



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**«Ο καλός εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο από τη
σκοπιά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»**

ΑΓΓΕΛΙΚΗ Χ. ΤΣΑΤΣΟΥΛΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2025



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**«Ο καλός εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο από τη
σκοπιά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»**

ΑΓΓΕΛΙΚΗ Χ. ΤΣΑΤΣΟΥΛΗ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπων: Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικού
Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Συνεπιβλέποντες: Μπούζος Ανδρέας, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πουρνάρη Μαρία, Ομότιμη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2025

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

- 1. Κωνσταντίνου Χαράλαμπος**, Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Επιβλέπων)
- 2. Μπούζος Ανδρέας**, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Συνεπιβλέπων)
- 3. Πουρνάρη Μαρία**, Ομότιμη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Συνεπιβλέπουσα)
- 4. Σούλης Σπυρίδων**, Καθηγητής και Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- 5. Νικολάου Γεώργιος**, Καθηγητής Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστημίου Πατρών
- 6. Λιακοπούλου Μαρία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- 7. Ευαγγέλου Φίλιππος**, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

*Στα πολυαγαπημένα μου παιδιά,
Γιάννη και Έλενα*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ.....	10
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ	11
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	16
ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	20
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	22
ABSTRACT	24
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο	35
ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ.....	35
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «σχολείο»	35
1.1.1 Ιστορική εξέλιξη του θεσμού του σχολείου.....	40
1.1.2 Αποστολή και λειτουργίες του σχολείου	45
1.2 Αποτελεσματικότητα του σχολείου.....	51
1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση των όρων «καλό» και «αποτελεσματικό σχολείο»	56
1.2.2 Παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου.....	58
1.3 Κριτική θεώρηση του σύγχρονου σχολείου.....	64
1.3.1 Απόκλιση του σύγχρονου σχολείου από την παιδαγωγική αποστολή του.....	72
1.3.2 Επιπτώσεις της παιδαγωγικής απόκλισης του σχολείου για τους μαθητές	79
1.4 Συμπερασματικές διαπιστώσεις.....	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο	87
Ο ΚΑΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΥΠΟΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΔΙΩΞΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	87
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «εκπαιδευτικός»	88
2.1.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	90
2.1.2 Διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού από παιδαγωγική σκοπιά	96

2.1.3 Σύγχρονες επιμέρους διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού.....	106
2.1.4 Προϋποθέσεις υλοποίησης του ρόλου του εκπαιδευτικού: Παιδαγωγική- διδασκτική κατάρτιση, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη	118
2.1.5 Δυσκολίες πραγμάτωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού.....	126
2.2 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «καλός εκπαιδευτικός»	137
2.2.1 Προϋποθέσεις για την υπόσταση και την εκπλήρωση του ρόλου του καλού εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο	142
2.2.2 Επίδραση του καλού εκπαιδευτικού στα ακαδημαϊκά και κοινωνικοποιητικά αποτελέσματα των μαθητών	153
2.3 Ο καλός εκπαιδευτικός στο επίκεντρο των ερευνητικών αναζητήσεων.....	156
2.3.1 Η αξία της φωνής των μαθητών	158
2.3.2 Ιστορική ανασκόπηση για την αναζήτηση του καλού εκπαιδευτικού.....	160
2.3.3.1 Ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών για τον καλό εκπαιδευτικό από τη σκοπιά των μαθητών στον διεθνή χώρο	167
2.3.3.2 Ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών για τον καλό εκπαιδευτικό από τη σκοπιά των μαθητών στον ελληνικό χώρο	172
2.4 Συμπερασματικές διαπιστώσεις.....	175
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο	179
ΕΣΤΙΑΣΗ ΣΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΚΑΛΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ	179
3.1 Αποτελεσματική διδασκαλία.....	180
3.1.1 Μεθόδευση αποτελεσματικής διδασκαλίας από τον καλό εκπαιδευτικό.....	184
3.2 Παιδαγωγική επικοινωνία και διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή	199
3.2.1. Οργάνωση αποτελεσματικής παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον καλό εκπαιδευτικό.....	205
3.2.1.1 Επικοινωνιακές δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού	214
3.2.2 Ο ρόλος του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.....	222

3.2.3 Συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές.....	227
3.2.3.1 Προσδοκίες του καλού εκπαιδευτικού για τον μαθητή	235
3.2.4 Αποτελεσματική οργάνωση και διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας από τον καλό εκπαιδευτικό.....	239
3.3 Αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης	247
3.3.1 Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή από τον καλό εκπαιδευτικό	249
3.4 Προσωπικότητα εκπαιδευτικού	255
3.4.1 Στοιχεία της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού	257
3.5 Συμπερασματικές διαπιστώσεις.....	264
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο.....	269
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	269
4.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος – Αναγκαιότητα της έρευνας	269
4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	272
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα	273
4.4 Πληθυσμός και δειγματοληπτικό πλαίσιο έρευνας.....	274
4.4.1 Επιλογή δείγματος	276
4.4.2 Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών	279
4.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	279
4.5.1 Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου	282
4.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	291
4.7 Διεξαγωγή της έρευνας – Συλλογή ερευνητικών δεδομένων.....	294
4.8 Στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.....	296
4.9 Περιορισμοί της έρευνας.....	297
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο.....	300
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	300
5.1 Περιγραφική ανάλυση συχνοτήτων των ατομικών χαρακτηριστικών του δείγματος της έρευνας.....	300

5.1.1 Φύλο των συμμετεχόντων	301
5.1.2 Τύπος σχολείου φοίτησης των συμμετεχόντων	302
5.1.3 Τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων	304
5.1.4 Νομός Διεύθυνσης Εκπαίδευσης των συμμετεχόντων	307
5.1.5 Αστικότητα σχολείου φοίτησης των συμμετεχόντων	311
5.1.6 Βαθμός επίδοσης της προηγούμενης τάξης των συμμετεχόντων	314
5.1.7 Επίπεδο σπουδών πατέρα των συμμετεχόντων	319
5.1.8 Επίπεδο σπουδών μητέρας των συμμετεχόντων	323
5.2 Ανάλυση των συχνοτήτων των ευρημάτων σε σχέση με τις θεματικές (εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας)	327
5.2.1 Ενότητα Α΄: Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού	328
5.2.1.1 Υποενότητα Α1: Χαρακτηριστικά της έννοιας «καλός εκπαιδευτικός»	328
5.2.1.2 Υποενότητα Α2: Επιρροή του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών	330
5.2.1.3 Υποενότητα Α3: Συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία	333
5.2.1.4 Υποενότητα Α4: Προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με το φύλο του καλού εκπαιδευτικού	337
5.2.1.5 Υποενότητα Α5: Προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού	338
5.2.2 Ενότητα Β΄: Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία .	339
5.2.3 Ενότητα Γ΄: Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του	353
5.2.3.1 Υποενότητα Γ1: Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές	353
5.2.3.2 Υποενότητα Γ2: Δίνει βαρύτητα στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης	359

5.2.3.3 Υποενότητα Γ3: Δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές.....	365
5.2.3.4 Υποενότητα Γ4: Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας.....	373
5.2.4 Ενότητα Δ': Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.....	380
5.2.5 Ενότητα Ε': Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του	389
5.2.6 Ενότητα ΣΤ': Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών	396
5.3 Επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας	399
5.3.1 Έλεγχοι υποθέσεων	399
5.3.1.1 Έλεγχος υποθέσεων με βάση το φύλο.....	403
5.3.1.2 Έλεγχος υποθέσεων με βάση τον τύπο σχολείου	406
5.3.1.3 Έλεγχος υποθέσεων με βάση την τάξη φοίτησης	410
5.3.1.4 Έλεγχος υποθέσεων με βάση τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης	421
5.3.1.5 Έλεγχος υποθέσεων με βάση την αστικότητα του σχολείου	430
5.3.1.6 Έλεγχος υποθέσεων με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών.....	434
5.3.1.7 Έλεγχος υποθέσεων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα.....	440
5.3.1.8 Έλεγχος υποθέσεων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας	443
5.3.2 Έλεγχοι συσχετίσεων	446
5.4 Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας	453
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο	457
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	457
6.1 Συζήτηση επί των ερευνητικών ευρημάτων	457
6.1.1 Συζήτηση επί των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων	458
6.1.2 Συζήτηση επί των ερευνητικών ερωτημάτων	462
6.1.2.1 Ενότητα Α': Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού	462

6.1.2.2 Ενότητα Β΄: Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία.....	469
6.1.2.3 Ενότητα Γ΄: Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του.....	481
6.1.2.4 Ενότητα Δ΄: Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.....	503
6.1.2.5 Ενότητα Ε΄: Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του.....	512
6.1.2.6 Ενότητα ΣΤ΄: Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών.....	518
6.1.2.7 Ενότητα Ζ΄: Κορυφαία χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού	520
6.1.2.8 Διαφοροποιήσεις και συσχετίσεις των ευρημάτων με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	524
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο	540
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	540
7.1 Συμπεράσματα	540
7.2 Ενδεικτικές προτάσεις	551
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	555
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	555
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	574
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ	597
ΝΟΜΟΙ, ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ.....	603
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	604
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	605
ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΜΕΝΗΣ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ / ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ	
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ/-ΟΥΣΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΛΕΜΟΝΑ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ	610

ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ

ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Α/θμια	Πρωτοβάθμια
Β/θμια	Δευτεροβάθμια
βλ.	Βλέπε
ΓΕ.Λ.	Γενικό Λύκειο
Γ/θμια	Τριτοβάθμια
Δ.	Διάμεσος
Δ/νση	Διεύθυνσης
Εκπ/ση	Εκπαίδευση
Επιμ.	Επιμέλεια
Ε.Τ.	Επικρατούσα Τιμή
et al.	Et all
κ.ά.	Και άλλα
κ.λπ.	Και λοιπά
κ. συν.	Και συνεργάτες
Μ.Τ.	Μέση Τιμή
μτφρ.	Μετάφραση
NCATE	National Council for Accreditation of Teacher Education
Ν.	Νομός
ν.	Νόμος
όπ. αναφ.	Όπως αναφέρεται
παρ.	Παράγραφος
π.χ.	Παραδείγματος χάριν
Π.Ε.Κ.	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.	Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
S.P.S.S.	Statistical Package for Social Sciences
T.A.	Τυπική Απόκλιση
ΤΕΙ	Τεχνολογικά Ιδρύματα
Τ.Π.Ε.	Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων - ερωτήσεων ερωτηματολογίου	291
Πίνακας 2: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο	301
Πίνακας 3: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο και τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης	302
Πίνακας 4: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου	303
Πίνακας 5: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου και το φύλο	303
Πίνακας 6: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την τάξη και τον τύπο σχολείου	304
Πίνακας 7: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την τάξη, τον τύπο σχολείου και το φύλο ..	305
Πίνακας 8: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης	307
Πίνακας 9: Κατανομή συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης και το φύλο	308
Πίνακας 10: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης και τον τύπο σχολείου	309
Πίνακας 11: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης, τον τύπο σχολείου και την τάξη	310
Πίνακας 12: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα του σχολείου	311
Πίνακας 13: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα του σχολείου και το φύλο	311
Πίνακας 14: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα και τον τύπο σχολείου ...	312
Πίνακας 15: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα του σχολείου, τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης και τον τύπο σχολείου	313
Πίνακας 16: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης	314
Πίνακας 17: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο) και την τάξη	315
Πίνακας 18: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, τον τύπο σχολείου (ΓΕ.Λ.) και την τάξη	316
Πίνακας 19: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, την αστικότητα και τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο)	317
Πίνακας 20: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, την αστικότητα και τον τύπο σχολείου (ΓΕ.Λ.)	318
Πίνακας 21: Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα	319
Πίνακας 22: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα και το φύλο	320
Πίνακας 23: Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα και την αστικότητα του σχολείου	322
Πίνακας 24: Κατανομή συχνοτήτων συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας	323

Πίνακας 25: Κατανομή συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας και το φύλο	324
Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας και την αστικότητα του σχολείου	326
Πίνακας 27: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές A1.1-A1.4	328
Πίνακας 28: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές A2.1-A2.4	331
Πίνακας 29: Μέτρα θέσης - διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές A2.1-A2.4.....	333
Πίνακας 30: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές A3.1-A3.4	334
Πίνακας 31: Μέτρα θέσης και διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές A3.1-A3.4.....	336
Πίνακας 32: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές A4.1-A4.3	337
Πίνακας 33: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές A5.1-A5.4	338
Πίνακας 34: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές B1.1-B1.23.....	340
Πίνακας 35: Μέτρα θέσης και διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές B1.1-B1.23	350
Πίνακας 36: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ1.1-Γ1.11	354
Πίνακας 37: Μέτρα θέσης και διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές Γ1.1-Γ1.11.....	358
Πίνακας 38: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ2.1-Γ2.9.....	360
Πίνακας 39: Μέτρα θέσης και διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές Γ2.1-Γ2.9	364
Πίνακας 40: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ3.1-Γ3.12	365
Πίνακας 41: Μέτρα θέσης- διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές Γ3.1-Γ3.12.....	371
Πίνακας 42: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ4.1-Γ4.11	373
Πίνακας 43: Μέτρα θέσης- διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές Γ4.1-Γ4.11.....	378
Πίνακας 44: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Δ1.1-Δ1.15	381
Πίνακας 45: Μέτρα θέσης και διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές Δ1.1-Δ1.15.....	387
Πίνακας 46: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές E1.1-E1.11	390
Πίνακας 47: Μέτρα θέσης και διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές E1.1-E1.11	394
Πίνακας 48: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές ΣΤ1.1-ΣΤ1.4.....	396

Πίνακας 49: Μέτρα θέσης - διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές ΣΤ1.1-ΣΤ1.4	398
Πίνακας 50: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Α2.4, Α3.4, με βάση το φύλο	403
Πίνακας 51: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Β1.11, Β1.16, Β1.17, Β1.22, Β1.23, με βάση το φύλο	404
Πίνακας 52: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.8, Γ3.3, Γ3.4, Γ3.10, Γ4.6, με βάση το φύλο	405
Πίνακας 53: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Δ1.6- Δ1.8, Δ1.14, με βάση το φύλο	405
Πίνακας 54: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής Ε1.8, με βάση το φύλο	406
Πίνακας 55: Μέτρα θέσης και διασπορά των μεταβλητών Β1.7, Β1.10, Β1.11, Β1.18, Β1.22, με βάση τον τύπο σχολείου.....	407
Πίνακας 56: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.8, Γ3.7, Γ4.1, Γ4.3, με βάση τον τύπο σχολείου	408
Πίνακας 57: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής Δ1.8, με βάση τον τύπο σχολείου	408
Πίνακας 58: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Ε1.8, Ε1.11, με βάση τον τύπο σχολείου	409
Πίνακας 59: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών ΣΤ1.1-ΣΤ1.4, με βάση τον τύπο σχολείου	409
Πίνακας 60: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Β1.5, Β1.6, Β1.9, Β1.12, Β1.20, Β1.23, με βάση την τάξη (Γυμνάσιο)	411
Πίνακας 61: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.3, Γ1.11, Γ2.3, Γ2.6, Γ2.7, Γ3.6- Γ3.8, Γ3.10, Γ3.11, Γ4.6, Γ4.9, Γ4.11, με βάση την τάξη (Γυμνάσιο)	413
Πίνακας 62: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Δ1.7, Δ1.8, Δ1.11, Δ1.14, Δ1.15, με βάση την τάξη (Γυμνάσιο).....	415
Πίνακας 63: : Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Ε1.1, Ε1.3, Ε1.4, Ε1.6, Ε1.9, με βάση την τάξη (Γυμνάσιο)	416
Πίνακας 64: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών ΣΤ1.3, ΣΤ1.4, με βάση την τάξη (Γυμνάσιο)	417
Πίνακας 65: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής Α1.4, με βάση την τάξη (ΓΕ.Λ.)	417
Πίνακας 66: Μέτρα θέσης και διασπορά της μεταβλητής Β1.6, με βάση την τάξη (ΓΕ.Λ.)	418
Πίνακας 67: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ2.3, Γ3.8, Γ4.6, με βάση την τάξη (ΓΕ.Λ.)	419
Πίνακας 68: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Δ1.11, Δ1.14, με βάση την τάξη (ΓΕ.Λ.)	419
Πίνακας 69: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής Ε1.4, με βάση την τάξη (ΓΕ.Λ.)	420
Πίνακας 70: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών ΣΤ1.3, ΣΤ1.4, με βάση την τάξη (ΓΕ.Λ.)	420
Πίνακας 71: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Α2.3, Α3.3, με βάση τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης	421

Πίνακας 72: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών B1.2, B1.3, B1.8-B1.11, με βάση τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.....	423
Πίνακας 73: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.1-Γ1.3, Γ1.6-Γ1.8, Γ2.2-Γ2.4, Γ3.2, Γ3.6, Γ3.7, Γ3.9, Γ3.10, Γ3.12, Γ4.1, Γ4.3-Γ4.5, Γ4.9, με βάση τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.....	426
Πίνακας 74: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Δ1.3, Δ1.6, Δ1.15, με βάση τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης	428
Πίνακας 75: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Ε1.2, Ε1.3, Ε1.6, Ε1.7, Ε1.11, με βάση τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης	430
Πίνακας 76: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Α1.3, Α2.2, με βάση την αστικότητα του σχολείου	431
Πίνακας 77: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.3-Γ1.5, Γ2.3, Γ2.9, Γ3.4, Γ4.2, Γ4.11, με βάση την αστικότητα του σχολείου	432
Πίνακας 78: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Δ1.1, Δ1.7, Δ1.8, Δ1.13, Δ1.14, με βάση την αστικότητα του σχολείου	433
Πίνακας 79: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Ε1.3, Ε1.9, με βάση την αστικότητα του σχολείου	434
Πίνακας 80: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Α1.3, Α2.4, Α3.3, με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών	435
Πίνακας 81: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Β1.1, Β1.14, Β1.16, Β1.18, με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών.....	436
Πίνακας 82: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ3.3, Γ4.3, Γ4.5, Γ4.9, με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών.....	437
Πίνακας 83: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Δ1.9, Δ1.15, με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών.....	438
Πίνακας 84: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής Ε1.9, με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών	439
Πίνακας 85: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών ΣΤ1.1, ΣΤ1.3, με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών	440
Πίνακας 86: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής Α1.3, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα	440
Πίνακας 87: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Β1.3, Β1.8, Β1.9, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα	441
Πίνακας 88: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ2.8, Γ2.9, Γ3.6, Γ4.2, Γ4.3, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα	442
Πίνακας 89: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής Ε1.3, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα	442
Πίνακας 90: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Α1.3, Α2.2, Α3.3, με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας.....	443

Πίνακας 91: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών B1.3, B1.5, B1.7, B1.9, με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας	444
Πίνακας 92: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.3, Γ1.5, Γ2.9, Γ3.4, Γ3.6, με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας.....	445
Πίνακας 93: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής Δ1.5, με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας.....	445
Πίνακας 94: Αποτελέσματα ελέγχου εσωτερικής συνέπειας	455

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το φύλο	301
Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το φύλο και τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης	302
Γράφημα 3: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου	303
Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου και το φύλο.....	304
Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την τάξη και τον τύπο σχολείου	305
Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την τάξη, τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο) και το φύλο	306
Γράφημα 7: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την τάξη, τον τύπο σχολείου (ΓΕ.Λ.) και το φύλο	306
Γράφημα 8: : Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης.....	307
Γράφημα 9: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης και το φύλο.....	308
Γράφημα 10: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης και τον τύπο σχολείου	309
Γράφημα 11: Διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα του σχολείου	311
Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα του σχολείου και το φύλο	312
Γράφημα 13: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα και τον τύπο σχολείου	313
Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης	314
Γράφημα 15: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο) και την τάξη	315
Γράφημα 16: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, τον τύπο σχολείου (ΓΕ.Λ.) και την τάξη	316
Γράφημα 17: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, την αστικότητα και τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο).....	317

Γράφημα 18: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, την αστικότητα και τον τύπο σχολείου (ΓΕ.Λ.).....	318
Γράφημα 19: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα	320
Γράφημα 20: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα και το φύλο	321
Γράφημα 21: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα και την αστικότητα του σχολείου	322
Γράφημα 22: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας	324
Γράφημα 23: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας και το φύλο.....	325
Γράφημα 24: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας και την αστικότητα του σχολείου.....	327
Γράφημα 25: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Α1.1-Α1.4	330
Γράφημα 26: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Α2.1-Α2.4	332
Γράφημα 27: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Α3.1-Α3.4	335
Γράφημα 28: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Α4.1-Α4.3	338
Γράφημα 29: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Α5.1-Α5.4	339
Γράφημα 30: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Β1.1-Β1.3.....	342
Γράφημα 31: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Β1.4-Β1.6.....	343
Γράφημα 32: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Β1.7-Β1.9.....	344
Γράφημα 33: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Β1.10-Β1.12.....	346
Γράφημα 34: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Β1.13-Β1.15.....	347
Γράφημα 35: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Β1.16-Β1.19.....	348
Γράφημα 36: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Β1.20-Β1.23.....	349

[illegible]

Γράφημα 57: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές E1.7-E1.9.....	393
Γράφημα 58: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές E1.10-E1.11.....	394
Γράφημα 59: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές ΣΤ1.1-ΣΤ1.4	398

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής κλείνει ένας ακόμη κύκλος σπουδών, που συνιστά σημαντικό σταθμό στην ακαδημαϊκή μου διαδρομή, καθώς αποτέλεσε για εμένα ένα ταξίδι γεμάτο γνώσεις, μοναδικές εμπειρίες και συγκινήσεις.

Η παρούσα διατριβή δεν θα είχε ολοκληρωθεί επιτυχώς χωρίς την καθοριστική συμβολή συγκεκριμένων ανθρώπων. Για τον λόγο αυτό, θεωρώ χρέος μου να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνηση της διατριβής μου και, ιδιαιτέρως, στα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής.

Πρωτίστως, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες και βαθιά ευγνωμοσύνη, στον Επιβλέποντα Ομότιμο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κύριο Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, για την εμπιστοσύνη, το αδιάλειπτο και αμέριστο ενδιαφέρον, τη συνεχή ανατροφοδότηση, την επιστημονική καθοδήγηση και ηθική υποστήριξη, καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής. Το επιστημονικό κύρος του και η επαγγελματική εμπειρία του λειτούργησαν ως κίνητρο για μένα να φανώ αντάξια της εμπιστοσύνης και των προσδοκιών του. Μέσα από τις συζητήσεις, τις συμβουλές και τη συνεχή καθοδήγηση, είχα την ευκαιρία να εντρυφήσω στην Παιδαγωγική Επιστήμη και να εξελιχθώ όχι μόνο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά και σε προσωπικό και επαγγελματικό. Η επιτυχής έκβαση αυτού του εγχειρήματος οφείλεται στην πολύτιμη βοήθειά του, την αμέριστη συμπαράστασή του και την ενθάρρυνση σε κάθε στάδιο της διαδικασίας.

Στο σημείο αυτό οφείλω να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου στην κυρία Λιακοπούλου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η οποία ανέλαβε, αρχικά, την επίβλεψη της διατριβής μου, παρέχοντάς μου την πολύτιμη ευκαιρία να εκπονήσω την παρούσα διατριβή, καθώς, στη συνέχεια, με την αλλαγή της νομοθεσίας η επίβλεψη ανατέθηκε στον κύριο Κωνσταντίνου Χαράλαμπο. Η καθοδήγησή της, η επιστημονική της κατάρτιση και η εμπιστοσύνη που μου έδειξε υπήρξαν καθοριστικές για την εξέλιξη της ερευνητικής μου πορείας.

Ευχαριστώ, επίσης, θερμά τον κύριο Μπούζο Ανδρέα, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και την κυρία Πουρνάρη Μαρία, Ομότιμη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την καθοριστική συμβολή

τους, παρέχοντας εύστοχες παρατηρήσεις και συμβουλές κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής, αλλά και για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες ανήκουν και στα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, τον κ. Σούλη Σπυρίδωνα, Καθηγητή και Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον κ. Νικολάου Γεώργιο, Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πάτρας, την κ. Λιακοπούλου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ. Ευαγγέλου Φίλιππο, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την τιμή να συμμετέχουν στην αξιολόγηση της διδακτορικής διατριβής, διαθέτοντας πολύτιμο χρόνο.

Οφείλω, επίσης, να ευχαριστήσω τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες των Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων της Ηπείρου, καθώς και τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσες εκπαιδευτικούς, που διευκόλυναν τη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία τους, χωρίς την πολύτιμη συνεργασία τους δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα μελέτη.

Βέβαια, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες για την εθελοντική συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα, χωρίς τη συμβολή τους η ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας δεν θα ήταν εφικτή.

Τέλος, θέλω να αφιερώσω το πόνημα αυτό στα παιδιά μου, Γιάννη και Έλενα, που ήταν δίπλα μου από την αρχή της προσπάθειας αυτής, με παρότρυναν, με ενθάρρυναν και με στήριξαν σε αυτό το ξεχωριστό για τη ζωή μου ταξίδι.

Αγγελική Χ. Τσατσούλη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι να αναδείξει τον καλό εκπαιδευτικό από τη σκοπιά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, εστιάζοντας στις διαστάσεις του έργου του και την προσωπικότητά του. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, το θέμα προσεγγίζεται θεωρητικά και εμπειρικά. Αρχικά, γίνεται θεωρητική προσέγγιση του θέματος, δίνοντας βαρύτητα στις διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού και, ειδικότερα, στις διδακτικές, παιδαγωγικές και αξιολογικές διαστάσεις, καθώς και στην προσωπικότητά του, αξιοποιώντας τη σχετική ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Ακολούθως, περιγράφεται η μεθοδολογία διερεύνησης του θέματος. Η παρούσα έρευνα, η οποία πληροί τις προϋποθέσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας, διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα από τον Οκτώβριο του 2023 έως και τον Ιανουάριο του 2024, με τη συμμετοχή 1017 μαθητών από τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια της Περιφέρειας Ηπείρου, συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Τα ευρήματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς αναδεικνύεται ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον όρο «καλός εκπαιδευτικός», κυρίως, με την παιδαγωγική του ιδιότητα, προσδίδοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στον παιδαγωγικό ρόλο του καλού εκπαιδευτικού και, ακολούθως, στον ρόλο του διδασκάλου και του αξιολογητή. Επίσης, διαπιστώνεται ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, ο καλός εκπαιδευτικός επιβάλλεται να διαθέτει όλα τα απαιτούμενα εφόδια, επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά, καθώς και μια ευχάριστη και ευγενική προσωπικότητα που χαρακτηρίζεται, μεταξύ άλλων, από δικαιοσύνη, αντικειμενικότητα, ενσυναίσθηση, ειλικρίνεια, προσήνεια, ευελιξία και προσαρμοστικότητα, συνέπεια, χιούμορ, αισιοδοξία, ενθουσιασμό για τη δουλειά του και αυτοκριτική διάθεση. Παράλληλα, οι μαθητές αναδεικνύουν ως προϋπόθεση παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού την ικανότητά του να οργανώνει με παιδαγωγικά ορθό τρόπο την παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές, να δίνει βαρύτητα τόσο στη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη όσο και την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές, να εστιάζει στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας, να οργανώνει και να προγραμματίζει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με σωστό και με αποτελεσματικό τρόπο και να αξιολογεί την επίδοση των μαθητών με παιδαγωγικά

ενδεδειγμένα κριτήρια και τρόπους. Επιπλέον, με βάση τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, οι μαθητές κρίνουν ότι οι σημερινοί εκπαιδευτικοί τους ανταποκρίνονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό στις προσδοκίες τους για τον καλό εκπαιδευτικό. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκαν συσχετίσεις και διαφοροποιήσεις των απόψεων των μαθητών, με βάση το φύλο, τον τύπο σχολείου, την τάξη, την αστικότητα, το βαθμό επίδοσης των μαθητών και το επίπεδο σπουδών των γονέων. Τέλος, η διατριβή ολοκληρώνεται με τις προτάσεις μας, που πηγάζουν από τα ευρήματα της έρευνά μας.

Λέξεις κλειδιά: καλός εκπαιδευτικός, απόψεις μαθητών, αποτελεσματική διδασκαλία, παιδαγωγική επικοινωνία, παιδαγωγικό κλίμα, διαπροσωπικές σχέσεις, παιδαγωγική διαχείριση πειθαρχίας, αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης, προσωπικότητα καλού εκπαιδευτικού

ABSTRACT

The subject of this doctoral thesis is to point out the good teacher from the perspective of secondary school students. Specifically, the aim of the research is to investigate students' views and expectations regarding the characteristics of a good teacher, focusing on both their work and personality traits. For the achievement of this goal, the topic is approached both theoretically and empirically. Initially, a theoretical approach of the topic is being made, attaching importance to the dimensions of a good teacher's work, and particularly the educational, pedagogical and evaluative aspects, as well as their personality, making use of relevant Greek and international bibliography. Subsequently, the methodology of the research is being described. This current study, which meets the criteria of reliability and validity, was conducted during the period October 2023 to January 2024, in the Region of Epirus, with the participation of 1.017 Middle School and High School students, who completed a closed-ended questionnaire. The findings present special interest, as it is revealed that students perceive the term "good teacher", primarily with its pedagogical role, placing greater importance on the teachers' pedagogical function, followed by their role as an instructor and evaluator. Moreover, it is ascertained, according to students' opinions, that a good teacher must possess all the necessary qualifications -scientific, pedagogical and instructional- as well as a pleasant and polite personality characterized by fairness, objectivity, empathy, sincerity, approachability, flexibility, adaptability, consistency, humor, optimism, enthusiasm for their work and a self-critical attitude. Additionally, students are pointing out as a precondition of the teachers' pedagogical effectiveness the teachers' ability to organize with a pedagogically appropriate way the pedagogical communication with students, place importance on both the formation of the pedagogical climate in the classroom and the development of good relationships with students, focus on the pedagogical management of discipline, organize and plan the teaching and learning process with a correct and effective way, and evaluate the students' performance by using pedagogically indicated criteria and methods. Furthermore, based on their educational experiences, students believe that their current teachers largely meet their expectations regarding the good teacher. In addition, correlations and differentiations in students' views were observed based on the gender, school type, grade level, urban or rural setting, students' performance level, and parents' educational level. Finally, the thesis concludes with our recommendations, based on the findings of our research.

Keywords: good teacher, students' opinions, effective teaching, pedagogical communication, pedagogical classroom climate, interpersonal relationships, pedagogical discipline management, student performance evaluation, personality of the good teacher

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή η αλματώδης ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, οι ραγδαίες εξελίξεις, οι συνεχείς προκλήσεις και απαιτήσεις σε όλους τους τομείς του επιστητού, τα διαρκώς μεταβαλλόμενα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά των κοινωνιών, καθώς και οι πρωτόγνωρες καταστάσεις που βιώσαμε λόγω της πανδημικής κρίσης έχουν επηρεάσει όλες τις εκφάνσεις της ζωής, όπως και την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό των νέων διαμορφούμενων συνθηκών, κρίνεται επιτακτική μια γενικότερη αλλαγή στο περιεχόμενο, τον προσανατολισμό και, γενικότερα, την προσέγγιση της εκπαίδευσης.

Χωρίς αμφιβολία, μέσα σε αυτό το κλίμα, αλλά και με βάση τη μέχρι τώρα λειτουργία του, το σύγχρονο¹ σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα βελτιώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία του, καθιστώντας το περισσότερο μαθητοκεντρικό, απαλλαγμένο από τον γνωσιοκεντρικό και εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του, τη στείρα απομνημόνευση και το ανταγωνιστικό πνεύμα του, λαμβάνοντας υπόψη την ετερότητα, καθώς και τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μαθητών², παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες για μάθηση και κοινωνικοποίηση. Σε κάθε περίπτωση, όμως, οφείλει να διασφαλίσει επαρκή εφόδια στους μαθητές όχι μόνο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και την ένταξή τους στην κοινωνία, αλλά και για την επιτυχή ανταπόκριση και διαχείριση των ολοένα αυξανόμενων απαιτήσεων και προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται το αποτελεσματικό σχολείο, επιδίωξη του οποίου αποτελεί η επίτευξη υψηλών επιδόσεων σε όλα τα επίπεδα, όπου όλοι οι μαθητές μαθαίνουν και, γενικότερα, η διαρκής μάθηση, η επιτυχής επίδραση, η βελτίωση και αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές και, εν τέλει, η επίτευξη της παιδαγωγικής και κοινωνικής του αποστολής (Κωνσταντίνου, 2015: 92-93· Διακοπούλου, 2020α: 11).

Τα γνωρίσματα αυτά του αποτελεσματικού σχολείου καθιστούν αναγκαία την αλλαγή και αναβάθμιση και στον ρόλο του εκπαιδευτικού³, καθώς ο εκπαιδευτικός

¹ Στην παρούσα μελέτη με τον όρο σύγχρονο σχολείο αναφερόμαστε στο σημερινό σχολείο του 21^{ου} αιώνα, ως προς την καθαρά χρονική του διάσταση.

² Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος και για τα δύο φύλα για λόγους οικονομίας.

³ Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος και για τα δύο φύλα για λόγους οικονομίας. Επιπλέον, με τον όρο «εκπαιδευτικός» αναφερόμαστε στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή στους δασκάλους και τους καθηγητές Γυμνασίων και Λυκείων.

αποτελεί βασική συνιστώσα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Λιακοπούλου, 2020α). Υπό αυτή την έννοια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι είναι πολυδιάστατος, πολυσχιδής και δυναμικός, ενώ στο επίκεντρο των ενεργειών του βρίσκεται πάντα ο μαθητής. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός επιτελεί τις διδακτικές, παιδαγωγικές και αξιολογικές λειτουργίες του σχολείου, ενώ αναπτύσσει στρατηγικές διαμόρφωσης και συγκρότησης της προσωπικότητας του μαθητή, συμβάλλοντας στην κοινωνικοποίησή του. Επίσης, αντισταθμίζει τις διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές αφετηρίες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη του τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών τους, προωθεί την αυτενέργειά τους, παρέχει κίνητρα για μάθηση, συνεισφέρει στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και σκέψης τους, προάγει τον ενεργητικό τους ρόλο και διαμορφώνει το κατάλληλο έδαφος, στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν με ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Επιπλέον, δίνει έμφαση στο να εμψυχήσει στους μαθητές την αγάπη και το ενδιαφέρον για τη μάθηση και να καλλιεργήσει αξίες για τον κόσμο. Επιπρόσθετα, σεβόμενος την προσωπικότητα του μαθητή με τις όποιες ιδιαιτερότητές του, οφείλει να επιλέγει σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, να είναι δίκαιος κριτής, να διαμορφώνει αποτελεσματικά την παιδαγωγική επικοινωνία και θετικό παιδαγωγικό κλίμα, να επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με δημοκρατικό τρόπο, να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και να αφουγκράζεται τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο, ως ειδήμων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν αρκείται, πλέον, στη στείρα μεταφορά γνώσεων, αλλά αξιοποιεί τρόπους μάθησης που προάγουν τις γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, ώστε να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι και ενεργοί πολίτες. Επίσης, καλείται να διαχειριστεί τις ραγδαίες και καθοριστικές εξελίξεις, που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι οφείλει να είναι ευέλικτος, πρόθυμος και δεκτικός απέναντι στις προκλήσεις και τις αλλαγές, για να αντιμετωπίσει επαρκώς τα εμπόδια και τις δυσκολίες στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται ο καλός εκπαιδευτικός, ο οποίος πρέπει να διαθέτει επαρκή προσόντα για να φέρει με πιο αποτελεσματικό τρόπο σε πέρας το έργο του, καθώς η διασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών κρίνεται ολοένα και πιο επιτακτική στη σύγχρονη εποχή, όχι μόνο για την κάλυψη των αυξανόμενων απαιτήσεων και προκλήσεων, αλλά και για τη διαχείριση της ζωής με υπεύθυνο τρόπο,

ώστε οι μαθητές να βρουν τη θέση τους στην πολυπολιτισμική και απαιτητική, πλέον, κοινωνία, και να βελτιώσουν την ποιότητας της ζωής τους.

Η λαϊκή ρήση «με όποιον δάσκαλο καθίσεις, έτσι γράμματα θα μάθεις» εισηγείται τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στη μάθηση των μαθητών. Ωστόσο, η διαχρονικότητα της λαϊκής θυμοσοφίας παραπέμπει στην αξίωση του σύγχρονου αποτελεσματικού σχολείου για τον καλό εκπαιδευτικό, η οποία τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά και ερευνητικά, καθώς υπογραμμίζεται η επίδραση του καλού εκπαιδευτικού όχι μόνο στην επίδοση του μαθητή και, γενικότερα, στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τη μάθηση, αλλά και στη συμπεριφορά και την ψυχική του ισορροπία και, συνολικά, στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 495· Kyriakides, Campell, & Gagatsis, 2000· Kyriakides, Campell, & Christofidou, 2002: 292· Κωνσταντίνου, 2015: 142-144,188· Λιακοπούλου, 2014β: 2· Λιακοπούλου, 2020α: 188· Muijs, Kyriakides, Werf, Creemers, Timprley, & Earl, 2014: 231).

Από τη συστηματική μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας, καθώς και την καθημερινή εκπαιδευτική μας εμπειρία αντιλαμβανόμαστε ότι στα εφόδια που είναι ανάγκη να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός συγκαταλέγονται οι διδακτικές, παιδαγωγικές και αξιολογικές ικανότητες και δεξιότητες, οι γνώσεις του αντικειμένου, η επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξή του, καθώς και άλλα στοιχεία της προσωπικότητάς του (Καΐλα, 1999· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β· Κωνσταντίνου, 2015· Λιακοπούλου, 2020α· Liakopoulou, 2011· Shulman, 1987).

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι χωρίς την καθοδήγηση και τις οδηγίες του καλού εκπαιδευτικού δεν είναι εφικτή η μάθηση και η σχολική επιτυχία των μαθητών (Creemers, 1997:21· Kyriakides et al., 2002: 292). Συνεπώς, ο καλός εκπαιδευτικός καθίσταται ως επιβεβλημένη αναγκαιότητα, υπόσταση και επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου και της κοινωνίας.

Περαιτέρω, από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας, τόσο της διεθνούς όσο και της ελληνικής, διαπιστώνεται ότι επιχειρείται η σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών και της συμπεριφοράς του καλού εκπαιδευτικού, καθώς και η επίδρασή του στους μαθητές, χρησιμοποιώντας ως πηγή άλλοτε τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, άλλοτε τους μαθητές και άλλοτε τους γονείς. Παράλληλα, παρατηρείται ότι το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο έχει απασχολήσει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα,

ωστόσο, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο ελληνικό συγκείμενο από τη σκοπιά των μαθητών δεν είναι πολλές και δεν είναι πρόσφατες.

Όσον αφορά τη μεθοδολογική αξιοποίηση της βιβλιογραφίας, η έρευνα σχεδιάστηκε με βάση τη διερεύνηση, τη μελέτη και την καταγραφή υλικού που σχετίζεται με τον καλό εκπαιδευτικό σε όλες του τις διαστάσεις, παιδαγωγικές και διδακτικές. Αναζητήθηκε βιβλιογραφικό υλικό σε Ακαδημαϊκές και Ψηφιακές Βιβλιοθήκες, καθώς και σε διάφορες βάσεις δεδομένων, οι οποίες περιλαμβάνουν άρθρα και έρευνες σχετικές με την εκπαίδευση. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε υλικό από έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, τόσο ελληνικά όσο και ξένα.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη εντάσσεται, από θεματικής άποψης, στο ευρύτερο επιστημονικό πεδίο των “Επιστημών της Αγωγής” και, ειδικότερα, στον κλάδο “Σχολική Παιδαγωγική”, ενώ, από άποψη μεθοδολογικής προσέγγισης, ανήκει στις έρευνες επισκόπησης πεδίου.

Σκοπός της ερευνητικής μελέτης είναι να αναδείξει τον καλό εκπαιδευτικό από τη σκοπιά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο ειδικά, στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, εστιάζοντας στις επιμέρους διαστάσεις του έργου του, καθώς και την προσωπικότητά του. Με άλλα λόγια, μας ενδιαφέρει ο καλός εκπαιδευτικός ως καλός διδάσκαλος, καλός παιδαγωγός και καλός αξιολογητής, καθώς και τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητάς του που αναγνωρίζονται από τη σκοπιά των μαθητών.

Με αυτόν τον τρόπο, στοχεύουμε να συμβάλουμε: α) στην αποτύπωση της προσδοκώμενης εικόνας του καλού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά των μαθητών, β) στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών μέσω της ανατροφοδότησης από τους μαθητές, δεδομένου ότι οι μαθητές βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, ώστε να βελτιώσουν τις πρακτικές τους στην τάξη, γ) στην ανατροφοδότηση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δ) στην οριοθέτηση, καθώς και την ανατροφοδότηση της έννοιας καλός εκπαιδευτικός στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ε) στη συνεισφορά στην ελληνική βιβλιογραφία και έρευνα, επεκτείνοντας την εκτίμηση των τελευταίων δεκαετιών ότι ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στ) στον εμπλουτισμό της εικόνας του σύγχρονου καλού εκπαιδευτικού. Τέλος, η παρούσα μελέτη απευθύνεται σε εν ενεργεία και υποψήφιους εκπαιδευτικούς, όσους

αναλαμβάνουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και σε όσους εμπλέκονται στην αξιολόγηση υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, για ενδεχόμενη αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επισημαίνουμε ότι στην παρούσα ερευνητική μελέτη ο όρος «καλός εκπαιδευτικός» αναφέρεται ως ευρύτερος όρος, ο οποίος συμπεριλαμβάνει την έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και εκλαμβάνεται με τη γενική έννοια της θετικής εικόνας για ένα πρόσωπο, καθώς επιδιώκουμε να διερευνήσουμε όχι μόνο τα υποκειμενικά κριτήρια, αλλά και τα αντικειμενικά, δηλαδή την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, ως προς την αποστολή του και τους ρόλους που επιτελεί.

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι ερευνάται ο καλός εκπαιδευτικός και τα χαρακτηριστικά του από τη σκοπιά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συγκρίνοντας τα ευρήματά της με αυτά της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και λαμβάνοντας υπόψη ότι υπάρχει έλλειψη σχετικών πρόσφατων-σύγχρονων ερευνών στον ελλαδικό χώρο, καθώς οι περισσότερες υπάρχουσες αναφέρονται σε ερευνητικά δεδομένα πριν από μια δεκαετία και παραπάνω. Η διερεύνηση εστιάζει στις συσχετίσεις μεταβλητών που απορρέουν από τα κριτήρια, τα οποία συνδέονται με τις διδακτικές, παιδαγωγικές και αξιολογικές διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού και την προσωπικότητά του. Επισημαίνεται ότι η διερεύνηση δεν είναι μονοδιάστατη, δίνοντας έμφαση μόνο σε ένα κριτήριο (π.χ. αποτελεσματική διδασκαλία), όπως επικεντρώνονται οι περισσότερες έρευνες, αλλά εστιάζει σε όλες τις επιμέρους πτυχές που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτικού, επιχειρώντας την αποτύπωση της συνολικής εικόνας του καλού εκπαιδευτικού. Στη βάση αυτής της πραγμάτευσης, επιδιώκεται η προσέγγιση της έννοιας του καλού εκπαιδευτικού και, πιθανόν, η οριοθέτηση και επανατροφοδότηση της έννοιας, καθώς η σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, είναι διαφορετική εξαιτίας των πολιτισμικών και αξιακών μεταβολών, με αποτέλεσμα οι αλλαγές αυτές να επηρεάζουν τις απόψεις των μαθητών και των γονέων τους, σχετικά με το σχολείο και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Από την πρωτοτυπία αυτή απορρέει και η σημαντικότητα της ερευνητικής μελέτης, καθώς εδράζεται στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτή γίνεται κατανοητή και αντιληπτή από τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η θεώρηση αυτή συνεισφέρει στη βελτίωση και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της

εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό, καθώς οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών μπορούν να ανατροφοδοτήσουν το έργο του.

Αδιαμφισβήτητα, το ενδιαφέρον για τον καλό εκπαιδευτικό παραμένει διαχρονικά αμείωτο, αφού διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, ενώ σχετίζεται με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα με τις συνεχείς και σημαντικές εξελίξεις επιτάσσει έναν εκπαιδευτικό που διαθέτει τα κατάλληλα εφόδια να προετοιμάσει τους μαθητές ως ενεργούς πολίτες και να τους καλλιεργήσει δεξιότητες και ικανότητες. Στο πλαίσιο αυτής της αναγκαιότητας εντάσσεται η παρούσα ερευνητική μελέτη, η οποία επιχειρεί, μέσω της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, να ερευνήσει τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού, τα οποία συμβάλλουν στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και, ειδικότερα, στην επιτυχή ακαδημαϊκή πρόοδο και μάθηση των μαθητών.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αποτελείται από δύο μέρη. Το θεωρητικό μέρος πραγματεύεται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, ενώ το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει την ερευνητική προσέγγιση και, συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η έρευνα επισκόπησης που καταγράφει συστηματικά τις απόψεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον καλό εκπαιδευτικό.

Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος, στο 1ο κεφάλαιο, με τίτλο *«Το αποτελεσματικό σχολείο σε σχέση με την παιδαγωγική του αποστολή και τον μαθητή»*, παρουσιάζονται τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αναφορικά με το αποτελεσματικό σχολείο σε συνάρτηση με την αποστολή του, αλλά και τον μαθητή. Αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «σχολείο», ενώ παρουσιάζεται διαχρονικά ο θεσμός του σχολείου, καθώς και η αποστολή και οι λειτουργίες του. Ακολούθως, εξετάζεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου, προσεγγίζονται εννοιολογικά οι όροι «καλό» και «αποτελεσματικό σχολείο» και παρουσιάζονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά του. Τέλος, επιχειρείται κριτική θεώρηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και του σύγχρονου σχολείου, όπως αποτυπώνεται από τη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα. Αναδεικνύονται προβλήματα και δυσλειτουργίες του ελληνικού σχολείου, που συμβάλλουν στην παιδαγωγική απόκλιση της αποστολής του και παρουσιάζονται οι επιπτώσεις που επωμίζονται οι μαθητές λόγω της απόκλισης αυτής. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με κάποιες συμπερασματικές διαπιστώσεις.

Στο 2ο κεφάλαιο, με τίτλο *«Ο καλός εκπαιδευτικός ως υπόσταση και επιδίωξη στο σύγχρονο σχολείο»*, επιχειρείται μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η παρουσίαση δεδομένων που αναδεικνύουν τόσο τη σημασία της υπόστασης του καλού εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο όσο και της αναγκαιότητας να αποτελεί επιδίωξή του. Αρχικά, παρουσιάζονται όλες οι διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στις δυσκολίες πραγμάτωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού και στις προϋποθέσεις υλοποίησής του, που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα υπόστασης του καλού εκπαιδευτικού σήμερα. Στη συνέχεια, επιχειρείται εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «καλός εκπαιδευτικός», ορίζεται η έννοια για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης και, παράλληλα, οριοθετούνται η αποστολή και οι στόχοι του καλού εκπαιδευτικού στο σύγχρονο αποτελεσματικό σχολείο, εξετάζοντας τις προϋποθέσεις για την υπόστασή του σε αυτό και την επίδραση που ασκεί στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Τέλος, επισημαίνεται το διαχρονικό ζήτημα της ερευνητικής αναζήτησης του καλού εκπαιδευτικού και γίνεται ιστορική ανασκόπηση των ερευνών για τον καλό εκπαιδευτικό, καθώς και ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών σε διεθνές και εθνικό επίπεδο. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη διατύπωση συμπερασματικών διαπιστώσεων.

Στο τρίτο κεφάλαιο, με τίτλο *«Εστίαση στις διδακτικές, παιδαγωγικές και αξιολογικές διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού και στην προσωπικότητά του»*, επιχειρείται με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η παρουσίαση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που οφείλει να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός, τα επιδιωκόμενα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, καθώς και οι επιθυμητές στάσεις και συμπεριφορές που οφείλει να επιδεικνύει στις διδακτικές, παιδαγωγικές και αξιολογικές διαστάσεις του έργου του. Αρχικά, γίνεται εστίαση στη μεθόδευση της αποτελεσματικής διδασκαλίας από τον καλό εκπαιδευτικό και, στη συνέχεια, στην οργάνωση της αποτελεσματικής παιδαγωγικής επικοινωνίας, στις επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει, στον ρόλο που διαδραματίζει για τη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος, στην αποτελεσματική οργάνωση και διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας, καθώς και στη συμβολή του στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές και στις προσδοκίες του για τον μαθητή. Επίσης, εξετάζονται τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, όπως ανακύπτουν από τη διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Τέλος, παρουσιάζονται

στοιχεία της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού που ολοκληρώνουν το προφίλ του και διατυπώνονται συμπερασματικές διαπιστώσεις.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης, το εμπειρικό, περιλαμβάνεται το τέταρτο κεφάλαιο, με τίτλο «*Μεθοδολογία της έρευνας*», στο οποίο παρουσιάζεται η μεθοδολογία διερεύνησης του θέματος. Πιο ειδικά, παρατίθενται το αντικείμενο, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η περιγραφή του δείγματος, η τεκμηρίωση των μεθοδολογικών επιλογών, η παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου, καθώς και η περιγραφή της διαδικασίας, που ακολουθήθηκε, για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, με τίτλο «*Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας*», παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερευνητικά αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία. Αρχικά, γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής ανάλυσης των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και, στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης των ευρημάτων του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου. Τέλος, γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης, δηλαδή έλεγχοι υποθέσεων και συσχετισμών και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου εσωτερικής συνέπειας.

Στο έκτο κεφάλαιο, με τίτλο «*Συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας*», με βάση τα αποτελέσματα, γίνεται ερμηνεία και συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας και, συγκεκριμένα, επί των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και επί των ερευνητικών ερωτημάτων.

Στο έβδομο κεφάλαιο, με τίτλο «*Συμπεράσματα και προτάσεις*», διατυπώνονται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και προτάσεις, οι οποίες θεωρούμε ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη άσκηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, αναβαθμίζοντας, με την έννοια αυτή, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθητών.

Η διατριβή ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας, ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης, ενώ στο τέλος, που αφορά το Παράρτημα, παρατίθενται το ερωτηματολόγιο, η σχετική επιστολή και το έντυπο συναίνεσης/συγκατάθεσης των γονέων/μαθητών, όπως επιδόθηκαν στους συμμετέχοντες της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ

Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δεδομένα, αναφορικά με το αποτελεσματικό σχολείο σε συνάρτηση με την αποστολή του, αλλά και τον μαθητή. Αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «σχολείο», εξετάζεται η εξέλιξη του σχολείου στο πέρασμα των χρόνων και αναλύονται η αποστολή και οι λειτουργίες του. Ακολούθως, μελετάται το ζήτημα της σχολικής αποτελεσματικότητας και προσεγγίζονται εννοιολογικά οι όροι «καλό» και «αποτελεσματικό σχολείο», ενώ δίνεται έμφαση στην παρουσίαση των παραγόντων που συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Τέλος, επιχειρείται μια κριτική θεώρηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και του σύγχρονου σχολείου, όπως αποτυπώνεται από τη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα. Αναδεικνύονται, λοιπόν, προβλήματα και δυσλειτουργίες του σύγχρονου σχολείου, που συμβάλλουν στην παιδαγωγική απόκλιση της αποστολής του και παρουσιάζονται οι επιπτώσεις που επωμίζονται οι μαθητές εξαιτίας αυτής της απόκλισης. Εν τέλει, διατυπώνονται κάποιες συμπερασματικές διαπιστώσεις.

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «σχολείο»

Η ετυμολογική προέλευση της έννοιας της λέξης «σχολείο» ανάγεται στην αρχαία ελληνική λέξη «σχολή», η οποία σήμαινε τον ελεύθερο χρόνο, την ανάπαυση και την ησυχία. Ως προς την ερμηνεία της λέξης παρατηρείται πολυσημία, καθώς μπορεί να δηλώνει, αφενός το ίδρυμα στο οποίο παρέχεται παιδεία, σε επίπεδο στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης, κυρίως, για ανήλικους και αφετέρου το κτήριο στο οποίο στεγάζεται το παραπάνω ίδρυμα. Επίσης, μπορεί να αναφέρεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ακόμη, και στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στην περίοδο του χρόνου ή της ημέρας κατά τη διάρκεια της οποίας διεξάγεται η διδασκαλία και η παρακολούθηση των μαθημάτων. Επιπλέον, χρησιμοποιείται μεταφορικά για να δηλώσει οποιαδήποτε ενασχόληση από την οποία αποκομίζει κανείς γνώσεις και εμπειρίες (Μπαμπινιώτης, 2006: 1728).

Με βάση τις παραπάνω ερμηνείες, καθίσταται σαφές ότι ο σύνθετος και πολύπλευρος χαρακτήρας του σχολείου, όπως διαπιστώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία, δημιουργεί ασυμφωνία μεταξύ των ειδικών επιστημόνων, σχετικά με τη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τον όρο σχολείο. Η δυσκολία αποσαφήνισης του όρου έγκειται στην πολύμορφη θεώρηση του σχολείου, καθώς κάθε επιστήμη ασχολείται με μια συγκεκριμένη κατηγορία προβλημάτων του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι κάθε επιστημονικός κλάδος διαμορφώνει τη δική του οπτική για το σχολείο και, κατ' επέκταση, προσδίδει διαφορετική εννοιολογική σημασία στον προαναφερόμενο όρο. Με άλλα λόγια, το σχολείο συνιστά ένα κατασκεύασμα, πολύπλοκο και δυναμικό, το οποίο δεν είναι εφικτό να περιγραφεί και να οριστεί σε όλο του το εύρος (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012: 76).

Από τη σκοπιά της παιδαγωγικής επιστήμης, το σχολείο θεωρείται ένας παιδαγωγικός οργανισμός, ο οποίος διαθέτει όλα τα γνωρίσματα των οργανισμών, όμως, διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς, ως προς την οργάνωση, τη λειτουργία και, ιδίως, τον παιδαγωγικό του ρόλο, καθώς αποτελείται από αλληλεπιδρώντα μέλη με καθορισμένους ρόλους. Παράλληλα, είναι επιφορτισμένο να επιτελεί διαδικασίες παιδαγωγικές και διδακτικές και, ειδικότερα, της αγωγής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 2007α: 16), ενώ ενδιαφέρεται έμπρακτα για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή (Κωνσταντίνου, 1994: 26). Περαιτέρω, αποτελεί το περιβάλλον εκείνο στο οποίο ο μαθητής θα υποστηριχθεί με ενδεδειγμένο τρόπο, προκειμένου να αντιληφθεί τις ανάγκες και τις αδυναμίες του με στόχο να θεμελιώσει την προσωπικότητά του και την κοινωνική του ταυτότητα (Μπρούζος, 2009: 27). Ως εκ τούτου, το σχολείο που ανταποκρίνεται στην παιδαγωγική και κοινωνική του αποστολή, λειτουργεί αποτελεσματικά, επιτυγχάνοντας τους παιδαγωγικούς, θεσμικούς και κοινωνικούς στόχους που έχει θέσει (Κωνσταντίνου, 2015: 89).

Με άλλα λόγια, το σχολείο ορίζεται *«ως ένα υποσύστημα της κοινωνίας, ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές, επιστημονικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες και είναι διαρθρωμένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και κοινωνική δομή»* (Κωνσταντίνου, 2015: 18). Υπό αυτή την έννοια, κατά τη συστημική θεώρηση, το σχολείο συνιστά ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα από αλληλεπιδρώντα μέλη (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), ενώ βρίσκεται σε

διαρκή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με άλλα κοινωνικά υποσυστήματα (Θεοφιλίδης, 1994: 17-20· Κωνσταντίνου, 2015: 114· Σαΐτης, 2008α:15· 2012: 78-79).

