σχέδια για το μέλλον, που κατέχει τον έλεγχο των πράξεων του, που κατέχεται από συναίσθημα υποχρέωσης να συμβάλλει στην κοινωνία, που δύναται να αυτοπειθαρχεί, να ισορροπεί τον εσωτερικό κόσμο με την παραδοχή της εξωτερικής εξουσίας. Η αισθητική ακτινοβολία του δασκάλου, η οποία σφραγίζει την αισθητική διαμόρφωση της διδασκαλίας, στηρίζεται στο παιδαγωγικό του ήθος, στην παιδαγωγική του παρουσία, στο διδακτικό του στυλ, στη γλωσσική του καλλιέργεια, στο παιδαγωγικό του τακτ, στην εξωτερική του εμφάνιση. Στην δυνατή τελειότητα της παιδαγωγικής του προσωπικότητας (Γιαννούλης, 1980 :39-40). Αυτή η ακτινοβολία του δασκάλου περνά τα όρια της σχολικής τάξης και απλώνεται σε ευρύτερους κοινωνικούς χώρους, πείθοντας τους άλλους αλλά και τον

ίδιο για την κοινωνική αξία που έχει και οφείλει να του αναγνωρίζεται (Γκότοβος, 2002 :148-149).

Έχοντας υπάρξει όλοι μαθητές συνάγουμε το συμπέρασμα ότι γνωρίζουμε πώς να είμαστε καλοί εκπαιδευτικοί και τούτο είναι κάτι που επιφέρει μια κριτική σκληρή και συχνά άδικη με αποδέκτη τον εκπαιδευτικό, από την πλευρά της κοινωνίας (Παπαναούμ, 2003: 19-20). Η παραμικρή του παρέκκλιση από τους άγραφους νόμους που υπαγορεύουν τα ήθη και τα έθιμα ενός τόπου και η νοοτροπία των κατοίκων του έχει ως αποτέλεσμα διάφορα σχόλια και στερεότυπα για τον εκπαιδευτικό. Η τελική συνέπεια είναι να δημιουργούνται προκαταλήψεις μειωτικές για το επάγγελμά του (Δημητριάδου, 1982 :106-107).

Μπορούμε όμως, σε γενικές γραμμές, να συμφωνήσουμε πως τα παρακάτω ανεπιθύμητα στοιχεία υποδηλώνουν αδύναμο χαρακτήρα, ανίκανο να αναλάβει το υψηλό έργο της παιδαγωγίας: απεισθεσία, δυσπιστία, ισχυρογνωμοσύνη, σαρκασμός, ασυνειδησία, καιροσκοπισμός, περιφρόνηση ηθικών αξιών, ψεύδος, υποκρισία, συκοφαντία, χρήση πλάγιων και ταπεινών μέσων, αισχροκέρδεια, αθέμιτος ανταγωνισμός, πονηριά, ανεντιμότητα, ανηθικότητα, αδιαφορία, άγνοια, κακοήθεια. Τυπολατρία, ατολμία, δογματισμός, δουλοπρέπεια, μισαλλοδοξία, έλλειψη ενσυναίσθησης, απάθεια, ματαιοδοξία, πνευματική και ψυχική ανισορροπία, ασυνέπεια, ανυπομονησία, εκνευρισμός, αγένεια, οκνηρία, νωθρότητα, μονομέρεια, διοικητική ανεπάρκεια, ανυποληψία, απαισιοδοξία, αμφιρρέπεια, έλλειψη φαντασίας, φιλαυτία, μικροψυχία, φθόνος, αλαζονεία, αναξιοκρατία, παραγοντισμός, εμπάθεια, βερμπαλισμός, ύβρεις και βία.

Ο φόβος αποτελεί ανασχετικό παράγοντα στην διδακτική λειτουργία του σχολείου, καθώς διαμορφώνει δειλούς, εμπαθείς και αναποφάσιστους πολίτες. Ο μη ηθικός χαρακτήρας, ο αμοραλιστής, που δεν αντιστέκεται στον πειρασμό, δεν έχει σεβασμό στους ηθικούς κανόνες και δεν δείχνει ενδιαφέρον για τους άλλους, δεν δύναται να αντεπεξέλθει σε αυτό το ιερό καθήκον. Κινείται από ατομιστικά κίνητρα αυτοϊκανοποίησης. Δεν νιώθει ενοχή και δείχνει μεταμέλεια μόνο για να αποφύγει την τιμωρία (Κακαβούλης, 1994 :213). Οι έρευνες πάνω στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας συμπεραίνουν ότι οι καλύτεροι εκπαιδευτικοί είναι οι περισσότερο ευλύγιστοι, οι λιγότερο μονότονοι, οι ισορροπημένοι, με θετική αντίληψη του εαυτού τους και εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους (Σακελλαρίου, 1985 :103). Δεν αρέσει στους μαθητές ο δάσκαλος που αναγνωρίζει και επαινεί μόνο τους καλούς, τιμωρεί εύκολα τους κακούς και είναι απαισιόδοξος και απωθητικός. Ενώ, ο δάσκαλος που

είναι υπομονετικός και καλοσυνάτος, ζωντανός, αισιόδοξος και παρωθητικός θεωρείται ως ιδιαίτερα επιτυχημένος στο επάγγελμά του (Τσιπλητάρης, 1984 :65).

Η έλλειψη ηθικής στην εκπαίδευση, εκδηλώνεται όταν ο εκπαιδευτικός αρνείται την κοινωνική του αποστολή, δηλαδή την προετοιμασία των μαθητών να ενταχθούν στην κοινωνία. Όταν αποκλείει ή θέτει στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά τον ίδιο τρόπο έλλειψη ηθικής χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό που ορίζει ως άριστο τον ικανό να απομνημονεύει, όταν διαχωρίζει κάποιον μαθητή από τους συμμαθητές του, όταν θέτει ως μέτρο σύγκρισης τον συμβατό με τις δικές του προσδοκίες μαθητή. Ελάχιστοι είναι και εκείνοι που έχουν το σθένος να ξεπεράσουν τον ατομικισμό και την παντογνωσία και να ομολογήσουν ότι δεν γνωρίζουν κάτι (Χατζηδήμου, 2009 :107). Ο εκπαιδευτικός που ταξινομεί με όποιον τρόπο τους μαθητές σε καλούς και κακούς, σε ικανούς και ανίκανους στερείται ηθικής (Κουγέας, 2008). Αρκετοί εκπαιδευτικοί, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οργανώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και επικοινωνία με το μαθητή, όχι ως παιδαγωγοί, αλλά ως απλοί διεκπεραιωτές. Η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από έλλειψη κατανόησης και ενθάρρυνσης (Κωνσταντίνου, 2015 :101). Όμως, η ιδεολογική ακαμψία, ο δογματισμός και ο φανατισμός δεν έχουν θέση μέσα στην έννοια της πραγματικής Παιδείας. Για να διαπαιδαγωγηθούν οι νέοι στις ανθρώπινες αρετές, πρέπει πρώτος από όλους ο δάσκαλος, να προσφέρει τα πνευματικά αγαθά στην κρίση του νέου με αμεροληψία και αντικειμενικότητα και να τον αφήνει ελεύθερο να παίρνει θέση απέναντί τους, φροντίζοντας μόνο να του καλλιεργήσει το αίσθημα της ευθύνης (Παπανούτσος, 1977 :178).

1.5. Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης του ήθους του εκπαιδευτικού - Θεσμός του επιθεωρητή

Το ήθος του εκπαιδευτικού, βέβαια, εκτός από κοινωνικό ζητούμενο και απαραίτητο προσόν του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ήταν ένα από τα προσόντα υπηρεσιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών, το οποίο αξιολογούνταν από τον επιθεωρητή κατά τη σύνταξη της εκθέσεως υπηρεσιακής ικανότητας. Ήδη από το 1915 με κανονιστικό διάταγμα (Φ.Ε.Κ. 168/05-05-1915) προσδιορίζονται επακριβώς τα σημεία στα οποία ο επιθεωρητής πρέπει να εστιάζει την προσοχή του κατά την επιθεώρηση των δασκάλων.

Κατά την επίσκεψη του στο σχολείο, παρατηρούσε τα «πάντα» Την υλικοτεχνική υποδομή, τη σχολική φοίτηση των μαθητών, τα τετράδια, το σεβασμό στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, την ποιότητα των γνώσεων, την αφομοίωση της παρεχόμενης ύλης. Την εμφάνιση και συμπεριφορά των δασκάλων, ελαττώματα ή προτερήματα αυτών, την προετοιμασία για τη διδασκαλία, την τήρηση των βιβλίων, τη σύνταξη εγγράφων, τη συμμετοχή σε συνέδρια, την επίβλεψη των μαθητών εντός και εκτός του σχολείου κ.ά. (Αρχιμανδρίτης, 1957 ό. α. στο Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2007 :4).

Κατά τη σύνταξη της έκθεσης όφειλε να αποφεύγει τους γενικούς και αόριστους χαρακτηρισμούς, παραθέτοντας συγκεκριμένα παραδείγματα και γεγονότα από τη δράση κάθε δασκάλου. Έπρεπε να καταλήγει σε σαφή συμπεράσματα για τη σωματική και πνευματική κατάσταση, την **επιμέλεια** και την **ευσυνειδησία**, την επιστημονική κατάρτιση και παιδαγωγική ικανότητα αλλά και τον **χαρακτήρα** του δασκάλου, όπως αυτός εκδηλωνόταν τόσο στο περιβάλλον του σχολείου όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ήταν ενταγμένος. Στο τέλος έπρεπε να καταλήγει σε ένα συμπέρασμα για την ποιότητα του δασκάλου και σε κρίση που θα καθόριζε την υπηρεσιακή και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Ιορδανίδης, 2011· Μήλα, 2008 :22-23). Ο θεσμός λειτουργούσε επομένως, περισσότερο ως διοικητικός και λιγότερο ως καθοδηγητικός, καλλιεργώντας στους εκπαιδευτικούς τη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία και δημιουργώντας σχέσεις εξάρτησης.

Η δυσκολία, επίσης, επακριβούς αποτίμησης των τομέων αξιολόγησης, από την οποία εξαρτιόταν η υπηρεσιακή εξέλιξη και η σταδιοδρομία του δασκάλου, είχαν ως απόρροια φαινόμενα άνισης μεταχείρισης των δασκάλων. Έτσι, σταδιακά, οι εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας εξελίχθηκαν σε επίμαχο θέμα, το οποίο έφερνε αντιμέτωπους τους δασκάλους με τους επιθεωρητές με ανυπολόγιστη φθορά για την εκπαίδευση. Η αξιολόγηση της προσωπικότητας, του ήθους και του χαρακτήρα αποτέλεσε μόνιμο σημείο τριβής μεταξύ των δασκάλων και του Υπουργείου Παιδείας, καθώς ήταν γνωστή η αντίθεση των δασκάλων σε αυτόν τον τύπο αξιολόγησης, τον οποίο θεωρούσαν σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετο. Σε έρευνα που διεξήχθη στις εκθέσεις τις περιόδου 1976-1980, φάνηκε ότι αυτές είχαν ως χαρακτηριστικά τους τη σύγχυση ως προς τους στόχους και το αντικείμενο της αξιολόγησης, τη σύγχυση επαγγελματικών χαρακτηριστικών με στοιχεία της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών, τη σαφή ιδεολογική θέση ως προς την οποία

κρίνονταν οι εκπαιδευτικοί και τη μεροληψία εις βάρος νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών (Ζαμπέτα, 1992 :199).

Ο θεσμός του Επιθεωρητή εμφανίστηκε στο νόμο περί Δημοτικών Σχολείων του 1834. Επρόκειτο για τον Γενικό Επιθεωρητή Δημοτικών Σχολείων, ο οποίος ταυτόχρονα διηύθυνε και το Διδασκαλείο (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος & Τζώνης, 2007 :6). Ο θεσμός αυτός αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους και μακροβιότερους θεσμούς στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε για πρώτη φορά με το θεσμό του επιθεωρητή Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης (Μήλα, 2008 :8). Σε νομοσχέδια του 1889, οι Επιθεωρητές ανάμεσα στα πολλά καθήκοντα που ενίσχυαν τη δύναμή τους (διεκπεραίωση μισθοδοσίας, έγκριση αναρρωτικών αδειών), είναι επιφορτισμένοι να «*επιβλέπουσιν την διαγωγήν των διδασκόντων*» (Μήλα, 2008 :10). Στον «*Οδηγό Αλληλοδιδασκτικής*» του Κοκκώνη (1842), που είναι ουσιαστικά το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, εκτός από οδηγίες για τις τεχνικές διδασκαλίας, περιλαμβάνεται και μια σειρά από οδηγίες για τη συμπεριφορά και την ηθική του δασκάλου, οι οποίες μπορούν να ελεγχθούν από τον Επιθεωρητή (Μήλα, 2008 :9). Ο επιθεωρητισμός συστηματοποιήθηκε με το νόμο ΒΤΜΘ' του 1895 «*Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης*» (Φ.Ε.Κ. 37/5-10-1895).

Σύμφωνα με το Βασιλικό Διάταγμα 168/05-05-1915, που αναφέρεται παραπάνω, θα πρέπει ο επιθεωρητής να εξάγει σαφή συμπεράσματα, εκτός των άλλων, για την επιμέλεια και ευσυνειδησία, τον χαρακτήρα όπως δηλώνεται από τη διαγωγή του εντός και εκτός σχολείου και την καθολική του ποιότητα (Αρχιμανδρίτης, 1957 :159-187).

Από το σχολικό έτος 1947 τα κριτήρια συνοψίζονται στα εξής: α) γενική και ειδική μόρφωση του εκπαιδευτικού, β) διδακτική ικανότητα, γ) διοικητική ικανότητα, δ) φιλοπονία, ε) κοινωνική εμφάνιση και δράση (Μήλα, 2008 :23).

Το 1955 το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (ΚΥΣΣΕ) θα ορίσει με μεγαλύτερη σαφήνεια τα κριτήρια αξιολόγησης. Έξι σημεία έπρεπε να ερευνώνται: 1) Επιστημονική συγκρότηση, 2) Παιδαγωγική κατάρτιση, 3) η δεξιότητα επιβολής στους μαθητές, 4) η επιδεικνύομενη προθυμία και ευσυνειδησία κατά την εκτέλεση των καθηκόντων, 5) η τηρούμενη αξιοπρέπεια στην εκτός και εντός σχολείου συμπεριφορά του, 6) η κοινωνική δράση εντός και εκτός του σχολείου (Διδασκαλικό Βήμα, Αριθ. Φύλ. 284/30, 1955). Σε εγκυκλίους διαταγές (υπ. αριθ. 9249/4-10-1951, 839/2-4-1955, 12/7-1-1956) παρέχονται οδηγίες για τη

σύνταξη των εκθέσεων και τη δίκαιη αξιολόγηση του κάθε δασκάλου (Αρχιμανδρίτης, 1957 :159-187). Είναι σαφές όμως, πως με μια ώρα παρακολούθησης της διδασκαλίας στην τάξη δεν είναι δυνατόν να συναχθεί αντικειμενικό πόρισμα (Διδασκαλικό Βήμα, Αριθ. Φύλ. 284/30, 1955).

Μετά την επιβολή της δικτατορίας της 21^{ης} Απριλίου 1967 είχαμε και αλλαγές στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Με το νόμο 651/1970, τοποθετήθηκε και από ένας γενικός επιθεωρητής με την υποχρέωση σύνταξης εκθέσεων υπηρεσιακής επίδοσης των εκπαιδευτικών αλλά και επαγρύπνησης για την «*ακμαιότητα του ηθικού και εθνικού φρονήματος*» του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών (Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 133348, Φ.Ε.Κ. 804/09-10-1971).

Απόσπασμα οδηγιών του Ανώτατου Συμβουλίου Δημοσίων Υπηρεσιών, «*Περί τρόπου κατάρτισης των εκθέσεων υπηρεσιακής δράσεως και επιδόσεως των υπαλλήλων Α' κατηγορίας*», που εγκρίθηκαν με την αριθμ. 1611/24-5-1969 εγκύκλιο διαταγή, αναφέρει ως ουσιαστικά προσόντα. Για τον χαρακτήρα και το ήθος: α) ευφυΐα, β) δύναμη θέλησης, γ) αυτοκυριαρχία, δ) αξιοπιστία και εχεμύθεια, ε) θετικότητα, στ) ήθος, ζ) πειθαρχικότητα, η) υπαλληλική δεοντολογία, θ) συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα για το ήθος αναφέρει: «*ο σεβασμός στις ηθικές αρχές που εκδηλώνεται από την ακεραιότητα του χαρακτήρα, της σεμνότητας, της φιλαληθείας, της ανιδιοτέλειας, της αμεροληψίας και της προσήλωσης στο δίκαιο τόσο στην υπηρεσία όσο και την κοινωνία*» (Παπαδάκης, 1971 :448-449). Τα ίδια προσόντα αξιολογούνται στην έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας του εκπαιδευτικού της δημοτικής εκπαίδευσης (υπ. αριθμ. 42288/1971 απόφασις Υπουργείου Παιδείας, Φ.Ε.Κ. 326/5-5-1971, τ. Β') (Παπαδάκης, 1971 :991, 995).

Από το σχολικό έτος 1970, η πολιτεία για πρώτη φορά θεσπίζει ειδικό έντυπο αξιολόγησης (Παράρτημα ΙΙΙ :156). Αυτή τη φορά, την αξιολόγηση εκτελεί ο Διευθυντής του σχολείου, ενώ ο Επιθεωρητής υπογράφει ως «*Γνωματεύων*». «*Εις τας εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητος έκαστος εκπαιδευτικός κρίνεται, χαρακτηρίζεται και βαθμολογείται ως προς τα στοιχεία, τα οποία συνθέτουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και αποτελούν τα ουσιαστικά προσόντα αυτού: α) ήθος και χαρακτήρ, κοινωνική παράστασις, συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας β) επιστημονική κατάρτισις, πνευματικά προσόντα γ) παιδαγωγική κατάρτισις και διδακτική ικανότης, δ) διοικητική δεξιότης, δραστηριότης, ηγετικά προσόντα ε) υπηρεσιακή ευσυνειδησία*». (Άρθρο 36, παρ. 4, Ν.Δ. 651/27-8-1970 «*Περί οργανώσεως της γενικής εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής*» στο Παπαδάκης, 1971 :381). Κάθε ένα από

αυτά αναλύεται σε επιμέρους στοιχεία. Εις το ουσιαστικό προσόν «*ήθος και χαρακτήρ*» βαρύνουσα σημασία έχουν τα στοιχεία «*πίστις και αφοσίωσις εις την αποστολήν του εκπαιδευτικού*», «*σεβασμός προς τας ηθικάς αρχάς*», διαγωγή στην υπηρεσία και εκτός αυτής, κοινωνική παράσταση. Και δεν ήταν επιτρεπτό να χαρακτηριστεί ως εξάιρετος εκπαιδευτικός, «*όστις υστερεί έστω και κατ' ελάχιστον εις τα στοιχεία ταύτα ή και εις εν τούτων, έστω και αν ακόμη εις πάντα τα άλλα είναι άριστος*» (Παπαδάκης, 1971 :442-443). Στις Ατομικές Εκθέσεις όπου αξιολογούνταν εκπαιδευτικός, αναφέρεται: ο τόπος καταγωγής, η προϋπηρεσία του, η οικογενειακή του κατάσταση, η εξωτερική του εμφάνιση, οι σχέσεις του με τον διευθυντή, τους συναδέλφους του, τους κατοίκους της περιοχής και τους μαθητές του. Αξιολογείται η επιμέλεια του και ο ζήλος του για την υπηρεσία, η συμμετοχή του σε συνέδρια, η εξωσχολική του απασχόληση και δράση. «*Ως εξάιρετος δύναται να χαρακτηριστεί μόνον ο εκπαιδευτικός όστις όχι μόνο είναι ανεπίληπτος ως προς τα στοιχεία, τα οποία συνθέτουν το ήθος, αλλά και διακρίνεται μεταξύ των συναδέλφων του, ως προς πάντα τα στοιχεία ταύτα και δύναται αναμφισβητήτως να προβληθεί ως υπόδειγμα*» (Παπαδάκης, 1971 :444). Έμφαση δινόταν και στην ακρίβεια εφαρμογής του προγράμματος σπουδών. Η έκθεση τελείωνε με το συμπέρασμα στο οποίο ο Επιθεωρητής διατύπωνε την τελική κρίση του για την επιστημονική συγκρότηση του επιθεωρούμενου δασκάλου, την ευσυνειδησία του, την εκπαιδευτική και κοινωνική του δράση. Οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται είναι: «*άρτιος*», «*ικανός*», «*επαρκής*», «*μέτριος*», «*ανεπαρκής*» (Μήλα, 2008 :25).

Οι θέσεις των δασκάλων ικανοποιήθηκαν τελικά, μετά το 1981, οπότε και καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή και αντικαθίσταται από τον Σχολικό Σύμβουλο με το νόμο 1304/1982 (Φ.Ε.Κ. 144/07-12-1982 ό. α. στο Μήλα, 2008 :12). Ανάμεσα στο Ν. 1304/82 και το Ν. 1566/85 καταγράφεται η μετάθεση από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Παπακωνσταντίνου, 1993 :158). Με την ψήφιση των Ν. 2009/92 και 2043/92 διαφαίνεται η πρόθεση επεξεργασίας και κύρωσης Προεδρικού Διατάγματος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία ολοκληρώνει το πλέγμα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής διαγράφοντας το νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Παπακωνσταντίνου, 1993 :160).

Ο Παπακωνσταντίνου (1993) σημειώνει ότι το παραπλανητικό «*ιδεολόγημα*» που θέλει τον εκπαιδευτικό να επιτελεί λειτούργημα, επικέντρωνε το ενδιαφέρον στην εξέταση περισσότερο του ρόλου του ως εκπροσώπου της πολιτείας και εκφραστή των

«εθνικών, θρησκευτικών και ηθικών παραδόσεων» και λιγότερο των δεξιοτήτων του στην εφαρμογή της διδασκαλίας. Ο Επιθεωρητής ήταν φορέας ελέγχου, όχι μόνο της διδακτικής και επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού, αλλά και της ιδεολογικοπολιτικής και κοινωνικής του συμπεριφοράς (Μπουζάκης, 1998· Μαυρογιώργος, 1986 ό. α. στο Μήλα, 2008 :21).

Ο ρόλος του Επιθεωρητή ήταν ρόλος αξιολόγησης του ήθους, η οποία βέβαια, ακολουθούσε κάποια κριτήρια: την ευσυνειδησία, την ηθική ποιότητα και το χαρακτήρα, τη συμπεριφορά, η οποία έπρεπε να συνάδει με τα ιδεώδη της ελληνικής φυλής, τα κοινωνικά φρονήματα και τις πολιτικές πεποιθήσεις, την υπηρεσιακή ικανότητα και θεμελιώδη καθήκοντα όπως η νομιμοφροσύνη, η ευπείθεια, η εθνικοφροσύνη (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος & Τζώνης, 2007 :16). Για να αντιληφθούμε την εφαρμογή αυτών των αντιλήψεων και κριτηρίων στην πράξη παραθέτουμε τα ακόλουθα αποσπάσματα εκθέσεων που συντάχθηκαν για εκπαιδευτικούς: *«Εκπληροί ενόρκως και ευσυνειδήτως το έργο του. Σέβεται το κράτος, και την ιεραρχίαν»* / *«Μετά τον γάμον του και την απόκτηση τέκνου εγένετο συνετώτερος»*. / *«Δείγματα αριστερισμού δεν έδωσε μέχρι σήμερα»*. / *«Συμπεριφέρεται προσηκόντως επιδεικνύων καλόν ήθος και ελληνοπρεπή χαρακτήρα»* / *«Εμφορείται από υγιή κοινωνικά φρονήματα», τυγχάνων νομιμόφρων και ευπειθής»* / *«Ορισμένοι εκδηλώσεις και πράξεις του τον κατατάσσουν εις την χορείαν των μη απολύτως νομιμοφρόνων διδασκάλων»* / *«Ο διδάσκαλος ούτος συναναστραφείς κατά το παρελθόν με αριστερά στοιχεία φαίνεται ότι δεν εμφορείται υπό υγιών εθνικών αρχών»* (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος & Τζώνης, 2007 :21-23). *«Από των παιδικών της χρόνων έχει γαλουχηθεί με τα νάματα της πίστεως προς τον Θεόν και της αγάπης προς την Πατρίδα. Είναι τω όντι εξαίρετος χαρακτήρ»* / *«Σέβεται τους κατά βαθμόν ανωτέρους του. Όταν ομιλεί, ερυθριά από σεβασμό. Συμμορφώνεται επαρκώς προς τας διαταγάς»* / *«Δεν εκκλησιάζεται ανελλιπώς μετά των μαθητών της»* / *«Είναι τέκνον ιερέως, έχει σύζυγον δασκάλα, είναι πολύ καλός οικογενειάρχης και υπερβολικά φιλόστοργος πατέρας»* (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος & Τζώνης, 2007 :12-13). *«Κατηγγέλθη εγκύρως ημίν ότι, έγγαμος ων μετά τέκνων, επεβίβαζεν επί μοτοποδηλάτου, νεοδιορισθείσαν καθηγήτριαν και περιέφερεν ταύτην εις τα αξιοθέατα της πόλεως»* (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2007 :7). Σε ένα ακόμη υπόδειγμα σύνταξης εκθέσεως από τις 15-5-1954, αναφέρεται το εξής: *«στάσις και ύφος αξιοπρεπές, πλήρης συνείδησις ευθύνης και ενδιαφέρον υπέρ της προόδου των μαθητών του ακέραιον, τρόπος ερεύνης των εκάστοτε δυσκολιών και προβλημάτων σαφής,*

πάντοτε βάσει ψυχολογικών ορίων και παιδαγωγικών κανόνων» (Αρχιμανδρίτης, 1957 :159-187). Ευκόλως επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε, όπως προκύπτει και από τα άνωθεν αποσπάσματα, ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν σταματούσε στη διδακτική πράξη αλλά επεκτείνεται και στην ιδιωτική τους ζωή.

Μέχρι το 1982, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, γνωστή ως έκθεση επιθεωρήσεως, γίνονταν σε έξι (6) τομείς. Ο δάσκαλος κρίνεται και χαρακτηρίζεται: επιστημονικώς, διδακτικώς, διοικητικώς ως προς την ευσυνείδητη εκτέλεση των καθηκόντων του και βαθμολογείται επίσης, η συμπεριφορά εντός και εκτός του σχολείου (Εξάιρετος [5], Αξιοπρεπής [4], Καλός [3], Μέτριος [2], Αναξιοπρεπής [1]) και η εσωσχολική και εξωσχολική του δράση (Επωφελής [5], Δραστήριος [4], Εργατικός [3], Αδιάφορος [2], Αδρανής [1]). Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν το συντελεστή ήθους και ύφους (Αρχιμανδρίτης, 1957 :159-187· Ανδριανόπουλος, Τ., Καμαρινόπουλος, Σ. & Τζώνης, Ν. 2007 :27-28). Στην έκθεση κρίνεται ο δάσκαλος από απόψεως ήθους, χαρακτήρα και εν γένει ψυχικής καλλιέργειας και ως λειτουργός από άποψη γενικής μόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης (Αρχιμανδρίτης, 1957 :159-187). Σήμερα αντιθέτως, δίνεται έμφαση στην εκτέλεση εντολών και οδηγιών που αναφέρονται κυρίως στην εκπαιδευτική πράξη (Παπακωνσταντίνου, 1993). Μέσα στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης διαμορφώνονται νέοι όροι για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Εισάγονται έννοιες όπως «δείκτες ποιότητας», «οικονομική αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «ανατροφοδότηση», και όλα δείχνουν πώς η αξιολόγηση στο ελληνικό σχολείο, πρέπει να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα (Μήλα, 2008 :21).

Αναφορικά τώρα με το διορισμό των εκπαιδευτικών, παρότι τηρούνταν «επετηρίδα», απαιτούνταν για την εγγραφή σε αυτή συγκεκριμένες προϋποθέσεις ιδεολογικές και πολιτικές. Η επίκληση των αξιών της ελληνοχριστιανικής παράδοσης σε συνδυασμό με την ιδεολογία του αντικομμουνισμού αποτέλεσε το ιδεολογικό έρεισμα για αποκλεισμούς, ποινές και διώξεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα: σύμφωνα με το Ν. 1911/1951, «*δημόσιος υπάλληλος δεν διορίζεται καν μη κέκτηται το προσήκον εις δημόσιον υπάλληλον ήθος. Εις το ήθος περιλαμβάνονται και αι υγιείς κοινωνικαί αντιλήψεις των υπαλλήλων [...]. Ο δημόσιος υπάλληλος είναι εκτελεστής της θελήσεως του κράτους και οφείλει πίστιν και αφοσίωσιν προς την πατρίδα και τα εθνικά ιδεώδη. Ιδεολογία σκοπούσαι την δια βιαίων μέσων ανατροπήν του υφισταμένου πολιτειακού ή κοινωνικού καθεστώτος αντίκεινται απολύτως προς την ιδιότητα του δημοσίου υπαλλήλου»* (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος & Τζώνης,

2007 :25). Σε ό, τι αφορά στη βαθμολογική εξέλιξη οι εκπαιδευτικοί επίσης, βαθμολογούνταν για το ήθος και τον χαρακτήρα, την κοινωνική παράσταση, τη συμπεριφορά τους εντός και εκτός σχολείου (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος & Τζώνης, 2007 :26). Προκειμένου να λάβουν προαγωγή, καταρτίζονταν τρεις πίνακες (κατ' απόλυτον εκλογήν, κατ' εκλογήν, κατ' αρχαιότητα) και στους τρεις από τους οποίους λαμβάνονταν υπόψη τα στοιχεία που αφορούν το χαρακτήρα, το ήθος, τα τυπικά επιστημονικά και επαγγελματικά προσόντα (Αρχιμανδρίτης, 1957 :159-187). Το 1970 σύμφωνα με το Ν.Δ. 532/1970, για να διοριστεί κάποιος στην εκπαίδευση έπρεπε να έχει ήθος, του οποίου «*ίδιον και ουσιώδες στοιχείο για τους εκπαιδευτικούς είναι η πίστις και αφοσίωσις εις τα ελληνικά και χριστιανικά ιδεώδη*» (Παπαδάκης, 1971 :439· Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος & Τζώνης, 2007 :25). Η διαπίστωση ότι «*στερείται ήθους*» είναι λόγος στασιμότητας, έκπτωσης ή και απόλυσης (άρθ. 23 δημοσιοϋπαλληλικού κώδικα, Π.Δ. 611/1977· Μεγ. Σοβιετ. Εγκυκλοπαίδεια, 1979 :645). Το δε πειθαρχικό δίκαιο των δημοσίων υπαλλήλων, μεταξύ των πειθαρχικών αδικημάτων περιλάμβανε: α) έλλειψις πίστεως και αφοσίωσης προς την πατρίδα και τα εθνικά ιδεώδη. β) πάσα πολιτικού χαρακτήρος ενέργεια αποτελούσα δημοσίαν εκδήλωσιν πολιτικών φρονημάτων, άσκησιν πολιτικού προσηλυτισμού, άσκησιν κριτικής των πράξεων της προϊσταμένης Αρχής (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος & Τζώνης, 2007 :26).

Ενδιαφέρον ως ερέθισμα για σύγκριση, έχει το περιεχόμενο έκθεσης Επιθεωρητή για διδάσκοντα σε λαϊκό σχολείο της Γαλλίας. Δεν έχει ούτε αριθμητική αποτίμηση, ούτε κρίσεις. «*Ο διδάσκων ως σύμβουλος και μηνύτωρ ήταν υπόδειγμα δια τους μαθητάς. Ένας τύπος ανθρωπιστικός, απηλλαγμένος από τις βαθμολογίες. Ήταν απηλλαγμένος από εκνευρισμούς και η εν γένει στάσις του και συμπεριφορά του ήτανε ευπρόσδεκτος. Απηλλαγμένος από κυριαρχικάς εκδηλώσεις. Εγνώριζε να συνοδεύει με το χέρι πολλές φορές τους μαθητάς του. [...] Εγνώριζε επίσης να ελέγχει και την συμπεριφοράν της τάξεως. Ο τόνος της φωνής του συμπαθητικός, ενώ η άρθρωσις και η διατύπωσις των λέξεων επίσης άψογος[...]. Ρυθμός και χρωματισμός της φωνής κανονικός. Το λεξιλόγιόν του προσαρμοσμένον προς την γλωσσικήν επίδοσιν των μαθητών*» (Σούρλας, 1975 :2-4).

Ο επιθεωρητής αμφισβητήθηκε από το σώμα των εκπαιδευτικών και καταργήθηκε με τον νόμο 1304/1982. Ο τρόπος που ασκήθηκε η αξιολόγηση στη χώρα μας ήταν επιστημονικά άκυρος, αφού δεν στηριζόταν σε αντικειμενικά παιδαγωγικά και ψυχολογικά κριτήρια, δεν είχε ξεκάθαρους σκοπούς και δεν γινόταν από ειδικά

καταρτισμένους αξιολογητές. Η «έκθεση επιθεωρήσεως» δεν κατέγραφε την επιστημονική, διδακτική και διοικητική ικανότητα των εκπαιδευτικών στο σχολείο, αλλά επιχειρούσε «να αξιολογήσει» συνολικά την προσωπικότητα και την κοινωνική τους δράση (Παπακωνσταντίνου, 1993 :154). Και ο τρόπος όμως, με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε το προϊόν της αξιολόγησης ήταν ηθικά διαβλητός, γιατί, ενώ γινόταν αυθαίρετα και εντελώς υποκειμενικά, ενώ αναφερόταν σε περιοχές αόριστες και συχνά άσχετες με το έργο του εκπαιδευτικού (ευσυνειδησία, ήθος, εξωσχολική δράση), έπαιζε αποφασιστικό ρόλο στη μισθολογική του μεταβολή, τη μετάθεσή του και την υπηρεσιακή του εξέλιξη (Τρούλης ό. α. στο Μαγκατάτος, 1992 :41). Ένας από τους στόχους ωστόσο, που εξυπηρετούσαν οι εκθέσεις των επιθεωρητών είναι πως εγγράφονταν στα πλαίσια διαμόρφωσης ή υπογράμμισης του χαρακτήρα του λειτουργού, δηλαδή του στελέχους της πολιτείας που έχει επιφορτιστεί με την εκτέλεση ενός ηθικού έργου (Παπακωνσταντίνου, 1993 :156). Επισημαίνεται ωστόσο, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται στενά με το σύνολο των λειτουργιών της εκπαίδευσης και ότι πρόκειται για μια διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού (Ingvarson, 2001 :164). Ξεθωριάζει επομένως, η «αποστολική» διάσταση στο έργο των εκπαιδευτικών υπέρ μιας αντίληψης που το θέλει περισσότερο επαγγελματικό δηλαδή τυπικό και «αποστεγνωμένο» (Παπακωνσταντίνου, 1993 :157).

1.5.1. Νομικό πλαίσιο - Κώδικας δημοσίων υπαλλήλων

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να αναφέρουμε και όσα ισχύουν στη σύγχρονη ελληνική νομοθεσία, όπως προκύπτουν από τον νόμο 1566/85, το καθηκοντολόγιο και τις πειθαρχικές διατάξεις για τους εκπαιδευτικούς αλλά και τον Κώδικα Δημοσίων Υπαλλήλων. Τα στοιχεία αυτά δεν είναι απαραίτητα κανόνες δεοντολογίας και ηθικής παράστασης, αποτελούν όμως δέσμευση για τους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος του δασκάλου προσδιορίζεται από το Σύνταγμα στο Άρθρο 16: «*Η Παιδεία έχει ως σκοπό την ηθική και την επαγγελματική αγωγή των Ελλήνων...*» (Σύνταγμα της Ελλάδος, 1975/2008), στο οποίο διαγράφεται το ιδεολογικό σχήμα της ελληνικής εκπαίδευσης, και καθορίζεται αναλυτικά από το νόμο 1566/85 και μέσα από πλήθος διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων που παγιώνουν τα ιδεολογικά στερεότυπα και ορίζουν ρητά τις αρμοδιότητες του δασκάλου. Το βασικότερο καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να υπηρετεί τα ιδεώδη και τους σκοπούς της αγωγής της δημοκρατικής πολιτείας. Η

σχολική νομοθεσία υπαγορεύει διεξοδικά τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, τις υποχρεώσεις, τα δικαιώματα και τα καθήκοντα του δασκάλου. Το εκπαιδευτικό σύστημα ρυθμίζει με συγκεντρωτικό τρόπο όλη την παιδαγωγική διαδικασία ως την έσχατη λεπτομέρεια και δεσμεύει το δάσκαλο. Καθορίζει το ωρολόγιο πρόγραμμα και το χρόνο που αφιερώνεται σε κάθε μάθημα και του επιβάλλει τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία ως τα μόνα νόμιμα και υποχρεωτικά εργαλεία στα χέρια του (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991 :80-81). Ο παιδαγωγικός επαγγελματισμός στο σχολείο εξαρτάται από το πλαίσιο που καθορίζει η ίδια η πολιτεία, και αφορά την εκπαίδευση και ειδικότερα τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για την επιτέλεση του έργου τους. Η επαγγελματική συμπεριφορά του προσδιορίζεται και υπάγεται στον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και τη σχολική νομοθεσία, όπου ορίζονται οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του εκπαιδευτικού και προδιαγράφονται οι προσδοκίες που συνδέονται με τον ρόλο του (Κωνσταντίνου, 2015 :129, 172).

Όλοι οι δάσκαλοι οφείλουν να βοηθούν την κοινή προσπάθεια του σχολείου που αποβλέπει στην πρόοδο των μαθητών. Μεταξύ των άλλων στα καθήκοντα των δασκάλων κατατάσσονται: η προσφορά υπηρεσιών που συνδέονται με το εκπαιδευτικό τους έργο και τις δραστηριότητες του σχολείου, η τήρηση των ωρών διδασκαλίας και των διαλειμμάτων και η ευθύνη της αίθουσας, η σύμπνοια με το αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του παιδιού, η προσεκτική παιδονομία, η αποτελεσματική παρακολούθηση της προόδου του, ο έλεγχος των εργασιών και η αποφυγή άσκοπης καταπόνησής του. Η καταχώρηση της βαθμολογίας. Τηρούν και συμπληρώνουν τα διάφορα έντυπα των μαθητών. Συνδράμουν το έργο του διευθυντή και προτείνουν ό, τι θεωρούν χρήσιμο και ωφέλιμο για την προαγωγή του έργου του σχολείου. Συνεργάζονται με όλο το προσωπικό και αποφεύγουν πράξεις που θα είχαν δυσάρεστες επιπτώσεις στις σχέσεις τους και την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Μεριμνούν για τη δημιουργία κλίματος αρμονικής συνεργασίας με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών (υπουργ. απόφ. «Περί καθηκόντων Διευθυντών, Υποδιευθυντών, Διδασκάλων των Δημοτικών Σχολείων της Γενικής Εκπαίδευσης» Αριθ. Φ. 350/2/1/52091/6.5.78, Φ.Ε.Κ. 471Β και 1566/85 ό. α. στο Κώτσης, 1996 :262). Η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος (διδακτικού και εργασιακού): όλοι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν υποχρεωτικά στο σχολείο τους πέρα από τις ώρες διδασκαλίας για την προσφορά και άλλων υπηρεσιών, που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, όπως συμμετοχή σε

εορταστικές, αθλητικές κ.ά. εκδηλώσεις, ενημέρωση γονέων και άσκηση διοικητικών εργασιών (Ν. 1566/85 Κεφ. Ε', άρθ. 13, παρ. 8 Ιδιαίτερα παρ. 9). Η παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων από το δάσκαλο απαγορεύεται. Η παράβαση αυτής της διάταξης συνιστά πειθαρχικό αδίκημα, το οποίο επισύρει ακόμη και την ποινή της οριστικής παύσης (Κώτσης, 1996 :229). Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών καθορίζονται αναλυτικά στο άρθ. 36 της απόφασης υπ. αριθ. Φ. 353.1./324/105657/Δ1 ΦΕΚ 1340 τ. Β' 16.10.2002.

Ο υπάλληλος (και ο εκπαιδευτικός ως υπάλληλος) είναι εκτελεστής της θέλησης του κράτους, υπηρετεί μόνο το λαό και οφείλει πίστη στο Σύνταγμα, και αφοσίωση στην Πατρίδα και τη Δημοκρατία (άρθ. 19 & άρθ. 24 του Ν. 2683/99 Φ.Ε.Κ. 19 τ. Α') όπως προκύπτει και από τον όρκο των δημοσίων υπαλλήλων: *«Ορκίζομαι να φυλάττω πίστη στην πατρίδα, υπακοή στο Σύνταγμα και τους νόμους και να εκπληρώνω τιμώς και ευσυνειδήτως τα καθήκοντά μου»*. Από τον όρκο αυτό απορρέουν τρεις βασικές υποχρεώσεις των υπαλλήλων του δημοσίου: α) Πίστη στο Σύνταγμα: να είναι εκτελεστές της θέλησης του λαού, αμερόληπτοι και πολιτικά ουδέτεροι. β) Νομιμότητα υπηρεσιακών ενεργειών: ευθύνη εκτέλεσης των καθηκόντων τους και υπακοή στους προϊσταμένους. γ) Εχεμύθεια, για θέματα και γεγονότα, των οποίων λαμβάνουν γνώση κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους και χαρακτηρίζονται ως απόρρητα. Οι δημόσιοι υπάλληλοι έχουν αστική, ποινική και πειθαρχική ευθύνη. Επιπροσθέτως, ο υπάλληλος οφείλει να συμπεριφέρεται εντός και εκτός της υπηρεσίας κατά τρόπο ώστε να καθίσταται άξιος της κοινής εμπιστοσύνης (Κώτσης, 2000 :367, 378). Η στολή ή η εκάστοτε ενδυμασία του πρέπει να είναι ευπρεπής. Κατά την άσκηση των καθηκόντων του να συμπεριφέρεται με ευπρέπεια στους διοικούμενους και να τους εξυπηρετεί κατά τη διεκπεραίωση των υποθέσεων τους. Δεν επιτρέπεται να κάνει διακρίσεις σε όφελος ή σε βάρος των πολιτών, εξαιτίας των πολιτικών, των φιλοσοφικών ή των θρησκευτικών τους πεποιθήσεων. Απαγορεύεται η συμμετοχή σε εταιρία, καθώς και η κατοχή δεύτερης θέσης ενώ ισχύει και το ασυμβίβαστο αναφορικά με το βουλευτικό αξίωμα (Ν. 3528/2007 - ΦΕΚ 26/Α'9.2.2007).

1.6. Δυνατότητες για την προαγωγή επαγγελματικού ήθους

Αν η ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου είναι μία από τις κεντρικές ευθύνες του σχολείου, τότε δεν μπορεί να παραμελείται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Το πρόβλημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας δεν επιλέγονται ούτε και προπαρασκευάζονται για ένα τέτοιο πολύπλοκο και δύσκολο έργο (Καζεπίδης, 1994 :238). Σύμφωνα με τον Brezinka (1999), υπάρχουν τρεις κεντρικοί άξονες για τη βελτίωση της κατάστασης: α) Η επιλογή των υποψηφίων με βάση αδιάβλητες εξετάσεις, οι οποίες να λαμβάνουν υπόψη την καταλληλότητα του χαρακτήρα των μελλοντικών δασκάλων πριν αρχίσει η εκπαίδευσή τους. β) Η πνευματική και συναισθηματική καλλιέργεια κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, ώστε να αποκτήσουν το απαιτούμενο ήθος. γ) Η προαγωγή της ατομικής ηθικής υπόστασης κατά της διάρκεια εξάσκησης του επαγγέλματος με επιμόρφωση καθώς και με έλεγχο από συναδέλφους και προϊσταμένους (Brezinka, 1999 :346). Η επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να αντιστοιχηθεί από την αρχή ως το τέλος με το εκπαιδευτικό έργο και να δοθεί περισσότερη έμφαση, ποιοτικά και ποσοτικά, στην επαγγελματική πράξη και πρακτική. Η παιδαγωγική κατάρτιση αποκτάται με εξειδικευμένη εκπαίδευση, πραγματικό διδακτικό υλικό (όχι μόνο θεωρητικό αλλά και πρακτικό) που λαμβάνει υπόψη τα επιστημονικά δεδομένα και την παροχή κινήτρων για ηθική αυτοκαλλιέργεια. Απαραίτητη είναι επίσης, η προαγωγή μιας οριακής ηθικής της ευθύνης. Χρειάζεται λοιπόν, να ακολουθείται πρόγραμμα εντατικής εισαγωγικής επιμόρφωσης, πριν την ανάληψη των καθηκόντων, συνεχής πρακτική εξάσκηση στην εκπαίδευση και αξιολόγηση της μετά από κάποια χρόνια και βέβαια τακτική ανανέωση της παιδαγωγικής κατάρτισης.

Συμπεραίνουμε επομένως, πως στην εκπαίδευση των δασκάλων πρέπει να περιλαμβάνεται και η εκπαίδευση του χαρακτήρα και πως αν θέλουμε να αντιμετωπίσουμε στα σοβαρά την αποστολή της εκπαίδευσης, πρέπει να ξεκινήσουμε από το ιδανικό του παιδαγωγικά ικανού δασκάλου (Brezinka, 1999 :350). Η αποδοχή των υποψηφίων δασκάλων πρέπει να γίνεται με βάση την απόδειξη κατοχής των ατομικών χαρακτηριστικών που είναι απαραίτητα για να βοηθήσουν τα άτομα αυτά να γίνουν άξια του επαγγέλματος (UNESCO, 1966 στο Brezinka, 1999 :347). Πέρα δηλαδή, από τη διδασκαλία, και ό, τι συνδέεται με αυτή έχει μεγάλη σημασία η διαμόρφωση παιδαγωγικού ήθους, δηλαδή η προτεραιότητα του παιδαγωγικού έργου και ο λειτουργηματικός χαρακτήρας του (Δεληκωσταντής, 1997 ό. α. Ξωχέλλης, 2006

:90). Θα πρέπει να αναζητήσουμε το παιδαγωγικό ενέργημα μέσα στη ζωή, και τη συνείδηση, ενός αληθινού παιδαγωγού - και παιδαγωγικό ενέργημα υπάρχει εκεί όπου υπάρχει συνειδητοποίηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, της δράσης του ως δράσης σκόπιμης, που μπορεί να την αναλύσει και να την ερμηνεύσει μόνος του (Παπανούτσος, 1977: 91· Γκότοβος, 2003 :40-41). Αγωγή άλλωστε, με τη στενότερη έννοια είναι η συνειδητή και προς ορισμένο σκοπό κατευθυνόμενη επίδραση ενός ώριμου ανθρώπου σε έναν αναπτυσσόμενο, αλλά και εν τέλει η συνειδητή επίδραση του ατόμου στον εαυτό του (Μάνος, 1989 :106). Αυτό που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος είναι να διδάξει τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να σκέφτεται (και να πράττει) με βάση ηθικές αξίες, χωρίς όμως να διδάξει τις ίδιες τις ηθικές αξίες (Πλατσίδου, 2001 :60). Ο ίδιος αποτελεί για τους μαθητές αντικείμενο θαυμασμού για διάφορα πράγματα. Είναι ακόμη, τουλάχιστον στα μάτια των μαθητών, η προσωποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος και ο φορέας όλων των δομικών και δυναμικών συσχετίσεων που εκείνο παράγει (Κυρίδης, 1999 :47, 55).