Στο πλαίσιο αυτής της αλληλεπίδρασης, επιδίωξη αποτελεί η πραγμάτωση καθορισμένων στόχων και η ανάληψη ρόλων για την υλοποίηση της αποστολής του σχολείου, σύμφωνα με τις προσδοκίες της πολιτείας, αλλά και τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων κοινωνικών ομάδων που αλληλεπιδρούν μέσα στο σχολικό σύστημα (Πασιαρδής, 2004: 100). Με αυτή την έννοια, το σχολείο αποτελεί παράγοντα κοινωνικής εξέλιξης, ο οποίος εκπληρώνει σημαντική αποστολή (Ξωχέλλης, 2006: 21), καθώς συμβάλλει στην παροχή συστηματικής μάθησης και την κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς (Κωνσταντίνου, 2015: 95· Ψαρρού, 2005: 167), η οποία οικειοποιείται τα πολιτιστικά αγαθά, καθώς και τα επιστημονικά επιτεύγματα της κοινωνίας σε μια ορισμένη ιστορική περίοδο (Ξωχέλλης, 1991: 11).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς για το σχολείο, διακρίνουμε τρία διαφορετικά, αλλά αλληλένδετα επίπεδα, σχετικά με: α) τις κοινωνικές προϋποθέσεις και τους κοινωνικούς θεσμούς, β) την οργάνωση των διαδικασιών στο σχολείο και γ) τα εμπλεκόμενα άτομα, τα οποία μετέχουν στις σχολικές διαδικασίες (Κωνσταντίνου, 2015: 18). Υπό τη θεώρηση αυτή, το σχολείο αποτελεί μεθοδευμένη και προγραμματισμένη εστία αγωγής και μάθησης (Κωνσταντίνου, 2006: 72· Ξωχέλλης, 1981: 71· 2006: 15), καθώς έχει επωμιστεί το δύσκολο και πολύπλοκο έργο της σωματικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού (Μπρούζος, 2009: 218). Περαιτέρω, διαπαιδαγωγεί με ορθολογική γνώση τους νέους παρέχοντάς τους εφόδια, ώστε να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στις μεταβολές και αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2006: 72· 2015: 19).

Αξίζει να επισημάνουμε ότι το σχολείο δύναται, οργανωτικά και παιδαγωγικά με τη συνεργασία των μαθητών, να θεσπίζει σαφείς κανόνες, όπου αυτό είναι δυνατό, σχετικά με την επικοινωνία, τη σχέση και, γενικότερα, τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων στην αλληλεπίδραση, προκειμένου να διασφαλίζεται το πλαίσιο μιας ομαλής κοινωνικής επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής, αναμφισβήτητα, μέσω των παιδαγωγικών περιστάσεων θα αποκτήσει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, καθώς και πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη. Τα παιδιά, σήμερα, επηρεάζονται έντονα και ανεξέλεγκτα από τα πρότυπα που προβάλλονται και δέχονται ποικίλες επιδράσεις, με αποτέλεσμα να καθίσταται ως επιτακτική αναγκαιότητα το σχολείο να αναλάβει τον ρόλο που δικαιωματικά και αυτονόητα του ανήκει, καθώς αποτελεί κοινή

παραδοχή ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας εξαρτάται και συναρτάται άμεσα από το είδος της ασκούμενης αγωγής (Κωνσταντίνου, 2022β).

Από την άλλη πλευρά, το σχολείο συνιστά έναν ιδεολογικό μηχανισμό της πολιτείας, καθώς η εκάστοτε ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, επηρεασμένη από τις ιστορικές, πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και επιστημονικές εξελίξεις και αλλαγές, καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, όπως τον σκοπό, τους στόχους, τις κατευθύνσεις, τη δομή και την οργάνωσή του. Ο σκοπός του σχολείου, σήμερα, συνάδει με την ολόπλευρη, γνωστική, συναισθηματική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους, ώστε να διαμορφώσει κριτικά σκεπτόμενους πολίτες, με απώτερο στόχο την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2015: 21-22, 37). Με άλλα λόγια, *«το σχολείο είναι ένας θεσμός με ιδεολογικό προσανατολισμό, ο οποίος κοινωνικοποιεί και συγχρόνως διαπαιδαγωγεί»* (Παπαναούμ, 1989: 38). Αυτό σημαίνει ότι παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση, ενώ διαμορφώνει αντιλήψεις και πεποιθήσεις, διαπλάθει συνειδήσεις και εμπνέει αξίες. Συνακόλουθα, υπηρετεί κοινωνικούς και ατομικούς στόχους, καθώς συμβάλλει στην κοινωνική άνοδο και ατομική τελείωση των μελών της κοινωνίας (Παπαναούμ, 1995: 40).

Υπό την οπτική της κοινωνιολογίας, το σχολείο είναι ένας θεσμός κοινωνικός, ο οποίος έχει επιφορτιστεί επίσημα και αποκλειστικά από την πολιτεία με τη μετάδοση και την πιστοποίηση γνώσεων (Φραγκουδάκη, 1985: 15), καθώς αποτελεί, παράλληλα, φορέα εξουσίας, ο οποίος απονέμει τίτλους σπουδών στους μαθητές διαμορφώνοντας, με αυτόν τον τρόπο, τις απαραίτητες προϋποθέσεις, προκειμένου να αποκατασταθούν και να εξελιχθούν επαγγελματικά και κοινωνικά (Κωνσταντίνου, 2006: 70· Ξωχέλλης, 2006: 131). Αυτό σημαίνει ότι παίρνει από το περιβάλλον πόρους (εκπαιδευτικούς, μαθητές) και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας παράγει εγγράμματους και μορφωμένους μαθητές και αποφοίτους (Hoy & Miskel, 2005). Με την αντίληψη αυτή, ύστερα από την εμφάνιση των πολιτικών κοινωνιών, τη συσσώρευση γνώσης, την ανάπτυξη της τεχνολογίας και, γενικότερα, του πολιτισμού, θεωρείται αναγκαία η υπόσταση του σχολείου, αφενός για την παροχή οργανωμένης παιδείας (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 18) και αφετέρου για τη ρύθμιση και επίλυση βασικών κοινωνικών αναγκών του ανθρώπου (Κωνσταντίνου, 2001: 13· 2015: 24· Παπαναούμ, 1995: 40).

Αντιθέτως, υπό το πρίσμα της νομικής επιστήμης, το σχολείο ορίζεται ως μία δημόσια υπηρεσία με γραφειοκρατική οργάνωση, ένας οργανισμός που επιδιώκει την

επίτευξη των σκοπών του και την κοινωνική παροχή αγαθών, ο οποίος ασκεί δημόσια εξουσία και εφαρμόζει νομικές συμβάσεις και πολύπλοκες οργανωτικές ρυθμίσεις (Κωνσταντίνου, 2006: 69· Σκουρή & Τάχος, 1995: 63).

Επιπλέον, υπό τη θεώρηση της οικονομικής και οργανωτικής επιστήμης, το ενδιαφέρον των επιστημόνων επικεντρώνεται στη σχέση κόστους-αποτελέσματος (Σαΐτης, 2002: 66) και τη συμβολή του σχολείου, ως εκπαιδευτικού οργανισμού, στην ανάπτυξη της οικονομίας της χώρας (Σαΐτη, 2000: 57), αφού θεωρείται παραγωγικός οργανισμός (Δαγδιλέλης, 2005: 216). Επίσης, η σχολική πραγματικότητα συναρτάται με τις δομές του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού θεσμικού πλαισίου, καθώς παρέχει υπηρεσίες και αγαθά που ανταποκρίνονται στις βασικές κοινωνικές ανάγκες (Σολομών & Μακρυγιάννη, 1995: 37).

Στη σύγχρονη εποχή, καθίσταται επιτακτικό το αίτημα για σχολεία που λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης. Με άλλα λόγια, το σχολείο διαμορφώνει μια κοινωνία μέσω των πολιτών που προετοιμάζει συνειδητά ή ασυνείδητα. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία, ως οργανισμοί μάθησης, αλληλεπιδρούν με το διαρκώς μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον (Λιακοπούλου, 2017: 197-198). Επιπλέον, το σύγχρονο σχολείο είναι δημοκρατικό, καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία αποφασίζουν από κοινού, ως ισότιμα μέλη, για εκπαιδευτικά και διδακτικά ζητήματα, ενώ διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες σε όλους, διαμορφώνοντας δημοκρατικούς πολίτες (Λιακοπούλου, 2020β: 102-103).

Συμπερασματικά, οι προαναφερθέντες ορισμοί και οι διαφορετικές οπτικές για το σχολείο λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους, αναδεικνύοντας τον πολυσύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα του. Επίσης, το σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός, διαθέτει παιδαγωγικά, κοινωνικά και θεσμικά χαρακτηριστικά, ενώ λειτουργεί ως δημόσια υπηρεσία με τυπική οργάνωση, που αντανάκλα τις εκάστοτε κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες διαμορφώνουν τον τρόπο και τη δομή λειτουργίας του. Επιπλέον, συνιστά ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, στο οποίο τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, με το οποίο συνδέονται άρρηκτα και, παράλληλα, αποβλέπει στην ποιοτική παροχή εκπαίδευσης, τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών και την ομαλή κοινωνικοποίησή τους. Τέλος, επιδιώκει τη διαμόρφωση ώριμων, υπεύθυνων, ενεργών και δημοκρατικών πολιτών με κριτική σκέψη, οι οποίοι, με τις δεξιότητες και ικανότητες που τους έχει καλλιεργήσει το σχολείο, θα μπορέσουν να ανταποκριθούν

επαρκώς στις ποικίλες και αυξανόμενες απαιτήσεις της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα.

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε την ιστορική εξέλιξη του σχολείου και θα αναφερθούμε στον πολυδιάστατο ρόλο, την αποστολή και τη λειτουργία του, ολοκληρώνοντας, με αυτόν τον τρόπο, την εννοιολογική προσέγγιση του εν λόγω όρου.

1.1.1 Ιστορική εξέλιξη του θεσμού του σχολείου

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, αναδεικνύεται ότι, καθώς οι κοινωνίες εξελίσσονταν και οι απαιτήσεις αυξάνονταν, δημιουργήθηκε η ανάγκη για οργανωμένη και μεθοδευμένη εκπαίδευση, την οποία ανέλαβε η πολιτεία με την ίδρυση του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015: 31). Ακολούθως, θα κάνουμε μία ιστορική αναδρομή, εξετάζοντας τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που διαμόρφωσαν την πορεία της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, το σύγχρονο σχολείο.

Με βάση την αναδρομή στο παρελθόν, διαπιστώνεται ότι στις παραδοσιακές κοινωνίες οι εξελίξεις ήταν ελάχιστες έως και ανύπαρκτες και, για τον λόγο αυτό, η οικογένεια λειτουργούσε ως μονάδα παραγωγής και κατανάλωσης, που διακρίνονταν από αυτάρκεια και διατηρούσε μια κοινωνική ενδοστρέφεια με καθορισμένους ρόλους των μελών της, σε αντίθεση με σήμερα. Σε αυτό το πλαίσιο, η οικογένεια μέσω των παραδοσιακών μορφών αγωγής μετέδιδε στα παιδιά αξίες, ικανότητες και δεξιότητες, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις πρακτικές ανάγκες της ζωής, αλλά και για να προετοιμαστούν για την ίδια τη ζωή. Αυτό σημαίνει, ότι οι κοινωνικές συνθήκες εκείνης της εποχής δεν επέβαλαν την ανάγκη ίδρυσης σχολείων, καθώς οι παραδοσιακές μορφές αγωγής ήταν επαρκείς για την κάλυψη των αναγκών. Επιπλέον, στις κοινωνίες αυτές, η μόρφωση συνιστούσε δικαίωμα μόνο των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων, οι οποίες θα αναλάμβαναν ηγετικό ρόλο (Πυργιωτάκης, 2011: 206-210). Με άλλα λόγια, σε κοινωνικές ομάδες με απλή κοινωνική δομή και περιορισμένη πολιτιστική παράδοση η εκπαίδευση παρέχονταν χωρίς ιδιαίτερη οργάνωση και μεθόδευση, σχεδόν, αποκλειστικά στο οικογενειακό πλαίσιο ή και σε φυσικές παιδαγωγικές κοινότητες (Ξωχέλλης, 2015α: 12-13).

Συνεπώς, το σχολείο προήλθε όταν οι κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις επέβαλαν την ανάγκη για προγραμματισμένη και μεθοδευμένη αγωγή και μάθηση, με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση, ρύθμιση και επίλυση βασικών κοινωνικών αναγκών και προβλημάτων μιας κοινωνικής ομάδας ή χώρας (Κωνσταντίνου, 2006: 72). Υπό

την έννοια αυτή, το σχολείο καθιερώθηκε ως αναντικατάστατος θεσμός και οργανισμός του κράτους, λόγω της διαμόρφωσης νέων κοινωνικών ρόλων στον τομέα της απασχόλησης, καθώς και εξειδικευμένων απαιτήσεων στον τομέα της μάθησης και της διεκδίκησης του δικαιώματος στη φοίτηση από τους πολίτες, μετά τον εκδημοκρατισμό των κοινωνιών (Κωνσταντίνου, 2015: 20· Ξωχέλλης, 2006: 16).

Η αναγκαιότητα για οργανωμένη αγωγή και μάθηση δημιουργήθηκε στην αρχαιότητα με την ανακάλυψη της γραφής και τη δημιουργία των πόλεων-κρατών. Οι αρχαίοι Έλληνες ήταν οι πρώτοι που έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση, όπως τεκμηριώνεται από τον Σόλωνα, στην κλασική Αθήνα, ο οποίος θεωρούσε την εκπαίδευση χρέος της πολιτείας. Επίσης, ο Πλάτωνας θεμελίωσε τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής και διδακτικής, ενώ η Ακαδημία του Πλάτωνα αποτελεί δείγμα οργανωμένου δημόσιου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Επιπλέον, το σχολείο της Αθήνας, της κλασικής περιόδου, απέβλεπε στην αρμονική ανάπτυξη της σωματικής και ψυχικής υγείας του ατόμου, στην πειθαρχία στους νόμους, στο κάλλος και τη δημιουργία δεσμών με το κοινωνικό σύνολο. Αντιθέτως, στη Σπάρτη ή την Κρήτη, το βάρος της εκπαίδευσης εστιάζει σε ιδανικά, όπως τόλμη, ανδρεία και πολιτικές ικανότητες (Reble, 1990: 30-31). Επομένως, οι προσανατολισμοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας εναρμονίζονται αντίστοιχα με το ισχύον κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό καθεστώς (Ξωχέλλης, 2015β: 55), ενώ οι ανωτέρω απόψεις επηρέασαν τη νεότερη εκπαιδευτική φιλοσοφία κατά την Αναγέννηση, αποτελώντας τη βάση οικοδόμησης του σύγχρονου σχολείου (Reble, 1990: 31).

Ακολούθως, από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό επηρεάστηκαν οι Ρωμαίοι, οι οποίοι στράφηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρότυπο, δημιουργώντας μια «κάστα παιδαγωγών», που ήταν, στην πλειονότητα, σκλάβοι ελληνικής καταγωγής. Συνακόλουθα, με την καθιέρωση του χριστιανισμού ως επίσημη θρησκεία του ρωμαϊκού κράτους, οι ιθύνοντες αντιλήφθηκαν ότι η διατήρηση των ελληνικών και ρωμαϊκών σχολείων εξυπηρετούσε τις ανάγκες του κράτους, καθώς παρείχε εκπαίδευση σε ανθρώπους, κληρικούς ή λαϊκούς (Χουρδάκης, 1999: 10).

Αργότερα, η ανακάλυψη του ατμού και η βιομηχανική επανάσταση επέφεραν αλλαγές στη διαδικασία παραγωγής, η οποία μεταβιβάζεται από το πλαίσιο της οικογένειας στα εργοστάσια, με αποτέλεσμα να απαιτούνται εξειδικευμένες ικανότητες και γνώσεις. Υπό αυτές τις συνθήκες, η οικογένεια δεν μπορούσε να ανταποκριθεί, πλέον, στις νέες οικονομικές και κοινωνικές απαιτήσεις και να προσφέρει την

κατάλληλη αγωγή στα παιδιά, με αποτέλεσμα η πολιτική εξουσία να διευρύνει τις αρμοδιότητές της αναλαμβάνοντας την ευθύνη για ένα εκπαιδευτικό σύστημα για όλους τους πολίτες, στο οποίο η εκπαίδευση δεν συνιστά προνόμιο των λίγων (Κωνσταντίνου, 2015: 31· Πυργιωτάκης, 2011: 211-215). Συνεπώς, η ανάληψη της ευθύνης για την ίδρυση και τη λειτουργία των σχολείων από την πολιτεία προβάλλει ως επιβεβλημένη αναγκαιότητα (Κωνσταντίνου, 2015: 30-31).

Οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, στα τέλη του 18^{ου} και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, συνέβαλαν στην εξέλιξη του θεσμού του σχολείου, με την καθιέρωση της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης και την κατοχύρωση, αφενός του δικαιώματος κάθε πολίτη για εκπαίδευση και αφετέρου την υποχρέωση της πολιτείας για την παροχή αυτού του δικαιώματος (Ξωχέλλης, 2015α: 13). Μέσω αυτής της εξέλιξης το σχολείο αποκτά θεσμικά χαρακτηριστικά, όπως η τυποποίηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, η διαφοροποίηση των ρόλων και οι ελεγχόμενες προδιαγραφές, ενώ διευρύνθηκε η σφαίρα των μορφωτικών αγαθών που μεταβιβάζονται, καθώς και η εμβέλεια δραστηριοποίησης του σχολείου (Ξωχέλλης, 1991: 12). Έτσι, το σχολείο, ως θεσμός και οργανισμός, εμφανίζεται σε συνάρτηση με την ανάπτυξη των κοινωνιών και τις αξιώσεις που προέκυψαν από τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της, οι οποίες απαιτούσαν υψηλές, εξειδικευμένες ικανότητες, δεξιότητες και, γενικότερα, εφόδια (Κωνσταντίνου, 2015: 114).

Μεταγενέστερα, στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες η εκπαίδευση αποκτά μία νέα προοδευτική κατεύθυνση, λόγω της εξέλιξης της παιδαγωγικής, με την αναβάθμιση του ρόλου του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και της παραχώρησης ατομικών ελευθεριών (Κυρίδης, 1999: 37).

Η μετάβαση από το λεγόμενο παλιό στο νέο σχολείο, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αποτελεί έναν πολύ σημαντικό σταθμό στη νεότερη ιστορία, καθώς στην Ευρώπη σημειώθηκαν κοινωνικοπολιτικές μεταβολές και, ειδικότερα, υιοθετήθηκαν νέες παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρήσεις, οι οποίες επέφεραν αλλαγές στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου και τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή. Με άλλα λόγια, το νέο σχολείο, σε αντίθεση με το παλιό, θέτει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή προσανατολισμένο στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά του, με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του μέσω της ενεργούς συμμετοχής του. Επιπλέον, αποφεύγεται η μεταβίβαση έτοιμων γνώσεων, αλλά παρέχεται υποστήριξη στον μαθητή να κατακτήσει ο ίδιος τη γνώση. Αυτό σημαίνει ότι το νέο σχολείο

καθίσταται μαθητοκεντρικό και βιωματικό, απομακρύνεται από τον δασκαλοκεντρικό και θεματοκεντρικό χαρακτήρα του παλαιού σχολείου του προηγούμενου αιώνα (Ξωχέλλης, 1991: 12-13· 2015: 13-14).

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, το σημερινό σχολείο, ως προς τη μορφή του, συνιστά ένα σχετικά πρόσφατο δημιούργημα, καθώς συνδέεται με την εκβιομηχάνιση και τον εκδημοκρατισμό των κοινωνιών, την ανάπτυξη του τεχνολογικού πολιτισμού και των καπιταλιστικών κρατών, κατά τη διάρκεια του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα, κυρίως, στη Δυτική Ευρώπη (Κωνσταντίνου, 2007α: 16· 2015: 20).

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και, συγκεκριμένα, στις αρχές της περιόδου αυτής, επικρατεί μια γενικότερη αισιοδοξία, σχετικά με τη συμβολή του σχολείου στην ανάπτυξη της οικονομίας, αλλά και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής ισότητας. Αυτή η αισιοδοξία αντιστρέφεται και ματαιώνεται, στις δεκαετίες του 1960 και 1970, όταν το σχολείο δέχεται έντονη κριτική, τόσο για τη θεσμική του υπόσταση όσο και τις παιδαγωγικές λειτουργίες του. Η θεσμική κριτική αφορά την αποξένωση του σχολείου από τη ζωή και τη μετάδοση στερίων και αναχρονιστικών γνώσεων. Επίσης, επικρίθηκε ως συντηρητικός θεσμός, ο οποίος ματαιώνει την ανάπτυξη της δημιουργικής και αυτοτελούς κριτικής σκέψης του μαθητή και συμβάλλει στη δημιουργία εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Από τη σκοπιά της παιδαγωγικής κριτικής, αφενός αμφισβητήθηκε η παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, αφού λειτουργεί για την παροχή τίτλων σπουδών, καθιστώντας το σχολείο ως μηχανισμό κοινωνικής επιλογής και αφετέρου επικρίθηκε, ως προς την παιδαγωγική αυθεντία (Ξωχέλλης, 2015α: 16-19).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων διατυπώθηκαν σε διεθνές επίπεδο, κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, εναλλακτικές προτάσεις. Έτσι, ο Illich προτείνει την αποσχολειοποίηση της κοινωνίας, δηλαδή την κατάργηση του σχολείου και τη μετατροπή της κοινωνίας σε μια διαρκή διαδικασία μάθησης, με ελεύθερη επιλογή των ρόλων δασκάλου και μαθητή. Η πρόταση αυτή, σαφώς, δεν ήταν ρεαλιστική, καθώς αποτέλεσε τον αντίποδα της υπερβολικής σχολειοποίησης και, φυσικά, οι σύγχρονες κοινωνίες δεν θα μπορούσαν να επανέλθουν σε πρωτογενείς μορφές εκπαίδευσης. Μία άλλη πρόταση, στηρίχτηκε στη θέση του παραδοσιακού μαρξισμού για τη σχέση βάσης και εποικοδομήματος μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού και του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή αν αλλάξει το κοινωνικό σύστημα, τότε θα απελευθερωθεί το σχολείο από τις θεσμικές και παιδαγωγικές του ανεπάρκειες. Βέβαια, για έναν τέτοιον κοινωνικοοικονομικό

μετασχηματισμό δεν υπήρχαν οι απαραίτητες προϋποθέσεις στις ανεπτυγμένες κοινωνίες. Ως εκσυγχρονισμός του σχολείου χαρακτηρίστηκε η τρίτη πρόταση, σύμφωνα με την οποία το σχολείο πρέπει να αντλήσει ιδέες και προτάσεις από την κριτική που έχει δεχθεί, προκειμένου να βελτιώσει σταδιακά τόσο τη δομή όσο και τη λειτουργία του (Ξωχέλλης, 2006: 19-21· 2015: 18-20).

Συνακόλουθα, η αμφισβήτηση του σχολείου, σχετικά με την παιδαγωγική του λειτουργία και τη στήριξη του μαθητή, οδήγησε στην εμφάνιση εναλλακτικών σχολείων στον διεθνή χώρο, κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, τα οποία διέθεταν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για τη θεραπεία του δημόσιου κρατικού σχολείου. Σε αυτά, εφαρμόστηκαν παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές της Παιδαγωγικής Μεταρρύθμισης, όπως η αρχή της αυτενέργειας, της εποπτείας, της βιωματικότητας, παιδοκεντρικότητας, ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και παρεμβάσεις θεραπείας των κοινωνικών ανισοτήτων με την εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων. Ανάμεσα στα εναλλακτικά σχολεία που ξεχώρισαν ήταν τα σχολεία της Montessori (1907), τα σχολεία του Celestine Freinet (1920), το σχολείο της αντιαυταρχικής αγωγής, Summerhill, του Alexander S. Neil, το δημόσιο σχολείο Labor του Bielefeld (1974) από τον Hartmut v. Hentig (Κοσσυβάκη, 2003: 95-100).

Με γνώμονα την καθημερινή μας εκπαιδευτική εμπειρία, το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, αδιαμφισβήτητα, επιβάλλεται να ανταποκριθεί στις ανάγκες της νέας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Για τον λόγο αυτό, είναι έκδηλη η ανάγκη αναδιαμόρφωσης, ανάκαμψης και αναβάθμισης των εσωτερικών εκπαιδευτικών διαδικασιών του σχολείου, ώστε να παρέχει με προσφορότερο παιδαγωγικό και διδακτικό τρόπο γνώσεις και να καλλιεργήσει τις «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» (21st Century Skills), δηλαδή γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες θα επιτρέψουν σε κάθε μαθητή να γίνει ένας κριτικά σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης του 21^{ου} αιώνα. Παράλληλα, το σχολείο οφείλει όχι μόνο να μεταβιβάζει γνώσεις στα παιδιά, αλλά να τους μαθαίνει πώς να μάθουν, για να μπορέσουν μελλοντικά να ανταποκριθούν επαρκώς στις κοινωνικο-οικονομικές και επαγγελματικές περιστάσεις, να ενστερνιστούν τη στάση του ενεργού πολίτη και να ενταχθούν αρμονικά στην κοινωνία.

Καταληκτικά, το σχολείο στις οργανωμένες κοινωνίες συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνία, καθώς οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις προσδιορίζουν την υπόστασή του. Με άλλα λόγια, το σχολείο συνιστά έναν από τους βασικότερους και θεμελιώδεις

κοινωνικούς θεσμούς (Μπρούζος, 2009: 218), ένα δημιούργημα της κοινωνίας, το οποίο αντικατοπτρίζει, εμφανώς, τα γνώρισμα και τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε κοινωνίας που το δημιουργεί (Κωνσταντίνου, 2006:74· 2015: 9). Εν τέλει, το σχολείο παραμένει διαχρονικά η πιο σημαντική κοιτίδα προγραμματισμένης και συστηματικής αγωγής, μάθησης και κοινωνικοποίησης στις σύγχρονες κοινωνίες, παρά την έντονη κριτική που έχει δεχθεί στο πέρασμα των χρόνων.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε, ενδελεχώς, στην αποστολή και τις λειτουργίες του σχολείου μέσω των οποίων διαφαίνεται η σημαντικότητα του ρόλου που επιτελεί.

1.1.2 Αποστολή και λειτουργίες του σχολείου

Έχουν εκφραστεί πολλές αλληλοσυγκρουόμενες θεωρίες αναφορικά με το σχολείο και ανάλογα με την οπτική, τη μεθοδολογία και τη σκοπιμότητά τους προσδιορίζουν τους σκοπούς και, γενικά, την αποστολή του σχολείου. Στο επίκεντρο των συζητήσεων τίθεται ο προβληματισμός σχετικά με την παιδαγωγική διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας και των εσωσχολικών και εξωσχολικών στόχων που προωθεί το σχολείο. Υπό αυτή την έννοια, έχουν διατυπωθεί θεωρίες που εστιάζουν στην κοινωνία (κοινωνιοκεντρικές θεωρίες) και στο άτομο (ατομοκεντρικές θεωρίες) (Κωνσταντίνου, 2007β: 40-41· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 188).

Βάσει των κοινωνιοκεντρικών θεωριών, το σχολείο, ως κοινωνικό δημιούργημα και αποδέκτης της κοινωνικής εντολής, οφείλει να αναπτύξει στους μαθητές ικανότητες και δεξιότητες παρέχοντάς τους γνώσεις και εφόδια, προκειμένου να ανταποκριθούν, ως αυριανοί πολίτες, στις απαιτήσεις της ζωής σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (Κωνσταντίνου, 2007β: 41· 2016· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 189).

Αντιθέτως, σύμφωνα με τις ατομοκεντρικές θεωρίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από την παιδαγωγική και ψυχολογική προσέγγιση, κύριος σκοπός του σχολείου είναι η ανάπτυξη αυτόνομων και δημιουργικών ατόμων και, κατ' επέκταση, η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την επαρκή στήριξη των γνωστικών, νοητικών και ψυχοσυναισθηματικών αναγκών, καθώς και των ενδιαφερόντων των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2007β: 41· 2016· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 189).

Εξετάζοντας τις παραπάνω αντικρουόμενες προσεγγίσεις, γίνεται αντιληπτή η δυσκολία συγκερασμού τους, ενώ αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα της πρακτικής εφαρμογής τους, καθώς οι προσανατολισμοί, η φιλοσοφία και το περιεχόμενο της

εκπαίδευσης καθορίζονται από την εκάστοτε ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία διαμορφώνει την κυρίαρχη ιδεολογία της κοινής γνώμης (Κωνσταντίνου, 2016· 2017γ: 34). Επιπλέον, το σχολείο αντικατοπτρίζει τους προσανατολισμούς, τους στόχους, τις προσδοκίες, τα γνωρίσματα και τις ιδιαιτερότητες της κοινωνίας (Κωνσταντίνου 2015: 36). Παράλληλα, το σχολείο, ως οργανισμός, διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά των λοιπών οργανισμών (Κωνσταντίνου, 2007β: 43), αλλά διαφοροποιείται ως προς τη μορφή της δομής, της οργάνωσης και της λειτουργίας του (Κωνσταντίνου, 2015: 29).

Με αυτή την έννοια, το σχολείο εκφράζει εξειδικευμένα χαρακτηριστικά και, ειδικότερα, ως παιδαγωγικός οργανισμός, επιδιώκει τη μεταβίβαση πολιτισμικών και κοινωνικών γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ιδεολογιών. Κατ' επέκταση, το σχολείο επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες αφορούν τη διδασκαλία, την αγωγή, την αξιολόγηση και την κοινωνικοποίηση (Κωνσταντίνου, 2007α: 16). Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο απευθύνεται σε παιδιά, τα οποία σε αντίθεση με τους ενήλικες, δεν έχουν διαμορφώσει, ακόμη, την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα, καθώς και την πληρότητα επικοινωνίας και πράξης. Με άλλα λόγια, δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τις απαιτούμενες ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να ρυθμίζουν και να επιλύουν, με επάρκεια και ωριμότητα, ζητήματα που αφορούν την προσωπική και κοινωνική τους ζωή (Κωνσταντίνου, 2015: 258-260· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 190). Συνεπώς, ο μαθητής χρειάζεται τις κατάλληλες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες για να αναπτύξει κριτική σκέψη, να μάθει να ερμηνεύει τον κόσμο, αλλά και να είναι σε θέση να τον διαχειριστεί αποτελεσματικά και να επικοινωνεί μαζί του (Κωνσταντίνου, 2016· 2017γ: 36).

Υπό αυτή την αντίληψη, η λήψη απαραίτητων μέτρων για την ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών συνιστά κύρια επιδίωξη του σχολείου, το οποίο δίνει βαρύτητα στις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, όπως βιολογικές, γνωστικές, διανοητικές, ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές (Κωνσταντίνου, 2007β: 43· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 191).

Ως εκ τούτου, αδιαμφισβήτητα, *«οι θεμελιώδεις σκοποί του σχολείου είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και η ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα»* (Κωνσταντίνου, 2015: 96). Για τον λόγο αυτό, βασική λειτουργία του σχολείου, η οποία συναρτάται άμεσα με τον ρόλο του, είναι η *παιδαγωγική - κοινωνικοποιητική - ιδεολογική λειτουργία*, καθώς η οργάνωση και λειτουργία της σχολικής ζωής, με στόχο

την παροχή ποιοτικής παιδείας, καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2019α). Ειδικότερα, επιδίωξη του σχολείου αποτελεί, μέσω της αγωγής και της κοινωνικοποίησης, η εξοικείωση των μαθητών με τα πολιτισμικά-κανονιστικά στοιχεία που αφορούν τις αξίες, τους κανόνες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προσανατολισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας, τόσο για την επίτευξη της διαμόρφωσης της προσωπικότητας του μαθητή όσο και τη διατήρηση, ενίσχυση και προώθηση του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος (Γκότοβος, 2003: 181· Κωνσταντίνου, 2015: 39-40).

Επιπλέον, αναδεικνύεται από την ίδια την πολιτεία η σημασία της παιδαγωγικής-κοινωνικοποιητικής λειτουργίας, με τη θεσμοθέτηση του άρθρου 1 του ν. 1566/1985, στο Ελληνικό Σύνταγμα, σύμφωνα με το οποίο σκοπός του σχολείου και της εκπαίδευσης είναι *«η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»*. Ειδικότερα, αναδεικνύεται η συμβολή και ο ρόλος του σχολείου, ώστε οι μαθητές:

«α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη.

β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης.

γ) Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.

δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό.

ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό...».

Επιπρόσθετα, από τον ίδιο νόμο (1566/1985), προκύπτει ότι η συμβουλευτική, η διδασκαλία, η αγωγή και η μάθηση είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες. Υπό τη θεώρηση αυτή, η συμβουλευτική στο σχολείο συνιστά αναγκαιότητα, καθώς συμβάλλει στον συγκερασμό των λειτουργιών που επιτελεί το σχολείο, με βασικούς της στόχους την ενεργητική κοινωνική ένταξη και δράση του μαθητή, καθώς και την ολόπλευρη ανάπτυξη, τη χειραφέτηση και αυτοπραγμάτωσή του. Με άλλα λόγια, σκοπός της συμβουλευτικής είναι να υποστηρίξει τον μαθητή για να διασφαλίσει την αυτογνωσία και τον αυτοέλεγχο, καθώς και να αναπτύξει όλες τις δυνατότητές του, ώστε να εξελιχθεί σε μια προσωπικότητα, η οποία δύναται να ελέγχει την πορεία της στη ζωή, να προγραμματίζει τις ενέργειές της, να αναζητεί και να εξερευνά τις δικές της ανάγκες και τα δικά της συναισθήματα, να εντοπίζει τις αδυναμίες της, να τις αποδέχεται και να τις αντιμετωπίζει αποτελεσματικά. Σε αυτή την περίπτωση, είναι εμφανές ότι οι σκοποί της συμβουλευτικής ευθυγραμμίζονται με αυτούς του σχολείου και, επομένως, η κοινωνικοπαιδαγωγική λειτουργία του σύγχρονου σχολείου κρίνεται επιτακτική ανάγκη (Μπρούζος, 2009: 78-91).

Αναμφισβήτητα, η συμβολή του σχολείου θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στη σύγχρονη εποχή της πληροφορίας, της κατανάλωσης, της πολυπολιτισμικότητας και της παγκοσμιοποίησης, καθώς επωμίζεται το βάρος μιας ευρύτερης αποστολής, δηλαδή της μόρφωσης και της διαπαιδαγώγησης. Συγχρόνως, η άρρηκτη σύνδεση και αλληλεπίδραση του σχολείου με το ευρύτερο συγκείμενο, στο πλαίσιο του οποίου λειτουργεί, επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία του (Λιακοπούλου, 2014α: 46· Νικολάου, 2009: 66-67). Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η λειτουργία ενός ανοικτού σχολείου, το οποίο θα συμβαδίζει με τις κοινωνικές απαιτήσεις της εποχής (Γεωργογιάννης, 2006: 101-102).

Από την άλλη πλευρά, το σχολείο έχει επιφορτιστεί και με το έργο της *διδασκικής-μαθησιακής-τεχνικής λειτουργίας*. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο, αφενός μέσω της διδασκαλίας μεταβιβάζει στους μαθητές στοιχεία τεχνικά ή, αλλιώς, παρέχει γνώσεις και αναπτύσσει τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους σε γνωστικό, νοητικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο και αφετέρου τους προετοιμάζει για το σύστημα

απασχόλησης (Γκότοβος, 2003: 181· Κωνσταντίνου, 2015: 39-40). Με άλλη διατύπωση, η λειτουργία αυτή αναφέρεται στο σύνολο των προγραμματισμένων και μεθοδευμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού και του σχολείου για την παροχή εφοδίων (Ξωχέλλης, 2015β: 23-24) και ολοκληρώνεται μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών (Ματσαγγούρας, 2011: 137).

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας, με τις ραγδαίες μεταβολές και αυξανόμενες απαιτήσεις και προκλήσεις σε όλους τους τομείς, κρίνεται, σαφώς, απαραίτητο το σχολείο να διευρύνει την αποστολή του, να αναβαθμίσει και να επεκτείνει τον ρόλο του. Το «Νέο Σχολείο», ως το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, οφείλει να είναι ένα σχολείο ανοικτό σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας, το οποίο θα έχει ως γνώμονα τον σεβασμό στη διαφορετικότητα των μαθητών, τη διασφάλιση της δικαιοσύνης, της ισότητας, των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, με προσανατολισμό την αλλαγή του κόσμου μέσω της συλλογικότητας, της αλληλεγγύης και της συνέργειας των πολιτών (Δράκος, 2011: 81). Προς αυτή την κατεύθυνση, το σύγχρονο σχολείο προάγει τη γνώση μέσω διαδικασιών συνεργασίας, διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και τρόπων διαπαιδαγώγησης, που συνάδουν με τη φιλοσοφία του εκδημοκρατισμού και της μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων (Ματσαγγούρας, 2004: 25-26). Συνάμα, πρέπει να δίνεται βαρύτητα σε καθοριστικούς παράγοντες, οι οποίοι ενσωματώνονται στη συγκρότηση της γνώσης και της διαμόρφωσής της, όπως είναι η κουλτούρα, το φύλο, η φυλή, οι σχέσεις ηγεμονίας και καταπίεσης (Πουρνάρη, 2014).

Από τον συγκερασμό στοιχείων της παιδαγωγικής και της διδακτικής λειτουργίας απορρέει η *αξιολογική-επιλεκτική λειτουργία* του σχολείου, η οποία σχετίζεται με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο αποβλέπει να διαπιστώσει, αφενός την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων από τον μαθητή και αφετέρου τις ελλείψεις, ανεπάρκειες, αλλά και δυνατότητές του, ώστε να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα, διδακτικά και παιδαγωγικά, που συμβάλλουν στην ανατροφοδότηση και αναβάθμιση της ποιοτικής διαδικασίας της εκπαίδευσης. Συγχρόνως, ορίζονται οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια για την κοινωνική ενσωμάτωση του μαθητή, καθώς και την επαγγελματική αποκατάστασή του (Γκότοβος, 2003: 182-185· Κωνσταντίνου, 2015: 41· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 186). Με άλλα λόγια, το σχολείο φέρει τη ευθύνη να αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών, βάσει κριτηρίων επίτευξης συγκεκριμένων στόχων, ανάλογα με τις ανάγκες, ιδιαιτερότητες και ικανότητες των

μαθητών και να εντοπίσει τον βαθμό επιτυχίας των μεθοδολογικών προσεγγίσεων και πρακτικών που εφαρμόστηκαν (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 219).

Περαιτέρω, το σχολείο μέσα από την *εποπτική-κουστωδιακή λειτουργία* εποπτεύει τον μαθητή στη σχολική του παρουσία και δράση, προσφέροντάς του ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση, αποδεσμεύοντας περιοδικά τους γονείς από τον παιδαγωγικό και κοινωνικό τους ρόλο, ώστε να μπορούν να στραφούν στον τομέα της επαγγελματικής απασχόλησης ή σε άλλες δραστηριότητες (Γκότοβος, 2003: 185-186· Κωνσταντίνου, 2015: 41-42). Συνεπώς, πρόκειται για μια βασική λειτουργία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και, κυρίως, της δευτεροβάθμιας, όπου εγκυμονούν πιο πολλοί κοινωνικοί κίνδυνοι για τους νέους, από τη στιγμή που η πολιτεία ανέλαβε την υποχρέωση της εποπτείας των μαθητών με την είσοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας (Πυργιωτάκης, 2011: 217).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στη σημερινή εποχή είναι αναγκαίο το σχολείο να έχει ρεαλιστικές επιδιώξεις που απηχούν την κοινωνική πραγματικότητα, με τη στενότερη και ευρύτερη έννοια, η οποία έχει υποστεί ριζικές αλλαγές. Παράλληλα, επιβάλλεται να λαμβάνει υπόψη του το σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, ανασφάλεια, οικονομική αστάθεια, πολυπολιτισμικότητα, υπερπαραγωγή, υπερκατανάλωση, εξαιρετικά μεγάλη και ταχύτατη παραγωγή γνώσης και υψηλής τεχνολογίας, υπερπληροφόρηση, ακραία φαινόμενα συμπεριφοράς, εμφάνιση πανδημικών φαινομένων, απουσία γειτονιάς για τα παιδιά, νέα ήθη και νέες συνήθειες και πρακτικές και, ασφαλώς, αντιμετώπιση μιας παθογενούς κουλτούρας παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών. Όλα αυτά το σχολείο επιβάλλεται να τα διαχειριστεί παιδαγωγικά, ως πραγματικά δεδομένα, στις λειτουργίες και τη διαμόρφωση των σκοπών του (Κωνσταντίνου, 2022α) και, συνάμα, να βοηθήσει το άτομο να καθορίσει τη θέση του μέσα στον νέο κόσμο και να σέβεται τη διαφορετικότητα (Μπρούζος & Ράπτη, 2001: 27).

Η παραπάνω περιγραφόμενη κατάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας, σαφώς, είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη σημερινή σχολική πραγματικότητα, καθώς αναδεικνύεται ότι οι διαδικασίες που αφορούν την «καλή» και «αποτελεσματική» λειτουργία του σχολείου υπολειτουργούν. Ειδικότερα:

- *«Η παρεχόμενη αγωγή και κοινωνικοποίηση μειονεκτούν ως προς τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή (κοινωνικοποιητική λειτουργία).*

- *Η διδασκαλία και η μάθηση μειονεκτούν ως προς την ποιότητα των διαδικασιών τους και των γνώσεων, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αναπτύσσονται στον μαθητή (μαθησιακή λειτουργία).*
- *Η αξιολόγηση απέχει σε σημαντικό βαθμό από το παιδαγωγικό της περιεχόμενο (αξιολογική λειτουργία).*
- *Δεν αξιοποιείται παιδαγωγικά σε υψηλό βαθμό ο χρόνος του μαθητή εκτός ή, ακόμη, και εντός μαθημάτων (εποπτική λειτουργία)» (Κωνσταντίνου, 2015: 105).*

Συμπερασματικά, υπογραμμίζεται η σημαντικότητα ορθολογικής πραγμάτωσης των παιδαγωγικών και κοινωνικών λειτουργιών του σχολείου, προκειμένου το σχολείο να λειτουργεί αποτελεσματικά. Ωστόσο, για την πραγμάτωση των ανωτέρω λειτουργιών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο ο εκπαιδευτικός, ο οποίος επωμίζεται το βάρος και την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης, της κοινωνικοποίησης και της εποπτείας των μαθητών. Με άλλη διατύπωση, στη σημερινή εποχή, οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες και μεταβολές επιβάλλουν, ως αδήριτη ανάγκη, ο εκπαιδευτικός να αναπροσαρμοστεί και να επαναπροσδιορίσει, σε πολλά σημεία, τον ρόλο του, καθώς οι σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις, αλλά και οι προσδοκίες των μαθητών και των γονέων έχουν αλλάξει. Ως εκ τούτου, αποτελεί, πλέον, κοινωνική απαίτηση ο εκπαιδευτικός να επιτελεί το έργο του με τον καλύτερο δυνατό και αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται η αποστολή του σχολείου, αλλά και να θεωρείται «καλός εκπαιδευτικός», όπως θα δούμε, αναλυτικότερα, στα επόμενα κεφάλαια 2 και 3.

Στην επόμενη ενότητα, θα αναφερθούμε σε ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

1.2 Αποτελεσματικότητα του σχολείου

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα (School Effectiveness Research) συνιστά, τις τελευταίες δεκαετίες, το επίκεντρο του εκπαιδευτικού διαλόγου και ενδιαφέροντος στο πλαίσιο του παγκόσμιου συγκείμενου, καθώς το σχολείο, λόγω των κοινωνικών μεταβολών και εξελίξεων, αμφισβητήθηκε, συχνά, αναφορικά με τον ρόλο και την αποστολή του, την οργάνωση και λειτουργία του, αλλά και για το αν μπορεί να υπηρετήσει όλες τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Προς την κατεύθυνση αυτή, στράφηκε το κίνημα των αποτελεσματικών σχολείων (Movement of Effective Schools) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, με στόχο τη βελτίωση και ποιοτική

αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και την ενίσχυση των προερχόμενων από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα μαθητών. Το κίνημα αυτό ήρθε ως απάντηση στις θεωρήσεις των Coleman et al. (1966) και Jencks et al. (1972), οι οποίες αμφισβήτησαν τη σχολική επίδραση στο κοινωνικό γίγνεσθαι, υποστηρίζοντας ότι το οικογενειακό και, ευρύτερα, το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και, επομένως, το σχολείο ασκεί πολύ μικρή επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και στις επιδόσεις των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2015: 89-90· Παμουκτσόγλου, 2001: 82 Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 17).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει μεγάλος αριθμός δημοσιεύσεων, σχετικά με την εξέλιξη της έρευνας στη σχολική αποτελεσματικότητα (Mortimore, 1991· Reynolds et al., 1994· Teddlie, 2010· Teddlie & Reynolds, 2000· Townsend, 2007). Στην προσπάθεια ορισμού των φάσεων, από τις οποίες περιήλθε η έρευνα αυτή, διακρίνονται οι ακόλουθες πέντε φάσεις (Reynolds, Sammons, De Faine, Townsend, & Van Damme, 2011).

Η πρώτη φάση της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, προέκυψε ως απάντηση στις μελέτες των Coleman et al. (1966) και Jencks et al. (1972), οι οποίοι υποστήριζαν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων εξαρτάται καθοριστικά από το κοινωνικοοικονομικό τους περιβάλλον, ενώ το σχολείο ασκεί μόνο μικρή επίδραση. Ακολούθησαν πολλές εμπειρικές μελέτες, μεταξύ των οποίων, η μελέτη του Edmonds (1979), η οποία θεωρείται ορόσημο για τη σχολική αποτελεσματικότητα, καθώς υπογραμμίζεται ότι η επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών εξαρτάται από τη σχολική εκπαίδευση και όχι από την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, αφού όλοι οι μαθητές μπορούν να πετύχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο και να εξασφαλίσουν την επαγγελματική και κοινωνική τους ενσωμάτωση. Η δεύτερη φάση, η οποία αρχίζει στα μέσα της δεκαετίας του 1980, τεκμηριώνει τις επιστημονικές ιδιότητες των αποτελεσμάτων του σχολείου με τη χρήση της πολυεπίπεδης μεθοδολογίας και των εξελιγμένων μεθοδολογικά ερευνών. Η τρίτη φάση, η οποία διεξάγεται στις αρχές της δεκαετίας του 1990, διερευνά τους λόγους εμφάνισης διαφορετικών αποτελεσμάτων μεταξύ των σχολείων. Η τέταρτη φάση αρχίζει από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, όπου γίνεται σαφής διεθνοποίηση του πεδίου και συγκερασμός των διαφορετικών προσεγγίσεων, όπως σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση (Mortimore, 1991). Η τελευταία φάση της έρευνας εκτείνεται

από τα τέλη του 2000 έως σήμερα και εστιάζει στη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία εκλαμβάνεται ως δυναμικό σύνολο σχέσεων με επίκεντρο την αλληλεπίδραση των διαφόρων επιπέδων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με την ακόλουθη άποψη, *«η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα είναι ένας δύσκολος και πολύπλοκος τύπος μελέτης στον οποίο μπορεί κανείς σχεδόν πάντα να βρει κάτι στο οποίο μπορεί να ασκήσει κριτική»* (Scheerens, 1992: 73). Πράγματι, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δέχθηκε έντονη κριτική, με πολιτικά, φιλοσοφικά, μεθοδολογικά και θεωρητικά κριτήρια για την υποστήριξη συντηρητικών ιδεολογιών και για την ποσοτική της προσέγγιση προς τα αποτελέσματα (Karagiorgci, 2011). Επίσης, θεωρήθηκε ότι ένα τμήμα της έρευνας ενέχει παραπλανητικά στοιχεία, καθώς δεν λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα κάθε σχολείου και η τοπική κουλτούρα στη διαδικασία αποτελεσματικότητας του σχολείου (Scheerens, 2000: 409). Ωστόσο, η κριτική εστιάζει, κυρίως, στη σύνδεση της σχολικής αποτελεσματικότητας με την επίτευξη υψηλού επιπέδου επιδόσεων των μαθητών, με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι το σχολείο κατευθύνθηκε σε έναν κοινωνικοοικονομικό προσανατολισμό, με κυρίαρχη την πίεση για υψηλές επιδόσεις από τους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2015: 93).

Το κίνημα των αποτελεσματικών σχολείων, το οποίο πήρε σύντομα παγκόσμιες διαστάσεις, αναγνωρίζει ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών και προσφέρουν ανώτερα μορφωτικά αποτελέσματα σε σύγκριση με εκείνα που σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική προέλευσή τους, προσδιορίζοντας ως αποτελεσματικό σχολείο εκείνο, που επιτυγχάνει συγκεκριμένους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, ευρύτερα, ανταποκρίνεται στην παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του (Δούκας, 1999: 173· Κωνσταντίνου, 2015: 90· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 114· Λιακοπούλου, 2020α: 60· Πασιαρδή, 2000: 5-6· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 17-18).

Υπό την έννοια αυτή, διαμορφώθηκε ένα μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας, που αναγνώριζε την επίδραση του σχολείου στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και στόχευε στην αποτίμηση της σχετικής επίδρασης (Καπαχτσή, 2011: 23). Ακολούθως, οι ερευνητές για να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα ή μη ενός σχολείου χρησιμοποίησαν μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που υπηρετούσαν, προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Παμουκτσόγλου, 2001α: 83), ενώ οι

σχετικοί κατάλογοι περιείχαν βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου, οι οποίοι μπορούν να εφαρμοσθούν και σε άλλα σχολεία (Δούκας, 1999: 173), όπως θα παρουσιάσουμε, αναλυτικότερα, στην ενότητα 1.2.2.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι η σχολική αποτελεσματικότητα δεν ταυτίζεται με την αποτελεσματικότητα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς οι στόχοι που τίθενται από κάθε σχολείο, δεν ταυτίζονται με εκείνους που έχουν τεθεί σε εθνικό επίπεδο, αν και είναι συμβατοί, αφού καθορίζονται από το πλαίσιο λειτουργίας της κάθε σχολικής μονάδας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της (Κωνσταντίνου, 2015· Λιακοπούλου, 2020α: 12· Νικολάου, 2009). Ως εκ τούτου, ως σχολική αποτελεσματικότητα *«νοείται ο βαθμός στον οποίο κάθε σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται»* (Λιακοπούλου, 2014α: 46). Ακολουθώντας, κάθε σχολική μονάδα θέτει δικούς της στόχους, σχεδιάζει την υλοποίηση και την επίτευξή τους, αξιολογεί αν έχουν επιτευχθεί και, αν κριθεί απαραίτητο, προχωρά στον επανασχεδιασμό (Λιακοπούλου, 2014α: 46). Υπό αυτή τη θεώρηση, η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας καθίσταται τυπική και δυναμική, καθώς προσδιορίζεται και επαναπροσδιορίζεται βάσει των εκάστοτε συνθηκών και του πλαισίου (Λιακοπούλου, 2020α: 12).

Επιπλέον, η έννοια της αποτελεσματικότητας συγχέεται με αυτή της αποδοτικότητας, για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να διασαφηνιστεί ότι η δεύτερη, προερχόμενη από τον χώρο της οικονομίας της παραγωγής, δανείστηκε και αναπτύχθηκε από τους οικονομολόγους της εκπαίδευσης, για να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση. Σε αυτή την περίπτωση, η εκπαιδευτική διαδικασία εκλαμβάνεται ως παραγωγική, καθώς έχει εισροές⁴, οι οποίες, μέσω της διαδικασίας, μετατρέπονται σε εκροές. Σχετικά με τις εκροές, εμπλέκεται η γενικότερη ιδεολογία για την ποιοτική εκπαίδευση και τη σχέση της με την παιδεία και την αγωγή (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 273· Κωνσταντίνου, 2015: 91-92· Λιακοπούλου, 2020α: 24). Από την άλλη πλευρά, η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας σχετίζεται με την κοινωνική αποδοτικότητα, καθώς αφορά σε σχολικό επίπεδο την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει το ίδιο το σχολείο, αλλά και η κοινωνία. Υπό αυτή την έννοια, η

⁴ Ως εκροές στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρούνται η ικανότητα του μαθητή, το κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο, οι χρηματικοί πόροι, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, η οργανωτική δομή του, οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό προσωπικό των σχολικών μονάδων (βλ. περισσότερα: Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 273).

αποτελεσματικότητα σε συνάρτηση με την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλλουν στην ποιοτική εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2015: 92), όταν αυτή προάγει την πνευματική και ηθική καλλιέργεια του ατόμου και, ευρύτερα, την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 115).

Αναμφίβολα, η αποτελεσματικότητα συνδέεται με την ποιότητα της εκπαίδευσης και προσδιορίζεται μέσω μηχανισμών, που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, ειδικότερα, της διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, συνυφαίνεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς φέρει το βάρος και την ευθύνη της διδασκαλίας και των λοιπών λειτουργιών του σχολείου, ως πρωταγωνιστής του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Για τον λόγο αυτό, υιοθετήθηκε ο όρος εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, που συνδυάζει τους τομείς του αποτελεσματικού σχολείου και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, αφού ο αποτελεσματικός και καλός εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του σχολικού αποτελέσματος (Παμουκτσόγλου, 2001α: 85).

Υπό αυτή τη θεώρηση, στην παρούσα εργασία, θα διερευνηθεί σε βάθος ο καλός εκπαιδευτικός, ως καθοριστικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας του σχολείου, καθώς οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι στάσεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών ασκούν σημαντική επίδραση, αφενός στον τρόπο επιτέλεσης του έργου τους και αφετέρου στη στάση των μαθητών για μάθηση, στην κατανόηση και απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, στη διατήρηση της γνώσης και, εν γένει, στα σχολικά τους επιτεύγματα, τα οποία δεν περιορίζονται μόνο στις επιδόσεις, αλλά, κυρίως, στη μελλοντική τους επαγγελματική πορεία και επιτυχή κοινωνικοποίηση, ως ενήλικες και ενεργοί πολίτες (Λιακοπούλου, 2020α: 188). Συνεπώς, η ύπαρξη ικανών και καλών εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με μία εμπνευσμένη ηγεσία δύνανται να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες διασφάλισης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στο σχολείο (Κουτρούκης & Παυλάκης, 2018· Μπάκας, 2016).

Τέλος, το κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο προσπάθησε να διερευνήσει και να δώσει απαντήσεις σε προβληματισμούς που εγείρονται, σχετικά με τη σχολική κινητικότητα και επιτυχία των μαθητών, ενώ απέβλεπε στην ενίσχυση των μαθητών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό υπόβαθρο, προκειμένου να αλλάξει η κοινωνική τους ζωή (Παμουκτσόγλου, 2001α: 82). Ωστόσο, σήμερα, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα εστιάζει όχι μόνο στην επίδραση του σχολείου στην επιτυχία των μαθητών, αλλά επικεντρώνεται σε ζητήματα αναφορικά με τη βελτίωση

του σχολείου, τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης προς αυτή την κατεύθυνση και τον εντοπισμό στρατηγικών για τη διαρκή βελτίωση των αποτελεσματικών σχολείων και την αναβάθμιση των μη αποτελεσματικών σχολείων (Λιακοπούλου, 2020α: 19-20· Παμουκτσόγλου, 2001α: 83). Επομένως, η αποτελεσματικότητα του σχολείου συνδέεται με τη βελτίωσή του, την οποία επιδιώκουν και δρομολογούν όλοι οι εμπλεκόμενοι στη σχολική διαδικασία (Sheerens, 1992· Mortimore, 1995).

Στη συνέχεια, θα προσεγγίσουμε διεξοδικά τις έννοιες των όρων «καλό» και «αποτελεσματικό σχολείο», επιχειρώντας να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά του, με στόχο την ανάδειξη της συμβολής και, γενικότερα, του οφέλους της υπόστασής του.

1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση των όρων «καλό» και «αποτελεσματικό σχολείο»

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, είναι κοινώς αποδεκτό ότι το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας και, ως εκ τούτου, απαιτείται να προσαρμόζεται, διαρκώς, στις νέες προκλήσεις και μεταβολές της. Παράλληλα, ως κοινωνικός θεσμός και οργανισμός, επιτελεί παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, εφοδιασμένοι με τα απαραίτητα προσόντα, ώστε να μπορούν να ενταχθούν στην κοινωνία ως δημοκρατικοί και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες της σύγχρονης εποχής. Για την επίτευξη των στόχων αυτών και την αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών απαιτήσεων, το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί καλά και αποτελεσματικά. Εύλογα, όμως, δημιουργείται το ερώτημα «ποιο είναι το καλό και αποτελεσματικό σχολείο?».

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, αναδεικνύεται η δυσκολία διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τις έννοιες του καλού και αποτελεσματικού σχολείου, καθώς συνδέονται εγγενώς με τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του σχολείου (Λιακοπούλου, 2020α: 17· Παπαναούμ, 1995: 40). Ως εκ τούτου, προκύπτουν διαφορετικές αντιλήψεις, σχετικά με τις έννοιες «καλός» και «αποτελεσματικός», καθώς από κοινωνιογλωσσική άποψη συνιστούν σύνθετες, γενικές ή και ασαφείς έννοιες. Ωστόσο, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η χρήση των δύο αυτών εννοιών επικεντρώνεται στο ποιοτικό και θετικό τους περιεχόμενο (Κωνσταντίνου, 2019β).