Η επαγγελματική ικανότητα δεν είναι μόνο μια υποχρέωση, αλλά και η σπουδαιότερη πηγή της ψυχο-πνευματικής υγείας, και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Και όταν επιθυμούμε να αναπτύξουμε το επαγγελματικό ήθος των δασκάλων είναι απαραίτητο να αρχίζουμε από αυτή ακριβώς την εμπειρία (Brezinka, 1999 :354). Τα επαγγελματικά χαρίσματα του εκπαιδευτικού παρουσιάζουν δυο όψεις: τις διανοητικές ιδιότητες και τις ποιότητες κατανόησης (ψυχική ισορροπία, κοινωνική προσαρμογή) και φαίνεται ότι η δεύτερη όψη στο σύνολό της είναι πιο σπουδαία και πιο καθοριστική (Σακελλαρίου, 1985 :106-107). Ο Brezinka (1999) συνιστά *«ο δάσκαλος να μην ταυτίζεται με τον επαγγελματικό του ρόλο γιατί είναι ένας ολόκληρος άνθρωπος και όχι μόνο δάσκαλος»*. Η επαφή και δραστηριοποίηση του με ολόκληρο τον κόσμο θα ωφελήσει την ψυχική του υγεία και θα τον κάμει επαρκέστερο στην επαγγελματική του εργασία (Τσουρέκης, 1981 :179).

Η κωδικοποίηση επίσης των στοιχείων που ενυπάρχουν διάχυτα στην ατομική και κοινωνική συνείδηση των εκπαιδευτικών είναι τεκμήριο απόδειξης της επαγγελματικής ανάπτυξης του κλάδου (Ματσαγγούρας, 2004 :19). Η ύπαρξη Κώδικα Επαγγελματικής Δεοντολογίας Εκπαιδευτικών από μόνη της, βέβαια, δεν επιλύει αυτόματα το πρόβλημα των ευθυνών, καθώς για κάτι τέτοιο απαιτείται η συστηματική εκπαίδευση ώστε να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί την ηθική διάσταση του διδακτικού έργου και να καταστούν ικανοί να τη διαχειριστούν (Ματσαγγούρας, 2004 :20). Τα δεδομένα που διαμορφώνουν οι κυβερνητικές

πολιτικές, η κοινωνική κριτική του σχολικού συστήματος και η αυξανόμενη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων αποτελούν παράγοντες ενός ευρύτερου προβληματισμού διεθνώς για την καθιέρωση Κώδικα Επαγγελματικής Δεοντολογίας (Ματσαγγούρας, 2004 :18). Πέρα όμως, από την διαμόρφωση κώδικα σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή και χώρας ακόμη, επιβάλλεται στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης η διαμόρφωση από τις ευρωπαϊκές ενώσεις εκπαιδευτικών, όπως η AEDE και ETUCE, κατόπιν εισηγήσεων από τις κρατικές ομοσπονδίες και ενώσεις, ενός συνοπτικότερου και κοινωνικότερου «*σωκρατικού όρκου*» (Ματσαγγούρας, 2004 :22), ενός βασικού Κώδικα Δεοντολογίας, για τους ευρωπαίους εκπαιδευτικούς με βάση τις ευρωπαϊκές νόρμες και το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού.

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, τον Οκτώβριο του 2017, έδωσε στη δημοσιότητα πρόταση με τον εκπαιδευτικό του σχεδιασμό στην κατεύθυνση αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία αποτέλεσε αντικείμενο διαλόγου. Ανάμεσα σε άλλα ζητήματα αναφέρεται η αναγκαιότητα σύνταξης, με ευθύνη του Συλλόγου Διδασκόντων (και έπειτα από προτάσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων με ισότιμη συμμετοχή), Σχολικού Κανονισμού, ο οποίος θα περιλαμβάνει το σύνολο των όρων και των κανόνων που ρυθμίζουν τη συνύπαρξη των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου και διασφαλίζουν την απρόσκοπτη και αποτελεσματική επίτευξη του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, τονίζεται πως ο κανονισμός αυτός θα πρέπει να ενισχύει και θεμελιώνει στο σχολείο τις αρχές της δημοκρατίας, του αλληλοσεβασμού, της επικοινωνίας, της ισότητας, της συμμετοχής, της ανεκτικότητας, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας, να εμπνέεται από τις αρχές της καλής λειτουργίας του σχολείου αλλά και των καθημερινών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονέων **και να λειτουργεί περισσότερο προληπτικά παρά κατασταλτικά** (fresh-education.blogspot.gr). Η πρόταση αυτή του Υπουργείου δείχνει, αν μη τι άλλο, ότι υπάρχει κινητικότητα προς τη σωστή κατεύθυνση.

ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Το πρόβλημα της έρευνας

Η έρευνα για θέματα που αφορούν στο ήθος και την υπηρεσιακή συνέπεια του εκπαιδευτικού, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, παρουσιάζεται από περιορισμένη έως και ανύπαρκτη και διαφαίνεται πως το ζήτημα αυτό δεν έχει τύχει της βαρύτητας που του αναλογεί. Οι περισσότεροι συγγραφείς που αναφέρονται στο «ήθος» το θεωρούν είτε ως κάτι αυτονόητο και προαπαιτούμενο για κάποιον που θεραπεύει τις επιστήμες της Αγωγής, είτε απλώς το αναφέρουν ως παράμετρο αξιολόγησης της γενικότερης προσωπικότητας και των χαρακτηριστικών που συνθέτουν το εκάστοτε προφίλ του εκπαιδευτικού.

Στη σύγχρονη κοινωνία όμως και μάλιστα στα πλαίσια της γενικότερης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης που επικρατεί στη σημερινή Ελλάδα, των γεωπολιτικών και ενεργειακών συνθηκών στις οποίες βρίσκεται η χώρα μας και της γενικότερης κρίσης ιδεών και αξιών που αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία, το ήθος και γενικότερα η ηθική στάση και η υπηρεσιακή συνέπεια του δασκάλου φαίνεται να είναι ιδανικά *sine qua non* για την επαγγελματική επιτυχία της και την προαγωγή της επαγγελματικής ικανοποίησης. *«Χωρίς την επαγγελματική ικανότητα δεν μπορεί να υπάρξει επαγγελματική επιτυχία, χωρίς επαγγελματική επιτυχία δεν μπορεί να υπάρξει επαγγελματική ικανοποίηση και χωρίς επαγγελματική ικανοποίηση δεν μπορεί να αναμένεται μακροπρόθεσμα υψηλό επαγγελματικό ήθος»* (Brezinka, 1999 :346-347).

2.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει το ήθος και την υπηρεσιακή συνέπεια του σημερινού δασκάλου κατά την άσκηση των καθηκόντων του (διδασκικών, διοικητικών, κοινωνικών) με σκοπό να τα αναδείξει ως ποιότητες αλλά και εφόδια απαραίτητα για το διδασκαλικό επάγγελμα απέναντι στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

2.2. Στόχοι της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Κατά τη διεξαγωγή της η έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θέτει ως στόχους:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις έννοιες: «ήθος», «επαγγελματική δεοντολογία» και «υπηρεσιακή συνέπεια» μέσα από την αξιολόγηση από

- μέρους τους, ως ηθικών ή μη, παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών και συμπεριφορών κατά την άσκηση της υπηρεσίας τους.
- Αν θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός παίζει καθοριστικό ρόλο στην ηθική αγωγή και την ανατροφή των παιδιών και ποιο είναι το ηθικό του πλεονέκτημα.
 - Τις απόψεις τους για την ύπαρξη κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας, όπου θα καταγράφονται με τρόπο δεσμευτικό τα καθήκοντα, οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους.
 - Την ενημέρωση τους πάνω στα καθήκοντα, υποχρεώσεις και δικαιώματα που έχουν και την επίγνωση του νομικού πλαισίου που καθορίζει τις αστικές και ποινικές τους ευθύνες.
 - Την εκπαίδευση που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους πάνω σε ηθικά ζητήματα και αρχές, την αντιμετώπιση ηθικών διλημμάτων και την αντίδραση τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας, στα προβλήματα που ανακύπτουν.
 - Τη γνώμη τους για την αξιολόγηση της ηθικής υπόστασης του εκπαιδευτικού και τη σύνδεσή της με την προσπάθεια για την προαγωγή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

2.3. Δυσκολίες της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας, όπως είναι άλλωστε φυσικό, αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες μέχρι να έρθει εις πέρας. Αρχικά η περιορισμένη υπάρχουσα βιβλιογραφία, η σχετική με το αντικείμενο της έρευνας, μιας και τα ζητήματα επαγγελματικής δεοντολογίας του εκπαιδευτικού δεν έχουν τύχει της αρμόζουσας προσοχής από τους ερευνητές. Οι περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν περιγράφουν το ήθος και τον χαρακτήρα του δασκάλου, αναζητώντας την ιδανική του εικόνα. Λίγες είναι αυτές που αναφέρονται στην πραγματική ανάγκη για θεσμοθέτηση ενός κώδικα δεοντολογίας, κατ' αναλογία με άλλα επαγγέλματα. Σχεδόν ανύπαρκτη η έρευνα σε αυτό το πεδίο, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό.

Άλλη μια δυσκολία ήταν η σχετική απροθυμία των εκπαιδευτικών να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο το οποίο αναφέρεται σε ηθικά ζητήματα. Χρειάστηκε αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα για να συγκεντρωθεί ο απαραίτητος αριθμός ερωτηματολογίων. Το φαινόμενο αυτό αντιστράφηκε όλως περιέργως στη διαδικασία

των συνεντεύξεων, όπου ο αριθμός των συμμετεχόντων συμμετείχε πρόθυμα και μάλιστα αποχώρησε με ευχάριστες εντυπώσεις, επί το πλείστον. Παρά το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις έγιναν σε μια δύσκολη περίοδο να εντοπίσεις εκπαιδευτικούς (στα μέσα του καλοκαιριού), παρά το γεγονός ότι η συνέντευξη είναι άμεση και κατά πρόσωπο και δύσκολα καταφέρνεις να υπεκφύγεις η ένθερμη συμμετοχή τους ήταν ενθαρρυντική για τη συνέχεια της έρευνας.

Η διαχείριση του όγκου των πληροφοριών και ο συγκερασμός των ποσοτικών δεδομένων των ερωτηματολογίων και των ποιοτικών αποτελεσμάτων της συνέντευξης ήταν μια ακόμη δύσκολη στιγμή για την έρευνα.

2.4. Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Οι έννοιες, οι οποίες αναφέρονται στην παρούσα εργασία και στις οποίες θα σταθούμε, όπως εμφανίζονται και στον τίτλο είναι: το «επάγγελμα», το «λειτουργήμα», το «ήθος», το «επαγγελματικό ήθος», η «επαγγελματική δεοντολογία», και ο «Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας», ο «εκπαιδευτικός» και πιο συγκεκριμένα ο «δάσκαλος» και η «αξιολόγηση του ήθους». Κάθε μία από αυτές τις έννοιες αποσαφηνίζεται στα υποκεφάλαια της πρώτης ενότητας της εργασίας, μέσα από την παρουσίαση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Μέθοδος της έρευνας

Η πραγματοποίηση της έρευνας μας επιτεύχθηκε μέσα από τη χρήση συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων και σύγκριση των αποτελεσμάτων. Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η χορήγηση ερωτηματολογίων και η πραγματοποίηση προσωπικών συνεντεύξεων. Για την ανάλυση των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε στατιστική μελέτη, ενώ για τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις επιχειρήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Πιο κάτω παρουσιάζεται αναλυτικά ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός και η ερευνητική διαδικασία.

3.2. Το δείγμα της έρευνας – δειγματοληψία

Στην έρευνα αυτή, το δείγμα μας αποτελείται από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, απευθυνθήκαμε σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία των Νομών της Ηπείρου, του Νομού Αιτωλοακαρνανίας και των Ιονίων Νήσων, ενώ προέκυψαν και απαντήσεις από τη Θεσσαλία, την Κρήτη, την Αττική και την Πελοπόννησο. Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε η συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας επιστράφηκαν 184 ερωτηματολόγια συμπληρωμένα από εκπαιδευτικούς. Η επιλογή του δείγματος έγινε με δειγματοληψία «ευκολίας» (Αθανασίου, 2000: 95-96), καθώς η έρευνα δε στοχεύει στη γενίκευση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών.

Πιο αναλυτικά, έλαβαν μέρος 184 εκπαιδευτικοί. 82,1% (N=151) γυναίκες και 17,9% (N=33) άνδρες. 62% (N= 114) ήταν ηλικίας 21-35, 16,3% (N=30) μεταξύ 36-45, το 19% (N=35) 46 έως 55 ετών και 2,7% (N=5) από 56 ετών και άνω.

Όσον αφορά στο επίπεδο των σπουδών 13,6% (N=25) κατέχει πτυχίο Ακαδημίας, 77,2% (N=142) είναι κάτοχοι πτυχίου Α.Ε.Ι- Α.Τ.Ε.Ι. ή έχουν πραγματοποιήσει τη διαδικασία της εξομοίωσης. Το 9,6% (N=20) έχουν παρακολουθήσει κάποια Επιμόρφωση ή Διδασκαλείο. Το 35,9% (N=66) κατέχει Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ μόλις το 1,6% (N=3) κατέχουν Διδακτορικό δίπλωμα. Υπήρξαν και ελάχιστες απαντήσεις για δεύτερο πτυχίο ή αναμονή για ολοκλήρωση σπουδών.

Σε ό, τι έχει να κάνει με την επαγγελματική εμπειρία, το 37% (N=68) παρουσιάζεται σχετικά άπειρο με 1-5 έτη προϋπηρεσίας, το 38,6% (N= 71)

ακολουθεί με 6-15 έτη, το 16,8% (N=31) έχει 16-25 έτη διδακτικής εμπειρίας και παραπάνω από 26 χρόνια προϋπηρεσίας μόλις το 7,6% (N=14). Μόνιμοι είναι το 50% (N=92), αναπληρωτές το 45,1% (N=83) και το 4,9% (N=9) δηλώνουν την ωρομισθία, ως σχέση εργασίας. Από αυτούς 6,5% (N=12) δηλώνουν Διευθυντές / Διευθύντριες και 6% (N=11) Προϊστάμενοι. Απόντες από την διαδικασία Στελέχη της Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι και Αιρετοί στα Υπηρεσιακά Συμβούλια. Το υπόλοιπο 87,5% (N=161) είναι εκπαιδευτικοί τάξης ή δράσης, όπως θα λέγαμε.

Αναφορικά με το ίδρυμα όπου ολοκλήρωσαν τον πρώτο κύκλο σπουδών τους 13% (N=24) τελείωσαν στο Α.Π.Θ., 5,4% (N=10) στο Δ.Π.Θ., 14,7% (N=27) στο Ε.Κ.Π.Α., 3,8% (N=7) στο ΠΑ.ΜΑ.Κ., 2,7% (N=5) στο Παν/μιο Αιγαίου, 5,4% (N=10) στο Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας, 5,4% (N=10) στο Παν/μιο Θεσσαλίας, το 24,5% (N=45) στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 4,9% (N=9) στο Παν/μιο Κρήτης, 8,2% (N=15) στο Παν/μιο Πατρών. Αμελητέα είναι τα ποσοστά που αφορούν στις απαντήσεις για Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Εδώ προηγείται η Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων (N=5) και ακολουθούν η Π.Α. Λαμίας, η Π.Α. Θεσσαλονίκης, η Π.Α. Λάρισας και μεμονωμένα (Καρδίτσας, Τρίπολης, Μυτιλήνης, Φλώρινας, η Ζαρίφειος της Αλεξανδρούπολης και η Ράλλειος Π.Α. Αθηνών).

Περί ειδικότητας τώρα ο κύριος όγκος είναι δάσκαλοι. Αναλυτικά, το 75% (N=138) Δάσκαλοι (ΠΕ70), εκ των οποίων το 5 είναι δάσκαλοι με παράλληλη στήριξη (ΠΕ 70.50). Το 19% (N=35) Νηπιαγωγοί (ΠΕ60), εκ των οποίων 2 ανήκουν στην κατηγορία ΠΕ60.50. Και το 6% (N=11) δάσκαλοι ειδικής αγωγής (ΠΕ71).

3.2.1. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού διεξήχθη τη χρονική περίοδο 18 με 30 Ιουνίου 2017. Πριν από αυτή τη φάση προηγήθηκε πιλοτική διανομή του ερωτηματολογίου για να διαπιστωθούν λάθη και παραλήψεις. Δόθηκαν λοιπόν, κατά το διάστημα 3-17 Ιουνίου, 15 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων και Αιτωλοακαρνανίας εκ των οποίων επιστράφηκαν 12. Με βάση τις παρατηρήσεις των συναδέλφων για την έκταση, την διατύπωση και το περιεχόμενο των ερωτήσεων και κατόπιν ώριμης επεξεργασίας ορίστηκε το τελικό εργαλείο. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 15 λεπτά.

3.2.2. Το ερευνητικό εργαλείο – όργανα μέτρησης

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα μας είναι το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα IV :160). Συγκεκριμένα, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο, καθώς η έρευνα διεξήχθη με βάση τον πληθυσμό (στόχο), τους εκπαιδευτικούς (όλων των ειδικοτήτων) των παιδιών σχολικής ηλικίας. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στη βιβλιογραφία από την οποία προέκυψαν οκτώ διαφορετικές διαστάσεις για την διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για το επαγγελματικό ήθος, την εκπαιδευτική δεοντολογία και την υπηρεσιακή συνέπεια. Με βάση τις διαστάσεις αυτές δημιουργήθηκαν οι ερωτήσεις, οι οποίες είναι κλειστού τύπου τετράβαθμης κλίμακας ιεράρχησης (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ) ή σε κάποιες περιπτώσεις (Όχι, Μάλλον Όχι, Μάλλον Ναι, Ναι). Εκτός από αυτές υπήρχαν και 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπου οι ερωτηθέντες καλούνταν να δώσουν μια σύντομη απάντηση από την εμπειρία τους.

Εκτός όμως από το ερωτηματολόγιο και εξαιτίας της ιδιαίτερης φύσης του προς διερεύνηση αντικειμένου, αλλά και της προσπάθειας τριγωνοποίησης και επιβεβαίωσης των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε παράλληλα και η τεχνική της συνέντευξης.

Πιο συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν οκτώ (8) σε αριθμό ρεαλιστικά σενάρια (Παράρτημα V :170), με διλημματικές καταστάσεις τις οποίες εν δυνάμει μπορεί να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος κατά την εκπαιδευτική του διαδρομή. Η διατύπωση των σεναρίων έγινε από καταγεγραμμένες περιπτώσεις που απασχόλησαν την εκπαιδευτική κοινότητα ή ήταν αποτέλεσμα της (μέχρι τώρα) επαγγελματικής εμπειρίας του συγγραφέα.

Η έρευνα έγινε σε 20 άτομα (δασκάλους – ΠΕ70, αφού αυτός ήταν ο κύριος όγκος και των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων) όλων των ηλικιακών ομάδων και ομάδων προϋπηρεσίας. Αναλυτικότερα: συμμετείχαν 13 άνδρες και 7 γυναίκες. Έξι (6) ήταν ηλικίας μεταξύ 21-35, δύο (2) 36-45, επτά (7) 46-55 ετών και πέντε (5) από 56 ετών και άνω.

Το δείγμα περιελάμβανε 5 Διευθυντές Σχολείων, 2 Σχολικούς Συμβούλους, 1 Δάσκαλο Ιδιωτικής Εκπαίδευσης. Συνολικά 15 Μόνιμους και 5 Αναπληρωτές δασκάλους και δασκάλες. Με κριτήριο την εμπειρία 3 από αυτούς είχαν 1-5 έτη, 5 με 6-15 προϋπηρεσίας, 3 με 16-25 και 9 με 26 έτη και άνω (εξαιτίας της αναζήτησης Διευθυντών και στελεχών της εκπαίδευσης). Οι περιοχές από όπου προήλθαν ήταν τα Ιωάννινα (N=15), Ηγουμενίτσα (N=2), Αιτωλοακαρνανία (N=2) και Κέρκυρα (N=1).

Τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα από όπου αποφοίτησαν: 10 από το Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, 5 από τη Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων, 3 από την Εκκλησιαστική Ακαδημία Βελλάς, 1 από την Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης και 1 από την Παιδαγωγική Ακαδημία Λαμίας.

Το ίδιο και σε αυτή την περίπτωση προηγήθηκαν τρεις (3) πιλοτικές συνεντεύξεις με έξι (6) σενάρια περιπτώσεων, όπου καταγράφηκαν αδυναμίες και σφάλματα στην διατύπωση και το περιεχόμενο των σεναρίων. Το αποτέλεσμα ήταν ένα (1) σενάριο να απορριφθεί και να αντικατασταθεί από άλλο, όπως και να προστεθούν δύο (2) νέα σενάρια διαμορφώνοντας τον τελικό αριθμό σε 8. Εκτός από το σχολιασμό των σεναρίων, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν και σε κάποιες ερωτήσεις κλειστού τύπου από το ερωτηματολόγιο.

3.3. Στατιστική επεξεργασία

Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics Version 23 (2015). Δημιουργήθηκε βάση δεδομένων με όλες τις απαντήσεις (η κάθε ερώτηση αποτελεί και ξεχωριστή μεταβλητή) και στην συνέχεια επιχειρήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι. Πιο συγκεκριμένα επιχειρήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 (Παπαϊωάννου & Ζουρμπάνος, 2014 :109) της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην ειδικότητα, την ιδιότητα ή τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας (ως ανεξάρτητες μεταβλητές) και διάφορες απόψεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.

3.4. Επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων

Για την επεξεργασία των ευρημάτων των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου, η οποία είναι μια «μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς επαναλαμβανόμενων θεμάτων» (Ισαρη & Πουρκός, 2015 :116), τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα. Σε πρώτο στάδιο υπήρξε εξοικείωση με τα ερευνητικά δεδομένα, επαναλαμβανόμενη και προσεκτική ανάγνωση του συνόλου του και αναζήτηση νοημάτων και μοτίβων. Το δεύτερο στάδιο περιελάμβανε την κωδικοποίηση (απόδοση εννοιολογικών προσδιορισμών) σε κάθε απόσπασμα του κειμένου. Σε επόμενη φάση έγινε αναζήτηση των ευρύτερων θεμάτων όπου συναντώνται περισσότεροι από έναν κωδικούς. Έπειτα έγινε επανεξέταση των θεμάτων

που προέκυψαν και η τελική έκθεση των δεδομένων και ευρημάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015 :116-121).

3. 5. Κριτήρια και στρατηγικές διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας

3.5.1. Η αξιοπιστία της έρευνας

Για να διασφαλιστεί η ποιότητα και το κύρος της παρούσας έρευνας, επιστρατεύθηκαν συγκεκριμένες στρατηγικές, οι οποίες επιχειρούν, αφενός να ικανοποιήσουν συγκεκριμένα κριτήρια ερευνητικής συνέπειας, και αφετέρου να αποκαλύψουν λεπτομερώς την ερευνητική διαδικασία στον αναγνώστη για να μπορεί να προβαίνει ο ίδιος σε αξιολογική κρίση σε ό, τι αφορά στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας. Η «αξιοπιστία» αναφέρεται στην ποιότητα του μεθοδολογικού σχεδιασμού και των δεδομένων που συνελέγησαν και στο αν τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα (Lincoln, 2001, ό. α στο Συμεού, 2007 :333-339).

Η πρώτη μεθοδολογική στρατηγική η οποία ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας ήταν η «τριγωνοποίηση» (triangulation) μεθόδων και δεδομένων. Δηλαδή «ο συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών μεθοδολογιών στη διερεύνηση του ίδιου φαινομένου» (Denzin, 1994 :511). Συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή επιχειρήθηκε τριγωνοποίηση με πολλαπλές τεχνικές συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο και συνέντευξη), όπως επίσης επιστρατεύτηκαν πολλαπλές πηγές δεδομένων. Με τον τρόπο αυτό, τα δεδομένα από διαφορετικές πηγές διασταυρώθηκαν για να επιβεβαιώσουν και να ενισχύουν το ένα το άλλο. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων έτυχαν τριγωνοποίησης με τα δεδομένα των ερωτηματολογίων, ενώ παράλληλα οι συνεντεύξεις έτυχαν τριγωνοποίησης η μια με την άλλη (αυτές των εκπαιδευτικών τάξης με αυτές των διευθυντών ή των σχολικών συμβούλων).

Η αξιοπιστία της έρευνας υποστηρίχτηκε και με άλλους τρόπους. Η απόφαση για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων στο σχολικό συγκείμενο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν υπήρξε τυχαία, αλλά λήφθηκε με σκοπό να ικανοποιεί το κριτήριο της μακράς εμπειρίας και επαφής του ερευνητή με το ερευνητικό πεδίο.

Τέλος, η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίχθηκε μέσα από ελέγχους των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που συνελέγησαν από τις συνεντεύξεις επιστράφηκαν στους συμμετέχοντες με σκοπό την επαλήθευση της αξιοπιστίας τους, καθώς ζητήθηκε και η σύμφωνη γνώμη τους για τη δημοσίευση των ευρημάτων. Έτσι, επιτεύχθηκε η επιβεβαίωση των ευρημάτων της έρευνας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

3.5.2. Η εγκυρότητα της έρευνας

Για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα της έρευνας, καταφύγαμε στην μέθοδο της φαινομενικής εγκυρότητας (εγκυρότητα όψης / face validity), η οποία αποτελεί μια στοιχειώδη μορφή εγκυρότητας που δείχνει ότι ένα εργαλείο μέτρησης φαίνεται ότι εκτιμά την έννοια (μεταβλητή) για την οποία έχει κατασκευαστεί.

Στη φαινομενική εγκυρότητα, ο ερευνητής κάνει μια αδρή εκτίμηση του εργαλείου μέτρησης αναφορικά με την έννοια που μετράει, ελέγχει δηλαδή, αν το περιεχόμενο των ερωτήσεων σχετίζεται εννοιολογικά με ό, τι προτίθεται να μετρήσει. Όταν ένα ερωτηματολόγιο μετρά μια προφανή έννοια, είναι εύκολα κατανοητό και σχετίζεται άμεσα με το σκοπό της μελέτης (Ουζούνη & Νακάκης, 2011 :236).

Για την εκτίμησή της συνηθίζεται να ζητείται από άτομα που γνωρίζουν την προς μέτρηση έννοια, να αξιολογηθεί εάν το εργαλείο μέτρησης στοχεύει σε ό, τι υποστηρίζει ότι μετράει (Ουζούνη & Νακάκης, 2011 :236). Στην παρούσα εργασία ο επιβλέπων καθηγητής κλήθηκε να αξιολογήσει και να επιβεβαιώσει την εγκυρότητα των ερευνητικών εργαλείων.

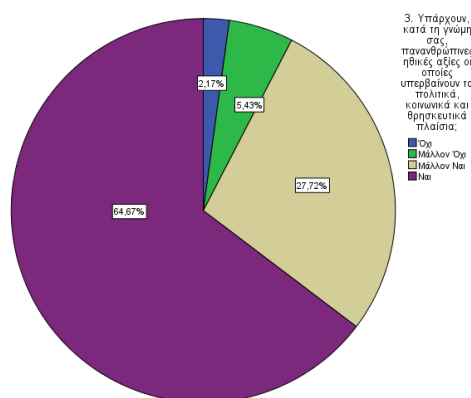
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

4.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων

4.1.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ήθος και τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού.

Το απόλυτο σχεδόν, των δασκάλων που ρωτήθηκαν θεωρεί πολύ ή αρκετά απαραίτητο προσόν για έναν εκπαιδευτικό την, από μέρους του, καλλιέργεια επαγγελματικού ήθους. Ποσοστό το οποίο με το συντριπτικό του μέγεθος δηλώνει ευθαρσώς πως ο Έλληνας εκπαιδευτικός έχει το επάγγελμά του σε μεγάλη υπόληψη και θεωρεί εαυτόν ως προσωπικότητα που διαθέτει ήθος.

Το εντυπωσιακό 92,4% απαντά θετικά (ΝΑΙ και ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ) στην ερώτηση αν υπάρχουν πανανθρώπινες ηθικές αξίες. Μια ερώτηση που σκοπό έχει να αναδείξει το πόσο υποκειμενικά αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς η έννοια του Έθους. Σε συνέχεια αυτής της ερώτησης κλήθηκαν να ονομάσουν τρεις αξίες που οι ίδιοι θεωρούν ότι υπερβαίνουν τα στενά κοινωνικά, θρησκευτικά ή πολιτικά πλαίσια και ενέχουν χαρακτήρα οικουμενικό (Παράρτημα VI :174).

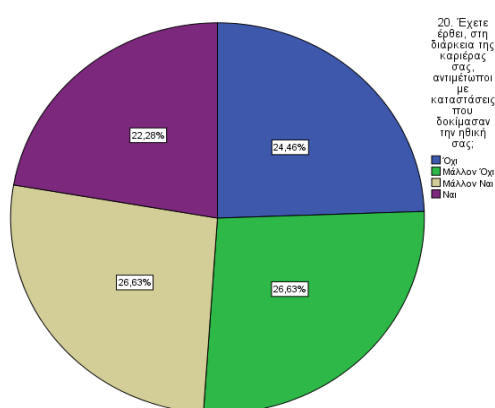


Οι επικρατέστερες από αυτές (αυτές οι οποίες απαντήθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα αυθόρμητα) ήταν: Δικαιοσύνη (39 φορές), Σεβασμός στον συνάνθρωπο και Ελευθερία γνώμης/έκφρασης (από 35 φορές), Ισότητα – Ισονομία – Ισοπολιτεία (34 φορές), Αλληλεγγύη - Αλτρουϊσμός (23), Αγάπη (20), Τιμιότητα (19), Αξιοπρέπεια (17), Ειλικρίνεια (13), Αποδοχή της διαφορετικότητας του συνανθρώπου (12), Δημοκρατία (11). Με μικρότερη συχνότητα ακολουθούν αξίες όπως Ειρήνη, Εμπιστοσύνη, Ζωή, Αξιοκρατία, Ανθρωπισμός, Ενσυναίσθηση /

Κατανόηση, περιβαλλοντική Συνείδηση, Ήθος. Ενώ άλλες που απλώς αναφέρθηκαν είναι: Παιδεία/Μόρφωση, Ανεξιθρησκία, Ασφάλεια, Υπευθυνότητα, Γενναιοδωρία, Καλοσύνη, Ανιδιοτέλεια, Συνέπεια, Φιλότιμο, Φιλοτεχνία, Οικογένεια, Λογική.

4.1.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ηθικά διλλήματα

Η μεγαλύτερη διάσταση απόψεων προέκυψε όταν ερωτήθηκαν αν κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, αντιμετώπισαν καταστάσεις που δοκίμασαν την προσωπική τους ηθική. Εδώ προκύπτει μια πίτα μοιρασμένη σε 4 σχεδόν ίσα κομμάτια. (ΝΑΙ απαντά το 22%, ΟΧΙ το 24% και από 27% μοιράζονται οι μεσαίες τιμές ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ και ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ).



Εξαιρετικό επίσης ενδιαφέρον έχουν και οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «Έχετε έρθει, στη διάρκεια της καριέρας σας, αντιμέτωποι με καταστάσεις που δοκίμασαν την ηθική σας; Μπορείτε να αναφέρετε ένα (1) παράδειγμα;». Οι απαντήσεις αυτές αποτελούν ποιοτικά δεδομένα και εδώ παραθέτουμε κάποιες από αυτές αυτολεξεί, ώστε να μας βοηθήσουν να αντιληφθούμε την οπτική των εκπαιδευτικών για τα ηθικά διλλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν σε μικρότερη ή μεγαλύτερη κλίμακα. Αρκετές απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα δόθηκαν και κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, αφού η ερώτηση υπήρχε στο πρωτόκολλο ως εξής: Έχετε έρθει, στη διάρκεια της καριέρας σας, αντιμέτωποι με καταστάσεις που δοκίμασαν την ηθική σας; α) Μπορείτε να αναφέρετε ένα (1) παράδειγμα; β) Αναφέρετε μια φορά που θεωρείτε πως υπερέβητε τα όρια του καθήκοντος ώστε να φέρετε την κατάσταση σε πέρας; γ) Αναφέρετε ένα σημαντικό εμπόδιο που αντιμετωπίσατε στη σχολική ζωή.

Αυτοί οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών που προκύπτουν από πραγματικές καταστάσεις συμπληρώνουν σε μεγάλο βαθμό παραλείψεις του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε και αποτελούν προτάσεις για ευρύτερη έρευνα πάνω σε ζητήματα εκπαιδευτικής δεοντολογίας.

Α. Προβληματισμός για την επιβολή τιμωρίας σε μαθητές: «Πριν μια δεκαετία χρειάστηκε να προβληματιστώ & να έρθω σε αντιπαράθεση με τον πρόεδρο της σχολικής επιτροπής για το αν θα πρέπει να κάνουμε γνωστά τα ονόματα εξωσχολικών παιδιών για τη φθορά που προξένησαν στο σχολικό κτίριο. Τα δυο παιδιά ήταν μαθητές λυκείου & ο ένας ήταν φαντάρος. Τελικά με το δ/ντή του σχολείου αποφασίσαμε να μην γίνει τίποτα γνωστό & να καλέσουμε τα παιδιά στο σχολείο σε απολογία. Η απόφασή μας να μη στιγματίσουμε τα παιδιά αποδείχθηκε σωστή, γιατί μας ζήτησαν συγνώμη, αποκατέστησαν τις ζημιές και προστάτευαν το κτίριο για αρκετό καιρό μετά».

Β. Προβληματισμός σχετικά με την αξιοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος: «Όταν διαπίστωσα πως δεν υπάρχει αξιοκρατία στα συστήματα επιλογής επαγγελματιών και πως πολλοί διευκολύνονται λόγω γνωριμιών». Δεν είναι η μόνη περίπτωση που μιλάει για αναξιοκρατία καθώς παρακάτω βρέθηκαν απαντήσεις που έχουν να κάνουν με τις μεταθέσεις: «Παράβλεψη αξιοκρατίας με βάση το προσωπικό όφελος», «Ανισότητα και έλλειψη απόδοσης δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον».

Γ. Προβλήματα στην αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους γονείς: «Αντιμετώπιζα κακόβουλα σχόλια γονέων», «Αντιμετώπιση έκρηξης θυμού γονέων», «Η ασεβής συμπεριφορά γονέων και σχολικού συμβούλου προς το πρόσωπό μου». «Γενικά στο σχολείο ο σεβασμός προς τον συνάδελφο ή τον γονέα για να μην υπάρχουν προστριβές». «Η διαμάχη με γονέα με έκανε να σκεφτώ άσχημα και να θέλω να τον εκδικηθώ μέσω του παιδιού, κάτι που ποτέ δεν έγινε και ήταν μια σκέψη λίγων δευτερόλεπτων». «Χωρισμένοι γονείς με κακή συμπεριφορά». «Χωρισμοί γονέων μαθητών μου». Τα διαζύγια, όλο και συχνότερα στην εποχή μας με εμφανή την επιρροή τους στο παιδί. «Παιδί με γονείς στα όρια της παραβατικότητας». «Εισβολή γονέα με απειλές προς τρίτο παιδί». «Να αποδώσω δικαιοσύνη μεταξύ μαθητών παρόλο που οι γονείς του ενός ήταν πειστικοί μαζί μου». Ακόμη κάποιες δύσκολες περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι καθημερινά στα σχολεία. Επιθετικούς γονείς, ολοένα και περισσότερο με την σημερινή κρίση, που δεν έχουν πού να ξεσπάσουν. «Για να είμαστε αρεστοί στα μάτια των γονιών του χωριού κάναμε πράγματα πέρα και έξω από το παιδαγωγικό κομμάτι». Η παρεμβατικότητα των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο, μάλλον δυσκολεύει τον εκπαιδευτικό λειτουργό.

«Γονέας γνωστός μου, διαζευγμένος, μου ζητούσε τη βοήθειά μου για να βλέπει το παιδί, καθώς η μητέρα είχε την επιμέλεια». Φαινόμενο ολοένα και πιο συχνό. Οικογένειες με προβλήματα, όπου ο ένας από τους δύο γονείς αποκλείεται από την ανατροφή του παιδιού. «Επικοινωνία με γονέα, που δεν ήθελε να καταλάβει, μετά από τραυματισμό παιδιού». «Άρνηση γονέων να συνεργαστούν.» «Απόψεις γονέων για συγκεκριμένα θέματα». «Η γενικότερη βία που υπάρχει μεταξύ των σημερινών παιδιών και προκύπτει από τις κοινωνικές ανισότητες, τα οικογενειακά προβλήματα και την ένταση που μεταφέρεται στο παιδί από το σπίτι». «Οι γονείς βέβαια δεν αναγνωρίζουν, ούτε εκτιμούν την προσπάθεια». «Δεν συζητάνε κάποιοι γονείς. Φωνάζουν ότι έχουν δίκαιο. Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς».

Δ. Προβλήματα στις σχέσεις με τους συναδέλφους: Είναι κάποιες περιπτώσεις όπου διαπιστώνουμε ότι η σχέση σχολείου – γονέων, ακόμη και συναδέλφων μεταξύ τους δεν είναι οι ιδανικές σχέσεις, και αυτό είναι κάτι που προβληματίζει ηθικά τον εκπαιδευτικό, που πάγια θέλει τον γονέα για σύμμαχό του, ενώ από τον συνάδελφο επιζητά την αλληλεγγύη. «Τριβή με μόνιμους συναδέλφους» «Συνάδελφος που με συκοφάντησε για κάτι που έκανε η ίδια και το γνώριζα». «Να πω ψέματα για να αποτρέψω ενδοσχολική κρίση». Βλέπουμε πως πολλές φορές ο εκπαιδευτικός καταφεύγει σε πρακτικές για να μην διαταράξει το σχολικό κλίμα.

Ακόμη κι εδώ δεν λείπουν λυπηρές καταστάσεις: «Δέχθηκα σεξουαλική παρενόχληση από συνάδελφο».

Ηθικά ζητήματα που αφορούν στη σχέση με τους συναδέλφους και το γενικότερο κλίμα αλληλεγγύης στο σχολείο. «Κάλυψη συναδέλφου». «Να υποστηρίξουμε συνάδελφο που πάσχει από κάποια ασθένεια». «Αντιπαράθεση με συναδέλφους για θέματα της σχολικής καθημερινότητας». «Ανοχή σε Δ/ντρια που απουσίαζε συστηματικά. Φοβήθηκα ότι και εγώ είμαι εκτεθειμένη».

«Σε Σύλλογο όπου οι συνάδελφοι είχαν απομονώσει τη Δ/ντρια, έχοντας δημιουργήσει κλίμα και δράντας ως κράτος εν κράτει». Πραγματικότητα σε πολλά σχολεία η απομόνωση συνήθως νεοδιοριστών εκπαιδευτικών. Ένας νέος στο σχολείο Διευθυντής πολλές φορές δυσκολεύεται από τις καταστάσεις να προσαρμοστεί και να εφαρμόσει νέες συνήθειες στην καθηστηκυία αντίληψη των «παλιών» δασκάλων ενός σχολείου.

Ε. Προβληματισμός για τον τρόπο επιλογής στελεχών: «Έκφραση γνώμης Συλλόγου Διδασκόντων για τον υποψήφιο διευθυντή». Προβληματισμός και για την διαδικασία επιλογής στελεχών με τον νέο νόμο.

ΣΤ. Προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή – Ιεραρχία:
«Κλήθηκα να εφαρμόσω οδηγίες/εντολές εκ των προϊσταμένων γνωρίζοντας ότι αντίκεινται στις ισχύουσες νομοθετικές διατάξεις». Πιέσεις για απόκρυψη στοιχείων». «Προαγωγή Ρομά με ψυχοκοινωνικά προβλήματα». «Αντιδικία με διευθύντρια σχετικά με την φοίτηση αυτιστικού μαθητή ηλικίας 10 χρόνων στην α' και β' τάξη». Η Αυθαιρεσία και κατάχρηση εξουσίας από προϊσταμένους, δεν είναι κάτι που λείπει από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. «Μου ζήτησαν να κάνω παράνομες εγγραφές νηπίων που δεν ανήκαν στην περιοχή του νηπιαγωγείου και αρνήθηκα». Το φαινόμενο συνεχίζεται και με γονείς ή εξωτερικούς παράγοντες που προσπαθούν να παρέμβουν στο εκπαιδευτικό έργο. «Διαζευγμένη μητέρα που ζήτησε να παρουσιάσω στον πατέρα του μαθητή ψευδή εικόνα της προόδου του προκειμένου να του αποσπάσει χρηματικό ποσό για δήθεν εξωσχολικές δραστηριότητες (λογοθεραπεία και εργοθεραπεία)». Το φαινόμενο ακόμη πιο έντονο στα ιδιωτικά σχολεία όπου ο γονέας «αγοράζει» τις υπηρεσίες. «Πιέσεις από γονέα για ιδιαίτερη μεταχείριση μαθητή». «Απαίτηση γονέα για ευνοϊκή μεταχείριση». «Δουλεύοντας σε ιδιωτικό ήταν πολλές οι φορές που έπρεπε να ωραιοποιηθούν καταστάσεις για να μην δυσαρεστηθούν οι πελάτες – γονείς».

«Η ασυνεννοησία με συναδέλφους ή πιο πολύ με γονείς που δεν αντιλαμβάνονται τον νόμο». «Δυσκαμψία του Σύλλογου. Οι Σύλλογοι έχουν το κλειδί. Συνήθως το σύνολο έχει χαμηλότερο δυναμικό από το άθροισμα των μονάδων. Άτολμη η πολιτεία να συγκρουστεί με τα θέλω των εκπαιδευτικών. Συνυπευθυνότητα». «Κατά την αυτό-αξιολόγηση του σχολείου χάλασαν οι σχέσεις μου με συναδέλφους». Οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και πάλι στο προσκήνιο, ως τροχοπέδη για την ανάπτυξη των πλήρων δυνατοτήτων ενός εκπαιδευτικού. Το ίδιο και η αντιμετώπιση από τους διοικητικούς ή παιδαγωγικούς προϊσταμένους: «Ζήτησα από τη Δ/ντρια να αναλάβω Ε' τάξη για το μάθημα των Φυσικών, όπου έχω ειδίκευση, και την έδωσε σε άλλον για λόγους συμπάθειας». «Προσπάθησα να έρθω σε επικοινωνία με Σχολικό Σύμβουλο και η παρουσία του ήταν ανύπαρκτη». «Έλλειψη καθοδήγησης σε πρακτικά ζητήματα».

Οι σχέσεις με την υπηρεσία επίσης σημαντικό εμπόδιο για αρκετούς, κυρίως όσο έχει αν κάνει με υπηρεσιακές μεταβολές και άδειες: «Το καθεστώς των αδειών, ειδικά κύησης». «Υπηρεσιακό θέμα με αποσπάσεις». «Δεν αναγνωρίζεται η προϋπηρεσία». «Τα πρώτα χρόνια προβλήματα με τις αποσπάσεις». «Έλλειψη νομοθετικού πλαισίου που να καθορίζει αυστηρά τα πράγματα».

Ζ. Προβληματισμός για το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών: «Η βαθμολόγηση των μαθητών». «Πίεση από Διευθυντή να αλλάξω βαθμολογία μαθητή». Μεγάλο αγκάθι για την ηθική των εκπαιδευτικών είναι η βαθμολόγηση των μαθητών. Είναι η δύσκολη στιγμή όπου πρέπει με αίσθημα ευθύνης συνέπειας, αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας να αξιολογήσεις τους μαθητές, αποδίδοντάς τους έναν αριθμό, ο οποίος καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την σχολική τους πορεία. Βαθμολόγηση γιατί για αξιολόγηση ικανοτήτων, δεξιοτήτων, προσόντων και κλίσεων, ούτε λόγος.

«Εσωτερική πάλη αν έπρεπε να αφήσω μαθητή στην Α' τάξη. Στην αρχή της καριέρας μου και σε άλλες εποχές. Το μετάνιωσα και με ακολουθεί». Και εδώ ζητήματα που έχουν να κάνουν με την βαθμολόγηση και προαγωγή των μαθητών. «Είχα βαθμολογήσει με 8 παιδί με δυσλεξία, χωρίς να το γνωρίζω. Η μητέρα του πήγαινε σε ιδιωτικό φορέα, ο οποίος υποστήριζε ότι αυτά τα παιδιά πρέπει να βαθμολογούνται με Άριστα. Άλλαξα τη βαθμολογία προκειμένου να μην δημιουργηθεί θέμα». «Επηρεασμός βαθμολογίας».

Η. Προβληματισμός σχετικά με δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές: «Μαθητές με οικονομικά προβλήματα που δυσκολεύονται να συμμετάσχουν σε σχολικές δραστηριότητες». Αποκύημα της κρίσης και της γενικότερης οικονομικής κατάστασης των Ελλήνων, ολοένα και περισσότεροι μαθητές αδυνατούν να αντεπεξέλθουν. Είναι μια κατάσταση που προβληματίζει τον εκπαιδευτικό. «Να μην μπορώ να πω ένα μυστικό μαθητή μου άκρως εμπιστευτικό στην οικογένειά του». Το εκπαιδευτικό απόρρητο, παρότι δεν είναι θεσμοθετημένο, υπάρχει στη συνείδηση του Έλληνα εκπαιδευτικού.

«Κατά πόσο η ασφάλεια και η (υπερ)προστασία των μαθητών πρέπει να αποτελεί αιτία αποκλεισμού τους από εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δεν πραγματοποιούνται σε αποστειρωμένο περιβάλλον». Η υπερβολική προστατευτικότητα των γονέων της εποχής μας, και ο έντονος παρεμβατισμός με τον οποίο αντιμετωπίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, φέρνει σε δύσκολη θέση τον δάσκαλο, ο οποίος όπως αναφέραμε και πιο πάνω επιζητά και είναι δεκτικός για συνεργασία.

Ένα δύσκολο ηθικό και κοινωνικό φαινόμενο, αυτό της σεξουαλικής κακοποίησης. «Δεν ήμουν σίγουρη αν κάποιο παιδί κακοποιήθηκε σεξουαλικά από συμμαθητή του. Ο Σύμβουλος ζήτησε να μην πάρει διαστάσεις. Οι πατέρες και των δύο παιδιών ήταν απόντες. Σαν αναπληρώτρια δεν είχα την πείρα να το χειριστώ, όμως με ακολουθεί».

«Είχα μαθητή που ήρθε με μετεγγραφή, ο οποίος είχε βιώσει το σφαγιασμό της μητέρας από τον πατέρα του». Μια ακραία περίπτωση, η οποία όμως μας προκαλεί να αντιληφθούμε πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η γνώση του γενικότερου υπόβαθρου της οικογένειας του μαθητή, ώστε να μπορέσουμε να τον βοηθήσουμε.