Υπό την αντίληψη αυτή, με την έννοια «καλό» ορίζεται η άρτια οργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο λειτουργεί με γνώμονα το συμφέρον του μαθητή, παιδαγωγικό και μαθησιακό, αλλά, και, ευρύτερα, του κοινωνικού οφέλους. Με άλλη διατύπωση, οι λειτουργίες του σχολείου

ανταποκρίνονται, αφενός στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και αφετέρου στους σκοπούς και τις προσδοκίες της κοινωνίας. Επιπλέον, το σχολείο οργανώνει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, σύμφωνα με τις αρχές της Παιδαγωγικής επιστήμης, που αφορούν την αγωγή, τη διδασκαλία, τη μάθηση, την αξιολόγηση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή και, επομένως, την παιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του (Κωνσταντίνου, 2015: 89).

Από την άλλη πλευρά, η έννοια «αποτελεσματικός» αναφέρεται στην επίτευξη του αναμενόμενου αποτελέσματος, και, ειδικότερα, στην περίπτωση του σχολείου αφορά την επίτευξη των στόχων για τη διαμόρφωση και ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών, με πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη. Επομένως, πραγματώνεται τόσο η παιδαγωγική όσο και η θεσμική του αποστολή προς όφελος των μαθητών και, ευρύτερα, της κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2015: 89).

Με άλλα λόγια, αποτελεσματικό είναι το σχολείο, το οποίο επιτυγχάνει τους στόχους που έχει θέσει, σύμφωνα με τις ανάγκες που επιδιώκει να ικανοποιήσει. Σε αυτό το σχολείο, οι μαθητές αποκομίζουν το μέγιστο δυνατό όφελος σε γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, καθώς τους διασφαλίζει τις απαραίτητες συνθήκες και το συγκείμενο, ώστε να επωφεληθούν στο έπακρο (Λιακοπούλου, 2014β: 2). Παράλληλα, αποτελεσματικό είναι το σχολείο που επιθυμεί να είναι «αποτελεσματικό» στο έργο του, θέτει σαφείς προσανατολισμούς και ρεαλιστικούς στόχους, που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των μελών του, ενώ συμβάλλει στην επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων, στην επιτυχή κοινωνικοποίηση των μαθητών, στην προώθηση της ισότητας και των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, συνιστώντας έναν χώρο μάθησης με ευτυχισμένα μέλη, τα οποία βρίσκονται σε μια αέναη διαδικασία μάθησης (Λιακοπούλου, 2014α: 44-46).

Ως εκ τούτου, ένα σχολείο χαρακτηρίζεται ως καλό και αποτελεσματικό ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης, λειτουργίας και εφαρμογής των σκοπών του, ενώ το κλίμα, η ηγεσία και η αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό του (Κωνσταντίνου, 2015: 89· Λιακοπούλου, 2014α: 48-50).

Επιπλέον, σύμφωνα με άλλους μελετητές, οι οποίοι κινούνται στα ίδια προσδιοριστικά επίπεδα, «αποτελεσματικό» θεωρείται το σχολείο που πετυχαίνει τους καθορισμένους στόχους, για τους οποίους έχει ιδρυθεί (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 272), οι μαθητές εξασφαλίζουν υψηλές επιδόσεις (Θεριανός,

2006: 32-33) και διαπιστώνεται αντιστοιχία στόχων και αποτελεσμάτων (Παπαναούμ, 1995: 39). Ταυτόχρονα, αποτελεσματικό είναι το σχολείο, το οποίο συνδυάζει τη στοχοθεσία και τα αναλυτικά προγράμματα με τη διασφάλιση της επιτυχίας και την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μαθητών (Παμουκτσόγλου, 2001α: 83). Επιπρόσθετα, το αποτελεσματικό σχολείο απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 83), καθώς συνυπάρχουν η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η ισότητα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 18), με αποτέλεσμα οι μαθητές να επιτυγχάνουν υψηλότερη επίδοση από την αναμενόμενη, βάσει των αρχικών τους εφοδίων και των τελικών αποτελεσμάτων (MacBeath, 2001: 37· Mortimore, 1991: 215· Sammons, 1999: 75).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε ότι τόσο η εναρμόνιση του σύγχρονου σχολείου στις κοινωνικές απαιτήσεις όσο και οι ριζικές αλλαγές με στόχο τη βελτίωσή του, συνιστούν επιτακτική ανάγκη, ώστε να καταστεί πιο αποτελεσματικό. Συνεπώς, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητά της, με βασική επιδίωξη την αύξηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, επιτυγχάνονται μέσω της συστηματικής χρήσης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της συνεχούς ανατροφοδότησής της, καθώς οι διαδικασίες αυτές αποτελούν βασικές συνιστώσες του αποτελεσματικού σχολείου (Τσατσούλη, 2017: 45). Προς την κατεύθυνση αυτή, σε ένα αποτελεσματικό σχολείο αξιολογούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι συντελεστές παραγωγής του εκπαιδευτικού έργου σε μικρο- και μακρο-επίπεδο, αφού πρώτα καθοριστούν με σαφήνεια οι σκοποί της αποστολής του, οι ευθύνες οργάνωσης και λειτουργίας του, καθώς και οι μέθοδοι και ο σκοπός της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2015: 105).

Συνοψίζοντας, το αποτελεσματικό σχολείο διαθέτει ιδιαίτερα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, που επιτυγχάνει τους στόχους του και, παράλληλα, αποτελεί έναν ευχάριστο και δημοκρατικό χώρο μάθησης, όπου όλοι μαθαίνουν και συνεργάζονται αρμονικά. Τέλος, οι παράγοντες που προσδιορίζουν και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου αποτελούν αντικείμενο μελέτης της επόμενης ενότητας.

1.2.2 Παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου

Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων βρίσκεται στο επίκεντρο των διεθνών επιστημονικών συζητήσεων, τις τελευταίες δεκαετίες, ενώ έχουν διεξαχθεί και

πολυάριθμες έρευνες που καταγράφουν καταλόγους παραγόντων οι οποίοι προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Αυτοί σχετίζονται με τη σχολική διοίκηση, το κλίμα του σχολείου, τις ιδιαιτερότητες των σχολείων, τα προσόντα των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης, η οποία θεωρείται έμμεσα ως η απτή αναγνώριση του αποτελεσματικού σχολείου. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφική και ερευνητική ανασκόπηση, ακολούθως, θα αναφερθούμε στους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Σύμφωνα με τις πρόδρομες έρευνες των Coleman et al (1966) και Jenks et al (1972) καθοριστικός παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου των μαθητών.

Ο Edmonds (1979: 15-16), ένας από τους πρώτους εισηγητές των βασικών παραγόντων του αποτελεσματικού σχολείου, καθορίζει πέντε παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου, και ειδικότερα, την ισχυρή διοίκηση του σχολείου, το ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα, τις υψηλές προσδοκίες για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, το σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων και την έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων. Αργότερα, ο Lezotte (1989: 815) θεωρεί ότι η ποιότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση και η ισότητα είναι πιο σημαντικοί παράγοντες που καθορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Ο Scheerens (1992: 231), σύμφωνα με την έρευνά του, αναφέρει τους εξής σημαντικούς παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας: ο προσανατολισμός στην επιτυχία, η συνεργασία και καλή ατμόσφαιρα, η αποτίμηση του σχολείου και η παρακολούθηση της μαθητικής προόδου, η εκπαιδευτική ηγεσία, η υποστήριξη των γονέων, η δομημένη διδασκαλία, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου, η ευκαιρία για μάθηση, τα φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά του σχολείου, η εξωτερική επιρροή, η εμπειρία του εκπαιδευτικού, τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιεχομένου.

Ο Θεοφιλίδης (1994: 50), σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, συνοψίζει τους παρακάτω παράγοντες αποτελεσματικότητας: η σχολική ηγεσία, η μονιμότητα του σχολικού προσωπικού, η βελτίωση και διαρκής εξέλιξή του, οι συναδελφικές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, το αναλυτικό πρόγραμμα, η δομή, η μορφή οργάνωσής του και οι εφαρμοζόμενες διδακτικές μέθοδοι, ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος, η αναγνώριση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών επιτευγμάτων, η συνεργασία σχολείου με τους γονείς, η οργάνωση και τάξη, το κοινό όραμα, το αίσθημα κοινότητας.

Στο ίδιο πνεύμα κινούνται οι Sammons, Hillman & Mortimore (1995: 8), οι οποίοι εστιάζουν σε έντεκα αλληλοεξαρτώμενες συνιστώσες, οι οποίες καθιστούν τα σχολεία αποτελεσματικά: η επαγγελματική ηγεσία, το κοινό όραμα και οι στόχοι του προσωπικού, το μαθησιακό περιβάλλον, η επικέντρωση στη διδασκαλία και τη μάθηση, η σκόπιμη διδασκαλία, οι υψηλές προσδοκίες, η θετική ενίσχυση, η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των μαθητών, η συνεργασία οικογένειας και σχολείου, η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός μάθησης.

Κατά τον MacBeath (2001: 37), τα αποτελεσματικά σχολεία προσδιορίζονται από μια ομάδα κοινών χαρακτηριστικών: οι υψηλές προσδοκίες, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ο βαθμός «επαγγελματισμού» της σχολικής διοίκησης και ο βαθμός οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος.

Η Παμουκτσόγλου (2001α: 84) διακρίνει τους ακόλουθους παράγοντες που χαρακτηρίζουν ένα αποτελεσματικό σχολείο:

- Το ελκυστικό, ασφαλές εργασιακό περιβάλλον και παιδαγωγικό κλίμα, που υποστηρίζει τη διαπροσωπική επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών.
- Οι προσδοκίες για επιτυχία όλων των μαθητών. Η επιτυχία διασφαλίζεται με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού και διδακτικού υλικού μετασχηματίζοντας τη διδασκαλία σε μάθηση.
- Η εμπνευσμένη και δημοκρατική σχολική διοίκηση, με επαγγελματικό χαρακτήρα.
- Η διαμόρφωση κοινού οράματος, προσανατολισμένου στη συναντίληψη των στόχων, των πρακτικών και της αξιολόγησης, με ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του οράματος.
- Η σκόπιμη διδασκαλία με ορθολογική οργάνωση και συνδυασμό του αναλυτικού προγράμματος με την πράξη.
- Η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και η παιδαγωγική αξιολόγηση της επίδοσής τους.
- Η συνεργασία-επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς σε κλίμα αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης.

Η Μυλωνά (2005: 40-43) αναφέρεται στους παρακάτω παράγοντες που καθιστούν αποτελεσματική τη λειτουργία του σχολείου, εστιάζοντας στην κουλτούρα και τη δομή του σχολείου, τις συνθήκες στη σχολική τάξη και, ευρύτερα, της σχολικής κοινότητας: *«Επίτευξη, προσανατολισμός και υψηλές προσδοκίες, εκπαιδευτική ηγεσία, ομοφωνία*

και συνοχή του προσωπικού, ποιότητα αναλυτικού προγράμματος, σχολικό κλίμα, δυναμική αξιολόγησης, συμμετοχή γονέων, κλίμα της τάξης, αποτελεσματικός χρόνος μάθησης, δομή της διδασκαλίας, διαφοροποίηση, ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση».

Οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2006: 21) ομαδοποιούν τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου ως εξής: «εκπαιδευτική ηγεσία, υψηλές προσδοκίες, συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, έμφαση στη διδασκαλία, σχολικό κλίμα, μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης, συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου, παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο».

Σύμφωνα με τις μελέτες των Reynolds & Teddlie (2000: 144) και Teddlie & Stringfield (2007: 143), προκρίνονται οκτώ παράγοντες των αποτελεσματικών σχολείων: η αποτελεσματική ηγεσία, η επικέντρωση στην εκπαίδευση και τη μάθηση, το θετικό και ασφαλές σχολικό κλίμα, η δημιουργία κατάλληλων και υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές, η αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα, οι μέθοδοι αποτελεσματικής διδασκαλίας, η γονεϊκή εμπλοκή και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου.

Οι Καρατάσιος & Καραμήτρου (2008: 49-50) συνοψίζουν έντεκα σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου: «Η χαρισματική εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι μέθοδοι διδασκαλίας, το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα, η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, τα κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου, η οικονομική αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας, το αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα».

Σύμφωνα με τη Λιακοπούλου (2011: 124-129), οι παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι πολλοί, ενώ αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και, συνολικά, επιδρούν στη βελτίωση του σχολείου. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να λάβουν την εξής κωδικοποίηση:

- *Εκπαιδευτικός:* Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου συνιστά απόρροια της προσωπικότητας και των εφοδίων του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να διαθέτει τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού.
- *Μαθητές:* Οι μαθητές, ως συνεργοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαμορφώνουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και το σχολείο με την υποστήριξη των

εκπαιδευτικών, οι οποίοι διακρίνονται από υψηλό αίσθημα ευθύνης και δέσμευσης για την επιτυχία των μαθητών τους.

- *Δομικά στοιχεία:* Οι συνθήκες που διευθετούνται από την κεντρική εξουσία για ένα σύνολο σχολικών μονάδων συνθέτουν τα δομικά στοιχεία. Τέτοια είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, το σύστημα εξετάσεων, η μορφή λειτουργίας, οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων και, ευρύτερα, του εκπαιδευτικού συστήματος κ.ά.
- *Υποδομή, κλίμα και κουλτούρα σχολικής μονάδας:* Η σχολική υποδομή, οι διαθέσιμοι πόροι και τα μέσα, σαφώς, συμβάλλουν στην επίτευξη των προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων, ενώ το θετικό κλίμα μάθησης, συνεργασίας και επικοινωνίας, καθώς και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και, γενικότερα, η κουλτούρα της σχολικής μονάδας, επιδρούν καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ωστόσο, και άλλοι παράγοντες, όπως ο διευθυντής του σχολείου, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή των γονέων, ασκούν σημαντική επίδραση στη σχολική αποτελεσματικότητα.

Οι Βουδούρη, Μπούρας, Τριανταφύλλου, & Κοντοσώρου (2012: 91) σημειώνουν ως καθοριστικούς παράγοντες για την ποιοτική λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου τις εξής κατηγορίες: *«το διοικητικό και το παιδαγωγικό πλαίσιο, η υλικοτεχνική υποδομή και οι μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης»*.

Ο Κωνσταντίνου (2015: 103-104), επεκτείνοντας τις παραπάνω προσεγγίσεις, παραθέτει τον ακόλουθο κατάλογο παραγόντων της σχολικής αποτελεσματικότητας:

- *«Διεύθυνση: αξιοκρατική, αξιόπιστη, σταθερή και με στόχους, σχεδιασμό, συνεργατικότητα, παιδαγωγικό και διοικητικό επαγγελματισμό.*
- *Κοινό όραμα: κοινοί στόχοι, συνέπεια στην εκπαιδευτική πρακτική, συλλογικότητα και συνεργασία.*
- *Περιβάλλον μάθησης και σχολείου: σωστή οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας-σχέσης, συστηματική διαδικασία μάθησης, ελκυστικό εργασιακό και, γενικά, σχολικό περιβάλλον και παιδαγωγικό κλίμα.*
- *Επικέντρωση στους εκπαιδευτικούς στόχους: στόχος η σχολική επιτυχία με έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.*
- *Σκόπιμη διδασκαλία: αποδοτική οργάνωση, σαφήνεια στους στόχους, σχεδιασμός του σχολικού προγράμματος και σύνδεση με την πράξη.*

- *Υψηλές προσδοκίες: αυξημένες προσδοκίες σε όλα, επικοινωνιακές προσδοκίες και διανοητική διέγερση.*
- *Θετική ενίσχυση: σαφής και δίκαιη πειθαρχία, ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση και επιβράβευση.*
- *Παρακολούθηση της προόδου: έλεγχος της επίδοσης των μαθητών και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης με παιδαγωγικά χαρακτηριστικά.*
- *Δικαιώματα και ευθύνες μαθητών: ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, θέσεις ευθύνης, έλεγχος της εργασίας, συναποφάσεις, συνευθύνη.*
- *Συνεργασία γονέων-σχολείου: ενεργητική και αποτελεσματική συμμετοχή γονέων.*
- *Μία κοινότητα μάθησης: ανάπτυξη συνεργασίας και δραστηριοποίηση του διδακτικού προσωπικού στον σχολικό χώρο».*
- *Επαγγελματική συγκρότηση εκπαιδευτικών: άρτια επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική εκπαίδευση και συστηματική και συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου, 2016· 2017γ: 37).*
- *Παιδαγωγική αυτονομία εκπαιδευτικών: δυνατότητες προσαρμογής στις ατομικές ιδιαιτερότητες του μαθητή και στις εκπαιδευτικές συνθήκες και όχι έμφαση στις τυποποιημένες-γραφειοκρατικές («διεκπεραιωτικές») μαθησιακές διαδικασίες» (Κωνσταντίνου, 2016· 2017γ: 37).*

Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι τα παραπάνω ευρήματα, σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου, έχουν υπόσταση και είναι εφαρμόσιμα στην περίπτωση που εντάσσονται στο συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, καθώς δεν αποτελούν επεξηγήσεις, αλλά αλληλεπιδράσεις (MacBeath, 2001: 38). Με άλλα λόγια, η έννοια της αποτελεσματικότητας συνδέεται άρρηκτα με τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά του πλαισίου, στο οποίο λειτουργεί το σχολείο (Κωνσταντίνου, 2015: 93· Λιακοπούλου, 2020α: 80). Επίσης, η διαφορετικότητα των σχολείων συνιστά ένδειξη ότι στα περισσότερα σχολεία η επιτυχία ενυπάρχει με την αποτυχία, καθώς και ότι ορισμένοι μαθητές αποδίδουν καλύτερα σε σχέση με κάποιους άλλους (MacBeath, 2001: 39).

Ως εκ τούτου, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ερευνητικά ευρήματα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, αλλά να τα προσαρμόζουν στις ανάγκες του σχολείου τους, προκειμένου να προγραμματίσουν και να εφαρμόσουν, κατάλληλα και επιτυχώς, ένα σχέδιο βελτίωσης για το σχολείο τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 20). Με άλλη διατύπωση, οι παραπάνω παράγοντες,

σαφώς, υπαγορεύουν ένα πλαίσιο πρακτικών και χαρακτηριστικών πάνω στο οποίο μπορούν να στηριχθούν τα σχολεία, ωστόσο, δεν συνιστούν πανάκεια, καθώς κάθε σχολείο πρέπει να αναζητήσει τα δικά του ιδιαίτερα γνωρίσματα για την επίτευξη των στόχων του. Εξάλλου, η αποτελεσματικότητα, καθώς και οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων δεν αποτελούν σταθερές, αλλά το σχολείο πρέπει να ελέγχει, συνεχώς, τους παράγοντες και την επίδρασή τους στη βελτίωση (Λιακοπούλου, 2014α: 50).

Συμπερασματικά, το σύγχρονο σχολείο μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον λειτουργεί αποτελεσματικά, όταν εκπληρώνει με επιτυχία και ευσυνειδησία την αποστολή του μέσα σε ένα ευνοϊκό μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα, ενώ η προσοχή του είναι στραμμένη στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ακολούθως, αυτό επιτυγχάνεται από τον συγκερασμό πολλών και διαφορετικών παραγόντων, οι οποίοι βρίσκονται σε στενή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ωστόσο, οι παράγοντες αυτοί, πρέπει να είναι προσαρμοσμένοι στις εκάστοτε ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Ενδιαφέρον για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει το ερώτημα αν το ελληνικό σχολείο, σήμερα, πληροί τις προϋποθέσεις, ώστε να χαρακτηρίζεται «αποτελεσματικό».

Ειδικότερα, στην επόμενη ενότητα, θα αναφερθούμε στη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα επιχειρώντας μια κριτική θεώρηση του σύγχρονου σχολείου, η οποία εστιάζει, κυρίως, στον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής πράξης.

1.3 Κριτική θεώρηση του σύγχρονου σχολείου

Αναμφισβήτητα, τα τελευταία χρόνια, το ευμετάβλητο κοινωνικό γίγνεσθαι και οι επικρατούσες υγειονομικές συνθήκες έχουν αντίκτυπο στην εκπαίδευση, καθώς το σχολείο αποτελεί τον καθρέφτη της κοινωνίας. Ως εκ τούτου, αμφισβητείται, συχνά, η υπόσταση του σχολείου, ενώ αναζητούνται ευθύνες από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς είναι αρμόδιοι για την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής ζωής, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, και, ευρύτερα, για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Υπό αυτή την αντίληψη, η πολιτεία οφείλει να διαφυλάξει την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Ωστόσο, παρατηρείται, συχνά, η σχολική κοινότητα να έρχεται αντιμέτωπη με πολλά προβλήματα, που επηρεάζουν τη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία της, ως απόρροια των περιοδικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που αποτελούν πολιτικές επιλογές της εκάστοτε εκπαιδευτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Οι συχνές

μεταρρυθμίσεις και η απουσία σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέονται με αντιδράσεις στους κόλπους της εκπαίδευσης, ενώ καλλιεργούν ένα κλίμα ανασφάλειας και καχυποψίας, καθώς και αμφισβητήσεις για τη σκοπιμότητά τους. Ως εκ τούτου, το σχολείο αποδυναμώνεται και απαξιώνεται, καθώς δεν δύναται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της γοργά μεταβαλλόμενης κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2021α· 2021β).

Ιδιαίτερα, οι πολιτικές επιλογές της εκπαιδευτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, λόγω των επικρατουσών υγειονομικών συνθηκών, κατά την περίοδο της πανδημίας, προκάλεσαν έντονες συζητήσεις, σχετικά με το αν η δια ζώσης λειτουργία του σχολείου μπορεί να αντικατασταθεί με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς το σχολείο, ως χώρος, αποτελεί, αναμφισβήτητα, τον φυσικό τόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, εκφράστηκαν αμφιβολίες, σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς βρέθηκαν απροετοίμαστοι να υλοποιήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο υπό διαφορετικές συνθήκες, για τις οποίες αφενός δεν είχαν εκπαιδευτεί και αφετέρου δεν προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στα έκτακτα μέτρα, τα οποία, ασφαλώς, και είναι κατανοητά, λόγω των ακραίων συνθηκών, η υπόσταση, ο ρόλος και η επάρκεια του σχολείου, ως προς την παροχή ποιοτικής παιδείας, αμφισβητήθηκαν από την κοινή γνώμη (Κωνσταντίνου, 2020γ· 2021α).

Κατ' επέκταση, στη σύγχρονη εποχή, το σχολείο και, ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός, ως πρωταγωνιστής του σχολικού γίγνεσθαι, καλείται να αντιμετωπίσει τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος, που οδηγούν στην παιδαγωγική απόκλιση της αποστολής του, με όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικό τρόπο. Για την επίτευξη αυτού, απαιτείται ο εντοπισμός των δυσλειτουργιών και προβληματικών συνθηκών στον χώρο της εκπαίδευσης και η αξιολόγησή τους, με κύρια επιδίωξη τον ουσιαστικό επαναπροσδιορισμό των στόχων, προσανατολισμών και, γενικότερα, της φιλοσοφίας του σχολικού οργανισμού, προκειμένου μέσω της ανατροφοδότησης να επιτευχθεί η ενίσχυση, βελτίωση και ορθολογική αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, πάντα, βέβαια, στη βάση ενός γόνιμου και εποικοδομητικού, για όλες τις πλευρές, διαλόγου (Κωνσταντίνου, 2021α).

Τα κυριότερα, λοιπόν, σημερινά προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που ταλανίζουν τη σχολική πραγματικότητα και συνιστούν αίτια της δυσλειτουργίας του σχολείου είναι, σε γενικευμένη και ευρύτερη μορφή, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015: 65-66), τα ακόλουθα:

«Απουσία σταθερής και ενιαίας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής». Η προχειρότητα και ασυνέπεια που χαρακτηρίζουν τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στοιχειοθετούν την κρίση του ελληνικού σχολείου (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη & Βρετάκου, 1997: 51). Πράγματι, διαπιστώνεται η σχεδόν πάγια και διαχρονική τακτική των εκάστοτε ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας να νομοθετούν αποσπασματικά και βεβιασμένα, δηλαδή χωρίς σχεδιασμό, χωρίς τη διεξαγωγή συστηματικής μελέτης και χαρτογράφησης της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας και, επιπλέον, χωρίς να προηγηθεί εφαρμογή και αξιολόγησή του. Επιπρόσθετα, ο σχεδιασμός, συχνά, γίνεται ερήμην της εκπαιδευτικής κοινότητας, χωρίς ουσιαστική διαβούλευση με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς φορείς (Κωνσταντίνου, 2020δ), ενώ ο επόμενος στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αναιρεί όσα του άφησε ο προκάτοχός του, προχωρώντας σε τροποποιήσεις νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, νέων εγκυκλίων και, γενικότερα, μεταλλάξεων της πολιτικής συμπεριφοράς (Κωνσταντίνου, 2021β). Περαιτέρω, αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι, διαχρονικά, η ασκούμενη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δεν διέπεται από σταθερούς, ενιαίους, επεξεργασμένους, μακροπρόθεσμους και διακομματικούς κανόνες. Ως απόρροια αυτού, τόσο η οργάνωση και λειτουργία του σχολείου όσο και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών και εξεταστικών διαδικασιών μεταβάλλονται, συνεχώς, δημιουργώντας ανασφάλειες και συγχύσεις τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές και τους γονείς των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2020α).

«Ελλιπής-ανεπαρκής χρηματοδότηση λειτουργίας της εκπαίδευσης». Η οικονομική κρίση που μαστιάζει τη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια, καθώς και η πανδημική κρίση έχουν ως αντίκτυπο την υποχρηματοδότηση των σχολείων και, ευρύτερα, της εκπαίδευσης. Ο προϋπολογισμός του κράτους και τα κονδύλια που διατίθενται για την εκπαίδευση είναι περιορισμένα, ενώ χρηματοδοτείται, εν μέρει, από ευρωπαϊκά προγράμματα στήριξης, με αποτέλεσμα τα σχολεία να υπολειτουργούν, αφού δεν διαθέτουν το απαιτούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό και την υλικοτεχνική υποδομή, ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς στο έργο τους. Συνακόλουθα, παρατηρούνται συγχωνεύσεις και συνενώσεις σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα την αριθμητική δυσαναλογία εκπαιδευτικού και μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 78· 2021β). Η κατάσταση αυτή, επιβεβαιώνεται από σύγχρονες μελέτες που αναφέρουν ότι οι δαπάνες του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση είναι, διαχρονικά, ανεπαρκής (Κάτσικας & Θεριανός, 2004: 47). Ωστόσο, η επαρκής χρηματοδότηση της

εκπαίδευσης διασφαλίζει καθοριστικά τις δομές και υποδομές των σχολικών μονάδων για τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου, επαρκούς και παιδαγωγικά εναρμονισμένου περιβάλλοντος για τους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2020ε).

«Υποβαθμισμένη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση». Αποτελεί σοβαρό μειονέκτημα της ελληνικής εκπαίδευσης η διαχρονικά υποβαθμισμένη λειτουργία της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών κατευθύνονται στο Γενικό Λύκειο, επιδιώκοντας την εισαγωγή τους σε ένα από τα ΑΕΙ της χώρας. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες της κεντρικής Ευρώπης, όπως στη Γερμανία, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, με προσανατολισμό σημαντικής μερίδας των μαθητών σε αυτήν, καθώς η προοπτική της επαγγελματικής αποκατάστασης είναι μεγαλύτερη, ενώ η επιλογή αυτή προσφέρει περισσότερες διεξόδους. Αντιθέτως, στη χώρα μας η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως υποδεέστερη, όπου φοιτούν μαθητές με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό προφίλ, χαμηλών έως μέτριων ακαδημαϊκών επιδόσεων, οι οποίοι δεν ενδιαφέρονται για ουσιαστική μάθηση, αλλά επιλέγουν το σχολείο είτε για να μάθουν μια τέχνη είτε απλά για να λάβουν απολυτήριο Λυκείου πιο εύκολα (Κωνσταντίνου, 2020ε). Βέβαια, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μία προσπάθεια εκ μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής για αναβάθμιση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως διαφαίνεται από την ίδρυση των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων, προαναγγέλλοντας έναν ούριο άνεμο για τη λειτουργία και τον προσανατολισμό τους, αλλά και τη γενικότερη στάση των εμπλεκομένων (Κωνσταντίνου, 2021γ).

«Υποβαθμισμένη εκπαιδευτική λειτουργία Λυκείου και μονόπλευρη εξώθηση των μαθητών για συμμετοχή στις εισαγωγικές εξετάσεις που αφορούν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση». Το γεγονός ότι, μέχρι πρόσφατα, τουλάχιστον, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση είναι υποβαθμισμένη, συμβάλλει στην επιλογή φοίτησης, των περισσότερων μαθητών, στο Γενικό Λύκειο. Βέβαια, στην επιλογή αυτή των μαθητών έχει βάλει το λιθαράκι της και η γενικότερη νοοτροπία της ελληνικής οικογένειας, που ωθεί τα παιδιά προς την πνευματική εργασία θεωρώντας ως υποδεέστερη τη χειρωνακτική. Για την επίτευξη, λοιπόν, των στόχων τους, που σχετίζονται με την κατάληψη μιας θέσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι μαθητές έχουν στραφεί στα ιδιωτικά φροντιστήρια, τα οποία τείνουν να αντικαταστήσουν τις λειτουργίες και τον ρόλο του σημερινού Λυκείου. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο

εκλαμβάνεται ως ένας τυπικός και υποχρεωτικός οργανισμός παροχής υπηρεσιών, που λειτουργεί συμπληρωματικά, ενώ το φροντιστήριο συνιστά έναν αποτελεσματικότερο θεσμό της κοινωνίας, που συμβάλλει στην επίτευξη των ονείρων και στόχων τους (Κωνσταντίνου, 2015: 81).

Το φαινόμενο αυτό της λεγόμενης παραπαιδείας, που εμφανίζεται έντονα κατά την προετοιμασία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, κάνει εμφανή την αδυναμία του σχολείου να αντεπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις (Παπακωνσταντίνου, 1986: 19). Βέβαια, προς την κατεύθυνση αυτή, έχει συμβάλλει ο γνωσιοκεντρικός και εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου. Ακολουθώντας, το δημόσιο σχολείο απαξιώνεται από τους μαθητές, οι οποίοι μελετούν επιλεκτικά τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία θα εξεταστούν στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, διακρίνοντας τα μαθήματα σε χρήσιμα και μη χρήσιμα, ενώ εκλαμβάνουν το σχολείο ως σκαλοπάτι για την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ. Συνακόλουθα, ο παιδαγωγικός ρόλος του Λυκείου έχει υποβαθμιστεί, ενώ η προσανατολισμένη στις εισαγωγικές εξετάσεις διδακτέα ύλη, ο βαθμοκεντρισμός, η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός συνιστούν χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2015: 53· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 193).

Παράλληλα, η εισαγωγή των μαθητών στα ΑΕΙ, μέχρι πρόσφατα, μόνο με τη γραπτή εξέταση, η οποία, σαφώς, είναι αποσπασματική και περιστασιακή, χωρίς να συνυπολογίζεται το σύνολο των επιδόσεών τους, οδήγησε στην υποβάθμιση της εκπαιδευτικής λειτουργίας του Λυκείου και στη γενικότερη απαξίωση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Κωνσταντίνου, 2020ε). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της γενικότερης απαξίωσης του σχολείου από τους μαθητές συνιστά το φαινόμενο της εκτεταμένης απουσίας τους από τα μαθήματα για μεγάλο χρονικό διάστημα πριν από τις εισαγωγικές εξετάσεις. Προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης της εκπαιδευτικής λειτουργίας των Λυκείων και του τρόπου εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κινείται η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, θεσπίζοντας τον νόμο 4610/2019, σύμφωνα με τον οποίο, ο βαθμός της γραπτής εξέτασης δεν αποτελεί μοναδικό κριτήριο εισαγωγής στα ΑΕΙ, αλλά προσμετράται κατά ένα ποσοστό δέκα τοις εκατό και ο βαθμός του απολυτηρίου του Λυκείου, ο οποίος προκύπτει από τις επιδόσεις των τριών τάξεων του Λυκείου. Επιπλέον, τίθεται σε εφαρμογή η Τράπεζα Θεμάτων, με στόχο την αξιοκρατική κτήση του απολυτηρίου του Λυκείου.

«Ελλιπής και ανεπαρκής επαγγελματική, παιδαγωγική και διδακτική, κατάρτιση των εκπαιδευτικών». Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς σε αυτούς ανατίθεται να εφαρμόσουν στην πράξη τις όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Με άλλα λόγια, έχουν προβλέψει θεσμικά η εκπαίδευση και επιμόρφωση να έχει ακαδημαϊκό χαρακτήρα και να προσφέρεται από τα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα, με αποτέλεσμα να διασφαλίζεται ένα ενιαίο πλαίσιο εκπαίδευσης, υψηλό επίπεδο σπουδών και άρτια παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, στην Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρούνται ελλείψεις και ανεπάρκειες, σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό και επιμορφωτικό επίπεδο (Κωνσταντίνου, 2020α).

Ειδικότερα, το πρόβλημα φαίνεται να είναι πιο έντονο στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αποφοιτούν από τις λεγόμενες καθηγητικές σχολές, όπου, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, δεν προσφέρονται, επαρκώς, μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης, τόσο θεωρητικής όσο και πρακτικής μορφής. Από την άλλη πλευρά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι, σχεδόν, ανύπαρκτη, αν εξαιρέσουμε τη λειτουργία της Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. πριν από τρεις δεκαετίες και των Π.Ε.Κ. (Κωνσταντίνου, 2020α).

Βέβαια, στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η κατάσταση είναι διαφορετική, καθώς έχουν επέλθει μεταβολές με την ανωτατοποίηση των σπουδών τους, δηλαδή την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, που οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός ενιαίου ακαδημαϊκού επιπέδου εκπαίδευσης, με θεωρητική και πρακτική κατάρτιση σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής, συμβάλλοντας, με αυτόν τον τρόπο, στην επαγγελματική τους αναβάθμιση (Κωνσταντίνου, 2020α).

Ένας εκπαιδευτικός άρτια εκπαιδευμένος και επιμορφωμένος, με υψηλά κίνητρα επίδοσης, σαφώς, ανταποκρίνεται σε υψηλό βαθμό στην αποστολή του και, επομένως, προς όφελος του μαθητή και, γενικότερα, της κοινωνίας, λειτουργώντας, με την αντίληψη αυτή, ως μοχλός ανάπτυξης και ευημερίας της (Κωνσταντίνου, 2020γ).

«Αμφισβήτηση της αξιοκρατίας των διαδικασιών επιλογής στελεχών εκπαίδευσης». Ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης έγκειται στη θέση, την οποία κατέχουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στις αρμοδιότητες που ασκούν. Έτσι, τα προγράμματα, που σχεδιάζει η κεντρική διοίκηση του υπουργείου παιδείας,

κατευθύνονται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας προς όλα τα κατώτερα ιεραρχικά στελέχη και φτάνουν, εν τέλει, στα σχολεία, όπου εφαρμόζονται μέσω της σχολικής διοίκησης. Επομένως, ο βαθμός επιτυχίας κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και, γενικότερα, η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτώνται από τη σωστή επιλογή και τοποθέτηση των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α: 137-138). Με άλλη διατύπωση, η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία, καθώς τα στελέχη είναι εκείνα που πραγματώνουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας και, παράλληλα, υποστηρίζουν τον εκπαιδευτικό διοικητικά, επιστημονικά και εκπαιδευτικά, ενώ σε αντίθετη περίπτωση, υποβαθμίζεται ο ρόλος τους και το έργο τους.

Ωστόσο, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διαπιστώνουμε ότι η επιλογή στελεχών εκπαίδευσης αμφισβητείται, κυρίως, για την απουσία διαφάνειας, αξιοπιστίας, εγκυρότητας και αντικειμενικότητας. Ξεκινώντας από την κορυφή της πυραμίδας σε επίπεδο περιφερειών εκπαίδευσης, η επιλογή των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης αποτελεί, συνήθως, κυβερνητική επιλογή, καθώς αποτελεί πάγια πρακτική η άμεση αντικατάσταση των διευθυντών μετά από κάθε αλλαγή εξουσίας. Αναφορικά, με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, τους διευθυντές εκπαίδευσης και τους διευθυντές σχολικών μονάδων επιλέγονται με βάση προσδιορισμένα κριτήρια που καθορίζει η εκπαιδευτική ηγεσία (Κωνσταντίνου, 2015: 57-58). Με τον πρόσφατο νόμο 4823/2021 έγιναν πολλές αλλαγές σε σχέση με τη μοριοδότηση των προσόντων των υποψηφίων, ενώ ευελπιστούμε, καθώς φαίνεται, να προκύπτει μεγαλύτερη διαφάνεια στην επιλογή των στελεχών με βάση τον νέο τρόπο σύστασης των επιτροπών επιλογής.

«Υποβαθμισμένη μορφή υλοποίησης του ρόλου του σχολικού συμβούλου». Καθίσταται αναγκαία η αναβάθμιση και ο εκσυγχρονισμός του συστήματος στήριξης και αποτελεσματικής παιδαγωγικής εποπτείας. Αυτό σημαίνει ότι έχει υποβαθμιστεί, σήμερα, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου, ο οποίος αναφέρεται στην επιστημονική και την παιδαγωγική καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, στον διαμεσολαβητικό ρόλο σε περιπτώσεις κρίσεων, στην υποστήριξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην ενθάρρυνση της έρευνας, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα, καθώς και στην εμπλοκή, συνολικά, στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αφορά τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την παρακολούθηση της υλοποίησης και αποτίμησης του

εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επομένως, όλα αυτά επιβάλλουν την άμεση, συχνή φυσική παρουσία του σχολικού συμβούλου (Κωνσταντίνου, 2018α).

Ο θεσμός αυτός είναι δύσκαμπτος και δυσλειτουργικός και αυτό γίνεται αντιληπτό, μέσα από το πλήθος αρμοδιοτήτων, στον οποίο συγκεντρώνονται ποικίλες ευθύνες, όπως παιδαγωγικές, διοικητικές, γνωμοδοτικές, εκπαιδευτικού σχεδιασμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, επιμορφωτικές, συμβουλευτικής γονέων, συντονισμού άλλων εκπαιδευτικών φορέων, οι οποίες προσδίδουν στον θεσμό αυτό χαρακτηριστικά συγκεντρωτισμού και δυσλειτουργικότητας. Με άλλη διατύπωση, προωθείται περισσότερο ο διοικητισμός και συγκεντρωτισμός, σε βάρος της παιδαγωγικής διάστασης και της ποιότητας της εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 2018α).

«Απουσία κουλτούρας και πράξης στην αξιολόγηση των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου». Η αξιολόγηση είτε των εκπαιδευτικών είτε του εκπαιδευτικού έργου δεν εφαρμόστηκε ποτέ μέχρι πρόσφατα. Το πρόβλημα της αξιολόγησης συνδέεται, κυρίως, με την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης κατά τη διάρκεια των τελευταίων σαράντα χρόνων που μεσολάβησαν από την εποχή του «επιθεωρητισμού» και, ασφαλώς, με τη δυσπιστία και καχυποψία που έχει παρεισφρήσει στη συμπεριφορά και τη στάση των εκπαιδευτικών. Βέβαια, η δυσπιστία αυτή υπαγορεύεται, κυρίως, από τις επιλογές και πρακτικές της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και, ειδικότερα, αφορά το περιεχόμενο και τη σκοπιμότητα που υπηρετεί και, γενικότερα, την αξιοπιστία, εγκυρότητα, αντικειμενικότητα και διαφάνεια της διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2013· Κωνσταντίνου, 2021γ).

Ωστόσο, πρόκειται για έναν θεσμό άρρηκτα και παιδαγωγικά συνυφασμένο με την εκπαίδευση, που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν ότι ο δογματικός αρνητισμός και, μάλιστα, εκ προοιμίου, δεν συνιστά συστατικό στοιχείο δημοκρατικής και παιδαγωγικής στάσης και συμπεριφοράς, καθώς η αξιολόγηση αποσκοπεί στον εντοπισμό των αδυναμιών και ελλείψεων, ώστε με τη λήψη κατάλληλων μέτρων και της ανατροφοδότησης να επέλθει η βελτίωση (Κωνσταντίνου, 2020γ· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 59).

Ο πρόσφατος νόμος 4823/2021 για την αναβάθμιση και αξιολόγηση του «Νέου Σχολείου» προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις. Ωστόσο, έχει τεθεί σε εφαρμογή και ευελπιστούμε να φέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα βελτίωσης και αναβάθμισης του σχολείου προς όφελος όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Ετεροχρονισμός και αναχρονισμός του σχολείου, σε σχέση με τα νέα πολιτισμικά, επιστημονικά, τεχνολογικά και κοινωνικά δεδομένα». Η σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων και η συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, σαφώς, είναι ένα ζήτημα σύνθετο. Οι κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές σε συνδυασμό με την ταχύτατη παραγωγή γνώσης επιβάλλουν την τακτική αναθεώρηση των προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, χωρίς αυτό να σημαίνει την εισαγωγή νέων μαθημάτων στα προγράμματα του σχολείου, αν δεν έχουν προκύψει κατόπιν συστηματικής μελέτης και σχεδιασμού, που δικαιολογούν την παιδαγωγική αναγκαιότητα της εισαγωγής τους, αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας τους. Επιπλέον, η διαμόρφωση της διδακτέας ύλης πρέπει να ευνοεί την αποτελεσματική της διαχείριση από τον εκπαιδευτικό και, συγχρόνως, να υποστηρίζει τη χρήση διδακτικών μεθόδων που ενεργοποιούν και κινητοποιούν τους μαθητές στη μάθηση και την αναζήτηση της γνώσης (Κωνσταντίνου, 2020ε).

Οι αδυναμίες και τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αποτυπώνονται παραπάνω, καθιστούν σαφές ότι το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει δυσλειτουργίες στην οργάνωση και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, οι οποίες, αναμφισβήτητα, επιβαρύνουν το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του και, επομένως, βρίσκεται σε τροχιά απόκλισης από την παιδαγωγική του αποστολή (Κωνσταντίνου, 2015: 65).

Η απόκλιση του σχολείου από τις παιδαγωγικές του προδιαγραφές και επιδιώξεις αποτελεί αντικείμενο της επόμενης ενότητας.

1.3.1 Απόκλιση του σύγχρονου σχολείου από την παιδαγωγική αποστολή του

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, όπως αποτυπώθηκε στην προηγούμενη ενότητα, καταδεικνύει ορισμένες παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα οι δυσλειτουργίες αυτές να επιδρούν στην επιτέλεση της παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το σχολείο δεν επιτελεί τις παιδαγωγικές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες με τις οποίες είναι επιφορτισμένο.

Η οργάνωση, το περιεχόμενο και οι προσανατολισμοί του ελληνικού σχολείου χαρακτηρίζονται από έναν γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας⁵ και από συγκεντρωτισμό. Με άλλη διατύπωση, το σχολείο πραγματοποιεί τον ρόλο του,

⁵ Για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου ως τυπικού-γραφειοκρατικού οργανισμού βλ. περισσότερα Κωνσταντίνου, 2015: 55-58.

κυρίως, «ως μηχανισμός παροχής στερεότυπων υπηρεσιών» (Κωνσταντίνου, 2015: 53). Αυτό σημαίνει ότι χαρακτηρίζεται από την πληθώρα της διδακτέας ύλης και την τυπολατρία, ενώ παρατηρείται, γενικότερα, μία δυσκαμψία και δυσλειτουργία, σχετικά με την οργάνωση των διαδικασιών του σχολείου και την επικοινωνία στις κοινωνικές σχέσεις. Επίσης, η απουσία παιδαγωγικών δράσεων που συνοδεύεται από τον διδακτισμό και τη λογοκοπία στις μαθησιακές διαδικασίες συνιστούν συχνά φαινόμενα με αποτέλεσμα τη μη ικανοποίηση των αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2015: 53). Επομένως, το σύγχρονο σχολείο συνδέεται με το συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησής του, τα αποστεωμένα προγράμματα διδασκαλίας και μάθησης, τους παραδοσιακούς τρόπους σχολικής εργασίας, αλλά και την ανεπαρκή συμβολή του σχολείου στην πραγμάτωση της αρχής της εκπαιδευτικής ισότητας (Ξωχέλλης, 2006: 21). Με άλλα λόγια, το σύγχρονο σχολείο λαμβάνει πλημμελώς υπόψη, αφενός τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες και αφετέρου τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και κατ' επέκταση, δεν τους παρέχει σημαντικές εμπειρίες, ώστε να αγγίζει τη ζωή τους (Μπρούζος, 2009: 63).

Το γεγονός ότι το σύγχρονο σχολείο λειτουργεί ως τυπικός-γραφειοκρατικός οργανισμός έχει συμβάλλει στην απόκλισή του από την αποστολή του, δηλαδή την επιτέλεση των βασικών λειτουργιών του: την *παιδαγωγική-κοινωνικοποιητική, τη μαθησιακή-διδασκτική και την επιλεκτική λειτουργία*.

Ειδικότερα, ως προς την *παιδαγωγική-κοινωνικοποιητική λειτουργία*, το σχολείο αποκλίνει, καθώς οι εκπαιδευτικές διαδικασίες βρίσκονται μακριά από τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση του ρόλου της αγωγής και της κοινωνικοποίησής τους. Κατ' επέκταση, μειονεκτεί ως προς τη συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή με πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη (Κωνσταντίνου, 2015: 105). Επιπλέον, προκύπτει από τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα ότι, παρά τις επίσημα διακηρυγμένες-ρητορικές επιδιώξεις (αναλυτικά προγράμματα, διατάξεις), έχουν υποβαθμιστεί πτυχές της κοινωνικοποίησης του μαθητή, όπως οι κοινωνικές αξίες και οι προσανατολισμοί της συνέργειας, ομαδικότητας, αλληλεγγύης, υπευθυνότητας, αυτοαντίληψης, αυτενέργειας και αυτοπειθαρχίας (Κωνσταντίνου, 2007β: 138). Με άλλη διατύπωση, διαφαίνεται ότι το σχολείο διατηρεί στατικό ρόλο λειτουργώντας αναχρονιστικά και προσαρμόζοντας τους μαθητές στους κανόνες συμπεριφοράς και το σύστημα αξιών του παρελθόντος (Ξωχέλλης, 2005: 62).

Επομένως, μία από τις βασικές επιδιώξεις του σχολείου, που αφορά στην ανάπτυξη των γνωστικών, ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή, δεν επιτυγχάνεται στον προσδοκώμενο βαθμό.

Περαιτέρω, το σχολείο, συχνά, δεν διαμορφώνει ενιαίες, δίκαιες και σταθερές εκπαιδευτικές συνθήκες για όλους τους μαθητές, με αποτέλεσμα να μην αναδεικνύεται έμπρακτα η διαδικασία διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2022β). Εξάλλου, αυτό διαφαίνεται και από το γεγονός ότι δεν αποτελεί γενικευμένη πρακτική η προσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, καθώς και η συστηματική καταγραφή των αναγκών είτε ατομικών είτε σε επίπεδο εξατομικευμένης διδασκαλίας, με αποτέλεσμα τη μη διασφάλιση της ισότητας (Λιακοπούλου, 2020α: 138). Αυτό εντείνεται και από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, κυρίως, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι ενημερωμένοι για το προφίλ των μαθητών τους, καθώς δεν υιοθετούνται πρακτικές καταγραφής του προφίλ των μαθητών, σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Λιακοπούλου, 2020α: 190). Ωστόσο, η πρακτική αυτή κρίνεται αναγκαία, ώστε να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών του, προκειμένου να σχεδιάσει και να διαμορφώσει πρακτικές ενίσχυσης εσωτερικών κινήτρων για μάθηση, αλλά και να επιδράσει στις στάσεις και αξίες των μαθητών (Λιακοπούλου, 2020α: 191-192).

Αναφορικά με τη *μαθησιακή-διδακτική λειτουργία*, διαπιστώνεται απόκλιση του σχολείου, καθώς η διδασκαλία και η μάθηση φαίνεται να υστερούν, αναφορικά με την ποιότητα των διαδικασιών τους, αλλά και των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που καλλιεργούνται στον μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 105). Με αυτή την έννοια, η διδασκαλία στο υπαρκτό σχολείο έχει ταυτιστεί με τη μάθηση και επειδή αυτή συντελείται κατά τη διάρκεια και διαμέσου της διδασκαλίας, έχει ταυτιστεί με τη σχολική γνώση και τους διδακτικούς στόχους. Η ταύτιση αυτή, όμως, δημιούργησε τη στρεβλή αντίληψη ότι ο έλεγχος και η διαπίστωση του παιδαγωγικού αποτελέσματος του σχολείου μπορεί να γίνει μέσω της διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, 2007β: 58· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 202).

Συνεπώς, η παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά στη διαδικασία της διδασκαλίας, η οποία διεξάγεται με βάση μόνο τα σχολικά εγχειρίδια, με δασκαλοκεντρική και δύσκαμπτη μορφή, που απέχει πολύ από τη βιωματική πραγματικότητα των μαθητών. Παράλληλα, η διδακτέα ύλη, όπως

ορίζεται από τα αναλυτικά προγράμματα, είναι δεσμευτική για τον εκπαιδευτικό, ενώ πρέπει να διεκπεραιωθεί σε συγκεκριμένα χρονικά όρια και η παρέκκλιση από αυτήν συνιστά παράβαση (Κωνσταντίνου, 2015: 68).

Υπό αυτή τη θεώρηση, αμφισβητείται η εκπαιδευτική αξία του περιεχομένου και των στόχων της διαδικασίας μάθησης, καθώς οι μαθητές ωθούνται στο κυνήγι των στείρων γνώσεων και της απομνημόνευσης, χωρίς να προωθείται η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Κωνσταντίνου, 2007β: 60), ενώ η διδασκαλία συνδέεται με τη μεταβίβαση και αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων, καθώς και με την προετοιμασία για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα ΑΕΙ, ειδικά, στο Λύκειο, μετατρέποντας το σχολείο σε «εξεταστικό ίδρυμα» και τον εκπαιδευτικό σε «πράκτορα» και «συμβολαιογράφο» των επιδόσεων, καλλιεργώντας ένα κλίμα ανταγωνισμού και ατομικισμού μεταξύ των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2007β: 61· 2015: 62· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 204).

Παράλληλα, παρατηρείται η μονόπλευρη διδακτική προσέγγιση της γνώσης, ενώ διαφοροποιείται και ιεραρχείται σε χρήσιμη και μη χρήσιμη και, κατ' ακολουθία, τα μαθήματα σε πρωτεύοντα, δευτερεύοντα και τριτεύοντα, καθώς δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα μόνο στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα, τα οποία αυξάνουν τις πιθανότητες επιτυχίας για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, οι παραπάνω πρακτικές, συνδέονται με τη δασκαλοκεντρική, μετωπική διδασκαλία, στο πλαίσιο της οποίας πρέπει να διεκπεραιωθεί η πληθώρα της διδακτέας ύλης μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους, με ελάχιστα περιθώρια παρέκκλισης του αναλυτικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό. Περαιτέρω, συχνά, τον ρόλο της διδασκαλίας έχει αναλάβει το φροντιστήριο ή τα ιδιαίτερα μαθήματα, υποβαθμίζοντας τη μαθησιακή και, γενικότερα, την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου. Εν τέλει, επικρατεί μια στρεβλή αντίληψη, σχετικά με την παροχή των γνώσεων και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 62· Ξωχέλλης, 2006: 21).

Εκτός των προαναφερθέντων, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο εκπαιδευτικός, ως προς την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας, αλλά και τη χρήση νέων τεχνολογιών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας και, γενικότερα, των πρακτικών που υιοθετεί. Παρατηρείται, συχνά, οι εκπαιδευτικοί να απευθύνουν ερωτήσεις σε όλους τους μαθητές, αλλά να δίνουν τον λόγο σε συγκεκριμένους μαθητές που γνωρίζουν, εκ των προτέρων, ότι μπορούν να ανταποκριθούν, ώστε να

βοηθήσουν την παρουσίαση του αντικειμένου και να προχωρήσει πιο γρήγορα η διδακτική διαδικασία. Επίσης, δεν επιλέγουν, συχνά, μεθόδους, όπως σύγκριση, κατηγοριοποίηση, διάταξη και ιεράρχηση των δεδομένων, ενώ σπάνια, παρουσιάζεται σχηματικά η γνώση είτε κατά την παρουσίαση του νέου αντικειμένου είτε κατά τη λήξη του μαθήματος (Λιακοπούλου, 2020α: 108), με αποτέλεσμα να μην βελτιώνονται τόσο οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών, όπως θα ανέμενε κανείς στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όσο και οι ανώτερες δεξιότητες, όπως η ικανότητα της ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης. Μια ερμηνεία αυτού είναι ότι οι μαθητές αναπτύσσουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ακαδημαϊκές δεξιότητες, αλλά όχι επαρκώς, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας. Κατά μία άλλη ερμηνεία, οι μαθητές διαθέτουν ακαδημαϊκές δεξιότητες, ωστόσο, η παροχή κινήτρων για την ενεργοποίηση εκδήλωσης αυτών των δεξιοτήτων δεν είναι επαρκής εξαιτίας του περιεχομένου σπουδών, του τρόπου μεθόδευσης της διδασκαλίας και, γενικότερα, της οργάνωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λιακοπούλου, 2020α: 190-191).

Το σχολείο φαίνεται να αποκλίνει και ως προς την *αξιολογική λειτουργία*, καθώς η διαδικασία της αξιολόγησης απέχει σημαντικά από το παιδαγωγικό της ρόλο (Κωνσταντίνου, 2015: 105· Ξωχέλλης, 2015β: 114). Σύμφωνα με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, στόχος είναι η αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και ο εντοπισμός των αδυναμιών και ελλείψεων, προκειμένου να ληφθούν έγκαιρα τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέτρα, ώστε μέσω της ανατροφοδότησης, τόσο ο μαθητής όσο και η εκπαιδευτική διαδικασία να βελτιωθούν (Κωνσταντίνου, 2007β: 50· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 195).

Ωστόσο, η εφαρμογή αυτής της πρακτικής δείχνει ότι το σχολείο έχει εναρμονιστεί με τη λογική επιδόσεων μετρώντας την αξία κάθε μαθητή, ιδίως, βάσει των επιδόσεών του στα μαθήματα, μη λαμβάνοντας υπόψη του τις επιδόσεις σε άλλες δραστηριότητες, όπως συνεργασία, υπευθυνότητα, συνέπεια κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 2007β: 59). Με άλλη διατύπωση, στο υπαρκτό σχολείο η αξιολογική λειτουργία στηρίζεται στην αρχή της επίδοσης, σύμφωνα με την οποία «ο καθένας αμείβεται ανάλογα με αυτό που παράγει» (Κωνσταντίνου, 2015: 116).

Κατά συνέπεια, το σχολείο αξιολογεί ένα συγκεκριμένο είδος επιδόσεων, που ανάγεται στην απομνημόνευση, στην κατηγοριοποίηση της γνώσης σε χρήσιμη και μη χρήσιμη, στα σχολικά εγχειρίδια. Αυτό το είδος γνώσεων, λοιπόν, ελέγχεται μέσω

αμφισβητούμενων μεθόδων αξιολόγησης, που συμβάλλουν στην ιεράρχηση των μαθητών με βάση τον βαθμό και, ακολούθως, παραπέμπονται για επιλογή. Ακολούθως, η αξιολόγηση έχει αναχθεί σε αυτοσκοπό και συμβάλλει στην πίεση και καταπίεση των μαθητών για υψηλές επιδόσεις, στη βαθμοθηρία και τον άκρατο ανταγωνισμό και ατομικισμό. Συνάμα, περιορίζονται πρακτικές που προωθούν τη δημιουργικότητα, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες, με αποτέλεσμα τη δημιουργία άγχους, ανασφάλειας και φόβου για ενδεχόμενη αποτυχία, καθώς και τον εκμηδενισμό του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί πως όταν η αξιολόγηση απέχει από τον παιδαγωγικό της στόχο, τότε οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών επηρεάζονται αρνητικά (Κωνσταντίνου, 2015: 62, 116· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 186). Τέλος, έχει παγιωθεί η αντίληψη ότι ο μαθητής στο σχολείο δεν μαθαίνει, αλλά βρίσκεται, συνεχώς, σε μία διαδικασία εξέτασης, για την οποία, άλλωστε, εξασκείται (Κωνσταντίνου, 2007β: 135).

Ωστόσο, η κατάσταση αυτή, όπως απεικονίζεται παραπάνω, συνιστά μια «μομφή», που αναφέρεται, κυρίως, στο Γυμνάσιο και το Λύκειο και όχι τόσο στο Δημοτικό. Ειδικότερα, το Λύκειο έχει, πλέον, χαρακτήρα γνωσιοκεντρικό και εξετασιοκεντρικό, ενώ αναπτύσσεται έντονος ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών. Η κατάσταση αυτή, υποδηλώνει τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων, των σχολικών βιβλίων, καθώς και των προσανατολισμών του σχολείου, οι οποίοι δείχνουν ότι αποκλίνει από τη βασική αποστολή του, δηλαδή την παροχή γενικής μόρφωσης και παιδείας (Κωνσταντίνου, 2015: 53· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 193). Συνακόλουθα, είναι εμφανής ο στατικός και ατομικιστικός χαρακτήρας του σχολείου, που οικειοποιείται παρωχημένες γνώσεις και παραδοσιακές πολιτιστικές αξίες, οι οποίες, συχνά, αποσυνδέουν και απομακρύνουν το σχολείο από την κοινωνική πραγματικότητα (Ξωχέλλης, 2005: 61), ενώ αναγνωρίζεται η ανεπαρκής συμβολή του σχολείου στην πραγμάτωση της εκπαιδευτικής ισότητας (Ξωχέλλης, 2015β: 114).

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι το ελληνικό σχολείο συνιστά έναν αναντικατάστατο θεσμό και, αναμφίβολα, επιτελεί τις τέσσερις λειτουργίες του, εμφανίζοντας, όμως, πρόβλημα στο περιεχόμενο, τους προσανατολισμούς και την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών του υπηρεσιών. Για το πρόβλημα αυτό, ευθύνονται, γενικότερα, οι μακροχρόνιες αντιλήψεις, νοοτροπίες, σκοπιμότητες και πρακτικές που

εφαρμόζονται, σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου από την εκπαιδευτική ηγεσία. Το σχολείο, λοιπόν, ως ανοικτό σύστημα δέχεται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και, εν συνεχεία, ασκεί τη δική του επίδραση πάνω σε αυτό. Τελικά, ένα σχολείο διακρίνεται για τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα, όταν ενδιαφέρεται πραγματικά για τον μαθητή, αλλά και όταν δείχνει το ενδιαφέρον του αυτό στην πράξη (Κωνσταντίνου, 2016).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, διαπιστώνεται από σύγχρονες έρευνες ότι το ελληνικό σχολείο δεν επιτελεί την παιδαγωγική του αποστολή στον ευκταίο βαθμό, καθώς αναδεικνύονται σοβαρές δυσλειτουργίες του, που αναφέρονται στις υποβαθμισμένες διαδικασίες μάθησης, διαπαιδαγώγησης και αξιολόγησης. Ειδικότερα, τα γνωρίσματα του σύγχρονου σχολείου που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του είναι *«Η πληθώρα διδακτέας ύλης και, επομένως, κυριαρχία τη διαδικασίας της διδασκαλίας και συρρίκνωση της διαπαιδαγώγησης και της σχολικής ζωής, πίεση για υψηλή επίδοση και ανταγωνισμός, βαθμοθηρία, περιορισμός του ελεύθερου χρόνου του μαθητή, επιβάρυνση-κόπωση του μαθητή και τυποποιημένες μαθησιακές διαδικασίες»* (Κωνσταντίνου, 2017α· 2017γ: 33-34).

Για τον λόγο αυτό, οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει με σοβαρότητα και υπευθυνότητα, αφενός να σκεφθούν *«ποια παιδεία και ποιος πολιτισμός προσφέρονται στους μαθητές και τους νέους, με ποιον τρόπο και γιατί»* (Κωνσταντίνου, 2019α) και αφετέρου ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός να λαμβάνει σοβαρά υπόψη παιδαγωγικές και μεθοδολογικές παραμέτρους, σύμφωνα με παιδαγωγικά πορίσματα (Κωνσταντίνου, 2020δ).

Παράλληλα, το σχολείο επιτυγχάνει τη βελτίωσή του όταν οριοθετεί την αποστολή και τους στόχους του (Λιακοπούλου, 2020α: 172). Υπό την έννοια αυτή, το σχολείο θα πρέπει να αναμορφώσει τους σκοπούς του και να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, μέσω της οργάνωσης παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που τη μάθηση όλων των μαθητών, αλλά και μέσω της εξωστρέφειας και συνεργασίας με άλλους οργανισμούς και φορείς (Λιακοπούλου, 2020α: 173). Επίσης, κάθε σχολείο θα πρέπει να εφαρμόσει μια πολιτική καταγραφής των φωνών όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και συστηματικής και ορθολογικής επικοινωνίας μαζί τους, που επιτυγχάνεται μέσω της αυτοαξιολόγησής της, προκειμένου να συμβάλει στην καλλιέργεια δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο, αλλά και δημοκρατικού ήθους στους συμμετέχοντες στην

εκπαιδευτική διαδικασία (Λιακοπούλου, 2020β: 103). Επιπλέον, όλοι οι εμπλεκόμενοι να μοιράζονται μια κοινή κουλτούρα ομαδοσυνεργατικής εργασίας και μάθησης, συνεχούς έρευνας, καινοτομίας, εμπιστοσύνης και πρακτικού αναστοχασμού (Λιακοπούλου, 2017: 201). Στην περίπτωση που ισχύουν οι παραπάνω προϋποθέσεις, *«στα αποτελεσματικά σχολεία, το σχολείο μετατρέπεται σε έναν οργανισμό που όλοι μαθαίνουν διαρκώς, όλοι μαθαίνουν από όλους και η μάθηση αυτή καθ' αυτή έχει αξία»* (Λιακοπούλου, 2020α: 139).

Αξίζει να σημειωθεί ότι συνιστά αδήριτη ανάγκη της σημερινής εποχής, τα σχολεία να αποκτήσουν χαρακτηριστικά των κοινοτήτων μάθησης, αλληλεπιδρώντας με το διαρκώς μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον, υπό τις ακόλουθες απαραίτητες προϋποθέσεις (Λιακοπούλου, 2016: 325-35):

- *«Ένταξη στη ρουτίνα του σχολείου και σύνδεση με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου.*
- *Υιοθέτηση πολλαπλών πρακτικών ενδοσχολικής επιμόρφωσης και δικτύωση.*
- *Ενεργοποίηση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολικού συμβούλου.*
- *Συνεργασία του σχολείου με το Πανεπιστήμιο».*

Καταληκτικά, το σχολείο μπορεί να εμφανίζει ορισμένα προβλήματα, όπως επισημάνθηκαν παραπάνω, αλλά την τελική εντολή και υλοποίηση των παιδαγωγικών διαδικασιών την έχει αναλάβει ο εκπαιδευτικός, στο χέρι του οποίου είναι να αμβλύνει ή και να μεταστρέψει αυτή την κατάσταση (Κωνσταντίνου, 2015: 72).

Ακολούθως, θα αναφερθούμε στις επιπτώσεις που επιφέρουν στον μαθητή, ως συμπρωταγωνιστή του σχολικού γίνεσθαι, οι επιβαρυντικές παρεκκλίσεις από την παιδαγωγική αποστολή του σχολείου σε συναισθηματικό και μαθησιακό επίπεδο.

1.3.2 Επιπτώσεις της παιδαγωγικής απόκλισης του σχολείου για τους μαθητές

Το σχολείο έχει αναχθεί σε τυπικό-γραφειοκρατικό οργανισμό παροχής υπηρεσιών, που, αναπόφευκτα, συμβάλλει στη δημιουργία δυσλειτουργιών και προβλημάτων σχετικών με την αποστολή του και, συνακόλουθα, επιφέρει επιπτώσεις που αφορούν την υπόσταση της ταυτότητας του μαθητή.

Εξάλλου, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η οργάνωση και λειτουργία της σχολικής ζωής και η παρεχόμενη ποιότητα της παιδείας καθορίζουν σημαντικά την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Με άλλα λόγια, η εξουσιαστική επιρροή του σχολείου, σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία της παιδαγωγικής επικοινωνίας, σαφώς,

επηρεάζει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή, καθώς και τη μαθητική και κοινωνική του σταδιοδρομία (Κωνσταντίνου, 2022β). Αυτό σημαίνει ότι η υποβάθμιση των μαθησιακών και παιδαγωγικών διαδικασιών του σχολείου έχει σοβαρές επιπτώσεις στις γνωστικές, γλωσσικές, νοητικές, συναισθηματικές, βιολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 21), με αποτέλεσμα το σχολείο να μην ανταποκρίνεται, επαρκώς, στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών και τις αυριανές απαιτήσεις της κοινωνίας (Μπρούζος, 2009: 65). Ως εκ τούτου, οι μαθητές προσεγγίζουν το σχολείο με επιφύλαξη, ουδετερότητα και αδιαφορία (Μπρούζος, 2009: 63).

Αναφορικά με τη μαθησιακή-διδασκτική λειτουργία του σχολείου, λόγω συγκεκριμένων επιλογών της εκπαιδευτικής πολιτικής, που σχετίζονται με την επικρατούσα κοινωνικοοικονομική και πολιτική κατάσταση, όπως οι συγχωνεύσεις και συνενώσεις σχολείων, με αποτέλεσμα την αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, επιβαρύνθηκε η ποιότητα της μαθησιακής και διδασκτικής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι -σε μικρο-επίπεδο- η εξατομικευμένη παιδαγωγική και διδασκτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού καθίσταται δύσκολη έως αδύνατη. Συνεπώς, οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, που αφορούν τη γλωσσική, γνωστική, νοητική, συναισθηματική, πολιτισμική και κοινωνική του ανάπτυξη δεν αντιμετωπίζονται. Επιπλέον, επηρεάζεται το παιδαγωγικό κλίμα και η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, ενώ παρεμποδίζεται η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 73-74).

Παράλληλα, η αύξηση του αριθμού μαθητών ανά τμήμα, συμβάλλει -σε μακρο-επίπεδο- η μαθησιακή διαδικασία να μην ανταποκρίνεται στους στόχους της και, ως εκ τούτου, δεν καθίσταται ικανή η ενίσχυση και αύξηση των προσόντων και της ετοιμότητας του μαθητή, δηλαδή η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως η κριτική, αναλυτικοσυνθετική και δημιουργική σκέψη και, γενικότερα, η πληρότητα επικοινωνίας και πράξης (Κωνσταντίνου, 2015: 74). Με άλλη διατύπωση, παρατηρείται, κυρίως, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι μαθητές να μην αναπτύσσουν, επαρκώς, τις ακαδημαϊκές και ανώτερες δεξιότητες, όπως η ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης και, επιπλέον, παρατηρείται ψυχική κόπωση και σταδιακή παραίτηση από τη διαδικασία μάθησης, λόγω της απουσίας εσωτερικών κινήτρων (Λιακοπούλου, 2020α: 190-191).

Επιπρόσθετα, η αξιολογική διαδικασία της επίδοσης του μαθητή αποκλίνει από τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να μην διαθέτει την ευχέρεια να παρακολουθεί και να καταγράφει συστηματικά τη μαθησιακή πρόοδο του κάθε μαθητή αξιοποιώντας σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης, όπως την περιγραφική αξιολόγηση, το παιδαγωγικό ημερολόγιο, τη ρουμπρίκα. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός δεν ελέγχει αποτελεσματικά την επίτευξη των στόχων, ώστε να δώσει ανατροφοδότηση λαμβάνοντας τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέτρα για τη βελτίωση των μαθητών. Συνάμα, διαπιστώνεται ότι τα φαινόμενα απειθαρχίας, παραβατικότητας και, γενικότερα, τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών έχουν λάβει μεγάλες διαστάσεις, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη δυνατότητα να παρέμβει συστηματικά και εξατομικευμένα και, επομένως, δεν καθίσταται δυνατή η αποτελεσματική διαχείρισή τους (Κωνσταντίνου, 2015: 74).

Το επιβαρυντικό και δύσκαμπτο εκπαιδευτικό πλαίσιο του σχολείου, καθώς και η υποβαθμισμένη λειτουργία της αγωγής εντείνουν την εμφάνιση συγκεκριμένων συμπεριφορών στους μαθητές, που αναδεικνύουν στερεότυπα, παθογένειες και μια παγιωμένη κουλτούρα του Έλληνα πολίτη. Έτσι, το σχολείο φέρεται να έχει μερίδιο ευθύνης στη δημιουργία αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς μέσα από την ιδεολογική λειτουργία του σχολείου, που αναφέρεται στη μεταβίβαση κανονιστικών ή δεοντολογικών στοιχείων, προωθούνται και νομιμοποιούνται κανόνες, αξίες, στάσεις, πρακτικές, που προσδιορίζουν την κοινωνικοποίησή του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 83). Ως απόρροια αυτής της παθογένειας, συναντώνται η ιδεοληψία, ο λαϊκισμός, η άσκηση βίας, ο βανδαλισμός δημόσιας και ιδιωτικής περιουσίας, η βεβήλωση μνημείων, η χρήση ακραίων, χυδαίων και προσβλητικών εκφράσεων και συνθημάτων, σε υψηλή συχνότητα στους νέους (Κωνσταντίνου, 2019α· 2020β). Αυτές οι περιπτώσεις συμπεριφοράς, αποτελούν δείγματα έλλειψης παιδείας με χαρακτηριστικά γνωρίσματα την αγένεια, την ανευθυνότητα, την ασυνέπεια και την έλλειψη σεβασμού και αισθητικής (Κωνσταντίνου, 2019α).

Μέσω της επιλεκτικής λειτουργίας το σχολείο έχει το μονοπώλιο χορήγησης ή στέρησης τίτλων, με αποτέλεσμα οι μαθητές να βιώνουν έντονο θεσμικό καταναγκασμό και μακροχρόνιες επιβαρυντικές καταστάσεις, όπως η συναισθηματική και χρονική επιβάρυνση, καθώς επιφορτίζονται με πολλές ώρες παραμονής τους στο σχολείο και, συνάμα, ο ελεύθερος χρόνος είναι περιορισμένος λόγω των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, ενώ δικαιωματικά θεωρούνται, σήμερα, ως σκληρά «εργαζόμενοι».

Ως εκ τούτου, οι μαθητές έχουν απωλέσει την παιδικότητά τους, το παιχνίδι, την ξεγνοιασιά (Κωνσταντίνου, 2015: 76). Απόρροια της εντατικής επιλεκτικής λειτουργίας και της στόχευσης για κατάληψη μιας θέσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι οι μαθητές να επιβαρύνονται ψυχολογικά και συναισθηματικά από την πίεση για υψηλές επιδόσεις, να νιώθουν ανασφάλεια, άγχος και φόβο, καθώς υποβάλλονται, συνεχώς, σε εξετάσεις και αξιολογήσεις, ενώ επηρεάζεται αρνητικά η αυτοαντίληψή τους. Συνάμα, πολλοί μαθητές στιγματίζονται, ως ανίκανοι, όταν δεν δύνανται να ανταποκριθούν στον ανταγωνισμό, με αποτέλεσμα να δημιουργείται πρόβλημα στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. (Κωνσταντίνου, 2015: 80-81).

Από τα παραπάνω, χωρίς αμφιβολία, επηρεάζεται η μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι μαθητές ωθούνται στη στείρα απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων και στη βαθμοθηρία, που συνιστούν αίτια του ανταγωνισμού και ατομικισμού, με συνέπεια, τη διατάραξη των σχέσεών τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δεν προάγονται συλλογικές διαδικασίες, δεν καλλιεργείται ο διάλογος, το πνεύμα της ομαδικότητας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, αφού τη θέση τους έχουν πάρει ο ατομικισμός, ο ανταγωνισμός και η αντιπαράθεση (Κωνσταντίνου, 2015: 81-82).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα των επιπτώσεων αυτών είναι η περίπτωση των καταλήψεων των σχολείων από τους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν εξοικειωθεί με την πρακτική εξάντλησης των περιθωρίων πρώτα του ουσιαστικού διαλόγου, στηριζόμενου σε ορθολογικά και τεκμηριωμένα επιχειρήματα και, ακολούθως, στην ανάληψη δραστικών ενεργειών. Φυσικά, η συμπεριφορά αυτή χαρακτηρίζει την υπέρβαση κανόνων και ορίων από τους μαθητές και, συχνά, η ανοχή και η ατιμωρησία της παραβατικότητας συμβάλλουν στο να μην προσδιορίζονται, με σαφήνεια, τα επιτρεπτά όρια και οι κανόνες που δεν πρέπει να υπερβούν, αλλά και οι συνέπειες που θα υποστούν σε περίπτωση παράβασης. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές δεν έχουν καλλιεργήσει αξίες, όπως η δημοκρατικότητα, η υπευθυνότητα, η νομιμότητα και η συνευθύνη, οι οποίες συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για την ολοκληρωμένη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Κωνσταντίνου, 2020στ).

Το γεγονός ότι η μάθηση στο σχολείο είναι ετεροκαθορισμένη, με την έννοια, ότι ο μαθητής δεν έχει «λόγο» στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς πρόκειται για μια τεχνητά κατασκευασμένη διδακτική περίσταση. Αυτό σημαίνει ότι οι εμπειρίες των μαθητών, μέσα και έξω από το σχολείο, δεν λαμβάνονται υπόψη κατά προτεραιότητα και, επομένως, περιορίζονται, ενώ, συχνά, εκμηδενίζονται ο

αυθορμητισμός, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η κριτική σκέψη και η προώθηση του διαλόγου. Επιπλέον, μέσω των μαθησιακών αντικειμένων δημιουργείται, πολλές φορές, ένας τεχνητός και αφηρημένος κόσμος, ο οποίος δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα, ενώ δεν λείπουν οι περιπτώσεις που οι μαθητές αποθαρρύνονται να εκφράσουν αντίθετη άποψη εξαιτίας της αυταρχικής επιβολής αντιλήψεων και πρακτικών σε θέματα ηθικά, θρησκευτικά ή ιδεολογικά. Υπό αυτή την αντίληψη, είναι έκδηλη η ιεραρχία, ο ανταγωνισμός, ο ατομικισμός, ο φορμαλισμός, η τυπολατρία και η λογοκοπία, ενώ δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2015: 76-80).

Τα παραπάνω συμβάλλουν στη διατάραξη των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να χάνεται η εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Συχνά, είναι εμφανής η αμφισβήτηση της διδασκαλικής αυθεντίας και η άρνηση επιδόσεων, ιδίως, από μαθητές με μεγάλες δυσκολίες επίδοσης (Κωνσταντίνου, 2015: 86· Μπρούζος, 2009: 63). Με άλλα λόγια, πολλές φορές, εξαιτίας της αποξένωσης εκπαιδευτικών και μαθητών, δημιουργούνται προστριβές και συγκρούσεις στο πλαίσιο των σχέσεων σχολείου και οικογένειας των μαθητών, οι οποίες επηρεάζουν τόσο το κλίμα όσο και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Ζαβλανός, 2003: 256· Μπάκας, 2011β: 243). Υπό την έννοια αυτή, οι συνεχείς και επαναλαμβανόμενες διαμαρτυρίες των μαθητών, με τη μορφή καταλήψεων στα σχολεία, συνιστούν ένδειξη των διαταραγμένων σχέσεων μεταξύ σχολείου και μαθητών (Μπρούζος, 2009: 64).

Περαιτέρω, κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης, με τη μακρόχρονη περίοδο αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων συνοδευόμενης από την υποχρεωτική τηλεκπαίδευση, το σχολείο, κατά την εμπειρική μας άποψη, δεν ανταποκρίθηκε, επαρκώς, στην αποστολή του. Η μεταφορά του μαθησιακού περιβάλλοντος στο σπίτι με την αναστολή της προσέλευσης των μαθητών στον φυσικό χώρο του σχολείου, καθώς και η διδασκαλία μέσω τηλεκπαίδευσης επέφεραν σημαντικές επιπτώσεις στην αλληλεπίδραση και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και, κατ' επέκταση, στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους (Τσατσούλη, 2022α).

Συμπερασματικά, οι επιπτώσεις αυτές αναδεικνύουν πόσο σημαντικό είναι το σχολείο να επιτελεί τόσο την παιδαγωγική-κοινωνικοποιητική λειτουργία του όσο και τη μαθησιακή-διδασκτική και αξιολογική-επιλεκτική με αποτελεσματικό τρόπο, προκειμένου οι μαθητές να καταστούν ολοκληρωμένες προσωπικότητες, ικανές να

ανταποκριθούν με πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη. Ακολουθώντας, όπως υπογραμμίζεται από την Παιδαγωγική επιστήμη και τις συγκλίνουσες θεωρίες, το καλό και αποτελεσματικό σχολείο οφείλει να ικανοποιεί τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών προς όφελός τους και, εν γένει, προς όφελος της κοινωνίας.

1.4 Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Από τη συνολική θεώρηση του θέματος σε αυτό το κεφάλαιο αναδεικνύεται ότι το σχολείο, ως δημιουργήμα της κοινωνίας, επηρεασμένο από τις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες και κοινωνικές ανάγκες είναι στενά συνυφασμένο με την εξέλιξη και την ανάπτυξη των κοινωνιών και, συνεπώς, αντανakλά κοινωνικές πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες και προσδοκίες, καθώς και εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες, σαφώς, καθορίζουν τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας του.

Παράλληλα, υπογραμμίστηκε η σημαντικότητα του θεσμού αυτού, καθώς λειτουργεί ως παιδαγωγικός οργανισμός, ο οποίος είναι επιφορτισμένος να υλοποιεί βαρυσήμαντες λειτουργίες, με κύρια αποστολή την παροχή ποιοτικής παιδείας και, ειδικότερα, τη διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση των μαθητών. Υπό την έννοια αυτή, μέσω της συστηματικής και οργανωμένης διδασκαλίας, μάθησης και αγωγής επιτυγχάνεται η γνωστική, νοητική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη μαθητών και, εν τέλει, η διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας, προκειμένου να ανταποκριθούν επαρκώς στις αυξανόμενες ποικίλες και πολύπτυχες απαιτήσεις και προσδοκίες της σύγχρονης ζωής και της κοινωνίας.

Συνεπώς, το σχολείο με τους προσανατολισμούς, τις πρακτικές, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και, ευρύτερα, τη φιλοσοφία του επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά, καθώς είναι υπεύθυνο να μάθει στους μαθητές όχι μόνο πώς να μαθαίνουν, αλλά και να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, επιδεικνύοντας σεβασμό, τόσο απέναντι στους κανόνες όσο και τον συνάνθρωπό τους. Επίσης, το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές ως ενεργούς πολίτες, καθώς η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί πολίτες με κριτική ικανότητα και σκέψη, ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, δημοκρατικές και φιλειρηνικές αξίες, πολυπολιτισμικές και ανθρωπιστικές αντιλήψεις και ορθολογική αντιμετώπιση καταστάσεων. Επιπλέον, στόχος του σύγχρονου σχολείου δεν είναι μόνο η μόρφωση των αυριανών πολιτών και η απόκτηση τυπικών προσόντων, αλλά η καλλιέργεια της παιδείας τους, δηλαδή η ηθική και πνευματική ολοκλήρωση, με εξοικείωση στις πανανθρώπινες αξίες, όπως ελευθερία, δημοκρατία, ισότητα, δικαιοσύνη, ειρήνη,

αλήθεια, εντιμότητα, αποδοχή και σεβασμό του διαφορετικού, συλλογικότητα κ.ά., για την ομαλή και αρμονική συμβίωση των ανθρώπων και τη συνέχιση του πολιτισμού.

Αδιαμφισβήτητα, η σύγχρονη κοινωνική και πολιτική κατάσταση απαιτεί το σχολείο να προσαρμόζεται, συνεχώς, στα νέα δεδομένα για να ανταποκριθεί, επιτυχώς, στην κοινωνική και παιδαγωγική του αποστολή, ώστε να είναι αποτελεσματικό. Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται η πολιτική της εκάστοτε εκπαιδευτικής ηγεσίας, με κύρια επιδίωξη τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου, το οποίο συνυφαίνεται στενά με την αποτελεσματική λειτουργία των διαδικασιών του και, ταυτόχρονα, την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος για την επίτευξη των στόχων του. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και η διασύνδεση του σχολείου με την κοινωνία.

Ωστόσο, παρά τις αναπροσαρμογές, η δομή και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου, που ενέχει γνωρίσματα τυπικού γραφειοκρατικού οργανισμού, δεν επιτρέπουν πάντα την πραγμάτωση όλων των λειτουργιών του με επιτυχία, καθώς, συχνά, υλοποιούνται επιβαρυντικά, με παρωχημένο τρόπο και με γνωσιοκεντρική κατεύθυνση. Ως εκ τούτου, παρατηρείται απόκλιση από τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολείου, αναφορικά με τις παιδαγωγικές, μαθησιακές και αξιολογικές διαδικασίες του, με επιβαρυντικές επιπτώσεις για τους μαθητές, όχι μόνο σε μαθησιακό και κοινωνικοποιητικό επίπεδο, αλλά και σε ψυχοσυναισθηματικό.

Η διαπίστωση αυτή, αναδεικνύει την ανάγκη η πολιτεία να θεσπίσει μέτρα για την αναμόρφωση του σχολείου, ενισχύοντας τον παιδαγωγικό ρόλο του. Υπό αυτή την έννοια, είναι απαραίτητο να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του σημερινού σχολείου και να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τον εκσυγχρονισμό του. Για την επίτευξη αυτού, απαιτείται η προώθηση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών, η αναβάθμιση της διδακτικής μεθοδολογίας, η στροφή στη μαθητοκεντρική προσέγγιση, η ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών μέσω της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών και, εν τέλει, η διαμόρφωση ενός δημοκρατικού, συμπεριληπτικού και ευχάριστου σχολικού περιβάλλοντος.

Τέλος, όπως θα φανεί ευκρινώς στο επόμενο κεφάλαιο, οι λειτουργίες του σχολείου υλοποιούνται από τον πρωταγωνιστή του σχολικού γίγνεσθαι, τον εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, για να ευοδωθούν οι σκοποί του σχολείου, δηλαδή η διαπαιδαγώγηση, διδασκαλία, η αξιολόγηση και κοινωνικοποίηση των μαθητών και, ευρύτερα, της νέας γενιάς, δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη ενός καλού και αποτελεσματικού σχολείου, αλλά

απαιτείται, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί να ενσαρκώνουν τον ρόλο του «καλού εκπαιδευτικού», εφαρμόζοντας τη φιλοσοφία και τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς προσανατολισμούς του σχολείου, με κατεύθυνση το όφελος των μαθητών και, ευρύτερα, της κοινωνίας. Υπό την αντίληψη αυτή, το καλό και αποτελεσματικό σχολείο είναι στενά συνυφασμένο με τον καλό εκπαιδευτικό. Συνεπώς, συνιστά πολιτική και κοινωνική επιδίωξη της εποχής η δημιουργία ενός καλού και αποτελεσματικού σχολείου με πρωταγωνιστή τον «καλό εκπαιδευτικό», ο οποίος επιδιώκει, διαρκώς, την επαγγελματική του ανάπτυξη και την αναβάθμιση των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Ο ΚΑΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΥΠΟΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΔΙΩΞΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δεδομένα, αναφορικά με τον εκπαιδευτικό και τον ρόλο που διαδραματίζει στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, σε σχέση με την αποστολή του. Παράλληλα, ορίζεται η έννοια του «καλού εκπαιδευτικού» και υπογραμμίζεται η υπόσταση και η εκπλήρωση του ρόλου του στο σύγχρονο σχολείο, καθώς αποτελεί επιδίωξή του.

Αρχικά, θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε εννοιολογικά τον όρο «εκπαιδευτικός» και θα αναφερθούμε στον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος εξαρτάται από τις εκάστοτε κοινωνικές προσδοκίες και απαιτήσεις που απορρέουν από αυτόν και, παράλληλα, θα γίνει μια ευσύνοπτη προσέγγιση της εξέλιξης του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ιστορική διαδρομή της Παιδαγωγικής, καθώς και των προσδοκιών που γεννά ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι συγκρούσεις που αυτός δημιουργεί. Ακολούθως, θα γίνει αναφορά στις διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού από παιδαγωγική σκοπιά, καθώς στις σύγχρονες επιμέρους διαστάσεις που απορρέουν από τον ρόλο του. Συνακόλουθα, θα παρουσιάσουμε τις προϋποθέσεις υλοποίησης του ρόλου του, δηλαδή την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη και θα πραγματευθούμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην πραγμάτωση του ρόλου του.

Στη συνέχεια, θα αποφανθούμε εννοιολογικά την έννοια «καλός εκπαιδευτικός», δίνοντας τον ορισμό που υιοθετούμε στην παρούσα μελέτη, επιχειρώντας να οριοθετήσουμε την αποστολή και τους στόχους του. Συγχρόνως, θα εξετάσουμε τις προϋποθέσεις για την υπόσταση και την εκπλήρωση του ρόλου του καλού εκπαιδευτικού στο σύγχρονο αποτελεσματικό σχολείο και θα αναφερθούμε στην επίδραση που ασκεί στα ακαδημαϊκά και κοινωνικοποιητικά αποτελέσματα των μαθητών, που αντικατοπτρίζονται και στη μελλοντική πορεία της ζωής τους.

Τέλος, η αναζήτηση του καλού εκπαιδευτικού συνιστά ένα διαχρονικό και επίμαχο ζήτημα, που βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού, εκπαιδευτικού, πολιτικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος. Αφού τεκμηριώσουμε την αξία που έχουν οι απόψεις των μαθητών για τον καλό εκπαιδευτικό, θα προχωρήσουμε σε μια ιστορική ανασκόπηση

των ερευνών για τον καλό εκπαιδευτικό από τη σκοπιά των μαθητών και στην παρουσίαση σύγχρονων ερευνών, σε διεθνές και εθνικό επίπεδο. Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο καταλήγουμε σε συμπερασματικές διαπιστώσεις.

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «εκπαιδευτικός»

Η ετυμολογική προέλευση της έννοιας της λέξης «εκπαιδευτικός» ανάγεται στο αρχαίο ρήμα «εκπαιδew», το οποίο σήμαινε διδάσκω συστηματικά, μεταδίδω γνώσεις ή αναπτύσσω δεξιότητες σε κάποιον, αναφορικά με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Υπό αυτή την έννοια, ως προς την ερμηνεία της λέξης, δηλώνει το πρόσωπο που διδάσκει σε κάποια βαθμίδα της εκπαίδευσης, πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια, δηλαδή τον δάσκαλο ή τον καθηγητή αντίστοιχα (Μπαμπινιώτης, 2006: 574). Με βάση την παραπάνω ερμηνεία, καθίσταται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να επιτελέσει ένα βαρυσήμαντο έργο, το οποίο σχετίζεται, συνολικά, με την εκπαίδευση των μαθητών στο σχολείο.

Επιπλέον, με τον όρο εκπαιδευτικός νοείται το σύνολο των επαγγελματιών, με κύριο έργο τη διδασκαλία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Σταμέλος, 2001: 83). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει μεθοδευμένες διαδικασίες στο πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους μαθητές, ώστε να οικειοποιηθούν με αυτενέργεια γνώσεις και να καλλιεργήσουν δεξιότητες, στάσεις και αξίες, όπως ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2008). Κατ' επέκταση, αξιολογεί μέσα, περιεχόμενα και στόχους, αναφορικά με τη διδασκαλία, ενώ οι επιλογές του επιδρούν σημαντικά στους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2011: 318-319).

Με άλλη διατύπωση, ο εκπαιδευτικός, ως πρωταγωνιστής του σχολικού γίνεσθαι, είναι υπεύθυνος, κατεξοχήν αρμόδιος και εξουσιοδοτημένος να υλοποιήσει την αποστολή του σχολείου (Κωνσταντίνου, 1994: 72· Μπούζος, 2009: 27). Ως εκ τούτου, σχετίζεται με τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της εποπτείας, αναλαμβάνοντας αντίστοιχα τους επιμέρους ρόλους, με απώτερο στόχο να διαμορφώσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες, με πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη, ώστε οι μαθητές να ενταχθούν ως ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες στην κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2015: 134).

Προς την κατεύθυνση αυτή, ο εκπαιδευτικός αποβλέπει στην υποβοήθηση του μαθητή να κυριαρχήσει στο πλήθος των πληροφοριών, να τις οργανώσει, να τις εμπλουτίσει και να τις αξιοποιήσει δημιουργικά προς όφελός του (Κασσωτάκης &

Φλουρή, 2006α: 31), με κύρια επιδίωξη την υγιή ανάπτυξη και σταθερότητα κατά την ενήλικη ζωή (Majasan, 1995). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός, ως λειτουργός του σχολείου, συμπαραστέκεται στον μαθητή στη σχολική καθημερινότητα με αφετηρία τις ανάγκες του, τον ενδυναμώνει και τον εμπνυχώνει να πετύχει τους στόχους του και να ξεπεράσει τυχόν προβλήματα, ενώ αποβλέπει στην ενεργητική ένταξή του στην κοινωνία, τη χειραφέτηση και αυτοπραγμάτωσή του (Κοσσυβάκη, 1997: 263-264· Μπρούζος, 2009: 80-81, 91).

Με αυτή την έννοια, το έργο του εκπαιδευτικού σχετίζεται με μια πνευματικής φύσεως αποστολή (Χατζηδήμου, 2011), ενώ ως μέλος ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου με συγκεκριμένες υποχρεώσεις και καθήκοντα, καλείται να διαδραματίσει τον ρόλο του, σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, ανάλογα με τις απαιτήσεις και προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο (Ντούσκας, 2005· 2007: 28· Κωνσταντίνου, 2015: 121). Επίσης, ο εκπαιδευτικός στην τάξη «μεταφράζει» τη φιλοσοφία του, αναφορικά με την εκπαίδευση και τους στόχους του σε γνώση και δεξιότητες, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο όχι μόνο στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά και στη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών, κοινωνική και οικονομική (Ofogebu, 2004· Παπαοικονόμου, 2019:1 89). Επιπλέον, ως μεταδότης γνώσεων και κοινωνικοποιός, έχει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα σε δύο γενιές με διαφορετικά συστήματα γνώσεων, αξιών, πεποιθήσεων, απαιτήσεων, αναγκών και προσδοκιών (Ξωχέλλης, 1989: 15). Παράλληλα, καλείται να συμβιβάσει τη συνέχεια και την αλλαγή (Λιακοπούλου, 2010: 13) και είναι υπεύθυνος για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές (Ξωχέλλης, 1989: 15).

Χωρίς αμφιβολία, το έργο του εκπαιδευτικού δεν εντάσσεται στη στενότερη έννοια της παραγωγικής εργασίας, παρόλο που η υπαλληλική σχέση του καθορίζει το επίπεδο των εξαρτήσεων και των επιρροών (Μαυρογιώργος, 1997: 15). Με άλλη διατύπωση, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ασκείται για βιοποριστικούς λόγους, ωστόσο, διακρίνεται από μια εσωτερική δυναμική που λειτουργεί προωθητικά ή αποτρεπτικά για αλλαγές, εξελίξεις, αξίες, στάσεις και, εν τέλει, νοηματοδοτεί την ίδια τη ζωή σε όλες τις εκφάνσεις, καθώς ο εκπαιδευτικός με το έργο του ασκεί άμεση και έμμεση μορφωτική επίδραση στους μαθητές του (Φύκαρης, 2017: 86-87).

Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους πλέον κρίσιμους αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι φανερό ότι οι συνθήκες επιτέλεσης του έργου τους

αποτελούν δείκτη υλοποίησης της ίδιας εκπαιδευτικής πολιτικής (Καρράς, 2011: 83). Ως εκ τούτου, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός βρίσκεται «στο μάτι του κυκλώνα», ως φορέας των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, αλλά και ως πρωταγωνιστής των παιδαγωγικών και κοινωνικών αλλαγών. Αυτό σημαίνει ότι για να αντεπεξέλθει στις συνεχείς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, θα πρέπει να συνδυάζει την παιδαγωγική θεωρία και πράξη, καθώς και την παιδαγωγική σκέψη και έρευνα (Καρράς, 2011: 475). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να επαναπροσδιορίζει, συνεχώς, τον ρόλο του και να εναρμονίζεται με τις προσδοκίες των μαθητών του για την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, καθώς και για την προετοιμασία τους στην ενήλικη ζωή, ως πολίτες της κοινωνίας.

Συμπερασματικά, αναδεικνύεται ότι ο εκπαιδευτικός συνδέεται άρρηκτα με τη διδασκαλία και την αγωγή, καθώς και τους στόχους του σχολείου και, γενικότερα, του εκπαιδευτικού συστήματος, τους οποίους οφείλει να διεκπεραιώνει με ευσυνειδησία και επαγγελματισμό. Επίσης, ασκεί καθοριστική επίδραση τόσο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και τη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας όσο και στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και, συνολικά, του σχολείου. Επιπλέον, καθίσταται σαφές ότι το έμφυτο ταλέντο δεν αρκεί για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός επιτυχώς στο δύσκολο αυτό έργο και, κατ' επέκταση, ο εκπαιδευτικός «δεν γεννιέται», αλλά «γίνεται». Συνεπώς, η επιτυχία του έργου του έγκειται στην κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, στη συνεχή επιμόρφωση σε ζητήματα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσεως, αλλά και στις εργασιακές και κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνονται για την επιτέλεση του έργου του. Τέλος, η αξίωση του καλού και αποτελεσματικού σχολείου προϋποθέτει ο «καλός εκπαιδευτικός» να επιτυγχάνει τους θεσμικούς και παιδαγωγικούς στόχους της εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τον διευρυμένο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού ρόλου, καθώς το έργο που επιτελεί στο σύγχρονο σχολείο είναι πολυδιάστατο και σύνθετο και, συνάμα, προσδιορίζεται από τις απαιτήσεις και προσδοκίες των μαθητών και, ευρύτερα, των κοινωνικών ομάδων και φορέων, αλλά και από την αντίληψη του ιδίου.

2.1.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις λειτουργίες του σχολείου, ενώ ο ρόλος του έχει εξελιχθεί διαχρονικά, καθώς εξαρτάται από την υπόσταση, τη δομή

και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2006: 83) και από τις πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες της κάθε εποχής (Κωνσταντίνου, 2006: 83· Σταμέλος, 2001: 83).

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αποσαφηνίσουμε την έννοια «ρόλος». Με την έννοια «ρόλος» νοείται το σύνολο των κανόνων, των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς που υλοποιούνται από τον κάτοχο μιας συγκεκριμένης θέσης σε μια κοινωνική ομάδα ή μια κοινωνία ευρύτερα ή, αλλιώς, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτή την ιδιότητα (Γκότοβος, 2003: 108-109· Κωνσταντίνου, 1994: 76· Ξωχέλλης, 1990: 24).

Υπό αυτή τη θεώρηση, το άτομο και, ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός δεν εμφανίζεται μόνο με μία ιδιότητα, αλλά με περισσότερες, οι οποίες δημιουργούν κοινωνικές προσδοκίες και, κατ' επέκταση, εμφανίζει ένα «πλέγμα ρόλων», ενώ κάθε ρόλος υφίσταται για όσο υπάρχει και η αντίστοιχη ιδιότητα, που ερμηνεύεται μέσα σε έναν συγκεκριμένο χώρο-χρόνο (Πυργιωτάκης, 2011: 296).

Γενικότερα, το κάθε άτομο, καθώς ζει και δρα σε ένα κοινωνικό σύστημα, μαθαίνει έναν ή περισσότερους ρόλους, ανάλογα με τη θέση που κατέχει σε αυτό. Αυτό σημαίνει ότι ο καθένας αναμένει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά από τον φορέα του ρόλου. Ο κάτοχος της θέσης, με τη σειρά του, ως φορέας του ρόλου, προσδοκά και αυτός μια συγκεκριμένη συμπεριφορά από τους άλλους, αλλά και από τον εαυτό του, με αποτέλεσμα οι προσδοκίες αυτές να υποχρεώνουν τον κάτοχο ή τον φορέα του ρόλου να εναρμονίζει τη συμπεριφορά του στο πλαίσιο του ρόλου αυτού και να συμμορφώνεται με τις προσδοκίες, περιορίζοντας τις ατομικές του πρωτοβουλίες και δραστηριότητες (Κωνσταντίνου, 2007α: 36). Με άλλη διατύπωση, η συμπεριφορά των ανθρώπων καθοδηγείται από τις προσδοκίες που έχει το άτομο και οι άλλοι δρώντες, οι οποίες αντιστοιχούν στους διαφορετικούς ρόλους που εκτελούν τα άτομα καθημερινά, ενώ έχουν σαφή αντίληψη, σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που αντιστοιχούν στον φορέα του κάθε ρόλου (Παπαοικονόμου, 2019: 23-24).

Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξαρτημένος και κατευθυνόμενος, καθώς προσδιορίζεται, κυρίως, από τις συνειδητές ή ασυνειδητές προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων και φορέων, όπως μαθητές, γονείς, συνάδελφοι, σχολική διοίκηση, κοινή γνώμη κ.λπ., που σχετίζονται με το σχολείο, άμεσα ή έμμεσα, ενώ εξελίσσονται και μεταβάλλονται σε κάθε περίοδο, με αποτέλεσμα να αλλάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Konstantinou & Konstantinou, 2021· Κωνσταντίνου, 2006: 84·

Λιακοπούλου, 2020α· Ξωχέλλης, 1990: 24-25). Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τη θεωρία του ρόλου, το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας μετατοπίζεται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στην κοινωνική αλληλεπίδραση, δηλαδή στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, ενώ το εκπαιδευτικό έργο από την αυστηρά ηθική αποστολή στην κοινωνική δραστηριότητα (Ξωχέλλης, 1990: 25).

Ωστόσο, ο τρόπος που επιτελεί ο εκπαιδευτικός τον ρόλο του και οι πρακτικές που εφαρμόζει, κατά την παιδαγωγική επικοινωνία και πράξη, δεν εξαρτώνται μόνο από τις κοινωνικές προσδοκίες, αλλά και από τη σχολική πραγματικότητα, την επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, τις δεξιότητες που διαθέτει, την προσωπικότητά του, καθώς και από τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ορίζει, ερμηνεύει και επιτελεί τον ρόλο του (Κωνσταντίνου, 2007α: 36· Λιακοπούλου, 2010: 13).

Οι περισσότεροι επαγγελματικοί ρόλοι είναι σαφώς προσδιορισμένοι, ως προς το επίπεδο της καθημερινής τους πράξης, αντιθέτως, στον εκπαιδευτικό ρόλο παρατηρείται ασάφεια και πολυπλοκότητα, αναφορικά με τον προσδιορισμό και τη μορφή υλοποίησής του. Αυτό οφείλεται στον βαρυσήμαντο ρόλο του, καθώς και στην πολυμορφία και αντιφατικότητα που εμφανίζουν οι προσδοκίες και απαιτήσεις των ομάδων επιρροής, που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο (Konstantinou & Konstantinou, 2021· Κωνσταντίνου, 2006: 84-85· Πυργιωτάκης, 2011: 297· Λιακοπούλου, 2010), με αποτέλεσμα να παρατηρείται, συχνά, μια σύγκρουση ρόλων στον εκπαιδευτικό ρόλο, καθώς ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εναρμονίσει την παιδαγωγική του δράση με τις προσδοκίες των διαφόρων ομάδων και φορέων, ώστε να αποφύγει συγκρούσεις που θα διαταράξουν την κοινωνική ισορροπία (Κωνσταντίνου, 2015: 125-126· Λιακοπούλου, 2010). Επίσης, ασυμφωνία στον ρόλο του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται και όταν ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να εναρμονίσει τον «παιδαγωγικό νόμο», δηλαδή τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες και τις ικανότητες του μαθητή με τον «νόμο της αγοράς εργασίας», ο οποίος συνδέεται με την παραγωγή έργου, τον ανταγωνισμό, την επίδοση, την επιλογή και την αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, 2007α: 85).

Επιπλέον, αρκετές φορές, εκδηλώνονται συγκρουόμενες προσδοκίες ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καθώς ο πρώτος έχει συγκεκριμένες προσδοκίες και απαιτήσεις για τους μαθητές του και, συγχρόνως, οι τελευταίοι έχουν και οι ίδιοι προσδοκίες και απόψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να

προκύπτουν, συχνά, συγκρούσεις και κρίσεις στις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις, κυρίως, κατά τη φοίτηση μαθητών εφηβικής ηλικίας (Καψάλης, 2006: 490).

Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο στη συμμετοχή του στη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου, καθώς συνδιοικεί με την αποδοχή ή τη συνέργεια και την συνάποφασή του, ενώ είναι επιφορτισμένος με εξωδιδασκτικές εργασίες, σχετικά με τη διεκπεραίωση διοικητικών και γραφειοκρατικών εργασιών, αλλά και τη συμμετοχή του σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, τον κανονισμό, τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά του, προκειμένου να αποφεύγει ενδεχόμενες συγκρούσεις με τη σχολική διοίκηση (Αργυροπούλου, 2018:8).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η πολυπλοκότητα και η δυσκολία υλοποίησης του εκπαιδευτικού ρόλου έγκειται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός, ως εξουσιοδοτημένος, διεκπεραιώνει τις αρμοδιότητές του, αφενός σύμφωνα με τις σχετικές νομοθετικές και διοικητικές ρυθμίσεις και αφετέρου σύμφωνα με την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή του και, γενικότερα, τη συγκρότηση της προσωπικότητάς του. Ωστόσο, συχνά, δέχεται πιέσεις και βρίσκεται σε κατάσταση σύγχυσης, καθώς έρχεται αντιμέτωπος με διλήμματα, αντιφάσεις και συγκρουόμενες προσδοκίες των ομάδων αναφοράς (Konstantinou & Konstantinou, 2021· Κωνσταντίνου, 1994: 73· Πυργιωτάκης, 2011: 297). Βέβαια, οι προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων διαφοροποιούνται, από εποχή σε εποχή, σύμφωνα με τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, πολιτιστικές και επιστημονικές εξελίξεις, καθώς και ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου στο κοινωνικό σύστημα, ενώ διαφοροποιήσεις και αλλαγές εμφανίζονται και στις επιμέρους βαθμίδες εκπαίδευσης, δηλαδή στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο (Konstantinou & Konstantinou, 2021· Κωνσταντίνου, 2015: 122).

Κατά την εξέλιξη της Παιδαγωγικής, αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τον ρόλο και, γενικότερα, την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, προκειμένου να επιτελεί το έργο του αποτελεσματικά, ενώ ο ρόλος του μεταβάλλεται και εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε χρονική περίοδο και τις κοινωνικές αλλαγές. Στο σημείο αυτό, θα παρουσιάσουμε, ευσύνοπτα, την εξέλιξη του ρόλου του εκπαιδευτικού, που συνυφαίνεται άμεσα με τις κοινωνικές εξελίξεις και τις συνεπαγόμενες από αυτές κοινωνικές προσδοκίες και απαιτήσεις.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στηρίχτηκαν σε διάφορα παιδαγωγικά, φιλοσοφικά και θρησκευτικά ρεύματα, τα οποία διαμόρφωσαν το παραδοσιακό-δασκαλοκεντρικό σχολείο. Σύμφωνα με αυτές τις αντιλήψεις, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, με παιδαγωγικές ικανότητες και αγάπη για τους μαθητές του. Παράλληλα, θεωρείται ο μοναδικός φορέας της γνώσης, μεταδίδοντας τη σοφία του στους μαθητές και παρέχοντάς τους γνώση και διαχρονικές αξίες, ως «κάτοχος της σοφίας και της γνώσης» (Παπάς, 1994: 243· 1997: 43-44). Επίσης, ο εκπαιδευτικός διαθέτει παιδαγωγικό ταλέντο και ένστικτο, διακατέχεται από αξίες και γνήσια αγάπη για τον μαθητή, με στόχο να τον διαμορφώσει ως φορέα ηθικών και πολιτιστικών αξιών, αλλά και ως αυθύπαρκτο άτομο (Δεληκωσταντής, 1994· Ξωχέλλης, 2006: 45). Επιπλέον, δίνει προτεραιότητα στη μετάδοση γνώσεων με αυταρχικές μεθόδους διδασκαλίας, παρά στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές (Κοσσυβάκη, 1998: 263).

Η ιδεαλιστική αυτή προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, χαρακτηρίστηκε στη βιβλιογραφία, ως ιδεολογία, καθώς προσδιορίζει τον ρόλο και το έργο του στηριζόμενη σε τέσσερα μοτίβα, με τον εκπαιδευτικό ως: α) σωτήρα σε περιόδους παρακμής, β) θεματοφύλακα αξιών, γ) σοφό και δ) ιεραπόστολο. Ωστόσο, η συγκεκριμένη θεώρηση περιορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και την πολιτεία, περιθωριοποιώντας τις κοινωνικές ομάδες (Ξωχέλλης, 2006: 46), γεγονός που την καθιστά ασύμβατη με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ακολούθως, βάσει της εμπειρικής-πραγματολογικής προσέγγισης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται από τις προσδοκίες και αξιώσεις των κοινωνικών ομάδων αναφοράς και, έως έναν βαθμό, από την αυτοερμηνεία και αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η εξάρτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού από τις προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων, είχε ως αποτέλεσμα μια σειρά από συγκρούσεις στη σχολική κοινότητα (Ξωχέλλης, 2006: 47-48).

Στη συνέχεια, η προσέγγιση του «αυτόνομου παιδαγωγικού ρόλου» μετατοπίζει το κέντρο βάρους από την παθητική στάση και εξάρτηση του εκπαιδευτικού από τις αξιώσεις και προσδοκίες των ομάδων αναφοράς προς την ενίσχυση της αυτονομίας του (Ξωχέλλης, 2006: 30). Η προσέγγιση αυτή, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, την παιδαγωγική αλληλεπίδραση, τη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων και την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Σήμερα, ο εκπαιδευτικός ρόλος δεν είναι αποσπασμένος από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο πραγμάτωσής του, καθώς το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, επιτελεί κοινωνικές λειτουργίες. Η έντονη αμφισβήτηση και κριτική των ιδεαλιστικών και εμπειρικών-πραγματολογικών προσεγγίσεων για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ενισχύουν τη νέα αντίληψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού έργου, ως κοινωνικού ρόλου (Καψάλης, 2006: 490).

Από τη μέχρι το σημείο αυτό ανάλυση, γίνεται σαφές ότι στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει απομακρυνθεί από τον παραδοσιακό και δασκαλοκεντρικό ρόλο του μεταλαμπαδευτή γνώσεων. Ο εκπαιδευτικός, στο σημερινό μαθητοκεντρικό και δημοκρατικό σχολείο, καλείται να αναλάβει και να συνδυάσει πολλαπλούς, σύνθετους και διαφορετικούς ρόλους, να διαθέτει δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, καθώς και άρτια επαγγελματική κατάρτιση και συγκρότηση, ώστε να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και προσδοκίες της σύγχρονης κοινωνίας και, κυρίως, των μαθητών του. Αναμφισβήτητα, στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των χειρισμών του εκπαιδευτικού βρίσκεται πάντα ο μαθητής. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός διακρίνεται για την έμπρακτη ανταπόκρισή του στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες και τις προσδοκίες των μαθητών, με στόχο την ποιοτική παροχή παιδείας για τη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, καθώς και την ομαλή κοινωνικοποίησή τους, προσδίδοντας μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές και στην ανάπτυξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος της τάξης και, ευρύτερα, του σχολείου.

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο είναι πολυδιάστατος και σύνθετος, ενώ χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη πολυπλοκότητα, καθώς η οργάνωση και η διεκπεραίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και πράξης επηρεάζονται από τις κοινωνικές προσδοκίες των ομάδων αναφοράς, που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το σχολείο, καθώς από τη σχολική πραγματικότητα, αλλά και την επαγγελματική του ταυτότητα και συγκρότηση. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός έρχεται, συχνά, σε σύγκρουση με τις προσδοκίες των άλλων (μαθητών, γονέων, πολιτείας) και καλείται να ισορροπήσει τις καταστάσεις, υποστηρίζοντας τη θέση και τον ρόλο του.

Τέλος, ο πολυδιάστατος και σύνθετος χαρακτήρας του εκπαιδευτικού ρόλου, καθώς και η καθοριστική συμβολή του έργου του, που αναδεικνύεται από τους επιμέρους

ρόλους που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός για την αποτελεσματική υλοποίηση της αποστολής του σχολείου, αποτελούν αντικείμενο μελέτης της επόμενης ενότητας.

2.1.2 Διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού από παιδαγωγική σκοπιά

Το σχολείο, όπως παρουσιάστηκε στο πρώτο κεφάλαιο, λειτουργεί αποτελεσματικά, όταν επιτυγχάνει τους θεσμικούς και παιδαγωγικούς στόχους του και υλοποιούνται, επαρκώς, οι λειτουργίες του και, συνολικά, όταν ανταποκρίνεται στην παιδαγωγική και κοινωνική του αποστολή. Προς την κατεύθυνση αυτή, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, του οποίου ο ρόλος συνυφαίνεται άμεσα με τον τρόπο που επιτελεί τις λειτουργίες του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015: 128).

Κατά συνέπεια, από τις τέσσερις λειτουργίες του σχολείου, προκύπτουν οι επιμέρους διαστάσεις στον ρόλο του εκπαιδευτικού που εκπληρώνει στο σχολείο από παιδαγωγική σκοπιά. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, ως επαγγελματίας παιδαγωγός, ρυθμιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υπεύθυνος της οργάνωσης της παιδαγωγικής και διδακτικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στο σχολείο, αναλαμβάνει στο πλαίσιο αυτό ρόλους που σχετίζονται με τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης, της κοινωνικοποίησης και της εποπτείας. Ως εκ τούτου, είναι επιφορτισμένος με τον ρόλο του παιδαγωγού, του διδασκάλου, του αξιολογητή και του επόπτη, ενώ οφείλει να παρέχει αποτελεσματικό και ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο, που θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων και των προσανατολισμών του αποτελεσματικού σχολείου (Κωνσταντίνου, 2006: 86).

Αξίζει να επισημανθεί ότι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός διακρίνεται για την ηθική δέσμευση να υπηρετεί τα συμφέροντα των μαθητών, καθώς και για την επαγγελματική υποχρέωση να επαναπροσδιορίζει τις πρακτικές για τη βελτίωση της ποιότητας του έργου του και να αναπτύσσει, διαρκώς, τις γνώσεις του μέσω επαγγελματικού προβληματισμού και αλληλεπίδρασης με άλλους (Eraut, 1995: 232).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις επιμέρους διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού που επιτελεί από παιδαγωγική σκοπιά, δηλαδή ως παιδαγωγός, διδάσκαλος, αξιολογητής και επόπτης.

Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός

Με βάση την παιδαγωγική ή κοινωνικοποιητική λειτουργία, ο εκπαιδευτικός επωμίζεται τον ρόλο του *παιδαγωγού*. Όπως καταδεικνύεται από την ετυμολογία της λέξης, παιδαγωγός είναι εκείνος που «άγει», δηλαδή «καθοδηγεί» το παιδί. Αυτό

σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει τις απαραίτητες και κατάλληλες γνώσεις και εμπειρίες, αναφορικά με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και, παράλληλα, ως παιδαγωγός έχει εντρυφήσει συστηματικά και σε βάθος σε ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη του παιδιού, προκειμένου να εναρμονίσει τις γνώσεις του με το παιδαγωγικό και διδακτικό συμφέρον του μαθητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός, ως παιδαγωγός, είναι κατεξοχήν αρμόδιος και «ειδικός» σε ζητήματα που αφορούν την αγωγή, τη διδασκαλία, τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των νέων (Κωνσταντίνου, 1994: 86).

Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός, ως «επαγγελματίας παιδαγωγός» είναι το «κατάλληλο» και «εξουσιοδοτημένο» πρόσωπο για να διαπαιδαγωγήσει και να κοινωνικοποιήσει τους μαθητές, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές προδιαγραφές του σχολείου και τη βασική του αποστολή. Με άλλα λόγια, έχει την ευθύνη και την αρμοδιότητα να μεταβιβάζει στους μαθητές κανονιστικά-πολιτισμικά στοιχεία, όπως κανόνες, αξίες, πρακτικές, αντιλήψεις και στάσεις, που προωθούνται μέσω δύο συγκεκριμένων διαδικασιών, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης, οι οποίες συμβάλλουν καθοριστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και, ευρύτερα, στην πολιτισμική και λοιπή ανάπτυξη της κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2015: 135-136). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός, ως παιδαγωγός, επωμίζεται το βάρος και την ευθύνη της αγωγής και μόρφωσης του παιδιού και, γενικότερα, της διάπλασης της προσωπικότητάς του, ενώ οφείλει, υιοθετώντας μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, να διαμορφώσει ένα κατάλληλο παιδαγωγικό και μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο ο μαθητής θα μπορέσει να αναπτυχθεί ολοσχερώς, ώστε να καταστεί μελλοντικά ως ένας ικανός δημοκρατικός πολίτης.