Θ. Προβληματισμοί σχετικά με τα διδακτικά αντικείμενα: «Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση». Ένα δύσκολο κομμάτι που αναλαμβάνει ο δάσκαλος και το οποίο δεν έχει λάβει την προσοχή που του αρμόζει. Η σεξουαλική αγωγή δεν διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία, παρά ως κεφάλαιο άλλων μαθημάτων (π.χ. Φυσικά ΣΤ΄ Δημοτικού). Είναι ένα ζήτημα το οποίο απαιτεί λεπτούς χειρισμούς.

«Διδάσκεις πράγματα που φαίνονται εξιδανικευμένα, σε μαθήματα όπως τα Θρησκευτικά ή η Πολιτική Αγωγή, και το αντιλαμβάνονται και τα ίδια τα παιδιά». Μήπως όντως πολλά από τα μαθήματα και τις πρακτικές του ελληνικού σχολείου χρήζουν αναθεώρησης και εκσυγχρονισμού; Η πρόσφατη συζήτηση για τις αλλαγές στο μάθημα το Θρησκευτικών και οι διάφορες αντιδράσεις φέρνουν το ζήτημα στην επικαιρότητα.

Ι. Προβληματισμός σχετικά με παγιωμένες πρακτικές, που ενδέχεται να χρήζουν αναθεώρησης: «Υποχρεωτικός Εκκλησιασμός». «Στην περίπτωση αλλόθρησκων μαθητών που το σχολείο παρέβλεπε το δικαίωμά τους να απέχουν από χριστιανικές εκδηλώσεις (εκκλησιασμός, προσευχή κλπ)». Άλλο ένα μεγάλο ζήτημα, ολοένα και πιο έντονο στις ημέρες μας, όπου οι μετερχόμενοι της ελληνικής Παιδείας δεν είναι πάντοτε ορθόδοξοι χριστιανοί. Το ελληνικό σχολείο παραδοσιακά είναι συνυφασμένο με την ορθόδοξη πίστη, (από το θρύλο του κρυφού σχολείου ακόμη), γεγονός όμως που αποδεικνύεται από την ύπαρξη κοινού Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων από καταβολών της ίδρυσης του ελληνικού κράτους. Παρόλα αυτά το ελληνικό σχολείο είναι ανοικτό σχολείο σε όλες τις εθνικές και θρησκευτικές ομάδες, είναι σχολείο πολυπολιτισμικό σε αρκετές περιπτώσεις. Η πλειονότητα των ελλήνων εκπαιδευτικών αποφεύγει ακραίες τάσεις και απόψεις, ωστόσο κάθε χρόνο γινόμαστε μάρτυρες διαφόρων αντιδράσεων, κυρίως από την τοπική κοινωνία ή την εκκλησία για ζητήματα που αφορούν τη σχολική ζωή (ανάδειξη αλλοδαπού σημαιοφόρου, είσοδος στην εκκλησία αλλόθρησκου μαθητή, υποχρεωτική προσευχή κατά την πρωινή συγκέντρωση, εξαίρεση από το μάθημα των Θρησκευτικών κ.ά.)

ΙΑ. Προβληματισμός για την (οικογενειακή – σχολική) βία: Η σκληρή πολλές φορές αντιμετώπιση μαθητών από δασκάλους, ακόμη και στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα. «Εκπαιδευτικός να χτυπά μαθητή και μάλιστα τουλάχιστον 3 φορές».

«Σωματική Βία». «Το να είμαι παρούσα σε περίπτωση κατά την οποία ο μαθητής που υποστήριζα αντιμετωπίστηκε με αντιπαιδαγωγικό τρόπο». «Να γνωρίζω χειροδικία εκπαιδευτικού προς μαθητή». Η κατάσταση δεν είναι καλύτερη στο σπίτι, για πολλούς μαθητές, οι οποίοι είναι θύματα της κοινωνικής παθογένειας. «Σωματική κακοποίηση μαθητή από γονέα». Τη βία αυτή που βιώνουν και τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στο οικογενειακό περιβάλλον, τα παιδιά την επιστρέφουν. «Έξαρση της βίας στην κοινωνία και στο σχολείο». «Ρατσιστικά σχόλια Ελλήνων μαθητών για αλλοδαπό συμμαθητή τους». Οι εκδηλώσεις βίας από μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ακόμη και στις μέρες μας. «Ως Δ/ντής αντιμετώπισα περίπτωση βιαιοπραγίας συναδέλφου σε μαθητή. Δεν το περίμενα».

ΙΒ. Προβληματισμός σχετικά με ζητήματα διαχείρισης του σχολείου (ως γραφειοκρατικού οργανισμού): «Διαχείριση οικονομικών σχολείου». Τα οικονομικά ζητήματα και η διαχείριση δημόσιου χρήματος, πάντοτε απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή.

ΙΓ. Περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν παράβαση ή υπέρβαση καθήκοντος: Οι περισσότερες απαντήσεις έχουν να κάνουν με υπέρβαση του διδακτικού ωραρίου ή ανάληψη επιπλέον αρμοδιοτήτων. Μια συμπεριφορά που συνηθίζεται κυρίως προς τους νέους αναπληρωτές. «Ώρες εκτός σχολείου παρέμεινα στη θέση μου». «ΟΔ/ντής δεν έμπαινε σε τάξη και ανέλαβα τις ώρες του».

Πολλές φορές βέβαια ο ίδιος ο εκπαιδευτικός νιώθει την ανάγκη να φέρει σε πέρας το έργο του και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για να βοηθήσει τους μαθητές του. «Την πρώτη χρονιά που δούλενα έμενα πέραν του ωραρίου στο σχολείο για να βοηθήσω παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες». «Αναπλήρωσα ύλη σε ώρες άλλων μαθημάτων για να προλάβω τον χρόνο». «Ανέλαβα και την παράλληλη στήριξη στην τάξη μου».

«Σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα ERASMUS αποφασίσαμε να καταθέσουμε πρόταση. Καταρτίσαμε ένα χρονοδιάγραμμα εργασίας με 4 εκπαιδευτικούς που αρχικά ενδιαφέρονταν και τελικώς απομείναμε 2, οι οποίοι για έναν μήνα δουλεύαμε κάθε απόγευμα στη σχολική μονάδα επ' αυτού». «Ανέλαβα project που δεν ήμουν υποχρεωμένη». «Ανέλαβα εξ ολοκλήρου τμήμα συναδέλφου για την εύρυθμη τέλεση σχολικής εορτής, για να μην έρθω σε σύγκρουση με τους υπολοίπους». Η σχέση συνεργασίας και σύμπνοιας με τους συναδέλφους και εδώ πρωτοστατεί.

Άλλη μια περίπτωση υπέρβασης του καθήκοντος συναντούμε πιο κάτω: «Είχα ένα παιδάκι με γονείς χωρισμένους. Κρατούσα το παιδί μετά το σχόλασμα, όπως μου ζητήθηκε από τη μητέρα που είχε την επιμέλεια, για να μην το πλησιάσει ο πατέρας. Φεύγαμε από το σχολείο και με συνοδεία αστυνομίας εν ανάγκη».

Η συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές, οι οποίοι πολλές φορές παρουσιάζουν προβληματικές συμπεριφορές. «Φώναξα, ύψωσα τον τόνο της φωνής μου για να φέρω σε πέρας έναν τσακωμό μαθητών». «Προσπαθούσα να συγκρατήσω μαθητή άλλης τάξης με επιθετικές τάσεις και διάγνωση από ΚΕΔΔΥ κάποιες ώρες για να βοηθήσω γυναίκα συνάδελφό μου».

Η προσπάθεια του δασκάλου να δημιουργήσει κλίμα ισότητας και ασφάλεια στην τάξη, με οποιοδήποτε κόστος διαφαίνεται εδώ. «Νιώθω ότι δεν μπόρεσα να κάνω περισσότερα για να ενταχθεί στην ομάδα κοριτσάκι που το είχε η τάξη σε απομόνωση. Δεν τα κατάφερα».

«Έχω βάλει παραπάνω βαθμό ύστερα από πιέσεις». Ο επηρεασμός της βαθμολόγησης από τρίτους παράγοντες θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως παράβαση καθήκοντος.

«Περίπτωση συναδέλφου με απανωτές καταγγελίες. Έχω άγχος για την αντιμετώπισή του. Τον στηρίζω παρότι αντιδρά γιατί είμαι σύμβουλός του. όταν θα πάψω να είμαι θα τον καταγγείλω και εγώ. Κάνω ό, τι προβλέπεται». Η δήλωση Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος δρα στα πλαίσια του καθήκοντος με επαγγελματισμό. Θέτει το καθήκον υπεράνω των προσωπικών του απόψεων.

ΙΔ. Προβλήματα σχετικά με το επάγγελμα και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών: Οι συνθήκες εργασίας, κυρίως των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. «Η κατάσταση αβεβαιότητας και ομηρίας που βρισκόμαστε όλοι οι αναπληρωτές σήμερα». Οι συνθήκες που περιγράφονται ανήκουν σε μια παλαιότερη εποχή, ωστόσο οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοι σήμερα και η παρεχόμενη από το επάγγελμα «ποιότητα ζωής» δημιουργούν προβληματισμό. «Τα πρώτα χρόνια που διορίστηκα στην Αιτ/νία υπηρέτησα σε σχολείο ορεινό. Νέος χωρίς να έχει σπίτι, κοιμόμουν στο σχολείο. Δεν υπήρχε καφενείο, δεν είχε τηλέφωνο (παρά ένα κοινοτικό), δεν είχε συγκοινωνία και το κοντινότερο μέρος με πρόσβαση σε όλα αυτά, απείχε 15 χλμ με χωματόδρομο. Τα δεν οικονομικά πενιχρά, ίσα για τον μήνα».

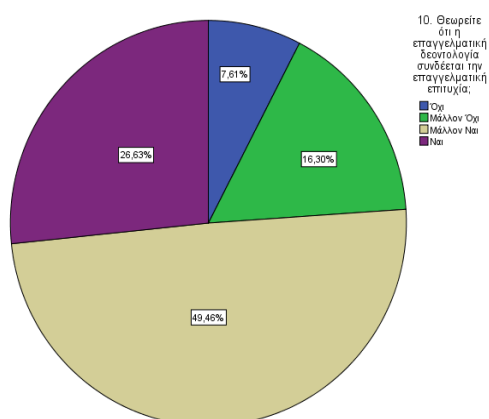
Ακόμη ένα σημαντικό εμπόδιο, κατά την άποψη των ερωτηθέντων είναι: «Ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός μαθητών σε μια τάξη». «Μεγάλος αριθμός μαθητών και περιορισμένος χώρος της τάξης». Γεγονός που δυσκολεύει το εκπαιδευτικό έργο αφού μειώνει τον χρόνο που ο δάσκαλος μπορεί αν αφιερώσει ανά μαθητή.

ΙΕ. Προβληματισμός σχετικά με τη κατάρτιση και συνεχή μετεκπαίδευση και επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών: Η έλλειψη κατάλληλων γνώσεων και κατάρτισης σε εξειδικευμένα ζητήματα προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς που

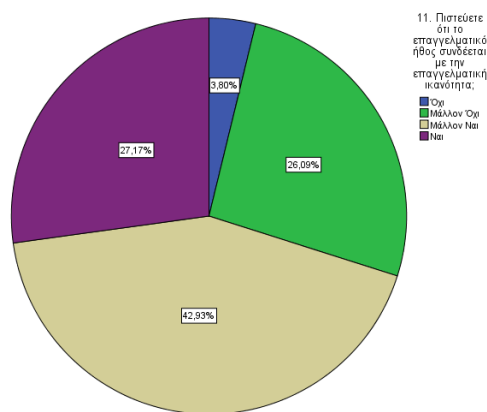
αναζητούν συνεχώς την επιμόρφωση. «Παιδιά που είχα με προβλήματα ψυχολογικής ή παιδαγωγικής φύσης, τα οποία δεν μπορούσα να βοηθήσω με τις βασικές μου γνώσεις. Για αυτό παρακολούθησα το διδασκαλείο.

4.1.3. Απόψεις για το επαγγελματικό ήθος του εκπαιδευτικού.

Το 55,4% θεωρεί πως η προσωπική με την επαγγελματική ηθική ταυτίζονται, ενώ το 40,2% πιστεύει ότι η συνδέονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Ο δάσκαλος διδάσκει με το είναι του, δεν προσποιείται, δεν υποκρίνεται. Η σύνδεση της επαγγελματικής δεοντολογίας με την επαγγελματική επιτυχία είναι πάλι ένα ζήτημα το οποίο συνδέουν οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό (76,1% δέχεται πως η επαγγελματική επιτυχία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την τήρηση της επαγγελματικής δεοντολογίας).

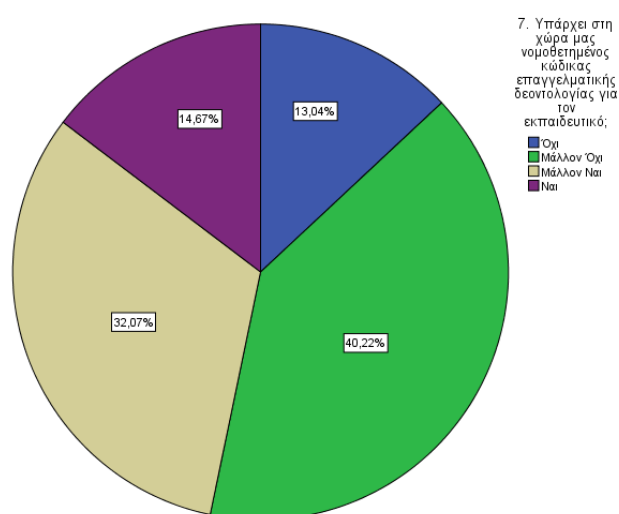


Παράλληλα το 70% των ερωτηθέντων πιστεύουν πως το επαγγελματικό ήθος συνδέεται με την επαγγελματική ικανότητα. Πιο συγκεκριμένα, για το 27% υπάρχει σίγουρα σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο ήθος και την επαγγελματική ικανότητα, το 43% βρίσκει αρκετά ισχυρή την εξάρτηση της επαγγελματικής ικανότητας από την επαγγελματική ηθική, αντίθετα με το 1/3 περίπου, που δεν αποδέχεται πως υπάρχουν επαρκή στοιχεία που να συσχετίζουν την ικανότητα κάποιου με τον κώδικα τιμής που ακολουθεί.

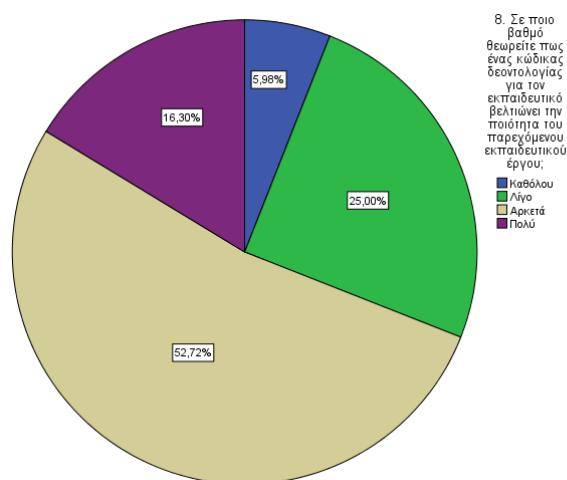


4.1.4. Απόψεις για τον Κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας του εκπαιδευτικού

Ο έλεγχος των απόψεων των εκπαιδευτικών περί της ύπαρξης ενός κώδικα δεοντολογίας για το επάγγελμα – λειτούργημα, παρόμοιο με τους κώδικες που υπάρχουν σε άλλα επαγγέλματα (ιατροί, δικηγόροι), μας απέδωσε κάποια πολύ αξιόλογα και ενδιαφέροντα αποτελέσματα όπως θα δούμε στη συνέχεια. Αφενός παρουσιάζεται μια υφιστάμενη σύγχυση, η οποία οφείλεται περισσότερο στην άγνοια, σχετικά με το αν «υπάρχει στη χώρα μας νομοθετημένος κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό». Εδώ (ίσως στην μοναδική ερώτηση του εργαλείου μας όπου υπήρχε σωστή και λάθος απάντηση) το 40% απαντά ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ, 32% ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ, ενώ από 14% περίπου μοιράζονται οι ακραίες τιμές (το ΝΑΙ και το ΟΧΙ), με το ΝΑΙ να υπερτερεί ελαφρά. Η κίνηση στις μεσαίες τιμές είναι ενδεικτική της έλλειψης βεβαιότητας και επίγνωσης της σωστής απάντησης.



Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ένας κώδικας δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό βελτιώνει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου;» 53% απαντά Αρκετά και 16% απαντά Πολύ, 25% Λίγο, ενώ 6% Καθόλου.



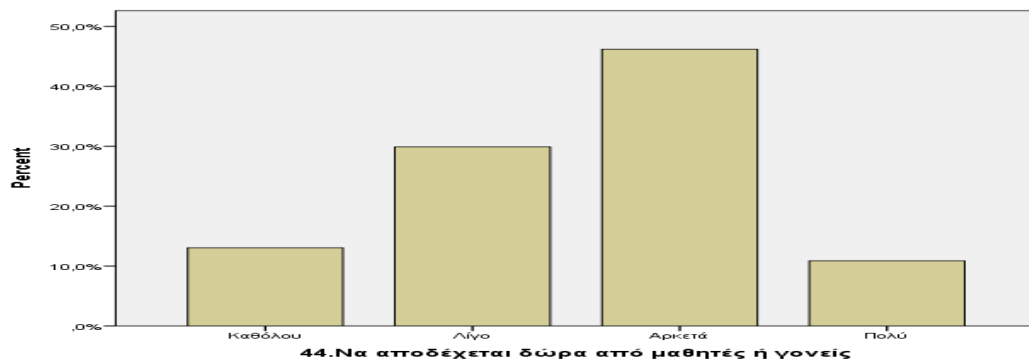
Στις ίδιες τιμές αν και με ελαφρά αύξηση των απαντήσεων προς τη θετική κατεύθυνση κυμαίνονται οι απαντήσεις στην ερώτηση αν «ένας τέτοιος κώδικας, όπου θα καταγράφονται με τρόπο δεσμευτικό τα καθήκοντα αλλά και τα δικαιώματα των εργαζομένων στην εκπαίδευση είναι σημαντικός για την αναβάθμιση του επαγγέλματος» 76% το βλέπει θετικά ή μάλλον θετικά, ενώ αρνητικά ή μάλλον αρνητικά το υπόλοιπο 1/4. Ενδιαφέρουσα όμως προοπτική αποτελεί και άποψη πως ένας κώδικας δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να προλάβει κοινωνικές, νομικές ή συναισθηματικές τριβές στη σχολική ζωή, με την έννοια πως θα προκαθορίζει το πλαίσιο δράσης του δασκάλου και θα τον προφυλάσσει από παρεκκλίσεις και έξωθεν παρεμβάσεις. Εδώ 83% κλίνει θετικά (26% ΝΑΙ και 57% ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ), 14% διατηρεί τις επιφυλάξεις του ενώ κάθετα αντίθετο παρουσιάζεται μόλις το 3%. Ίσως οι εκπαιδευτικοί ελπίζουν να νιώθουν μια μεγαλύτερη ασφάλεια και κάλυψη απέναντι στον παρεμβατισμό των γονέων που στις μέρες μας είναι φαινόμενο που διευρύνεται. Την ίδια (βάσει ποσοστών) ασφάλεια φαίνεται να νιώθουν και αν ο κώδικας περί του οποίου η συζήτηση διασφαλίζει πως «Η παράβαση ή παραβίαση των επιταγών του θα επιφέρει πειθαρχικές κυρώσεις, οι οποίες να προβλέπονται από τον ίδιο». Παρά ταύτα, προβληματισμό θα πρέπει να προκαλεί το γεγονός ότι ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνούν με την θεσμοθέτηση Κώδικα Επαγγελματικής Δεοντολογίας, υπάρχει ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, περίπου το 25% των ερωτηθέντων, που απαντά πως η παραβίαση του

Κώδικα δεν θα έπρεπε να επιφέρει πειθαρχικές ή ποινικές κυρώσεις. Σε αυτή την περίπτωση καλούμαστε να αναρωτηθούμε τι αξία δίνουν οι ίδιοι σε έναν θεσμοθετημένο Κώδικα.

4.1.5. Απόψεις για τις ηθικές αρχές του επαγγελματία εκπαιδευτικού

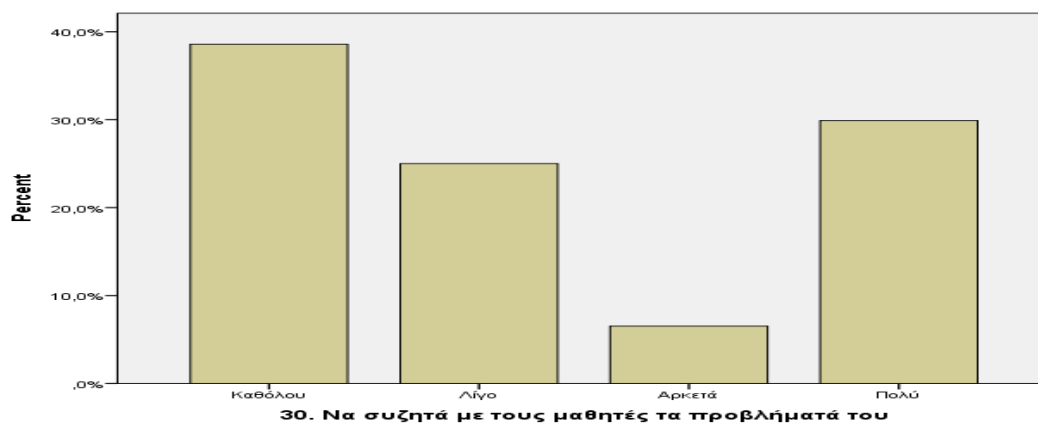
Η σχέση με τους μαθητές: Προχωρώντας και αλλάζοντας πεδίο έρευνας, θα εξετάσουμε την σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Όσον αφορά στην προσωπική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσά τους, κυρίως από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού προκύπτει ότι για το 98% (Πολύ 65%, Αρκετά 33%) ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι μαζί με τα καθήκοντά του, αναλαμβάνει και κάποιο είδος ηθικής δέσμευσης απέναντι στον μαθητή του. Ποσοστό που δεν επιδέχεται συζήτηση πόσο μάλλον αμφισβήτηση αν όλοι, οι θεραπεύοντες την Παιδαγωγική Επιστήμη κοιτάζουμε βαθιά μέσα μας. Στις ερωτήσεις όπου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν διάφορες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές ως ηθικές ή μη, έχουμε κάποια ενδιαφέροντα αποτελέσματα:

Στην ερώτηση αν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διατηρεί μια αυστηρά και μόνο επαγγελματική σχέση με τους μαθητές του, προκύπτει ένα ενδιαφέρον αρνητικό ποσοστό, της τάξης του 82%, που μας επιτρέπει να πούμε πως ο δάσκαλος δεν επιδιώκει μια στεία και απρόσωπη σχέση με τον μαθητή αλλά μια σχέση ανθρώπινη, μια σχέση αλληλεπίδρασης, μια σχέση συναισθηματική. Τον ιδιαίτερο αυτό δεσμό έρχονται να επιβεβαιώσουν και οι απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση «Πρέπει ο δάσκαλος να προστατεύει τα μυστικά που του εμπιστεύεται κάποιος μαθητής του; (εκτός αν ο νόμος τον υποχρεώνει για το αντίθετο)» όπου το 77% αξιολογεί ως πολύ ηθική στάση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, και το 18% περίπου, ως αρκετά ηθική. Μοιρασμένοι ωστόσο παρουσιάζονται οι συνάδελφοι στην ερώτηση αν πρέπει να αποδέχονται δώρα από μαθητές ή γονείς: Το 13% υποστηρίζει πως είναι μια ανήθικη τακτική, ενώ λιγότερο ηθική την βρίσκει το 30%, 46% παρουσιάζεται να μην έχει ιδιαίτερο πρόβλημα, ενώ μόλις το 11% την αξιολογεί ως πολύ καλή πρακτική.



Εδώ βέβαια δυστυχώς μέσα από το ερωτηματολόγιο δεν μπορέσαμε να εξετάσουμε τα κριτήρια με τα οποία απάντησαν σε αυτή την ερώτηση (κάποιοι ίσως εκ του πονηρού ορμώμενοι, σκέφτηκαν την δωροδοκία, κάποιοι ίσως πως έτσι θα βρεθούν υπόχρεοι σε γονείς και μαθητές, κάποιοι λιγότερο υποπτευμένοι και με περισσότερες αγνές προθέσεις απάντησαν πως δεν υπάρχει κάτι το μεμπτό εξαιτίας του συναισθηματικού δεσίματος με τα παιδιά). Εξίσου διχασμένη παρουσιάζεται η εκπαιδευτική κοινότητα στην ερώτηση: «πρέπει ο δάσκαλος να δανείσει χρήματα σε κάποιον μαθητή;», και εδώ η ερώτηση δεν ξεκαθαρίζει επί τούτου τον λόγο για τον οποίο γίνεται αυτό, έτσι το 65% διαφωνεί λιγότερο ή περισσότερο με την τακτική του να δώσει χρήματα σε κάποιον μαθητή, το 30% υποστηρίζει πως είναι μια αρκετά ηθική πρακτική στα πλαίσια και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, και μόλις το 5% την βρίσκει καλή και ηθική πρακτική. Και πάλι όμως η απάντηση δεν αιτιολογείται.

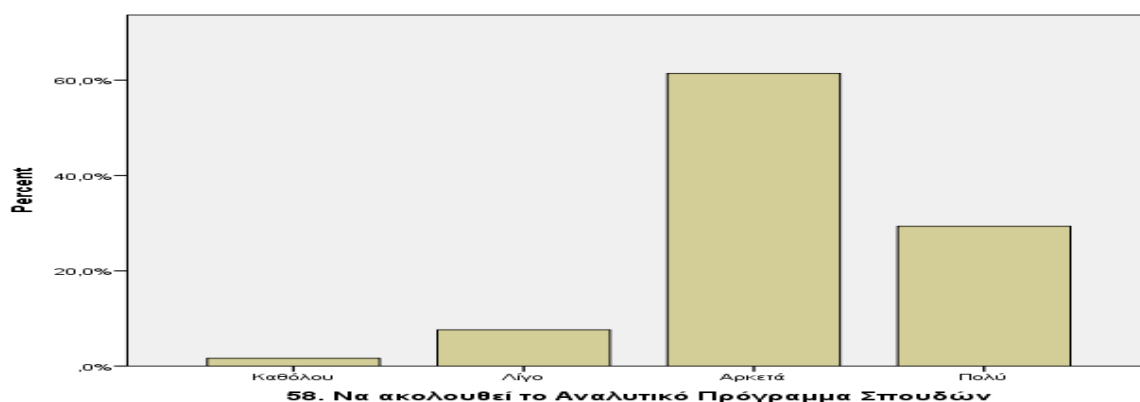
Σειρά έχουν οι παράγοντες που αναφέρονται στην παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή. Διχογνωμία στην ερώτηση αν ο δάσκαλος θα πρέπει να συζητά με τους μαθητές τα προβλήματά του όπου 39% δεν εγκρίνει τη συγκεκριμένη πρακτική ως ηθική, ενώ λιγότερο αποδεκτή είναι και από το 25%, το 36% αντίθετα συμφωνεί πως ο δάσκαλος μπορεί να μοιράζεται τους προβληματισμούς του με τους μαθητές.



Απόλυτο είναι το ποσοστό που θέτει ως ζητούμενο τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και ασφαλούς περιβάλλοντος για μάθηση από τον δάσκαλο στην τάξη. Γεγονός που την αναδεικνύει ως νούμερο 1 δέσμευση του εκπαιδευτικού. Παρόμοια είναι και τα ποσοστά στην ερώτηση αν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί τον ανοιχτό διάλογο στην τάξη. Όπου 82% συμφωνεί απόλυτα και 16% αρκετά. Στα ακριβώς αντίθετα ποσοστά οδηγούν οι απαντήσεις που έχουν να κάνουν με τις διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές 98,5% το θεωρούν εντελώς ή ανήθικη πρακτική. Το ίδιο ακριβώς ποσοστό βρίσκει ανήθικη τη άσκηση λεκτικής ή ψυχολογικής βίας στους μαθητές. Ένα ακόμη 99% θέλει ο δάσκαλος να διαθέτει ενσυναίσθηση και κατανόηση, ενώ το 98% θεωρεί απαράδεκτο να προσβάλλει ο δάσκαλος κάποιον μαθητή του ειδικά μπροστά σε κοινό (συμμαθητές, συνάδελφοι, γονείς). Μια ερώτηση στην οποία δεν υπάρχει ταυτοφωνία είναι αν ο εκπαιδευτικός επιτρέπεται να βγάζει τα παιδιά από την τάξη σε ώρα μαθήματος για να παίζουν. Κι εδώ υποθέτουμε ότι πολλοί απάντησαν συναισθηματικά, σκεπτόμενοι πως έτσι θα ευχαριστήσουν τα παιδιά, ίσως πως είναι στα πλαίσια κάποιας επιβράβευσης, και άλλοι πως υπολογίζουν την μεγαλύτερη ευθύνη που έχουν σε ανοιχτό χώρο (ασφαλές περιβάλλον για τον μαθητή), τις εγκυκλίους για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων (νομικά δεν έχει αυτό το δικαίωμα), την πρόκληση σχολίων και παραπόνων από άλλους συναδέλφους. Το 28,5% την αντιμετωπίζει ως κακή πρακτική, το 48,5% ως λιγότερο καλή πρακτική, το 21% ως αρκετά καλή πρακτική ενώ μόλις το 2% ως πολύ καλή και ηθική πρακτική από μέρους του εκπαιδευτικού.

Περί του χαρακτηρισμού ως ηθικών, διδακτικών πρακτικών 81,5% παραδέχεται ως ηθική την προσπάθεια του δασκάλου να προσαρμόσει την ύλη στο επίπεδο του κάθε μαθητή, ενώ ένα ακόμη 16% την θεωρεί αρκετά ηθική και αν μη τι άλλο, φιλότιμη. 59% αντιλαμβάνεται ως ανήθικο να αδιαφορεί κάποιος εκπαιδευτικός αν

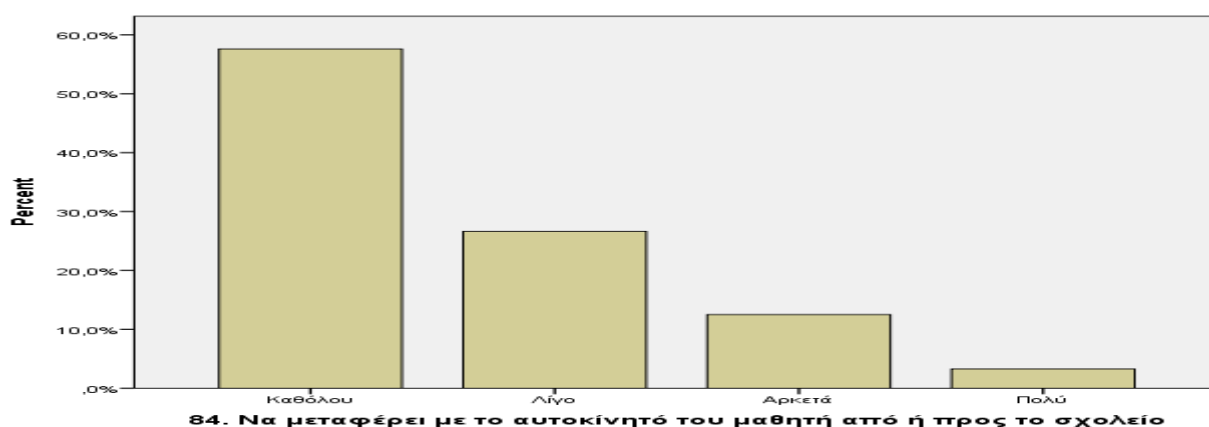
κάποιος μαθητής αντιγράφει ενώ το 36% ως λιγότερο ηθική τακτική. 81% διαφωνεί κάθετα με το να δίνει ο δάσκαλος εύκολες ασκήσεις στους μαθητές χτίζοντας τη δημοφιλία του, ενώ ως λιγότερο απαράδεκτο το αξιολογεί το 16%. Μόνο 3% το δέχεται ως αρκετά καλή πρακτική. Το να διδάσκει ένας δάσκαλος χωρίς προετοιμασία είναι μια ακόμη διδακτική πρακτική η οποία χαρακτηρίζεται ως ανήθικη από το 61% των συμμετεχόντων στην έρευνα, λιγότερο ηθική από το 33% και σε αμελητέα ποσοστά ως καλή πρακτική (6%). Στην ερώτηση αν ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές το 54% απαντά αρνητικά, λιγότερο με αυτήν την πρακτική συμφωνεί το 33%, ενώ θετική στάση κρατά το 13%. Απόλυτα ή αρκετά ηθικό βρίσκει το 91% την σύμπλευση με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ακόμη και αν διαφωνεί με αυτά, ενώ μόνο το 1,5% την βρίσκει τελείως ανήθικη. Το 7,5% περιορίζεται στο ότι αποτελεί λιγότερο καλή πρακτική.



Στις ερωτήσεις που είχαν ως ζητούμενο να αναλύσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα: Στην ερώτηση «Θεωρείτε πως η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή;» 63% των ερωτώμενων απαντά ΝΑΙ, το 35% ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ, ενώ μόνο το 2% περιορίζεται στο ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ, ενώ καμία αρνητική απάντηση δεν υπάρχει. Αντίστοιχα ποσοστά και στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό κρίνετε πως ο εκπαιδευτικός επιδρά στην διαμόρφωση του ήθους και την ανατροφή του παιδιού;» όπου 57% απαντά Αρκετά, 37,5% Πολύ, μόλις το 5,5% Λίγο, ενώ και εδώ δεν υπάρχει αρνητική απάντηση. Στην ερώτηση αν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, σε εποχές κρίσης, να παρέχει μεγαλύτερη υποστήριξη στους μαθητές του, όσον αφορά κοινωνικά ζητήματα και ζητήματα ηθικής; 97,8% απαντά

ΝΑΙ και ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ, ενώ απαντήσεις που κινούνται στον αντίποδα δίνει μόλις το 2%. Τα παραπάνω μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως μεγάλη τους ευθύνη, τη συνεισφορά τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Τα ίδια συμπεράσματα προκύπτουν και από απαντήσεις που θέλουν το δάσκαλο να διδάσκει αρχές και αξίες στους μαθητές του σε ποσοστό 98,5%.

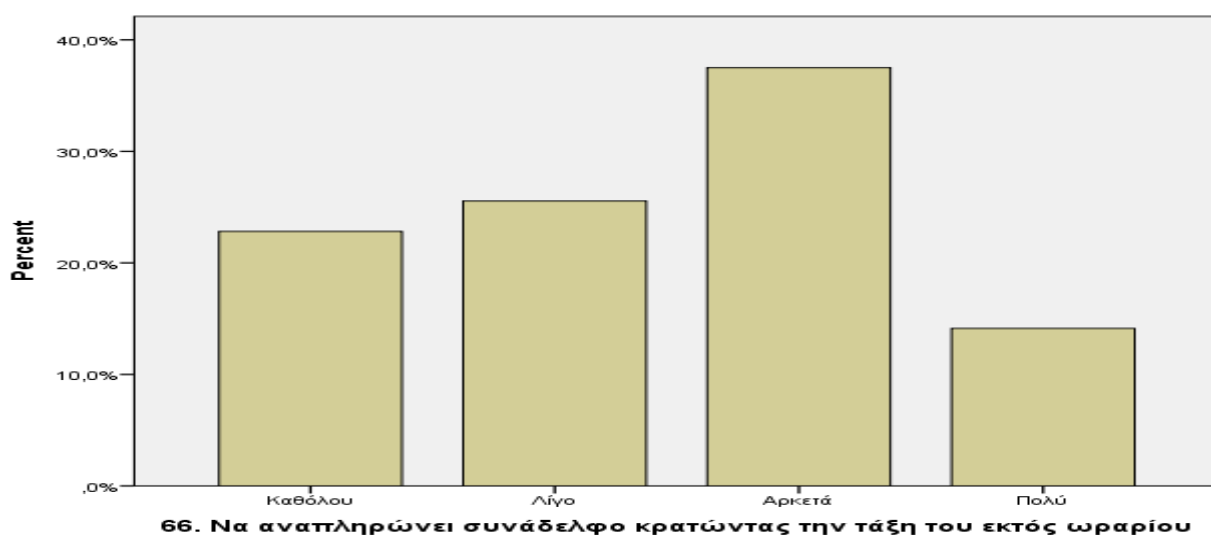
Σχετικά με την διαφύλαξη της ασφάλειας και της ακεραιότητας του μαθητή, οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως είναι απολύτως επιφορτισμένοι από το ρόλο τους να διατηρούν και να προφυλάσσουν την ακεραιότητα των μαθητών σε απόλυτο ποσοστό. Στην ερώτηση αν πρέπει ένας δάσκαλος να αποβάλλει μαθητή από την τάξη (όπου υπονοείται πως δεν τον έχει πλέον υπό την άμεση επίβλεψή του) 63% χαρακτηρίζει την πρακτική αυτή καθόλου ηθική, 30% λίγο ηθική, ένα 6% αρκετά ηθική ενώ μόλις ένα 1% πολύ ηθική. Κακή πρακτική βρίσκει επίσης το 93% την άρνηση να συνοδεύσει τους μαθητές σε εκδρομές και εκδηλώσεις του σχολείου, υπενθυμίζοντας πως είναι μέσα στα πλαίσια του διδασκαλικού καθήκοντος. Μια ερώτηση η οποία εξετάζεται, εκτός από τα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις και έχει να κάνει με την έκθεση των μαθητών σε κίνδυνο με υπαιτιότητα του εκπαιδευτικού: «Επιτρέπεται ο εκπαιδευτικός να μεταφέρει με το αυτοκίνητό του μαθητή από ή προς το σχολείο». Εδώ το 58% απαντά πως δεν είναι καθόλου ηθική μια τέτοια συμπεριφορά, 27% πως είναι λίγο ηθική, ενώ μόλις 15% την βλέπουν με θετικό πρόσημο.



Γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των συνεντεύξεων όπου είναι κατηγορηματικά αντίθετοι και υπολογίζουν το ρίσκο να βγάλεις το παιδί από το σχολείο και να το εκθέσεις σε εξωτερικούς κινδύνους. Απαράδεκτο θεωρείται ακόμη

για έναν δάσκαλο να εγκαταλείπει την τάξη σε ώρα μαθήματος (π.χ. για αν μιλήσει στο κινητό). Εξίσου καθήκον τους λοιπόν και απαράβατη υποχρέωση θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την διαφύλαξη της υγείας των μαθητών.

Οι σχέσεις με τους συναδέλφους και το επάγγελμα: Όσο έχει να κάνει με τη σχέση μεταξύ συναδέλφων οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν εξαιρετικά ανήθικο για κάποιον να ασκεί κριτική (ανεξάρτητα από το αν είναι καλοπροαίρετη ή όχι) στο έργο των συναδέλφων του (52,5% Καθόλου, 38% Λίγο, 7,5% Αρκετά, 2% Πολύ ηθική πρακτική). Μια γνώμη που αποδεικνύει πως ο εκπαιδευτικός έχει ισχυρή αίσθηση της αυτονομίας του και δεν είναι αρκετά δεκτικός σε έξωθεν παρεμβάσεις. Παρόλο που στην ερώτηση αν πρέπει να συνδράμουν έναν συνάδελφο στα όποια προβλήματα αντιμετωπίζει 93% (Αρκετά και Πολύ) υποστηρίζει πως θα πρέπει να υπάρχει αλληλεγγύη και αλληλοβοήθεια. Ακόμη 2 στους 3 υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό την καλή συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο. 1 στους 3 βλέπει επίσης αρκετά θετικά αυτή την συνεργασία. Εκεί που η κοινότητα παρουσιάζεται διχασμένη (για διάφορους λόγους π.χ. όσο έχει να κάνει με την ισχυρή πεποίθηση ότι δεν μπορούν να διδάσκουν αυθαίρετα σε ένα άλλο τμήμα, ή πως θίγονται από κάποια ενδεχόμενη αλλαγή ωραρίου, υπερωρίες κτλ). Το 14% βρίσκει πολύ ηθικό το να αναπληρώνει συνάδελφο κρατώντας του την τάξη εκτός ωραρίου, 38% θεωρεί πως είναι μια αρκετά ηθική πρακτική, 25% μια λιγότερο ηθική πρακτική ενώ το 23% δεν το θεωρεί καθόλου ηθικό και σωστό.

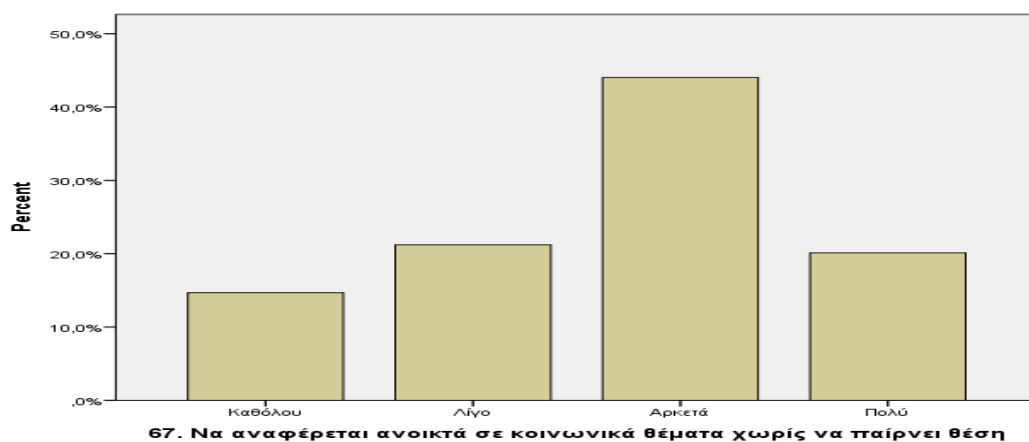


Σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με το ίδιο το επάγγελμά τους, οι εκπαιδευτικοί σε μια δύσκολη μάλλον ερώτηση απαντούν σε ποσοστό 79%

πως σε καμία περίπτωση δεν έχουν χάσει το ενδιαφέρον για το επάγγελμά τους από την ημερομηνία που προσελήφθησαν, το 16% απαντάει μάλλον διστακτικά ότι το ενδιαφέρον για το επάγγελμά του έχει μειωθεί, ενώ ένα 4% απαντά Αρκετά στην ίδια ερώτηση. Καθολική είναι επίσης η άποψη πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερώνεται δια βίου για τις εξελίξεις στον κλάδο του. Το να διδάσκει αντικείμενα που δεν εμπίπτουν στη ειδικότητά του, και ενώ μεγάλη συζήτηση διεξάγεται γύρω από τις δεύτερες αναθέσεις μαθημάτων ειδικοτήτων σε εκπαιδευτικούς ΠΕ70, το 52% αντιμετωπίζει ως ανήθικη πρακτική, το 34% ως λιγότερο ηθικό, ένα 12% αρκετά ηθικό και το 2% ως ορθή πρακτική.

Η σχέση με τους γονείς και την κοινωνία: Τη σχέση τους με την κοινωνία την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως ηθική δέσμευση που αναλαμβάνουν μαζί με τα καθήκοντά τους σε ποσοστό 95,7% (62% Πολύ και 33,7% Αρκετά). Λιγότερο ή καθόλου δεσμευμένο ηθικά απέναντι στο κοινωνικό σύνολο παρουσιάζεται το 4,3%. Ο εκπαιδευτικός επομένως νιώθει χρέος απέναντι στην κοινωνία. Αισθάνεται ότι το έργο που αναλαμβάνει και επιτελεί είναι κατά βάση κοινωνικό και συντελεί στην διατήρηση των αξιών και ιδανικών του κοινωνικού συστήματος. Στην ερώτηση «αν ο δάσκαλος πρέπει να ασχολείται με τα κοινά, να συμμετέχει σε οργανισμούς και συλλόγους και να συνεργάζεται με φορείς της ευρύτερης κοινότητας της οποίας είναι μέλος» οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 32% αξιολογούν την ενασχόληση με τα κοινά ως πολύ καλή και ηθική πρακτική, και στην ίδια κατεύθυνση ακολουθεί το 39% που την αναγνωρίζει ως αρκετά θετική. Λιγότερο θετικά την αντιμετωπίζει το 27% ενώ αρνητικά μόλις το 2%. Από τα αποτελέσματα θα μπορούσαμε να αποδώσουμε στους εκπαιδευτικούς, αν μη τι άλλο εξωστρέφεια και αγάπη για προσφορά, ένα μεράκι για την επιτέλεση κοινωνικού έργου. Την ίδια αγάπη και ανάγκη για επικοινωνία και συνεργατικότητα αναδεικνύουν και οι απαντήσεις στην ερώτηση «αν ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την συνεργασία με τους γονείς» όπου σχεδόν απόλυτα έχουμε θετικές απαντήσεις. Δεν γνωρίζουμε κατά πόσο αν συμβαίνει αυτό σε κάθε περίπτωση, ωστόσο οι προθέσεις φαίνονται να είναι πάντοτε καλές. Στον αντίποδα όμως βρίσκονται πρακτικές όπως να ζητάει ο δάσκαλος εξυπηρέτησεις και να αποδέχεται χάρες από γονείς και μαθητές. Εδώ το 97% βλέπει με αρνητικό ή αρκετά αρνητικό μάτι τέτοια ζητήματα, ίσως διότι φοβάται πως έτσι δεσμεύεται, υποχρεώνεται σε ανταποδόσεις, χάνει μέρος της αυτονομίας του όπως σχολιάσαμε και παραπάνω. Ένα ζήτημα όμως, όπου οι απόψεις παρουσιάζονται μοιρασμένες είναι, αν ο δάσκαλος θα πρέπει να μιλάει στην τάξη ανοικτά για κοινωνικά θέματα (π.χ. ομοφυλοφιλία,

ναρκωτικά, κρίση). Τη στάση αυτή το 20% την θεωρεί πολύ ηθική, το 44% αρκετά ηθική, 21% λιγότερο ηθική, το 15% ανήθικη πρακτική.