Υπό αυτή την έννοια, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει στο παιδί, κυρίως, αυτά που δεν μπορεί εύκολα να μάθει από άλλα άτομα, καθώς μόνο ο παιδαγωγός γνωρίζει τον τρόπο, τις δυνατότητες, τις ιδιαιτερότητες και, συνολικά, την προσωπικότητά του, προσανατολίζοντας τις διαδικασίες της αγωγής και της μάθησης προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτό σημαίνει ότι είναι υπεύθυνος να δώσει παιδαγωγικό νόημα σε όλες τις σχολικές διαδικασίες και να «διανοίξει στον μαθητή τον εκπαιδευτικό δρόμο», ακολουθώντας τα αναλυτικά προγράμματα και, γενικότερα, τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε ο μαθητής να καταστεί ένα ώριμο, ανεξάρτητο, ελεύθερο, χειραφετημένο και κριτικά σκεπτόμενο άτομο με δημοκρατικές αντιλήψεις (Konstantinou & Konstantinou, 2021· Κωνσταντίνου, 2015: 137). Συνεπώς, ο

εκπαιδευτικός, ως υπεύθυνος για τη σχολική κοινωνικοποίηση, εφαρμόζει πρακτικές που αποβλέπουν στην κανονικοποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών και διασφαλίζουν τον κοινωνικό ανθρωπισμό (Κυρίδης, 1999: 31).

Με άλλη διατύπωση, ο παιδαγωγός οφείλει να οργανώσει την εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην περιορίζεται μόνο στη μετάδοση των γνωστικών αντικειμένων διαφόρων επιστημονικών κλάδων, αλλά να φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές της εκάστοτε εποχής. Συγχρόνως, πρέπει να ενεργοποιεί τις δυνάμεις της αλλαγής, συνδυάζοντας τις γνώσεις του παρελθόντος με αυτές του μέλλοντος, προετοιμάζοντας τους μαθητές για την ένταξή τους στον κόσμο των ενηλίκων και για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων στην κοινωνική τους ζωή (Καψάλης, 2006:488· Κωνσταντίνου, 2007α: 39), παρέχοντάς τους συμβουλευτική στήριξη σε όλους τους τομείς, ώστε να επιλέγουν την καταλληλότερη λύση (Κωνσταντίνου, 1994: 104· Μπρούζος, 2009: 91) και, συνολικά, να τους διαπαιδαγωγήσει σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη πολυπολιτισμική κοινωνία (Λιακοπούλου, 2010: 13). Συνεπώς, ο παιδαγωγός κατευθύνει τον μαθητή στη γνώση της κοσμικής πραγματικότητας, δηλαδή καθοδηγεί το ανώριμο άτομο προς την ευρύτερη μάθηση (Χατζηδήμου, 2011: 89-90).

Επιπλέον, ο παιδαγωγός εμπνέει στους μαθητές του τον σεβασμό στην αξία «άνθρωπος» και τους εμφυτεύει την αγάπη στο καλό και το σεμνό, φέροντάς τους σε επαφή με την ευγένεια και την καλοσύνη (Παπάς, 1994: 247-248). Πρωταρχική του μέριμνα συνιστά η εξασφάλιση της ευτυχίας των μαθητών, οι οποίοι μέσω των παιδαγωγικών διαδικασιών, καθώς είναι ευτυχισμένοι, αναζητούν δυναμικά την ευτυχία όλων των συνανθρώπων τους (Κοσμόπουλος, 1990:504-505). Επιπρόσθετα, επιτελεί μια κοινωνική αποστολή με υψηλό αίσθημα ευθύνης, υπηρετεί με βάση τον κώδικα ηθικής δεοντολογίας, υιοθετεί τις αρχές του σεβασμού απέναντι στις ανάγκες και τα δικαιώματα των μαθητών, ενώ παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές (Zullig, Koopmann, Patton, & Ubbes, 2009). Ταυτόχρονα, χρέος του παιδαγωγού, είναι η αναμόρφωση των πολιτικών σχημάτων για την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων και ποικίλων προβλημάτων της σύγχρονης εποχής (Ματσαγγούρας, 2005: 320-321).

Περαιτέρω, ο παιδαγωγός είναι υπεύθυνος για την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, η οποία επιδρά καθοριστικά στην εν γένει στάση και συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά

και απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Άλλωστε, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η ουσιαστική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών περιλαμβάνει την ανταλλαγή απόψεων, τη διαπραγμάτευση γνώσεων, νοημάτων και κοινωνικοπολιτισμικών αξιών, που επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, αναφορικά με την ευρύτερη σχολική ζωή (Κωνσταντίνου, 2015· Postic, 1995: 205-207).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η επιτυχής επιτέλεση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την προσωπικότητα, τη μόρφωση και ικανότητα του εκπαιδευτικού, από τις στάσεις του περιβάλλοντος απέναντι στην παιδεία και στον εκπαιδευτικό, καθώς και από τη στάση του ίδιου του μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό, τη μάθηση και, γενικότερα, το σχολείο (Κοσμόπουλος, 1990: 483). Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να διαθέτει την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση, η οποία διασφαλίζεται όχι μόνο κατά τη διάρκεια της φοίτησης στα Πανεπιστήμια, αλλά και μέσω της τακτικής και συνεχούς επιμόρφωσης για την επικαιροποίηση και αναβάθμιση των παιδαγωγικών και διδακτικών γνώσεών του και, συνολικά, την αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου του. Ιδιαίτερα, στη σύγχρονη εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται από συνεχείς και ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς, καθώς και από αυξανόμενες απαιτήσεις και προκλήσεις, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ανοιχτός στη νέα μάθηση και να οπλίζεται με τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να διασφαλίζει την επιτυχή και αποτελεσματική ανταπόκριση στο έργο του.

Από τη μέχρι το σημείο αυτό ανάλυση, γίνεται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός, ως παιδαγωγός, αναφορικά με τις διαδικασίες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης, είναι επιφορτισμένος με ένα δύσκολο, πολύπλοκο και πολυσχιδές έργο, καθώς η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πράξη είναι σύνθετη και απαιτητική. Παράλληλα, καλείται να διαχειριστεί αποτελεσματικά ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα, μεταξύ άλλων, και τη συμπεριφορά των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2015: 144-145). Εν τέλει, ο εκπαιδευτικός, σήμερα, οφείλει να είναι «καλός παιδαγωγός», αναπτύσσοντας παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές στηριζόμενη στην εμπιστοσύνη, την αμοιβαιότητα τον σεβασμό και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, όπως θα αναλυθεί, ενδελεχώς, στο επόμενο κεφάλαιο.

Ο εκπαιδευτικός ως διδάσκαλος

Ο εκπαιδευτικός, εκτός από τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, έχει αναλάβει στο πλαίσιο των καθηκόντων του και τη διδασκαλία, η οποία για πολλούς συνιστά τέχνη και επιστήμη και, ως εκ τούτου, ο διδάσκαλος εμφανίζει χαρακτηριστικά καλλιτέχνη

και επιστήμονα στην τάξη (Elliot, Kratochwill, Littlefield-Cook, & Travers, 2008: 44). Αναμφισβήτητα, η αγωγή και η διδασκαλία είναι στενά συνυφασμένες μεταξύ τους, ενώ συνιστούν δύο όψεις της παιδαγωγικής πράξης, οι οποίες συνεπιδρούν στην τελική επίτευξη της κύριας επιδίωξης, δηλαδή της ολόπλευρης καλλιέργειας του μαθητή (Καψάλης, 2006: 487). Αυτό σημαίνει ότι, σύμφωνα με τη μαθησιακή-διδασκική-τεχνική λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός είναι επιφορτισμένος με τον ρόλο του *διδασκάλου*, ως κατεξοχήν υπεύθυνου της οργάνωσης και διεκπεραίωσης της διδασκαλίας. Υπό αυτή την έννοια, παρέχει στους μαθητές γνώσεις, όπως γραφή, ανάγνωση, αριθμηση κ.λπ., με κύριο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που θα συνδράμουν στην ομαλή ένταξή του στο σύστημα της αγοράς εργασίας (Κωνσταντίνου, 2015: 154· Ξωχέλλης, 2015α: 24· Λιακοπούλου, 2010).

Στο σημείο αυτό, υπογραμμίζεται ότι η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν μια αμφίδρομη διαδικασία εξαρτώμενη από ποικίλους συντελεστές, όπως οι αφετηρίες μάθησης των μαθητών, οι εμπειρίες και η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού, η συμπεριφορά εκπαιδευτικών και μαθητών, το κλίμα της τάξης, καθώς και το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον. Επομένως, η διδασκαλία δεν μπορεί να μπει σε «καλούπια» ή να δοθούν «συνταγές» αποτελεσματικής διδασκαλίας (Ξωχέλλης, 2015α: 63-64). Αυτό σημαίνει ότι ο διδάσκαλος, σήμερα, πρέπει κάθε φορά να επαναπροσδιορίζει και να σχεδιάζει τη διδασκαλία του προσαρμόζοντάς την στις εκάστοτε συνθήκες, ανάγκες, απαιτήσεις και προσδοκίες των μαθητών του και στους αντίστοιχους διδακτικούς στόχους κάθε φορά.

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι ο εκπαιδευτικός, με την άσκηση του διδακτικού έργου, φέρνει σε επαφή τον μαθητή με το μορφωτικό αγαθό, χωρίς να επιδιώκει μόνο την απλή μετάδοση γνώσεων και την απλή γνωριμία του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο, αλλά στοχεύει στην πλήρη αφομοίωση του μορφωτικού υλικού από τον μαθητή, προκειμένου να είναι ικανός να το αξιοποιήσει στη μελλοντική του ζωή ανακαλώντας το στη μνήμη του, όταν αυτό καταστεί αναγκαίο. Για τον λόγο αυτό, συνιστά χρέος του διδασκάλου να προετοιμάζει και να οργανώνει συστηματικά τη διδασκαλία (Πυργιωτάκης, 2011: 304). Συνάμα, να κατέχει τη διδακτέα ύλη, όπως αυτή ορίζεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια και να διαθέτει την ικανότητα να διδάξει και να μεταδώσει την ύλη σε άτομα που δεν την κατέχουν (Καψάλης, 2006:485· Ματσαγγούρας, 2005: 437).

Ακολούθως, συνιστά παιδαγωγική αξίωση ο εκπαιδευτικός να διαθέτει τα απαραίτητα γνωστικά και επαγγελματικά προσόντα, δηλαδή την ανάλογη διδακτική κατάρτιση, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, ώστε να ανταποκριθεί επιτυχώς στη λειτουργία αυτή. Με άλλη διατύπωση, οφείλει να διαθέτει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αφορούν τη διδακτική πράξη, όπως το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας, τη μεθοδολογία, τις διδακτικές στρατηγικές, τα μέσα διδασκαλίας κ.λπ., προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των μαθητών σε ατομικό επίπεδο και, ευρύτερα, τις απαιτήσεις και προσδοκίες της κοινωνίας (Konstantinou & Konstantinou, 2021· Κωνσταντίνου, 2015: 155· Λιακοπούλου, 2010· Μαρσαγγούρας, 2011). Επιπλέον, συνιστά αδήριτη ανάγκη ο εκπαιδευτικός να επιλέξει τόσο τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, τι θα διδάξει και με ποιον τρόπο θα το διδάξει, προσαρμόζοντας τις τεχνικές -διδακτικές και οργανωτικές- στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Elliott et al., 2008: 541), όσο και τις συνθήκες εκείνες που μετασχηματίζουν και αναπαράγουν τη γνώση (Πουρνάρη, 2013· Πουρνάρη, 2014).

Σύμφωνα με τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, η διδασκαλία, σήμερα, είναι προσανατολισμένη στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των μαθητών, οι οποίοι, πλέον, δεν είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης, αλλά συμβάλλουν ενεργητικά στην ανακάλυψή της. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στις αρχές της παιδοκεντρικότητας, της βιωματικότητας, της αυτενέργειας και εποπτικότητας της διδασκαλίας, ενώ το κέντρο βάρους της σχολικής εργασίας μετατοπίζεται από την παροχή και αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων στην οργάνωση μαθησιακών διαδικασιών, στις οποίες ο μαθητής κατακτά μόνος τη γνώση με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού.

Χωρίς αμφιβολία, ο διδάσκαλος οργανώνει και διεκπεραιώνει τη διδακτική διαδικασία, ενώ εξασφαλίζει τις απαιτούμενες παιδαγωγικές συνθήκες, το κατάλληλο και θετικό παιδαγωγικό κλίμα και την επικοινωνία με τους μαθητές, θεσπίζει κανονισμούς, οι οποίοι θα κατευθύνουν τους μαθητές κατά τη διδασκαλία (Γκότοβος, 2003: 109· Κωνσταντίνου, 2006: 87). Ταυτόχρονα, με την εμπλοκή όλων των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας, επιτυγχάνει την αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, καθώς και των δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ τους ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης, ο διδάσκαλος επιδιώκει την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων των μαθητών για αυτόβουλη συμμετοχή στο μάθημα, δημιουργώντας ένα συναισθηματικά ασφαλές

μαθησιακό περιβάλλον, ενώ εστιάζει στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή εφαρμόζοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Δημητριάδου, 2016: 186).

Παράλληλα, καθώς η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπροσαρμόσει τη διδακτική πράξη, να εφαρμόσει συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης προς όφελος όλων των μαθητών, διασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες συμμετοχής κατά τη διδασκαλία σε όλους, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Tomlinson, 2004· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008).

Ακολούθως, ο διδάσκαλος καλείται, υιοθετώντας την προοπτική του συγκερασμού της παιδείας με την ηθική, ως σκοπό του σχολείου, να αναλάβει ένα διπλό καθήκον, δηλαδή αφενός τη μετάδοση της γνώσης για ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο και αφετέρου τη δημοκρατική εκπαίδευση των μαθητών. Ειδικότερα, οφείλει να διδάξει το γνωστικό αντικείμενο και, παράλληλα, να το συσχετίσει με ένα σύνολο στόχων, που σχετίζονται με κοινωνικές αξίες (Δημητριάδου, 2016: 207-208).

Προς την κατεύθυνση αυτή, ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη διδακτική διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη του ότι οι μαθητές έχουν μεταξύ τους διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανάγκες και, συγχρόνως, τους κατευθύνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να δραστηριοποιεί τα κίνητρα μάθησης για τα διάφορα περιεχόμενα και μαθήματα, τα οποία συμβάλλουν στη μάθησή τους. Κατ' επέκταση, κύριος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να οργανώνει τις μαθησιακές διαδικασίες, κατά τέτοιον τρόπο, ώστε η αυτενεργός μάθηση των μαθητών να κατέχει τη βασικότερη θέση στη διδασκαλία. Υπό αυτή την έννοια, *«το παιδί δεν είναι δοχείο που πρέπει να το γεμίσουμε, αλλά φωτιά που πρέπει να την ανάψουμε»* (Καψάλης & Θεοδώρου, 2021: 93-96).

Αναντίρρητα, ο σύγχρονος διδάσκαλος αντιμετωπίζει αυξημένες απαιτήσεις, υποχρεώσεις, καθώς και, συχνά, μια διαταραγμένη και ασαφή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό, καθίσταται αναγκαίο να υιοθετεί καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, που εστιάζουν στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του μαθητή, με παιδοκεντρικό προσανατολισμό. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξή του.

Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής

Ο εκπαιδευτικός, ως αξιολογητής της μαθησιακής διαδικασίας και επίδοσης των μαθητών, αναλαμβάνει, σύμφωνα με την επιλεκτική-αξιολογική λειτουργία του σχολείου, αρμοδιότητες σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι

τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι που εφαρμόστηκαν αποτιμώνται με γνώμονα την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν κατά τη διδασκαλία, βάσει του αναλυτικού προγράμματος, των διαφοροποιημένων αναγκών των μαθητών και των δυνατοτήτων της τάξης. Η αξιολόγηση του μαθητή, στο πλαίσιο της επιλεκτικής λειτουργίας, συνιστά καθημερινή υποχρέωση του εκπαιδευτικού (Καψάλης, 2006: 487). Μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων, τις ελλείψεις, τις αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών, ώστε να λάβει, στη συνέχεια, τα κατάλληλα ανατροφοδοτικά μέτρα, παιδαγωγικά και διδακτικά, για τη βελτίωση και ενίσχυση του μαθητή και, γενικότερα, την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Γκότοβος, 2003: 128· Κωνσταντίνου, 2006: 87· 2007β: 51· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 195-196).

Υπό αυτή την έννοια, ο εκπαιδευτικός μέσω της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών εκφέρει κρίσεις και αποφάσεις, σχετικά με τη μάθηση των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι έχει προηγηθεί μέτρηση των αποτελεσμάτων της μάθησης με ποικίλες τεχνικές. Φυσικά, η αξιολόγηση των μαθητών δεν περιορίζεται μόνο στις γνώσεις που απέκτησαν, αντιθέτως, συμπεριλαμβάνει αξίες, στάσεις, συναισθήματα, δεξιότητες, που παρατηρήθηκαν στους μαθητές ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Επιπλέον, δεν στηρίζεται μόνο στα τεστ και σε άλλες τεχνικές αξιολόγησης, αλλά και στα χαρακτηριστικά του μαθητή, που συνθέτουν τη συνολική του εικόνα στην τάξη, όπως η ενεργός συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία, η προσπάθεια που καταβάλλει για την κατάκτηση της γνώσης, το επίπεδο συνεργασίας με τους συμμαθητές του και τον διδάσκοντα, το ενδιαφέρον του για τη μάθηση, οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει, η δημιουργικότητά του, η κριτική του σκέψη και η τήρηση των κανόνων λειτουργίας του σχολείου και της τάξης (Τριλιανός, 1998β: 105-106).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός, ως αξιολογητής, προσδιορίζει τη σχολική σταδιοδρομία των μαθητών, βάσει της επίδοσής τους στα μαθήματα, και, παράλληλα, τους παρέχει αποδεικτικά κατοχής προσόντων, τα οποία προσδιορίζουν, στη συνέχεια, την επαγγελματική και κοινωνική τους θέση, σε μεγάλο βαθμό. Ως εκ τούτου, ο ρόλος αυτός απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να διαθέτει την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση, προκειμένου η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και να διεξάγεται με εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα (Κοσσυβάκη, 1994: 44· Κωνσταντίνου, 2006: 88· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Λιακοπούλου, 2010· Μатσαγγούρας, 2005: 438).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης είναι, πιθανόν, η πιο δύσκολη υποχρέωση που οφείλει να διεκπεραιώνει ο εκπαιδευτικός, καθώς κατά την επιτέλεση του ρόλου αυτού έρχεται, συχνά, αντιμέτωπος με το δίλημμα να βαθμολογήσει αντικειμενικά, σύμφωνα με τα προδιαγεγραμμένα κριτήρια που τέθηκαν από το κράτος ή βάσει των παιδαγωγικών κριτηρίων που ο ίδιος επιθυμεί (Καψάλης, 2006: 489).

Κατ' επέκταση, ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της επιλεκτικής λειτουργίας, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του αμερόληπτου κριτή, που ρυθμίζει τη σχολική και κοινωνική επιλογή διανέμοντας «κοινωνικά προνόμια», δημιουργεί εστίες τριβής στις σχέσεις του με τους γονείς και, παράλληλα, έρχεται αντιμέτωπος με τους μαθητές. Οι συνθήκες αυτές απαιτούν έναν εκπαιδευτικό ευαίσθητο για κοινωνική δικαιοσύνη και ανοιχτό σε αλλαγές (Ξωχέλλης, 2006: 89· 2015α: 109-110). Επίσης, ο βαθμός που αποδίδει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή, συχνά, αμφισβητείται ως μη έγκυρος, αξιόπιστος και αντικειμενικός, όταν η αξιολογική διαδικασία στηρίζεται, κυρίως, στον εμπειρισμό και όχι στην επιστημονική γνώση και ικανότητα του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 2015: 166).

Ο εκπαιδευτικός ως επόπτης

Σύμφωνα με την κουστωδιακή-εποπτική λειτουργία του σχολείου, ο *εκπαιδευτικός, ως επόπτης-φύλακας*, είναι υπεύθυνος για τη διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας, της ασφάλειας και της υγείας των μαθητών, καθώς και για την αξιοπρεπή διαβίωσή τους στον χώρο του σχολείου (Γκότοβος, 2003: 197· Κωνσταντίνου, 2015: 167· Πυργιωτάκης, 2011: 217-218). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός απαλλάσσει τους γονείς από το βάρος των παιδιών, από άποψη χώρου και χρόνου, καθώς και από πρακτική άποψη, αφού για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα σε καθημερινή βάση αποδεσμεύονται από την επίβλεψη και τη φροντίδα των παιδιών. Συνεπώς, οι γονείς μεταθέτουν στο σχολείο την ευθύνη μεταβίβασης των πολιτιστικών αγαθών στα παιδιά τους, αφού αποδεσμεύονται από τον παιδαγωγικό τους ρόλο, ενώ αποτελούν διαθέσιμη εργατική δύναμη, που μπορεί να αξιοποιηθεί στο σύστημα αγοράς εργασίας (Καψάλης & Θεοδώρου, 2021: 71· Κωνσταντίνου, 2015: 168).

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, η εποπτεία των μαθητών κατά τον χρόνο παραμονής τους στο σχολείο δημιουργεί, συχνά, δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς, καθώς υπάρχει έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, όπως βιβλιοθήκες, εργαστήρια, γυμναστήρια, επαρκές προαύλιο κ.λπ., με αποτέλεσμα να μην είναι ευχάριστη και

ασφαλής η διαμονή των μαθητών στο σχολείο. Επίσης, η επίβλεψη των μαθητών στα διαλείμματα εκτός σχολικής αίθουσας από τον εκπαιδευτικό αποτελεί, συχνά, μια τυπική διαδικασία, που αποβλέπει, κυρίως, στην αποφυγή εκδήλωσης δυσάρεστων συμβάντων. Ωστόσο, θα μπορούσε να αποτελέσει μια ευκαιρία για τον εφημερεύοντα να αξιοποιήσει τον χρόνο παιδαγωγικά αντλώντας πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα, τις αντιλήψεις και, εν γένει, τη στάση των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2015: 170).

Από την προσέγγιση του εκπαιδευτικού ρόλου από παιδαγωγική σκοπιά προκύπτει, λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο του σχολείου επιτελεί συγκεκριμένους ρόλους, ενώ πρέπει να κρατήσει τις ισορροπίες στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς που, συχνά, «καταδοκούν» ή «επαγρυπνούν», προκειμένου να μην διαταραχθεί το κοινωνικό σύστημα των ρόλων. Με άλλη διατύπωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνδυάζει τους ρόλους και να είναι «καλός παιδαγωγός», «καλός διδάσκαλος», «καλός αξιολογητής» και «καλός επόπτης», αλλά και, επιπλέον, «καλός δημόσιος υπάλληλος», κάτι που δύσκολα μπορεί να συγκεραστεί, με αποτέλεσμα να δέχεται, πολλές φορές, τα «πυρά» των ομάδων επιρροής (Κωνσταντίνου, 2015: 178).

Αξίζει, βέβαια, να αναφερθεί ότι όσο πιο ευνοϊκό είναι το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός και όσο πιο πολύ αναγνωρίζεται η προσφορά του, το εκπαιδευτικό και διδακτικό του έργο ηθικά, κοινωνικά και οικονομικά από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του, τόσο πιο κοντά βρίσκεται ο εκπαιδευτικός στην επιτυχή πραγματοποίηση και αποτελεσματικότερη επιτέλεση του πολυδιάστατου ρόλου του, που ενισχύει την κοινωνικοπολιτισμική συνοχή και ανάπτυξη (Κωνσταντίνου, 2015: 195) και, παράλληλα, έχει αντίκτυπο και στις σχέσεις του με τους μαθητές.

Τέλος, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αρκείται στα παραδοσιακά εφόδια για τη διαπαιδαγώγηση του σημερινού και αυριανού πολίτη. Αντιθέτως, είναι αναγκαία η ύπαρξη πρόσθετων «μορφωτικών αγαθών», όπως οι δεξιότητες, ως προϋπόθεση επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των ανθρώπων, αλλά και μετάδοσης των ανθρώπινων αξιών. Προς αυτή την κατεύθυνση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κινείται πέρα από τη διδασκαλία και ό,τι συνδέεται με αυτή, ενώ η διαμόρφωση παιδαγωγικού ήθους αποκτά καθοριστική σημασία, με προτεραιότητα στο παιδαγωγικό έργο και τον λειτουργηματικό χαρακτήρα του (Ξωχέλλης, 2006: 90).

Στην επόμενη ενότητα, θα μελετηθούν επιπλέον διαστάσεις του εκπαιδευτικού ρόλου, που είτε απορρέουν από την παιδαγωγική υπόσταση του ρόλου του, σχετικά με το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο, είτε αφορούν το εξωδιδακτικό έργο, που καλείται

να αναλάβει ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, προκειμένου να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις της εποχής του.

2.1.3 Σύγχρονες επιμέρους διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού

Πέρα από τους τέσσερις προαναφερθέντες ρόλους, δηλαδή του παιδαγωγού, του διδασκάλου, του αξιολογητή και του επόπτη, οι οποίοι αφορούν την παιδαγωγική υπόσταση του εκπαιδευτικού, ο τελευταίος αναλαμβάνει και τον ρόλο του δημοσίου υπαλλήλου από τη στιγμή που διορίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι *«υπόκειται στη διοικητική νομοθεσία και ιεραρχία που σημαίνει ότι, στο εξής, η επαγγελματική συμπεριφορά του προσδιορίζεται και εκ των πραγμάτων υπάγεται στον διοικητικό-δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και τη σχολική νομοθεσία»* (Κωνσταντίνου, 2015: 171-172· Πυργιωτάκης, 2011: 298-299). Επιπλέον, το νομικό πλαίσιο ορίζει τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του εκπαιδευτικού, καθώς και τις προσδοκίες αναφορικά με τον ρόλο του, ενώ ρυθμίζει ακόμη και την προσωπική ζωή του (Κωνσταντίνου, 2015:172· Πυργιωτάκης, 2011:299). Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να ακολουθεί τους σχολικούς κανονισμούς που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, ενώ δεσμεύεται στην υλοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία καθορίζουν τη διδακτέα ύλη ανά μάθημα και τάξη, τον χρόνο διδασκαλίας, τους σκοπούς του σχολείου, τα ωρολόγια προγράμματα, την έναρξη και λήξη του των μαθημάτων, τις αργίες και τις διακοπές (Γκότοβος, 2003: 127· Κωνσταντίνου, 2015: 172· Ξωχέλλης, 2015α: 89· Πυργιωτάκης, 2011: 300).

Υπό αυτή την αντίληψη, οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται ανάμεσα σε δύο αντίθετες όψεις του ρόλου τους. Από τη μια πλευρά, είναι δημόσιοι υπάλληλοι μιας γραφειοκρατικής δομής και, από την άλλη, είναι επαγγελματίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά τις προκλήσεις ενός πολυσύνθετου παιδαγωγικού έργου, το οποίο απαιτεί επαγγελματική αυτονομία (Παπαναούμ, 2003: 20). Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται κατά την άσκηση του έργου του από την πολιτεία και, συχνά, περιορίζεται η ελευθερία των κινήσεών του, καθώς οφείλει να συμμορφώνεται με τις υποδείξεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Για τον λόγο αυτό, υπάρχουν, αρκετές φορές, συγκρούσεις ανάμεσα στους δύο ρόλους, δηλαδή του «επαγγελματία εκπαιδευτικού» και του «δημόσιου υπαλλήλου». Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρει τη χρυσή τομή, ισορροπώντας μεταξύ των δύο ρόλων και λειτουργώντας με γνώμονα το παιδαγωγικό όφελος του μαθητή.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, ο εκπαιδευτικός ρόλος εναρμονίζεται και συγκαθορίζεται από τις ευρύτερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο του σχολείου, το οποίο, ανάλογα με τις επιταγές της εποχής σε κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο, επαναπροσδιορίζει τους στόχους και τους προσανατολισμούς του. Συνεπώς, απαιτείται επαναπροσδιορισμός και του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς και η ανάληψη νέων ρόλων εκ μέρους του ή και ο συνδυασμός παλαιών και νέων ρόλων, προκειμένου να ανταποκριθεί τόσο στις προσδοκίες των ομάδων επιρροής όσο και στις εντολές της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και, κυρίως, να προετοιμάσει επαρκώς τους μαθητές για την ένταξή τους στην κοινωνία. Προς αυτήν την κατεύθυνση, οφείλει να κινείται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πέρα από την υλοποίηση των ρόλων που αφορούν την αποστολή του, οφείλει να εκσυγχρονίζεται και να εναρμονίζεται με τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις και προσδοκίες.

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε επιμέρους πτυχές του εκπαιδευτικού ρόλου που απορρέουν από τους βασικούς προαναφερόμενους ρόλους, καθώς και καθήκοντα στα οποία οφείλει να ανταποκριθεί, σχετικά με το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο, αλλά και με το εξωδιδακτικό. Βέβαια, να διευκρινιστεί ότι οι παρακάτω θεωρήσεις δεν αλληλοαποκλείονται, αλλά συνιστούν πτυχές του εκπαιδευτικού ρόλου, τις οποίες αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός διαμορφώνοντας έναν πολλαπλό και σύνθετο ρόλο.

Ο εκπαιδευτικός ως διαμεσολαβητής, δεν μεσολαβεί απλώς ανάμεσα στο μαθησιακό αντικείμενο και τον μαθητή (Σούλης, 2008: 122), αλλά διαδραματίζει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο κράτος και τους μαθητές, καθώς διαθέτει μια θεσμοθετημένη μορφή εξουσίας, προκειμένου να υλοποιηθεί ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της πολιτικής ηγεσίας (Ματσαγγούρας, 2011: 425· Παπαοικονόμου, 2019: 144-145). Επίσης, διαμεσολαβεί ανάμεσα σε δύο γενιές με διαφορετικά συστήματα αξιών, δηλαδή αποτελεί τη «γέφυρα» για τη σύνδεση παρελθόντος και παρόντος ή παρόντος και μέλλοντος (Ξωχέλλης, 2015α: 108-109) και, όπως είπε και ο Έλληνας πεζογράφος Νίκος Καζαντζάκης, ο εκπαιδευτικός «γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του. Κι όταν πια του διευκολύνει το πέρασμα αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί, ενθαρρύνοντας τον μαθητή του να φτιάξει δικές του γέφυρες».

Επιπλέον, στις σύγχρονες πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει κατευθύνσεις στη νέα γενιά, ενισχύοντας την ικανότητα της κατανόησης του διαφορετικού, καλλιεργώντας τον σεβασμό απέναντι στους συνανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετικά

χαρακτηριστικά, διαφορετικές πεποιθήσεις, άλλο θρήσκευμα και άλλη καταγωγή (Ξωχέλλης, 2006: 86). Υπό αυτή τη θεώρηση, ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβεί στις πλουραλιστικές και ετερογενείς τάξεις, καθώς επιδιώκει την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, χωρίς να τους κατηγοριοποιεί και, συνάμα, προσανατολίζεται στο πλαίσιο των δημοκρατικών αρχών της ισότητας στη συμμετοχή, του σεβασμού και της πολυμορφίας (Σούλης, 2008: 53-55).

Ο εκπαιδευτικός ως ανανεωτής, είναι πάντα ενήμερος και πληροφορημένος, σχετικά με την πραγμάτωση του ρόλου του, ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά, εντός και εκτός σχολείου, στις παιδαγωγικές και κοινωνικές σχέσεις (Κωνσταντίνου, 2015: 168). Υπό αυτή τη θεώρηση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναζητά, συνεχώς, νέες πληροφορίες, να ενημερώνεται για τις σύγχρονες εξελίξεις, όχι μόνο σχετικά με το γνωστικό του αντικείμενο, αλλά και ευρύτερους τομείς, προκειμένου να ανανεώνει το επιστημονικό του υπόβαθρο, καθώς δεν αποτελεί, πλέον, μοναδική πηγή γνώσης για τους μαθητές, αφού η πρόσβαση σε πληροφορίες μέσω του διαδικτύου είναι εύκολη. Επιπλέον, σύμφωνα με τις εκθέσεις του Ο.Ο.Σ.Α., η συνεχής διόγκωση των κοινωνικών προσδοκιών για τους εκπαιδευτικούς απαιτεί την ανανέωση των αρχικά αποκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων από τις σπουδές, καθώς έχουν περάσει πολλά χρόνια από τότε και, πιθανόν, έχουν απασχοληθεί στο μεσοδιάστημα με διαφορετικά επαγγέλματα. Ως εκ τούτου, η διατήρηση του επαγγελματικού τους status και η ενίσχυση της ευελιξίας τους θεωρούνται αναγκαία στοιχεία (Δουράνου, 2007: 44).

Ο εκπαιδευτικός ως διευκολυντής, εμπυχωτής, υποστηρικτής και συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας. Χωρίς αμφιβολία, κρίνεται σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διευκολύνει τους μαθητές να γίνουν ενεργά μέλη της τάξης, του σχολείου και, ευρύτερα, της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι βοηθάει στην αποσαφήνιση των ατομικών ή ομαδικών μαθησιακών στόχων και, συγχρόνως, στηρίζεται στην επιθυμία των μαθητών για επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων που έχουν νόημα για τους ίδιους και συνιστούν κίνητρο μάθησης (Rogers & Freiberg, 1994: 187-188). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας συντονίζει τις δραστηριότητες, χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες, πληροφορεί σχετικά με τον στόχο της δραστηριότητας, αναθέτει ρόλους στα μέλη κάθε ομάδας, παρέχει το απαιτούμενο προς επεξεργασία και βοήθεια υλικό, παρατηρεί και υποστηρίζει την εργασία της ομάδας, όποτε αυτό απαιτείται. Συνάμα, ενθαρρύνει και εμπυχώνει τους μαθητές ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον τους, παρέχοντας κίνητρα για μάθηση, ανάληψη

πρωτοβουλιών και εκτέλεση δραστηριοτήτων και, εν τέλει, τους υποστηρίζει να κυριαρχήσουν πάνω στο πλήθος των πληροφοριών (Bruner, 1966· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006α· Ματσαγγούρας, 2009· Vygotsky, 1978).

Ο εκπαιδευτικός ως επιστήμονας, ερευνητής και μεταρρυθμιστής. Οι αλλαγές που έχουν σημειωθεί στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και τα συνεχή επιμορφωτικά προγράμματα, σήμερα, έχουν οδηγήσει στην απόδοση της ιδιότητας του επιστήμονα εκπαιδευτικού (Ξωχέλλη, 2006: 56-57). Ειδικότερα, ως επιστήμονας οφείλει να ερευνά και να παράγει έγκυρη γνώση και να την προωθεί σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνοντας έγκυρες απόψεις και προτάσεις, προτείνοντας υψηλού επιστημονικού επιπέδου λύσεις, αποφεύγοντας ασάφειες και δυσεφάρμοστες θεωρητικές προσεγγίσεις (Κωνσταντίνου, 2015: 109).

Ακολούθως, ως ερευνητής αναλαμβάνει επιστημονικές πρωτοβουλίες, όπως με την έρευνα δράσης, η οποία του παρέχει την ευκαιρία τόσο να ενημερωθεί για τις μεθόδους της έρευνας όσο και να σχεδιάσει με προσοχή τις μεθόδους διδασκαλίας, να κατανοήσει τις αντιλήψεις του και να βελτιώσει την πρακτική του (Μπαράλός, 2001: 73). Ο εκπαιδευτικός οφείλει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της έρευνας και να προχωρά σε ερευνητικές δραστηριότητες, στις οποίες θα εμπλέκει ενεργά το σύνολο των μαθητών, προσδίδοντας σε αυτές εκούσιο χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός διακρίνεται για την ερευνητική στάση, δηλαδή τον προσανατολισμό στη χρήση τεκμηριωμένης επιστημονικής βιβλιογραφίας και τη διερευνητική αντιμετώπιση της προσωπικής του διδακτικής πράξης (Αυγητίδου, 2014: 24· Παπάς, 1988: 257· Ματσαγγούρας, 2005: 322).

Ας μη διαφεύγει της προσοχής μας ότι ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει τις μεταρρυθμίσεις που πρεσβεύει η ηγεσία της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ καλείται να αναπροσαρμόζεται και να ενημερώνεται, διαρκώς, σχετικά με το γνωστικό του αντικείμενο και τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις, προκειμένου να ανταποκριθεί, ουσιαστικά, στον ρόλο του και να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση. Εν τέλει, είναι εκείνος που πρωταγωνιστεί στην υλοποίηση οποιασδήποτε καινοτομίας και δράσης, αναφορικά με τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας (Σούλης, 2008: 297).

Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται επαγγελματίας και όχι κάτοχος μιας «τέχνης», που διεκπεραιώνει μόνο το έργο του, αλλά έχει διαμεσολαβητικό ρόλο. Υπό την έννοια αυτή, συνιστά έναν στοχαζόμενο

επαγγελματία, ο οποίος προσανατολίζει τη σύνθετη διαδικασία της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών και στις απαιτήσεις του πλαισίου (Λιακοπούλου, 2010: 17). Προς την κατεύθυνση αυτή, στοχάζεται κριτικά, αναφορικά με την πρακτική γνώση που απέκτησε μέσα από τις επαναλαμβανόμενες επαγγελματικές του εμπειρίες, αντιμετωπίζοντας διαφορετικές κάθε φορά καταστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι στοχάζεται, αφενός «πάνω στη δράση» του και αφετέρου «κατά τη δράση του». Ειδικότερα, είτε μετά την εκτέλεση της δράσης είτε κατά τη διάρκεια της δράσης, ο εκπαιδευτικός στοχάζεται πώς η πρακτική γνώση τον οδήγησε στο αποτέλεσμα. Ο στοχασμός αυτός, βέβαια, δεν επηρεάζει την παρούσα δράση, αλλά συνιστά ένα είδος προετοιμασίας που προσδιορίζει τις μελλοντικές του δράσεις (Δημητριάδου, 2016: 304· Καλαϊτζοπούλου, 2001:2 9· Ματσαγγούρας, 2005: 326). Αναμφίβολα, ο στοχασμός συνεπάγεται τη δράση και λειτουργεί ως μέσο που επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά και στις επαγγελματικές πρακτικές του εκπαιδευτικού και, παράλληλα, ενισχύει την ικανότητά του να προσεγγίζει διαισθητικά τις καταστάσεις και μειώνει τις πιθανότητες υιοθέτησης ακατάλληλων δράσεων (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 71-72). Επιπλέον, ο στοχάζόμενος εκπαιδευτικός διαθέτει τα αναγκαία γνωστικά εφόδια, την ετοιμότητα να αξιολογεί τη δράση του, να αναλύει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του και να πράττει αντίστοιχα συνδυάζοντας τη θεωρία με την πράξη (Ξωχέλλης, 2006: 101).

Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής, παρέχει στον μαθητή βοήθεια σε όλους τους τομείς, πέρα από τη διδασκαλία, όπως επαγγελματική σταδιοδρομία, αγωγή κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 2015: 168· Μπρούζος, 2009). Το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού αποβλέπει στην εξέλιξη του μαθητή, στην αυτοπραγμάτωσή του και στην επιτυχή αντιμετώπιση των δυσκολιών και των προβλημάτων που τον απασχολούν, καθώς και στην παροχή βοήθειας, ώστε να επιτύχει τον στόχο της αυτοοργάνωσης και αυτοδιαμόρφωσης των μαθησιακών διαδικασιών (Μπρούζος, 2009: 106). Με αυτή την έννοια, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στα συναισθήματα του μαθητή, ενθαρρύνοντάς τον να εκφραστεί ελεύθερα για το σχολείο, τον εαυτό του και τους σημαντικούς άλλους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μέσω της εκπαιδευτικής πράξης αναπτύσσει ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές του και, συγχρόνως, αναπτύσσει συναισθηματικές δεξιότητες (Χατζηδήμου, 2011).

Τα σύγχρονα προβλήματα, εντός και εκτός του σχολείου, οι ελλείψεις διαπροσωπικές σχέσεις, οι οικονομικές δυσκολίες, τα αδιέξοδα που βιώνουν οι μαθητές

και, γενικότερα, η κρίση που υφίσταται η σημερινή κοινωνία, καθιστούν επιτακτική την υλοποίηση του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με την εκπαιδευτική μας εμπειρία, ο εκπαιδευτικός βοηθά τον μαθητή στην αντιμετώπιση ρεαλιστικών καταστάσεων και την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας, ενώ ενισχύει την αυτοπεποίθησή του. Ειδικά, κατά την περίοδο της πανδημικής κρίσης, οι μαθητές είχαν μεγαλύτερη ανάγκη τον εκπαιδευτικό ως σύμβουλο και παιδαγωγό, παρά ως διδάσκαλο.

Ο εκπαιδευτικός ως κοινωνικός παιδαγωγός και κοινωνικός ψυχολόγος. Οι σύγχρονες μεταβολές στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, λόγω της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, η οποία μαστίζει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό, αντικατοπτρίζονται στις αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών, τις οποίες καλείται να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός καθημερινά στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ δεν είναι θεσμικά προετοιμασμένος και εκπαιδευμένος (Konstantinou & Konstantinou, 2021).

Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις ο εκπαιδευτικός καλείται να ενσωματώσει τους αλλοδαπούς μαθητές, αφενός στο σχολικό πλαίσιο, προκειμένου να επιτύχει την αποδοχή τόσο των ίδιων όσο και της κουλτούρας τους από τους ημεδαπούς μαθητές και αφετέρου στο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός των πολυπολιτισμικών τάξεων οφείλει να διαθέτει τα κατάλληλα προσόντα και να είναι οπλισμένος με γνώσεις, τόσο για την κοινωνία στην οποία υφίσταται το ελληνικό σχολείο όσο και για την ευρωπαϊκή και παγκόσμια πραγματικότητα, που, σαφώς, επιδρούν στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Συνάμα, οι παιδαγωγικές γνώσεις κρίνονται αναγκαίες, προκειμένου να εφαρμόσει αποτελεσματικά διδακτικές προσεγγίσεις στην τάξη (Γκόβαρης & Ρουσσάκη, 2008: 63-70· Μάρκου, 1996· Νικολάου, 2000).

Ο εκπαιδευτικός ως διδάσκαλος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια των δύσκολων επικρατουσών υγειονομικών συνθηκών της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο ρόλος αυτός είναι πολύπλοκος και δύσκολος, καθώς διαφέρει από τον συμβατικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη φυσική τάξη, λόγω της διαφοροποίησης των συνθηκών κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία, ενώ δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη λειτουργία του εκπαιδευτικού, ως εμψυχωτή, συντονιστή διεργασιών, δημιουργού ευνοϊκών συνθηκών μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι παράλληλα με τη διδακτική του

παρέμβαση σχεδιάζει ένα σύστημα υποστήριξης και ενθάρρυνσης μέσα στο οποίο λειτουργεί ως σύμβουλος (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016).

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να μετατρέψουν τις δια ζώσης τάξεις τους σε διαδικτυακές, χωρίς να έχουν, τουλάχιστον, στην πλειοψηφία τους, την απαραίτητη επιμόρφωση σε τεχνολογικές δεξιότητες και ψηφιακές εκπαιδευτικές πρακτικές (Schleicher, 2020). Ουσιαστικά, ήταν απροετοίμαστοι να υλοποιήσουν έργο, το οποίο, θεσμικά και σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν προβλέπεται σε τέτοιο επίπεδο, καθώς η θεωρητική και πρακτική εκπαιδευτική κατάρτιση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών γινόταν με την προοπτική της εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον φυσικό χώρο του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2020γ). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί παρά τις αντίξοες και πρωτόγνωρες συνθήκες ανταποκρίθηκαν άμεσα επιδεικνύοντας θετική πρόθεση και στηρίζοντας το νέο δύσκολο εγχείρημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας παρά τις ελλείψεις σε τεχνολογικό εξοπλισμό (Αθανάτου & Υφαντόπουλος, 2021· Κωνσταντίνου, 2020γ).

Υπό αυτή την έννοια, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έναν νέο ρόλο πιο σύνθετο, καθώς το αναδυόμενο περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι διαφορετικό και η αναγκαιότητα ενός πλαισίου μετάβασης είναι επιτακτική. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να εναρμονίσει στις πρακτικές του το τρίπτυχο ενσυναίσθηση - συμβουλευτική υποστήριξη - ευελιξία. Ειδικότερα, οφείλει να μπαίνει στη θέση των μαθητών, αλλά και των γονέων και συναδέλφων του, λειτουργώντας υποστηρικτικά και συμβουλευτικά και, κυρίως, δίνοντας τον απαραίτητο χρόνο για τη μετάβαση στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον και, παράλληλα, να εστιάζει στην ευελιξία στον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό των μαθητών. Από παιδαγωγική άποψη, οφείλει να λειτουργεί ως γέφυρα επανασύνδεσης με τους μαθητές συμβάλλοντας στη σταδιακή αποκατάσταση της επικοινωνίας και υποστηρίζοντας κάθε προσπάθειά τους (Αναστασιάδης, 2020: 39).

Επιπλέον, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται σε σχέση με την πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση, καθώς το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από τη διδασκαλία στη συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών, ώστε να αλληλεπιδράσουν μέσω ειδικά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων με το εκπαιδευτικό υλικό. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τον μαθητή στη διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης, ενώ οι

δραστηριότητες βοηθούν τον μαθητή να μάθει πώς να μαθαίνει μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό και τις πρόσθετες πηγές. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και υποστηρίζει ψυχοσυναισθηματικά τον μαθητή, ώστε να οικοδομήσει τις γνώσεις του συνεργατικά και να ανακαλύψει τη δική του μαθησιακή διαδρομή προς την επίτευξη των στόχων του (Αναστασιάδης, 2020: 40-41).

Γίνεται σαφές ότι οι προκλήσεις της πανδημικής κρίσης σηματοδότησαν μία νέα εποχή για την εκπαίδευση, στην οποία καθίσταται ως επιτακτική αναγκαιότητα ο εκπαιδευτικός να είναι καλός και αποτελεσματικός, προκειμένου να φέρει εις πέρας το δύσκολο αυτό έργο, καθώς μεταξύ άλλων, η πανδημία επέβαλε αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη και τη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες υπό κανονικές συνθήκες θα απαιτούσαν χρόνο για να εφαρμοστούν και να εδραιωθούν (Τσατσούλη, 2022β).

Ωστόσο, κατά την κρίση μας και μέσα από την καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία μας, είναι καλό ο εκπαιδευτικός, στην μετά την πανδημία εποχή, να υιοθετήσει πρακτικές που εφάρμοσε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δηλαδή να συνδυάσει τη χρήση εργαλείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη δια ζώσης διδασκαλία, όπως τη χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας e-me ή e-class, που μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά και να εδραιώσουν την επικοινωνία με τους μαθητές, αλλά, κυρίως, να ενεργοποιήσουν και να παροτρύνουν τους μαθητές στη μάθηση. Προς την κατεύθυνση αυτή, είναι πρόσφορο να κινείται ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, καθώς η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία και ο ψηφιακός γραμματισμός συναποτελούν το «κλειδί» της επιτυχίας στην εκπαίδευση.

Ο εκπαιδευτικός ως ειδικός παιδαγωγός, καλείται να αντιμετωπίσει περιπτώσεις μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως σωματικές, πνευματικές και ψυχικές διαταραχές, οι οποίες απαιτούν ειδική αγωγή και διδασκαλία. Στις περιπτώσεις αυτές, ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τους στόχους της διδασκαλίας ανάλογα με την ικανότητα μάθησης, τον ιδιαίτερο ρυθμό εργασίας και το είδος της διαταραχής του μαθητή, ενώ μέλημά του αποτελεί η αποφυγή στιγματισμού του μαθητή, η ενσωμάτωσή του στην τάξη και η αποδοχή του από αυτήν (Μπρούζος, 2009: 174· Σούλης, 2008).

Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης της τάξης. Ο εκπαιδευτικός είναι ένα άτομο, το οποίο από τη φύση του επαγγέλματός του ασκεί ηγεσία, δηλαδή καθοδηγεί τα μέλη σε κοινούς και επιθυμητούς στόχους και, παράλληλα, τα επηρεάζει κατά την εκτέλεση του έργου του και εξασφαλίζει την προθυμία τους να εργαστούν με ζήλο (Σαΐτης, 2008β· Τσιπλητάρης, 1998: 174-175). Επίσης, βασικός στόχος του ηγέτη εκπαιδευτικού δεν

είναι να υποστηρίξει τις στάσεις, αξίες και ιδιότητες των μαθητών, αλλά να τις τροποποιήσει, ωστόσο, αυτό απαιτεί πολύ κόπο και μόχθο (Τσιπλητάρης, 1998: 174-175). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός-ηγέτης είναι αποδεκτός από τους μαθητές και λειτουργεί ως πρότυπό τους, καθώς τον υπακούν και επιθυμούν να του μοιάσουν και, παράλληλα, ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού εκούσια, χωρίς την άσκηση βίας ή εξαναγκασμού (Τσιπλητάρης, 1998: 177).

Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός-ηγέτης οφείλει να διαθέτει, αφενός την ικανότητα να αντιλαμβάνεται ότι οι μαθητές υποκινούνται διαφορετικά σε διαφορετικές καταστάσεις και περιπτώσεις και αφετέρου να εμπνέει του μαθητές του να υλοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Συνάμα, οφείλει να λαμβάνει υπόψη του και να ικανοποιεί τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις φιλοδοξίες των μαθητών για την επίτευξη της αλλαγής της συμπεριφοράς τους (Σαϊτης, 2008β).

Στο σημείο αυτό κρίνεται εύλογο να αναφερθούμε και σε ρόλους που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός, οι οποίοι δεν σχετίζονται άμεσα με το διδακτικό του έργο, όμως, επιδρούν καθοριστικά στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο εκπαιδευτικός ως συνεργάτης των γονέων. Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αγωγή των μαθητών, καθώς έχει αναλάβει την ευθύνη αυτή, από τη στιγμή που το παιδί έρχεται στο σχολείο. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι φέρει την αποκλειστική ευθύνη διαπαιδαγώγησης των μαθητών χωρίς τη συμβολή των γονέων. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η συνεργασία των δύο θεσμών, σχολείου και οικογένειας και, κατ' επέκταση, εκπαιδευτικών και γονέων, αποτελεί καθοριστική συνιστώσα για την επιτυχή υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναμφίβολα, η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή τους, καθώς κοινός στόχος εκπαιδευτικών και γονέων είναι η βέλτιστη εκπαίδευση και ανάπτυξη των μαθητών (Μπρούζος, 2009: 220), ενώ περιορίζονται προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο και αυξάνονται τα κίνητρα μάθησης και η θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Μπρούζος, 2009: 239).

Ο εκπαιδευτικός ως διευθυντής-ηγέτης του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός, πέρα από παιδαγωγικά και διδακτικά καθήκοντα, καλείται, ως διευθυντής-ηγέτης, να αναλάβει την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, καθώς και την επίβλεψη όλων των δραστηριοτήτων που αφορούν τη σχολική μονάδα, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Εκτός από το γραφειοκρατικό έργο που ασκεί, επηρεάζει με τη συμπεριφορά του τους συναδέλφους, τους εμπνέει και τους εμπνύχωνει,

προκειμένου να δημιουργήσει σχολικό κλίμα αλλαγής και παρώθησης (Σαϊτής, 2014). Επιπλέον, ως ηγέτης διαθέτει όραμα, ενώ συνιστά πηγή έμπνευσης και καθοδήγησης της ομάδας προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Θεοφιλίδης, 2012: 64). Για την επίτευξη, όμως, της αλλαγής της συμπεριφοράς των μελών της σχολικής κοινότητας, ο διευθυντής-ηγέτης χρειάζεται να διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα και να μεριμνά για την επίτευξη των προσωπικών στόχων των εκπαιδευτικών, εκφράζοντας έμπρακτα τη συμπαράστασή του, αλλά και των στόχων της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2002: 201).

Ο εκπαιδευτικός ως ενδοσχολικός συντονιστής. Σύμφωνα με το νέο νόμο 4823/2021, που τέθηκε σε εφαρμογή, και, ειδικότερα, βάσει του άρθρου 92, προβλέπεται ο εκπαιδευτικός να αναλαμβάνει τον ρόλο του ενδοσχολικού συντονιστή για τον συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, συγκαλώντας συναντήσεις εργασίας με εκπαιδευτικούς ομάδων ειδικοτήτων ή ομάδων τάξεων διδασκαλίας, καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, προκειμένου να συνδράμει στο έργο της διεύθυνσης του σχολείου. Στα καθήκοντά του συμπεριλαμβάνονται ο προγραμματισμός της διδακτέας ύλης, η οργάνωση δειγματικών διδασκαλιών, η ανταλλαγή καλών πρακτικών, ο προγραμματισμός των διαδικασιών μαθητικής αξιολόγησης κ.ά.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός πέρα από τα διδακτικά και παιδαγωγικά του καθήκοντα στο πλαίσιο της τάξης, αναλαμβάνει και άλλα καθήκοντα, που αφορούν τον γενικότερο συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Χωρίς αμφιβολία, ο θεσμός αυτός περιέχει, ως έναν βαθμό, θετικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, όταν βρίσκεται σε αρμονική παιδαγωγική σχέση με τη συνολική οργάνωση και λειτουργία του ευρύτερου θεσμού, δηλαδή του σχολείου, καθώς και όταν δεν υπηρετεί ελεγκτικούς, ανταγωνιστικούς ή, γενικότερα, αμφιλεγόμενους προσανατολισμούς. Από την άλλη πλευρά, εγείρονται αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς συνεπάγεται την υπερφόρτωση νέων υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών και, επομένως, την επιβάρυνση και πίεση στο να ανταποκριθεί (Κωνσταντίνου, 2022δ).

Ο εκπαιδευτικός ως μέντορας. Ο εκπαιδευτικός δύναται να αναλάβει την καθοδήγηση και υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα ενός νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου στη σχολική μονάδα μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού, ως μέντορας ή παιδαγωγικός σύμβουλος του (ν. 4823/2021, άρθρο 93). Αυτό σημαίνει ότι ο μέντορας εκπαιδευτικός παρέχει υποστήριξη, καθημερινή

εποπτεία και επίβλεψη στον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, κατά τη δοκιμαστική περίοδο, σχετικά με τη διδασκαλία, την αξιολόγηση, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο (Williams et al., 1998: 227-231· Williams & Prestage, 2002: 36). Όλα αυτά, φυσικά, όχι μόνο επιβαρύνουν τον εκπαιδευτικό και δημιουργούν ασφυκτικό και αρνητικό κλίμα στις σχέσεις εκπαιδευτικών και πολιτείας, αλλά και τον αποσπούν από το σημαντικό έργο του. Αξίζει να σημειώσουμε ότι ένας εργαζόμενος αποδίδει καλύτερα όταν είναι ευχαριστημένος από τις εργασιακές και κοινωνικές συνθήκες που τον περιβάλλουν (Κωνσταντίνου, 2022δ).

Ο εκπαιδευτικός ως συντονιστής εκπαιδευτικού έργου, είναι αρμόδιος για την υποστήριξη της εφαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών στις σχολικές μονάδες, στις οποίες έχει την επιστημονική και παιδαγωγική ευθύνη και καθοδήγηση, σε συνάρτηση με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, με στόχο τη βέλτιστη υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, επισκέπτεται τις σχολικές μονάδες και συνεργάζεται με τους Διευθυντές και τους Συλλόγους Διδασκόντων της δικαιοδοσίας του παρέχοντάς τους επιστημονική και συμβουλευτική υποστήριξη για θέματα εκπαιδευτικής λειτουργίας και παιδαγωγικής πρακτικής. Παράλληλα, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη πρωτοβουλιών και ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων και συνεργασιών, προκειμένου να βελτιωθεί και να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οργανώνει ενημερωτικές και επιμορφωτικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς ίδιων ειδικοτήτων ή τάξεων. Επιπρόσθετα, συνεργάζεται με τις σχολικές μονάδες αρμοδιότητάς του για θέματα που αφορούν τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ εκφέρει κρίσεις πάνω στα σχέδια αξιολόγησης που εκπονούν και υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων ευθύνης του και, εν τέλει, υποβάλλει την τελική έκθεση αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (ν. 4547/2018).

Αναλύοντας τους ρόλους, με τους οποίους είναι επιφορτισμένος ο εκπαιδευτικός, εντοπίζει κανείς προσδοκίες και παιδαγωγικές αξιώσεις, που προκύπτουν από παιδαγωγική σκοπιά, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί με γνώμονα τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες και το όφελος των μαθητών, αλλά και να διαθέτει τα επαγγελματικά προσόντα, που του επιτρέπουν να ανταποκριθεί στις κοινωνικές προσδοκίες και απαιτήσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και την ενίσχυση της κοινωνίας με προσοντούχους

αυριανούς πολίτες (Κωνσταντίνου, 2015: 134· Λιακοπούλου, 2010). Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο ένα σύνολο ιδιοτήτων, αλλά είναι ένα άτομο που επιτελεί έναν κοινωνικό ρόλο σε συγκεκριμένες χωρο-χρονικές, εργασιακές και ατομικές συνθήκες (Κωνσταντίνου, 1994: 74).

Από τη μέχρι το σημείο αυτό ανάλυση, συνάγεται ότι ο εκπαιδευτικός, στην εποχή μας, έρχεται αντιμέτωπος με πολλαπλές προκλήσεις και απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και, ευρύτερα, τη κοινωνίας, με την αλματώδη εξέλιξη των επιστημών, της τεχνολογίας, της οικονομίας και την πολυπολιτισμική συνύπαρξη και, παράλληλα, επιβάλλεται να βρίσκεται σε διαρκή ετοιμότητα, ευελιξία και προσαρμοστικότητα, να αποκτά διαρκώς περισσότερα εφόδια, αναλαμβάνοντας πολλαπλούς, σύνθετους και νέους ρόλους, προκειμένου να αντεπεξέλθει με επιτυχία στο εκπαιδευτικό του έργο και στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης και, ευρύτερα, της κοινωνίας. Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για την ποιοτική και βέλτιστη παροχή εκπαίδευσης σε μια εποχή, όπου οι μαθητές βομβαρδίζονται από μια πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων, τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν ορθολογικά και κριτικά και, επομένως, έχουν ανάγκη από έναν εκπαιδευτικό δίπλα τους, ο οποίος θα είναι αρωγός στην προσπάθειά τους. Αυτό σημαίνει ότι ανάλογα με τις απαιτήσεις που διαμορφώνει η κοινωνία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι στατικός, αλλά υπόκειται, συνεχώς, σε αλλαγές, δηλαδή σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται, ο εκπαιδευτικός «αλλάζει» μαζί με αυτήν.

Γενικότερα, ο εκπαιδευτικός επιτελεί έναν πολύπλοκο και πολύ δύσκολο ρόλο, καθώς είναι υπεύθυνος για την οργάνωση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας με τον μαθητή, σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης και τις θεσμικές ρυθμίσεις της πολιτείας. Σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο, αποτελεί τεκμηριωμένη παραδοχή ότι οποιαδήποτε ενέργεια του εκπαιδευτικού είναι σημασιοδοτημένη, εκπέμποντας θετικά ή αρνητικά μηνύματα στον μαθητή, τα οποία προσλαμβάνονται ως μιμητικά και ερμηνευτικά πρότυπα και, συνεπώς, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της στάσης και της συμπεριφοράς του. Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός οφείλει με τη συμπεριφορά του να αποτελεί παιδαγωγικό πρότυπο συμπεριφοράς για τους μαθητές, κινούμενος στα πλαίσια των παιδαγωγικών αρχών και εφαρμόζοντας τους κανόνες, τη νομιμότητα και την αυτοπειθαρχία. Συνάμα, οφείλει να ενισχύει στους μαθητές την ικανότητα να διεκδικούν με ευπρέπεια και να αντιστέκονται με ορθολογικά επιχειρήματα και ειρηνικά μέσα, αποφεύγοντας κάθε είδος βίας και προσβολής της

αξιοπρέπειας του άλλου (Κωνσταντίνου, 2012), αλλά και να τους μαθαίνει πώς να μαθαίνουν (Καρράς, 2011: 174). Απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορούν να ισχύουν τα παραπάνω, αποτελεί ο εκπαιδευτικός, εντός και εκτός σχολείου, να είναι απαλλαγμένος από οποιαδήποτε προσωπική ιδεολογική, συντεχνιακή και συγκυριακή λογική, ώστε να εφαρμόζει το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αποστολής του, που του έχει ανατεθεί τόσο από την πολιτεία όσο και από την κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2012).

Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συνιστούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την υλοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και θα μελετηθούν στην επόμενη ενότητα.

2.1.4 Προϋποθέσεις υλοποίησης του ρόλου του εκπαιδευτικού: Παιδαγωγική-διδακτική κατάρτιση, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, καταδεικνύεται η βαρύνουσα σημασία τόσο της αρχικής κατάρτισης και της επαγγελματικής επάρκειας όσο και της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Με άλλη διατύπωση, αποτελεί, πλέον, εδραιωμένη παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός δεν «γεννιέται», αλλά διαμορφώνεται μέσα από τις σπουδές του. Ειδικότερα, πρόκειται για μια διαδικασία του «γίγνεσθαι», κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, η οποία εμπεριέχει τη βιογραφία και τις βασικές σπουδές του, την επαγγελματική σχολική κοινωνικοποίησή του και τη διαρκή επιμόρφωσή του (Ξωχέλλης, 2006: 32).

Υπό αυτή την έννοια, καθοριστικοί παράγοντες για την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων είναι η κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 2014: 57· Λιακοπούλου, 2010), η επαγγελματική του επάρκεια, η άριστη γνώση του αντικειμένου του, η διδακτική, αξιολογική, διαγνωστική και συμβουλευτική του ικανότητα, καθώς και οι επικοινωνιακές του δεξιότητες για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης, αλλά και τη συνεργασία του με τους κοινωνικούς φορείς (Ξωχέλλης, 2006: 33-34· Λιακοπούλου, 2010).

Με τον όρο παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση εννοούμε τις γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και, γενικότερα, τα προσόντα από παιδαγωγική και διδακτική σκοπιά, που αποκτά ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του, σχετικά με το σχολείο και τους αποδέκτες των εκπαιδευτικών διαδικασιών, δηλαδή τους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσει τον ρόλο του ως παιδαγωγός, διδάσκαλος,

αξιολογητής και επόπτης (Κωνσταντίνου, 2015: 145-146· Λιακοπούλου, 2020α· Ξωχέλλης, 2015β· Τριλιανός, 2013).

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης⁶ είναι προσανατολισμένη στην προετοιμασία επιστημόνων, χωρίς να εστιάζει στην επαγγελματική προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ενώ κυριαρχεί ο μύθος ότι «η γνώση του αντικειμένου διασφαλίζει και τη διδασκαλία του στην εκπαιδευτική πράξη» (Ξωχέλλης, 2006: 117-118). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εκπαιδεύονται ερήμην της σχολικής πραγματικότητας, την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν για πρώτη φορά όταν διοριστούν (Ξωχέλλης, 2006: 118). Επιπλέον, δεν υπάρχει μια ενιαία φιλοσοφία στην εκπαίδευσή τους και σαφής προσανατολισμός των προγραμμάτων σπουδών, ενώ δεν παρέχονται συστηματικές παιδαγωγικές σπουδές (Λιακοπούλου, 2009: 111).

Ακολούθως, αναφορικά με την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δεν είναι άρτια παιδαγωγικά και διδακτικά καταρτισμένοι, καθώς ο οδηγός σπουδών των «καθηγητικών» σχολών, όπως συνηθίζεται να αποκαλούνται, παρέχει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα απόκτησης παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας με την επιλογή περιορισμένου αριθμού αντίστοιχων μαθημάτων και, το κυριότερο, χωρίς καμία πρακτική άσκηση στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ εναπόκειται στην ευσυνειδησία τους αν θα αποκτήσουν παιδαγωγική κατάρτιση. Ειδικότερα, στους φοιτητές των Τμημάτων Βιολογίας, Μαθηματικών, Πληροφορικής, Φιλολογίας, Φυσικής, Χημείας κ.λπ. παρέχεται η δυνατότητα να επιλέξουν, προαιρετικά, εφόσον το επιθυμούν, τυπικά 1-2 μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας, που διδάσκονται στα Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή στα Τμήματα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας γνωρίζουν επαρκώς το γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά υστερούν από άποψη παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης (Κωνσταντίνου, 2015: 149-150· Konstantinou & Konstantinou, 2021· Λιακοπούλου, 2009: 99, 105).

Ωστόσο, η πρόβλεψη για το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Επάρκειας, που χορηγούν τα Τμήματα των αποκαλούμενων καθηγητικών σχολών, προκειμένου να

⁶ Γίνεται αναφορά μόνο στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς η έρευνα εστιάζει στον καλό εκπαιδευτικό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

διοριστούν ως εκπαιδευτικοί σε δημόσια σχολεία, δείχνει πως η πολιτεία προσπαθεί να διασφαλίσει την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών, έστω και αν οι δυσκολίες εφαρμογής ακυρώνουν τις προθέσεις (Λιακοπούλου, 2009: 111).

Ένα άλλο πρόβλημα, που διαπιστώνεται στην παρεχόμενη παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ότι το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν αντικείμενο μελέτης και προβληματισμού, ενώ δεν γίνεται προετοιμασία τους, σχετικά με την αυτοαντίληψή τους ως μελλοντικών εκπαιδευτικών. Επίσης, υπογραμμίζεται έλλειψη συγκροτημένης αντίληψης, σχετικά με το περιεχόμενο των παιδαγωγικών σπουδών και τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο επαρκής εκπαιδευτικός (Λιακοπούλου, 2009: 107).

Η ελλιπής παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση οδήγησε τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να αναζητούν τρόπους για να υλοποιήσουν τον ρόλο τους, αντλώντας, κυρίως, από την εμπειρία τους ως μαθητές και από την καθημερινή τους εμπειρία ως εκπαιδευτικοί. Με άλλα λόγια, έχουμε μυθοποίηση του εμπειρισμού στη διδακτική πράξη, που στηρίζεται στον υποκειμενισμό, τον φορμαλισμό, την προχειρότητα, τις τυποποιημένες διαδικασίες και, γενικότερα, παραπέμπει σε αναχρονιστικές μορφές διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, 2018γ). Επιπλέον, εμφανίζονται περισσότερες πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί με ελλιπής παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση να εγκαταλείψουν τη διδασκαλία κατά τη διάρκεια κάθε σχολικού έτους, σε αντίθεση με τους άρτια καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα παραμείνουν στη διδασκαλία και θα συμβάλουν στην ανάπτυξη μιας ισχυρής επαγγελματικής κοινότητας μάθησης στα σχολεία που υπηρετούν (NCATE, 2006: 8).

Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διανύουν, σχεδόν, όλη την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, από τον διορισμό τους ως τη συνταξιοδότησή τους, χωρίς καμία επαγγελματική ανανέωση (Κωνσταντίνου, 2015: 151· Μαυρογιώργος, 1999: 110). Ωστόσο, οι σύγχρονες εξελίξεις της επιστήμης και της τεχνολογίας, οι κοινωνικοπολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές ανάγκες, οι οποίες αντανakλώνται στο σχολείο, καθώς και η διεύρυνση των θεσμών, η πολυπολιτισμικότητα, οι μετακινήσεις των πληθυσμών, η υπερπληροφόρηση, ο θρησκευτικός φανατισμός, η τρομοκρατία, η εγκληματικότητα, τα νέα ήθη και οι νέες συνήθειες και πρακτικές επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό του προσανατολισμού του σχολείου και, ειδικότερα, των περιεχομένων διδασκαλίας και μάθησης (Κωνσταντίνου, 2019α· Konstantinou & Konstantinou, 2021). Αυτό σημαίνει ότι

απαιτείται η εκμάθηση νέων μεθόδων και τρόπων προσέγγισης της κοινωνικής και ιστορικής πραγματικότητας, καθώς και η καλλιέργεια κινήτρων και ετοιμότητας για δια βίου μάθηση και, κατ' επέκταση, αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την προετοιμασία τους, ώστε να είναι καλά ενημερωμένοι, κριτικά σκεπτόμενοι και ανοιχτοί στις καινοτομίες (Fullan, 2014).

Με άλλη διατύπωση, σε μία εποχή με καθολικές αλλαγές, η επαγγελματική ανανέωση των εκπαιδευτικών είναι επιβεβλημένη και, επομένως, η ενεργοποίηση και η συμβολή του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες εξελίξεις της κοινωνίας και της εκπαίδευσης προϋποθέτει, αλλά και επιβάλλει, μια αρτιότερη κατάρτιση, ανανέωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών στη χρήση νέων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων, αλλά και κατανόηση των νέων εκπαιδευτικών στόχων (Κωνσταντίνου, 2015: 151). Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε μια διαδικασία διαρκούς αναζήτησης και μάθησης, κατά την οποία αποκτά σταδιακά μεγαλύτερο αυτόνομο ρόλο, τον οποίο ενδυναμώνει (Παπαναούμ, 2014: 14). Παράλληλα, η διαρκής επαγγελματική μάθηση αποτελεί το μέσο για την ανανέωση και τον εμπλουτισμό των αρχικών γνώσεων και δεξιοτήτων και, ιδίως, για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, το συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού έργου σε συνάρτηση με τη φύση του επαγγέλματος απαιτούν συνεχή «επικαιροποίηση» των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων του εκπαιδευτικού (Λιακοπούλου, 2016: 19-20).

Υπό την αντίληψη αυτή, η βασική εκπαίδευση παρέχει εφόδια επαγγελματικής υποδομής, τα οποία ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει και να διευρύνει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, μέσω συνεχών επιμορφωτικών δράσεων, αλλά και αυτομόρφωσης (Ξωχέλλης, 2006: 110). Κατ' επέκταση, η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έγκειται στο γεγονός ότι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός απαιτείται να ανανεώνει τις γνώσεις του, να έρχεται σε επαφή με νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και με καινοτόμες πρακτικές (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Συνεπώς, επιβάλλεται ως επιτακτική αναγκαιότητα ο εναρμονισμός του περιεχομένου της αρχικής κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις οργανωμένες δραστηριότητες, που έχουν στόχο την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών μετά την είσοδό τους στο επάγγελμα (Παπαναούμ, 2014: 17). Ειδικότερα, είναι το σύνολο των μέτρων και δραστηριοτήτων *«που συνδέονται με τον σχεδιασμό και την*

εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, με σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Μαυρογιώργος, 1999: 101). Ακολούθως, η επιμόρφωση είναι ένας θεσμός που συνδέεται με την ενημέρωση για τις εξελίξεις στον χώρο των επιστημών της αγωγής και την επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, επιδιώκοντας την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και την προσαρμογή του στις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες (Καρράς, 2011: 400). Ως εκ τούτου, η επιμόρφωση εμφανίζεται σε τρεις διαφορετικές εκδοχές ως προς τους στόχους της: α) η επιμόρφωση με αντισταθμιστικό χαρακτήρα, για να καλύψει τα κενά της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, β) η επιμόρφωση ως εκσυγχρονισμός των γνώσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και γ) η επιμόρφωση συνυφασμένη με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθ' όλη τη διάρκεια της υπηρετήσής του στην εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 2006: 110-111).

Περαιτέρω, η επιμόρφωση πρέπει να σχεδιάζεται με σαφή προσδιορισμό των επιμορφωτικών αναγκών, αλλά και των στόχων που επιδιώκεται να επιτευχθούν (Παπαναούμ, 2014: 17). Με άλλη διατύπωση, η επιμόρφωση πρέπει να εστιάζει στον εναρμονισμό του γενικότερου στόχου κάθε επιμόρφωσης, δηλαδή στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών στο συγκεκριμένο πλαίσιο, όπου επιτελεί το έργο του ο εκπαιδευτικός, με τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο συγκεκριμένο σχολείο (Muijs, 2004: 295-297). Ωστόσο, η οργάνωση, η μορφή και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων αντικατοπτρίζουν τον προσανατολισμό της εκάστοτε ηγεσίας της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και τον βαθμό ετοιμότητας και ανταπόκρισης ενός εκπαιδευτικού συστήματος στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 72).

Σε κάθε περίπτωση, οι επιμορφωτικές δράσεις θα πρέπει να ακολουθούν τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, που δίνουν προτεραιότητα στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών με τη χρήση τεχνικών που αξιοποιούν τις διαφορές των συμμετεχόντων για τη δημιουργία ανοικτού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, ενώ παράλληλα επιδιώκεται οι γνωστικοί και διανοητικοί στόχοι της επιμόρφωσης να συνδυάζονται με τη συναισθηματική-βιωματική ανάμειξη των συμμετεχόντων (Παπαναούμ, 2014: 20).

Προς την κατεύθυνση αυτή, σημαντικό ρόλο παίζουν οι πρακτικές επιμόρφωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δηλαδή οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καθώς απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν στο ίδιο σχολείο, έχουν κοινές ανάγκες που απορρέουν από το ίδιο σχολικό πλαίσιο, έστω και αν υπάρχουν ατομικές διαφοροποιήσεις. Ακολουθώντας, παρέχουν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αξιολογήσουν τα όρια της θεωρίας μέσω της πρακτικής εφαρμογής της στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, προκειμένου να δοκιμάσουν στην πράξη όσα μαθαίνουν, να στοχαστούν πάνω στη δράση και να την επαναπροσδιορίσουν, αν αυτό κριθεί αναγκαίο (Λιακοπούλου, 2014β: 40). Επιπλέον, εμπλέκει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή της επιμορφωτικής δράσης, ενώ βοηθά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία να αντιληφθούν ότι η επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών συνιστά αναπόσπαστο τμήμα της ανάπτυξης του σχολείου και, ευρύτερα, της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Ξωχέλλης, 2006: 112). Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση είναι *«όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία να μοιράζονται μια κοινή κουλτούρα ομαδικής και συνεργατικής εργασίας και μάθησης, διαρκούς έρευνας, πειραματισμού και καινοτομίας, εμπιστοσύνης και κοινού αναστοχασμού πάνω στην πράξη»* (Λιακοπούλου, 2017: 201).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, δίνεται στους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να εμπλακούν σε μορφές εναλλακτικής επιμόρφωσης, δηλαδή σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης, τόσο με συναδέλφους όσο και με επιμορφωτές, στο πλαίσιο στοχαστικών διαδικασιών, που τους επιτρέπουν να αποτιμήσουν τις καταστάσεις που βιώνουν και να παρέμβουν, ώστε να τις αλλάξουν (Δημητριάδου, 2016: 315). Τέτοιες μορφές επιμόρφωσης είναι η εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη επιμόρφωση, η ενδοσχολική επιμόρφωση και η δικτύωση σχολείων (Παπαναούμ, 2014: 18).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η επιμόρφωση εντάσσεται στο πλαίσιο της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία είναι ανάλογη με το γενικότερο εγχείρημα εξέλιξης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2013: 18-20). Αναμφίβολα, για την επίτευξη του στόχου απαιτείται ένας μηχανισμός διαρκούς αξιολόγησης του εκάστοτε επιμορφωτικού εγχειρήματος (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009:42). Επιπλέον, οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια δεν έχει πιθανότητες να πετύχει χωρίς την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Μπάκας, 2009: 49) και, συγχρόνως, η ομαλή

λειτουργία του επιμορφωτικού συστήματος καθορίζει την αποτελεσματική εξέλιξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Τριλιανός, 2012: 50).

Από τη μέχρι το σημείο αυτό ανάλυση, γίνεται σαφές ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία μάθησης, η οποία αρχίζει με τις βασικές σπουδές τους και διαρκεί μέχρι την αφυπηρέτησή τους (Λιακοπούλου, 2014β: 37), μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και προσωπικές ιδιότητες και αντιλήψεις, που τους καθιστούν ικανούς για την υλοποίηση του επαγγελματικού τους ρόλου (Παπαναούμ, 2014: 15). Επίσης, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για όλους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μπορούν να παρακολουθούν τις αλλαγές, αλλά και να αναθεωρούν και να ανανεώνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα οράματά τους για «καλή διδασκαλία», ενώ συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Day, 2003: 28-29) και, συγχρόνως, προσφέρει ισχυρότερα μαθησιακά κέρδη για τους μαθητές (NCATE, 2006: 10).

Με άλλη διατύπωση, η επιμόρφωση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα του εκπαιδευτικού, έστω και αν η τελευταία είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων ενός θέματος ή την απόκτηση δεξιοτήτων, σχετικά με τη διδασκαλία, αλλά περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών, αναφορικά με παιδαγωγικά, διδακτικά, επιστημονικά ζητήματα, τη συμπλήρωση των γνώσεων της αρχικής κατάρτισης, την ανάπτυξη της ικανότητας της συνεργασίας και, κυρίως, τη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 2015: 161). Υπό αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι το να γίνεις «δάσκαλος» σημαίνει μια μακρόχρονη επαγγελματική βιογραφική διαδικασία, αν θέλουν να είναι άρτια επιστημονικά καταρτισμένοι (Görpel, 2013: 73). Βέβαια, η διαδικασία αυτή δεν αποτελεί μια αυτοματοποιημένη πορεία, δηλαδή δεν είναι κοινή για όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς καθένας διαμορφώνει τη δική του επαγγελματική ταυτότητα, όπως την αυτοεικόνα του, τα επαγγελματικά κίνητρα και την αντίληψη για τον ρόλο του (Παπαναούμ, 2014: 15).

Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, στα διάφορα σημεία της επαγγελματικής τους πορείας, έχουν διαφορετικούς στόχους απέναντι στην αλλαγή και στη βελτίωση, ενώ έχουν διαφορετικές ανάγκες, σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξή τους. Έτσι, η προαγωγή είναι συνδεδεμένη με ικανοποίηση και κίνητρα, αντιθέτως, η

στασιμότητα λειτουργεί ανασταλτικά στην καριέρα και δημιουργεί αισθήματα απογοήτευσης ή κυνισμού στον εκπαιδευτικό, ο οποίος νιώθει ότι δεν μπορεί να επηρεάσει την απόδοση στην αίθουσα, γιατί η αφοσίωση στο έργο του και ο ενθουσιασμός μειώνονται (Hargreaves & Fullan, 1993: 24).

Ακολουθώς, η προσπάθεια για την επαγγελματική ανάπτυξη έχει περισσότερες πιθανότητες να πετύχει, αφενός όταν διεξάγεται σε εθελοντικό επίπεδο και όχι καταναγκαστικό και αφετέρου όταν τα προγράμματα εξέλιξης ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις επιθυμίες μιας πληθώρας εκπαιδευτικών, ενώ οι καλοί εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν ήδη μόνοι τους την επαγγελματική τους εξέλιξη (Clark, 1993: 127-128).

Αναμφίβολα, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ενώ μπορούν να αυξήσουν τις πιθανότητες επιτυχίας των πρωτοβουλιών. Αυτό σημαίνει ότι η απουσία κατάλληλου πλαισίου και κλίματος εργασίας, επαρκών υλικοτεχνικών πόρων και θετικής ηγεσίας δυσχεραίνουν τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, τόσο για την εξέλιξη και ανάπτυξή τους όσο και για την εκπαιδευτική αλλαγή. Για τον λόγο αυτό, απαιτείται μια αποτελεσματική ηγεσία, που θα δημιουργήσει ένα κλίμα υποστήριξης των προσπαθειών και πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hargreaves & Fullan, 1993: 34).

Αποτελεί, λοιπόν, κοινή παραδοχή ότι η επαγγελματική ενίσχυση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστά μέσο που διασφαλίζει την ποιότητα και βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Ξωχέλλης, 2006: 37· Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011: 80) και, ειδικότερα, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του (Κωνσταντίνου, 2015: 161· Λιακοπούλου, 2014β: 50), καθώς και τη θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών (Wenglinsky, 2000). Μέσω των πρακτικών επαγγελματικής ενίσχυσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προωθείται ο διάλογος και η συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενώ διαμορφώνεται μία κοινή κουλτούρα, ένα κλίμα συνεργασίας και επιτυγχάνεται η κοινή δέσμευση για την επίτευξη των στόχων και των οραμάτων του σχολείου (Λιακοπούλου, 2014β: 50).

Συμπερασματικά, οι αλματώδεις εξελίξεις σε όλους τους τομείς του επιστητού, οι μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και, τυχόν, ανάγκες που προκύπτουν από την ελλιπή παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, σήμερα, επιβάλλουν επιτακτικά ο εκπαιδευτικός να ανανεώνει, συνεχώς, τις γνώσεις του, προκειμένου να βελτιώσει τις δεξιότητές του και, γενικότερα, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω

συνεχών επιμορφώσεων, για να πετύχει, εν τέλει, την αποστολή του, δηλαδή να διαμορφώσει ενεργούς, δημοκρατικούς και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες της κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα. Υπό αυτή την έννοια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να θέτει συγκεκριμένους στόχους, τους οποίους θα καλύπτει κάθε φορά η επιμόρφωση ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Προς την κατεύθυνση αυτή, προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση τακτικών επιμορφώσεων για την ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού, αλλά και η παρώθηση και κινητοποίησή του για συμμετοχή σε αυτές.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη εποχή για να μπορέσει να βοηθήσει τον μαθητή να πραγματώσει τη ζωή και τον ανθρωπισμό του (Κωνσταντίνου, 2007γ), απαιτείται να είναι άρτια εκπαιδευμένος και επιμορφωμένος και με κίνητρα υψηλής επίδοσης, έτοιμος να συμβάλλει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων ατομικών προσόντων των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2021γ). Με άλλα λόγια, για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ρόλο του, πρέπει να διαθέτει αυξημένα προσόντα και να είναι άρτια καταρτισμένος, δηλαδή να διαθέτει επαρκή και εμπειριστατωμένη παιδαγωγική, διδακτική και επιστημονική γνώση, εμπειρία και επιδεξιότητα, για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις υψηλές απαιτήσεις της «καλής διδασκαλίας» και, ευρύτερα, να χαρακτηριστεί ως «καλός εκπαιδευτικός» (Κωνσταντίνου, 2016), όπως θα δούμε διεξοδικά στις επόμενες ενότητες και στο επόμενο κεφάλαιο 3.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις διαφορετικές προσδοκίες των ομάδων αναφοράς και να επιτελέσει διαφορετικούς ρόλους, κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, συχνά, έρχεται αντιμέτωπος με θεσμικές, επαγγελματικές και προσωπικές δυσχέρειες, όπως θα επισημάνουμε στη συνέχεια.

2.1.5 Δυσκολίες πραγμάτωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός επιτελεί τους τέσσερις βασικούς ρόλους, που απορρέουν από την παιδαγωγική και κοινωνική του αποστολή, καθώς και τους λοιπούς επιμέρους ρόλους, με ευσυνειδησία, υπευθυνότητα, επαγγελματισμό και με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, επιχειρώντας πάντα την προσαρμογή του στις εκάστοτε συνθήκες του σχολικού πλαισίου και, ευρύτερα, της κοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, οι προσδοκίες των ομάδων αναφοράς είναι διαφορετικές σε κάθε περίπτωση.

Ωστόσο, είναι δύσκολο ο εκπαιδευτικός να επιτυγχάνει να ανταποκριθεί στους ρόλους που του υπαγορεύονται κάθε φορά και, παράλληλα, να ταυτίζονται και να

συμφωνούν οι προσδοκίες όλων των ομάδων αναφοράς (Κοσμόπουλος, 1990: 338· Κωνσταντίνου, 1994: 112· 2015: 176· Πυργιωτάκης, 2011: 296-297). Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διέπεται από μια ασάφεια, πολυπλοκότητα και αντιφατικότητα στον προσδιορισμό και τον τρόπο υλοποίησής του. Για τον λόγο αυτό, προκύπτουν δυσχέρειες και εμπόδια, σχετικά με τον εναρμονισμό των κοινωνικών προσδοκιών με τις παιδαγωγικές δραστηριότητες που καλείται να υλοποιήσει. Αυτές οι δυσκολίες οδηγούν σε συγκρούσεις, τις οποίες πρέπει να διαχειριστεί και να ισορροπήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να μην διαταραχθεί η κοινωνική ισορροπία (Κωνσταντίνου, 2007α: 37· Ξωχέλλης, 2015α: 109· Πυργιωτάκης, 2011: 297). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι «καλός παιδαγωγός», «καλός διδάσκαλος» και «καλός αξιολογητής» και, ταυτόχρονα, «καλός δημόσιος υπάλληλος», συνδυασμός που δύσκολα επιτυγχάνεται. Ως εκ τούτου, μπορεί να εκλαμβάνεται από μια ομάδα ως επιτυχημένος, ενώ από μια άλλη ως αποτυχημένος (Κωνσταντίνου, 2015: 178).

Υπό αυτή την προσέγγιση, στην περίπτωση που δεν διασφαλίζεται ισορροπία ανάμεσα στους ρόλους που επιτελεί ο εκπαιδευτικός και στις κοινωνικές προσδοκίες, υφίστανται επιβαρυντικοί παράγοντες που δυσκολεύουν την πραγμάτωση του εκπαιδευτικού ρόλου. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στους σημαντικότερους παράγοντες που δυσχεραίνουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Σύγκρουση δημοσιοϋπαλληλικού και παιδαγωγικού ρόλου

Γίνεται αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός, ως δημόσιος υπάλληλος, είναι δεσμευμένος με το κράτος, σε επίπεδο διοικητικό, επαγγελματικό, ηθικό και οικονομικό και, συγχρόνως, είναι υποχρεωμένος να εφαρμόζει νόμους, κανόνες, προγράμματα και ρυθμίσεις, λαμβάνοντας υπόψη του τις κρατικές προδιαγραφές και υποδείξεις για τον τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ως δημόσιου υπαλλήλου, έρχεται σε σύγκρουση με τον ρόλο του επαγγελματία παιδαγωγού, καθώς οδηγείται σε δίλημμα, σχετικά με την παιδαγωγική του αυτονομία, αφού η επαγγελματική του συμπεριφορά είναι φανερά προσδιορισμένη από τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και τη σχολική νομοθεσία. Με άλλη διατύπωση, τίθεται το δίλημμα να λειτουργήσει ως δημόσιος υπάλληλος, ο οποίος οφείλει να διδάξει, να διαπαιδαγωγήσει, να αξιολογήσει και να κοινωνικοποιήσει, βάσει των κρατικών προδιαγραφών, οι οποίες περιέχουν σε ορισμένα σημεία ασάφειες και αοριστίες ή να λειτουργήσει ως επαγγελματίας παιδαγωγός, με βάση τις ανάγκες, τις

ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2007α: 41-42· Πυργιωτάκης, 2011: 298-299). Παράλληλα, είναι επιφορτισμένος με ιεραρχικές και γραφειοκρατικές αρμοδιότητες, οι οποίες στρεβλώνουν και επιβαρύνουν το παιδαγωγικό του έργο, αλλά και την παιδαγωγική του σχέση με τους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2015: 164).

Διοίκηση – Εκπαιδευτική πολιτική

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οποιαδήποτε παρέκκλιση του εκπαιδευτικού από τον δημοσιοϋπαλληλικό ρόλο και διαφορετική επιλογή συνιστά πειθαρχικό παράπτωμα με τις επακόλουθες συνέπειες, καθώς ελέγχεται από τα στελέχη της εκπαίδευσης, είτε μέσω υπηρεσιακών εκθέσεων και αξιολογικών κρίσεων είτε μέσω επισκέψεων στην τάξη (Κωνσταντίνου, 2015: 172· Ξωχέλλης, 1984: 26· Πυργιωτάκης, 2011: 300). Φυσικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν θυσιάζουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο για χάρη του δημοσιοϋπαλληλικού, καθώς αυτό εξαρτάται από τη βιογραφία τους, δηλαδή από την κοινωνικοποίησή τους, αναφορικά με τη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας (Κωνσταντίνου, 2015: 174-175).

Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός εκλαμβάνεται ως απλό εκτελεστικό όργανο, που ανήκει στις κατώτερες βαθμίδες της ιεραρχικής κλίμακας και ο έλεγχος που υφίσταται, επιδρούν, συχνά, αρνητικά στην αυτοεκτίμησή του και στο κοινωνικό του γόητρο, ενώ του δημιουργούν αισθήματα κατωτερότητας και ανασφάλειας, που εκδηλώνονται με φόβο και άγχος (Κωνσταντίνου, 1984: 109).

Επίσης, επισημαίνεται ότι το έργο του εκπαιδευτικού, πολλές φορές, δεν αναγνωρίζεται, δεν εκτιμάται και δεν γίνεται σεβαστό από την πολιτεία, ενώ υποβαθμίζεται ο ρόλος του, με αποτέλεσμα την επιδείνωση της κατάστασης και τη δημιουργία συνθηκών δυσπιστίας και δυσαρέσκειας. Μια τέτοια κατάσταση, σαφώς, δεν βοηθάει τον εκπαιδευτικό στην αποτελεσματική υλοποίηση του ρόλου του (Κωνσταντίνου, 2018β).

Άξιο ιδιαίτερης προσοχής είναι το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός, πολλές φορές, καλείται από την εκπαιδευτική ηγεσία να εφαρμόσει αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων, χωρίς ουσιαστικά να έχουν προνοήσει για την αλλαγή στη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και, ειδικότερα, για την έγκαιρη και έμπρακτη επιμόρφωσή του, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο «νέο», καθώς δεν είναι σε θέση να το διαχειριστούν και να το επεξεργαστούν σωστά (Κωνσταντίνου, 2015: 175).

Με βάση την εκπαιδευτική μας εμπειρία, ο εκπαιδευτικός δεν συμμετέχει στη λήψη των κεντρικών αποφάσεων για την εκπαίδευση, ενώ σπάνια, οι απόψεις του λαμβάνονται υπόψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και προγραμματισμό. Παράλληλα, οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται ερήμην του, χωρίς να έχει προηγηθεί επικοινωνιακός εκπαιδευτικός διάλογος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να έρχεται αντιμέτωπος με τελεσίδικες αποφάσεις, τις οποίες οφείλει να εφαρμόσει, έστω και αν δεν συμφωνεί με αυτές. Επίσης, αρκετές φορές, υπάρχουν ασάφειες, ασυνέχεια και αντιφατικότητα στην εκπαιδευτική πολιτική, γεγονός που δυσχεραίνει την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, αφού ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε σύγχυση ή σε εκνευρισμό και ένταση. Ακολούθως, η έλλειψη διαλόγου και διαλλακτικότητας δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας υγιούς σχέσης μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών, που θα βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, ενώ είναι κοινώς αποδεκτό ότι ένας δυσαρεστημένος εκπαιδευτικός αποδίδει πολύ λιγότερο στο έργο που επιτελεί (Κωνσταντίνου, 2018γ· 2022δ).

Στο σημείο αυτό υπογραμμίζεται ότι, ορισμένες φορές, η ίδια η στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην εφαρμογή προγραμμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι συνυφασμένη με δογματικό αρνητισμό. Με άλλη διατύπωση, οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν ιδεολογικά το περιεχόμενο των προγραμμάτων, ενώ εκφράζουν αμφιβολία και δυσπιστία, σχετικά με τις πραγματικές προθέσεις και ενέργειες της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς η πολιτεία δεν έχει μεριμνήσει να τους ενημερώσει και να τους προετοιμάσει κατάλληλα (Κωνσταντίνου, 2022γ). Σε κάθε περίπτωση, η ιδεολογική και πολιτική εμπλοκή στα εκπαιδευτικά ζητήματα διαμορφώνει και προωθεί προσανατολισμούς και διαδικασίες που, πιθανόν, αποκλίνουν από την παιδαγωγική αποστολή του εκπαιδευτικού και, ευρύτερα, του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2017β: 134).

Προγράμματα

Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με τη δυσκαμψία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς είναι υποχρεωμένος να διεκπεραιώσει, εντός ορισμένου χρονικού ορίου, έως το τέλος του σχολικού έτους, την προδιαγεγραμμένη διδακτέα ύλη, να διαχειριστεί την πληθώρα της ύλης και να υλοποιήσει τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους με συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, γεγονός που περιορίζει την παιδαγωγική του αυτονομία και ελευθερία (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013: 19· Κωνσταντίνου, 2007α: 42). Η δυσκαμψία αυτή των

προγραμμάτων, ως έναν βαθμό, μπορεί να αποδοθεί στην επιβολή μιας αυστηρής οριοθέτησης και ιεράρχησης της σχολικής γνώσης από την πλευρά της εκπαιδευτικής ηγεσίας, λόγω των εισαγωγικών εξετάσεων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2015: 174). Από την άλλη πλευρά, η εξάρτηση των εκπαιδευτικών και ο κρατικός παρεμβατισμός οδηγούν στην τυποποίηση της παιδευτικής διαδικασίας, που παίρνει γραφειοκρατικό και συντηρητικό χαρακτήρα (Κωνσταντίνου, 2015: 159), με προσανατολισμό στην επιτάχυνση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και στην ποσοτική αύξηση των γνωστικών επιτευγμάτων, ενώ οι κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι υποβαθμίζονται (Koutrouba, Baxevanou & Koutroumpas, 2012: 186). Ως εκ τούτου, οι επαγγελματικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών περιορίζονται, καθώς δεν έχουν λόγο σε ζητήματα αναφορικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τη διδακτέα ύλη, τη μέθοδο διδασκαλίας, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τη μαθητική αξιολόγηση και τους παιδαγωγικούς-διδακτικούς στόχους (Κωνσταντίνου, 2015: 175).

Ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Αποτελεί επιβεβαιωμένη παραδοχή ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξαρτάται καθοριστικά από την επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση, και συνολικά, από την επαγγελματική του συγκρότηση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, 2022β· Πυργιωτάκης, 2011: 309-310). Ωστόσο, η ελλιπής παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, κυρίως, της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρεμποδίζει την αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου τους. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τις λεγόμενες «καθηγητικές» σχολές γνωρίζουν «επαρκώς» το γνωστικό αντικείμενό τους, τουλάχιστον, σε τυπική και θεωρητική βάση. Ωστόσο, έχουν παρακολουθήσει περιορισμένο αριθμό μαθημάτων που τους παρέχουν παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν και να βασίζονται στον εμπειρισμό, που ανακύπτει είτε από τα βιώματά τους ως μαθητές είτε από τα βιώματα της καθημερινής σχολικής πράξης ως εκπαιδευτικοί (Κωνσταντίνου, 2018γ), γεγονός που προκαλεί αισθήματα ανασφάλειας και σύγχυσης (Konstantinou & Konstantinou, 2021).

Το πρόβλημα, βέβαια, επιτείνεται από το γεγονός ότι, ενώ διανύουμε μια εποχή επιστημονικών εξελίξεων, κοινωνικών και εκπαιδευτικών μεταβολών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, από τη στιγμή που διορίζονται μέχρι τη συνταξιοδότησή τους, διανύουν όλη την επαγγελματική τους σταδιοδρομία χωρίς καμία ανανέωση σε επαγγελματικό επίπεδο (Κωνσταντίνου, 2018γ· Πυργιωτάκης, 2011: 310). Αναμφισβήτητα, η

κατάσταση αυτή οδηγεί σε στρεβλώσεις, παιδαγωγικά λάθη, αμφίβολης αξίας παιδαγωγικές, διδακτικές και αξιολογικές πρακτικές και, ευρύτερα, στην υποβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Κωνσταντίνου, 2018γ), ενώ υπογραμμίζεται και η ευθύνη της πολιτείας να δημιουργεί ευκαιρίες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Πυργιωτάκης, 2011: 310).

Ελλιπής υποστήριξη νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Κατά την άποψή μας και με γνώμονα την εκπαιδευτική μας εμπειρία, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις που απορρέουν από τον ρόλο του, χωρίς να έχει κάποια ουσιαστική και συγκεκριμένη υποστήριξη. Πράγματι, δεν υπάρχει κάποιο πρόσωπο αναφοράς, το οποίο θα συνδράμει στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή του νεοδιόριστου στην εκάστοτε σχολική πραγματικότητα, που θα τον καθοδηγεί σε ζητήματα παιδαγωγικής, διδακτικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσεως, θα τον υποστηρίξει και θα τον ενθαρρύνει συναισθηματικά, θα τον συμβουλεύει, θα τον ενημερώνει και θα τον προσανατολίζει. Ωστόσο, ο νεοδιόριστος, αν και έχει μεσολαβήσει μεγάλη χρονική απόσταση από τη στιγμή που αποφοίτησε από τη Σχολή μέχρι τη στιγμή του διορισμού του, πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει όλες τις εξελίξεις στον τομέα της παιδαγωγικής και της διδακτικής, αλλά και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου.

Επίσης, συχνά, παρατηρείται το φαινόμενο να μην λαμβάνονται υπόψη οι επιλογές των νεοδιόριστων από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, του ίδιου κλάδου με προϋπηρεσία, στον καταμερισμό των γνωστικών αντικειμένων ή από τον σύλλογο διδασκόντων στον καταμερισμό των εξωδιδακτικών εργασιών και, άλλες φορές, λειτουργούν ως «αποδιοπομπαίοι τράγοι». Από την άλλη, πολλοί νεοδιόριστοι εφαρμόζουν καινοτόμες δραστηριότητες, αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε. και επιζητούν, διαρκώς, την αυτοεπιμόρφωσή τους, μπαίνοντας, με αυτόν τον τρόπο, στο στόχαστρο των «έμπειρων» εκπαιδευτικών, οι οποίοι, πιθανόν, αποφεύγουν οτιδήποτε καινούριο. Αυτό σημαίνει ότι όλη αυτή η κατάσταση αντανακλάται και στην ψυχολογία των νεοδιόριστων, οι οποίοι δυσκολεύονται, αρκετά, να προσαρμοστούν και, σαφώς, αυτό έχει αντίκτυπο και στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Η υποστήριξη του νεοδιόριστου για την παιδαγωγική επιτέλεση του έργου του, καθώς και την επαρκή και αποτελεσματική του ανταπόκριση στον εκπαιδευτικό ρόλο του, κρίνεται αναγκαία. Αν και πρόσφατα, νομοθετήθηκε (ν. 4823/2021-ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021) ο θεσμός του Μέντορα στα σχολεία για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών,

μέχρι σήμερα, τουλάχιστον, δεν έχει εφαρμοστεί ουσιαστικά και εποικοδομητικά. Ευελπιστούμε, μελλοντικά, να δούμε τη θεωρία να γίνεται πράξη, ώστε να αρχίσουν να διαφαίνονται τα θετικά αποτελέσματα που θα επιφέρει η εφαρμογή του και να βρεθεί τρόπος να μην επιβαρύνεται ο εκπαιδευτικός, ώστε να μην αποσπάται η προσοχή του από το εκπαιδευτικό έργο.

Κοινωνικός περίγυρος

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από πολλούς, ακόμη και σήμερα, ως «ημιεπάγγελμα», καθώς η δραστηριότητά του δεν πληροί κάποια κριτήρια που προσδιορίζουν τον όρο «επάγγελμα» (Day, 2003: 30· Ξωχέλλης, 2006: 27). Επίσης, θεωρείται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι σαφής οριοθετημένος έναντι της δραστηριότητας άλλων φορέων, άλλων επαγγελλμάτων ή των γονέων. Ως εκ τούτου, πολλά μέλη του κοινωνικού συνόλου και, ιδιαίτερα, οι γονείς έχουν συνδέσει το εκπαιδευτικό έργο με την εμπειρία τους από τη σχολική φοίτησή τους ή τη φοίτηση των παιδιών τους και θεωρούν ότι η διδασκαλία είναι μια εύκολη διαδικασία. Υπό αυτή την έννοια, υποβαθμίζεται το «κοινωνικό κύρος» του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, γεγονός που δυσχεραίνει την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού ρόλου. Περαιτέρω, την υποβάθμιση του «κύρους» του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών επιτείνει η περιορισμένη παιδαγωγική ελευθερία και αυτονομία του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση του έργου του, ακολούθως, η ελλιπής παιδαγωγική και διδακτική κατάρτισή του και, συνακόλουθα, η στελέχωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος από μεγάλο αριθμό γυναικών (Ξωχέλλης, 2006: 27-28).

Χωρίς αμφιβολία, οι εκπαιδευτικοί δυσανασχετούν, γιατί στοχοποιούνται από διάφορους κοινωνικούς φορείς και δεν αναγνωρίζεται ηθικά και υλικά το έργο που προσφέρουν στην κοινωνία, με αποτέλεσμα να μην νιώθουν ικανοποιημένοι (Κωνσταντίνου, 2021β). Επίσης, συχνά, εξαιτίας της ανομοιογένειας που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία, οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, όπως γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολικές υπηρεσίες δεν συμφωνούν απόλυτα, σχετικά με το ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 1990).

Στο σημείο αυτό να επισημανθεί, γίνεται διάκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών, με βάση το κύρος τους. Με άλλα λόγια, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, χαρακτηρίζεται για το επιστημονικό του κύρος, εξαιτίας των εξειδικευμένων γνώσεων στο αντικείμενο διδασκαλίας τους, που απέκτησαν σε σπουδές πανεπιστημιακού επιπέδου, έστω και αν υστερούν στις

παιδαγωγικές γνώσεις. Αντιθέτως, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρείται λιγότερο επιστημονικό, καθώς οι σπουδές τους είναι, ακόμη, φανερά συνδεδεμένες με τη φοίτηση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες διετούς φοίτησης, πριν γίνουν πανεπιστημιακά τμήματα (Κωνσταντίνου, 2015: 133).

Μαθητές

Η υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, αλλά και της γενικής παιδείας από την πλευρά των μαθητών συνιστά μια από τις σημαντικότερες δυσχέρειες που καλείται να αντιμετωπίσει, σήμερα, ο εκπαιδευτικός. Αναμφίβολα, αυτό οφείλεται στις τυποποιημένες διδακτικές διαδικασίες, τον γνωσιοκεντρισμό, τον ανταγωνισμό, τη βαθμοθηρία, τον ατομικισμό, τον φορμαλισμό, την τυπολατρία και τη στείρα απομνημόνευση γνώσεων, που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι η περιγραφόμενη κατάσταση δεν ευνοεί την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, καθώς του δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας, άγχους, φόβου, αδιαφορίας, αλλά και επιθετικότητας, σε αντίθεση με τους παιδαγωγικούς στόχους που πρεσβεύει το σχολείο. Ως εκ τούτου, οι μαθητές απαξιώνουν το σχολείο και, ιδιαίτερα, τους εκπαιδευτικούς τους, ενώ στρέφονται στα ιδιωτικά φροντιστήρια, θεωρώντας ότι η παροχή γνώσης σε αυτά είναι καλύτερη και ποιοτικότερη (Κωνσταντίνου, 2014: 60-61· 2015: 140).

Υπό αυτή την έννοια, η παθητικότητα, η ανία και η αδιαφορία των μαθητών συνιστούν χαρακτηριστικό των μαθησιακών διαδικασιών στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, γεγονός, βέβαια, που συνάδει με τις αντιλήψεις τους για την αξία της μάθησης, την απαξίωση του σχολείου και, γενικότερα, την κρίση των κοινωνικών θεσμών (Δημητριάδου, 2016: 377).

Επίσης, η πληθώρα της διδακτέας ύλης, ο αυξημένος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, η ανάθεση διδασκαλίας μαθημάτων στους εκπαιδευτικούς που δεν υπάγονται στην ειδίκευσή τους, η εισαγωγή νέων μαθημάτων σε κάθε τάξη, η πολυπολιτισμική και κοινωνική σύνθεση των τάξεων, η διδασκαλία πολλών αντικειμένων σε διαφορετικές τάξεις, τα αυξημένα οικογενειακά και κοινωνικοπολιτισμικά προβλήματα, επηρεάζουν αρνητικά και επιβαρύνουν τους μαθητές, με αποτέλεσμα η κατάσταση αυτή να δυσχεραίνει το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου, 2015: 159-160).

Επιπλέον, εμπόδιο στο έργο του εκπαιδευτικού αποτελεί η νοοτροπία που έχουν αναπτύξει οι μαθητές, σχετικά με την ιεράρχηση της γνώσης και των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, σε εύκολα και δύσκολα, σε χρήσιμα και μη χρήσιμα, σε

σημαντικά και υποδεέστερα και, γενικότερα, η χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της γνώσης. Με άλλα λόγια, τους ενδιαφέρει μόνο ό,τι τους είναι χρήσιμο, προκειμένου να πετύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2007γ: 27· 2015: 160). Ακολούθως, παρατηρείται οι μαθητές να απέχουν από την παρακολούθηση των μαθημάτων αρκετό χρονικό διάστημα πριν από τις εισαγωγικές εξετάσεις, ενώ η περιγραφόμενη αυτή νοοτροπία υπονομεύει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απαγκιστρωθούν από την πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος που σχετίζεται με τις πανελλήνιες εξετάσεις και να βελτιώσουν τόσο την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές τους όσο και το κλίμα του σχολείου (Τσατσούλη, 2019).

Επιπρόσθετα, συχνό φαινόμενο είναι ο μαθητής να αμφισβητεί τον βαθμό που του αποδίδει ο εκπαιδευτικός, θεωρώντας τον μη έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό, καθώς η αξιολογική διαδικασία στηρίζεται, κυρίως, στον εμπειρισμό του εκπαιδευτικού και όχι στην επιστημονική γνώση του. Ως εκ τούτου, δημιουργούνται, συχνά, προστριβές μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και παρεμποδίζουν την ανάπτυξη ενός θετικού παιδαγωγικού και μαθησιακού κλίματος (Κωνσταντίνου, 2015: 166). Η αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού συνδέεται και με την παιδαγωγική και διδακτική ανεπάρκεια για την οποία τον κατηγορούν και οδηγεί στην υποβάθμιση των σχέσεων με τους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2006: 93).

Περαιτέρω, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει δυσχέρειες που αναφύονται στη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης, καθώς οι ταχείς ρυθμοί την καθιστούν ανεπείκαιρη και αναχρονιστική, ενώ οι εξωσχολικές πηγές πληροφόρησης μεταδίδουν τη γνώση με πιο σύγχρονο και εποπτικό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει να ανταγωνιστεί τις σύγχρονες πηγές γνώσης και πληροφόρησης, όπως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το διαδίκτυο, οι οποίες προσελκύουν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών και, άρα, επιδρούν πιο αποτελεσματικά (Ξωχέλλης, 2006: 88).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός έχει να διαχειριστεί και προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, λόγω των μεταβολών στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον τους, για τα οποία δεν είναι θεσμικά προετοιμασμένος και εκπαιδευμένος να τα αντιμετωπίσει από παιδαγωγική και ψυχολογική σκοπιά (Κωνσταντίνου, 2018γ).

Γονείς

Σε κάθε περίπτωση, οι γονείς είναι συνυπεύθυνοι για την αγωγή και την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους, ωστόσο, έχουν προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό,

σχετικά με την αγωγή, τη διδασκαλία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους, οι οποίες διαφέρουν ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, αλλά και την τάξη και βαθμίδα που φοιτούν τα παιδιά τους. Ως εκ τούτου, οι γονείς που ανήκουν στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την υψηλή επίδοση των παιδιών τους, σε αντίθεση με τους γονείς από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. Αναμφισβήτητα, οι προσωπικές σχολικές εμπειρίες των γονέων δημιουργούν προκαταλήψεις, οι οποίες, συχνά, οδηγούν σε συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να αμφισβητούν, συλλήβδην, τους εκπαιδευτικούς ως προς την ικανότητα αγωγής, διδασκαλίας και αξιολόγησης. Η αμφισβήτηση αυτή γίνεται εντονότερη και ανακύπτουν συγκρούσεις, όταν οι γονείς αμφισβητούν τους κακούς βαθμούς των παιδιών τους, οι οποίοι, κατά τη γνώμη τους, δεν ανταποκρίνονται στην επίδοση του παιδιού τους (Κωνσταντίνου, 2015: 179).

Συνάδελφοι

Η απουσία στενής συνεργασίας και ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων μπορεί να επιβαρύνει την παιδευτική διαδικασία, καθώς δεν ευνοεί τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις που εμφανίζονται εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, εξαιτίας διαφοροποιήσεων, που οφείλονται, κυρίως, στις διαφορετικές προσδοκίες και αντιλήψεις, σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, συχνά, οι αρχαιότεροι σε υπηρεσία εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο διαλλακτικοί και, παράλληλα, λόγω της εμπειρίας τους, εμφανίζονται δύσπιστοι απέναντι στους νεότερους σε υπηρεσία εκπαιδευτικούς και τους αντιμετωπίζουν ως κατώτερους. Αντιθέτως, οι νεότεροι σε υπηρεσία εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αρτιότερα επαγγελματικά καταρτισμένοι, ενώ δείχνουν ετοιμότητα και διάθεση να εφαρμόσουν καινοτομίες στη διδασκαλία, σε σχέση με τους αρχαιότερους, τους οποίους επικρίνουν για τις αναχρονιστικές αντιλήψεις τους, γεγονός που οδηγεί σε συγκρούσεις (Κωνσταντίνου, 2015: 180-181).

Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή

Τα τελευταία χρόνια η γενικότερη οικονομική κρίση είχε ως αντίκτυπο την υποχρηματοδότηση των σχολείων και, συνολικά, της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα τα σχολεία να μην διαθέτουν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και, επομένως, ο εκπαιδευτικός να μην έχει πάντα στη διάθεσή του όλα τα απαραίτητα μέσα για την επιτυχή εκτέλεση του έργου του (Κωνσταντίνου, 2021β).

Προσωπικά προβλήματα

Ανασταλτικά στην υλοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού λειτουργούν τα προσωπικά προβλήματα. Με άλλη διατύπωση, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με κριτήριο τις επικρατούσες δυσχερείς οικονομικές συνθήκες της οικογένειάς τους, χωρίς, όμως, να εκπληρωθούν οι προσδοκίες τους από το συγκεκριμένο επάγγελμα, λόγω των χαμηλών οικονομικών απολαβών των εκπαιδευτικών και της οικονομικής κρίσης που ταλανίζει την εποχή μας και, συνεπώς, αυτό λειτουργεί παρεμποδιστικά στη διεκπεραίωση του ρόλου τους. Ταυτόχρονα, νιώθουν ότι οι κοινωνικές προσδοκίες, που συνυφαίνονται με τον ρόλο τους, λειτουργούν ως μια πρόσθετη επιβάρυνση. Επίσης, λόγοι υγείας, οικογενειακοί και, γενικότερα, προσωπικοί επιδρούν, ορισμένες φορές, ανασταλτικά στον εκπαιδευτικό ρόλο. Επιπλέον, η επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ήταν για αρκετούς εκπαιδευτικούς αναγκαστική και όχι εθελοντική, αφού δεν αποτέλεσε πρώτη τους επιλογή στις εισαγωγικές εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οπότε αυτό παρακωλύει την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους (Κωνσταντίνου, 2015: 183).

Από τη μέχρι το σημείο αυτό ανάλυση, γίνεται σαφές ότι πρέπει να γίνουν προσπάθειες εξάλειψης των δυσχερειών, που παρεμποδίζουν την εκτέλεση του ρόλου του εκπαιδευτικού ή, τουλάχιστον, να ελαχιστοποιηθούν. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνειδητοποιήσει όλους τους επιβαρυντικούς παράγοντες, που επηρεάζουν την υλοποίηση του ρόλου του, ώστε να άρει την αρνητική επίδρασή τους (Κωνσταντίνου, 2015: 184-185). Συνάμα, είναι φανερό ότι η επιτυχής υλοποίηση του εκπαιδευτικού ρόλου συνυφάνεται στενά με αλλαγές στους προσανατολισμούς και τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015: 154).

Τέλος, είναι κοινώς αποδεκτό ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό παράγοντα κοινωνικής συνοχής, ο οποίος συμβάλλει στην οικονομική, επιστημονική, πολιτισμική και κοινωνική ανάπτυξη μιας χώρας. Επομένως, οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να προστατέψουν και να ενισχύσουν τον θεσμικό ρόλο του εκπαιδευτικού, λαμβάνοντας τα κατάλληλα μέτρα, αλλά και καλλιεργώντας ένα κλίμα συνεργασίας, που θα βασίζεται στην αντίληψη των διαπιστώσεων, της πληροφόρησης, της ανατροφοδότησης, της συλλογικής ευθύνης και κριτικής (Κωνσταντίνου, 2017β: 134). Συγχρόνως, θα πρέπει να μεριμνήσουν για την ενίσχυση των επαγγελματικών προσόντων των εκπαιδευτικών, κατά την αρχική τους κατάρτιση και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας, καθώς συνιστούν προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση του έργου τους (Κωνσταντίνου, 2018γ· 2020ε).