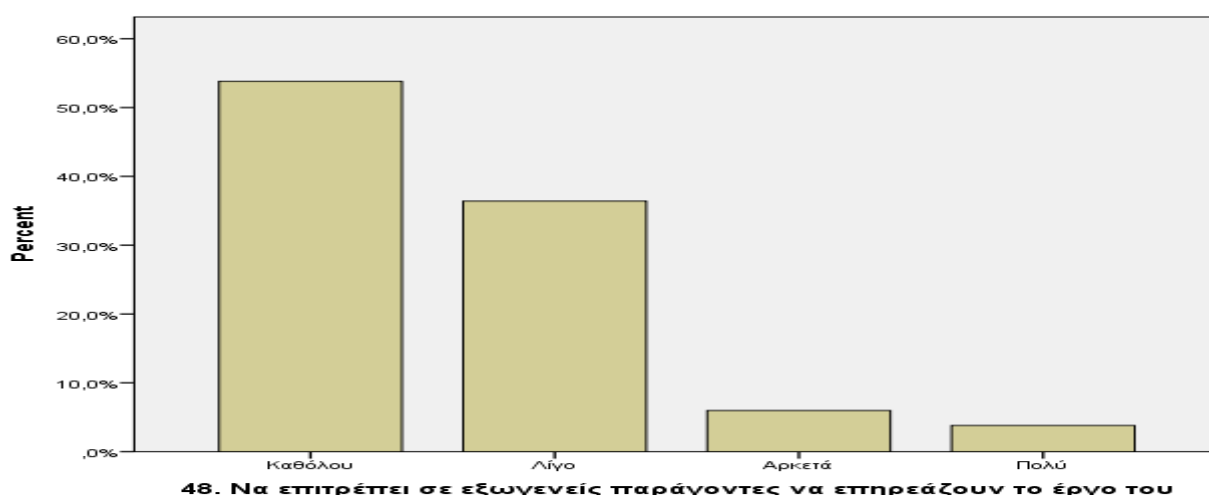


Με δεδομένο ότι παραπάνω από 1 στους 3 εκπαιδευτικούς δεν επιθυμεί για διάφορους λόγους (ανησυχεί πως θα το εκλάβουν οι γονείς, δεν νιώθει έτοιμος να μιλήσει για τέτοια ζητήματα, φοβάται πως το κοινό του δεν είναι αρκετά ώριμο να δεχτεί αυτά τα μηνύματα) να αναφέρεται σε ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία μας, υποδηλώνει μια υπεκφυγή από μέρους του, μια έλλειψη ετοιμότητας και ικανότητας να αγγίζει ευαίσθητα ζητήματα, ίσως και τον φόβο πως θα κατηγορηθεί για ηθικοπλαστική συμπεριφορά. Δεν θέλουμε να πιστεύουμε (ούτε αποδεικνύεται από αυτήν την έρευνα) ότι ο σύγχρονος έλληνας δάσκαλος δεν είναι ρεαλιστής και αρέσκεται να κρύβεται και να κρύβει από τους μαθητές του την πραγματικότητα.

4.1.6. Απόψεις σχετικά με τα επιθυμητά ή ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του επαγγελματία εκπαιδευτικού

Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν ως ηθικές ή όχι κάποιες πρακτικές, οι οποίες έχουν να κάνουν με το σύνολο της προσωπικότητάς τους και θα μας βοηθήσουν να δημιουργήσουμε μια εικόνα για τη γενικότερη στάση, υπόληψη και ακεραιότητα του χαρακτήρα του σύγχρονου έλληνα εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν τάσσεται σε ποσοστό 90% αρνητικά στην παράδοση ιδιαιτέρων μαθημάτων τους μαθητές του επί πληρωμή. Το 67% αισθάνεται πως πρέπει ένας εκπαιδευτικός να αποδέχεται την κριτική ως κίνητρο για αυτοβελτίωση και το 30% το θεωρεί αρκετά απαραίτητο προσόν για έναν δάσκαλο να μπορεί να ακούει και να αποδέχεται την κριτική. Για το σύνολο των ερωτηθέντων είναι απαραίτητο για έναν δάσκαλο να μπορεί να αναγνωρίζει τα λάθη του και να προσπαθεί αν τα διορθώνει. Η αυτογνωσία και η αυτοκριτική δείχνουν ωριμότητα του χαρακτήρα και μια ολοκληρωμένη ηθική

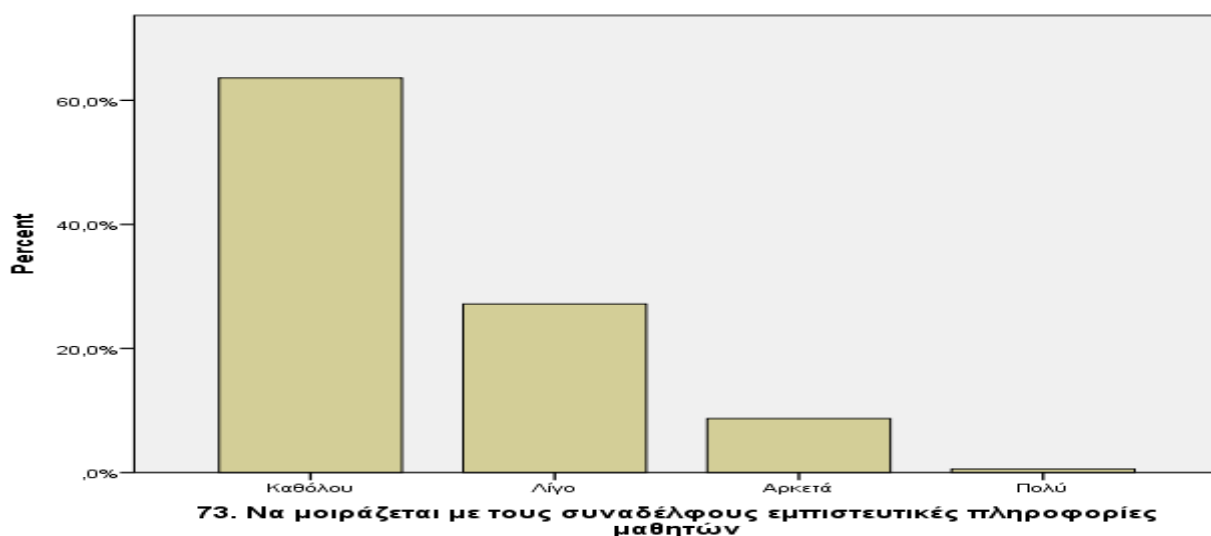
υπόσταση. Αναγνωρίζει σε απόλυτο ποσοστό την ανάγκη να είναι συνεπής σε λόγια και έργα, να μην λέει άλλα από αυτά που κάνει, να μην υπόσχεται αλλά να πραγματοποιεί. Σε γενικές γραμμές αρνητικά αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις τοποθετήσεις περί πολιτικών και ιδεολογικών θέσεων στα πλαίσια του μαθήματος. Θέλουν τον δάσκαλο ακέραιο όσο και αυτόνομο. Η πλειονότητα (54% Καθόλου και 36% Λίγο) δεν τον θέλει να αφήνει εξωγενείς παράγοντες να επηρεάζουν την διδασκαλία του.



48. Να επιτρέπει σε εξωγενείς παράγοντες να επηρεάζουν το έργο του

Οι μισθολογικές μεταβολές, οι άσχημες λιγότερο ή περισσότερο εργασιακές συνθήκες, τα προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο καθένας «θα πρέπει ο δάσκαλος να τα αφήνει στην είσοδο της τάξης μαζί με το πανωφόρι του» (όπως θα έλεγε και ο Pestalozzi) και για κανέναν λόγο να αφεθούν να ασκήσουν επιρροή στο διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Το αντίστοιχο ισχύει και για την αξιολόγηση του μαθητή, η οποία δεν πρέπει να επηρεάζεται από συμπάθειες ή αντιπάθειες αλλά να είναι αντικειμενική και εμπειριστατωμένη. Η άσκηση πιέσεων για ευνοϊκότερη μεταχείριση ή προαγωγή είναι ακόμη μια πρακτική που χαρακτηρίζεται ανήθικη από τη μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών αφού 9 στους 10 παρουσιάζονται αντίθετοι. Συντριπτικά αντίθετοι φέρονται να είναι και με την χρήση εξοπλισμού ή την οικειοποίηση πόρων του σχολείου για προσωπικούς λόγους. Εδώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί με την δημοσιούπαλληλική του ταυτότητα και δείχνει μια έντονη τάση να διαφυλάξει την δημόσια περιουσία. Σε μια εκ των πραγμάτων δύσκολη ερώτηση το 100% των ερωτηθέντων αντιδρά στην υποψία ότι κάποιος εκπαιδευτικός μπορεί να διδάσκει ότι κάποια φυλή ή θρησκεία είναι υποδεέστερη από κάποια άλλη. Το «εκπαιδευτικό» ή «παιδαγωγικό» απόρρητο κατ' αναλογία προς το ιατρικό, είναι κάτι

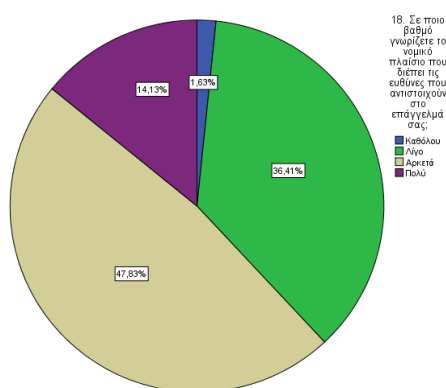
που δεν βρίσκει αδιάφορους τους εκπαιδευτικούς αφού όπως και παραπάνω παρατηρήσαμε δεν επιθυμούν να διαρρέουν πληροφορίες που έχουν να κάνουν με τους μαθητές τους, ακόμη κι μεταξύ συναδέλφων αφού 64% δεν επικροτεί καθόλου αυτή την πρακτική, ενώ λιγότερο ορθή τη βρίσκει το 27%. Μονάχα ένα ποσοστό της τάξης του 9% την χαρακτηρίζει ως αρκετά ηθική πρακτική που θα πρέπει να ακολουθείται.



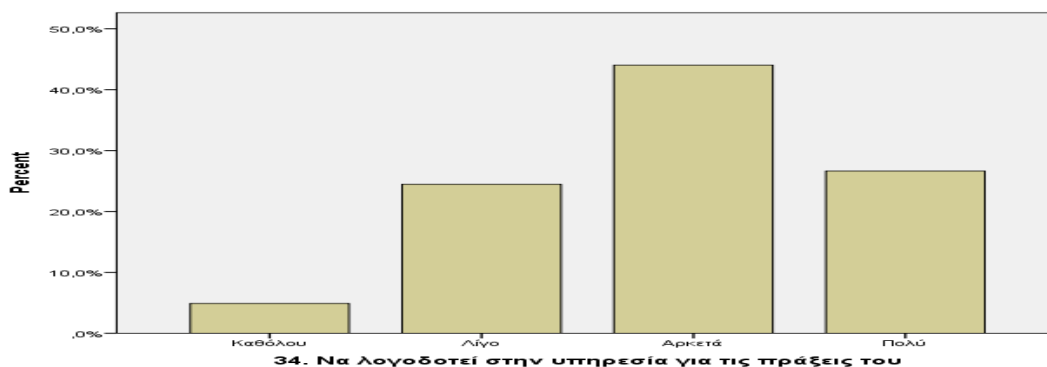
Συμπεριφορές, οι οποίες εκτός από την ηθική τους υπόσταση αγγίζουν και νομικές πτυχές με την έννοια πως αποτελούν νομικά παραπτώματα (π.χ. το κάπνισμα στους χώρους του σχολείου, η κατάσταση μέθης στον χώρο εργασίας) θεωρούνται από το σύνολο των εκπαιδευτικών απαράδεκτες. Και καταλήγουμε σε μια πρακτική η οποία καίτοι παράνομη, παρότι αντιτίθεται στην ερευνητική δεοντολογία και το σεβασμό της ιδιοκτησίας, ακολουθείται κατά κόρον και μάλιστα φέρει διάσταση απόψεων. Είναι ηθικό ή όχι, για έναν δάσκαλο, να φωτοτυπεί από βοηθήματα ασκήσεις που θα δώσει στους μαθητές του; 29% δεν βρίσκει τη συμπεριφορά αυτή καθόλου ηθική, ενώ και το 43% βρίσκει πως δεν κινείται στην σωστή κατεύθυνση, στον αντίποδα ένα 28% που την θεωρεί ορθή. Και εδώ οι περισσότερες απαντήσεις κινούνται στις μεσαίες τιμές, επομένως συμπεραίνουμε μια αναποφασιστικότητα από την μεριά όσων απάντησαν. Ίσως επειδή λιγότερο ή περισσότερο κατά το παρελθόν και εκ των πραγμάτων αναγκάστηκαν να προβούν σε αυτή την πράξη (η οποία αποτελεί λογοκλοπή) επειδή αναγκάστηκαν ακόμη και αν το γνώριζαν πως παρανομούν.

4.1.7. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νομικό πλαίσιο

Για την υπηρεσιακή τους συνείδηση και ενημερότητα τώρα 3 στους 10 δηλώνουν πολύ καλά ενημερωμένοι για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που σχετίζονται με το επάγγελμα, 6 στους 10 παρουσιάζονται αρκετά και σε ικανοποιητικό βαθμό ενήμεροι, ενώ 1 στους 10 δηλώνει ανεπαρκώς ενημερωμένος για τα καθήκοντα που έχει αναλάβει κατά την πρόσληψή του. Η ερώτηση ωστόσο που έχει να κάνει με την επίγνωση του νομικού πλαισίου που διέπει τις ανωτέρω υποχρεώσεις δίνει διαφοροποιημένα αποτελέσματα. Μόνο το 14% δηλώνει με σιγουριά ότι γνωρίζει πολύ καλά τον νόμο, ενώ υποχώρηση παρουσιάζει και το ποσοστό όσων δήλωναν ικανοποιητική γνώση των καθηκόντων του από το 60% στο 48%. Ταυτόχρονα το 36% παραδέχεται πως δεν γνωρίζει καλά το νομικό πλαίσιο, ενώ υπάρχει και ένα 2% περίπου που αυθόρμητα απαντά πως δεν γνωρίζει καθόλου τους νόμους του επαγγέλματος το οποίο υπηρετεί.



Όσον αφορά σε υπηρεσιακά και διοικητικά ζητήματα σημαντική είναι για τους εκπαιδευτικούς η συνέπεια στο ωρολόγιο πρόγραμμα 7 στους 10 δηλώνουν απόλυτα συνεπείς, ενώ σε αρκετά μεγάλο βαθμό συμφωνεί το 25%. Η συνέπεια, τόσο στον προγραμματισμό, όσο και η σύμπτωση λόγων και έργων είναι από τα στοιχεία που διαμορφώνουν το προφίλ του εκπαιδευτικού και προκύπτουν από τη βιβλιογραφία, το ερωτηματολόγιο αλλά και τις συνεντεύξεις. Ταυτόσημα είναι τα αποτελέσματα στις ερωτήσεις «Να λογοδοτεί στην υπηρεσία για τις πράξεις του» και «Να συμμορφώνεται με την επαγγελματική ιεραρχία και την πολιτική του σχολείου που υπηρετεί» όπου 3 στους 10 βρίσκουν απόλυτα ηθική την σύμπλευση με την ιεραρχία και την πολιτική του σχολείου, οι μισοί περίπου κλίνουν προς το Αρκετά, ενώ 2 στους 10 δεν θεωρούν υποχρέωση του δασκάλου να λογοδοτεί στην υπηρεσία ή στον ιεραρχικά ανώτερό του για τις πράξεις του.



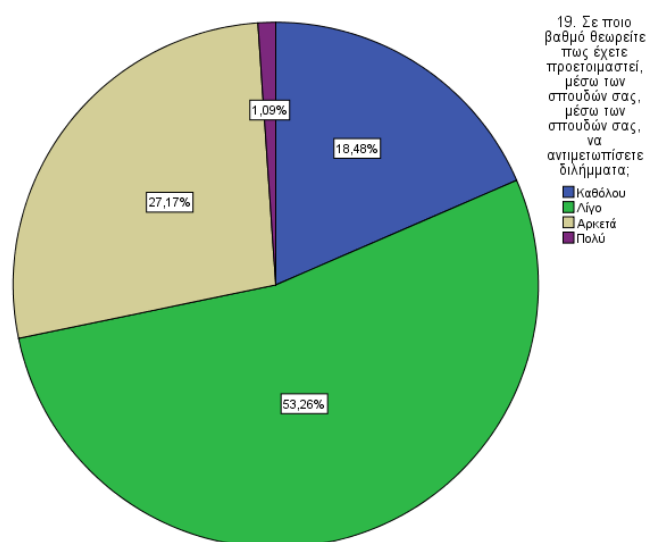
Δύο (2) στους 3 δεν θεωρούν καθόλου σωστό να αποκρύπτονται θέματα που παρεμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και το ίδιο ακριβώς ποσοστό δεν θα αγνοούσε παρατυπίες στην οργάνωση της σχολικής μονάδας, ενώ με την απόκρυψη, πλαστογράφιση ή χρήση παραπλανητικών πληροφοριών σε κάποιο επίσημο έγγραφο διαφωνεί κάθετα το 90% και διατηρώντας κάποιες επιφυλάξεις το υπόλοιπο 10%. Το 85% επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να συμμορφώνεται με το θεσμικό πλαίσιο του ρόλου, όπως αποτυπώνεται στις σχετικές ρυθμίσεις λιγότερο ή περισσότερο, ενώ σχεδόν απόλυτο είναι το ποσοστό που απαιτεί από τον δάσκαλο τη συμμετοχή του σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου.

4.1.8. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και την προαγωγή του επαγγελματικού ήθους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας, και κατά κάποιον τρόπο της ηθικής υπόστασης, του δασκάλου οι απαντήσεις είναι στην πλειονότητά τους θετικές. 39,7% απαντά ΝΑΙ και 45,7% απαντά ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ στην ερώτηση: «θεωρείτε πως η υπηρεσιακή συνέπεια είναι προσόν μετρήσιμο και θα έπρεπε να αξιολογείται για τον διορισμό ή την υπηρεσιακή εξέλιξη». Με βάση αυτά τα ποσοστά, θα μπορούσαμε να πούμε πως η αξιολόγηση δεν είναι κάτι το οποίο φοβούνται οι εκπαιδευτικοί. Το ίδιο μεγάλο είναι το ποσοστό (86,4%) όσων απαντούν με θετικό πρόσημο πως η αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας του εκπαιδευτικού θα συνέβαλε στην προαγωγή του επαγγέλματος. Η συμμετοχή του σε φορείς και οργανώσεις για την αναβάθμιση του επαγγέλματος, είναι κάτι το οποίο εκτιμάται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς μιας και το 65,8% το θεωρεί πολύ ηθική πρακτική, το 29,9% αρκετά ηθικό και μόνο ένα 4,3% το βρίσκει λιγότερο ηθικό.

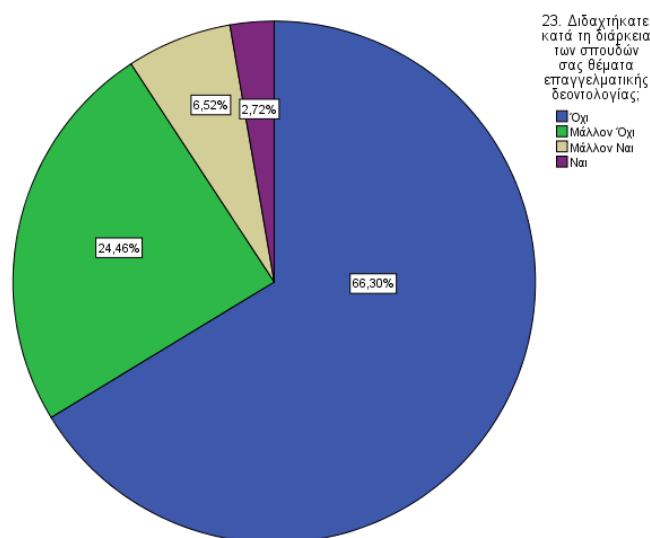
Οι ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με την ακαδημαϊκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την συνειδητοποίηση από μέρους τους των ευθυνών που

αναλαμβάνουν με την ένταξή τους στο επάγγελμα, δίνουν και αυτές κάποια ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως έχετε προετοιμαστεί από τις σπουδές σας, προκειμένου να αντιμετωπίσετε διλήμματα που θα ανακύψουν στην διάρκεια της εκπαιδευτικής σας διαδρομής», το 53% απαντά Λίγο, μαζί με ένα περίπου 19% που απαντά Καθόλου, μας δίνουν το συμπέρασμα πως 3 στους 4 δασκάλους δεν αισθάνονται έτοιμοι τελειώνοντας τις σπουδές τους να μπουν σε τάξη. Το 27% δηλώνει αρκετά καλά προετοιμασμένο, ενώ μόλις ένα 1% απάντησε Πολύ, σε μια ερώτηση που αναδεικνύει την ανάγκη τα Πανεπιστημιακά Τμήματα να εφαρμόσουν περισσότερα προγράμματα πρακτικής εξάσκησης και να εντάξουν μαθήματα με περισσότερο πρακτικό και πραγματιστικό περιεχόμενο για την σχολική καθημερινότητα.



Σε τρομακτικά μεγάλα ποσοστά καταλήγει και η επόμενη ερώτηση που αφορά την εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια των σπουδών πάντοτε, σε θέματα επαγγελματικής δεοντολογίας, αποκλειστικά. Εδώ το 54% λέει πως έχει διδαχτεί ελάχιστα πράγματα περί επαγγελματικής δεοντολογίας, το 36% δηλώνει πως οι σπουδές του δεν άγγιξαν καθόλου την συγκεκριμένη περιοχή, 9% υποστηρίζει πως οι σπουδές του κάλυψαν σε ικανοποιητικό βαθμό ζητήματα εκπαιδευτικής δεοντολογίας, ενώ κάτι λιγότερο από 1% δηλώνει πως οι σπουδές του έριξαν πολύ από το βάρος σε αυτή την κατεύθυνση. Παράλληλα το 66% δηλώνει πως δεν έχει διδαχτεί ζητήματα εκπαιδευτικής δεοντολογίας, είτε ως αυτόνομο μάθημα είτε ως ενότητα κάποιου μαθήματος. Λιγότερο σίγουρο παρουσιάζεται ένα 25% αν και κλείνει προς το ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ.

Μόνο το 9% υποστηρίζει πως (είτε λιγότερο είτε περισσότερο) έχει συναντήσει στην διδακτέα ύλη της Σχολής του αντίστοιχα θέματα.



Το 95,7% είναι εκείνο το ποσοστό το οποίο θεωρεί σημαντική ή μάλλον σημαντική την ύπαρξη ξεχωριστού μαθήματος επαγγελματικής δεοντολογίας στις σχολές Επιστημών Αγωγής.

4.2. Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Στο 1^ο σενάριο όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η σωστή προσέγγιση απαιτεί συνεργασία περισσότερων του ενός ατόμων. Το 25% θα συζητούσε το ζήτημα με έναν πιο έμπειρο συνάδελφο (π.χ. Γυμναστής περί κακώσεων) ή τον προηγούμενο δάσκαλο της τάξης (για το υπόβαθρο του μαθητή και της οικογένειας). Το 20% επιθυμεί την ενημέρωση του Συλλόγου και τη συνεργασία για εξεύρεση λύσης. Παραδέχονται πως είναι μια δύσκολη περίπτωση και είναι πρόθυμοι να δεχτούν συνδρομή από τον Διευθυντή (75%) ή τον Σχολικό Σύμβουλο (40%). Το 10% πρόθυμο να συζητήσει για την περίπτωση με κάποιον ειδικό (παιδοψυχολόγο, σχολικό ψυχολόγο κτλ). Διστακτικοί ωστόσο παρουσιάζονται (σε ποσοστό 40%) στην εμπλοκή περαιτέρω παραγόντων (π.χ. Πρόνοια, Εισαγγελία ανηλίκων κτλ), ενώ το 10% το αποκλείει τελείως ως λύση. Σε αυτή την περίπτωση θέλουν να επιβεβαιώσουν στον απόλυτο βαθμό πως πρόκειται για κακοποίηση και μάλιστα εξακολουθητική (45%). Ενώ το 25% θα εξαντλούσε όλες τις άλλες οδούς πριν καταλήξει στην καταγγελία.

Η πλειονότητα (55%) συμφωνεί πως πρέπει να προσεγγίσουν πρώτα το παιδί είτε με συζήτηση (40%), είτε με τρόπο παιγνιώδη (20%), ώστε να ανοιχτεί και να δώσει στοιχεία, ενώ στη συνέχεια θα καλούσαν και τους γονείς για να αξιολογήσουν όλες τις πτυχές της περίπτωσης. Το 80% των ερωτώμενων θα επιδίωκε την επικοινωνία με την οικογένεια, ενώ μόνο το 15% θα μιλούσε πρώτα με τους γονείς για να ανακαλύψει τα αίτια. Το 5% θα προσέγγιζε και συμμαθητές του παιδιού. Το 25% θα παρέπεμπε τους γονείς σε φορείς ή ειδικούς για υποστήριξη.

Ένας διαφορετικός τρόπος για να επιβεβαιωθούν τις υποψίες είναι η συστηματική παρατήρηση την οποία προτείνει το 30% των ερωτώμενων. Μόνο το 5% θα προσπαθούσε από μόνο του να εκτιμήσει και να εξάγει συμπεράσματα από τα σημάδια. Μόνο το 5% θα καλούσε το Σύμβουλο για να μιλήσει και ο ίδιος με το παιδί. Αναφέρθηκαν από εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 10% περιπτώσεις που ο μαθητής αυτοτραυματίζεται, επίσης σε ποσοστό 10% η κακοποίηση από συμμαθητή και 5% αναφέρουν ότι τα σημάδια μπορεί να είναι από κάποιο παιχνίδι. Το 15% παραδέχεται ότι έχει συναντήσει τέτοια περίπτωση τουλάχιστον μία φορά στην καριέρα του.

Ενδιαφέρον ωστόσο παρουσιάζουν οι παρακάτω αυθόρμητες δηλώσεις: 10% «δεν θα το προσπερνούσα, θα έκανα κάτι», 10% «θα προσπαθούσα να μην στοχοποιηθεί το παιδί», 10% θα έκανε κοινή συνάντηση με φορείς και γονείς ή συνάντηση – σεμινάριο με θέμα γενικότερα τη βία. Μόνο ένα 5% αναφέρει αυθόρμητα την ανάγκη δημιουργίας σχέσης εμπιστοσύνης με το παιδί ώστε να νιώσει την ασφάλεια να προσεγγίσει πρώτο.

Στο 2^ο σενάριο η πλειονότητα αναγνωρίζει ότι είναι μια κατάσταση ρεαλιστική και ενδεχομένως την έχουν συναντήσει (20%). Παρόλα αυτά και παρά την όποια σχέση έχουν με τον μαθητή ή τον γονέα του συμφωνούν πως δεν θα έδιναν τον ρόλο στον μαθητή με τον οποίο γνωρίζονται (75%), αλλά σε εκείνον που πραγματικά αξίζει (50%) ή ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή (25%). Μόνο το 5% παραδέχεται πως θα έδινε το ρόλο στον γνωστό για να ευχαριστήσει και τον γονέα και το παιδί. Ένα άλλο 5% παραδέχεται αυθόρμητα ότι έχει μεροληπτήσει (αν και στο θέμα της βαθμολογίας).

Ως προς τον τρόπο επιλογής όμως παρουσιάζονται αρκετές διαφορές. Αν και αρκετοί συμφωνούν περί αξιοκρατίας και δεν κάνουν διαχωρισμό ανάμεσα στα παιδιά. Το 20% ζητάει ισάξια συμμετοχή όλων των παιδιών, το 25% θα προσάρμοζε το έργο για πολλούς πρωταγωνιστές. Ένα 20% θα διένειμε τους ρόλους κατόπιν

συζήτησης - συναπόφασης με τους μαθητές. Το 15% προτείνει η παραστάσεις να διασκευάζονται και να στήνονται από τα ίδια τα παιδιά. Για το 15% ο δάσκαλος γνωρίζει καλύτερα την τάξη του και μπορεί να διανείμει άνετα τους ρόλους. Σύγκρουση απόψεων υπάρχει για το εάν είναι δίκαιο ή και ηθικό ακόμη να διανεμηθούν με κλήρωση οι ρόλοι (αυθόρμητα).

Αρκετοί αναγνωρίζουν την ηθική υπόσταση της φιλίας, έτσι ζητούν και την κατανόηση του γονέα, καθώς πρόκειται για αμφίδρομη σχέση. Το 40% διαχωρίζει την φιλική σχέση από το επάγγελμα, ενώ το 30% θα συζητούσε για να εξηγήσει στον γονέα στην περίπτωση που δεχόταν οχλήσεις. «Η πίεση αυτή είναι βέβαια πλαστή...» αναφέρεται από κάποιον. Άλλοι λόγοι για τους οποίους θα απέφευγαν να δώσουν το ρόλο στον γνωστό τους είναι η αποφυγή σχολίων από άλλους γονείς (5%), ο φόβος να κατηγορηθείς για μεροληψία (10%), η πίστη ότι οι ρόλοι πρέπει να δίνονται για ενθάρρυνση (10%), η αποφυγή ελιτισμού σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου (5%). Οι περισσότεροι παραδέχονται ότι αυτές οι εκδηλώσεις γίνονται για να χαρούν τα παιδιά ενώ μόνο ένα 5% αναφέρει την ανάγκη και των γονέων να νιώσουν περήφανοι.

Στο 3^ο σενάριο και όσον αφορά στη στάση της αναπληρώτριας πολλοί συμφωνούν ότι είναι αντιεπαγγελματική και παράτυπη (35%) της και βέβαια το μεγάλο χρονικό διάστημα που αναγκάστηκε να απουσιάσει (30%). Ακόμη αντιεπαγγελματική αλλά με περισσότερα ελαφρυντικά (20% αναγνωρίζει ότι το έκανε στα πλαίσια της συναδελφικότητας) βρήκε το 35% τη στάση της παράλληλης. Ωστόσο κανένας δεν αποδίδει ευθύνες στην αναπληρώτρια, παρόλο που το 5% θα επιθυμούσε η αναπληρώτρια να έχει επίγνωση των όσων ζητάει. Οι περισσότεροι (60%) επιρρίπτουν την ευθύνη στη Διευθύντρια του σχολείου και οι μισοί από αυτούς θεωρούν πως έγιναν λανθασμένοι χειρισμοί από τη μεριά της, ενώ συμφωνούν (85%) πως ο Σύλλογος πρέπει να ενημερώνεται σε ανάλογες περιπτώσεις και είναι ο μόνος αρμόδιος να αποφασίζει. Επομένως, σύμφωνα με το 50% καλώς η συνάδελφος έφερε το θέμα προς συζήτηση. Αντίθετα ένα 15% θα επιθυμούσε η Φ. να δράσει με μεγαλύτερη διακριτικότητα πριν μεγαλοποιήσει το ζήτημα. Το 65% λέει πως θα έπρεπε να ακολουθήσει την τυπική οδό και να πάρει άδεια. Το 35% αδυνατεί να πιστέψει πως μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο από τη στιγμή που όλα φαίνονται στο my school και από τη στιγμή που μιλάμε για το οργανωμένο ελληνικό Δημόσιο. Περίπου οι μισοί (45%) διαπιστώνει ότι τόσο οι Διευθύντρια όσο και οι αναπληρώτριες είναι εκτεθειμένες.

Για το θέμα της αντικατάστασης (και ενώ υπάρχει η άποψη από το 10% ότι τινάζεται ο προγραμματισμός της χρονιάς), το 25% προτείνει όλο το προσωπικό εκ περιτροπής να αναλάβει το ρόλο της φύλαξης, το 15% θεωρεί πως πρέπει να υπάρξει αντικαταστάτης από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης – ειδικά όσον αφορά στο θέμα της ξένης γλώσσας (φόβος για αντίδραση των γονέων 20%), 15% των ερωτώμενων θα αναλάμβαναν τη φύλαξη των τμημάτων τους οι ίδιοι. 10% προτείνει να προβεί η Διευθύντρια σε αλλαγή - προσαρμογή του προγράμματος, 10% να αναλάβει τις ώρες η Διευθύντρια, 10% παρόλο που το δέχεται ως έσχατη και χειρότερη περίπτωση το μοίρασμα των μαθητών στα άλλα τμήματα. Το 35% εντούτοις είναι κατηγορηματικά αντίθετο με την μετακίνηση της παράλληλης (η οποία σύμφωνα με 45% έχει άλλες ευθύνες). Αξίζει να αναφέρουμε ότι 10% των ερωτώμενων θεωρεί πως τέτοια θέματα λύνονται από την αρχή της χρονιάς με Πρακτικό του Συλλόγου. Ακούγεται ακόμη η άποψη πως οι αναπληρωτές είναι εκείνοι που συνήθως σηκώνουν το βάρος της αντικατάστασης.

Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς στέκονται στο γεγονός ότι η Διευθύντρια ενήργησε μυστικά, πράξη που θεωρούν απαράδεκτη για έναν εκπρόσωπο της διοίκησης (25%). Και ένα 30% παραδέχεται ότι η Διευθύντρια δεν μπορεί να καλύπτει μια τέτοια κατάσταση. Εν τούτοις για 5% των ερωτηθέντων σε ολιγοθέσιο σχολείο θα ήταν πιο εύκολο να μείνει κρυφό κάτι αντίστοιχο. Είναι ένα πρόσωπο από το οποίο περιμένεις Δικαιοσύνη και Αξιοκρατία. Το 10% θα σκεφτόταν την μετάθεση ευθυνών στον Διευθυντή Εκπαίδευσης. Ένα 10% αναγνωρίζει ότι η Διευθύντρια ρίσκαρε τη θέση της για να καλύψει τη συνάδελφο. Ένα 5% δέχεται πως η αυτή ήταν προς τιμήν της, ενώ ένα άλλο 5% θεωρεί την συγκάλυψη ζήτημα κύρους.

Πολλοί από τους ερωτώμενους αναγνωρίζουν ότι μπορεί να συμβεί στον καθένα και εμφανίζονται πρόθυμοι να συνδράμουν τη συνάδελφο και να δείξουν κατανόηση. Ένα 20% δηλώνει πως δεν θα επιθυμούσε να μάθει το λόγο της απουσίας αν αυτό θα έφερνε σε δύσκολη θέση τη συνάδελφο και ένα περίπου ίσο ποσοστό στέκεται στην αλληλοβοήθεια, και σύμπνοια που πρέπει να υφίσταται μεταξύ συναδέλφων, το καλό κλίμα στη σχολική μονάδα και την σχέση ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του Συλλόγου διδασκόντων.

Ένα 5% αναγνωρίζει πως υπάρχει έλλειμμα νόμου για τις μακροχρόνιες άδειες των αναπληρωτών όπως και στην περίπτωση εγκυμοσύνης.

Στο 4^ο σενάριο η πλειονότητα αναγνωρίζει την ακαταλληλότητα του προσώπου αυτού να βρίσκεται σε θέση ευθύνης παρότι αποδέχεται ότι συμβαίνει στο επάγγελμά μας να καλύπτονται....

Η κατάσταση μέθης είναι η συμπεριφορά που οι περισσότεροι (60%) θεωρούν απαράδεκτη και μάλιστα στον χώρο εργασίας, και όσον αφορά στην επαφή με μικρά παιδιά. Εξίσου απαράδεκτη βρίσκουν (20%) τη μη τήρηση – καταπάτηση του ωραρίου. Το 10% στέκεται στην εκμετάλλευση πόρων του σχολείου.

Το λάθος και την πλήρη ευθύνη αποδίδουν στο Διευθυντή Εκπαίδευσης το 30%, ενώ το ίδιο ποσοστό θα επιθυμούσε ο Διευθυντής να κληθεί για να λογοδοτήσει και να του γίνει υπόμνηση των κυρώσεων. 20% επιθυμεί παραπομπή του σε πειθαρχικό όργανο, ενώ το 40% υποστηρίζει πως θα έπρεπε να απομακρυνθεί (με άδεια, παραίτηση κτλ). Ένα 15% αναγνωρίζει πως ο Διευθυντής αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες και πως αυτό μπορεί να συμβεί σε όλους μας, αφού είμαστε άνθρωποι. Ένα άλλο 15% θα επιθυμούσε η υπηρεσία να τον υποστηρίξει και το ίδιο ποσοστό να μετατεθεί σε κάποιο γραφείο πρωτοβάθμιας ώστε να αποφύγει την επαφή με τα παιδιά.

Οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται στην συμπεριφορά του Διευθυντή είναι: αντιπαιδαγωγική (15%), αντιδεοντολογική (5%), αντιεπαγγελματική (10%), παράνομη (10%), αυθαίρετη (5%), ενώ δεν λείπουν χαρακτηρισμοί για τον ίδιο όπως: επιπόλαιος, ανάξιος, ανεύθυνος, ακατάλληλος, ανεπαρκής, ασυνείδητος. Επικίνδυνο για τα παιδιά τον χαρακτηρίζει το 30%. Το 25% επισημαίνει πως εκτός από πειθαρχικά παραπτώματα κάποια αποτελούν και ποινικά αδικήματα (π.χ. κάπνισμα)

Μέσα από τις απαντήσεις σκιαγραφείται το προφίλ του Διευθυντή ο οποίος θα πρέπει κατά γενική ομολογία αν είναι ο πρώτος που έρχεται και ο τελευταίος που φεύγει από το σχολείο. Πρέπει να έχει τον έλεγχο του σχολείου και να είναι το παράδειγμα και το πρότυπο, το πρόσωπο του σχολείου στην κοινωνία. Είναι υπάλληλος και πρέπει να δρα σύμφωνα με τα όσα ορίζει η νομοθεσία και αυτό κυρίως επειδή αν δεν εφαρμόζει ο ίδιος τους κανόνες πώς θα μπορέσει να τους επιβάλλει στο προσωπικό του. 45% επιμένει πως τα τυπικά προσόντα αν δεν συνοδεύονται από μια προσωπικότητα χαρισματική, από παιδαγωγικό πνεύμα, κοινωνικότητα, συναδελφικότητα, δεν σημαίνουν τίποτε. Εδώ αναφέρεται από μια μερίδα (25%) πως ο νόμος για την ανάδειξη στελεχών πάσχει και πως είναι απαραίτητο να γίνονται και ψυχομετρικές ή άλλες εξετάσεις για να διαπιστωθεί η καταλληλότητα του ατόμου να αναλάβει θέση ευθύνης.

Για τους λόγους που υπάρχει συγκάλυψη το 25% θεωρεί πως γίνεται λόγω συμφερόντων που έχουν να κάνουν με καλή προσωπική γνωριμία ή επειδή ανήκουν στο ίδιο πολιτικό κόμμα. Ενώ κάποιοι αναρωτιούνται για το πώς κατέλαβε εξ αρχής τη θέση αφού δεν είναι δυνατόν κανείς να μην γνώριζε.

Στο 5^ο σενάριο Οι συνάδελφοι σε ποσοστό 70% συμφωνούν πως από τη στιγμή που έλαβαν μια οδηγία από τη Διευθύντρια θα έπρεπε να κρατήσουν τα παιδιά ως το τέλος του εργασιακού τους ωραρίου. Για το 50% ήταν θέμα άγνοιας νόμου και απειρίας των εκπαιδευτικών ότι παράκουσαν τις εντολές της Δ/ντριας, ενώ μόνο το 10% τους κατηγορεί πως ήθελαν να «το σκάσουν». Παρόλα αυτά η στάση των αναπληρωτών χαρακτηρίζεται ως ανώριμη και επιπόλαιη (35%), αλλά και ως αντιεπαγγελματική (5%). Η μετακίνηση μαθητών με το αυτοκίνητο από το 35% χαρακτηρίζεται ως πολύ επικίνδυνη και από ένα 45% ως πολύ μεγάλη ευθύνη. Το 45% δηλώνει πως η μετακίνηση μαθητή απαγορεύεται σε κάθε περίπτωση. 20% σκέφτονται την περίπτωση που θα γινόταν κάποιο ατύχημα. 5% δεν θα άντεχε το βάρος στη συνείδησή του, αν συνέβαινε κάτι. 20% λέει πως πάντοτε προσπαθείς να διαφυλάξεις και τον εαυτό σου σε αντίστοιχες περιπτώσεις. Ενώ το 25% μένει στη διαφύλαξη της ακεραιότητας των παιδιών τα οποία εκτίθενται σε διαφόρους κινδύνους έξω από το σχολείο.

Βεβαίως και σε αυτή την περίπτωση η μεγαλύτερη ευθύνη, κατά το 30%, βαρύνει τη Διευθύντρια. Παρόλο που 40% δέχεται ότι νόμιμα και σωστά έπραξε η Δ/ντρια. Θα μπορούσε να αφήσει και έναν μόνο αναπληρωτή λέει το 20%. Θα μπορούσε να τους συμβουλευτεί για το πώς να δράσουν υποστηρίζει το 40%. Άλλο ένα 40% δηλώνει ως θα έπρεπε να συνεχίσουν την προσπάθεια για τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς. 60% υποστηρίζει πως η απλή λεκτική επίπληξη αρκεί ώστε οι αναπληρωτές να αντιληφθούν το σφάλμα και να μην επαναληφθεί ένα τέτοιο φαινόμενο.

Στο 6^ο σενάριο το 30% των συναδέλφων ρώτησαν αυθόρμητα να μάθουν αν η πράξη έλαβε χώρα αφού χτύπησε το κουδούνι και αν ήταν μέσα από την περίφραξη του σχολείου. Δεδομένο το οποίο έχει τη σημασία του. Σχεδόν όλοι θα αντιδρούσαν μέσα στον χώρο της δικαιοδοσίας τους (κατηγορηματικό το 35% πως δεν θα αδιαφορούσε), είτε με διακριτικό (20%), είτε με πιο επιθετικό τρόπο (10% θα έρχονταν ακόμη και σε προστριβή, 5% θα του υπενθύμιζε τις νομικές κυρώσεις, 5% θα τον παρατηρούσαν σε αυστηρό τόνο, 5% θα εμπόδιζαν τον γονέα ακόμη και σωματικά) και δεν θα ανέχονταν ένα επεισόδιο βίας. 20% θα καλούσε τον γονέα στο

γραφείο, μετά την αποχώρηση των μαθητών, για εξηγήσεις. 10% θα έκανε νύξη σε άλλη ευκαιρία, άλλη ημέρα και ώρα. 15% θα επενέβαινε διαιτητικά και δεν θα προχωρούσε το ζήτημα παραπέρα. 10% θα προσπαθούσε να προλάβει την κατάσταση πριν κλιμακωθεί. Κάποιοι θα ενημέρωναν και τον Διευθυντή (35%) και τον δάσκαλο της τάξης (10%). 5% θα επεδίωκε να αποποιηθεί την ευθύνη μεταβιβάζοντάς την στον Διευθυντή. Αρκετοί (35%) είναι και εκείνοι που λογαριάζουν τον αντίκτυπο που έχει η πράξη στο παιδί. Το 25% αναφέρει πως είναι πράξη απαράδεκτη μπροστά σε κόσμο. Το 10% εμμένει στο κακό παράδειγμα που δίνει με την κίνησή του αυτή ο γονέας. Το 20% θα ανέφερε στον γονέα πως με το ξύλο δημιουργεί υπόδουλους και δειλούς ανθρώπους, το 10% θα παρέσχε συναισθηματική στήριξη στο παιδί, ενθαρρύνοντάς το, ενώ 10% θα συνέχιζε να παρατηρεί τις συναισθηματικές μεταβολές για μέρες, ίσως για να διαπιστώσει αν το περιστατικό είναι εξακολουθητικό. 20% θα σκέφτονταν ότι ίσως πρόκειται για μεμονωμένο περιστατικό, λόγω ώρας και κούρασης. 15% δηλώνουν την ανησυχία τους πως θα τους αγνοούσε ακόμη κι αν παρενέβαιναν. Ελάχιστοι θα έκαναν τα «στραβά μάτια» (10%) ή θα σκέφτονταν τους μπελάδες στους οποίους θα έμπαιναν (20%). 10% παραδέχεται πως θα ερχόταν σε δύσκολη θέση και δεν γνωρίζει πώς θα αντιδρούσε. Ακόμη λίγοι (10%) είναι και εκείνοι που υποθέτουν πως δύσκολα θα αντιλαμβάνονταν ένα τέτοιο περιστατικό την ώρα της αποχώρησης «Πόσα να δεις...». Θα υπήρχε αντίδραση έστω και ανθρωπιστικά, όχι από αίσθηση του καθήκοντος παραδέχεται το 5%. Το 35% θα πλησίαζαν το γονέα για να του μιλήσουν και να του εξηγήσουν πως δεν φερόμαστε έτσι σε ένα παιδί (60%). Από το 15% αναγνωρίζεται πως είναι στα πλαίσια του θεσμικού ρόλου και ευθύνη του δασκάλου η παρέμβαση. Δεν έλειψαν και οι μεμονωμένες απόψεις πως ο κάθε γονιός διαπαιδαγωγεί όπως θέλει το παιδί του, πως δεν είναι ρόλος του δασκάλου να παρεμβαίνει σε τέτοιες περιπτώσεις.

Στο 7^ο σενάριο 1 στους 5 θα καλούσαν την συνάδελφο πιο πριν για να αποσύρει τα χαρτιά και 1 στους 6 θα την καλούσαν να παραιτηθεί πριν το θέμα προχωρήσει για να αποφύγει το σκάνδαλο. 14 από τους 20 ερωτηθέντες θα κατέφευγαν σε έννομα μέσα για να λυθεί το ζήτημα. 1 στους 4 θεωρούν την ποινή μικρή και κάποιοι άλλοι θα επιζητούσαν χειρότερες κυρώσεις δηλώνοντας πως η ατιμωρησία δίνει τα λάθος μηνύματα. Χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά της δασκάλας ανήθικη, παράνομη, παράλογη και ανόητη, απαράδεκτη, ενώ ακούγονται και τα αντί-συναδελφική, κατακριτέα, άδικη, ανέντιμη. Είναι απατεωνιά και κλοπή. Δεν αρμόζει σε

εκπαιδευτικό που πλάθει ανθρώπους. Σίγουρα λειτουργείς σε βάρος πολλών όμως προσβάλλεις και τον ίδιο σου τον εαυτό, ρεζιλεύεσαι, εξευτελίζεσαι. Ένας στους 3 δηλώνει πως τα κίνητρά της ήταν να επωφεληθεί εξαπατώντας και παραπλανώντας τους συναδέλφους. Κάποιοι αισθάνονται πως είναι ξεκάθαρη παράβαση καθήκοντος από τον Διευθυντή εκπαίδευσης ενώ κάποιοι άλλοι το αντιλαμβάνονται ως παρανομία. Τα 1/3 των ερωτηθέντων παραδέχονται πως υπάρχει κάλυψη της υπηρεσίας σε τέτοια ζητήματα (όχι ίσως τόσο τρανταχτά), ενώ τα 2/3 λένε πως δεν έχουν αντιληφθεί κάτι αντίστοιχο. Άλλωστε κατά κοινή παραδοχή «όλα φαίνονται» πλέον. Οι δάσκαλοι είναι πιο πονηρεμένοι πλέον και τα ψάχνουν μεταξύ τους. Εκτός όμως από αυτό, το φαινόμενο φαίνεται να είναι σε ύφεση μετά το 2000, όπου τον έλεγχο διεξάγουν ανεξάρτητες αρχές (ΑΣΕΠ) με προδιαγραφές τις Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο υπάρχει μια διχογνωμία καθώς μια μερίδα δηλώνει πως τέτοια πράγματα γίνονται («στην Ελλάδα είσαι») και μάλιστα όχι μεμονωμένα, ενώ κάποιοι άλλοι λένε πως αν γίνονται είναι ελάχιστα. Κάποιοι από τους Διευθυντές αναφέρουν ότι έχουν συναντήσει τέτοιες περιπτώσεις με πλαστό πιστοποιητικό Τ.Π.Ε. ή ξένης γλώσσας, τις οποίες, κατά δήλωσή τους, αρνήθηκαν να συγκαλύψουν. Χαρακτηριστική είναι και η περίπτωση εκπαιδευτικού που κατέθεσε δικαιολογητικά αναπηρίας για να λαμβάνει επίδομα από την υπηρεσία. Περίπτωση η οποία συγκαλύφθηκε από πολλούς. Μερικοί αποδίδουν την ύπαρξη τέτοιων φαινομένων στο γεγονός πως ο μηχανισμός ελέγχου των στοιχείων δεν λειτουργεί σωστά και ζητούν να υπάρχει αξιοκρατία (σε ποσοστό 25%). Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν μπορούν να αντιληφθούν τον λόγο ο Διευθυντής να αναλάβει αυτόν τον κίνδυνο (διακινδυνεύοντας τη θέση του) και να την καλύψει, ενώ παράλληλα δεν μπορούν να του προσδώσουν κανένα ελαφρυντικό. Μηδενικό το ποσοστό που το αποδίδει σε επιπολαιότητα του Διευθυντή. Ένα ποσοστό αποδίδει την πράξη αυτή σε στενή προσωπική - φιλική σχέση μεταξύ των δύο ή σε επιρροή και πιέσεις που δέχτηκε από τρίτους ή ακόμη και σε χρηματισμό. Πολλοί είναι αυτοί που επιθυμούν τον Διευθυντή να είναι άμεμπτος, καθώς αποτελεί πρότυπο και στην υψηλή θέση που βρίσκεται οφείλει να τηρεί τον νόμο κατά γράμμα, προς γνώση και συμμόρφωση και άλλων επίδοξων καιροσκόπων και ομορτυνιστών. Οι ερωτηθέντες θα προτιμούσαν να παρουσιάζουμε εκείνο που είμαστε αυθεντικά και ό, τι κατακτήσαμε με κόπο. Ζητούν, σε ισχυρό ποσοστό, να τιμωρηθεί και ο Διευθυντής και αποδίδουν μεγαλύτερες ευθύνες σε όποιον γνωρίζει και συγκαλύπτει σιωπώντας. Αποδέχονται βέβαια πως όλοι προσπαθούν να καλύψουν και να φερθούν συναδελφικά, υπάρχουν

όμως και λεπτές γραμμές οι οποίες δεν πρέπει να ξεπερνιούνται «άλλο μια απλή εξυπηρέτηση στον συνάδελφο» και άλλο μια τέτοιου μεγέθους απάτη. Ευελπιστούν ότι τέτοια φαινόμενα θα μειωθούν με συνεχείς και αιφνιδιαστικούς ελέγχους (δεν είναι λίγα τα φαινόμενα που αποκαλύπτονται καθημερινά). Κάποιοι προτείνουν πως η θέση του Διευθυντή Εκπαίδευσης πρέπει να πάψει αν είναι κομματική, ώστε να εκλείψουν τα φαινόμενα των πελατειακών σχέσεων.