Στη συνέχεια, θα προσεγγίσουμε την έννοια του «καλού εκπαιδευτικού», καθώς η υπόστασή του συνιστά αξίωση του σύγχρονου σχολείου και, ευρύτερα, της κοινωνίας.

2.2 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «καλός εκπαιδευτικός»

Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές απαιτήσεις έχουν αντίκτυπο στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, στην οποία βασικό ζητούμενο είναι η διαρκής βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης, αλλά και της ποιότητας των εκπαιδευτικών. Προς την κατεύθυνση αυτή, ύψιστη προτεραιότητα του καλού και αποτελεσματικού σχολείου είναι να διασφαλίσει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης για την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων, καθώς και να πραγματώσει επιτυχώς και αποτελεσματικά την κοινωνική και παιδαγωγική του αποστολή, προετοιμάζοντάς τους για το διαρκώς μεταβαλλόμενο αύριο και, παράλληλα, να διαθέτει άρτια καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό με επαγγελματική επάρκεια για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι το αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να διαθέτει «καλούς εκπαιδευτικούς», για να μπορεί να αναπροσαρμόζεται στις ραγδαία μεταβαλλόμενες σημερινές κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες και να υλοποιήσει τους προσανατολισμούς του. Με άλλη διατύπωση, η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου εξαρτάται, πρωτίστως, από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα εφαρμόσει τα σχεδιασμένα προγράμματα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως εκ τούτου, χαρακτηριστικό του καλού και αποτελεσματικού σχολείου είναι ο καλός εκπαιδευτικός (McBeath, 2001, Stronge, 1993· Stronge & Tucker, 2003).

Το ζήτημα του καλού εκπαιδευτικού βρίσκεται διαχρονικά στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος, ενώ ο όρος εξετάζεται υπό ποικίλες προσεγγίσεις. Ακολούθως, θα επιχειρήσουμε την προσέγγιση και αποσαφήνιση του όρου «καλός εκπαιδευτικός».

Ως προς τον προσδιορισμό της έννοιας «καλός εκπαιδευτικός» δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία μεταξύ των ειδικών, καθώς, συχνά, συγχέεται ή ταυτίζεται με την έννοια του «αποτελεσματικού εκπαιδευτικού» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 514). Αυτό σημαίνει ότι οι δύο όροι άλλες φορές συμπίπτουν, ενώ άλλες είναι διαφορετικοί. Έτσι, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι καλός για ορισμένους, αλλά αντικειμενικά, όχι αποτελεσματικός ή να είναι αντικειμενικά

αποτελεσματικός, αλλά όχι καλός, τουλάχιστον, σύμφωνα με την υποκειμενική κρίση ορισμένων (Ανδρεαδάκης, 2004: 31· Παπανδρέου, 2009: 298-299).

Υπό την αντίληψη αυτή, η έννοια «καλός εκπαιδευτικός» καθορίζεται με υποκειμενικά κριτήρια και με αντικειμενικά, ενώ η έννοια «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» προσδιορίζεται μόνο με αντικειμενικά κριτήρια (Παπανδρέου, 2009: 299), ενώ συνδέεται στενά με το περιεχόμενο που δίνεται στην έννοια «αποτελεσματικό σχολείο», καθώς συναρτάται από τις αντιλήψεις για τη φύση της διδασκαλίας και τον ρόλο του εκπαιδευτικού (Λιακοπούλου, 2011: 123-124).

Τα επίθετα «καλό» και «αποτελεσματικό», από κοινωνιογλωσσική σκοπιά, αποτελούν έννοιες οι οποίες είναι σύνθετες και ασαφείς και, για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η αποσαφήνισή τους. Ωστόσο, εστιάζοντας στο ποιοτικό και θετικό περιεχόμενο των εννοιών υπάρχει, αναμφίβολα, κοινή αντίληψη ερμηνείας. Το επίθετο «καλός», με βάση το ποιοτικό του περιεχόμενο, χρησιμοποιείται με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός υλοποιεί τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με γνώμονα το παιδαγωγικό και μαθησιακό συμφέρον του μαθητή και, ευρύτερα, προς όφελος της κοινωνίας. Με άλλη διατύπωση, με την έννοια «καλό» ορίζεται η άρτια οργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών του σχολείου, σύμφωνα με τις απόψεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης για την αγωγή, τη διδασκαλία, τη μάθηση, την αξιολόγηση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 89).

Με την έννοια «αποτελεσματικό» νοείται η επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, δηλαδή η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων των εκπαιδευτικών διαδικασιών, που αφορούν, αφενός τη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας και πληρότητας στην επικοινωνία και πράξη του μαθητή και αφετέρου την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι επιτυγχάνεται η παιδαγωγική, θεσμική και κοινωνική αποστολή του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015: 89· Λιακοπούλου, 2020α).

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη ο όρος «καλός εκπαιδευτικός» εκλαμβάνεται ως ευρύτερος όρος, ο οποίος ενσωματώνει την έννοια του «αποτελεσματικού εκπαιδευτικού» και αναφέρεται στη γενική έννοια της θετικής εικόνας για ένα πρόσωπο. Υπό αυτή την αντίληψη, συμπεριλαμβάνονται τόσο τα υποκειμενικά όσο και τα αντικειμενικά κριτήρια, που αφορούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, αναφορικά με την αποστολή του και τους ρόλους που επιτελεί. Αυτό σημαίνει ότι αναφερόμαστε τόσο στα ηθικολογικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όσο και στην

επίδρασή του στη γνωστική, κοινωνική, ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Με άλλη διατύπωση, ο «καλός εκπαιδευτικός» επιτυγχάνει αποτελεσματικά την παιδαγωγική και κοινωνική του αποστολή, που είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τις διαδικασίες της αγωγής, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης και, επομένως, φέρει εις πέρας αποτελεσματικά τους στόχους του ως «καλός παιδαγωγός», «καλός διδάσκαλος» και «καλός αξιολογητής». Συγχρόνως, αναφερόμαστε στον εκπαιδευτικό, που γίνεται αποδεκτός, επιθυμητός και προτιμητέος από τον μαθητή. Τέλος, προτιμούμε τον χαρακτηρισμό «καλός εκπαιδευτικός», καθώς αφενός ανταποκρίνεται καλύτερα στον πολυδιάστατο ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού και αφετέρου θα διερευνήσουμε τον «καλό εκπαιδευτικό» από τη σκοπιά των μαθητών, αποτυπώνοντας την υποκειμενική γνώμη του κάθε μαθητή.

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιεί ο καλός εκπαιδευτικός στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές του διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και, ευρύτερα, της προσωπικότητας του μαθητή (Κωνσταντίνου & Λογοθέτη, 2022). Με άλλη διατύπωση, ο τρόπος οργάνωσης και διεκπεραίωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον καλό εκπαιδευτικό παίζει σημαντικό ρόλο στην εν γένει στάση και συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, καθώς και απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Κωνσταντίνου, 2015: 142).

Ως εκ τούτου, πιο ενδελεχώς, ο «καλός εκπαιδευτικός» οφείλει να προετοιμάζει τον μαθητή για τη ζωή, προκειμένου να είναι σε θέση να ρυθμίζει και να επιλύει ορθολογικά και χωρίς ματαιώσεις τα ατομικά και κοινωνικά ζητήματα και, εν τέλει, να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και την ομαλή κοινωνική του ένταξη. Αυτό σημαίνει ότι του παρέχει τις κατάλληλες γνώσεις και, συγχρόνως, του καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες για τη γνωστική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη, ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις (Κωνσταντίνου, 2015: 113). Με άλλα λόγια, αφοσιώνεται στις παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους, σέβεται τον μαθητή και επιδιώκει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, ενώ γνωρίζει ότι επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων, των στάσεων, των πρακτικών, των προσδοκιών του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 109· Λιακοπούλου, 2020α). Επομένως, «καλός εκπαιδευτικός» είναι αυτός που συμβάλλει στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού,

προάγει τις γνωστικές λειτουργίες του, διδάσκει σωστά τα μαθήματα και βοηθάει στην επιτυχία των εξετάσεων (Fontana, 1995: 451-425).

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί είναι «η καρδιά και τα χέρια» κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (McKnight, Graybeal, Yarbo, & Graybeal, 2016), ενώ οι καλοί εκπαιδευτικοί «κάνουν τη διαφορά», καθώς υπογραμμίζεται ότι η διαφορά μεταξύ ενός καλού και ενός κακού εκπαιδευτικού μπορεί να είναι ένα πλήρες επίπεδο επίδοσης σε ένα μόνο σχολικό έτος (Hanushek, 1992). Επίσης, έχει επισημανθεί ότι οι μαθητές που για τρία συνεχή χρόνια είχαν αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, εμφάνισαν 60% μεγαλύτερη επιτυχία, σε σχέση με άλλους μαθητές που είχαν μια διαδοχή αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών (Stronge & Tucker, 2003). Με άλλη διατύπωση, η ποιότητα του δασκάλου στην τάξη συμβάλλει στην επιτυχία των μαθητών (Darling-Hammond, 2000), καθώς οι καλοί εκπαιδευτικοί επιφέρουν θετική διαφορά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών (McKinsey, 2007), ενώ ένας αναποτελεσματικός εκπαιδευτικός μπορεί να καταστρέψει τις πιθανότητες ενός παιδιού να πετύχει στο σχολείο (Holland, 2003) και, επιπλέον, η συμπεριφορά του βλάπτει τη φήμη του σχολείου (Jones, Jenkin & Lord, 2006). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015: 144), μελέτες του Ο.Ο.Σ.Α. (2008) έχουν δείξει ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής πράξης επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις, καθώς είναι φανερό ότι οι μαθητές που εκπαιδεύονται από καλούς εκπαιδευτικούς προχωρούν με τριπλάσια ταχύτητα, ενώ οι πιθανότητες ανάκαμψης μαθητών με ανεπαρκή πρόοδο κατά τη διάρκεια των πρώτων τάξεων του Δημοτικού εξαιτίας αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών είναι ελάχιστες. Επιπρόσθετα, καλοί εκπαιδευτικοί είναι αυτοί, που προκαλούν διανοητικά τους μαθητές τους και είναι δημιουργικοί, αναφορικά με την παροχή διδακτικού υλικού, ενώ διαμορφώνουν αποτελεσματική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, εφαρμόζοντας τους μαθησιακούς στόχους και καλύπτοντας τις ανάγκες των μαθητών (Strikwerda-Brown, Oliver, Hodgson, Palmer & Watts, 2008: 39).

Ακολούθως, οι καλοί εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές, συμβάλλουν θετικά σε ακαδημαϊκές στάσεις και κοινωνικά αποτελέσματα (όπως τακτική φοίτηση, έγκαιρη προαγωγή στην επόμενη τάξη, έγκαιρη αποφοίτηση), αξιοποιούν ποικίλους πόρους για να σχεδιάσουν και να δομήσουν ελκυστικές ευκαιρίες μάθησης, παρακολουθούν διαμορφωτικά την πρόοδο των μαθητών και αξιολογούν με πολλαπλές τεχνικές, συνεισφέρουν στην ανάπτυξη τάξεων και σχολείων που εκτιμούν

και σέβονται τη διαφορετικότητα, ενώ συνεργάζονται με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να διασφαλίσουν την επιτυχία όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με ειδικές ανάγκες που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο αποτυχίας (Goe, Bell, & Little, 2008: 8).

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι ένας εκπαιδευτικός θεωρείται «καλός» ανάλογα με τις ομάδες αναφοράς που τον αξιολογούν, αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησής του. Αυτό σημαίνει ότι εξαρτάται από το ποιος θέτει και από ποια θέση, κάθε φορά, τα ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Καψάλης, 2006· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β· Κωνσταντίνου, 2015· Scheerens & Bosker, 1997). Συνεπώς, είναι δύσκολο ο εκπαιδευτικός να διατηρήσει σε ισορροπία τις απαιτήσεις των διαφορετικών ομάδων αναφοράς, δηλαδή να είναι «καλός παιδαγωγός», «καλός διδάσκαλος», «καλός αξιολογητής» και, συνάμα, «καλός δημόσιος υπάλληλος», συνδυασμός που δύσκολα επιτυγχάνεται, με αποτέλεσμα να δέχεται τα «πυρά» της μιας ή της άλλης ομάδας επιρροής και να εκλαμβάνεται από τη μια ομάδα ως επιτυχημένος, ενώ από την άλλη ως αποτυχημένος εκπαιδευτικός (Κωνσταντίνου, 2015: 178). Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι «καλός», ανάλογα με την οπτική του μαθητή, των γονέων, των συναδέλφων, της σχολικής διοίκησης, της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού (Καψάλης, 2006· Κωνσταντίνου, 2015: 178-182).

Γενικότερα, εξαιτίας των ραγδαίων μεταβολών και εξελίξεων σε παγκόσμιο επίπεδο σε όλους τους τομείς, και κατ' επέκταση, και στην εκπαίδευση, το φως πέφτει όλο και περισσότερο στον καλό εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να προετοιμάσει όλους τους μαθητές για να ανταποκριθούν σε πρότυπα παγκόσμιας κλάσης, να μειώσει τα κενά των επιδόσεων και την κοινωνική ανισότητα και να αποτελέσει τη βάση για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Cochran-Smith & Villegas, 2015). Ως εκ τούτου, κρίνεται, περισσότερο από ποτέ, επιτακτική η ανάγκη να δοθεί απaráμιλλη προσοχή στην ποιότητα της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, να γεμίζουμε κάθε τάξη με τους καλύτερους εκπαιδευτικούς (Stronge, 2018: 10-11). Συγχρόνως, ένα καλό και αποτελεσματικό σχολείο δεν νοείται χωρίς καλούς εκπαιδευτικούς (Μαυρογιώργος, 2003), καθώς αποτελεσματικό περιγράφεται το σχολείο στο οποίο διδάσκουν καλοί εκπαιδευτικοί (Creemers, 1994).

Η προσωπικότητα και το έργο του «καλού εκπαιδευτικού» είναι ζητήματα που έχουν απασχολήσει την κοινωνία και την εκπαιδευτική έρευνα στο παρελθόν, ενώ το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον παραμένει διαχρονικά αμείωτο και συνεχίζει να βρίσκεται

στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού διαλόγου, καθώς η βελτίωση και αναβάθμιση της εκπαίδευσης συνιστούν μείζον στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Γιατί, όμως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί προάγουν περισσότερη μάθηση από άλλους; Ποιες είναι οι προϋποθέσεις για την υπόσταση του καλού εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο; Το ζήτημα αυτό αποτελεί αντικείμενο μελέτης της επόμενης ενότητας.

2.2.1 Προϋποθέσεις για την υπόσταση και την εκπλήρωση του ρόλου του καλού εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο

Η οικονομική κρίση που ταλανίζει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, καθώς και οι αντίξοες συνθήκες σε όλους τους τομείς, οι οποίες, χωρίς αμφιβολία, έχουν επηρεάσει τα εκπαιδευτικά δρώμενα, έχουν διαμορφώσει ένα δυσμενές περιβάλλον, πιο σύνθετο, δύσκολο και ιδιόμορφο, για να ασκήσει ο εκπαιδευτικός με ευνοϊκούς όρους τον ρόλο του. Επίσης, ο εκπαιδευτικός, σήμερα, συναντά πολλές δυσκολίες και εμπόδια στην πραγμάτωση του ρόλου και του έργου του, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, με αποτέλεσμα να απαιτείται να καταβάλει μεγαλύτερες προσπάθειες, προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί επιτυχώς και αποτελεσματικά στο έργο του, και, συνάμα, με αξιοπρέπεια (Κωνσταντίνου, 2018β).

Με άλλα λόγια, αξίωση της σύγχρονης κοινωνίας είναι ο καλός εκπαιδευτικός, ο οποίος θα φέρει εις πέρας την αποστολή του σχολείου, ενώ θα επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του ανάλογα με τις κοινωνικές απαιτήσεις και ανάγκες, εστιάζοντας, πρωτίστως, στο παιδαγωγικό συμφέρον και όφελος του μαθητή, με απώτερο στόχο τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, δημιουργώντας ένα ευνοϊκό περιβάλλον, στο οποίο μαθαίνουν όλοι οι μαθητές και, συνάμα, τους προετοιμάζει για την πραγματική ζωή.

Αναμφισβήτητα, είναι απαραίτητο η πολιτεία να σεβαστεί, να εκτιμήσει, να αναγνωρίσει και να υποστηρίξει το έργο του καλού εκπαιδευτικού, χωρίς να μένει σε ανεκπλήρωτες υποσχέσεις και ρητορικές διακηρύξεις, αλλά να δημιουργεί συνθήκες αμοιβαίας εμπιστοσύνης, που θα δώσουν στον εκπαιδευτικό το κίνητρο και την παρώθηση να γίνει καλός και να είναι δοσμένος «ψυχή τε και σώματι» στους μαθητές του. Πώς μπορεί, όμως, να επιτευχθεί αυτό; Αδιαμφισβήτητα, πρέπει να συντρέχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την υπόσταση του καλού εκπαιδευτικού στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

Υπό την έννοια αυτή, βασική προϋπόθεση για την υπόσταση του καλού εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του σχολείου είναι η διασφάλιση αξιοπρεπών συνθηκών

εργασίας από την πλευρά της πολιτείας, παρέχοντας επαρκείς πόρους για την εκπαίδευση, την απαραίτητη και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, ένα ασφαλές και υγιές σχολικό περιβάλλον, επιστημονική και επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού, υψηλής ποιότητας αρχική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη (Konstantinou & Konstantinou, 2021· Κωνσταντίνου, 2018β). Αυτό σημαίνει ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ενισχύεται ή περιορίζεται από τις συνθήκες της σχολικής μονάδας στην οποία διδάσκει, όπως η υποδομή, το κλίμα, η κουλτούρα, η διεύθυνση του σχολείου και η συμμετοχή των γονέων (Λιακοπούλου, 2011: 129).

Αξίζει να σημειώσουμε ότι ο εκπαιδευτικός τα τελευταία χρόνια υπέστη σοβαρές μισθολογικές μειώσεις, παρόλο που το έργο του έχει γίνει πιο απαιτητικό, πιο δύσκολο και με περισσότερες ευθύνες, με αποτέλεσμα να μην είναι ικανοποιημένος από το επάγγελμά του. Με άλλη διατύπωση, ένας εκπαιδευτικός ηθικά, οικονομικά και κοινωνικά ικανοποιημένος, θα κινηθεί προς μια επωφελή παιδαγωγική και διδακτική κατεύθυνση, διαμορφώνοντας ολοκληρωμένους πολίτες μιας ειρηνικής, δημοκρατικής και ανεπτυγμένης σε όλους τους τομείς κοινωνίας και, κατά συνέπεια, πληροί τον ρόλο του καλού εκπαιδευτικού (Konstantinou & Konstantinou, 2021· Κωνσταντίνου, 2018β). Αυτό σημαίνει ότι η εκτέλεση της εργασίας του εκπαιδευτικού σε ένα ευνοϊκό πλαίσιο σχολικών και εργασιακών συνθηκών συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά του (Konstantinou & Konstantinou, 2017· Λιακοπούλου, 2020α), η οποία έχει συσχετιστεί θετικά με την εργασιακή του ικανοποίηση. Επίσης, υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδασκαλία και στην εργασιακή του ικανοποίηση με την αποτελεσματικότητά του (Roy & Halder, 2018: 915).

Ωστόσο, καθοριστική επίδραση στην υπόσταση και επιτέλεση του ρόλου του καλού εκπαιδευτικού, σήμερα, έχουν και άλλοι εξωτερικοί παράγοντες, όπως είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια και, ειδικότερα, οι στόχοι που ορίζονται από αυτά. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματικότητα του καλού εκπαιδευτικού εξαρτάται: α) από τη σαφή διατύπωση και χρονική οριοθέτηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και το πόσο μετρήσιμοι είναι αυτοί, β) από τον βαθμό που είναι ρεαλιστικοί οι γενικοί στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος και αν συνάδουν με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών, γ) από τον βαθμό συμβατότητας των γενικών στόχων με τους τιθέμενους σε επίπεδο σχολικής μονάδας στόχους, αλλά και με τους στόχους που θέτει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και δ) από τον

βαθμό υποστήριξης και τα μέσα που παρέχονται στον εκπαιδευτικό, αλλά και τα προσόντα του για την επίτευξη των στόχων (Λιακοπούλου, 2011: 128).

Ακολούθως, οι μαθητές, ως μέλη της κοινωνίας, επηρεάζουν το έργο του καλού εκπαιδευτικού, καθώς δέχονται κοινωνικές επιδράσεις και, παράλληλα, τα βιογραφικά τους στοιχεία και, ιδιαίτερα, η κοινωνικοοικονομική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς τους επιδρούν στη μάθηση και την επίδοσή τους. Με άλλα λόγια, οι δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας επιφέρουν εμπόδια και ασκούν ανασχετική επίδραση στην ανάπτυξη και την επίδοση των μαθητών, καθώς δεν παρέχονται κίνητρα και πολλαπλές δυνατότητες ακαδημαϊκής και κοινωνικής μόρφωσης από την οικογένεια (Λιακοπούλου, 2020α· Νικολάου, 2009: 157-158· Πυργιωτάκης, 2011: 272). Συνεπώς, το έργο του εκπαιδευτικού δυσχεραίνεται και είναι ανάγκη να διαθέτει περισσότερα εφόδια, ώστε να είναι αποτελεσματικός στο έργο του, να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, να τους υποστηρίζει και, εν τέλει, να διαδραματίσει αντισταθμιστικό ρόλο στην πορεία της μόρφωσής τους. Ως εκ τούτου, αποτελεί βασική προϋπόθεση ο καλός εκπαιδευτικός να διακρίνεται από υψηλό αίσθημα δέσμευσης και ευθύνης για το έργο του.

Πέρα από τους εξωτερικούς παράγοντες, συνιστά βασική προϋπόθεση ο καλός εκπαιδευτικός να είναι επαγγελματίας, δηλαδή να διαθέτει την ικανότητα ένταξης της διδασκαλίας του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τη θεωρία και τις τρέχουσες εξελίξεις της παιδαγωγικής. Αυτό σημαίνει ότι ως καλός επαγγελματίας αξιολογεί συστηματικά το έργο του, συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, ενδιαφέρεται για τη θεωρία και τις σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαίδευση, μελετά βιβλία και επιστημονικές επιθεωρήσεις σχετικές με την εκπαίδευση, συμμετέχει σε διάφορες επαγγελματικές δραστηριότητες, ενώ ενδιαφέρεται για την περαιτέρω επαγγελματική του ανάπτυξη (Hoyle, 1980: 49).

Επιπλέον, ο καλός εκπαιδευτικός για να διακρίνεται από επαγγελματισμό, πρέπει να διαθέτει: α) συνειδητοποίηση των συνεπειών του έργου του σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, β) δέσμευση σε κώδικα αξιών και γ) αίσθηση της αποστολής του. Ως εκ τούτου, το προφίλ ενός καλού εκπαιδευτικού, ως επαγγελματία, μπορεί να περιγραφεί ως «ένα πλέγμα προσωπικών ιδιοτήτων και γνωστικού εξοπλισμού», στο οποίο διαγράφονται με ακρίβεια οι γνώσεις, στάσεις, προδιαθέσεις, αλλά και δεξιότητες, κοινωνικές και νοητικές, ενώ για την επιτυχή άσκηση του εκπαιδευτικού

έργου του αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, απαιτήσεις και ανάγκες του συστήματος και, ευρύτερα, της κοινωνίας. Με άλλη διατύπωση, ο τρόπος άσκησης του εκπαιδευτικού έργου είναι απόρροια των στοιχείων της προσωπικότητας, των αντιλήψεων, των στάσεων και του γνωστικού οπλισμού του εκπαιδευτικού (Λιακοπούλου, 2020α: 34· Παπαναούμ, 2003: 55-56).

Υπό αυτή την έννοια, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει ιδιαίτερα επαγγελματικά και προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως ευελιξία, χιούμορ, αίσθημα δικαιοσύνης και ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών, υπομονή, ενθουσιασμό, δημιουργικότητα, υψηλό αίσθημα δέσμευσης και αφοσίωση στο έργο του, αναλυτική, συνθετική και κριτική ικανότητα, φροντίδα και ενδιαφέρον για τους μαθητές, καθώς και ομαδοσυνεργατική ικανότητα (Harris & Hill, 1982· Κωνσταντίνου, 2015: 158· Kutnick & Jules, 1993· Λιακοπούλου, 2020α: 35· Malikow, 2005· McBer, 2000). Ακολουθώντας, οι αντιλήψεις και οι στάσεις του καλού εκπαιδευτικού επηρεάζουν όχι μόνο τον τρόπο άσκησης του έργου του και τη συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές, αλλά και τον βαθμό δέσμευσής του στο καθήκον, καθώς και την αντίληψή του για την επαγγελματική ανάπτυξή του (Darling-Hammond, 2000· Κωνσταντίνου, 2015· Λιακοπούλου, 2020α). Συγχρόνως, ο καλός εκπαιδευτικός διαθέτει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του επιδιώκοντας τη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων (Λιακοπούλου, 2010· Malikow, 2005· McBer, 2000· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 22-23· Stronge, 2018), δημιουργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές (Kutnick & Jules, 1993), παρέχει επαρκή ανατροφοδότηση, σχετικά με τα κοινωνικο-συναισθηματικά και ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, ενώ εφαρμόζει ευέλικτες τεχνικές αξιολόγησης διασφαλίζοντας, κατά αυτόν τον τρόπο, τη μεταγνωστική επίγνωση των μαθητών και τη βελτίωση της επίδοσής τους (Harlen, 2006· Mayer & Alexander, 2011). Παράλληλα, διατηρεί και αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους συναδέλφους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 119), συνεργάζεται μαζί τους και με όλη την εκπαιδευτική κοινότητα για την υποστήριξη των μαθητών (McKnight et al., 2016), δημιουργεί ομάδες επικοινωνίας για ανταλλαγή σκέψεων και εμπειριών, δίκτυα και κοινότητες μάθησης (Λιακοπούλου, 2020α: 166· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 119). Συγχρόνως, αποτελεί βασική επιδίωξή του η αгаστή συνεργασία με τους γονείς, ενώ δημιουργεί στους γονείς το αίσθημα ότι είναι συνυπεύθυνοι και συναποφασίζουν για το καλό των παιδιών τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 1993: 33· 2006: 28), καθώς

υπογραμμίζεται η σημασία της εμπλοκής των γονέων στη μάθηση του παιδιού τους (Darling-Hammond, 2010· McKnight et al., 2016).

Σημαντική προϋπόθεση για την υπόσταση του καλού εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο είναι οι γνώσεις του, δηλαδή οι επαγγελματικές-επιστημονικές γνώσεις που διασφαλίζουν τον βαθμό της επάρκειάς του, αλλά και τον διαφοροποιούν από τους άλλους εκπαιδευτικούς (Λιακοπούλου, 2011: 126). Με άλλη διατύπωση, στις επαγγελματικές-επιστημονικές γνώσεις του καλού εκπαιδευτικού πρέπει να συγκαταλέγονται οι ακόλουθες (Λιακοπούλου, 2010· Shulman, 1986· 1987):

➤ *Γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας*: Αναμφισβήτητα, ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει την τεχνογνωσία σε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο ή θεματική περιοχή (Peterson-DeLuca, 2016), να γνωρίζει επαρκώς το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει (Slavin, 2007: 32· Liakopoulou, 2011: 68), ενώ το διδακτικό αντικείμενο δεν ταυτίζεται με την αντίστοιχη επιστήμη. Ωστόσο, η διδασκαλία ενός αντικειμένου απαιτεί οικειότητα με την επιστημονική γνώση, ενώ ο τρόπος προσέγγισης και μελέτης κάθε επιστημονικού πεδίου προσδιορίζεται από το έργο και τα καθήκοντα που προκύπτουν από την περιγραφή του επαγγέλματος (Liakopoulou, 2011: 68). Ακολουθώντας, η καλή γνώση του αντικειμένου του τον καθιστά ικανό να υιοθετήσει μια διεπιστημονική προσέγγιση στην ύλη αξιοποιώντας τις γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών που αποκτήθηκαν από άλλα μαθήματα (Ernest, 1989).

➤ *Παιδαγωγική προσέγγιση του αντικειμένου διδασκαλίας*: Ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να δύναται να συνδυάζει τη γνώση του αντικειμένου με τις παιδαγωγικές γνώσεις. Αυτό σημαίνει ότι έχει την ευθύνη της επιλογής των γνώσεων που θα μεταδώσει στους μαθητές και της ιεράρχησης των στόχων της διδασκαλίας, ενώ πρέπει να ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών, εξαιτίας της ταχύτατης παλαίωσης των γνώσεων και, γενικότερα, των κοινωνικών εξελίξεων. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός ενός προγράμματος διδασκαλίας από τον καλό εκπαιδευτικό, που βασίζεται στην εκάστοτε τάξη και τις εκάστοτε περιστάσεις, λαμβάνοντας υπόψη πού θέλει να οδηγήσει τους μαθητές του με τη συγκεκριμένη διδασκαλία, γιατί θέλει να τους οδηγήσει εκεί, και πώς θα τους οδηγήσει εκεί (Λιακοπούλου, 2009: 40-41). Αναμφίβολα, η κατάλληλη και επαρκής προετοιμασία του εκπαιδευτικού πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας του διασφαλίζει τις ικανότητες να μπορεί να διαγνώσει τυχόν παρερμηνείες της παρεχόμενης γνώσης από την πλευρά των μαθητών και, συνάμα, να γνωρίζει τις διεργασίες που απαιτούνται για την

απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται με το αντικείμενο διδασκαλίας του (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005: 14-16· Shulman, 1987: 9). Επίσης, υπογραμμίζεται η ανάγκη για γνώση του αντικειμένου σε συνδυασμό με ισχυρή γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου από τον καλό εκπαιδευτικό για την επίτευξη αποτελεσματικής διδασκαλίας (McKnight et al., 2016).

➤ *Γνώση των μαθητών:* Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει «πώς μαθαίνουν οι μαθητές», ώστε να προβαίνει στις κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές ενέργειες, λαμβάνοντας υπόψη τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες τους και, εν τέλει, ο μαθητής να αποκομίσει το μέγιστο μαθησιακό όφελος (Λιακοπούλου, 2009: 42-43). Σαφώς, η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή του προφίλ του κάθε μαθητή (Turner-Bisset, 2001) συμβάλλει σε αυτό, συγχρόνως, όμως, απαιτείται η ερμηνεία και η αντίστοιχη προσαρμογή των διδακτικών ενεργειών, που προϋποθέτουν γνώσεις της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και, ευρύτερα, κλάδων της Παιδαγωγικής (Λιακοπούλου, 2020α: 43-44). Με άλλα λόγια, η γνώση των μαθητών είναι μια ευρεία κατηγορία, στην οποία ενσωματώνονται γνώσεις για τη βιολογική, κοινωνική, ψυχολογική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές σε ένα δεδομένο αναπτυξιακό επίπεδο, για το πώς εξελίσσεται η μάθηση σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή, για τη συνειδητοποίηση ότι οι μαθητές έχουν ατομικές ανάγκες και ικανότητες, για ζητήματα αναφορικά με τη δυναμική της ομάδας και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, καθώς και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών για προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών, για κίνητρα μάθησης κ.ά. (Liakopoulou, 2011: 69· McKnight et al., 2016· Peterson-De Luca, 2016).

➤ *Γνώσεις για τη μεθόδευση της διδασκαλίας:* Ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι άρτια καταρτισμένος, προκειμένου να προβαίνει: α) στον αποτελεσματικό σχεδιασμό της διδασκαλίας του, β) στην αποτελεσματική υλοποίηση της διδασκαλίας του και γ) στον έλεγχο των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας του μέσω της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων (Λιακοπούλου, 2020α: 44-45). Επίσης, οι τεχνικές διδασκαλίας και η διαχείριση της τάξης συνιστούν σημαντικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού (Brophy & Good, 1986).

➤ *Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος:* Σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού αποτελεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο είναι υπεύθυνος να ακολουθεί, ώστε ο μαθητής να οικειοποιηθεί γνώσεις, να καλλιεργήσει δεξιότητες και αξίες για την ολόπλευρη ανάπτυξή του, προκειμένου να καταστεί ένας ώριμος,

ανεξάρτητος, δημοκρατικός και χειραφετημένος πολίτης και, παράλληλα, τον προσανατολίζει σχετικά με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των αντικειμένων, αλλά και τον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης (Καψάλης, 2006· Konstantinou & Konstantinou, 2021· Κωνσταντίνου, 2015: 137· Λιακοπούλου, 2020α: 45· Ματσαγγούρας, 2011). Αυτό σημαίνει ότι ο καλός εκπαιδευτικός πέρα από τη γνώση του περιεχομένου που θα διδάξει, όπως προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, πρέπει και, ευρύτερα, να έχει γνώση του συνολικού Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς, με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να επιτύχει τη διαθεματική προσέγγιση του αντικειμένου που διδάσκει με τα υπόλοιπα αντικείμενα, ενώ κρίνεται απαραίτητη η κριτική προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος για την προσαρμογή και εξυπηρέτηση των εκάστοτε αναγκών των μαθητών (Turner-Bisset, 2001: 37-50).

➤ *Γνώση του πλαισίου*: Πρόκειται για γνώσεις, αναφορικά με τα περιβάλλοντα και τις περιστάσεις στο πλαίσιο των οποίων ο εκπαιδευτικός επιτελεί το έργο του, δηλαδή το σχολείο, την περιφέρεια, τη χώρα. Με άλλα λόγια, ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να έχει γνώσεις, σχετικά με τους μαθητές του και το οικογενειακό τους περιβάλλον, καθώς και, ευρύτερα, για την τοπική κοινωνία, τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης της χώρας που εργάζεται, το θεσμικό πλαίσιο και τις δομές διοίκησης της εκπαίδευσης (Λιακοπούλου, 2020α: 46).

➤ *Γνώση του «εαυτού»*: Η ικανότητα της γνώσης του εαυτού συνιστά βασικό εφόδιο του καλού εκπαιδευτικού, δηλαδή πρέπει να διαθέτει αυτοαντίληψη του ρόλου του, καθώς μέσω αυτής αναστοχάζεται σχετικά με τις επιλογές του, τον τρόπο υλοποίησης του ρόλου του και της χρήσης των γνώσεών του. Με άλλη διατύπωση, η γνώση του «εαυτού» είναι συνυφασμένη, αφενός με την αυτοαντίληψή του, τις απόψεις του για τον ρόλο του, τις αρμοδιότητες, την κατάρτιση και τα προσόντα του, τα δικαιώματα, την επαγγελματική εξέλιξη, τις συνθήκες εργασίας, καθώς και τις αξίες του, τη φιλοσοφία του και αφετέρου, κυρίως, με την επαγγελματική του ανάπτυξη μέσω του αναστοχασμού, τη μάθηση μέσα από τη διδακτική εμπειρία σε συνδυασμό με το πλαίσιο εργασίας (Λιακοπούλου, 2010: 34).

➤ *Γενικές παιδαγωγικές γνώσεις*: Ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει γενικές παιδαγωγικές γνώσεις, σχετικές με την οργάνωση και διαχείριση της τάξης, την κινητοποίηση και διατήρηση της προσοχής των μαθητών, τον τρόπο αξιοποίησης πόρων, τις θεωρίες μάθησης και τις παιδαγωγικές θεωρίες (Liakopoulou, 2011: 69).

Από την παραπάνω κατηγοριοποίηση συνάγεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο διδασκαλίας, συνάμα, όμως, να κατέχει γνώσεις παιδαγωγικής και διδακτικής, προκειμένου να μετασχηματίζει τη γνώση του αντικειμένου κατάλληλα για να τη διδάξει μέσα στο πλαίσιο των προδιαγραφών της σχολικής διδασκαλίας και του σχολικού θεσμού εν γένει, ενώ οφείλει να έχει την ικανότητα να κρίνει και να αξιολογεί το διδακτικό περιβάλλον, καθώς και τις δικές του ενέργειες (Λιακοπούλου, 2010). Αυτό σημαίνει ότι ένας καλός εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερώνεται, διαρκώς, για τις νέες γνώσεις περιεχομένου και τις παιδαγωγικές γνώσεις (Liu & Meng, 2009).

Από τη μέχρι το σημείο αυτό ανάλυση, γίνεται σαφές ότι για να υφίσταται ο καλός εκπαιδευτικός απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει λάβει τις κατάλληλες επαγγελματικές σπουδές, ώστε να έχει αναπτύξει την παιδαγωγική σκέψη και δράση, η οποία συνίσταται στα εξής στάδια (Liakopoulou, 2011· Shulman, 1987: 14-19):

α) *Κατανόηση-αντίληψη*: Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός κατανοεί τι διδάσκει, αντιλαμβάνεται τον σκοπό της διδασκαλίας, ενώ εναρμονίζει τους γενικούς σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο της διδασκαλίας και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

β) *Μετασχηματισμός-τροποποίηση*: Στο δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτικός πρέπει, αφού μελετήσει τα δομικά και θεσμικά στοιχεία της διδασκαλίας, να προχωρήσει στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας που θα αξιοποιήσει εμπλουτίζοντάς τη με δικά του στοιχεία προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης.

γ) *Διδασκαλία*: Στη φάση της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει τις επιλογές του προηγούμενου σταδίου και, συγχρόνως, προβαίνει και σε άλλες ενέργειες, όπως η διαχείριση της τάξης, η αξιοποίηση της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές κ.ά.

δ) *Αξιολόγηση*: Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές, την επίτευξη των διδακτικών στόχων και την αποτελεσματικότητά του.

ε) *Ανατροφοδότηση*: Ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει και αξιολογεί την επίτευξη των στόχων και των εναλλακτικών πρακτικών, ενώ τεκμηριώνει θεωρητικά το έργο του.

στ) *Αναστοχασμός*: Ο εκπαιδευτικός μέσω της εμπειρίας στοχάζεται πάνω στη δράση του και επαναπροσδιορίζει τις αρχικές του πρακτικές (Λιακοπούλου, 2020α). Με άλλα λόγια, αναστοχάζεται, διαρκώς, τις πρακτικές και τα αποτελέσματα της

διδασκαλίας του, δοκιμάζοντας άλλες στρατηγικές, αν η αρχική δεν αποδειχθεί αποτελεσματική (Slavin, 2007: 36).

Ωστόσο, και με βάση τα προαναφερόμενα σε προηγούμενη ενότητα, η υπόσταση του καλού εκπαιδευτικού εξαρτάται, αναμφίβολα, από την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτισή του. Αυτό σημαίνει ότι η άρτια παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, την οποία πρέπει να λαμβάνει κατά την αρχική του εκπαίδευση, αλλά και κατά τη διάρκεια της υπηρετήσής του μέσω της δια βίου εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης, αφενός συνιστά σημαντική προϋπόθεση και προσόν του καλού εκπαιδευτικού και αφετέρου πρέπει να αποτελεί επιδίωξή του.

Από την άλλη πλευρά, ανάλογα με τις ενέργειές του ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται ως καλός ή όχι (Λιακοπούλου, 2011), ενώ με τη διδακτική συμπεριφορά και τις επιλογές του συνιστά σημαντικό παράγοντα μάθησης των μαθητών (Darling-Hammond, 2000· Ματσαγγούρας, 2011· Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004· Scheerens & Bosker, 1997: 320· Stronge, Grant & Xu, 2015· Wright, Hornke & Sanders, 1997), καθώς οι συμπεριφορές, οι διδακτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές έχουν συνδεθεί με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Kutnick & Jules, 1993· Stronge, 2007· 2018) και, συγχρόνως, προάγουν τη μάθησή τους επηρεάζοντας τα κίνητρα και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα (Wang, Gibson & Slate, 2007). Ακολούθως, οι ερευνητές συμφωνούν ότι ο καλός εκπαιδευτικός βοηθά όλους τους μαθητές να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές απαιτήσεις, ενώ διαφοροποιεί τη διδασκαλία προσαρμόζοντάς τη στις εξατομικευμένες ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών (Arnon & Reichel, 2007· Bakx, Koopman, de Kruijf & den Brok 2015). Περαιτέρω, ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι οι μαθητές εκλαμβάνουν ως καλό εκπαιδευτικό εκείνον που συνδυάζει τις διδακτικές δεξιότητες και τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που απορρέουν από τα στοιχεία της προσωπικότητάς του (Arnon & Reichel, 2007). Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική διδασκαλία είναι απόρροια τόσο στοιχείων της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού όσο και του γνωστικού του οπλισμού (Λιακοπούλου, 2009: 29). Γενικότερα, στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συμβάλλουν και άλλοι παράγοντες, όπως οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, η διδακτική εμπειρία και τα προσόντα του εκπαιδευτικού (Akiri, 2013).

Σημαντική παράμετρος για την υπόσταση του καλού εκπαιδευτικού, όπως θα εξετάσουμε διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο, είναι η ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων συμπεριφοράς που ανακύπτουν στην τάξη, καθώς και η δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και κλίματος στην τάξη, ενώ η διδακτική εμπειρία συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς οι έμπειροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα αντικείμενα που διδάσκουν, αξιοποιούν ποικίλους τρόπους για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών, διαθέτουν αποτελεσματικές δεξιότητες διαχείρισης της τάξης (Scherer, 2001) και επιτυγχάνουν περισσότερα αποτελέσματα σε λιγότερο χρόνο με αποτέλεσμα να είναι πιο παραγωγικοί (Darling-Hammond, 2000). Ωστόσο, στην πράξη η επάρκεια του εκπαιδευτικού, ως καλού εκπαιδευτικού, προσδιορίζεται από τις εκάστοτε συνθήκες και το πλαίσιο της διδακτικής πράξης, καθώς και τις προσωπικές εμπειρίες, απόψεις και ανάγκες του εκπαιδευτικού (Λιακοπούλου, 2010).

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή & Πασιαρδή (2006: 59-119), ο καλός εκπαιδευτικός είναι ένα υπαρκτό πρόσωπο στη σχολική πραγματικότητα και διακρίνεται για τις παρακάτω συμπεριφορές:

- Έχει ανακαλύψει τους δικούς του προσωπικούς σκοπούς διδασκαλίας, που αντιπροσωπεύουν τις αντιλήψεις του.
- Είναι γνώστης της δικής του συμπεριφοράς, ενώ έχει την ικανότητα να κινείται με ευελιξία και φυσικότητα σε νέα και απρόβλεπτα γεγονότα, καθώς στηρίζεται στα συναισθήματα και στις εμπειρίες του χωρίς να επηρεάζεται από αυτά.
- Έχει αποκτήσει την ικανότητα της ροής, δηλαδή δύναται να συνδέει τα συναισθήματα και τις συνέπειες των πράξεών του, προκειμένου να δημιουργεί καινούριες και πρωτότυπες λύσεις.
- Έχει κατακτήσει την επαγγελματική του ωριμότητα επιχειρώντας να επιδρά θετικά στους μαθητές, ενώ υιοθετεί μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας.
- Διδάσκει σε ανομοιογενείς τάξεις, επιδιώκοντας τον εντοπισμό των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών, τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, την παροχή κινήτρων στους μαθητές, προκειμένου να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα ενός θέματος και την ορθή χρήση διαγνωστικών ερωτήσεων.
- Είναι ηγετική φυσιογνωμία, που χαρακτηρίζεται από αυτοπεποίθηση και επίγνωση σκοπού, αναπτύσσει και διατηρεί καλές σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους του, προγραμματίζει και διδάσκει, σύμφωνα με παιδοκεντρικές

παιδαγωγικές αρχές, σκέφτεται ελεύθερα, βρίσκεται σε διαρκή ετοιμότητα, αξιοποιεί τις εμπειρίες και τη διαίσθησή του, ενώ εφαρμόζει καινοτομίες στην τάξη.

Στο γενικότερο αυτό πλαίσιο, αποτελεί τεκμηριωμένη παραδοχή ότι ο καλός εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στη βελτίωση του σχολείου όσο και στην επιτυχία των μαθητών, ενώ χωρίς καλούς εκπαιδευτικούς καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν θα πετύχει να βοηθήσει όλους τους μαθητές στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Stronge, Ward & Grant, 2011).

Παρά το γεγονός ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού εξαιτίας της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού ρόλου και, κατ' επέκταση, του διδακτικού έργου (Liakopoulou, 2011: 66), υφίστανται ορισμένα «πρότυπα» συμπεριφοράς, που διακρίνουν τους καλούς εκπαιδευτικούς από τους μη καλούς (Παμουκτσόγλου, 2001β: 76-77). Σύμφωνα με τους Stronge & Hindman (2003), οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εντοπιστούν μέσω μιας μαγικής φόρμουλας, ωστόσο υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά.

Υπό την οπτική αυτή, βασικές προϋποθέσεις για την υπόσταση του καλού εκπαιδευτικού στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, προκειμένου να υλοποιήσει επιτυχώς και αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό έργο και τον ρόλο του, με παιδαγωγικό και κοινωνικό προσανατολισμό των στόχων του, αποτελούν η επιδίωξη για τη βέλτιστη ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας των μελλοντικών δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών της κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα. Ακολουθώντας, οφείλει να τους εμφυσήσει γνώσεις, αξίες, στάσεις, αλλά και να αποκτήσουν τα απαιτούμενα εφόδια και την ικανότητα προσαρμογής, για να ανταποκριθούν επαρκώς και αξιοπρεπώς στις συνεχείς και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό, ο καλός εκπαιδευτικός διακρίνεται για στοιχεία της προσωπικότητάς του, καθώς και για δεξιότητες και ικανότητες στις επιμέρους διδακτικές, παιδαγωγικές και αξιολογικές διαστάσεις του έργου του, τις οποίες θα εξετάσουμε, ενδελεχώς, στο επόμενο κεφάλαιο 3 και θα εστιάσουμε στην έρευνά μας.

Τα προαναφερόμενα κριτήρια δεν επιδρούν γραμμικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Πρόκειται, δηλαδή για ένα σύστημα κριτηρίων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και, συνολικά, επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του καλού εκπαιδευτικού, με επακόλουθο την ακαδημαϊκή

πρόοδο των μαθητών και, ευρύτερα, τη βελτίωση και αναβάθμιση του σχολείου με πολλαπλούς τρόπους.

Ας σημειωθεί, ωστόσο, ότι οι καλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι κλώνοι, αλλά ανάλογα με τις συνθήκες, τους μαθητές και το σχολικό πλαίσιο, επιλέγουν και υιοθετούν τις κατάλληλες προσεγγίσεις, προκειμένου να επηρεάσουν τους μαθητές (McBer, 2000: 7), ενώ η αποτελεσματικότητά τους μπορεί να ευδοκιμήσει σε σχολεία με κατάλληλη ηγεσία και δέσμευση της σχολική κοινότητας στην επίτευξη ενός κοινού οράματος, το οποίο εμπνέει όλους (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 530).

Στην επόμενη υποενότητα θα εξετάσουμε την επίδραση που ασκεί ο καλός εκπαιδευτικός στα ακαδημαϊκά και κοινωνικοποιητικά αποτελέσματα των μαθητών, βάσει ερευνών, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα και την αξία της υπόστασής του στο σύγχρονο σχολείο, καθώς αυτός πρέπει να αποτελεί επιδίωξη του αποτελεσματικού σχολείου, αλλά και της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

2.2.2 Επίδραση του καλού εκπαιδευτικού στα ακαδημαϊκά και κοινωνικοποιητικά αποτελέσματα των μαθητών

Όσοι εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία αναρωτιούνται, συχνά, για την επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός, συνολικά, στον μαθητή και την εξέλιξή του. Για τον λόγο αυτό, έχουν γίνει πολλές έρευνες με ανάλυση της προστιθέμενης αξίας, οι οποίες αποτιμούν την ποιότητα των εκπαιδευτικών μέσω της επίδρασης στα μαθησιακά και κοινωνικοποιητικά αποτελέσματα (Chetty, Friedman & Rockoff, 2014). Ως εκ τούτου, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, αποτελεί επιβεβαιωμένη παραδοχή, τόσο βιβλιογραφικά όσο και ερευνητικά, ότι ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή και κοινωνικοποιητική εξέλιξη των μαθητών και επιδρά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους (Christoforidou, Kyriakides, Antoniou & Creemers, 2014· Creemers & Kyriakides, 2008· Kyriakides & Creemers, 2009· Sheerens & Bosker, 1997).

Στη συνέχεια, λοιπόν, θα συνοψίσουμε σημαντικά πορίσματα ερευνών, που συσχετίζουν την επίδραση του καλού εκπαιδευτικού με τα ακαδημαϊκά και κοινωνικοποιητικά αποτελέσματα των μαθητών. Βάσει ερευνών:

- Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται από την επίδραση του εκπαιδευτικού για τα επόμενα δύο σχολικά έτη τουλάχιστον (Sanders & Rivers, 1996).

- Δύο μαθητές με ίδια χαρακτηριστικά και δυνατότητες, που ο ένας διδάσκεται από έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, ενώ ο άλλος από έναν μη αποτελεσματικό, διαφέρουν μαθησιακά κατά ένα ολόκληρο σχολικό έτος. Υποδηλώνεται, δηλαδή ότι η επίδοσή τους αναμένεται στο τέλος της σχολικής χρονιάς να είναι ίση με τη διαφορά που θα είχαν αν φοιτούσαν σε δύο διαδοχικές τάξεις (Hanushek & Rivkin, 2002· Rivers & Sanders, 2002).
- Δύο μαθητές με τα ίδια χαρακτηριστικά και τις ίδιες επιδόσεις, όταν διδαχθούν ο ένας από έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και ο άλλος από έναν αναποτελεσματικό, θα διαφέρουν κατά 50 εκατοστημόρια στην επίδοσή τους σε βάθος τριών ετών (Rivers & Sanders, 2002).
- Η διάρκεια της επίδρασης του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι αισθητή, ακόμη, και τέσσερα χρόνια μετά τη σχολική χρονιά κατά την οποία ο μαθητής διδάχθηκε από έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό (Rivers & Sanders, 2002).
- Οι μαθητές που διδάσκονται από έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, έναντι αυτών που διδάσκονται από έναν εκπαιδευτικό μέσης αποτελεσματικότητας, διαφέρουν με τυπική απόκλιση $1/3$ στο μάθημα της γλώσσας και $1/2$ στο μάθημα των μαθηματικών (Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004).
- Οι μαθητές που είχαν τοποθετηθεί σε αίθουσες διδασκαλίας με εκπαιδευτικούς υψηλής αποτελεσματικότητας για τρία χρόνια είχαν υψηλές επιδόσεις. Αντιθέτως, οι μαθητές που είχαν εκπαιδευτικούς χαμηλής αποτελεσματικότητας για την ίδια χρονική περίοδο, σημείωναν χαμηλές επιδόσεις και έμειναν πίσω στη μάθησή τους, ενώ χρειάστηκαν έως και τρία χρόνια για να καλύψουν τη διαφορά με τους συνομηλίκους τους (Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004).
- Ο εκπαιδευτικός που βελτιώνει την αποτελεσματικότητά του κατά μια τυπική απόκλιση, επιδρά με αύξηση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών από 0.1 έως 0.3 τυπικές αποκλίσεις στη γλώσσα και από 0.1 έως 0.2 τυπικές αποκλίσεις στα μαθηματικά (Hanushek & Rivkin, 2010).
- Η επίδραση μιας σειράς μη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στην επίδοση του μαθητή είναι δύσκολα αναστρέψιμη, ακόμη, και στην περίπτωση που διδαχθεί, στη συνέχεια, από αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς (Hanushek, 2010).
- Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, που διδάσκει σε μια τάξη είκοσι μαθητών τον χρόνο, συνεισφέρει στην οικονομία του τόπου περίπου 400.000 \$ ετησίως, μέσω των μελλοντικών εισοδημάτων των μαθητών (Hanushek, 2010).

- Μαθητές που είχαν σε κάποια τάξη εκπαιδευτικό, ο οποίος ήταν κατά μια τυπική απόκλιση πιο αποτελεσματικός από τον μέσο όρο αποτελεσματικότητας, είχαν 1% πιο αυξημένα εισοδήματα από τους συμμαθητές τους στην ηλικία των 28 χρόνων (Chetty, Friedman & Rockoff, 2011).
- Ένας μαθητής που διδάσκεται από έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, σε σχέση με έναν άλλον που διδάσκεται από έναν λιγότερο αποτελεσματικό, έχει αποκομίσει μαθησιακό κέρδος περίπου ενός έτους περισσότερο (Hanushek, 2011).
- Δύο μαθητές με τα ίδια χαρακτηριστικά και επίδοση στο Νηπιαγωγείο, που θα διδαχθούν ο ένας από αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς και ο άλλος από μη αποτελεσματικούς για έξι χρόνια, διαφέρουν σε επίδοση, στο τέλος του Δημοτικού, κατά μισή τυπική απόκλιση (Konstantopoulos & Chung, 2011). Αυτό σημαίνει ότι αν 0.1 τυπικής απόκλισης αντιστοιχεί με μάθηση που επιτυγχάνεται σε 1/4 μιας σχολικής χρονιάς, τότε η μάθηση που κερδίζει ο μαθητής που διδάχθηκε από αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς αντιστοιχεί σε 1.25 σχολικές χρονιές (Konstantopoulos, 2012).
- Οι μαθητές που διδάσκονται από πολύ αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς είναι πιο πιθανό να φοιτήσουν σε κολλέγιο, να ζήσουν σε καλύτερες γειτονιές και να εξοικονομήσουν περισσότερα για τη συνταξιοδότηση, ενώ αν αντικαταστήσουμε έναν δάσκαλο που βρίσκεται στο κάτω 5^ο εκατοστημόριο αποτελεσματικότητας με έναν μέσο δάσκαλο, το εισόδημα ζωής των μαθητών της τάξης μπορεί να αυξηθεί κατά περίπου 250.000 \$ (Chetty, Friedman & Rockoff, 2014).
- Η αύξηση της τυπικής απόκλισης στις γνωστικές ικανότητες των εκπαιδευτικών επιδρά αντίστοιχα στην τυπική απόκλιση της επίδοσης των μαθητών, επιφέροντας μια βελτίωση 10% με 15% (Hanushek, Piopiunik & Wiederhold, 2019).

Σύμφωνα με τα στοιχεία των παραπάνω ερευνών συνάγεται το συμπέρασμα ότι το μέγεθος της επίδρασης του καλού εκπαιδευτικού στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα του μαθητή είναι πολύ περισσότερο, σε σχέση με εκείνο των αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Ακολουθώντας, η διάρκεια της επίδρασης του καλού εκπαιδευτικού είναι μεγαλύτερη και καθοριστική για τη μελλοντική μάθηση των μαθητών. Συνακόλουθα, ανακύπτει μέγιστο όφελος από τη βελτίωση του μαθητή, αλλά και από την οικονομική επίδραση που έχει ο καλός εκπαιδευτικός. Συνεπώς, τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της υπόστασης του καλού εκπαιδευτικού στη σύγχρονη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, καθώς επιφέρει πολλαπλές θετικές συνέπειες στη μάθηση

των μαθητών και στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, που συνδέονται με τη μελλοντική κοινωνική τους ζωή. Τέλος, γίνεται σαφές ότι η ύπαρξη του καλού εκπαιδευτικού πρέπει να αποτελεί αξίωση και επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου και, ειδικότερα, του αποτελεσματικού σχολείου, προκειμένου να υλοποιείται η φιλοσοφία του και, παράλληλα, της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η έρευνα για την αναζήτηση του καλού εκπαιδευτικού αποτελεί διαχρονικό και πολύπλοκο ζήτημα, που αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως θα συζητηθεί στην επόμενη ενότητα.

2.3 Ο καλός εκπαιδευτικός στο επίκεντρο των ερευνητικών αναζητήσεων

Το ερώτημα ποιος είναι ο «καλός εκπαιδευτικός» έχει απασχολήσει την παιδαγωγική σκέψη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ενώ η εμπειρική διερεύνηση των χαρακτηριστικών ιδιοτήτων του συνδέεται με το επίμαχο ζήτημα της αποτελεσματικότητας του σχολείου και, ειδικότερα, της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Μεταξύ των ειδικών επιστημόνων δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία ως προς το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού. Ορισμένοι ισχυρίζονται ότι δεν μπορεί κανείς να πει με ακρίβεια ποιες είναι οι ιδιότητες που πρέπει να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός. Υπό αυτή τη θεώρηση, υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παραβιάζουν κανόνες, διαδικασίες και μεθόδους της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ωστόσο θεωρούνται καλοί και αποτελεσματικοί, αντιθέτως, άλλοι ακολουθούν πιστά τους κανόνες της αποτελεσματικότητας και είναι αναποτελεσματικοί (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 514).