Στο 8^ο σενάριο η πλειάδα των εκπαιδευτικών εκλαμβάνει τη στάση αυτή της Διευθύντριας ως ωμή παρέμβαση στο έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι ο μόνος που έχει το δικαίωμα και την δυνατότητα να αποφασίζει πώς θα βαθμολογήσει, κυρίως επειδή μόνο εκείνος γνωρίζει την τάξη του, τις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Σε μεγάλο ποσοστό που αγγίζει το 1/3, δηλώνουν αυθόρμητα ότι η βαθμολογία έχει χαρακτήρα ενθάρρυνσης και παρακίνησης, ιδιαίτερα στο δημοτικό. Η στάση της αξιολογείται λανθασμένη και «κακή παρέμβαση» και εικάζεται πως υποκινήθηκε από την ανάγκη της ίδιας να τονώσει το ατομικό της προφίλ (να φανεί καλή), είτε κυρίως για να φανεί ότι το σχολείο έχει υψηλό επίπεδο και λειτουργεί ιδανικά. Μεμονωμένη αλλά ενδιαφέρουσα απάντηση θέλει την Διευθύντρια να δωροδοκείται. Λίγοι είναι εκείνοι που θέλουν την παρέμβαση να έγινε σε συναδελφικό τόνο ως συμβουλή και παραίνεση.

Για την δεύτερη περίπτωση που αφορά στον αποκλεισμό αλλοδαπών μαθητών από την διαδικασία επιλογής σημαιοφόρου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται κάθετοι. Αποδίδουν στην Διευθύντρια σκοτεινά κίνητρα, όπως ρατσισμό και ξеноφοβία, εθνικισμό και ακραίες πολιτικές απόψεις. Ωστόσο κανείς δεν απαντά ξεκάθαρα τι θα έπραττε σε αντίστοιχη περίπτωση. Ακούγονται απόψεις όπως «και οι αλλοδαποί κάποιες φορές δεν θέλουν να κρατήσουν τη σημαία», «θα μπορούσε να υπάρχει κάποιου άλλου είδους επιβράβευση της αριστείας – σε έναν πόλεμο δεν μάχονται μόνο οι άριστοι μαθητές, ούτε είναι οι μόνοι που αγαπούν την πατρίδα», «θα μπορούσε να γίνεται κλήρωση» *(οι συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν μερικές ημέρες πριν την έκδοση του Π.Δ. 79/2017). Αρκετοί είναι εκείνοι που καταφεύγουν στο τι ορίζει ο νόμος και ζητούν να υπάρχει διασφάλιση και πρόβλεψη για αυτή την περίπτωση.

Από τις συνεντεύξεις προέκυψαν επίσης τα παρακάτω ποσοτικά δεδομένα, από απαντήσεις σε ερωτήματα κλειστού τύπου, αντίστοιχα με εκείνα του ερωτηματολογίου, τα οποία εξυπηρετούν την αντιπαραβολή και σύγκριση σε ορισμένα σημαντικά για τον ερευνητή πεδία.

Στην ερώτηση: «*Θεωρείτε απαραίτητο προσόν για έναν εκπαιδευτικό την, από μέρους του, καλλιέργεια επαγγελματικού ήθους;*», το απόλυτο των ερωτηθέντων απάντησε θετικά. Το ίδιο ακριβώς συνέβη και στην ερώτηση αν υπάρχουν πανανθρώπινες ηθικές αξίες οι οποίες υπερβαίνουν τα πολιτικά, κοινωνικά και θρησκευτικά πλαίσια. Ενώ από τις ελεύθερες απαντήσεις που έδωσαν, όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν τρεις από αυτές ξεχώρισαν ερωτήσεις, όπως: Ελευθερία (9 απαντήσεις), Ισότητα – Ισονομία (9), Δικαιοσύνη και Σεβασμός από 7 απαντήσεις, Αλληλεγγύη (6 απαντήσεις), Ανθρωπιά (5), Δημοκρατία (4), Αγάπη, Αξιοπρέπεια, Ζωή από 3 απαντήσεις, ενώ μεμονωμένα ακούστηκαν Ανωτερότητα, Αξιοκρατία, Περιβαλλοντική Συνείδηση, Ασφάλεια, Παιδεία, Ανεξιθρησκία.

Στην ερώτηση αν το ενδιαφέρον για το επάγγελμα έχει μειωθεί από την εποχή που προσελήφθησαν, οι απαντήσεις είναι αρνητικές (75%) και μάλλον αρνητικές (25%).

Η ερώτηση που εξετάζει την γνώση περί ύπαρξης νομοθετημένου κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό, απαντήθηκε, σε σύνολο 20 ερωτηθέντων, ως εξής: 7 απάντησαν ΟΧΙ, 5 απάντησαν ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ, 3 ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ και 5 απάντησαν ΝΑΙ.

Στην ερώτηση «*Θεωρείτε ότι ένας κώδικας δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να προλάβει κοινωνικές, νομικές ή συναισθηματικές τριβές στη σχολική ζωή;*» το 1/3 των απαντήσεων αντιδρά θετικά ενώ το υπόλοιπο αρνητικά ή μάλλον αρνητικά.

Στην ερώτηση που εξετάζει τον βαθμό επίγνωσης των καθηκόντων και του νομικού πλαισίου που διέπει τις ευθύνες που αντιστοιχούν στο επάγγελμά του εκπαιδευτικού, 10% απαντά «*Λίγο*», το 55% απαντά «*Αρκετά*» και ένα 35% «*Πολύ*».

Για τον βαθμό προετοιμασίας, από τις σπουδές τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν διλήμματα που θα ανακύψουν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδρομής; Σχεδόν οι μισοί απαντούν «*Καθόλου*», 1 στους 5 απαντά «*Λίγο*», ενώ οι υπόλοιποι αρκούνται στο «*Αρκετά*». Μόνο ένας από τους είκοσι απαντά «*Πολύ*».

Στην ερώτηση αν θεωρούν πως η αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας του εκπαιδευτικού θα συνέβαλε στην προαγωγή του επαγγέλματος, 16 ερωτήσεις είναι απόλυτα καταφατικές, ενώ οι υπόλοιπες μοιράζονται μεταξύ ΟΧΙ και ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ανάλυση και σχολιασμός των ευρημάτων

5.1. Ανάλυση και συζήτηση

Αφού συνελέγησαν τα ευρήματα της έρευνας κωδικοποιήθηκαν και αποθηκεύτηκαν σε βάση δεδομένων του SPSS. Κατόπιν επιχειρήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 , κριτήριο το οποίο εξετάζει ουσιαστικά τη σχέση μεταξύ δύο διακριτών μεταβλητών, με τη δημιουργία πινάκων διπλής εισόδου – γνωστούς ως πίνακες συνάφειας (Κατσή, 2010: 228). Οι στατιστικοί έλεγχοι που πραγματοποιούνται βασίζονται στη χρήση της στατιστικής κατανομής χ^2 σε επίπεδο σημαντικότητας. Επιχειρείται η αποκάλυψη της σύνδεσης που υπάρχει ανάμεσα σε δύο μεταβλητές, χωρίς να προϋποτίθεται αναγκαστικά πως αυτή είναι σχέση αιτίας – αποτελέσματος (Κατσή, 2010: 228).

Τα αποτελέσματα διατυπώνονται, σύμφωνα με τα πρότυπα της APA, με την εξής εξίσωση: $\chi^2(3)=7,06$, $p<0,05$. Ο αριθμός μέσα στη παρένθεση είναι οι βαθμοί ελευθερίας, και το $p<0,05$ σημαίνει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα σε επίπεδο $\alpha=0,05$. (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011: 471)

Οι έλεγχοι που θα παρουσιαστούν παρακάτω αντιστοιχούν στις πιο χαρακτηριστικές (για τη διερεύνηση του αντικειμένου μας) ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Θα επιχειρήσουμε να δούμε τη σύνδεση αυτών των απαντήσεων με βάση την ειδικότητα των ερωτώμενων, την ιδιότητα τους (ως στελέχη εκπαίδευσης, κατόχους θέσης ευθύνης κτλ) και την εργασιακή τους πείρα.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,165 ^a	3	,983
Likelihood Ratio	,165	3	,983
Linear-by-Linear Association	,038	1	,846
N of Valid Cases	184		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,54.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της γνώσης για την ύπαρξη νομοθετημένου κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό στην Ελλάδα. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=0,165$, $p=0,983>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η γνώση για την ύπαρξη Κώδικα δεοντολογίας δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ειδικότητα. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 26 έτη προϋπηρεσίας ήταν σημαντικά χαμηλότερο (7,6%) από οποιαδήποτε άλλη κατηγορία.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,060 ^a	3	,070
Likelihood Ratio	6,360	3	,095
Linear-by-Linear Association	,610	1	,435
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,35.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της άποψης ότι η επαγγελματική ηθική συνδέεται με την επαγγελματική επιτυχία. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=7,060$, $p=0,070>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η άποψη των εκπαιδευτικών πως η επαγγελματική ηθική συνδέεται με την επαγγελματική επιτυχία δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την προϋπηρεσία. Το 76,1% του συνόλου δέχεται ότι η επαγγελματική ηθική συνδέεται στενά με την επιτυχία στον τομέα της εργασίας.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,119 ^a	3	,548
Likelihood Ratio	2,112	3	,550
Linear-by-Linear Association	,336	1	,562
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,18.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της άποψης ότι η επαγγελματική ηθική συνδέεται με την επαγγελματική ικανότητα. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=2,119$, $p=0,548>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η άποψη των εκπαιδευτικών πως το επαγγελματικό ήθος συνδέεται με την ικανότητα σε επαγγελματικό επίπεδο δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την προϋπηρεσία. Το 70,1% του συνόλου δέχεται ότι η επαγγελματική ηθική συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανότητα.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,254a	3	,354
Likelihood Ratio	2,923	3	,404
Linear-by-Linear Association	1,809	1	,179
N of Valid Cases	184		

a 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,35.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της άποψης πως ένας Κώδικας δεοντολογίας για τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητος για την αναβάθμιση του επαγγέλματός τους. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=3.254$, $p=0,354>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι οι απόψεις τους για τη συμβολή ενός κώδικα δεοντολογίας στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος δεν εξαρτώνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την προϋπηρεσία. Το 76,1% του συνόλου θεωρεί πως η νομοθέτηση ενός Κώδικα για τον εκπαιδευτικό θα αναβάθμιζε σημαντικά το επάγγελμα.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square ^a	14,923	3	,002
Likelihood Ratio	15,369	3	,002
Linear-by-Linear Association	8,434	1	,004
N of Valid Cases	184		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,33.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της γνώσης του νομικού πλαισίου που διέπει τις ευθύνες που αντιστοιχούν στο εκπαιδευτικό επάγγελμα. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=14,923$, $p=0,002>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η ενημερότητα των νομικών και θεσμικών πλαισίων που καθορίζουν τις ευθύνες των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την προϋπηρεσία. Το 62% του συνόλου δηλώνει πως γνωρίζει αρκετά ή πολύ καλά τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του. Ωστόσο καλύτερα ενημερωμένοι δηλώνουν οι ανήκοντες στην υπηρεσιακή ομάδα 26 έτη προϋπηρεσίας και άνω (85,7%).

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,343 ^a	3	,342
Likelihood Ratio	3,292	3	,349
Linear-by-Linear Association	2,891	1	,089
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,96.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και του βαθμού προετοιμασίας που έχουν φτάσει, μέσα από τις σπουδές τους, να αντιμετωπίσουν διλήμματα που θα ανακύψουν στη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=3,343$, $p=0,342>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η ετοιμότητα την οποία αισθάνονται ότι κατέχουν από τις σπουδές τους να έρθουν αντιμέτωποι με ηθικά διλήμματα δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την προϋπηρεσία. Το 71,7% του συνόλου αισθάνεται ανέτοιμο να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους διλήμματα.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,868 ^a	3	,118
Likelihood Ratio	5,959	3	,114
Linear-by-Linear Association	1,121	1	,290
N of Valid Cases	184		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,85.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της περίπτωσης να έχουν αντιμετωπίσει, κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, καταστάσεις που δοκίμασαν την προσωπική τους ηθική. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=5,868$, $p=0,118>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η αντιμετώπιση ηθικών διλημμάτων και δύσκολων καταστάσεων δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την προϋπηρεσία, όπως ίσως θα ήταν και αναμενόμενο. Παρόλα αυτά η ομάδα που προβληματίζεται περισσότερο είναι όσοι έχουν 6 έως 15 (22,3%) χρόνια προϋπηρεσίας και ακολουθούν οι πιο «άπειροι» (17,9%). Δεν γνωρίζουμε αν αυτό αναφέρετε στην μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης διλημματικών καταστάσεων ή στην αδυναμία – έλλειψη ετοιμότητας να αντιμετωπίσουν μια τέτοια δύσκολη κατάσταση.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,391 ^a	3	,708
Likelihood Ratio	1,310	3	,727
Linear-by-Linear Association	,959	1	,327
N of Valid Cases	184		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,05.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας, ως προσόν μετρήσιμο για τον διορισμό και την υπηρεσιακή εξέλιξη. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=1,391$, $p=0,708>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι οι απόψεις των

εκπαιδευτικών περί αξιολόγησης της υπηρεσιακής συνέπειας δεν εξαρτώνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την προϋπηρεσία. Συντριπτικά το 85,3% αποδέχεται την υπηρεσιακή συνέπεια ως προσόν μετρήσιμο, την θεωρεί κριτήριο σημαντικό για τον διορισμό και την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και επιθυμεί να εξευρεθεί κάποιος τρόπος να αξιολογείται.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,177 ^a	3	,537
Likelihood Ratio	2,285	3	,515
Linear-by-Linear Association	,350	1	,554
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,11.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της άποψης πως ο εκπαιδευτικός ως δημόσιος υπάλληλος θα πρέπει να λογοδοτεί στην υπηρεσία για τις πράξεις του. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=2,177$, $p=0,537>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να είναι υπόλογος στην υπηρεσία του δεν εξαρτώνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την προϋπηρεσία. Το 70,7% και εδώ δέχεται πως είναι στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού να συμμορφώνεται με τις υπηρεσιακές επιταγές.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,210 ^a	3	,066
Likelihood Ratio	9,397	3	,024
Linear-by-Linear Association	5,668	1	,017
N of Valid Cases	184		

1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,51.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της ανάγκης διατήρησης από μέρους του εκπαιδευτικού μιας αυστηρά και αποκλειστικά επαγγελματικής σχέσης με τους μαθητές του. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=7,210$, $p=0,066>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για διατήρηση καθαρά επαγγελματικής σχέσης με τους μαθητές δεν εξαρτώνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την προϋπηρεσία.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square ^a	26,241	3	,000
Likelihood Ratio	28,630	3	,000
Linear-by-Linear Association	21,881	1	,000
N of Valid Cases	184		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,01.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της προοπτικής με την οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την αποδοχή δώρων από τους γονείς και τους μαθητές. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=26,241$, $p=0,000<0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι οι απόψεις για αποδοχή δώρων και προσφορών από τους μαθητές τους και τους γονείς εξαρτώνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την προϋπηρεσία.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,654 ^a	3	,054
Likelihood Ratio	7,593	3	,055
Linear-by-Linear Association	,217	1	,642
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,11.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της άποψης ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να ασχολείται με τα κοινά (π.χ. συμμετοχή σε οργανισμούς και συλλόγους της ευρύτερης κοινότητας). Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=7,654$, $p=0,054>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την ενασχόληση με τα κοινά δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την προϋπηρεσία.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,354 ^a	3	,716
Likelihood Ratio	1,306	3	,728
Linear-by-Linear Association	,765	1	,382
N of Valid Cases	184		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,02.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της προοπτικής ο εκπαιδευτικός να αναφέρεται ανοικτά σε ζητήματα που απασχολούν την σύγχρονη κοινωνία (ναρκωτικά, ομοφυλοφιλία, περιβαλλοντική καταστροφή). Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=1,354$, $p=0,716>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η ανάγκη ο εκπαιδευτικός να κάνει αναφορά σε κοινωνικά ζητήματα σε επίπεδο τάξης δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την προϋπηρεσία.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,051 ^a	3	,384
Likelihood Ratio	3,329	3	,344
Linear-by-Linear Association	,053	1	,818
N of Valid Cases	184		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,29.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της πρακτικής των εκπαιδευτικών να μοιράζονται με συναδέλφους εμπιστευτικές πληροφορίες των μαθητών. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=3,051$, $p=0,384>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την διατήρηση «μαθητικού απορρήτου» δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την προϋπηρεσία.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,355 ^a	3	,096
Likelihood Ratio	6,299	3	,098
Linear-by-Linear Association	2,902	1	,088
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,88.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της περίπτωσης που θέλει τον εκπαιδευτικό να φωτοτυπεί ασκήσεις από βοηθήματα. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε για να ελεγχθεί το ζήτημα της λογοκλοπής. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(3)=6,355$, $p=0,096>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την πρακτική της φωτο-αντιγραφής δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την προϋπηρεσία.

Στην συνέχεια επιχειρήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας για το πώς η ιδιότητα των ερωτώμενων (Θέση ευθύνης, Διευθυντές, Προϊστάμενοι) και συσχετίζεται με τις απαντήσεις των υποκειμένων.

Chi-Square Tests				
		Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson	Chi-Square	3,590 ^a	2	,166
	Likelihood Ratio	3,686	2	,158
	N of Valid Cases	184		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,14.

Από τον έλεγχο χ^2 που πραγματοποιήθηκε για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της ιδιότητας και της γνώσης περί ύπαρξης νομοθετημένου κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό στην Ελλάδα, προέκυψε ότι $\chi^2(2)=3,590$, $p=0,166>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η ιδιότητα δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με το αν οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για την ύπαρξη Κώδικα Δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό στην χώρα μας.

Chi-Square Tests				
		Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson	Chi-Square	1,413 ^a	2	,493
	Likelihood Ratio	1,709	2	,425
	N of Valid Cases	184		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,63.

Από τον έλεγχο χ^2 που πραγματοποιήθηκε για να ερευνηθεί η σχέση μεταξύ της ειδικότητας και της άποψης ότι η επαγγελματική δεοντολογία συνδέεται με την επαγγελματική επιτυχία, προέκυψε ότι $\chi^2(2)=1,413$, $p=0,493>0,05$ σε επίπεδο

σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η άποψη πως η επαγγελματική δεοντολογία συνδέεται με την επαγγελματική επιτυχία δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ιδιότητα.

Chi-Square Tests				
		Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Square	Chi-Square	1,568 ^a	2	,456
	Likelihood Ratio	1,580	2	,454
	N of Valid Cases	184		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,38.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της θέσης ευθύνης και της περίπτωσης να έχουν αντιμετωπίσει, κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, καταστάσεις που δοκίμασαν την προσωπική τους ηθική. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=1,568$, $p=0,456>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η αντιμετώπιση ηθικών διλημμάτων και δύσκολων καταστάσεων δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ιδιότητα ή τη θέση τους.

Chi-Square Tests				
		Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Square	Chi-Square	7,819 ^a	2	,020
	Likelihood Ratio	8,169	2	,017
	N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,72.

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του κριτηρίου χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της ιδιότητας και της προοπτικής με την οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την αποδοχή δώρων από τους γονείς και τους μαθητές. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=7,819$, $p=0,020<0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι οι απόψεις για αποδοχή δώρων και προσφορών από τους μαθητές τους και τους γονείς εξαρτώνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τη θέση ευθύνης στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί τάξης βρίσκουν αρκετά καλή την πρακτική της αποδοχής δώρων από γονείς ή μαθητές σε ποσοστό 57,8%. Οι Προϊστάμενοι των (ολιγοθέσιων) σχολείων, που βρίσκονται συνήθως αγροτικές περιοχές με μικρό πληθυσμό συμφωνούν με την πρακτική σε ποσοστό 81,8%, ενώ περισσότερο επιφυλακτικοί απέναντι σε αυτή την πρακτική παρουσιάζονται οι Διευθυντές καθώς διαφωνούν σε ποσοστό 75%.

Chi-Square Tests				
		Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson	Chi-Square	1,236 ^a	2	,539
	Likelihood Ratio	1,261	2	,532
	N of Valid Cases	184		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,32.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της θέσης ευθύνης και της πρακτικής ο εκπαιδευτικός να καλύπτει συνάδελφό του κρατώντας την τάξη ακόμη και εκτός ωραρίου. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=1,236$, $p=0,539>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η αντιμετώπιση ηθικών διλημμάτων και δύσκολων καταστάσεων δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ιδιότητα ή η θέση τους. Ωστόσο σημασία έχουν τα συντριπτικά ποσοστά υπέρ της στάσης αυτής, σε Διευθυντές (66,7%) και

Προϊσταμενους (54,5%), αντίθετα με τους εκπαιδευτικούς τάξης οι οποίοι παρουσιάζονται διχασμένοι (50,3% υπέρ, έναντι 49,7%). Τα αποτελέσματα αυτά μας επιτρέπουν, με κάποια επιφύλαξη, να συμπεράνουμε, σε συνδυασμό με την προσωπική εμπειρία, πως οι κατέχοντες θέσης ευθύνης θα προσπαθήσουν σε ανάγκη, να καλύψουν ένα ενδεχόμενο κενό κάνοντας χρήση της ως άνω πρακτικής ώστε να μην διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Πιο κάτω επιχειρήθηκε η συσχέτιση ανάμεσα στην ειδικότητα του εκπαιδευτικού (στην προκειμένη περίπτωση δασκάλου, νηπιαγωγού και δασκάλου ειδικής αγωγής), με τις διάφορες απαντήσεις.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	2,694 ^a	2	,260
Likelihood Ratio	2,744	2	,254
Linear-by-Linear Association	2,581	1	,108
N of Valid Cases	177		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,03.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της ειδικότητας και της γνώσης περί ύπαρξης νομοθετημένου Κώδικα Επαγγελματικής Δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό στην Ελλάδα. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=2,694$, $p=0,260>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η ενημέρωση για το πιο πάνω ζήτημα δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ειδικότητα. Πιο συγκεκριμένα οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (66,7%) αρνούνται την ύπαρξη ενός τέτοιου κώδικα, μοιρασμένοι παρουσιάζονται οι δάσκαλοι γενικής, ενώ το 54,5% των δασκάλων της Ειδικής Αγωγής, καταλήγουν ότι υπάρχει. Εδώ βέβαια να σημειωθεί πως και από την Βιβλιογραφία προέκυψε πως υπάρχει Κώδικας Ηθικής και Δεοντολογίας του Ειδικού Παιδαγωγού, ο οποίος ωστόσο δεν είναι θεσμοθετημένος, ούτε δεσμευτικός.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	2,551 ^a	2	,279
Likelihood Ratio	2,743	2	,254
Linear-by-Linear Association	1,906	1	,167
N of Valid Cases	177		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,73.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της ειδικότητας και της άποψης ότι η επαγγελματική δεοντολογία, επηρεάζει την επαγγελματική επιτυχία. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=2,551$, $p=0,279>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η άποψη ότι η επαγγελματική δεοντολογία συνδέεται με την επαγγελματική επιτυχία δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ειδικότητα.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	4,197 ^a	2	,123
Likelihood Ratio	4,495	2	,106
Linear-by-Linear Association	2,651	1	,104
N of Valid Cases	177		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,36.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της ειδικότητας και της άποψης ότι το επαγγελματικό ήθος, συνδέεται με την επαγγελματική ικανότητα. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=4,197$, $p=0,123>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η ενημέρωση για το πιο πάνω ζήτημα δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ειδικότητα.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	2,978 ^a	2	,226
Likelihood Ratio	2,678	2	,262
Linear-by-Linear Association	,063	1	,801
N of Valid Cases	177		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,73.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 για να ερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην ειδικότητα και την απάντηση στη ερώτηση «Θεωρείτε πως ένας Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικός για την αναβάθμιση του επαγγέλματος». Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=2,978$, $p=0,226>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η άποψη για το παραπάνω θέμα δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ειδικότητα.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	2,772 ^a	2	,250
Likelihood Ratio	2,910	2	,233
Linear-by-Linear Association	2,648	1	,104
N of Valid Cases	177		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,04.

Από τον έλεγχο χ^2 που πραγματοποιήθηκε για να ερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην ειδικότητα και την γνώση του νομικού πλαισίου που διέπει το εκπαιδευτικό επάγγελμα, προέκυψε ότι $\chi^2(2)=2,772$, $p=0,250>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ / Κατ' επέκταση, η ειδικότητα δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την επίγνωση των καθηκόντων από πλευράς εκπαιδευτικών.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	1,030 ^a	2	,597
Likelihood Ratio	1,075	2	,584
Linear-by-Linear Association	,958	1	,328
N of Valid Cases	177		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,11.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της ειδικότητας και του βαθμού προετοιμασίας που έχουν φτάσει, μέσα από τις σπουδές τους, ώστε να αντιμετωπίσουν διλήμματα που θα ανακύψουν στη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=1,030$, $p=0,597>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η ετοιμότητα την οποία αισθάνονται ότι κατέχουν από τις σπουδές τους να έρθουν αντιμέτωποι με ηθικά διλήμματα δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ειδικότητα.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	1,105 ^a	2	,576
Likelihood Ratio	1,115	2	,573
Linear-by-Linear Association	,226	1	,634
N of Valid Cases	184		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,38.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της ειδικότητας και την αντιμετώπιση καταστάσεων που δοκίμασαν την ηθική των ερωτώμενων. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=1,105$, $p=0,576>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η ειδικότητα δεν σχετίζεται με αυτήν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	,448 ^a	2	,799
Likelihood Ratio	,477	2	,788
Linear-by-Linear Association	,236	1	,627
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,61.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της μεταβλητής «ειδικότητα» και των απαντήσεων στην ερώτηση «Κρίνετε πως η υπηρεσιακή συνέπεια θα έπρεπε να αξιολογείται για τον διορισμό ή την υπηρεσιακή εξέλιξη;». Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=0,448$, $p=799>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την ερώτηση δεν εξαρτώνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ειδικότητα.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	9,275 ^a	2	,010
Likelihood Ratio	11,040	2	,004
Linear-by-Linear Association	8,732	1	,003
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,23.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί αν απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «Πρέπει ο εκπαιδευτικός να λογοδοτεί στην υπηρεσία για τις πράξεις του;». εξαρτώνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τη μεταβλητή «ειδικότητα». Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=9,275$, $p=0,010<0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η ειδικότητα δεν παρουσιάζει σχέση εξάρτησης σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την ερώτηση.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	2,111 ^a	2	,348
Likelihood Ratio	2,317	2	,314
Linear-by-Linear Association	1,112	1	,292
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,97.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί αν η μεταβλητή «ειδικότητα» συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την πρακτική ο εκπαιδευτικός να διατηρεί μια αυστηρά επαγγελματική σχέση με του μαθητές του. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης στατιστικά σημαντική, αφού $\chi^2(2)=2,111$, $p=0,348>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	1,192 ^a	2	,551
Likelihood Ratio	1,248	2	,536
Linear-by-Linear Association	,003	1	,957
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,72.

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του κριτηρίου χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία της ειδικότητας και της προοπτικής με την οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την αποδοχή δώρων από τους γονείς και τους μαθητές. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=1,192$, $p=0,551>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι οι απόψεις για αποδοχή δώρων και προσφορών από τους μαθητές τους και τους γονείς δεν εξαρτώνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ειδικότητα.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	3,211 ^a	2	,201
Likelihood Ratio	3,687	2	,158
Linear-by-Linear Association	1,447	1	,229
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,23.

Έγινε χρήση του κριτηρίου χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της εκπαιδευτικής ειδικότητας και της ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με τα κοινά. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=3,211$, $p=0,201>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι το πώς βλέπουν την ενασχόληση με τα κοινά δεν εξαρτάται στατιστικά από την ειδικότητα.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	10,913 ^a	2	,004
Likelihood Ratio	12,584	2	,002
Linear-by-Linear Association	10,580	1	,001
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,89.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της ειδικότητας και του πώς θα αντιδρούσαν οι εκπαιδευτικοί αν τους ζητούνταν να δανείσουν χρήματα σε κάποιον μαθητή. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=10,913$, $p=0,004<0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η αντίδρασή τους εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ειδικότητα. Ωστόσο και στις τρεις κατηγορίες οι περισσότερες απαντήσεις είναι μάλλον αρνητικές παρά θετικές.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	3,985 ^a	2	,136
Likelihood Ratio	4,018	2	,134
Linear-by-Linear Association	3,735	1	,053
N of Valid Cases	184		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,32.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία ανάμεσα στην ειδικότητα και τις αντιδράσεις στην ερώτηση «αν είναι ηθικό ένας εκπαιδευτικός να αναπληρώνει συνάδελφο κρατώντας την τάξη του εκτός ωραρίου». Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=3,985$, $p=0,136>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μεταξύ της ειδικότητας και των απαντήσεων σε αυτή την ερώτηση.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	4,148 ^a	2	,126
Likelihood Ratio	4,226	2	,121
Linear-by-Linear Association	3,225	1	,073
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,95.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της εκπαιδευτικής ειδικότητας και το αν θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν την δυνατότητα να αναφέρονται στην τάξη, σε κοινωνικά ζητήματα ανοικτά και χωρίς να παίρνουν θέση. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=4,148$, $p=0,126>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η δυνατότητα να συζητούν κοινωνικά ζητήματα στα πλαίσια του μαθήματος δεν εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ειδικότητα.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	2,142 ^a	2	,343
Likelihood Ratio	2,000	2	,368
Linear-by-Linear Association	,618	1	,432
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,05.

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η σχέση μεταξύ της ειδικότητας και το αν θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί φωτοτυπούν ασκήσεις από βοηθήματα, για τους μαθητές τους. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι $\chi^2(2)=2,142$, $p=0,343>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η ειδικότητα δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ανάμεσα στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την αντιγραφή (προϊόν λογοκλοπής) ασκήσεων από βοηθήματα.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	1,596 ^a	2	,450
Likelihood Ratio	1,480	2	,477
Linear-by-Linear Association	,701	1	,403
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,73.

Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η σχέση εξάρτησης της ειδικότητας και των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη μεταφορά μαθητών με το προσωπικό τους αυτοκίνητο. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι $\chi^2(2)=1,596$, $p=0,450>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	1,629 ^a	2	,443
Likelihood Ratio	1,467	2	,480
Linear-by-Linear Association	,568	1	,451
N of Valid Cases	184		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,67.

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο χ^2 για να ερευνηθεί η ανεξαρτησία μεταξύ της ειδικότητας και το αν θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συμμορφώνονται με το θεσμικό πλαίσιο του ρόλου τους, όπως αυτό αποτυπώνεται στις σχετικές ρυθμίσεις, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι $\chi^2(2)=1,629$, $p=0,443>0,05$ σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Συμπεραίνουμε έτσι ότι η ειδικότητα ο τρόπος που απάντησαν στην παραπάνω ερώτηση δεν παρουσιάζουν σχέση εξάρτησης μεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συμπεράσματα - Προτάσεις

6.1. Συμπεράσματα

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε τόσο με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου όσο και με τον σχολιασμό των σεναρίων κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων μπορούμε να πούμε ότι προέκυψαν αρκετά σημαντικά και ενδιαφέροντα συμπεράσματα, τα οποία μας βοηθούν να αντιληφθούμε την κοσμοθεωρία του Έλληνα εκπαιδευτικού για την ηθική υπόσταση του επαγγέλματος το οποίο θεραπεύει

Γενικά:

- Πρώτα από όλα ο εκπαιδευτικός θεωρεί τον εαυτό του φάρο ηθικής και έχει σε μεγάλη υπόληψη το επάγγελμά του, το οποίο θεωρεί ότι επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων ανθρώπων.
- Αντιλαμβάνεται επομένως την μεγάλη ευθύνη που του αναλογεί κυρίως σε περιόδους, όπως η σημερινή, όπου οι αξίες και τα ιδανικά βρίσκονται σε κρίση. Ο δάσκαλος αναγνωρίζει πως πρέπει να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων και στο πλευρό του μαθητή, καθώς αποτελεί καταφύγιο για αυτόν. Με την ανάληψη της υπηρεσίας του δεσμεύεται τόσο απέναντι στην κοινωνία, όσο και απέναντι στον μαθητή και αισθάνεται την υποχρέωση απέναντί τους να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων. Ο δάσκαλος στέκεται ακούραστος και με αμείωτο ενδιαφέρον συνεχίζει να προσφέρει, παρά τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει.
- Για τον Έλληνα εκπαιδευτικό η προσωπική ηθική δεν είναι ανεξάρτητη από την επαγγελματική δεοντολογία. Ο κοινωνικός βίος θα πρέπει να είναι το ίδιο ενάρετος με τον επαγγελματικό. Δεν μπορεί να διδάσκει πράγματα τα οποία δεν πιστεύει, καθώς ο δάσκαλος διδάσκει με το είναι του.
- Η επαγγελματική δεοντολογία συνδέεται άρρηκτα και με την επαγγελματική επιτυχία. Για να επιτύχεις στο δύσκολο έργο της Παιδαγωγίας θα πρέπει να είσαι πρώτα και πάνω απ' όλα ηθικός. Για να πλάσεις χαρακτήρες, πρέπει εσύ πρώτα ο ίδιος να έχεις καταφέρει να διαμορφώσεις μια ισχυρή προσωπικότητα. Γεγονός το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το επαγγελματικό ήθος ενισχύει την επαγγελματική ικανότητα και δεινότητα του εκπαιδευτικού.

- Με την ανάληψη της υπηρεσίας του δεσμεύεται τόσο απέναντι στην κοινωνία, όσο και απέναντι στον μαθητή.
- Οι δάσκαλοι απαντούν ότι γνωρίζουν σε καλό βαθμό τις υποχρεώσεις τους, όχι όμως και το νομικό πλαίσιο που διέπει τα καθήκοντά τους. Οι δάσκαλοι απαντούν με σιγουριά πως γνωρίζουν σε καλό βαθμό τις υποχρεώσεις τους, ωστόσο πιο διστακτικοί παρουσιάζονται όταν ερωτώνται συγκεκριμένα για το νομικό πλαίσιο που διέπει τα καθήκοντά τους, ίσως με την αιτιολόγηση πως οι νόμοι αλλάζουν συχνά.
- Ο Έλληνας δάσκαλος παρότι οι σπουδές του έχουν αναβαθμισθεί και είναι Πανεπιστημιακού επιπέδου, τα τελευταία 20 χρόνια, αισθάνεται πως δεν καλύπτουν το πρακτικό κομμάτι και ότι αναγκάζεται να μπει στην τάξη απροετοίμαστος να αντιμετωπίσει ηθικές αλλά και άλλες προκλήσεις, που θα παρουσιαστούν. Η επαγγελματική δεοντολογία δεν διδάσκεται στις Παιδαγωγικές σχολές και η πλειονότητα των δασκάλων ακολουθεί τον παραδοσιακό τρόπο διαπαιδαγώγησης, με τον οποίο έχει και η ίδια γαλουχηθεί από τα μαθητικά της χρόνια.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν εκπαιδεύονται σε ζητήματα επαγγελματικής δεοντολογίας, ενώ δηλώνουν ανέτοιμοι από τις σπουδές τους να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις.
- Η πλειονότητα κρίνει απαραίτητη έως επιτακτική την ύπαρξη μαθήματος επαγγελματικής δεοντολογίας στις Σχολές Επιστημών της Αγωγής.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να γνωρίζουν ότι δεν υπάρχει στην χώρα μας νομοθετημένος κώδικας δεοντολογίας, μάλλον επειδή στηρίζονται στον άγραφο ηθικό κώδικα που τους υπαγορεύει η συνείδησή τους.
- Δηλώνουν όμως πως η ύπαρξη ενός στοιχειοθετημένου κώδικα θα βελτίωνε την ποιότητα του έργου τους και πως θα αναβάθμιζε το επάγγελμα.
- Το πιο σημαντικό είναι όμως ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την ασφάλεια πως ένας τέτοιος Κώδικας θα μπορούσε να προλάβει τριβές στην σχολική ζωή και θα ήταν μια ασφαλιστική δικλείδα, απέναντι σε πανταχόθεν αυθαιρεσίες.
- Ακόμη ένα χαρακτηριστικό με ιδιαίτερη αξία είναι πως ο Έλληνας εκπαιδευτικός, αντίθετα με όσα του καταλογίζουν, δεν φοβάται την αξιολόγηση.
- Ιδιαίτερα όσον αφορά στην υπηρεσιακή συνέπεια, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης, τόσο στον διορισμό, όσο και

για υπηρεσιακή εξέλιξη και θεωρεί πως η αξιολόγηση του συγκεκριμένου πεδίου θα συνέβαλε στην αναβάθμιση του επαγγέλματος.

- παρουσιάζεται αυστηρή όσον αφορά στην παράβαση των επιταγών του καθήκοντος, ιδιαίτερα αν υπήρχε σε χρήση Κώδικας δεοντολογίας που να επισύρει ποινές.
- παρουσιάζεται να έχει επίγνωση της αποστολής του και επιδιώκει να σταθεί αντάξιος των περιστάσεων.

Εν κατακλείδι, ο Έλληνας εκπαιδευτικός παρουσιάζεται να έχει επίγνωση της αποστολής του και επιδιώκει να σταθεί αντάξιος των περιστάσεων.

6.2. Προτάσεις για ευρύτερη έρευνα

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την πίστη ότι τα αποτελέσματα που παρουσιάσαμε μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τρεις βασικούς φορείς:

1. Φορείς χάραξης πολιτικής
2. Εκπαιδευτικούς
3. Ερευνητές

ώστε να ασχοληθούν με το ζήτημα της επαγγελματικής δεοντολογίας στον εκπαιδευτικό χώρο, με ζητήματα που αφορούν:

- στον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του σχολείου
- στο ζήτημα της αξιολόγησης της υπηρεσιακής συνέπειας
- την επιρροή κοινωνικών ή και άλλων φορέων (με παρεμβάσεις και απαιτήσεις) στο εκπαιδευτικό έργο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ.** (2000), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*.
Ιωάννινα: Δούβαλη - Αποστόλου
- Αθανασίου, Λ. & Χαμπηλομάτη Π.,** (2007) «*Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: από τον Επιθεωρητή στον Σχολικό Σύμβουλο*», (20-4-2007), ανακτήθηκε από:
<http://epirus.sch.gr/educonf-1/athanasiouchabilomati.pdf/>
- Ανδριανόπουλος, Τ., Καμαρινόπουλος, Σ., Τζώνης, Ν.,** (2007), «*Εποπτεία στην Εκπαίδευση: από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*», Εργασία στο μάθημα Οργάνωση – Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών
- Ανδρούτσου, Α.,** (1999), *Το παιδαγωγικό ήθος κατά τον Παπανούτσο*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Αραβανής, Γ.,** (1997), *Αυθεντία και Εκπαίδευση – Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Αριστοτέλης,** *Ηθικά Νικομάχεια*, Z 1145^a, ανακτ. από <https://el.wikisource.org/wiki/>
- Αρχιμανδρίτης, Ι.,** (1957), *Επιθεωρητές και Διδάσκαλοι*. Τρίπολη: Παλλάδιον
- Βασιλικό Διάταγμα,** (Φ.Ε.Κ. 168/5-5-1915) «Περί των έργων των διευθυντών, επιθεωρητών και ιατρών των σχολείων»
- Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β.,** (1992), «*Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού*» στο περιόδ. Εκπαιδευτικά, τεύχ. 25-26
- Blackledge D. & Hunt, B.,** (1994), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Brezinka, W.,** (1999), «*Το επαγγελματικό ήθος του δασκάλου - ένα παραμελημένο πρόβλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής*» στο Πυργιωτάκης, Ι. & Κανάκης, Ι. (επιμ.) Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση – Μύθος ή Πραγματικότητα, Αθήνα: Γρηγόρη
- Βώρος, Φ. Κ.,** (2002), «*Περί ήθους ατόμων, κοινωνικών ομάδων, μελών της Κοινωνίας ενεργών*». Ανακτήθηκε από <http://www.voros.gr/fil.html>
- Γάγγας, Σ.,** (2009), *Κοινωνία και Ηθική. Αξίες και νεωτερικότητα στην κοινωνιολογία και τη φιλοσοφία του Emile Durkheim*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Γεωργούλης, Κ. Δ.,** (1980), *Λήμμα στο Νεότερο Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό*, τόμ. Η΄, Αθήνα: Εγκυκλοπαιδική Επιθεώρηση Ήλιος
- Γιαννούλης, Ν.,** (1980), *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Ψυχοτεχνική
- Γκίκας, Σ.,** (1995), *Λεξικό Εννοιών Γενικής Παιδείας*, Αθήνα :Σαββάλα

- Γκότοβος, Α.,** (2002), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση – επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Γκότοβος, Α.,** (2003), *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg
- Γρόλλιος, Γ. & Τζήκας, Χ.,** (2002), *Ηγεμονία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική – Το Εκπαιδευτικόν Βήμα του Δασκάλου (1953-1967)*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Λανασσής - Αφεντάκης, Α.,** (1980), «Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψεως: 17^{ος} – 20^{ος} αιώνας» στο Παπάς Α., (2004) *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*. τόμ. Α΄ Αθήνα: Δελφοί
- Denzin, N.,** (1994). «Triangulation». Στους Denzin, & Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Δημητριάδου, Κ.,** (1982), *Με ποια Κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας Εκπαιδευτικός το Επάγγελμά του. Μια εμπειρική Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Δημητρίου, Α.,** (2015), «*Η ηθική διάσταση στην άσκηση καθηκόντων του δημοκρατικού διευθυντή σχολικής μονάδας*» στο περιόδ. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, τεύχ. 7^ο
- Δημητρόπουλος, Ε.,** (1998), *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Διδασκαλικό Βήμα,** περιόδ. (1955), αριθ. φύλ. 284/30
- Δρογίδης, Δ. & Παππά Α.,** (2008), «*Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*» Στα πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας, με θέμα: Ο Εκπαιδευτικός και το έργο του: Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον 17–19/10/2008, Δράμα, ανακτήθηκε από: <https://pappanna.wordpress.com/>
- Εθνική Αγωγή,** περιόδ. (1900), «*Το ιδεώδες του δασκάλου (κατά τον Diesterweg)*» αρ. 2, έτος Γ΄
- Ελευθερουδάκη,** (1929), *Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό*, τόμ. 6, Αθήνα: Ελευθερουδάκη
- Εξαρχόπουλος, Ν.,** (1961), *Γενική Διδακτική*. τόμ. 2, Αθήνα: Ρούγκα
- Επιστήμη και Ζωή,** *Εγκυκλοπαίδεια*. τόμ. 6, Αθήνα: Χατζηακώβου Α.Ε.
- Ζαμπέτα, Ε.,** (1992), «*Η εκπαιδευτική πολιτική στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1974-1989). Η περίπτωση των πολιτικών εποπτείας και αξιολόγησης της εκπαίδευσης*», Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Αθήνας, Αθήνα, 1992 ό. α. στο Ιορδανίδης, Γ. (2011), «Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού»
- Giddens, A.,** (2002), *Κοινωνιολογία –Το Βοήθημα του Φοιτητή*, τόμ. Β΄. Αθήνα: Gutenberg
- Hubert, R.,** (1972), *Γενική Παιδαγωγική*, τόμ. Α΄. Αθήνα: Κένταυρος

- Ιορδανίδης, Γ.**, (2011), «Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού» ανάκτ. από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr>
- Ingvarson, L.**, (2001), “Developing standards and assessments for accomplished teaching: a responsibility of the profession”. στο Middlewood, D. & Cardno, C. Managing teacher appraisal and performance, London: Routledge.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ.**, (2015), *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας - Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β.
- Καζεπίδης Τ.**, (1993), «Περί Νοημοσύνης», στο περιόδ. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, έτος 35, τεύχ. 2
- Καζεπίδης, Τ.**, (1994), *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Κακαβούλης, Α.**, (1994), *Ηθική Ανάπτυξη και Αγωγή*. Αθήνα
- Καλαϊτζοπούλου, Μ.**, (2001), *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος
- Κανάκης, Ι.**, (1990), *Η σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας – μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κανάκης, Ι.**, (1999), *Διδασκαλία και Μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κανονιστική Διοικητική Πράξη 223/97** «Οι περί λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως Κανονισμοί της Κυπριακής Δημοκρατίας».
- Καραφύλλης, Γ.**, (2005), *Η Φιλοσοφία της Παιδείας – Γνωσιολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Καραφύλλης, Γ.**, (2008), *Αξιολογία και Παιδεία*. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος
- Κατσης, Α. & Σιδερίδης, Γ. & Εμβλωτής Α.**, (2010), *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ.**, (1996), *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000 – εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ.**, (2002), *Το Εγχειρίδιο του Καλού Εκπαιδευτικού – ο δάσκαλος που αγάπησα και άλλες «ιστορίες» του μαυροπίνακα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κελεσιδής, Γ.**, (2001), «Εκπαιδευτική πραγματικότητα και προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα». Στα Πρακτικά του Συνεδρίου: Ο Δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση του Π.Τ.Δ.Ε. του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Ξάνθη: Σπανίδη

- Kerschensteiner, G.** (1927), *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung.*, Stuttgart
- Κίτσου, Κ.** (1999), «Η στάση προοπτικής του δασκάλου μπροστά στις σύγχρονες εξελίξεις» στο Εκθέσεις, τόμ. 4, Αθήνα: Δομική
- Κόλλιας, Σ.** (1966), *Η Προσωπικότητα του Εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Γρηγόρης
- Κοσσυβάκη, Φ.** (1997), *Κριτική και Επικοινωνιακή Διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg
- Κοσσυβάκη, Φ.** (2006), *Εναλλακτική Διδακτική – Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του ενεργού Υποκειμένου.* Αθήνα: Gutenberg
- Κουγέας Σ.** (2008), «*Ηθική και Εκπαίδευση*» ανακτ. από <https://kyros.wordpress.com/>
- Κογκούλης, Ι.** (2007), «*Ηθική Αγωγή*». Λήμμα στο Λεξικό της Παιδαγωγικής, Επιμ. Παναγιώτη Ξωγέλλη, Αθήνα: Κυριακίδη
- Κρίβας, Σ.** (2005), *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική.* Αθήνα: Gutenberg
- Κυρίδης, Α.** (1999), *Η πειθαρχία στο σχολείο - Θεωρία και Έρευνα.* Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ.** (1994), *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σε αυτόν.* Αθήνα: Σμυρνιωτάκης
- Κωνσταντίνου, Χ.** (1997), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή.* Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2007), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2013), «*Αποτυπώματα της ελληνικής κρίσης στην εκπαίδευση, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*». ανακτ. από <http://www.mpratis.gr/>
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2015), *Το Καλό Σχολείο, ο Ικανός Εκπαιδευτικός και η Κατάλληλη Αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Gutenberg
- Κώτσης, Κ.** (1996), *Εκπαιδευτική Νομοθεσία.* Αθήνα: Κλειδάς και ΣΙΑ Ε.Ε.
- Κώτσης, Κ.** (2000), *Νομοθεσία για τη Διοίκηση και Λειτουργία της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Κλειδάς και ΣΙΑ Ε.Ε.
- Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών,** (1972), τόμ. 1, Αθήνα: Ν. Τεγόπουλος Ε.Ε.
- Λυκιαρδοπούλου, Κ.** (1990), *Ο δάσκαλος Πρώτες έννοιες – Πρώτες εμπειρίες.* Αθήνα: Μέγας Σείριος
- Μαμασούλα, Μ.** (2010), «*Παιδαγωγικά θέματα 2010-2011: Ο αποτελεσματικός δάσκαλος, Πως εργάζεται ο σωστός δάσκαλος μέσα στην τάξη; Ποιες είναι οι σωστές σχέσεις του δασκάλου με το μαθητή; Τα εμπόδια και η αμοιβή του εκπαιδευτικού*». Ανακτήθηκε από <http://gym-mous-agrin.ait.sch.gr/>

- Μάνος, Κ.** (1989), *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματθαίου, Δ.** (1982), «*Ο εκπαιδευτικός λειτουργός – Συγκριτική ανάλυση του χαρακτήρα του*» στο *περιόδ. Λόγος και Πράξη*, τόμ. 1, τεύχ. 16, Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η.** (2004), «Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπ/κών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους» στο *περιόδ. Επιστήμες Αγωγής* 1/2004 :8-12
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1997), *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2014), «*Πώς μας έκαναν να πιστεύουμε ότι όλα εξαρτώνται από το δάσκαλο;*». Ανακτήθηκε από <http://www.alfavita.gr/>
- Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια**, (1968), Herde, τομ. Γ', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα :73-74
- Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια**, (1979), τόμ. 12 Αθήνα: Ακάδημος
- Μήλα, Δ.** (2008), «*Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση μέσα από τις εκθέσεις των Επιθεωρητών την περίοδο 1947-1974. Η περίπτωση των Α' & Β' Περιφερειών του Νομού Αχαΐας*», Μεταπτυχιακή Εργασία στο Π.Μ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών, Πάτρα
- Μιχαλάς, Τ.** (1999), *Στοιχεία Επαγγελματικής Δεοντολογίας*. Αθήνα: Ιων
- Μπαμπινιώτης, Γ.** (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Μπρούζος, Α.** (1998), *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος
- Μπρούζος, Α.** (2009), *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. (3^η συμπληρωμένη και επαυξημένη έκδοση). Αθήνα: Gutenberg
- Mueller, C.** (1963), *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*, μεταφρ. Μπαρτζελιώτου Λ. Αθήνα: Καμπανά Ο.Ε.
- Νικολαΐδη, Α.** (2014), *Οι ηθικές αξίες για κοινωνική ευημερία*. Μεταπτυχιακή Εργασία για το Ελληνικό Ινστιτούτο Επαγγελματικής Ηθικής, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Νόμος ΒΤΜΘ'** (Φ.Ε.Κ. 37/5-10-1895), «*Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης*»

- Νόμος 1304/1982** (Φ.Ε.Κ. 144/7-12-1982), «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση-Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 1566/1985** (ΦΕΚ 167/ τεύχ. Α' / 30.9.1985), «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 3528/2007** (ΦΕΚ 26/ τεύχ. Α' / 9.2.2007), «Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.»
- Νούτσος, Χ.** (2004), Προτείνω την Απόλυσιν. Η ιδεολογία της καθηγητικής ευθύνης το 19^ο αιώνα στην Ελλάδα. Αθήνα: Βιβλιόραμα
- Ντάγκας, Ε.** (2000), *Η διαχείριση του διδακτικού έργου*. Κοζάνη: Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης :103-171
- Ξωχέλλης, Π.** (1984), *Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Ξωχέλλης, Π.** (1985), Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Ξωχέλλης, Π.** (1991), *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Ξωχέλλης, Π.** (2006), *Ο Εκπαιδευτικός στον Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, (1990), τόμ. 4, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ.,** (2011) «Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες» στο *περιόδ. Νοσηλευτική* 50 (2)
- Παπαδάκης, Γ.** (1971), *Σύγχρονος Οδηγός του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Παπαϊωάννου, Α. & Ζουρμπάνος Ν.** (2014), *Εφαρμογές της Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα
- Παπακωνσταντίνου, Π.** (1993), *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο – Κριτική ανάλυση και υλικό στήριξης*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαναούμ, Ζ.** (2003), *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού – Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος
- Παπανδρέου, Α.** (1993), *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Λευκωσία
- Παπανούτσος, Ε. Π.** (1977), *Φιλοσοφία και Παιδεία*. Αθήνα: Ίκαρος
- Παπανούτσος, Ε. Π.** (1995), *Ηθική*. Τομ. 2. (επανεκδ.) Ιωάννινα: Δωδώνη
- Παπανούτσος, Ε. Π.** (2003), «Ποιος πρέπει να είναι ο δάσκαλος» στο *Οι δρόμοι της ζωής*. Αθήνα: Νόηση. Ανακτ. από antikleidi.com/

- Παπάς, Α.** (1998). «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», τόμ. Α΄. Αθήνα
- Παπάς, Α.** (2004), *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*. τόμ. Α΄ Αθήνα: Δελφοί
- Πάπυρος Λαρούς**, (2014), *Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό*. τόμ. 2, Αθήνα: Το Βήμα, Δ.Ο.Λ.
- Πασσάκος, Κ.** (1980), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*, τόμ. 2, Αθήνα :928.
- Πάτσης, Χ.** (1971), Νέα Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια με πλήρες λεξικό της ελληνικής γλώσσας, τόμ. 12, Αθήνα: Χάρη Πάτση
- Πετσάλης, Σ.** (1900), «*Το ηθικό κύρος κατά τον Janet*» στο περιόδ. Εθνική Αγωγή, αρ. 16, έτος Γ΄
- Πλατσίδου, Μ.** (2001), «Τα ηρωικά πρότυπα των παιδιών: Ένα παράδειγμα εφαρμογής της εκπαίδευσης για την ηθική» στο περιόδ. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τευχ. 5
- Πλάτων**, *Πρωταγόρας* §318 Ε. Ανακτήθηκε από www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/
- Πλούταρχος**, *Περί παιδων αγωγής* Ζ, 46. Ανακτ. από: <http://lyklechain.ilei.sch.gr/lyklec/stuff/ancient/plouto/pl004.pdf>: 32/
- Πρωίας, Λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας**, τόμ. 1, Αθήνα: Δημητράκου
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε.** (1992^α), Έλληνες Δάσκαλοι. Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε.** (1992), *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού Επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε.** (2010), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Robson, C.** (2007), *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Γ.** (2011), *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος
- Σακελλαρίου, Κ.** (1985), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ι*. Αθήνα
- Σιδηρόπουλος, Δ.** (2012), «*Ηθική και επαγγελματική δεοντολογία και ποιότητα εκπαιδευτικού έργου*» στο Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 3
- Σούρλας, Ε.** (1975) «*Η μορφή και το περιεχόμενο των εκθέσεων των επιθεωρητών της λαϊκής μας Παιδείας*», στο περιόδ. Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου έτος ΚΒ΄, τ.3, Αθήνα

- Στυλιαράς, Ε.** (1988), *Προσπάθειες για τη διάγνωση της ηθικής υποστάσεως του ανθρώπου και την πρόποσα ηθική διαπαιδαγώγησή του*, Αθήνα
- Συμεού, Α.** (2007). «Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη». Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας”. Τόμ. 2. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Σύνταγμα της Ελλάδος**, (1975, αναθ. 2008), Μέρος Δεύτερο - ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, άρθ. 16 «Παιδεία, τέχνη, επιστήμη», παρ. 2, ανακτ. από www.hellenicparliament.gr/
- Τασινός, Α.** (2012), *Από το Πεδίο της Σχολικής Πράξης*. Ιωάννινα: Επί Χάρτου
- The Board for Professional Teachers of Philippines**, (1994) «Code of Ethics for Professional Teachers» pursuant to the provisions of «The Philippine Teachers Professionalization Act», paragraph (e), article 11, of R.A. No. 7836. Ανακτ. από teachercodes.iiep.unesco.org/
- Τριανταφυλλίδης, Μ.** (1998), *Μ. Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα «Μανόλης Τριανταφυλλίδης» Α.Π.Θ.
- Τρίγκα, Α. & Υφαντή, Α.** (2008), «Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για τον εκσυγχρονισμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1924-1985» στο *περιόδ. Παιδαγωγική θεωρία και πράξη* τευχ. 2, Ιωάννινα
- Τριλιανός, Α.** (2008), *Μεθοδολογία της Σύγχρονης διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. τόμ Β΄, Αθήνα
- Τρούλης, Γ.** ό.α. στο Μαρκατάτος, Π. (1992) «*Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*» στο *περιόδ. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου* έτος 34 τ. 4-5
- Τσανάκα, Η.** (2004), *Ο Παιδαγωγικός Ρόλος του Εκπαιδευτικού* (αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα.
- Τσιπλητάρης, Α.** (1984), «*Αντιανταρχική Αγωγή – Αλλαγή της συμπεριφοράς του δασκάλου μέσα στην τάξη*», στο *περιόδ. Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*, τεύχ. 3
- Τσουρέκης, Δ.** (1981), *Σύγχρονη Παιδαγωγική – Παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα
- Υδρία, (1983), Μεγάλη Γενική Εγκυκλοπαίδεια**, τόμ. 26, Αθήνα: Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων
- UNESCO**, (1972), *Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών*
- Υπουργική απόφαση 133348**, (Φ.Ε.Κ. 804/09-10-1971) «Περί καθορισμού αρμοδιοτήτων εποπτικού προσωπικού Δημοτικής Εκπαιδεύσεως»

Υπουργική απόφαση (Φ.Ε.Κ. 471/ τεύχ. Β΄ αριθ. φ. 350/2/1/52091/ 6.5.1978) «*Περί καθηκόντων Διευθυντών, Υποδιευθυντών, Διδασκάλων Δημοτικών Σχολείων της Γενικής Εκπαιδευσεως*» στο Κώτσης, Κ. (1996), Εκπαιδευτική Νομοθεσία. Αθήνα: Κλειδάς και ΣΙΑ Ε.Ε.

Whitaker, T. (2012), *Ο Καλός Δάσκαλος: Σε τι ξεχωρίζει;* Αθήνα: Πατάκη.

Φλουρής, Γ. (1995), *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη

Φράγκος, Χ. (1986α), *Η Σύγχρονη Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg

Φράγκος, Χ. (1986β), *Επίκαιρα Θέματα Παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg

Φραγκουδάκη, Α. (1993), ό. α. στο Ζολώτας Λ. και Ηλιόπουλος Η. «*Σχολείο και Δημοκρατία*», στο περιόδ. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, έτος 35, περ. Β΄, τ. 2

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού - Τσερούλη, Φ. (1991), *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου. Μία κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία

Φύκαρης, Ι. (2010), *Σύγχρονες Διαστάσεις του Διδακτικού Έργου και Ρόλου του Εκπαιδευτικού – όρια και δυνατότητες*. Αθήνα: Κυριακίδη

Χαραλαμπίδης, Ι. «*Η φύση του παιδιού*», στο περιόδ. Σχολείο και Ζωή, Νοεμ. 1974 τεύχ. ΙΙ, έτος ΚΒ΄

Χαρίτος, Χ. (1993), «*Απόψεις του Αλ. Δελμούζου για τον εκπαιδευτικό και το έργο του*» στο περιόδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 68

Χατζηδήμου, Δ. (2009), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική – Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Χρόνης, Σ. (1993), *Διδακτική Πράξη και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών

Ιστοσελίδες:

http://www.kenpro.org/papers/role-of-a-teacher-as-a-moral_educator.htm#_Toc274894764

https://en.wikipedia.org/wiki/Professional_ethics/

<http://www.aatetechers.org/>

<http://www.fldoe.org/teaching/professional-practices/code-of-ethics-principles-of-professio.stml>

<https://educationcouncil.org.nz/content/code-of-ethics-certificated-teachers-0>

<http://www.imaik.gr/?p=6590/>

<http://www.nea.org/home/30442.htm>

<http://www.specialeducation.gr/frontend/articles.php?cid=118/>

<http://www.neapaideia-glossa.gr/content/153f.htm>

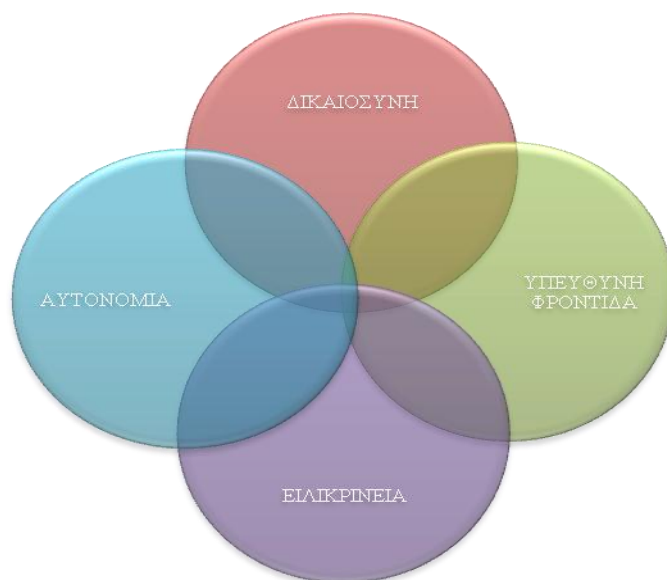
http://theodoranagnostopoulou.blogspot.gr/2011/02/blog-post_21.html/

<http://www.oaj.fi/cs/oaj/>

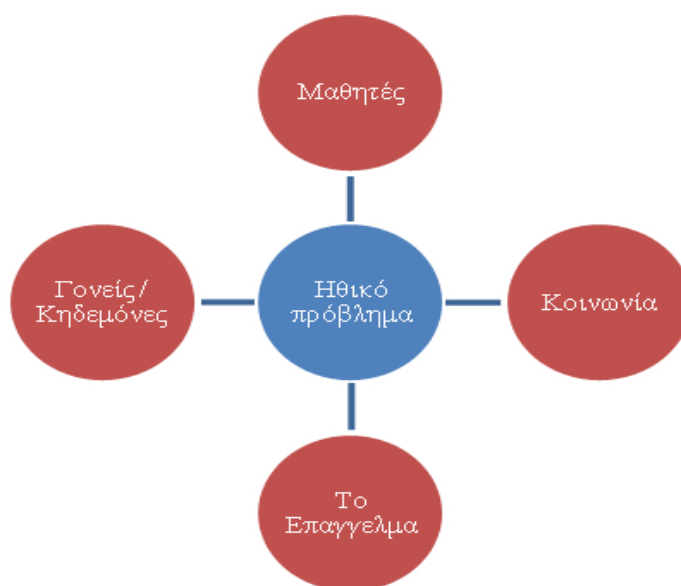
https://fresh-education.blogspot.gr/2017/10/blog-post_246.html#more

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρ. Ι - Αρχές που επηρεάζουν τη λήψη ηθικών αποφάσεων, σελ.36



Παρ. ΙΙ - Ομάδες επιρροής και συμφερόντων που δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς στη λήψη ηθικών αποφάσεων, σελ. 37



**Β' Υπόδειγμα έκθεσεως διὰ τούς εκπαιδευτικούς
τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως.**

ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
& ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
Γενική Διεύθυνσις Γενικής Ἐκπαιδεύσεως
Διεύθυνσις Μέσης Ἐκπαιδεύσεως
.....
.....
.....

ΕΚΘΕΣΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΟΣ

Α' ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟΥ

1. Ὄνοματεπώνυμον	
2. Ὄνομα πατρός	
3. Κωδικὸς ἀριθμὸς	
4. Τόπος καὶ ἔτος γεννήσεως	
5. Οἰκογενειακὴ κατάσταση :	
α) Ἐγγαμος ἢ ἀγαμος	
β) Τέκνα	
6. Στρατολογικὴ κατάσταση	
7. Ἀρτιμύλεια καὶ ὑγεία	
8. Ὑπηρεσιακὴ κατάσταση :	
α) Βαθμὸς καὶ Εἰδικότης	
β) Χρόνος ὑπηρεσίας ἐν τῷ βαθμῷ	
γ) Συνολικὸς χρόνος ὑπηρεσίας	
δ) Σχολεῖον εἰς ᾧ ὑπηρετεῖ	
ε) Ἀναρρωτικαὶ ἀλλεiac ἐν τῷ βαθμῷ	
στ) Ἱθικαὶ ἀμειβαὶ κατὰ κώδικα	
ζ) Πιστικαὶ ποναὶ	
η) Πειθαρχικαὶ ποναὶ	
θ) Διαθεσιμότης	
ι) Ἀπόλυσις	

995

Β' ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ ΠΡΟΣΩΝΙΑ

Ι. Στοιχεία ήθους και χαρακτήρος, κοινωνική παράσταση, συμπεριφορά	Αξιο- λογών	Γνωμα- τεύων
	Χαρακτηρισμοί	
α' Στοιχεία ήθους		
1. Σεβασμός προς τας ήθικας αρχάς		
2. Πίστις και αφοσίωσις εις την πατρίδα και τὰ έθνικά ιδεώδη		
3. Πίστις εις την αποστολήν του εκπαιδευτικού		
β' Στοιχεία χαρακτήρος		
1. Ήθικά προσόντα		
Έχεμύθεια		
Παιθαρχικός		
Αξιοπρέπεια		
Ειλικρίνεια-Ευθύτης		
Αμεροληψία-Δικαιοσύνη		
Τιμότης		
2. Ψυχικά προσόντα		
Έμμονή-Καρτερία		
Δύναμις θελήσεως		
Αυτοκυριαρχία-Ψυχραιμία		
Θάρρος τής γνώμης		
Αυτοπεποίθησις-Προθυμία		
Πνεύμα συνεργασίας		
Πρωτοβουλία		
γ' Συμπεριφορά		
1. Διαγωγή εν τή υπηρεσίᾳ		
2. Διαγωγή εκτός υπηρεσίας		
δ' Κοινωνική παράσταση		
ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΙΣ		
Βαθμός		

ΙΙ. Έπιστημονική κατάρτισις, πνευματικά προσόντα	Αξιο- λογών	Γνωμα- τεύων
	Χαρακτηρισμοί	
α' Έπιστημονική κατάρτισις (Σπουδαί)		
1. Βασικαί σπουδαί (είδος, βαθμός)		
2. Μετεκπαίδευσις εις Δ.Μ.Ε. (βαθμός)		
3. Άλλαι σπουδαί ή μετεκπαιδεύσεις εις τὸ έσωτερικόν (είδος)		
4. Μεταπτυχιακαί σπουδαί εις τὸ έξωτερικόν (είδος, τίτλος)		
5. Διδακτορικόν δίπλωμα (είδος, βαθμός)		
6. Έπιστημονικαί συγγραφαί (τίτλος, χρονολογία)		
7. Γλωσσομάθεια (βάσει αποδεικτικών στοιχείων)		
8. Πνευματική δρᾶσις (διαλέξεις κ.τ.λ.)		
β' Χαρακτηριστικά πνευματικά προσόντα		
1. Αντίληψις και κρίσις		
2. Μνήμη και φαντασία		
3. Επνοητικότητα, δημιουργικότης, πρωτοτυπία		
4. Έτοιμότης, παρηρησία		
5. Υπευθυνότης, σθένος		
6. Εύρυμάθεια, πολυμάθεια		
7. Ίδιαιτεραι κλίσεις και επιδόσεις		
ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΙΣ		
Βαθμός		

ΙΙΙ. Παιδαγωγική κατάρτισις, διδακτική Ικανότης	Αξιο- λογών	Γνωμα- τεύων
	Χαρακτηρισμοί	
α. Παιδαγωγική κατάρτισις		
1. Παιδαγωγικαί σπουδαί (είδος, τίτλος)		
2. Παιδαγωγικαί μελέται (τίτλος, χρονολογία)		
β. Διδακτικά προσόντα		
1. Διδακτική Ικανότης		
2. Προπαρασκευή		
3. Γλωσσική Ικπραστική Ικανότης		
4. Μεθοδικότης, αποτελεσματικότης		
5. Χρήσις βοηθητικών μέσων		
6. Ψυχική και πνευματική επαφή μετά των μαθητών, συμπεριφορά, επιβίλλον		
γ. Αξιολόγησις διδασκαλίας (βλ. παράρτημα)		
δ. Άλλα χαρακτηριστικά προσόντα		
ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΙΣ		
Βαθμός		

IV. Διοικητική δεξιότητα, δραστηριότητα, ήθητικά προσόντα		Αξιο- λογών	Γνωμα- τεύων	V. Έπηρεσιστική ευσυνειδησία		Αξιο- λογών	Γνωμα- τεύων
Χαρακτηρισμοί				Χαρακτηρισμοί			
α. Διοικητικά προσόντα				1. Προθυμία, ζήλος και ενθουσιασμός εν τη εκτελέσει του έργου του			
1. Έπιβόλιν εις την τάξιν του και τους μαθητάς του σχολείου				2. Όρθή και δικαία κρίσις επί της έργασίας των μαθητών			
2. Κύρος μεταξύ των συναδέλφων του				3. Τήρησις εκπαιδευτικής νομοθεσίας, σχολικών κανονισμών, ώρολογίου προγράμματος κλπ.			
3. Κύρος επί γονέων και κηδεμόνων μαθητών και εν τη κοινωνία				4. Εύπρεπιςμός και τάξις εις τό Σχολείον ..			
4. Ένημερότης εις ύπηρεσίαν Γραφείου, εκπαιδευτικήν νομοθεσίαν και θέματα δι-οικήσεως				5. Έπεωριακή έργασία			
5. Έκωνότης κρίσεως και άποδοτικῆς χρησι-μοποιήσεως των ύφισταμένων				6. Έξιοπρέπεια και άνιδιοτέλεια εις σχέσεις του πρός μαθητάς και οικογενείας αὐτῶν ..			
6. Έκωνότης οργανώσεως, διευθύνσεως και συντονισμοῦ				7. Διδασκαλία διὰ τοῦ παραδείγματός του ..			
7. Έκωνότης πρός άσκησιν έποπτικῶν καθη-κόντων πρός έλεγχον των διδασκομένων ..				ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΙΣ			
β. Δραστηριότης				Βαθμός			
1. Συμμετοχή εις δραστηριότητα οργανώσεως σχολικῆς ζωῆς				VI. Έτερα προσόντα μῆ αναφερόμενα άνωτέρω			
2. Άνέγερσις σχολικῶν διδασκηρίων, ίδρυσις έργάνων και λειτουργία σχολ. βιβλιο-θήκης							
3. Προσφορά εις έξωσχολικάς δραστηριότη-τας (προσκοπισμόν, άθληγισμόν, κατηχη-τικά σχολεία κλπ.)							
γ. Έθητικά προσόντα							
1. Έθητικόν κύρος							
2. Δύναμις έπιβολῆς επί των ύφισταμένων και κατεύθυνσις αὐτῶν							
3. Προβλεπτικότης							
4. Εὐθυκρισία							
5. Έκωνότης προγραμματισμοῦ							
ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΙΣ				VII. Διαπιστωθέντα έλαττώματα			
Βαθμός							

Γ' ΓΕΝΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΙΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

	ΑΞΙΟΛΟΓΩΝ		ΓΝΩΜΑΤΕΥΩΝ	
	Χαρακτηρισμός	Βαθμός	Χαρακτηρισμός	Βαθμός
I. Ήθος και χαρακτήρ, κοινωνική παράστασις, συμπεριφορά				
II. Ήπιστημονική κατάρτισις, πνευματικά προσόντα				
III. Παιδαγωγική κατάρτισις, διδακτική ικανότης				
IV. Διακρίσιμη δεξιότης, δραστηριότης, ήγητικά προσόντα ...				
V. Ήπηρεσιακή εύσυναιθρησία				

Δ' ΠΡΟΤΑΣΙΣ ΔΙΑ ΤΟΝ ΕΠΟΜΕΝΟΝ ΒΑΘΜΟΝ

ΑΞΙΟΛΟΓΩΝ	ΓΝΩΜΑΤΕΥΩΝ

Έν τῇ 197..

Ὁ Ἀξιολογῶν

..... (Ήπογραφῇ)

..... (Ὁνοματεπώνυμον)

..... (Ήδιότης)

Έν τῇ 197..

Ὁ Γνωματεύων

..... (Ήπογραφῇ)

..... (Ὁνοματεπώνυμον)

..... (Ήδιότης)

Το επαγγελματικό ήθος του εκπαιδευτικού

Αγαπητέ/ή συνάδελφε

Το ερωτηματολόγιο που έχεις στα χέρια σου σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με την άσκηση των καθηκόντων τους (διδασκικών, διοικητικών, κ.ά.), ώστε να αναδειχθούν τα απαραίτητα εφόδια για το διδασκαλικό επάγγελμα στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Για την επιτυχία του σκοπού αυτού, η συμμετοχή σου θεωρείται απαραίτητη.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, πρέπει να σημειωθεί ότι:

α. το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

β. δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, μας ενδιαφέρει η προσωπική σου άποψη.

γ. τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Δεν χρειάζεται να συμπληρώσεις κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητα σου.

δ. οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

ε. ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 15 λεπτά, καθώς οι ερωτήσεις είναι επιλογής. Είναι σημαντικό να απαντήσεις με ειλικρίνεια, συμπληρώνοντας όλες τις ερωτήσεις.

Σε ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σου και την πολύτιμη συμβολή σου.

Γκορτζής Ελευθέριος

Αναπληρωτής Δάσκαλος

* Απαιτείται

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο *

Άνδρας

Γυναίκα

Ηλικιακή Ομάδα *

21-35

36-45

46-55

56 και άνω

Σπουδές (περισσότερες από μία επιλογή) *

Πτυχίο Ακαδημίας

Πτυχίο Α.Ε.Ι. - Α.Τ.Ε.Ι. / Εξομοίωση

Πτυχίο Διδασκαλείου / Επιμόρφωση

Μεταπτυχιακός Τίτλος

Διδακτορικό

Άλλο:

Πανεπιστημιακό Ίδρυμα πρώτου πτυχίου *

Επαγγελματική εμπειρία *

1-5 έτη

6-15 έτη

16-25 έτη

26 έτη και άνω

Σχέση εργασίας *

Μόνιμος

Αναπληρωτής

Ωρομίσθιος

Ειδικότητα *

Ιδιότητα (π.χ. Διευθυντής, Σχ. Σύμβουλος)

Ερωτήσεις

1. Θεωρείτε απαραίτητο προσόν για έναν εκπαιδευτικό την, από μέρους του, καλλιέργεια επαγγελματικού ήθους; *

Καθόλου
Λίγο
Αρκετά
Πολύ

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ο εκπαιδευτικός, όταν αναλαμβάνει τα καθήκοντά του, δεσμεύεται ηθικά απέναντι στην κοινωνία; *

Καθόλου
Λίγο
Αρκετά
Πολύ

3. Υπάρχουν, κατά τη γνώμη σας, πανανθρώπινες ηθικές αξίες οι οποίες υπερβαίνουν τα πολιτικά, κοινωνικά και θρησκευτικά πλαίσια; *

Όχι
Μάλλον Όχι
Μάλλον Ναι
Ναι

4. Μπορείτε να αναφέρετε τρεις (3) από αυτές;

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

5. Θεωρείτε πως ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μαζί με τα καθήκοντά του ένα είδος ηθικής δέσμευσης απέναντι στον μαθητή; *

Καθόλου
Λίγο
Αρκετά
Πολύ

6. Από τότε που προσληφθήκατε το ενδιαφέρον σας για το επάγγελμα έχει μειωθεί; *

Καθόλου
Λίγο
Αρκετά
Πολύ

7. Υπάρχει στη χώρα μας νομοθετημένος κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό; *

Όχι
Μάλλον Όχι
Μάλλον Ναι
Ναι

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ένας κώδικας δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό βελτιώνει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου; *

Καθόλου
Λίγο
Αρκετά
Πολύ

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι συνδέεται η προσωπική με την επαγγελματική ηθική; *

Καθόλου
Λίγο
Αρκετά
Πολύ

10. Θεωρείτε ότι η επαγγελματική δεοντολογία συνδέεται την επαγγελματική επιτυχία; *

Όχι
Μάλλον Όχι
Μάλλον Ναι
Ναι

11. Πιστεύετε ότι το επαγγελματικό ήθος συνδέεται με την επαγγελματική ικανότητα; *

Όχι
Μάλλον Όχι
Μάλλον Ναι
Ναι

12. Κρίνετε πως η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή; *

Όχι
Μάλλον Όχι
Μάλλον Ναι
Ναι

13. Σε ποιο βαθμό κρίνετε πως ο εκπαιδευτικός επιδρά στην διαμόρφωση του ήθους και την ανατροφή του παιδιού; *

Καθόλου
Λίγο
Αρκετά
Πολύ

14. Σε εποχές κρίσης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να παρέχει μεγαλύτερη υποστήριξη στους μαθητές του, όσον αφορά κοινωνικά ζητήματα και ζητήματα ηθικής; *

Όχι
Μάλλον Όχι
Μάλλον Ναι
Ναι

15. Θεωρείτε πως ένας κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας για τους εκπαιδευτικούς, όπου θα καταγράφονται με τρόπο δεσμευτικό τα καθήκοντα αλλά και τα δικαιώματά τους, είναι σημαντικός για την αναβάθμιση του επαγγέλματος; *

Όχι
Μάλλον Όχι
Μάλλον Ναι
Ναι

16. Θεωρείτε ότι ένας κώδικας δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να προλάβει κοινωνικές, νομικές ή συναισθηματικές τριβές στη σχολική ζωή; *

Όχι
Μάλλον Όχι
Μάλλον Ναι
Ναι

17. Σε ποιο βαθμό είστε ενήμεροι για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που σχετίζονται με το επάγγελμά σας; *

Καθόλου
Λίγο
Αρκετά
Πολύ

18. Σε ποιο βαθμό θα λέγατε πως γνωρίζετε το νομικό πλαίσιο που διέπει τις ευθύνες που αντιστοιχούν στο επάγγελμά σας; *

Καθόλου
Λίγο
Αρκετά
Πολύ

19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως έχετε προετοιμαστεί, μέσω των σπουδών σας, προκειμένου να αντιμετωπίσετε διλήμματα που θα ανακύψουν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής σας διαδρομής; *

Καθόλου
Λίγο
Αρκετά
Πολύ

20. Έχετε έρθει, στη διάρκεια της καριέρας σας, αντιμέτωποι με καταστάσεις που δοκίμασαν την ηθική σας; *

Όχι
Μάλλον Όχι
Μάλλον Ναι
Ναι

21. Μπορείτε να αναφέρετε ένα (1) παράδειγμα;

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

22. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχετε λάβει εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια των σπουδών σας, σε θέματα επαγγελματικής δεοντολογίας; *

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

23. Διδαχτήκατε κατά τη διάρκεια των σπουδών σας, ως ξεχωριστό μάθημα ή ενότητα κάποιου μαθήματος, θέματα επαγγελματικής δεοντολογίας; *

Όχι

Μάλλον Όχι

Μάλλον Ναι

Ναι

24. Θεωρείτε σημαντική την ύπαρξη μαθήματος επαγγελματικής δεοντολογίας στις σχολές Επιστημών Αγωγής; *

Όχι

Μάλλον Όχι

Μάλλον Ναι

Ναι

25. Κρίνετε πως η υπηρεσιακή συνέπεια είναι προσόν μετρήσιμο και θα έπρεπε να αξιολογείται για τον διορισμό ή την υπηρεσιακή εξέλιξη; *

Όχι

Μάλλον Όχι

Μάλλον Ναι

Ναι

26. Η παράβαση ή παραβίαση των επιταγών ενός κώδικα δεοντολογίας θα πρέπει να επιφέρει πειθαρχικές κυρώσεις, οι οποίες να προβλέπονται στον κώδικα; *

Όχι

Μάλλον Όχι

Μάλλον Ναι

Ναι

27. Θεωρείτε πως η αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας του εκπαιδευτικού θα συνέβαλε στην προαγωγή του επαγγέλματος; *

Όχι

Μάλλον Όχι

Μάλλον Ναι

Ναι

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ηθικές τις παρακάτω διδακτικές και παιδαγωγικές συμπεριφορές; (Από 1=Καθόλου έως 4=Πολύ)

- 28. Να παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα επί πληρωμή στους μαθητές του *
- 29. Να είναι συνεπής στο ωρολόγιο πρόγραμμα *
- 30. Να συζητά με τους μαθητές τα προβλήματά του *
- 31. Να προσπαθεί να διαφυλάττει την ακεραιότητα και την υγεία των μαθητών *
- 32. Να χαρακτηρίζεται από συνέπεια λόγων και έργων
- 33. Να αποδέχεται την κριτική ως κίνητρο για αυτοβελτίωση *
- 34. Να λογοδοτεί στην υπηρεσία για τις πράξεις του *
- 35. Να συμμορφώνεται με την επαγγελματική ιεραρχία και την πολιτική του σχολείου που υπηρετεί *
- 36. Να παραδέχεται τα λάθη του *
- 37. Να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ασφαλές περιβάλλον για μάθηση *
- 38. Να προσπαθεί να προσαρμόζει την ύλη στο επίπεδο κάθε μαθητή *
- 39. Να χρησιμοποιεί τον ανοιχτό διάλογο στην τάξη *
- 40. Να κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές *
- 41. Να μιλά ανοικτά για τις πολιτικές του θέσεις *
- 42. Να διατηρεί αποκλειστικά επαγγελματική σχέση με τους μαθητές του *

43. Να προστατεύει τα μυστικά που του εμπιστεύεται κάποιος μαθητής του (εκτός αν ο νόμος τον υποχρεώνει για το αντίθετο) *

44. Να αποδέχεται δώρα από μαθητές ή γονείς *

45. Να ενημερώνεται δια βίου για τις εξελίξεις στον κλάδο του *

46. Να συμμετέχει σε φορείς και οργανώσεις για την αναβάθμιση του επαγγέλματός του *

47. Να ασχολείται με τα κοινά (π.χ. συμμετοχή σε οργανισμούς και συλλόγους της ευρύτερης κοινότητας) *

48. Να επιτρέπει σε εξωγενείς παράγοντες (π.χ. μισθός, εργασιακές συνθήκες) να επηρεάζουν το έργο του *

49. Να ασκεί πιέσεις για ευνοϊκότερη μεταχείριση ή προαγωγή *

50. Να ασκεί κριτική στο έργο συναδέλφων του *

51. Να κάνει χρήση λεκτικής – ψυχολογικής βίας *

52. Να συνδράμει συναδέλφους στα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν *

53. Να αποκρύπτει θέματα που παρεμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου *

54. Να συμμορφώνεται με το θεσμικό πλαίσιο του ρόλου, όπως αποτυπώνεται στις σχετικές ρυθμίσεις *

55. Να επιδιώκει τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους γονείς *

56. Να διαθέτει ενσυναίσθηση και κατανόηση *

57. Να συμμετέχει στις εκδηλώσεις του σχολείου *
58. Να ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών *
59. Να συνεργάζεται με τον Διευθυντή του σχολείου ή τον Σχολικό Σύμβουλο *
60. Να αδιαφορεί για το αν κάποιος μαθητής αντιγράφει *
61. Να δίνει εύκολες ασκήσεις ώστε να γίνει δημοφιλής στους μαθητές *
62. Να χρησιμοποιεί εξοπλισμό ή γενικότερα πόρους του σχολείου για προσωπικούς λόγους *
63. Να ζητάει μικρές εξυπηρετήσεις από μαθητές ή γονείς *
64. Να δανείσει χρήματα σε κάποιον μαθητή *
65. Να διδάσκει αντικείμενα που δεν εμπίπτουν στην ειδικότητά του *
66. Να αναπληρώνει συνάδελφο κρατώντας την τάξη του εκτός ωραρίου *
67. Να αναφέρεται ανοικτά σε κοινωνικά θέματα (π.χ. ομοφυλοφιλία, ναρκωτικά) χωρίς να παίρνει θέση *
68. Να διδάσκει χωρίς προετοιμασία *
69. Να αποβάλλει μαθητή από την τάξη *
70. Να διδάσκει ότι κάποια φυλή ή θρησκεία είναι υποδεέστερη από κάποια άλλη *
71. Να αφήνει συμπάθειες ή αντιπάθειες να επηρεάσουν την αξιολόγηση *

72. Να αποκρύψει ή να χρησιμοποιήσει παραπλανητικές πληροφορίες σε κάποιο επίσημο έγγραφο *
73. Να μοιράζεται με τους συναδέλφους εμπιστευτικές πληροφορίες μαθητών *
74. Να διδάσκει αρχές και αξίες στους μαθητές *
75. Να καπνίζει στο χώρο του σχολείου *
76. Να βγάζει τα παιδιά από την τάξη σε ώρα μαθήματος για να παίξουν *
77. Να προσβάλλει κάποιον μαθητή μπροστά στους συμμαθητές του *
78. Να ενθαρρύνει τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές *
79. Να αγνοεί παρατυπίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου *
80. Να αφήνει τα προσωπικά του προβλήματα να επηρεάζουν τη διδασκαλία του. *
81. Να αφήνει την τάξη σε ώρα μαθήματος (π.χ. για να μιλήσει στο κινητό) *
82. Να φωτοτυπεί από βοηθήματα ασκήσεις για τους μαθητές*
83. Να αρνείται να συνοδεύσει τους μαθητές της τάξης του στις σχολικές εκδρομές *
84. Να μεταφέρει με το αυτοκίνητό του μαθητή από ή προς το σχολείο *

Παρ. V - Εργαλείο έρευνας (σενάρια συνεντεύξεων), σελ. 80

I) Αντιλαμβάνεστε πως κάποιος μαθητής σας φέρει διάφορα σημάδια στο σώμα του, που εσείς εκτιμάτε πως είναι ύποπτα κακοποίησης. Γνωρίζετε ότι, από το νόμο, έχετε την υποχρέωση να το καταγγείλετε στην αστυνομία. Φοβάστε όμως πως αν η αρχική σας εντύπωση είναι υπερβολική θα βάλετε σε μεγάλη δοκιμασία την οικογένεια και ότι η αστυνομία θα προβεί σε παράλογα μέτρα για να προστατεύσει το παιδί που τελικά, ίσως και να μην χρειάζεται προστασία. Τι κάνετε;

II) Είστε υπεύθυνος για το θεατρικό της καλοκαιρινής γιορτής και έχετε την ευθύνη να δώσετε τους ρόλους στους μαθητές. Στην τάξη σας έχετε και το γιο ενός πολύ καλού σας φίλου (ή του Δ/ντή του σχολείου). Όμως διαπιστώνετε πως δεν έχει τα προσόντα που χρειάζονται στο βαθμό που τα έχει ένας άλλος μαθητής για να αναλάβει τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Σκέφτεστε πως είναι ανήθικο να μην δώσετε το ρόλο στον γιο του φίλου σας αφού και η φιλία έχει ηθική υπόσταση. Από την άλλη όμως, ο δεύτερος μαθητής είναι εξαιρετικός στην ερμηνεία του. Τι κάνετε;

III) Η Μ., αναπληρώτρια καθηγήτρια αγγλικών, αντιμετωπίζει ένα σοβαρό πρόβλημα οικογενειακής φύσης και αναγκάζεται να απουσιάσει από το σχολείο για ένα-μισή περίπου μήνα. Στο διάστημα αυτό έρχεται σε επαφή με τη Διευθύντρια Α. του σχολείου από την οποία ζητά ανοχή και εχεμύθεια και συνεννοείται με την καλή της φίλη και συνάδελφο παράλληλης στήριξης, Ν., να αναπληρώσει όλες τις ώρες της. Η δασκάλα της τάξης, Φ. που στερείται πλέον της παράλληλης αντιλαμβάνεται το γεγονός και ζητά να μάθει το λόγο της συστηματικής απουσίας θέτοντας το θέμα στο Σύλλογο διδασκόντων. Πώς κρίνετε τη στάση της Μ.; Πώς κρίνετε τη στάση της Ν.; Πώς κρίνετε τη στάση της Φ.; Πιστεύετε ότι υπήρξαν λάθος χειρισμοί από τη Διεύθυνση; Αν ήσαστε η Διευθύντρια θα είχατε χειριστεί διαφορετικά την κατάσταση; Πώς;

IV) Διευθυντής σε σχολείο, με πολλά προσόντα ανάμεσά τους διδακτορικό τίτλο, εκλεγμένος από το σύλλογο διδασκόντων με τον Ν. 4327/2015, διαχειρίζεται 6/θ Δημοτικό σχολείο. Παρουσιάζεται στο σχολείο ασταθής, σε κατάσταση μέθης πολλές φορές, δεν ανταποκρίνεται στο ωράριο του και τα τυπικά του καθήκοντα. Ο χώρος του γραφείου του, αποτελεί καπνιστήριο και πολλές φορές τον χρησιμοποιεί ως προσωπικό του γραφείο ακόμη και ώρες εκτός του εργασιακού ωραρίου. Οι γονείς των μαθητών αντιδρούν και απευθύνονται ακόμη και στον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης, ο οποίος όμως καλύπτει τον συνάδελφο και τους προτρέπει σε υπομονή. Ο Σύλλογος διδασκόντων κάνει προσπάθειες για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου με τη συνεχή καθοδήγηση του σχολικού συμβούλου. Αξιολογείτε την

στάση του Δ/ντή εκπαίδευσης. Πώς κρίνετε τη στάση του Δ/ντή του σχολείου. Ποια συμπεριφορά του θεωρείτε πιο ανήθικη; Αν ήσαστε μέλος του συλλόγου διδασκόντων τι θα κάνατε για αντιμετωπίσετε την κατάσταση.

V) Το σχολείο ξεκινά για εκπαιδευτική εκδρομή με λεωφορείο. Στο σχολείο κάνουν την εμφάνισή τους δύο μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν δηλώσει γραπτώς πως θα ακολουθήσουν την εκδρομή. Ο διευθυντής του σχολείου προσπαθεί να επικοινωνήσει με τους γονείς τους ώστε να έρθουν να τους παραλάβουν. Αφού δεν τα καταφέρνει, αποφασίζει να αφήσει στο σχολείο δύο αναπληρωτές εκπαιδευτικούς για να κρατήσουν τα παιδιά. Αφού τα λεωφορεία αποχώρησαν ο ένας αναπληρωτής προτείνει να μεταφέρουν τα παιδιά στα σπίτια τους με το προσωπικό του αυτοκίνητο και μετά να αποχωρήσουν, όπως και γίνεται. Ο Διευθυντής ενημερώνεται κατά την επιστροφή του σχολείου και επιπλήττει λεκτικά και τους 2 αναπληρωτές. Πώς αξιολογείτε τη στάση των εκπαιδευτικών; Πώς θα αντιμετωπίζατε την κατάσταση αν ήσαστε Δ/ντής. Θα επιβάλλατε κάποιου είδους κυρώσεις στους εκπαιδευτικούς;

VI) Στην είσοδο του σχολείου κατά το σχόλασμα παρακολουθείτε έναν γονέα να φωνάζει στο παιδί επειδή καθυστέρησε ψάχνοντας τη ζακέτα του, που φέρεται να έχει χάσει. Η κατάσταση συνεχίζεται με το γονιό να χτυπάει παιδί. Είστε ο εφημερεύων δάσκαλος, πώς αντιδράτε;

VII) Πρώην Διευθυντής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατηγορείται για παράβαση καθήκοντος, πλαστογραφία και κατάχρηση εξουσίας. Τα παραπάνω αδικήματα αφορούν υπόθεση εκπαιδευτικού, η οποία στις επιλογές διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 2010, κατέθεσε πλαστό δίπλωμα διδακτορικής διατριβής. Η υπόθεση της πλαστογραφίας αποκαλύφθηκε όταν αυτοί που έκαναν τους ελέγχους είδαν ότι στο λογότυπο του διδακτορικού αναγράφονταν **“ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ”**. Αυτό τους κίνησε την περιέργεια και επικοινωνήσαν με το πανεπιστήμιο οπότε και αποκαλύφθηκε η απάτη. Το Υπουργείο ενημερώθηκε και προχώρησε σε ΕΔΕ. Στη συνέχεια το Υπηρεσιακό Συμβούλιο επέβαλλε στην εκπαιδευτικό 3 μήνες παύση, όμως η ποινή δεν εφαρμόστηκε γιατί ο τότε Διευθυντής παραποίησε το έγγραφο και μετέτρεψε την ποινή σε δυνητική αργία. Πώς αξιολογείται τη στάση της εκπαιδευτικού; Πώς θα αντιδρούσατε αν ήσαστε ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ανακαλύπτατε ατασθαλίες σε επίσημα έγγραφα; Υπάρχει γενικότερα κάλυψη από την υπηρεσία σε ανάλογα θέματα;

VIII) Κατά το τέλος του Α' τριμήνου η Διευθύντρια του σχολείου που υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός συγκαλεί το σύλλογο διδασκόντων για το θέμα της βαθμολογίας και εμμέσως πλην σαφώς δίνει την οδηγία οι βαθμοί που θα βάλετε να μην είναι κάτω από 8 για την Ε' και ΣΤ' και από «Β» για τις Γ' και Δ' τάξεις αντίστοιχα. Εσείς, όπως και άλλοι συνάδελφοι προβληματίζεστε διότι στην τάξη σας υπάρχουν ιδιαιτέρως αδύναμοι μαθητές, μαθητές με προβλήματα διάσπασης, μαθητές Ρομά με ελλιπή φοίτηση και αδυνατείτε να συγκροτήσετε τη βαθμολογία χωρίς να αδικήσετε τους καλούς μαθητές που πασχίζουν. Ακόμη, επειδή έχετε Ε' δημοτικού, από τη Διευθύντρια έρχεται η επιπλέον υπόμνηση ότι η βαθμολογία μετράει για την ανάδειξη σημαιοφόρου, ο οποίος σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να είναι αλλοδαπός. Πώς αξιολογείτε τη στάση της Διευθύντριας; Ποιοι είναι οι λόγοι που την οδήγησαν α) να ζητήσει υψηλές βαθμολογίες. β) την εξαίρεση αλλοδαπών μαθητών από τους αριστούχους. Εάν αντιμετωπίζατε παρόμοια προσπάθεια επηρεασμού από τον Διευθυντή του σχολείου που υπηρετούσατε πώς θα αντιδρούσατε;

1. Θεωρείτε απαραίτητο προσόν για έναν εκπαιδευτικό την, από μέρους του, καλλιέργεια επαγγελματικού ήθους;
2. Υπάρχουν, κατά τη γνώμη σας, πανανθρώπινες ηθικές αξίες οι οποίες υπερβαίνουν τα πολιτικά, κοινωνικά και θρησκευτικά πλαίσια;
Μπορείτε να αναφέρετε τρεις (3) από αυτές;
3. Από τότε που προσληφθήκατε το ενδιαφέρον σας για το επάγγελμα έχει μειωθεί;
4. Υπάρχει στη χώρα μας νομοθετημένος κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό;
5. Θεωρείτε ότι ένας κώδικας δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να προλάβει κοινωνικές, νομικές ή συναισθηματικές τριβές στη σχολική ζωή;
6. Σε ποιο βαθμό θα λέγατε πως γνωρίζετε τα καθήκοντά σας καθώς και το νομικό πλαίσιο που διέπει τις ευθύνες που αντιστοιχούν στο επάγγελμά σας;
7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως έχετε προετοιμαστεί, μέσω των σπουδών σας, προκειμένου να αντιμετωπίσετε διλήμματα που θα ανακύψουν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής σας διαδρομής;
8. Έχετε έρθει, στη διάρκεια της καριέρας σας, αντιμέτωποι με καταστάσεις που δοκίμασαν την ηθική σας; α) Μπορείτε να αναφέρετε ένα (1) παράδειγμα; β) Αναφέρετε μια φορά που θεωρείτε πως υπερέβητε τα όρια του καθήκοντος

ώστε να φέρετε την κατάσταση σε πέρας; γ) Αναφέρετε ένα σημαντικό εμπόδιο που αντιμετωπίσατε στη σχολική ζωή.

9. Θεωρείτε πως η αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας του εκπαιδευτικού θα συνέβαλε στην προαγωγή του επαγγέλματος;

Φύλο: Άνδρας

Γυναίκα

Σπουδές: Ακαδημία Α.Ε.Ι.-Α.Τ.Ε.Ι./Εξομοίωση Διδασκαλείο/Επιμόρφωση

Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Δεύτερο Πτυχίο.....

Ηλικία: 21-35 36-45 46-55 56 και άνω

Εμπειρία: 1-5 6-15 16-25 26 και άνω

Πανεπιστημιακό Ίδρυμα:.....

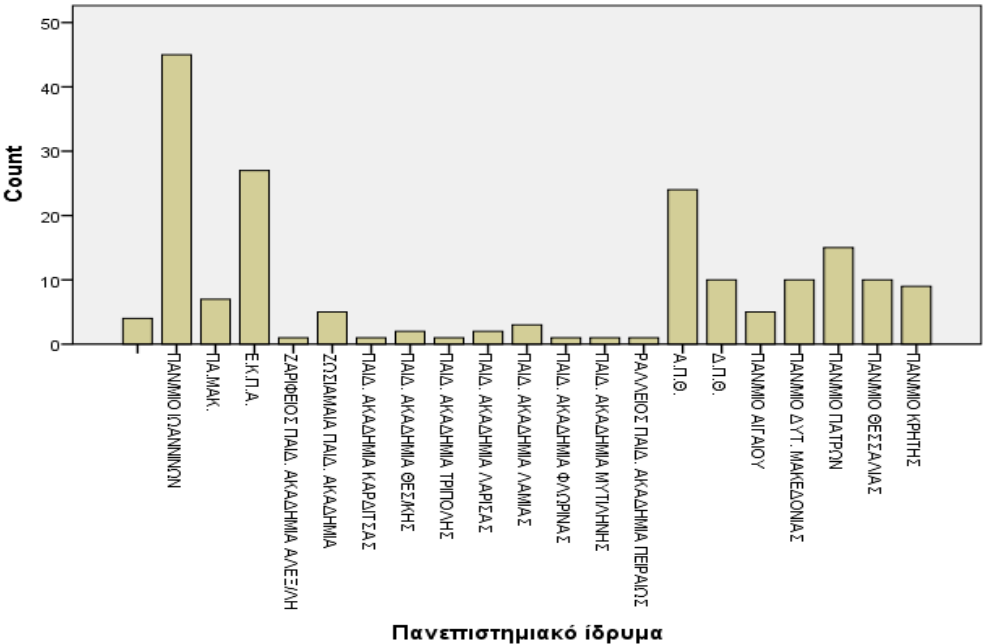
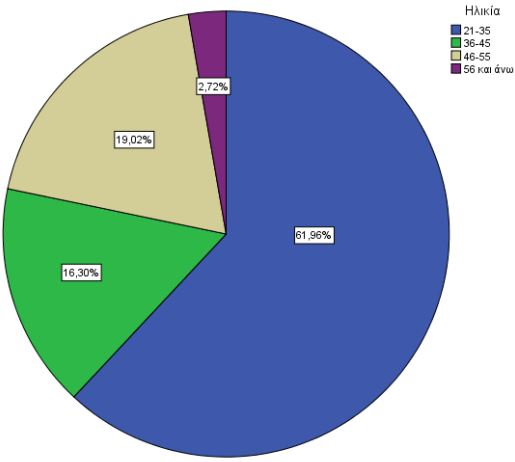
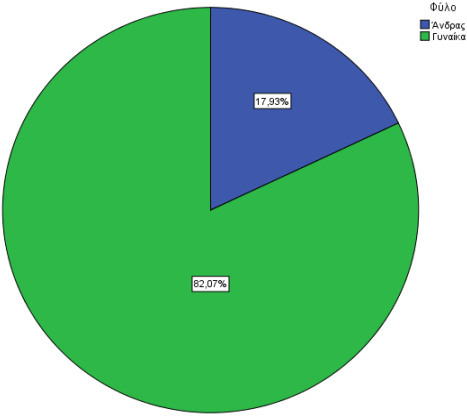
Σχέση Εργασίας: Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος

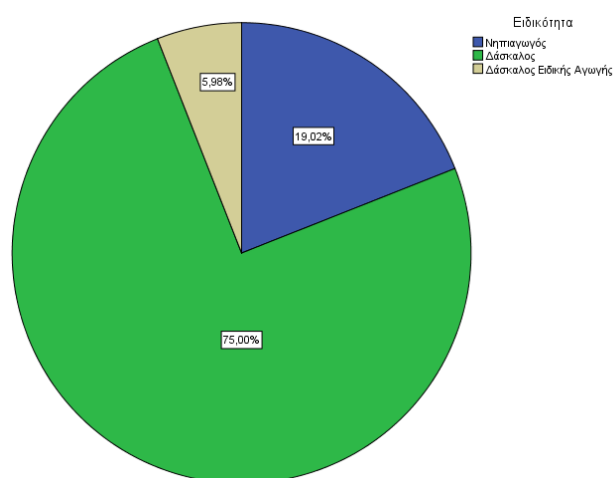
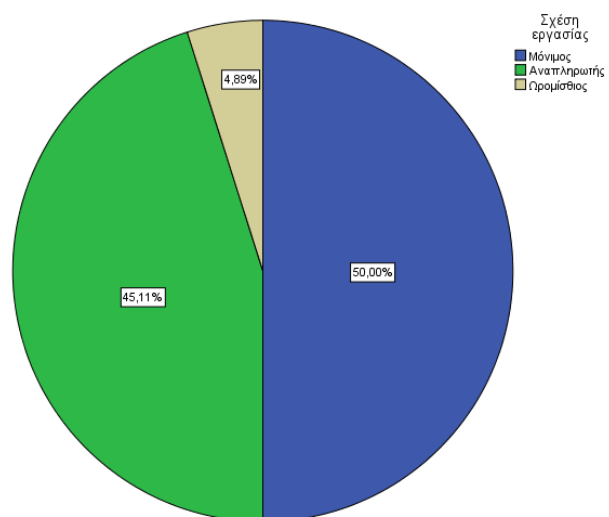
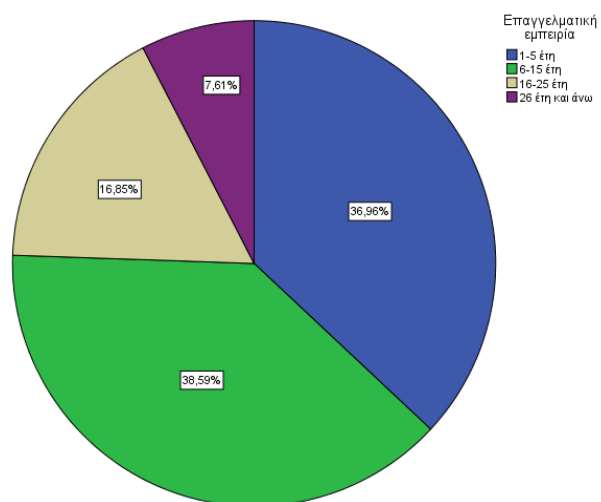
Ειδικότητα:.....

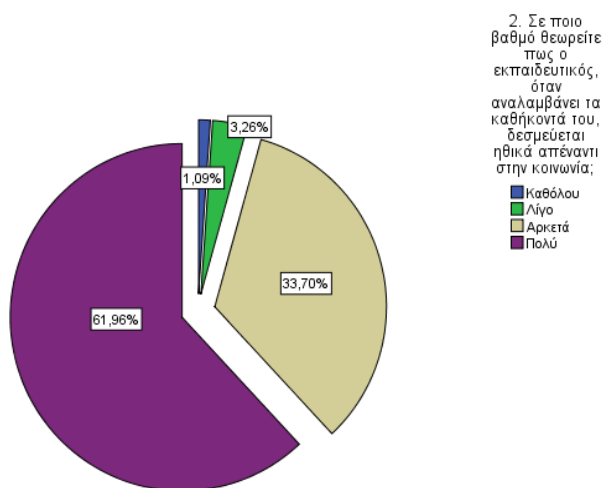
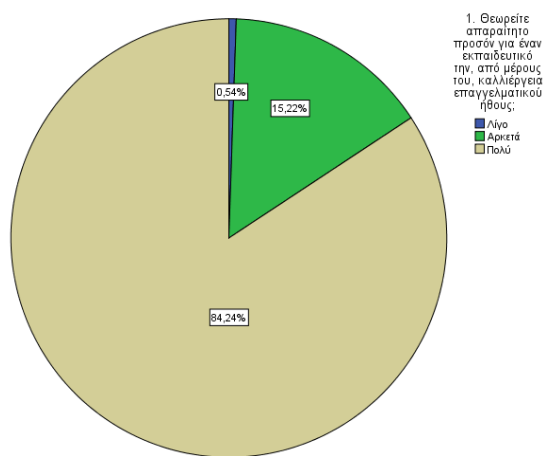
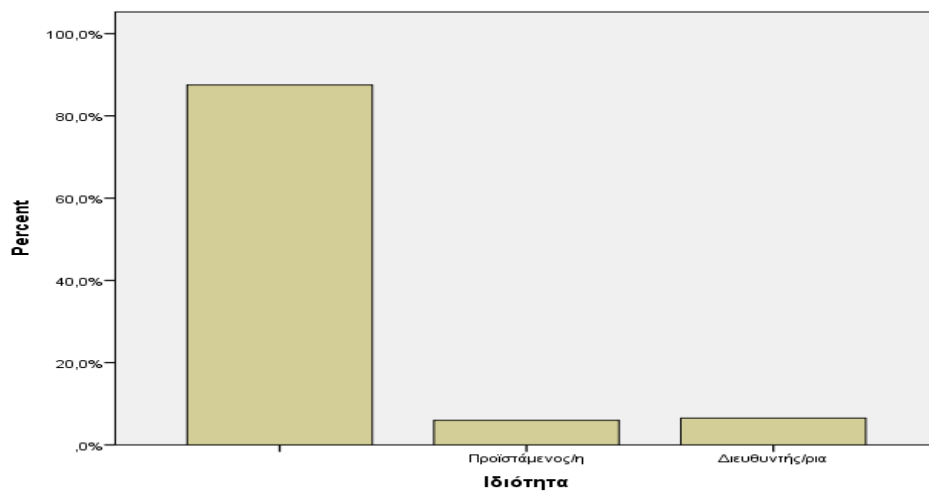
Ιδιότητα:.....

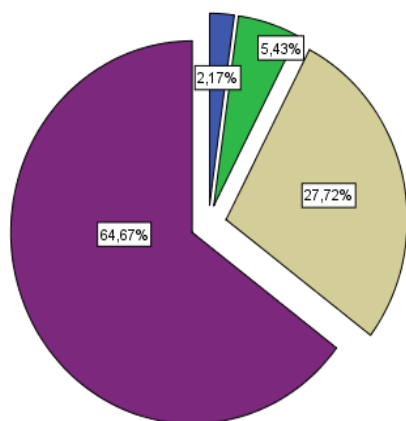
Περιοχή που υπηρετείτε:.....

Παρ. VI – Πίνακες και γραφήματα αποτελεσμάτων, σελ. 78-79 & 84-109



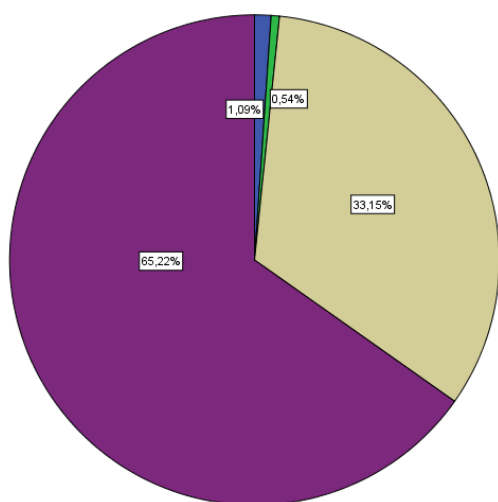






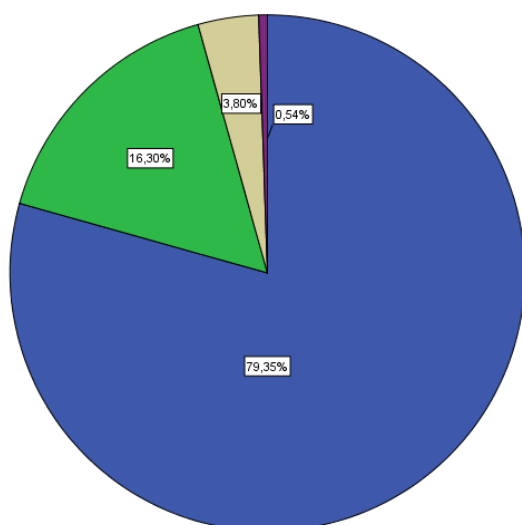
3. Υπάρχουν, κατά τη γνώμη σας, πανανθρώπινες ηθικές αξίες οι οποίες υπερβαίνουν τα πολιτικά, κοινωνικά και θρησκευτικά πλαίσια;

■ Όχι
 ■ Μάλλον Όχι
 ■ Μάλλον Ναι
 ■ Ναι



5. Θεωρείτε πως ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μαζί με τα καθήκοντά του ένα είδος ηθικής δέσμευσης απέναντι στον μαθητή;

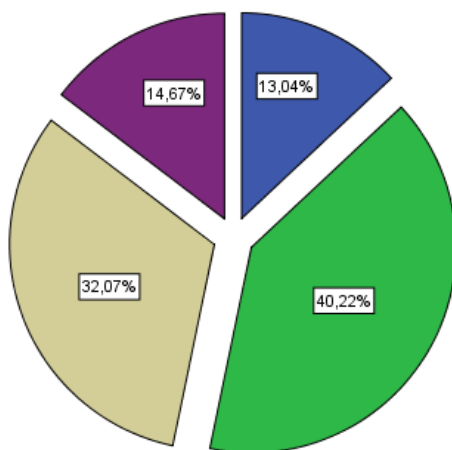
■ Καθόλου
 ■ Λίγο
 ■ Αρκετά
 ■ Πολύ



6. Από τότε που προσληφθήκατε το ενδιαφέρον σας για το επάγγελμα έχει μειωθεί;

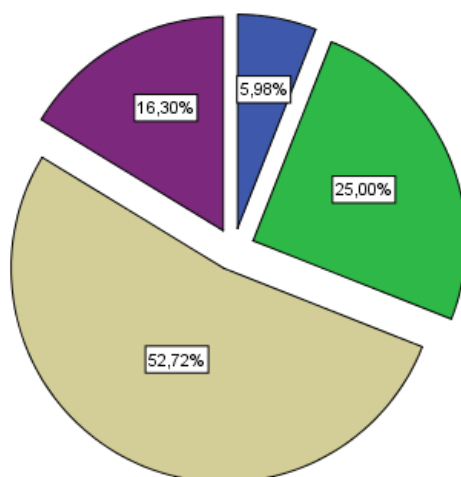
■ Καθόλου
 ■ Λίγο
 ■ Αρκετά
 ■ Πολύ

7. Υπάρχει στη χώρα μας νομοθετημένος κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό;

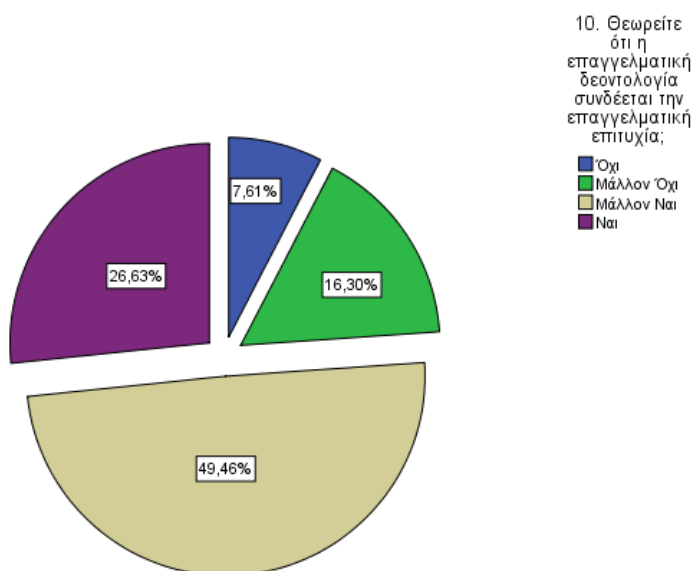
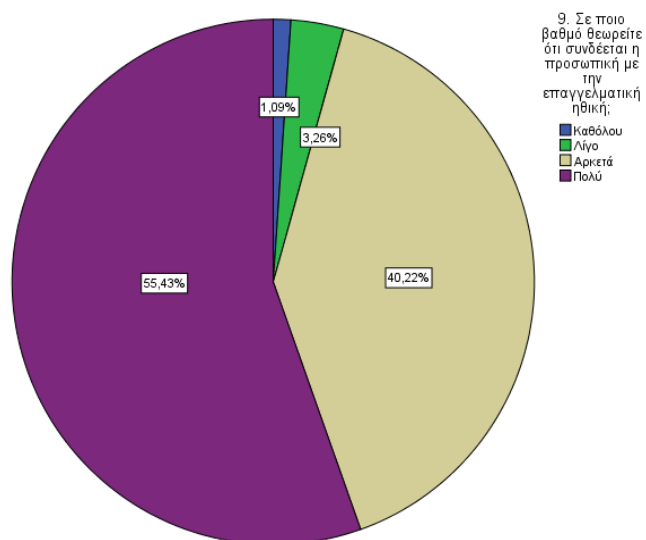


☐ Όχι
☐ Μάλλον Όχι
☐ Μάλλον Ναι
☐ Ναι

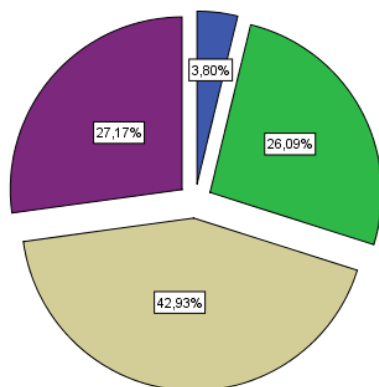
8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ένας κώδικας δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό βελτιώνει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου;



☐ Καθόλου
☐ Λίγο
☐ Αρκετά
☐ Πολύ

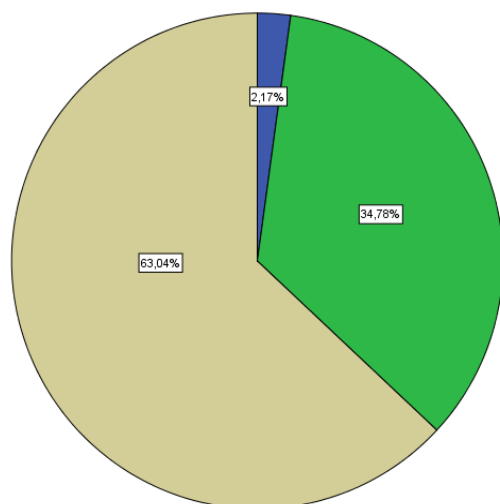


11. Πιστεύετε
ότι το
επαγγελματικό
ήθος συνδέεται
με την
επαγγελματική
ικανότητα;



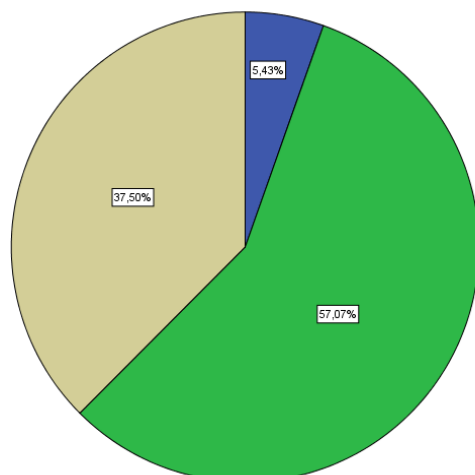
■ Όχι
■ Μάλλον Όχι
■ Μάλλον Ναι
■ Ναι

12. Κρίνετε πως η
συμπεριφορά του
εκπαιδευτικού
παίζει
καθοριστικό ρόλο
στη διαμόρφωση
της
προσωπικότητας
του μαθητή;

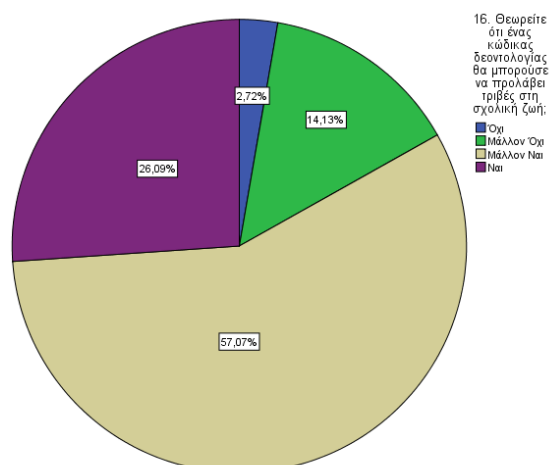
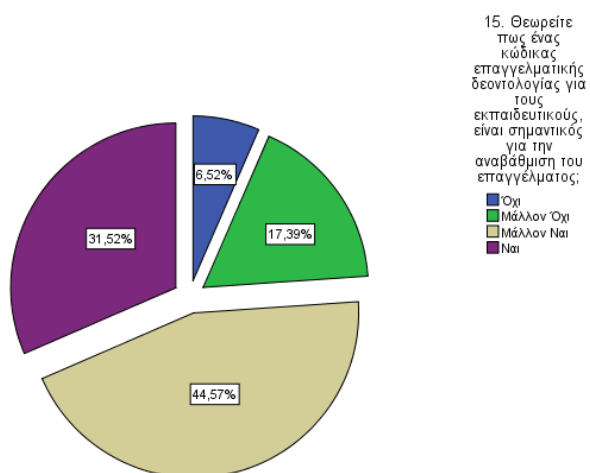
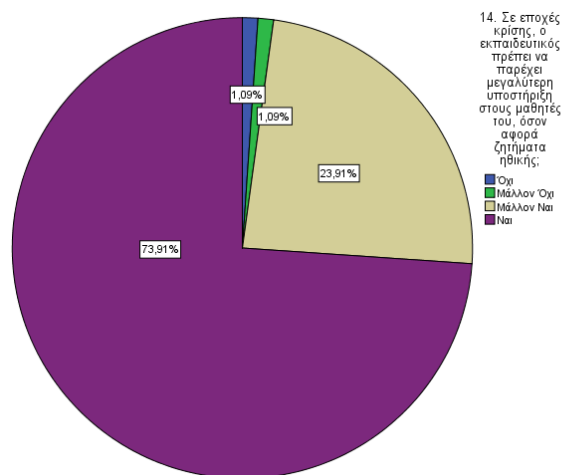


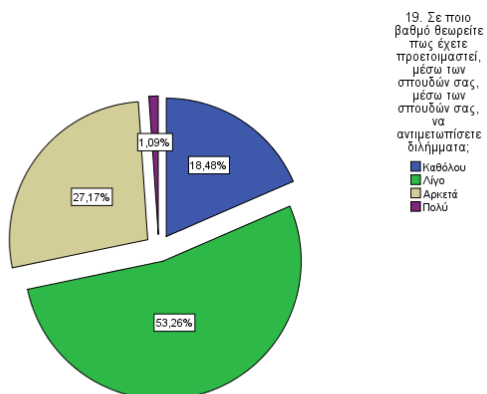
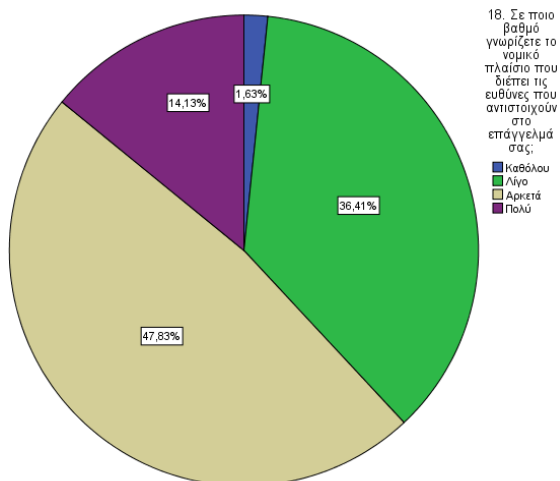
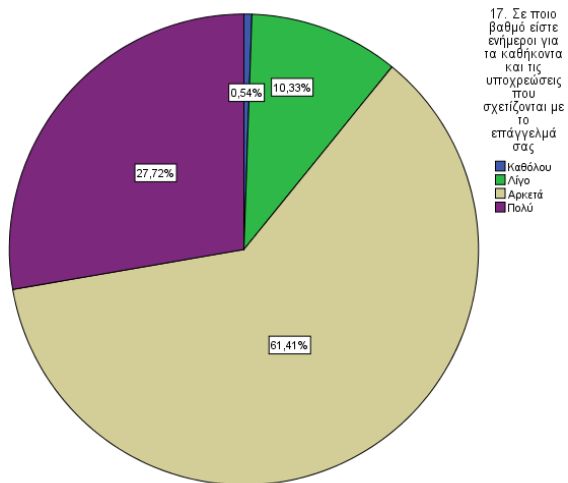
■ Μάλλον Όχι
■ Μάλλον Ναι
■ Ναι

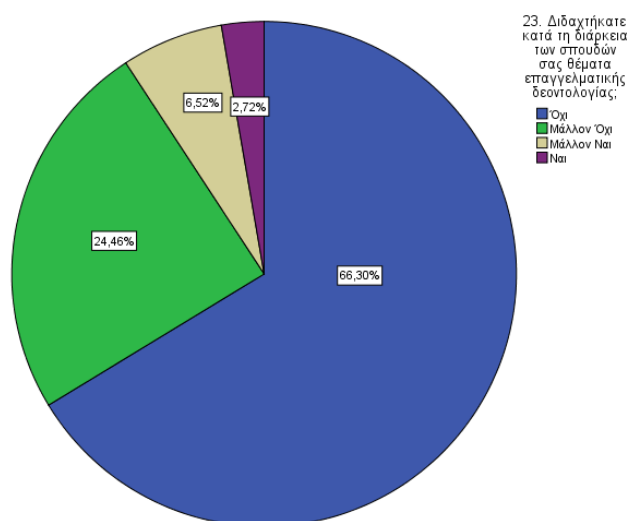
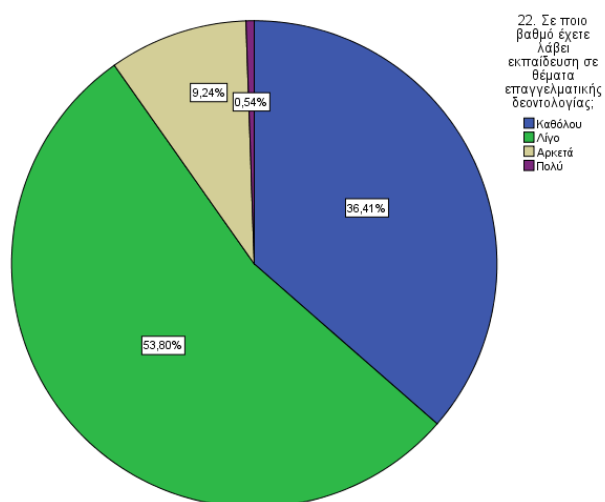
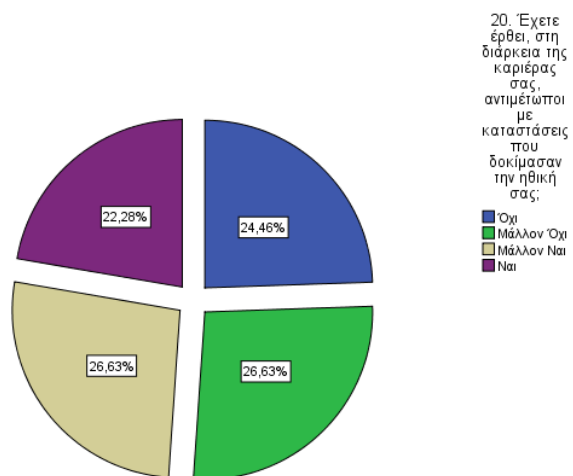
13. Σε ποιο
βαθμό κρίνετε
πως ο
εκπαιδευτικός
επιδρά στην
διαμόρφωση
του ήθους και
την ανατροφή
του παιδιού;

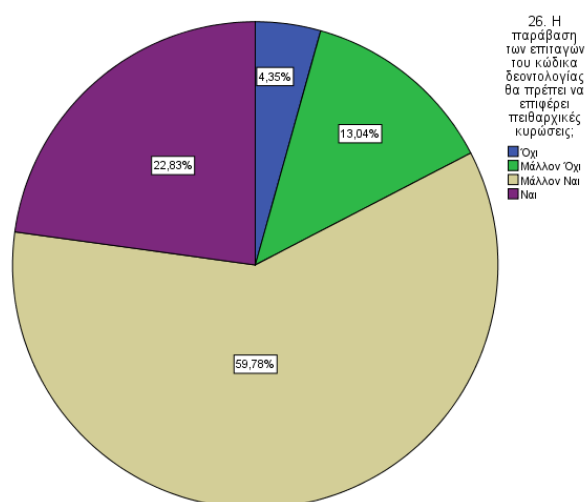
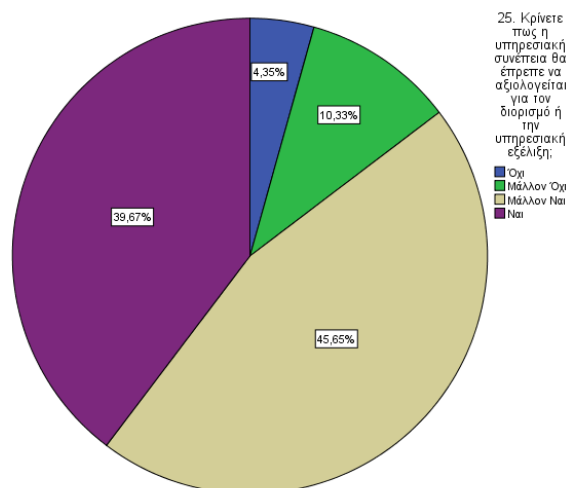
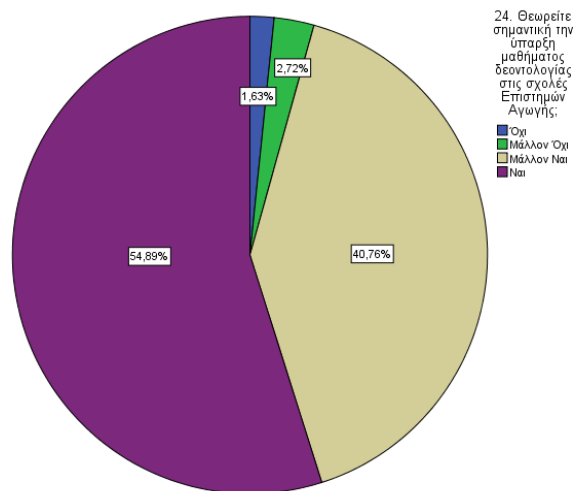


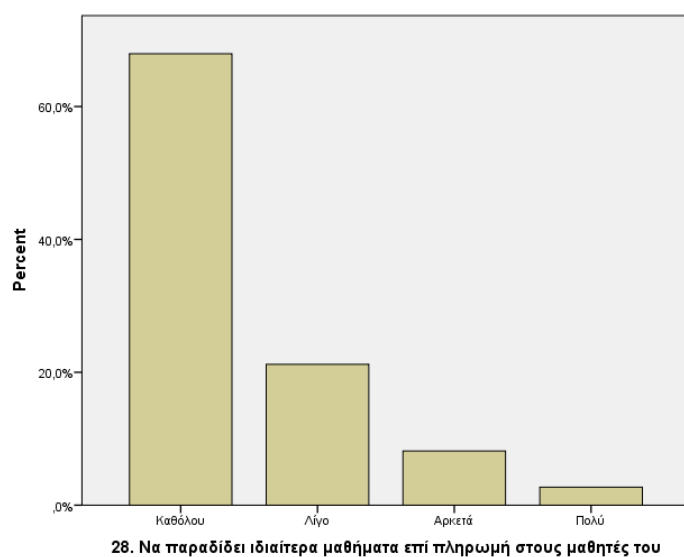
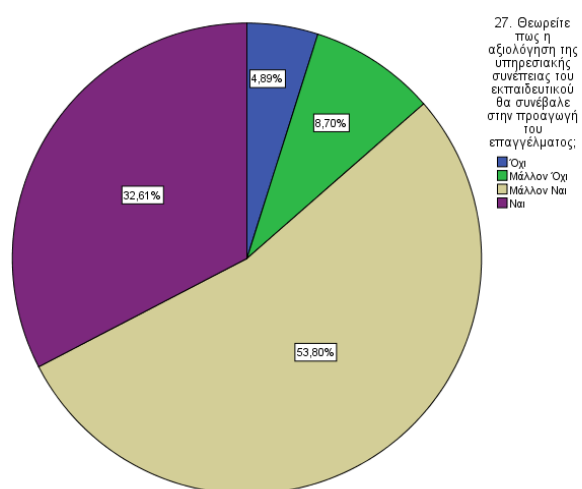
■ Λίγο
■ Αρκετά
■ Πολύ

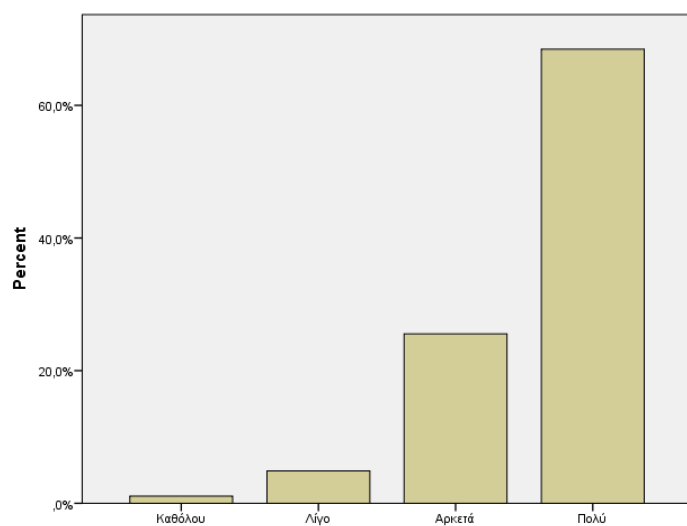




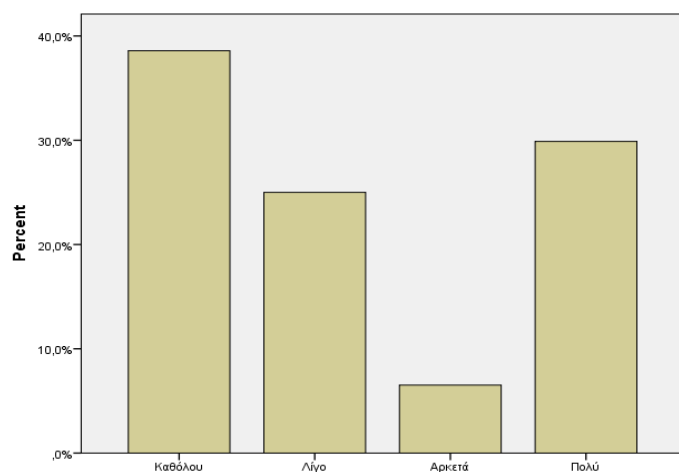




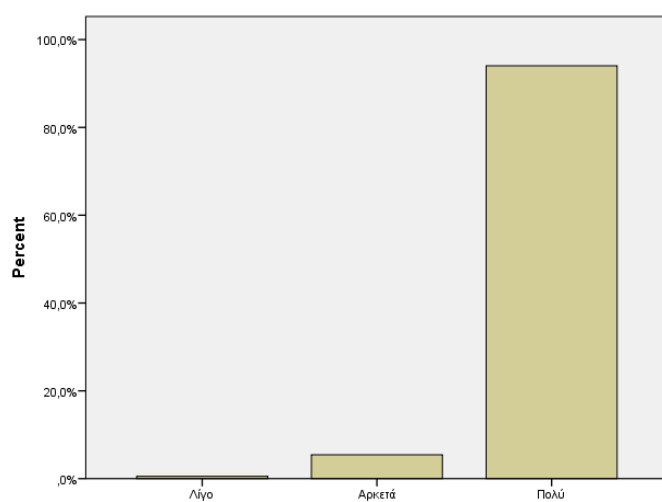




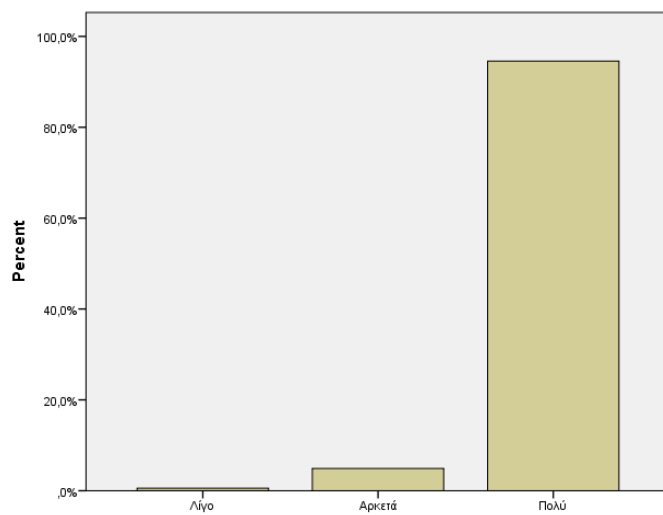
29. Να είναι συνεπής στο ωρολόγιο πρόγραμμα



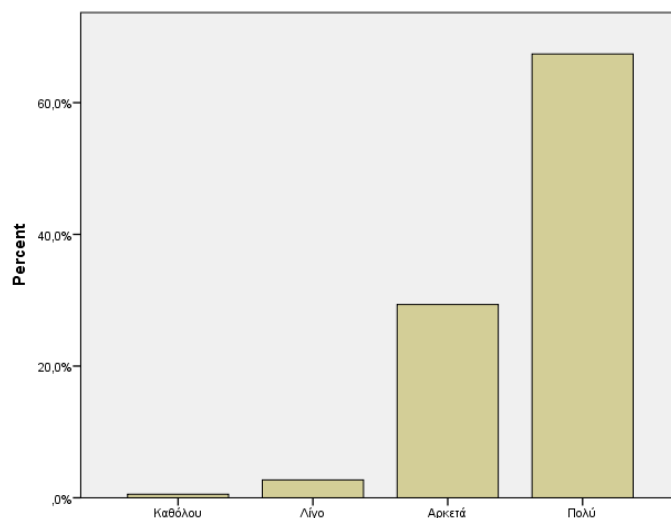
30. Να συζητά με τους μαθητές τα προβλήματά του



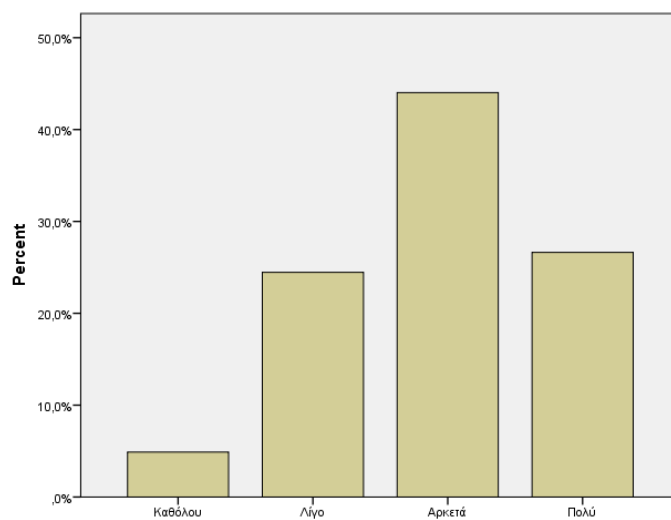
31. Να προσπαθεί να διαφυλάττει την ακεραιότητα και την υγεία των μαθητών



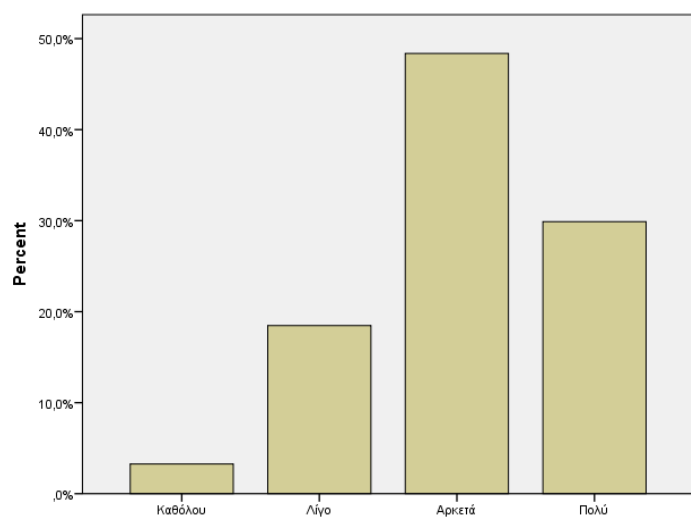
32. Να χαρακτηρίζεται από συνέπεια λόγων και έργων



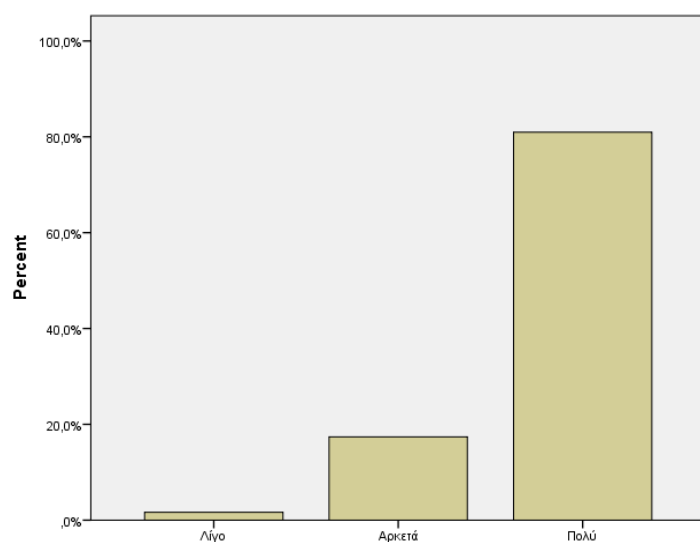
33. Να αποδέχεται την κριτική ως κίνητρο για αυτοβελτίωση



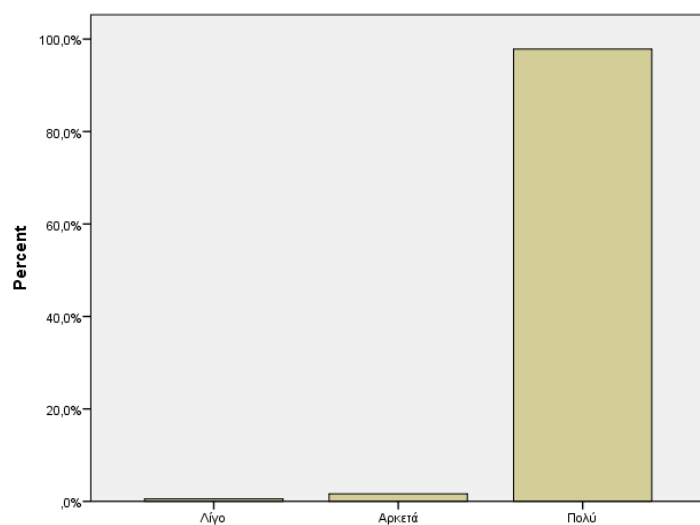
34. Να λογοδοτεί στην υπηρεσία για τις πράξεις του



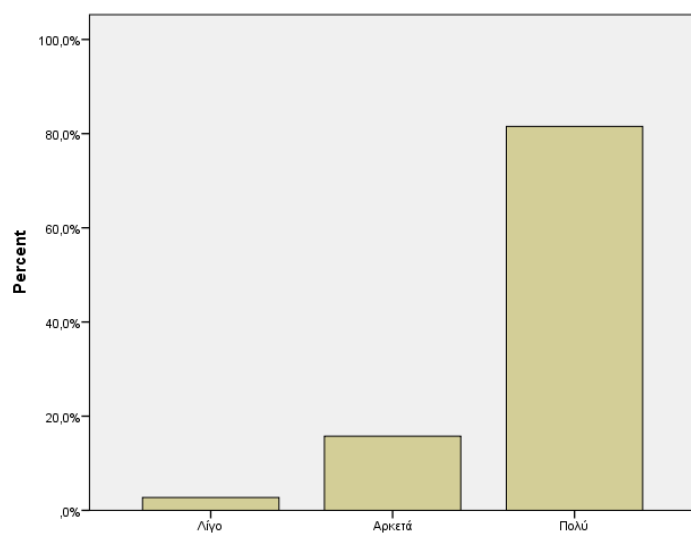
35. Να συμμορφώνεται με την επαγγελματική ιεραρχία και την πολιτική του σχολείου που υπηρετεί



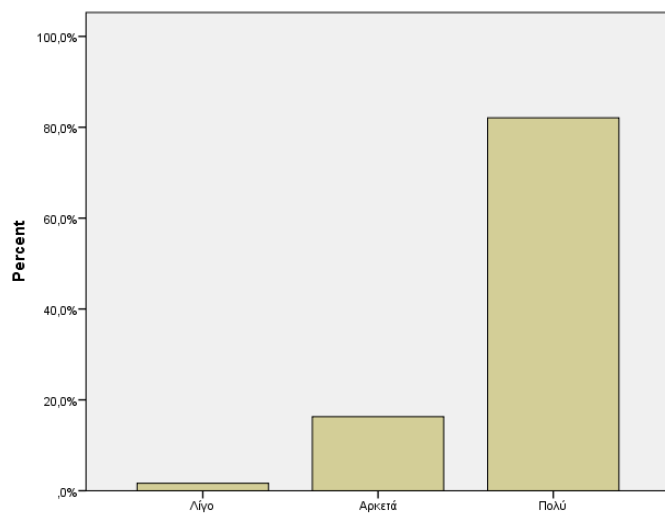
36. Να παραδέχεται τα λάθη του



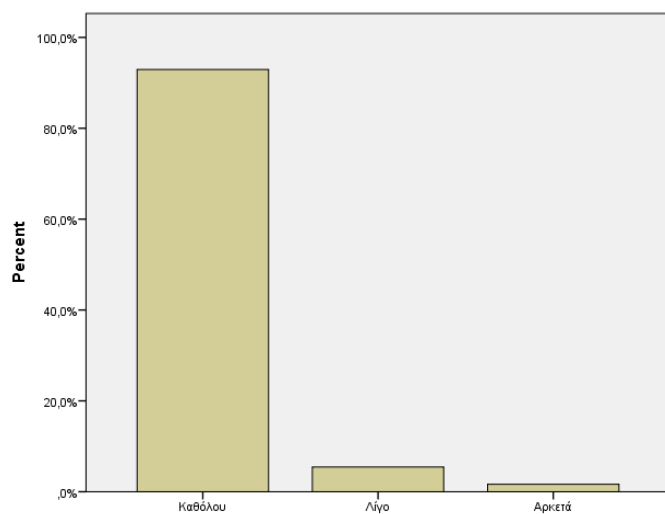
37. Να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ασφαλές περιβάλλον για μάθηση



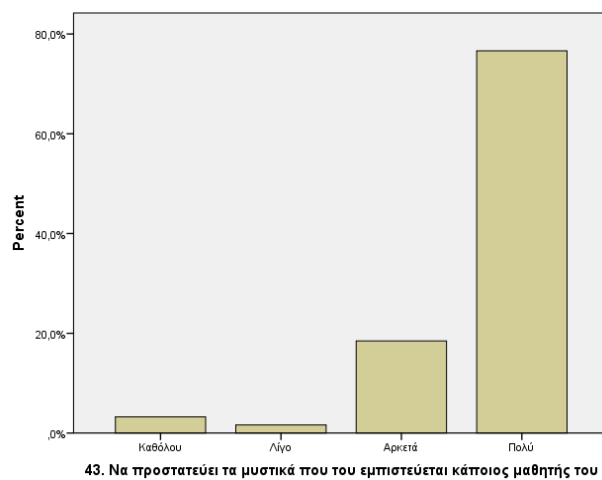
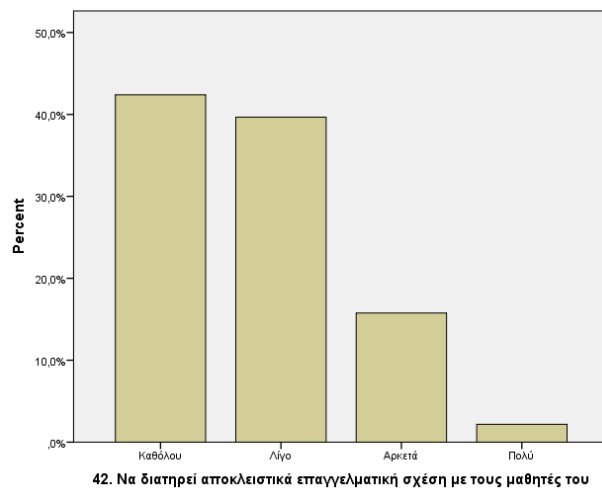
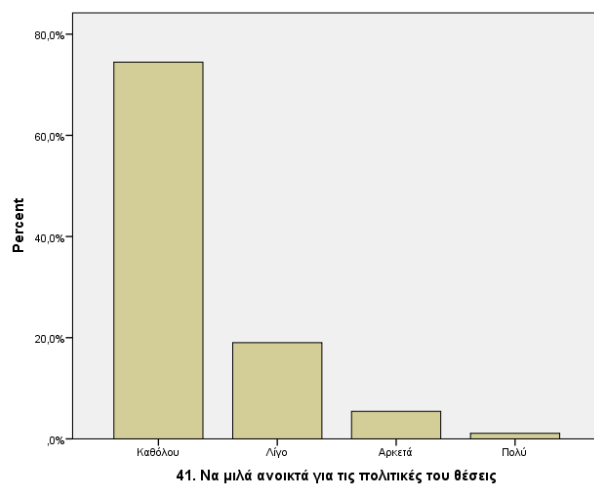
38. Να προσπαθεί να προσαρμόζει την ύλη στο επίπεδο κάθε μαθητή

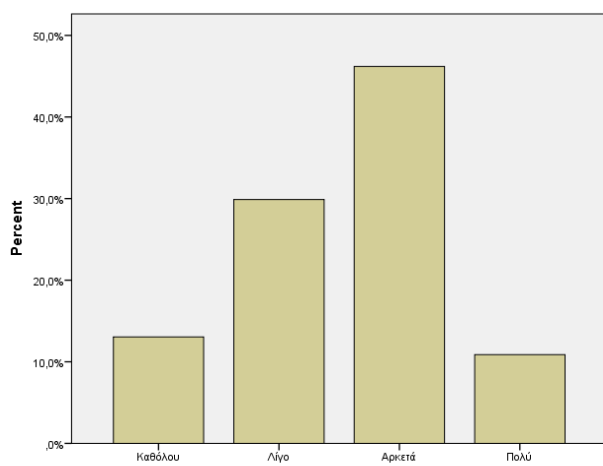


39. Να χρησιμοποιεί τον ανοιχτό διάλογο στην τάξη

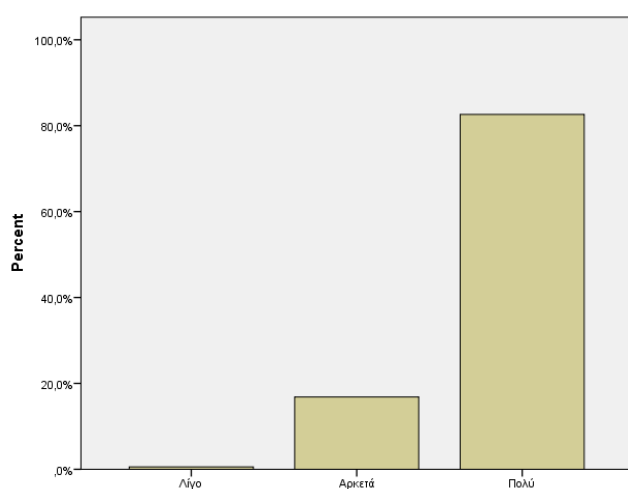


40. Να κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές

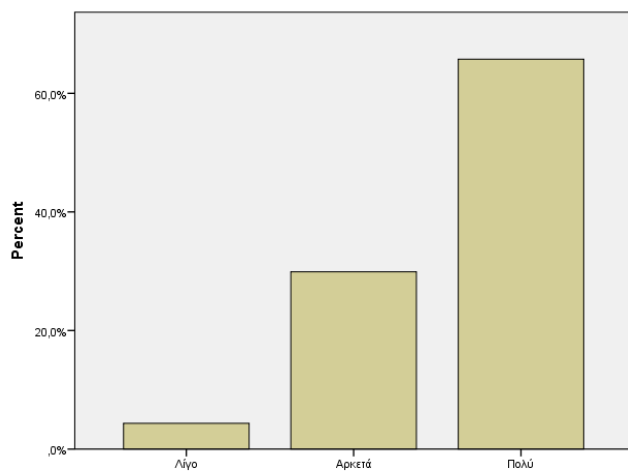




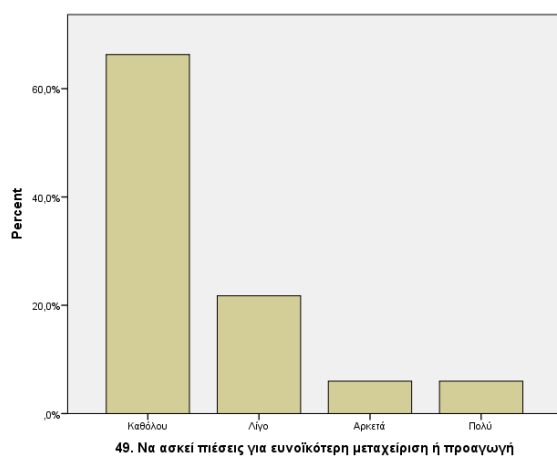
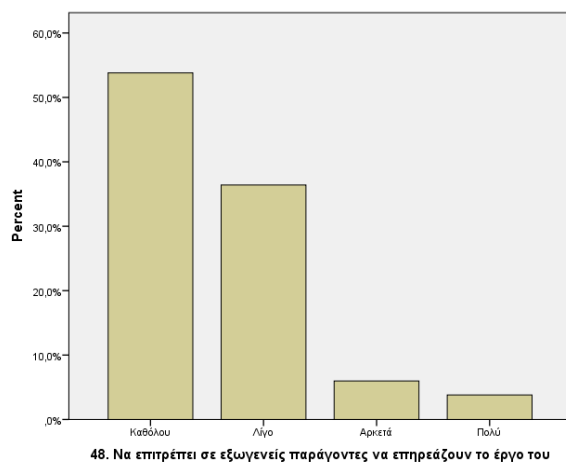
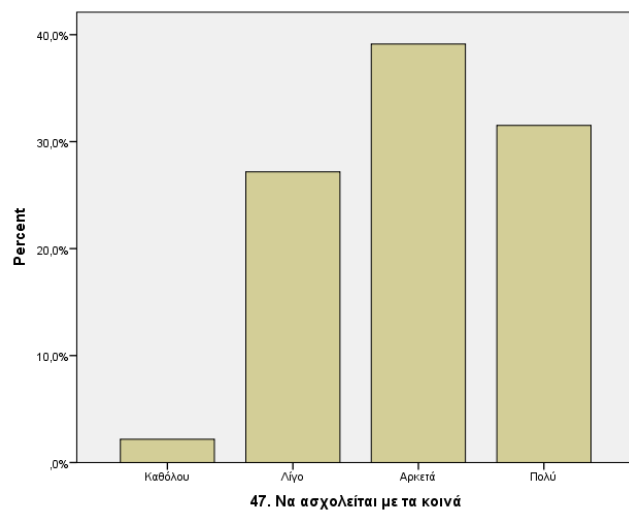
44. Να αποδέχεται δώρα από μαθητές ή γονείς

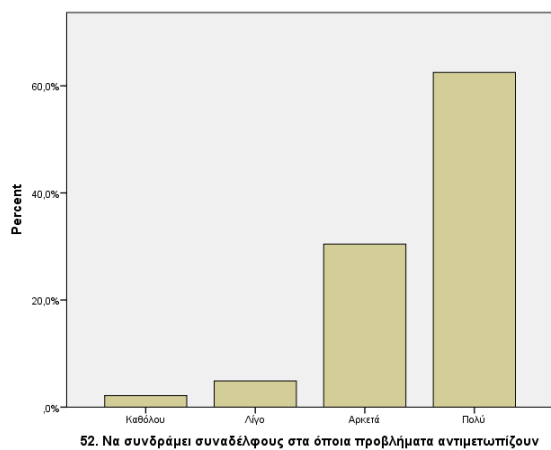
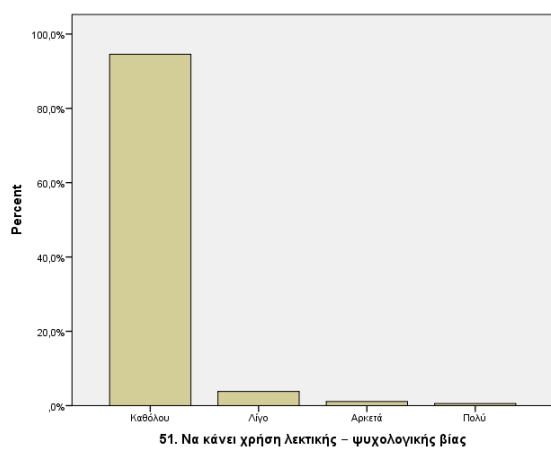
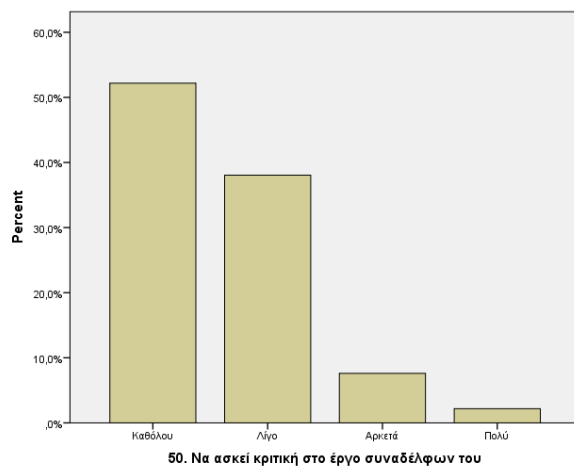


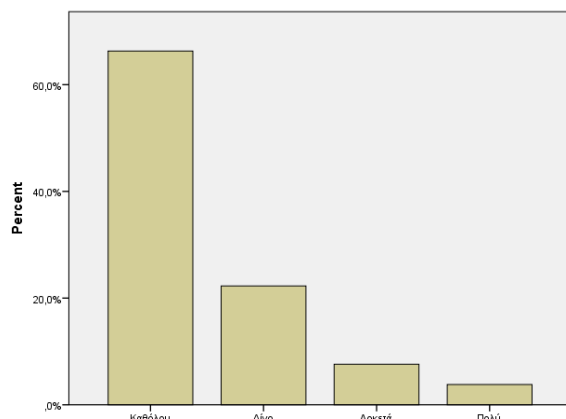
45. Να ενημερώνεται δια βίου για τις εξελίξεις στον κλάδο του



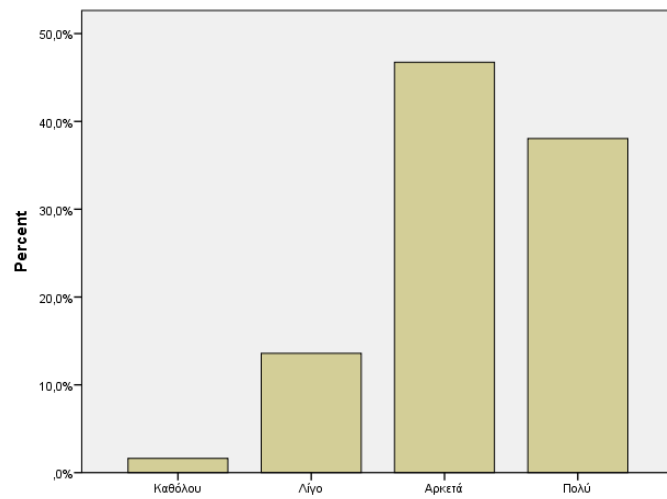
46. Να συμμετέχει σε φορείς και οργανώσεις για την αναβάθμιση του επαγγέλματός του



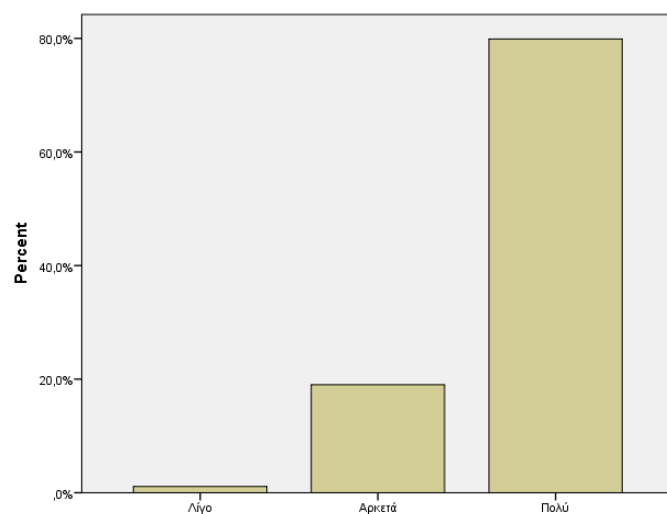




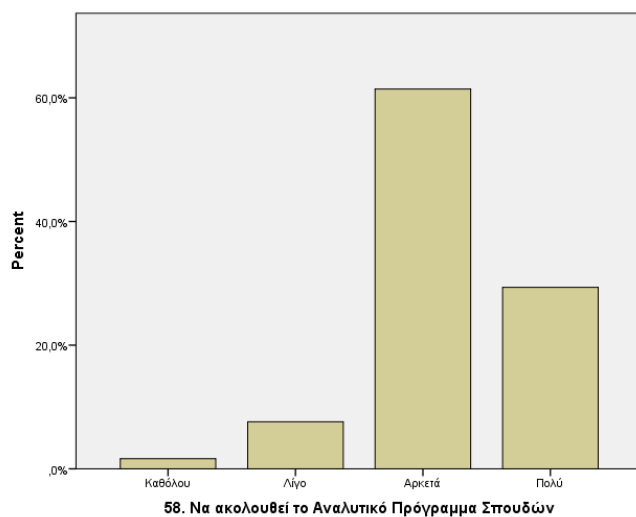
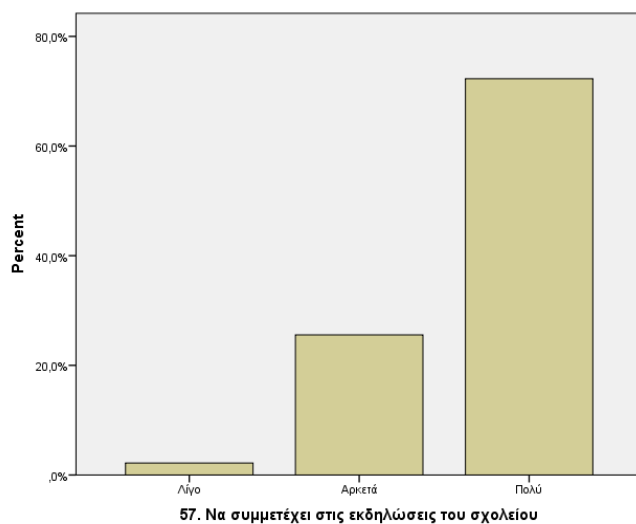
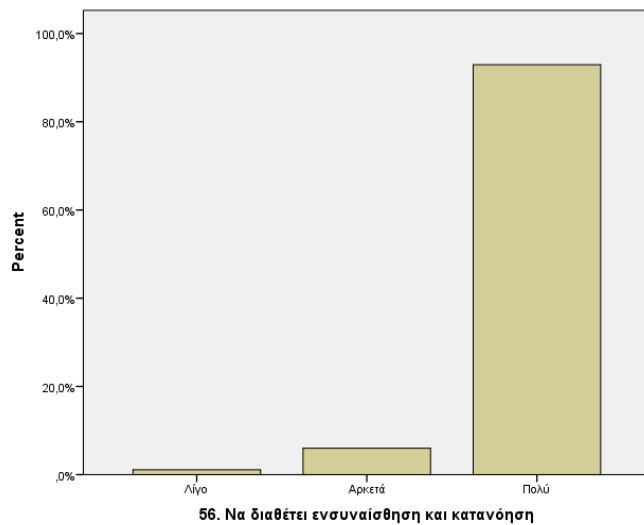
53. Να αποκρύπτει θέματα που παρεμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου

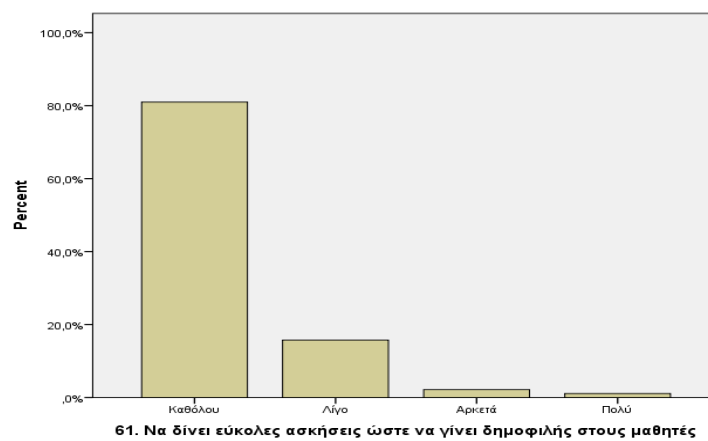
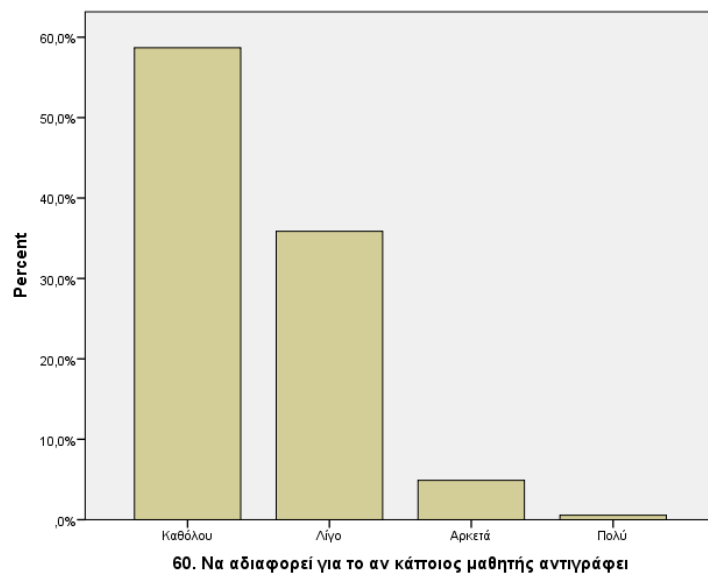
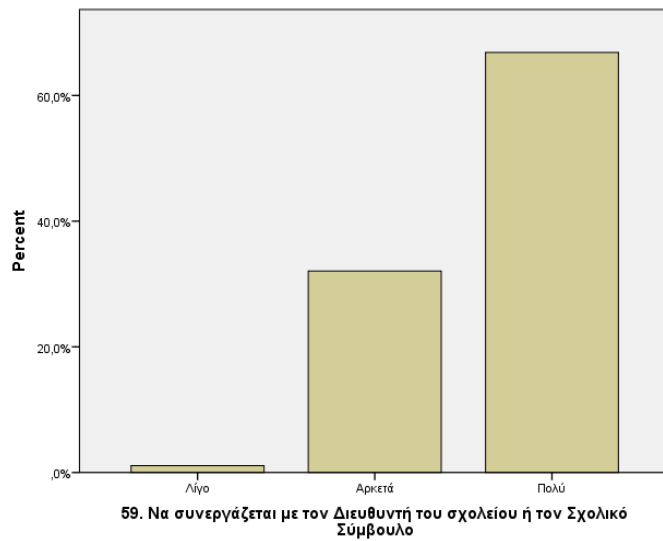


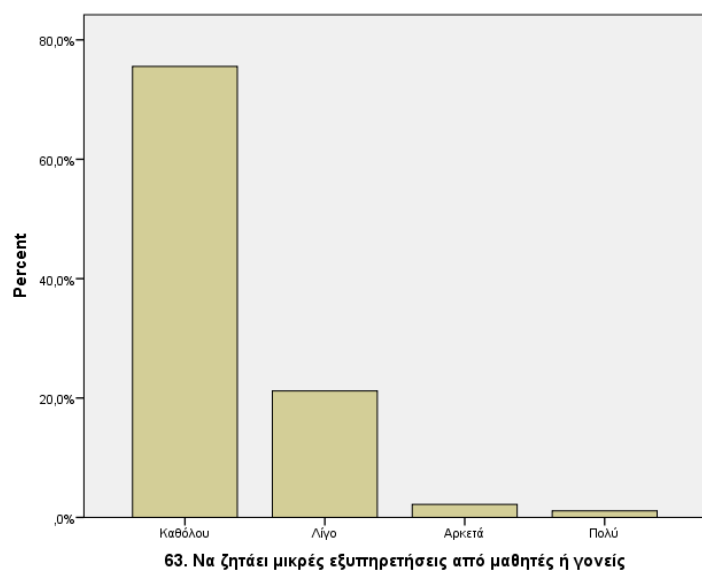
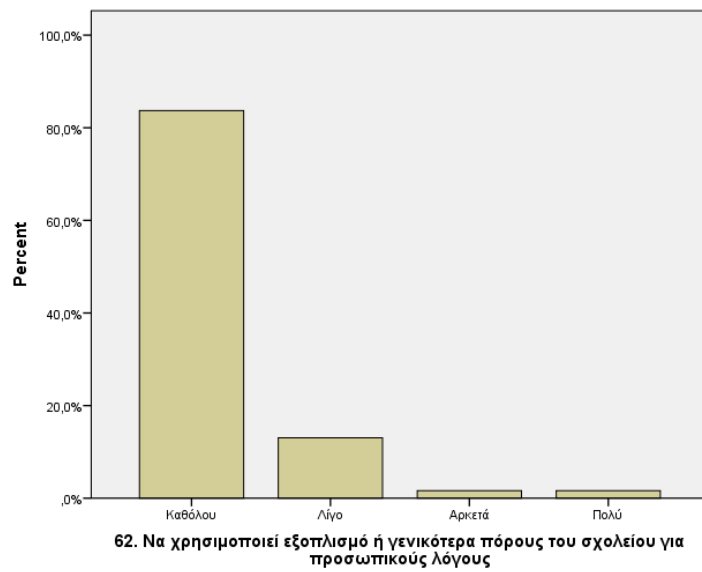
54. Να συμμορφώνεται με το θεσμικό πλαίσιο του ρόλου, όπως αποτυπώνεται στις σχετικές ρυθμίσεις

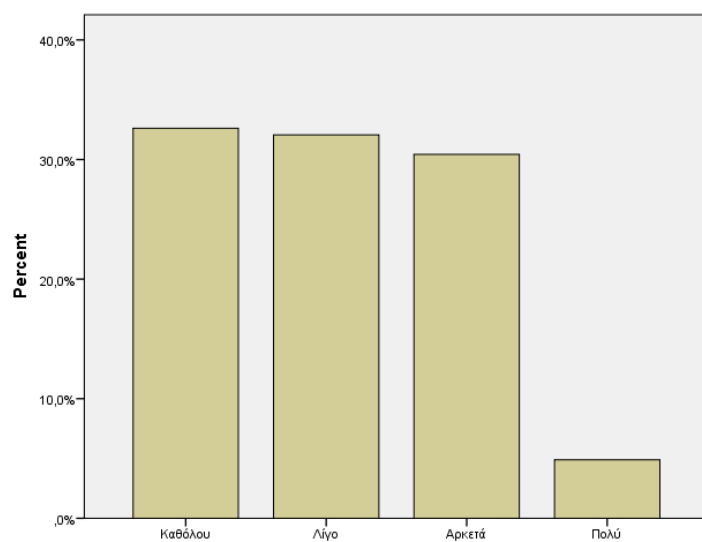


55. Να επιδιώκει τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους γονείς

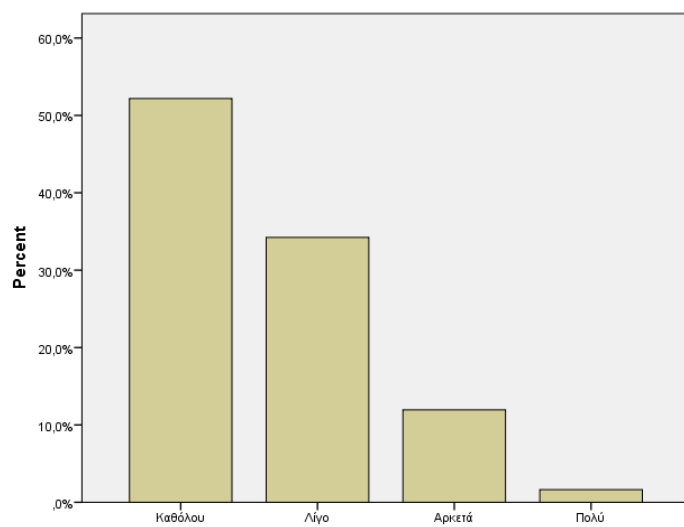




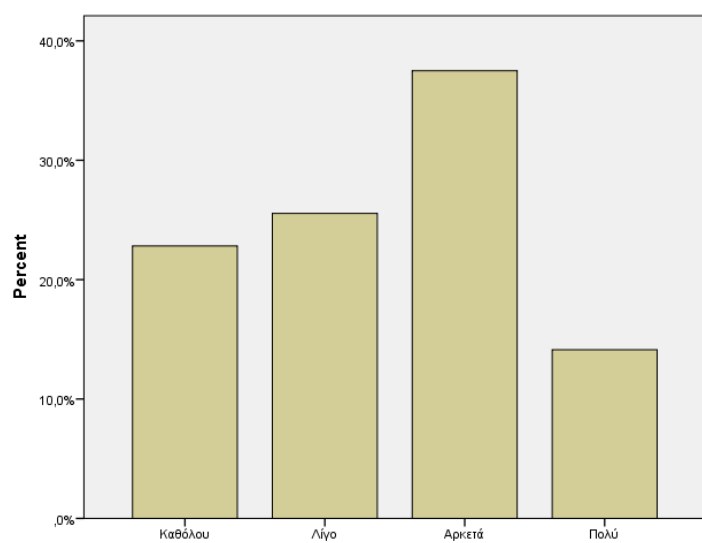




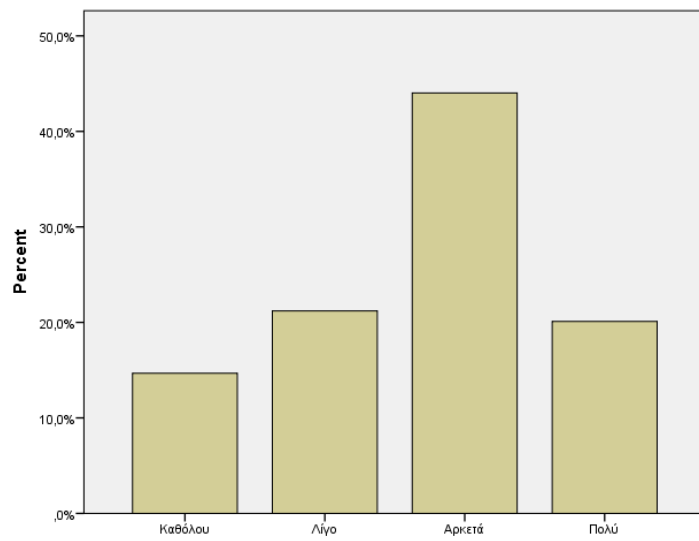
64. Να δανείσει χρήματα σε κάποιον μαθητή



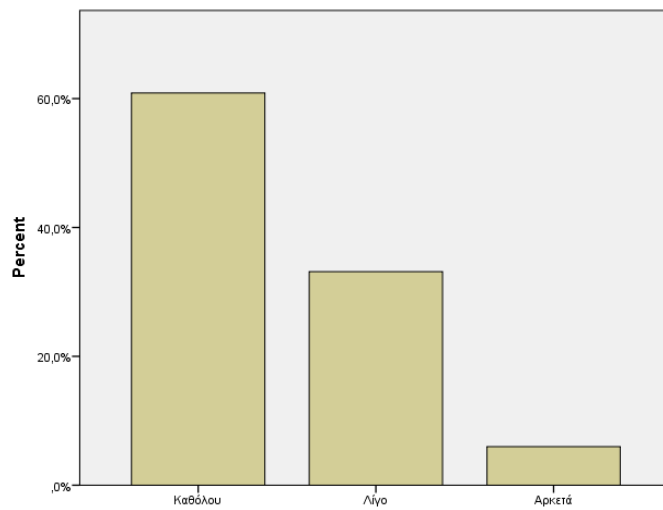
65. Να διδάσκει αντικείμενα που δεν εμπίπτουν στην ειδικότητά του



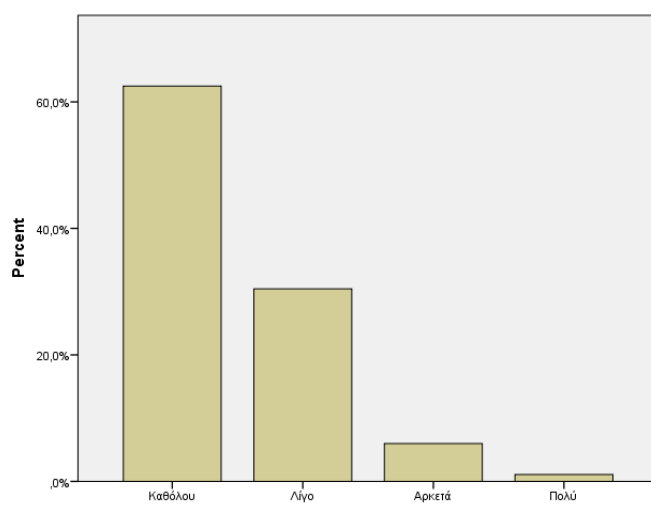
66. Να αναπληρώνει συνάδελφο κρατώντας την τάξη του εκτός ωραρίου



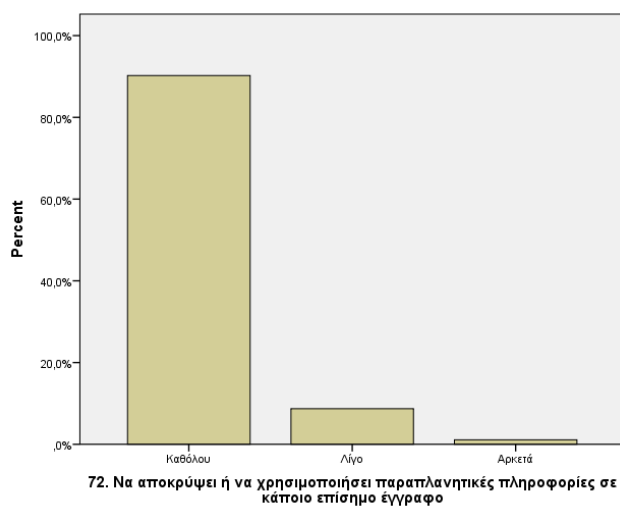
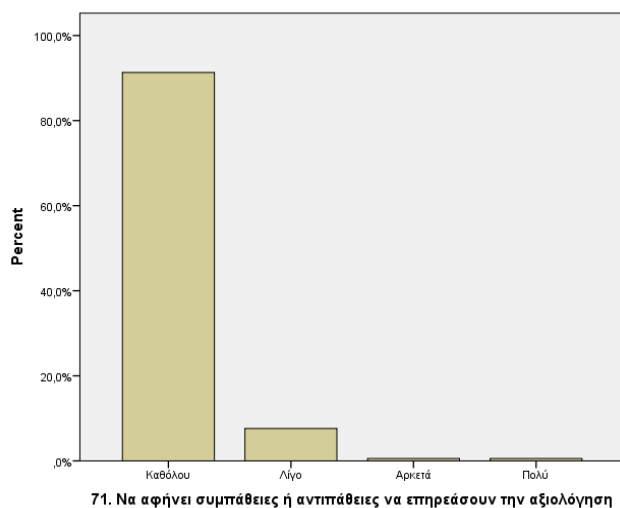
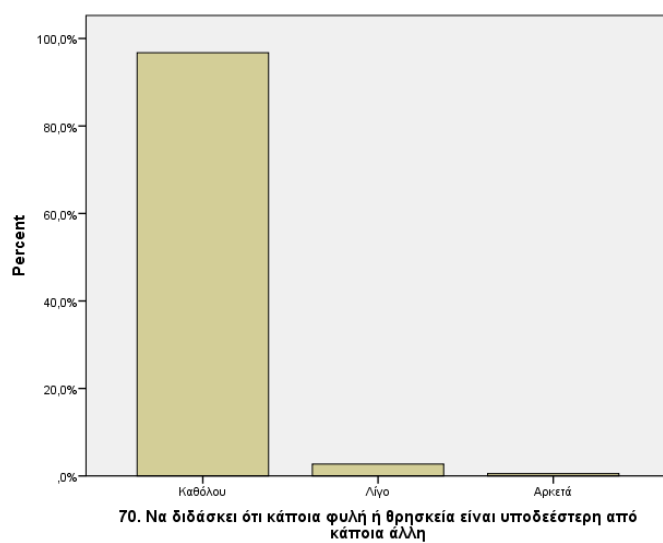
67. Να αναφέρεται ανοικτά σε κοινωνικά θέματα χωρίς να παίρνει θέση

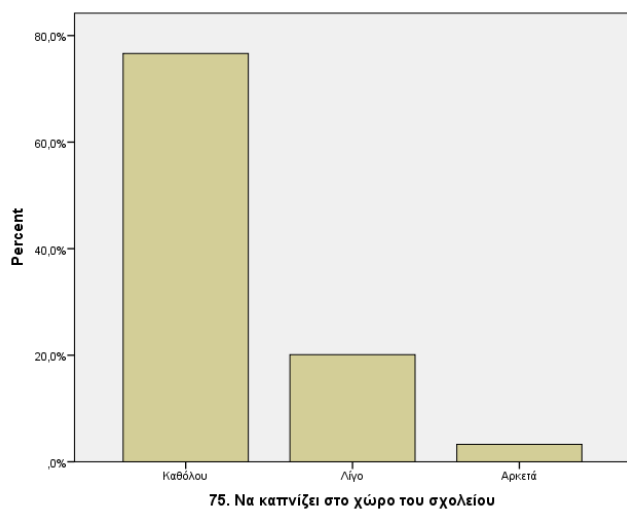
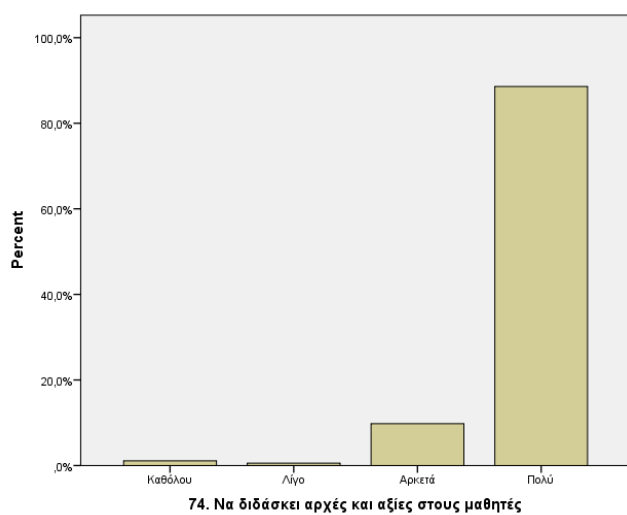
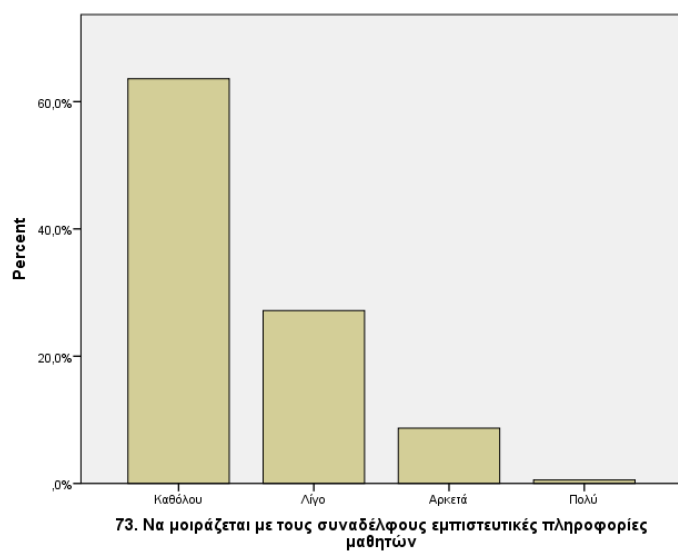


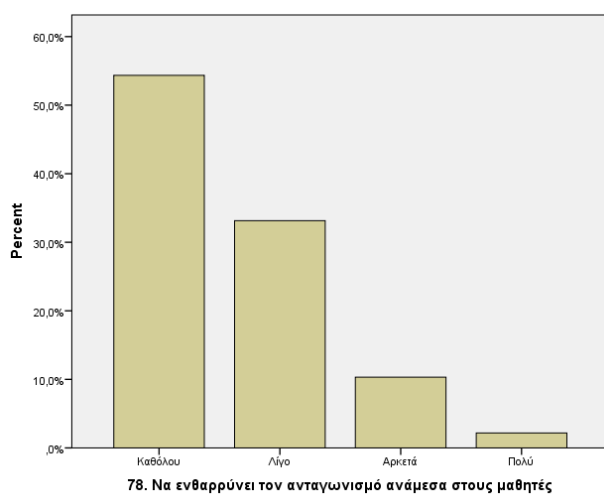
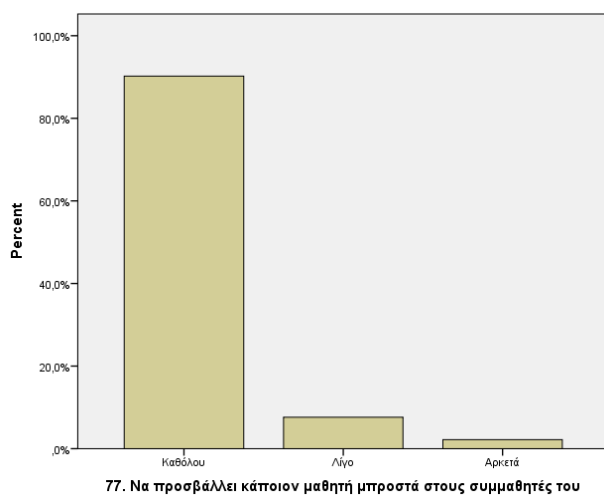
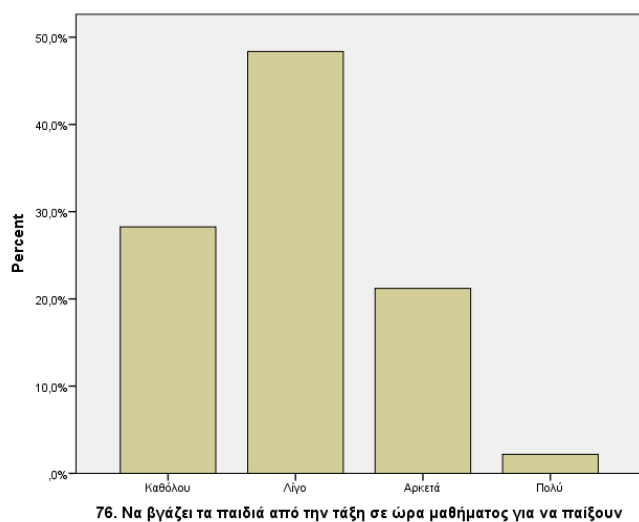
68. Να διδάσκει χωρίς προετοιμασία

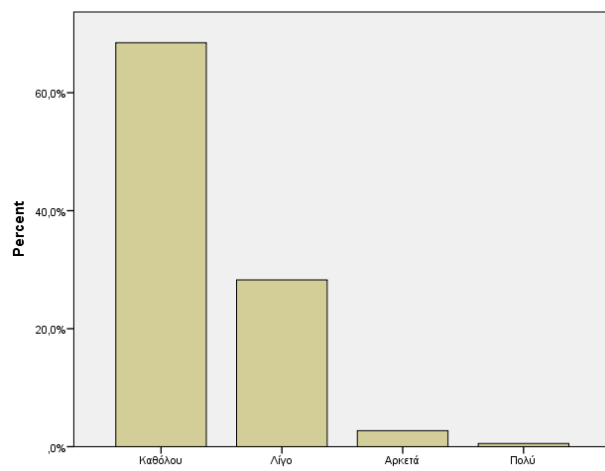


69. Να αποβάλλει μαθητή από την τάξη

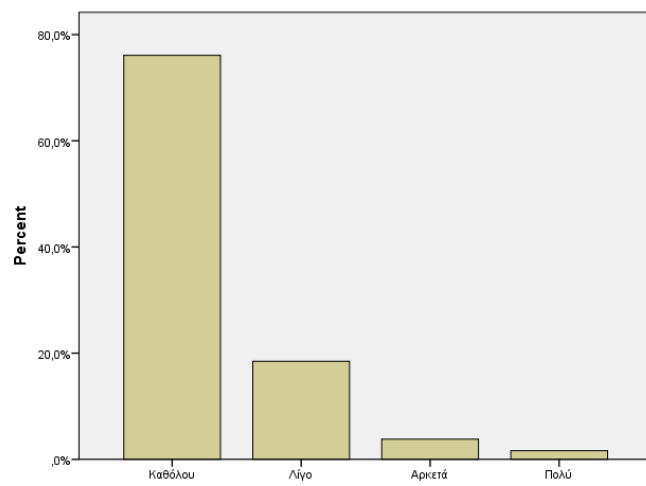




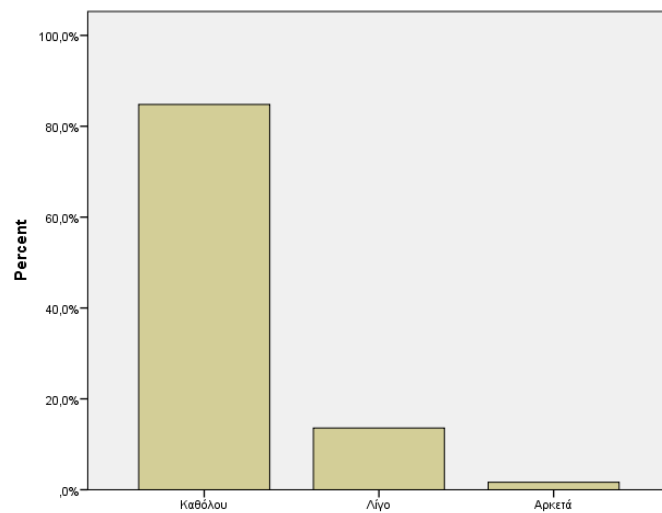




79. Να αγνοεί παρατυπίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου



80. Να αφήνει τα προσωπικά του προβλήματα να επηρεάζουν τη διδασκαλία του.



81. Να αφήνει την τάξη σε ώρα μαθήματος