Η διαφωνία αυτή έγκειται στην πολυπλοκότητα του διδακτικού έργου, καθώς και τους διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησής του και τις διαφορετικές οπτικές προσέγγισης του θέματος. Ως εκ τούτου, λίγα πράγματα είναι, σήμερα, αποδεκτά, αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του αποτελεσματικότητα, τα οποία αφορούν στα προσωπικά του γνωρίσματα, καθώς και τις διδακτικές, οργανωτικές και λοιπές δεξιότητές του, που αποδεικνύονται, κατά βάση, από την πρόοδο που σημειώνουν οι μαθητές (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 515).

Η αναζήτηση του καλού εκπαιδευτικού αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ κάθε ομάδα αναφοράς εκλαμβάνει και αναζητά τον καλό εκπαιδευτικό με διαφορετικά κριτήρια. Από τη μια πλευρά, οι μαθητές αναζητούν τον καλό εκπαιδευτικό, που θα τους οδηγήσει στη γνώση και σε υψηλές ακαδημαϊκές

επιδόσεις, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύστημα και, παράλληλα, επιθυμούν να είναι χαλαρός, ευχάριστος, να βάζει καλούς βαθμούς και να μην αναθέτει πολλές εργασίες. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς θεωρούν ως καλό εκπαιδευτικό εκείνον που θα εμπνεύσει και θα βοηθήσει το παιδί τους, αναθέτει πολλές εργασίες, είναι αυστηρός και δεν βάζει καλούς βαθμούς, ενώ οι διευθυντές σχολείων εκείνον που θα βελτιώσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου που διευθύνουν και θα επιτύχει τη μαθησιακή εξέλιξη όλων των μαθητών. Ακόμη, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται, συνεχώς, σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους και, συνολικά, η κοινωνία αναζητά τον καλό εκπαιδευτικό, εναποθέτοντας όλες τις ελπίδες της σε αυτόν που θα βελτιώσει την παρεχόμενη ποιότητα της εκπαίδευσης και θα προσαρμόσει το εκπαιδευτικό έργο στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και απαιτήσεις της εκάστοτε εποχής (Καψάλης, 2006· Πολυμεροπούλου, 2020: 80). Ωστόσο, και μέσα στις ίδιες τις ομάδες αναφοράς υφίστανται διαφορετικά κριτήρια, καθώς ο καλός εκπαιδευτικός είναι άλλος για τον μαθητή του Δημοτικού, ενώ άλλος για τον μαθητή του Γυμνασίου και Λυκείου (Καψάλης, 2006· Κωνσταντίνου, 2015).

Κατ' επέκταση, το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού ξεκινάει από την πολιτική και κοινωνική αναγκαιότητα για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της ποιότητας της εκπαίδευσης, ειδικότερα, για αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Κυριακίδης & Παστίδης, 2002· Σαββίδης, 2015), ενώ ο καθορισμός των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού, καθώς και κοινά αποδεκτών κριτηρίων που τον συνθέτουν αποτελεί δύσκολο έργο έως και σήμερα.

Ως πηγές δεδομένων για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού, που τον καθιστούν καλό διδάσκαλο, καλό παιδαγωγό και καλό αξιολογητή, οι μελετητές διεξάγουν έρευνες εξετάζοντας από διαφορετικές προοπτικές τον καλό εκπαιδευτικό. Έτσι, έχουμε έρευνες σχετικά με τις απόψεις των μαθητών (Baier et al., 2019· Bakx et al., 2015· Jules & Kutnick, 1997· Keilhacker, 1949· Zounhia, Kossiva & Hatziharistos, 2002· Καϊλα, 1999· Kasimatis, Moutsios-Rentzos, Stasinoulia & Papageorgiou, 2020· Koutrouba, 2016· Κλωνάρη, 2007· Konstantinou, Chatzisavva & Logotheti, 2022a· Κωνσταντίνου & Λογοθέτη, 2022· Λεονταρή & Κυρίδης, 1999· McKnight et al., 2016· Mesquita, 2020· Παπαναούμ, 1984· Παπανδρέου, 1995· Παπάνης & Γιαβρίμης, 2009· Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, Keßler, Herrmann & Regner, 2016· Taylor, 1962), των γονέων (Cui, Valcke &

Vanderline, 2016· Dozza & Gavrini, 2012· Ewington, 1996· Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007· Jucks & Pähler-Kuppinger, 2017· Peterson Wahlquist, Brown & Mukhopadhyay, 2003· Tatar & Horenczyk, 2000), αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Devine, Fahie & McGillicuddy, 2013· Grant, Stronge & Xu, 2013· Καδιανάκη, 2008· Koutrouba, 2012· Λιακοπούλου, 2009· Μόρφη, 2017· Παμουκτσόγλου, 2001α· Ξωχέλλης, 1990).

Στην παρούσα μελέτη το ερευνητικό μας ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις απόψεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον καλό εκπαιδευτικό. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να αναφερθούμε στη σημαντικότητα της «φωνής» των μαθητών, δηλαδή την παραδοχή της αξίας να γνωρίζουμε από «πρώτο χέρι» τι πιστεύουν οι ίδιοι οι μαθητές για τον εκπαιδευτικό ως άτομο και ως επαγγελματία και να λαμβάνονται υπόψη στον προγραμματισμό οι απόψεις τους για τον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτική διαδικασία. Το ζήτημα αυτό θα εξεταστεί στην επόμενη υποενότητα.

2.3.1 Η αξία της φωνής των μαθητών

Σύμφωνα με τους Arnon & Reichel (2007: 445), οι περιγραφές του προφίλ του καλού εκπαιδευτικού μέσα από τα μάτια των μαθητών τους, αποτελούν ένα σημαντικό τμήμα της εκπαιδευτικής έρευνας. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι μαθητές κάνουν πολύ συνεπείς κρίσεις, σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών τους (Roberts & Kay, 1997: 3), καθώς πλήθος μελετών έχει δείξει ότι έχουν καλά διατυπωμένες απόψεις, ενώ προσφέρουν ειλικρινείς, σαφείς και σίγουρες απαντήσεις (Groves & Welsh, 2007). Σύμφωνα με τον Follman (1992, 1995), ο οποίος διεξήγαγε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των αξιολογήσεων των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς στα δημόσια σχολεία, οι έρευνες των μαθητών είναι αξιόπιστες, ενώ οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν μεταξύ αποτελεσματικής και αναποτελεσματικής διδασκαλίας. Στο ίδιο πνεύμα, οι Goe, Bell & Little (2008: 40) σε μια μεταγενέστερη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συμπεραίνουν από τις υπάρχουσες μελέτες ότι οι αξιολογήσεις των μαθητών για τη διδασκαλία αξίζει να ληφθούν υπόψη, για να συμπεριληφθούν στα συστήματα αξιολόγησης των μαθητών.

Δεδομένου ότι οι μαθητές ξοδεύουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους στο σχολείο, έχουν την εμπειρία, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς μέσα και έξω από την τάξη και, ως εκ τούτου, είναι λογικό να μπορούν να επικοινωνούν ρεαλιστικές αντιλήψεις των

προσωπικών τους εμπειριών με τους εκπαιδευτικούς (Hadley, 2011). Ακολούθως, οι μαθητές έχουν πολλά να πουν και να προτείνουν αλλαγές, καθώς οι απόψεις τους για τη σχολική τους εκπαίδευση είναι σημαντικές, αφού επηρεάζουν τη ζωή τους (Kueger, 1997) και, συνάμα, μπορούν να δώσουν στους εκπαιδευτικούς καλύτερη κατανόηση των προτιμώμενων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού, του τρόπου διδασκαλίας και των σχολικών εμπειριών (Wang et al., 2007).

Υπό αυτή την έννοια, οι ίδιοι οι μαθητές είναι αυτοί που μπορούν να διακρίνουν με ακρίβεια τι τους βοηθά να μάθουν και τι όχι. Με άλλα λόγια, μέσω της ακρόασης των απόψεων των μαθητών αποκαλύπτονται οι πιο ωφέλιμες και ευχάριστες στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης (Saul, 2005). Επίσης, η έρευνα για τις αντιλήψεις των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς έχει αποκαλύψει μια σειρά από προτιμώμενες ιδιότητες των εκπαιδευτικών (Groves & Welsh, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η γνώση των αντιλήψεων των μαθητών για τον καλό εκπαιδευτικό είναι σημαντική, πρωτίστως, γιατί οι αντιλήψεις τους είναι η προσωπική ερμηνεία και εμπειρία της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό και, άρα, επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να εισέλθει στον κόσμο της πραγματικότητας των μαθητών, που είναι η πηγή των πεποιθήσεών τους, αλλά και των συμπεριφορών τους και, κατά συνέπεια, να κατανοήσει τις απόψεις και τις συμπεριφορές τους (Kutnick & Jules, 1993· Λεονταρή & Κυρίδης, 1999: 162).

Χωρίς αμφιβολία, από τη στιγμή που η εκπαιδευτική σχέση είναι μια αμφίδρομη διαδικασία, συνιστά προϋπόθεση για την ποιότητα της διδασκαλίας να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των δύο πόλων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, η παιδαγωγική επιστήμη και οι επιστήμες αγωγής, προκειμένου να ανακαλύψουν τις παραμέτρους που καθιστούν την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεσματική, πρέπει να γνωρίζουν την εικόνα που διαμορφώνουν οι μαθητές για τον εκπαιδευτικό (Λεονταρή & Κυρίδης, 1999: 162). Ακολούθως, η γνώση των αντιλήψεων των μαθητών για τον καλό εκπαιδευτικό συνιστά ένα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή πράξη, καθώς του παρέχει μια σαφή και ξεκάθαρη εικόνα των στάσεων, των αντιλήψεων και των προσδοκιών των μαθητών και, συνάμα, καθοδηγεί τη συμπεριφορά του στην τάξη (Kutnick & Jules, 1993· Λεονταρή & Κυρίδης, 1999: 162).

Στην πράξη, όμως, οι απόψεις των μαθητών για τη μάθηση και τις σχολικές εμπειρίες, αν και είναι σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς, αναζητούνται σπανιότερα

(Groves & Welsh, 2007). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η σπουδαιότητα της «πρωτογενούς» πηγής συγκέντρωσης πληροφοριών από τους μαθητές, επιχειρώντας να προσεγγιστεί το έργο του εκπαιδευτικού και να κατανοηθεί καλύτερα η εκπαιδευτική πράξη μέσα από τα «μάτια», το «βίωμα» και την «ψυχή» των μαθητών (Μπόμπας, 2015: 67). Επομένως, αναγνωρίζεται ότι η «εικόνα» που σχηματίζει ο μαθητής για τον καλό εκπαιδευτικό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς λειτουργεί ως ανατροφοδότηση στη διαμόρφωση της καθημερινής πρακτικής του εκπαιδευτικού, γεγονός που προσδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα και αξία στις εκπαιδευτικές έρευνες για την αναζήτηση των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού. Για τον λόγο αυτό, η οπτική των μαθητών διατηρεί πάντα ένα πρακτικό και παιδαγωγικά χρηστικό ενδιαφέρον (Μπόμπας, 2015: 67-68).

Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε μια ιστορική αναδίφηση των πρώτων βασικών ερευνών για τον καλό εκπαιδευτικό, που αποτέλεσαν σταθμούς στην εν λόγω έρευνα. Με άλλα λόγια, θα παρουσιάσουμε τα πρώτα βήματα στην έρευνα για τον καλό εκπαιδευτικό, καθώς και τη σταδιακή εξέλιξη της έρευνας, δηλαδή τη σταδιακή μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού σε άλλους παράγοντες, όπως η συμπεριφορά, η διδασκαλία, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, η πειθαρχία της τάξης, καθώς και ο συσχετισμός τους με την επίδραση που έχουν στους μαθητές, αλλά και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Επίσης, υπογραμμίζεται ότι θα επικεντρωθούμε στην πορεία των ερευνών από τη σκοπιά των μαθητών, καθώς το ερευνητικό μας ενδιαφέρον εστιάζει σε αυτή την οπτική, ενώ όπως θα δούμε και, στη συνέχεια, μικρός αριθμός σύγχρονων εμπειρικών μελετών αξιοποιεί τις απόψεις και τις προοπτικές των μαθητών για τον προσδιορισμό των ιδιοτήτων των καλών εκπαιδευτικών.

2.3.2 Ιστορική ανασκόπηση για την αναζήτηση του καλού εκπαιδευτικού

Η πρώτη συστηματική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από τον Katz (1896), διερεύνησε τον καλό εκπαιδευτικό προσεγγίζοντας τη μεταγενέστερη έννοια της αποτελεσματικότητας, καθώς μελέτησε την επίδραση των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού στους μαθητές. Στην έρευνα αυτή, οι μαθητές Δημοτικών Σχολείων κλήθηκαν να περιγράψουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των καλών εκπαιδευτικών. Στα πρώτα έξι από τα εικοσιπέντε χαρακτηριστικά δηλώθηκαν η προσαρμοστικότητα,

η ικανότητα να κατανοεί τους άλλους, ο ενθουσιασμός, η ικανότητα να κρίνει σωστά, η ειλικρίνεια και η γοητεία του (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 515).

Οι ιδιότητες και η προσωπικότητα του καλού εκπαιδευτικού αρχίζουν να γίνονται αντικείμενο συστηματικής μελέτης μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Έτσι, μέχρι τη δεκαετία του 1960, οι ερευνητές αναζητούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητάς του. Με άλλα λόγια, ο καλός δάσκαλος ενσαρκώνει μια ιδεώδη μορφή με προτερήματα και αξίες, ενώ τα ελαττώματα και οι αδυναμίες του είναι ελάχιστα. Αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού εκφράζει τις αξίες και τα ιδανικά της εποχής του, ενώ κρίνεται, κυρίως, από τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει ως καλός πολίτης, καλός οικογενειάρχης και καλός υπάλληλος. Επίσης, διακρίνεται για την αγάπη, την καλοσύνη, την εντιμότητα και τη φιλικότητα απέναντι στους μαθητές, καθώς και για την ακεραιότητα, την ευγένεια και την ευσυνειδησία κατά την άσκηση των καθηκόντων του (Τριλιανός, 2013: 609).

Υπό την έννοια αυτή, κυρίαρχη την περίοδο αυτή είναι η άποψη ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται με βάση τις ιδιότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του χωρίς να συσχετιστούν με τις επιδόσεις των μαθητών, με αποτέλεσμα το περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι παρατηρήσιμα και δεν αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας (Λιακοπούλου, 2009: 116).

Στο ίδιο πνεύμα με την έρευνα του Katz κινήθηκε και η έρευνα του Catell (1931), στην οποία πήραν μέρος 254 συμμετέχοντες, μεταξύ των οποίων ήταν διευθυντές εκπαίδευσης, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικοί και μαθητές, οι οποίοι κατέγραψαν ως σπουδαιότερα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού τα εξής πέντε πιο συχνά αναφερόμενα: α) Προσωπικότητα και θέληση, β) εξυπνάδα, γ) κατανόηση και διακριτικότητα, δ) ανοιχτό μυαλό χωρίς προκαταλήψεις και ε) αίσθηση του χιούμορ (Kyriacou, 1997: 5).

Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις του Kerschensteiner και του Spranger, οι οποίες άσκησαν σημαντική επίδραση στην Ελλάδα. Ο Kerschensteiner (1952) στο έργο του «Η ψυχή του παιδαγωγού και το πρόβλημα της μόρφωσης των εκπαιδευτικών» σκιαγραφεί την «παιδαγωγική προσωπικότητα», που διακρίνεται για την έμφυτη κλίση για παιδαγωγική δράση και συναναστροφή με τους νέους, αλλά και τη θέληση να επιδράσει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Ο «καλός παιδαγωγός» είναι διαποτισμένος από αγάπη για τον μαθητή, ενώ διαθέτει τρεις ιδιότητες: έμφυτο

προικισμό, παιδαγωγικό τακτ και έντονο βίωμα αξιών (Ξωχέλλης, 1990: 16-17). Αντίστοιχα, ο Spranger (1958) στο έργο του «Ο γεννημένος παιδαγωγός» παρουσιάζει έναν «ιδεατό τύπο» παιδαγωγού, που διακρίνεται, αφενός για την έμφυτη εσωτερική ορμή για ψυχική διάπλαση του τροφίμου και την αγάπη για το παιδί και αφετέρου για τον «παιδαγωγικό έρωτα» (Ξωχέλλης, 2015α: 88).

Οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις επηρέασαν τα ελληνικά δεδομένα και, κυρίως, τις απόψεις του μεγάλου Έλληνα παιδαγωγού του 20^{ου} αιώνα, Δελμούζου, ο οποίος υποστηρίζει ότι η αγάπη του εκπαιδευτικού συνιστά το βασικότερο κίνητρο της παιδαγωγικής δραστηριότητας του «γεννημένου παιδαγωγού», ενώ πρέπει να αποτελεί ηθική προσωπικότητα ή να επιδιώκει αδιάκοπα να υψωθεί σε αυτή. Αντίστοιχα, δέχτηκε επιδράσεις και ο Παπανούτσος, ο οποίος προσδιορίζει τον καλό εκπαιδευτικό με βάση την αγάπη του για τον μαθητή και την ικανότητα να μπαίνει στη θέση του κατανοώντας τον, ενώ δίνει έμφαση στην παιδαγωγική σχέση και στα κατάλληλα και επαρκή πνευματικά εφόδια, που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός. Αναμφισβήτητα, οι παραπάνω απόψεις προβάλλουν μια ιδεαλιστική εικόνα του εκπαιδευτικού, ενώ θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός γεννιέται και δεν γίνεται (Ξωχέλλης, 2006: 43-45).

Από τη δεκαετία του 1960, υπό την επιρροή της θεωρίας του ρόλου, ο εκπαιδευτικός προσεγγίζεται ως φορέας ενός ρόλου, για τον οποίο εκπαιδεύεται. Από την οπτική αυτή, η μελέτη των ατομικών ιδιοτήτων δεν είναι αρκετή για να συμβάλει στην κατανόηση του έργου του εκπαιδευτικού. Προς την προσέγγιση αυτή, κινήθηκαν οι εμπειρικές έρευνες, οι οποίες είχαν ως σκοπό να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά ή τις συμπεριφορές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά των ομάδων αναφοράς (Λιακοπούλου, 2009: 116).

Η πιο αντιπροσωπευτική έρευνα αυτής της προσέγγισης είναι του Keilhacker (1949), στην οποία 4.000 περίπου μαθητές, ηλικίας 10-19 ετών, έγραψαν μια έκθεση με θέμα «Πώς θα ήθελα το δάσκαλό μου». Οι εκθέσεις αυτές αναλύθηκαν ως προς το φύλο, την ηλικία, την εξωτερική εμφάνιση, τη διδακτική και παιδαγωγική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι προσδοκίες των μαθητών για τον «ιδανικό δάσκαλο» διαφοροποιούνται, ανάλογα με την ψυχική τους ανάπτυξη και την πνευματική και πολιτιστική εξέλιξη. Αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις, οι μεγαλύτεροι μαθητές προτιμούν ο εκπαιδευτικός να τους αγαπά, να είναι φίλος τους, να είναι δίκαιος στις κρίσεις του και να επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη (Keilhacker, 1949). Τα ευρήματα της έρευνας αυτής

επιβεβαιώθηκαν με παρόμοιες διαπιστώσεις άλλων ερευνών, όπως της Aibauer (1954), του Ξηροτύρη (1940) και του Baumgärtner (1969) (Ξωχέλλης, 1990:21-22).

Χωρίς αμφιβολία, οι παραπάνω εμπειρικές έρευνες δεν είναι από επιστημολογική, μεθοδολογική και στατιστική σκοπιά επαρκείς, καθώς εμφανίζουν ελλείψεις, ενώ δεν αξιολογούν τα ευρήματά τους για το εκπαιδευτικό έργο μέσα στο ιστορικό και κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο, όπου υλοποιείται η εκάστοτε εκπαιδευτική διαδικασία (Ξωχέλλης, 2015α: 92).

Μετά τη δεκαετία του 1960, η έρευνα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού περνάει σε μια νεότερη φάση, που χαρακτηρίζεται από επιστημολογική, μεθοδολογική και στατιστική επάρκεια, ενώ διεξάγονται μελέτες που καταγράφουν καταλόγους προσωπικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού και στρατηγικών που μπορεί να υιοθετήσει στη διδασκαλία (Καδιανάκη, 2008: 81).

Ακολούθησαν και άλλες έρευνες, όπως του Taylor (1962), ο οποίος διερεύνησε τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού μέσω καταλόγων χαρακτηριστικών, ως προς τη διδασκαλία, την πειθαρχία, τα ατομικά χαρακτηριστικά και την οργάνωση, σε μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου, από αστικά και αγροτικά σχολεία, οι οποίοι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, θεωρούσαν ως σημαντικότερο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού τη διδακτική ικανότητα, αξιολογώντας πολύ υψηλά την καλή διδασκαλία. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην κατοχή γνώσεων του εκπαιδευτικού και την ικανότητα να εξηγεί και να βοηθά τα παιδιά στις εργασίες του σχολείου, ενώ είναι φιλικός με τα παιδιά εντός και εκτός σχολείου. Τα αγόρια των μεγάλων τάξεων του γυμνασίου δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως την ευχάριστη προσωπικότητα και το χιούμορ, σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, ενώ η ικανότητα να διατηρεί την πειθαρχία σε συνδυασμό με τη δικαιοσύνη ιεραρχήθηκε υψηλά από όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου.

Χαρακτηριστική σε αυτή τη φάση, είναι η έρευνα του Ryans (1964), ο οποίος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι η εγκαρδιότητα, η κατανόηση, η υπευθυνότητα, το ενδιαφέρον, ο ενθουσιασμός και η δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Σε αντίστοιχα ευρήματα καταλήγει και η έρευνα του Rosenshine (1970).

Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε και η έρευνα του Charogiannis (1976-1977), η οποία διερεύνησε τις προσδοκίες Ελλήνων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, σχετικά με την πειθαρχία, την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τη διδασκαλία.

Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές δίνουν έμφαση στη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, καθώς και στο να είναι δίκαιος στις κρίσεις του και να δείχνει κατανόηση στους μαθητές, ενώ δεν δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ικανότητα επιβολής της πειθαρχίας. Επίσης, αναδεικνύονται σημαντικές διαφορές στις απόψεις ως προς το φύλο, την ηλικία και την κοινωνική προέλευση (Ξωχέλλης, 2006: 52-53).

Η έρευνα των Harris & Hill (1982) ομαδοποιεί τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ως εξής: α) Να είναι συστηματικός, β) να είναι φιλικός, γ) να είναι ικανός στην προφορική επικοινωνία, δ) να είναι ενθουσιώδης, ε) να εξατομικεύει τη διδασκαλία και στ) να είναι σε θέση να κάνει παιδαγωγική χρήση και αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων.

Αργότερα, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Παπαναούμ (1984) διερεύνησε τις προσδοκίες και τις απόψεις των Ελλήνων μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου για τους καθηγητές τους, αναφορικά με την πειθαρχία, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Από τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι μαθητές θέλουν τον εκπαιδευτικό τους φιλικό, δίκαιο, που επιβάλλει την πειθαρχία, χωρίς να επικεντρώνεται στην επιβολή ποινών και τιμωριών, αλλά σε συμβουλές.

Σε έρευνα των Czsikszzenmihall & McCormack (1986) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές θεωρούν αποτελεσματικούς τους εκπαιδευτικούς που δημιουργούν ενθουσιασμό για τη μάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου, διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, κάνουν τη μάθηση ευχάριστη, λύνουν τις απορίες των μαθητών με πρωτότυπους τρόπους, είναι προσιτοί και δείχνουν οικειότητα στους μαθητές, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και δείχνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους για τους μαθητές (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006β: 518-519).

Ο Gorham (1987) διερεύνησε τις απόψεις μαθητών Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, σχετικά με τους καλούς εκπαιδευτικούς, μέσω συνεντεύξεων και, παράλληλα, επιχείρησε να αναδείξει αν οι μαθητές αξιολογούν με βάση κοινά και σαφή κριτήρια. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύονται ως επιθυμητές ιδιότητες του εκπαιδευτικού η δημιουργικότητα, η κατανόηση, η υπομονή, η διδακτική ευελιξία και ποικιλία, η υπευθυνότητα, η συνεργασία και η ικανότητα ανάληψης αποφάσεων στην τάξη, ενώ σχετικά με τη διαχείριση της τάξης ο καλός εκπαιδευτικός δεν φωνάζει παρά μόνο σε περίπτωση που υφίσταται σοβαρό πρόβλημα και δεν τιμωρεί όλη την τάξη όταν ένα παιδί κάνει φασαρία. Επίσης, οι εργασίες αποτέλεσαν βασικό κριτήριο για

τον καλό εκπαιδευτικό, ενώ είναι κυρίαρχη η άποψη ο εκπαιδευτικός να μην επιβαρύνει τους μαθητές με πληθώρα εργασιών για το σπίτι, αλλά να αφιερώνεται χρόνος στην τάξη για τις κατ' οίκον εργασίες. Παρομοίως, ήταν τα αποτελέσματα των Mergendoller & Packer (1985), ενώ αναδείχθηκε η ιδιότητα του εκπαιδευτικού να δείχνει ενδιαφέρον για τους αδύναμους μαθητές και να αναπτύσσει καλή επικοινωνία στην τάξη.

Η έρευνα του Παπανδρέου (1995), που έγινε σε τελειόφοιτους Κύπριους μαθητές Λυκείου για την αποτελεσματική διδασκαλία, μελέτησε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, όπως την είδαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Ως εκ τούτου, δόθηκαν στους μαθητές διάφοροι παράγοντες διδασκαλίας και κλήθηκαν να αναφέρουν τον βαθμό επίδρασης του κάθε παράγοντα στη μάθησή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ως παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας, κατά σειρά προτεραιότητας, αναγνωρίζονται οι ακόλουθοι: α) η διόρθωση των μαθητών χωρίς επίκριση, β) η ποικιλία στη διδασκαλία, γ) η ζωντάνια του εκπαιδευτικού και η βλεμματική επαφή, δ) η περιφορά του εκπαιδευτικού ανάμεσα στους μαθητές κατά τη διάρκεια εκπόνησης των εργασιών στην τάξη, ε) το κλείσιμο του μαθήματος με αναθεώρηση των διδαχθέντων και στ) η καθαρότητα, πληρότητα και σαφήνεια των οδηγιών του εκπαιδευτικού (Παπανδρέου, 2009: 330-331).

Στην έρευνα των Saphier & Gower (1997), η οποία εστίασε στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών, οι τελευταίοι ανέδειξαν ως σημαντικότερα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού τη δικαιοσύνη, την εξωτερική εμφάνιση, το χιούμορ, την ευγένεια, τον σεβασμό, την ειλικρίνεια, την αυθεντικότητα και την ικανότητα να είναι κοντά τους και να τους ακούν.

Η έρευνα των Jules & Kutnick (1997), η οποία διεξήχθη σε μαθητές ηλικίας 8-16 ετών, έδειξε ότι τα κορίτσια, ανεξαρτήτου ηλικίας, έβρισκαν περισσότερα θετικά στοιχεία στους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τα αγόρια, ενώ τα μικρότερα σε ηλικία κορίτσια εκλαμβάνουν ως καλό εκπαιδευτικό εκείνον που δείχνει φροντίδα για τους μαθητές του, έχει καλή εξωτερική εμφάνιση και προσδοκούν να έχει τον έλεγχο της πειθαρχίας και της συμπεριφοράς μέσω του χιούμορ. Αντιθέτως, τα αγόρια αναφέρουν διάφορα είδη τιμωριών για τον έλεγχο της συμπεριφοράς.

Παρόμοια έρευνα με του Παπανδρέου (1995) διεξήχθη στην Κύπρο από τον Paraskeva (1999) σε μαθητές του Δημοτικού, στην οποία οι τελευταίοι αναγνώρισαν αρκετά στοιχεία προαγωγής της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ειδικότερα: α) Ευκαιρίες για επιτυχία από όλους τους μαθητές, β) σαφείς οδηγίες, γ) ποικιλία

διδασκικών μεθόδων, δ) συμμετοχή των μαθητών κατά τη μαθησιακή διδασκαλία, ε) ατομικός έπαινος, στ) υποστήριξη για την υπέρβαση δυσκολιών και ζ) έλεγχος της εργασίας με διατήρηση αρχείου (Παπανδρέου, 2009: 331).

Περαιτέρω, τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού διερεύνησε η Καϊλα (1999) βασισμένη στις κρίσεις 1751 μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ως βασικά χαρακτηριστικά αναδείχθηκαν η συνεργατικότητα, η ενθάρρυνση, η φιλικότητα, η κατανόηση και μεταδοτικότητα, η ικανότητα να κάνει το μάθημα ελκυστικό και ευχάριστο, να διδάσκει με σαφήνεια και να διαθέτει χιούμορ. Επίσης, να διακρίνεται για την ικανότητα ελέγχου της τάξης και επιβολής της πειθαρχίας, καθώς και να είναι αμερόληπτος, δίκαιος και συνεπής.

Αντίστοιχα, οι Λεονταρή & Κυρίδης (1999) διερεύνησαν ποιος είναι ο καλός δάσκαλος σε ένα δείγμα 100 μαθητών Δημοτικού στη Φλώρινα και Θεσσαλονίκη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές θέλουν τον δάσκαλο καλό, συμπαθή, με χιούμορ και με αγάπη προς τους μαθητές. Επίσης, δίνουν έμφαση στην υπομονή του, στην καλοσύνη, την ευγένεια, την κατανόηση και τον καθοδηγητικό του ρόλο, ενώ επιθυμούν μια συναισθηματική σχέση κατανόησης και υποστήριξης με τους δασκάλους χωρίς να κυριαρχείται από το βάρος του Αναλυτικού Προγράμματος. Επιπλέον, να διαθέτει την ικανότητα για διατήρηση της τάξης και της δικαιοσύνης, καθώς και τη διδακτική ικανότητα.

Μετά τη δεκαετία του 1980, η παιδαγωγική έρευνα, αρχικά, στο πλαίσιο της εργασίας *«έρευνα στη διδασκαλία»*, στρέφεται προς τη διερεύνηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού κατά τη διδακτική διαδικασία και την επίδραση της σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ωστόσο, τα ευρήματα των μελετών αυτών, κατά τη σύνδεσή τους με τις επιδόσεις των μαθητών, σπάνια, έδειξαν συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών (Scheerens & Bosker, 1997: 148). Ακολούθως, η έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία, στο πλαίσιο της *«έρευνας διαδικασίας – αποτελέσματος»* (Scheerens & Bosker, 1997: 6), έδωσε έμφαση στη σχέση παρατηρούμενων συμπεριφορών του εκπαιδευτικού και της επίδοσης των μαθητών, αλλά και στις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, δηλαδή στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή και στη δημιουργία συνθηκών ευνοϊκής μάθησης και ευνοϊκού σχολικού κλίματος (Φλουρής, 1982: 27). Επίσης, το ενδιαφέρον της έρευνας έχει στραφεί και στην ποιότητα της διδασκαλίας, η οποία καθορίζεται από το

αναλυτικό πρόγραμμα, την ομαδοποίηση των διαδικασιών και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Creemers, 1994: 88).

Επίσης, οι Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco & Fernández-Ramírez (2000) εξέτασαν τις απόψεις των μαθητών, σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές θεωρούν αποτελεσματικούς τους εκπαιδευτικούς που είναι ευγενικοί, ήρεμοι, ευαίσθητοι, δείχνουν κατανόηση, διαθέτουν αυτοέλεγχο, είναι κοινωνικοί, ακούν τους μαθητές και ενεργοποιούν τη συμμετοχή τους.

Από τη μέχρι το σημείο αυτό ανάλυση, γίνεται φανερό ότι τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία διεξήχθησαν μια σειρά ερευνών με κεντρικό αντικείμενο διερεύνησης τον καλό εκπαιδευτικό. Πολλοί μελετητές στην παγκόσμια παιδαγωγική σκηνή, προσανατολισμένοι στις τρέχουσες παιδαγωγικές εξελίξεις της εκάστοτε περιόδου και ενστερνιζόμενοι τα αντίστοιχα θεωρητικά μοντέλα, έχουν καταθέσει τις θέσεις και τις απόψεις τους για τον καλό εκπαιδευτικό.

Στη συνέχεια, λοιπόν, θα παρουσιάσουμε σημαντικές σύγχρονες έρευνες της τελευταίας, περίπου, δεκαπενταετίας, που έχουν διεξαχθεί στον διεθνή χώρο, για τον καλό εκπαιδευτικό από τη σκοπιά των μαθητών.

2.3.3.1 Ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών για τον καλό εκπαιδευτικό από τη σκοπιά των μαθητών στον διεθνή χώρο

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, το ερευνητικό ενδιαφέρον, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, παραμένει διαχρονικά επίκαιρο, έως σήμερα. Αυτό επιβεβαιώνεται από το πλήθος ερευνών σε διάφορα κράτη.

Οι Strikwerda-Brown et al., (2008) διερεύνησαν τις απόψεις 240 εφήβων μαθητών, αγροτικών περιοχών, σε σχολεία της Νοτιοδυτικής Αυστραλίας, σχετικά με τον καλό εκπαιδευτικό. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές θεωρούν καλό εκπαιδευτικό εκείνον που έχει εμπειρία, διαθέτει μια καλή αίσθηση του χιούμορ, δείχνει σεβασμό απέναντι στους μαθητές, παρέχει μια αίσθηση ασφάλειας και αξιοπιστίας, ενώ είναι διαδραστικός στην επαφή του με τους μαθητές, αποφεύγει να τους ταπεινώνει και δεν τους φέρνει σε δύσκολη θέση. Συνάμα, είναι δημιουργικός προκαλώντας διανοητικά τους μαθητές, έχει τον έλεγχο της τάξης, είναι ευγενικός και, αυστηρός και, εν τέλει, δίνουν έμφαση στην ακρόαση από τον καλό εκπαιδευτικό.

Στο πλαίσιο της μελέτης των Stronge, Ward, Tucker & Hindman (2008) διερευνήθηκαν οι διδακτικές συμπεριφορές και πρακτικές των εκπαιδευτικών, ενώ επιχειρήθηκε ο προσδιορισμός των βέλτιστων πρακτικών που ενισχύουν τη μάθηση. Η έρευνα εστίασε στον εντοπισμό χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σε τέσσερις τομείς: διδασκαλία, αξιολόγηση των μαθητών, διαχείριση της τάξης και προσωπικές ιδιότητες, σε ένα δείγμα 1936 μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένες οργανωτικές ικανότητες σε σχέση με τους αναποτελεσματικούς, έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους, δείχνουν σεβασμό και δικαιοσύνη προς τους μαθητές και είναι αμερόληπτοι. Επίσης, οι διακοπές στο μάθημα των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών είναι ελάχιστες και οι ενοχλητικές συμπεριφορές των μαθητών είναι περιορισμένες, ενώ κάνουν περισσότερες ερωτήσεις υψηλότερου επιπέδου.

Σε έρευνα των Liu & Meng (2009) μελετήθηκαν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, αναφορικά με τις ιδιότητες των καλών δασκάλων στην Κίνα, στοχεύοντας σε σύγκριση των χαρακτηριστικών του στην Κίνα και τις ΗΠΑ. Οι αναλύσεις των δεδομένων, σχετικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού στην Κίνα, ανέδειξαν ως κύρια στοιχεία την ηθική των εκπαιδευτικών, τις επαγγελματικές δεξιότητες και την επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και τα διδακτικά αποτελέσματα, όπως η αξιολόγηση των μαθητών.

Οι Groves & Welsh (2010) διερεύνησαν τις απόψεις των μαθητών Λυκείου, σχετικά με τη μάθηση και τις σχολικές εμπειρίες, στο Περθ της δυτικής Αυστραλίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδείχθηκε ότι οι μαθητές περιγράφουν ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εκείνον που διακρίνεται για το πάθος και τον ενθουσιασμό για τη δουλειά του, για την καλή αίσθηση του χιούμορ, ενώ θεωρούν ότι η ειλικρίνεια, η αυτοπεποίθηση, ο σεβασμός και η αξιοπιστία του καλού εκπαιδευτικού επηρεάζουν τις μαθησιακές και σχολικές εμπειρίες τους.

Η έρευνα του Sutcliff (2011) εξέτασε τις αντιλήψεις 663 μαθητών που φοιτούσαν σε Λύκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη νοτιοανατολική περιοχή της Γεωργίας των ΗΠΑ. Η έρευνα εστιάζει στις σχέσεις των μαθητών και εκπαιδευτικών, τις μεθόδους διδασκαλίας, τη δικαιοσύνη και αμεροληψία. Οι μαθητές εξέφρασαν τη σημασία να δείχνουν οι εκπαιδευτικοί γνήσιο ενδιαφέρον για τη ζωή τους και να είναι αφοσιωμένοι, να κάνουν τη μάθηση ουσιαστική, να σέβονται τις επιλογές των μαθητών, να θέτουν υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό τους και τους μαθητές, να έχουν

πάθος για τη διδασκαλία. Επίσης, αποδίδουν μεγάλη αξία στις καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς που είναι φιλικοί, ευγενικοί. Επιπλέον, θεωρούν ότι όταν υπάρχει υψηλό επίπεδο αποδοχής, τότε οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά, ενώ η σχέση μαθητών και εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την αξία της δικαιοσύνης και της αμεροληψίας μέσα στην τάξη.

Σε μία διαφορετική έρευνα προχώρησε ο Hadley (2011), ο οποίος συγκρίνει τις αντιλήψεις των μαθητών και των διευθυντών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στη σχολική περιφέρεια της νοτιοανατολικής Γεωργίας στις ΗΠΑ. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, η εμπειρία στην τάξη κάνει τον εκπαιδευτικό πιο αποτελεσματικό, ενώ θεωρούν ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός κάνει τη μάθηση πιο διασκεδαστική, είναι δίκαιος, δίνει τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης σε όλους μαθητές. Επίσης, διατηρούν ενημερωμένα τα σχέδια διδασκαλίας τους, τα επαναπροσδιορίζουν όταν αυτό απαιτείται και δημιουργούν ένα χαλαρό περιβάλλον μάθησης στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται άνετα, ενώ η αυτοπεποίθηση είναι βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους.

Μία άλλη έρευνα των Muñoz, Scoskie & French (2013) στις ΗΠΑ επικεντρώνεται στη σχέση των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπως αυτά εκδηλώνονται στους αποτελεσματικούς και αναποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς της Δ' τάξης του Δημοτικού, και των επιδόσεων των μαθητών τους. Τα πορίσματα της εκτεταμένης έρευνας, η οποία έλαβε χώρα σε 6.962 μαθητές, έδειξαν ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διακρίνεται αναφορικά με την οργάνωση και τη διαχείριση της τάξης, δημιουργώντας ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον μάθησης, το οποίο επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εστιάσει στη μάθηση των μαθητών, καθώς μειώνονται στο ελάχιστο οι διακοπές λόγω προβλημάτων.

Οι Bakx et al. (2015) μελέτησαν τις απόψεις των μαθητών Δημοτικού Σχολείου, αναφορικά με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου, σε ένα δείγμα 3.086 μαθητών από 52 Δημοτικά σχολεία της Ολλανδίας, ηλικίας 9-12 ετών. Από την έρευνα αυτή αναδείχθηκε ότι οι μαθητές δίνουν, πρωτίστως, έμφαση στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, δευτερευόντως στις διδακτικές δεξιότητες και την καθοδήγηση και, ακολούθως, στην εξουσία. Βάσει προτιμήσεων των μαθητών ακολουθούν με ιεραρχική σειρά ταξινόμησης οι επικοινωνιακές και παιδαγωγικές δεξιότητες, να κάνει ωραία πράγματα, η γνώση του αντικειμένου, οι δημιουργικές δεξιότητες, άλλες δεξιότητες, τα προσωπικά στοιχεία και, τέλος, η οργάνωση της τάξης. Συνάμα, ο καλός

εκπαιδευτικός εξηγεί καλά το μάθημα, διαθέτει χιούμορ, είναι φιλικός, υποστηρικτικός, όχι πολύ αυστηρός και διαθέτει μια ευχάριστη προσωπικότητα.

Σε μια ποιοτική έρευνα, οι Raufelder et al. (2016) εξέτασαν τις αντιλήψεις 86 εφήβων μαθητών, που είχαν επιλεγεί τυχαία από 23 σχολεία, ηλικίας 13-16 ετών, αναφορικά με τους καλούς και κακούς εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο κρατίδιο του Βρανδεμβούργου της Γερμανίας. Η μελέτη αυτή έδειξε ότι οι μαθητές δίνουν προτεραιότητα στις διαπροσωπικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις στην τάξη έναντι των ακαδημαϊκών ικανοτήτων τους, αξιολογώντας τους περισσότερο ως παιδαγωγούς. Ως κύριοι άξονες, που περιλαμβάνουν τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού, αναδεικνύονται οι ακόλουθοι: α) η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή (εκτίμηση, ατομική αναγνώριση, συμπάθεια), β) η διδακτική εμπειρία (κίνητρα, κατανοητή διδασκαλία, ποικιλία και ευελιξία) και γ) προσωπικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού (διεκδικητικότητα, χιούμορ, ενσυναίσθηση).

Η παγκόσμιας εμβέλειας έρευνα των McKnight et al. (2016), αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, διεξήχθη σε 23 χώρες και απευθύνθηκε σε μαθητές ηλικίας 15-19 ετών, σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές, ερευνητές εκπαίδευσης, υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και γονείς μαθητών, με βασικό ερώτημα «ποια πιστεύετε ότι είναι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά/ιδιότητες ενός καλού εκπαιδευτικού;». Από το δείγμα 3.520 μαθητών διαπιστώθηκε ότι θεωρούν ως κορυφαίες ιδιότητες του καλού εκπαιδευτικού τις ακόλουθες πέντε, με την εξής σειρά ιεράρχησης: α) η ικανότητα ανάπτυξης εμπιστοσύνης και διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, β) η υπομονή, η φροντίδα και η ευγενική προσωπικότητα, γ) ο επαγγελματισμός, δ) η γνώση του αντικειμένου και ε) η γνώση των μαθητών. Επιπλέον, διατυπώθηκαν ως συχνότερα αναφερόμενες ιδιότητες του καλού εκπαιδευτικού η αφοσίωση στη διδασκαλία, η συμμετοχή των μαθητών, η σαφήνεια στις ιδέες και στο περιεχόμενο, οι διδακτικές δεξιότητες και η διαχείριση της τάξης.

Επίσης, οι Baier et al. (2019) διεξήγαγαν έρευνα στη Γερμανία, αναφορικά με το «τι κάνει έναν καλό δάσκαλο», σε 4.672 μαθητές, ηλικίας 13-16 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εξωστρέφεια του εκπαιδευτικού, η ευσυνειδησία, ο ενθουσιασμός για τη διδασκαλία και η παιδαγωγική γνώση συνιστούν σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες για τη μαθησιακή υποστήριξη, την πειθαρχία στην τάξη και τη γνωστική ενεργοποίηση των μαθητών.

Η μελέτη των Riantil, Hidayati, Pertamina, Andriani & Abdullah (2020), η οποία διεξήχθη στην Ινδονησία, σε μαθητές Επαγγελματικού Γυμνασίου, μελέτησε με ημι-δομημένες συνεντεύξεις τις αντιλήψεις των μαθητών για τους καλούς και κακούς εκπαιδευτικούς και τι τους καθιστά ιδανικούς. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι καλοί εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στην πρόοδο όλων των μαθητών, είναι φιλικοί προς τους μαθητές, ενεργούν ως δεύτεροι γονείς για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών, διαθέτουν ενσυναίσθηση, παρέχουν κίνητρα για τη μάθηση, υλοποιούν μια κατανοητή διδασκαλία και είναι ενθουσιώδεις. Επίσης, διαθέτουν χιούμορ, είναι κοντά στους μαθητές, είναι ταπεινοί και έχουν υπομονή.

Η Mesquita (2020) διερεύνησε τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά 341 μαθητών σε ένα μεγάλο δημόσιο Λύκειο, στο Ρίο ντε Τζανέιρο της Βραζιλίας. Στόχος της έρευνας ήταν να προσδιορίσει τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, που χαρακτηρίστηκαν από τους μαθητές ως καλοί. Εστιάζει σε δύο διαστάσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας, τη σχεσιακή και την παρακινητική, οι οποίες παρατηρούνται στην πρακτική των καλών εκπαιδευτικών και συνδέονται με την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι ως προς τη σχεσιακή διάσταση, αυτό που σηματοδοτεί έναν καλό εκπαιδευτικό στη διδακτική πράξη είναι η διαχείριση της τάξης και των πειθαρχικών προβλημάτων, καθώς και οι σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, ενώ οι μεθοδολογικές στρατηγικές διδασκαλίας κατέχουν δευτερεύουσα θέση. Επίσης, διαθέτει χιούμορ, υπομονή, αποφασιστικότητα, ευγένεια, σεβασμό, ψυχραιμία και λιγότερη αυστηρότητα. Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι ως προς την παρακινητική διάσταση στη διδασκαλία, ο καλός εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον του μαθητή για τη μάθηση, διαθέτει κίνητρα, εκφράζεται καθαρά, χρησιμοποιεί λέξεις από το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών για να πετύχει την άμεση προσοχή τους και την καλή επικοινωνία μαζί τους. Παράλληλα, χρησιμοποιεί στιγμές χαλάρωσης για τη διατήρηση της προσοχής τους, ενώ ασκεί κριτική μέσω αστείων χωρίς να επιβάλλει τιμωρίες. Επιπρόσθετα, νοιάζεται για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και παρακολουθεί την πρόοδό τους, ενώ δεσμεύεται για τη μάθηση όλων των μαθητών. Η προσεκτική ακρόαση και η προσαρμογή του χρόνου στις ανάγκες των μαθητών συμβάλλουν στην ενεργοποίηση και παρακίνηση των μαθητών για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, από την ανασκόπηση των ερευνών διαπιστώνεται σύγκλιση των απόψεων των μαθητών, ως προς το ποιον αντιλαμβάνονται ως καλό εκπαιδευτικό, ενώ

αντικατοπτρίζουν μια μαθητοκεντρική εστίαση. Ωστόσο, συγκρίνοντας τις έρευνες διαπιστώνουμε μια διαφοροποίηση των απόψεων των μαθητών, αναφορικά με τον καλό εκπαιδευτικό, ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Με άλλη διατύπωση, οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προτιμούν ο καλός εκπαιδευτικός να διαθέτει, κατά κύριο λόγο, ικανότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, σε αντίθεση, με τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εστιάζουν, κυρίως, σε πτυχές της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι μαθητές του Λυκείου δίνουν περισσότερη έμφαση στη διαχείριση της τάξης και τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος μάθησης (Τσατσούλη, 2022γ).

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε σύγχρονες έρευνες, σχετικά με τον καλό εκπαιδευτικό από την οπτική των μαθητών, οι οποίες διεξήχθησαν στον Ελληνικό χώρο κατά την τελευταία, περίπου, δεκαπενταετία.

2.3.3.2 Ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών για τον καλό εκπαιδευτικό από τη σκοπιά των μαθητών στον ελληνικό χώρο

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πορίσματα των ερευνών στον ελληνικό χώρο, καθώς αποτυπώνουν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και, ειδικότερα, τις απόψεις των Ελλήνων μαθητών.

Στην έρευνα της Κλωνάρη (2007), που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Γυμνασίου της Λέσβου, μέσω συνεντεύξεων, διερευνήθηκαν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Οι μαθητές θεωρούν καλό εκπαιδευτικό εκείνον που διδάσκει με σαφήνεια, εξηγεί και βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τις εργασίες, αξιοποιεί ποικιλία στρατηγικών στη διδασκαλία, κάνει χρήση ερωτήσεων και εποπτικών μέσων και κάνει τη μάθηση διασκεδαστική, ενώ γνωρίζει καλά το αντικείμενο διδασκαλίας, καθώς και τους μαθητές του. Επίσης, είναι ευγενικός, δείχνει εμπιστοσύνη και σεβασμό στους μαθητές του και είναι δίκαιος και μέτρια αυστηρός.

Στο πλαίσιο της έρευνας των Παπάνη & Γιαβρίμη (2009), η οποία διεξήχθη σε πανελλήνιο δείγμα 1500 μαθητών όλων των βαθμίδων, εξετάστηκαν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους μαθητές, αποτελεσματικός θεωρείται ο εκπαιδευτικός που συνδυάζει τη διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση, ενώ διαθέτει μια ευχάριστη και ισορροπημένη προσωπικότητα. Ιδιαίτερη σημασία δίνουν οι μαθητές στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διδακτική διαδικασία, καθώς και την επικοινωνιακή σχέση που

αναπτύσσει με τους μαθητές, ενώ δίνουν λιγότερη έμφαση στη γνωστική του κατάρτιση. Υψηλή προτεραιότητα δίνουν οι μαθητές στην καλή γνώση του αντικειμένου, στην ποικιλία των μεθόδων διδασκαλίας, στον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον του για τη δουλειά του, στην προθυμία του να εξηγήσει ένα δυσνόητο κομμάτι ξανά στο μάθημα, να διαθέτει υπομονή, να είναι φιλικός, να επιβραβεύει την προσπάθεια και να δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα.

Οι Ρούβα-Παπαλεοντίου, Νεοπτολέμου & Αβρααμίδου (2014) διεξήγαγαν μια ποιοτική έρευνα στην Κύπρο, σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου, σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τον ιδανικό εκπαιδευτικό. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδείχθηκαν ως χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτικού η ηρεμία, η υπομονή, η ευχάριστη διάθεση, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία, ο σεβασμός προς τους μαθητές, η ευγένεια, η ενθάρρυνση, η αγάπη για τα παιδιά, η αφοσίωση στο επάγγελμα. Επίσης, η δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος και επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη, η ικανότητα ποικιλόμορφης παρουσίασης του μαθήματος και η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δίνουν προτεραιότητα στην επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και λιγότερο στη γνώση του αντικειμένου.

Η έρευνα της Koutrouba (2016) εξέτασε τις απόψεις 879 μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ηλικίας 13-18 ετών, αναφορικά: α) με τις διδακτικές πρακτικές και διαδικασίες που εφαρμόζονται στην τάξη από τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς και β) με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις συμπεριφορές των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Στα σημαντικότερα ευρήματα συγκαταλέγονται ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διαθέτει βαθιά γνώση του αντικειμένου, αποσαφηνίζει τους στόχους του προγράμματος σπουδών, προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ικανότητες των μαθητών, εκσυγχρονίζει τις γνώσεις του και επικαιροποιεί το υλικό του, παρέχει πλήρη αξιολόγηση στους μαθητές και ανατροφοδότηση, είναι ευγενικός, ειλικρινής, δημοκρατικός, δίκαιος, αμερόληπτος και σέβεται τους μαθητές, ενώ διαθέτει χιούμορ, υπομονή και ενσυναίσθηση.

Σε μία άλλη έρευνα, στον ελληνικό χώρο, οι Kasimatis et al., (2020) διερεύνησαν τις αντιλήψεις των μαθητών για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ως προς τρεις διαστάσεις: α) τη διαπροσωπική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, β) τη δικαιοσύνη και την αμεροληψία του εκπαιδευτικού

και γ) τις διδακτικές στρατηγικές που ενισχύουν άμεσα την εμπλοκή και μάθηση των μαθητών. Η έρευνα διεξήχθη σε 189 μαθητές Λυκείου στην Ελλάδα. Ως σημαντικότερα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού εκλαμβάνονται από τους μαθητές, πρωτίστως, η δικαιοσύνη και αμεροληψία, ακολούθως, η διαπροσωπική σχέση με τους μαθητές και σε τελευταία θέση οι διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζει. Επίσης, ο καλός εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει με σεβασμό, αξιοπρέπεια και εκτίμηση τους μαθητές, δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των μαθητών, οικοδομεί τη γνώση με ποικίλους μεθόδους διδασκαλίας, ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και αξιολογεί με κριτήρια παρέχοντας ανατροφοδότηση.

Μία πρόσφατη έρευνα, στον ελληνικό χώρο, των Konstantinou, Chatzisavva & Logotheti (2022a) εξετάζει τα χαρακτηριστικά του επιθυμητού και αποδεκτού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου της πόλης των Ιωαννίνων, σε δείγμα 210 μαθητών. Η μελέτη εστιάζει στους τέσσερις επιμέρους ρόλους του εκπαιδευτικού, σχετικά με την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης, δηλαδή ως παιδαγωγού, διδασκάλου, αξιολογητή και επόπτη. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τις κορυφαίες προτιμήσεις των μαθητών, σχετικά με τις ιδιότητες του προτιμητέου εκπαιδευτικού, ως παιδαγωγού, διδασκάλου και αξιολογητή, που ταξινομούνται ιεραρχικά ως εξής: Διαθέτει χιούμορ, είναι ευγενικός και φιλικός, δείχνει ενδιαφέρον για τον μαθητή και αφιερώνει χρόνο ακρόασης, διδάσκει με κατανοητό και μεταδοτικό τρόπο, σέβεται τις ανάγκες και την ατομικότητα του μαθητή, αγαπάει του μαθητές και τη δουλειά του, διδάσκει με ευχάριστο τρόπο, αξιολογεί και διαπαιδαγωγεί σωστά τους μαθητές, σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή, είναι μεγάλος ψυχός, δίκαιος και συζητάει με διάλογο για όλα τα θέματα με τους μαθητές του.

Με βάση τις παραπάνω έρευνες, διαπιστώνεται ότι τα πορίσματά τους συγκλίνουν, σε γενικές γραμμές, καθώς οι προτιμήσεις των μαθητών κινούνται προς την κατεύθυνση του καλού εκπαιδευτικού, ως παιδαγωγού. Δηλαδή οι μαθητές προτιμούν ο εκπαιδευτικός να είναι ευχάριστος κατά τη μαθησιακή διαδικασία και, ακολούθως, να είναι μεταδοτικός, κατανοητός και καλός διδάσκαλος. Συνεπώς, οι Έλληνες μαθητές θέλουν ο καλός εκπαιδευτικός να είναι ευχάριστος, ευγενικός, φιλικός, υπομονετικός, αμερόληπτος, δίκαιος, δημοκρατικός, συνεπής, να διαθέτει χιούμορ, ενσυναίσθηση, να

λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες, ιδιαιτερότητες και προσδοκίες των μαθητών και, γενικότερα, να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή (Τσατσούλη, 2022γ).

Στη συνέχεια, ολοκληρώνοντας την παρέμβασή μας σε αυτό το κεφάλαιο θα διατυπώσουμε κάποιες συμπερασματικές διαπιστώσεις.

2.4 Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Στο παρόν κεφάλαιο αναδείχθηκε ότι ο εκπαιδευτικός κατέχει θέση «κλειδί» στις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς είναι υπεύθυνος για την αγωγή, τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Για την επίτευξη αυτών, αναλαμβάνει τον ρόλο του παιδαγωγού, του διδασκάλου, του αξιολογητή και το επόπτη, υλοποιώντας την παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του σχολείου και, ταυτόχρονα, εφαρμόζοντας την εκπαιδευτική πολιτική. Υπό αυτή την έννοια, ως κατεξοχήν αρμόδιος και πρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλει να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές, καλλιεργώντας τους όχι μόνο την αγάπη για τη μάθηση, αλλά και πανανθρώπινες αξίες και κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης, έχει αναλάβει την ευθύνη να μεταδώσει τις γνώσεις του στους μαθητές με μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, απαλλαγμένες από τον γνωσιοκεντρισμό και τη στείρα απομνημόνευση. Επιπλέον, αξιολογεί την επίδοση των μαθητών, στο πλαίσιο της επιλεκτικής λειτουργίας, διαπιστώνοντας τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων, προκειμένου να ληφθούν ανατροφοδοτικά μέτρα για τη βελτίωση του μαθητή και, γενικότερα, την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, προετοιμάζει τους μαθητές για την ομαλή κοινωνικοποίησή τους, παρέχοντάς τους πολύτιμα εφόδια, προκειμένου να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής ως αυριανοί πολίτες. Παράλληλα, φροντίζει για την ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωσή τους στο σχολείο.

Ωστόσο, η παγκοσμιοποίηση, το προσφυγικό ζήτημα, οι συνεχείς τεχνολογικές, επιστημονικές και εκπαιδευτικές αλλαγές, οι κοινωνικές ανακατατάξεις στον εθνικό και διεθνή χώρο, καθώς και η συνεχής διόγκωση των προσδοκιών όλων των ομάδων αναφοράς και, πρωτίστως, των μαθητών για την παρεχόμενη εκπαίδευση έχουν επηρεάσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι, πλέον, πολυσύνθετος και περίπλοκος, σε σχέση με άλλες εποχές, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να έχει επιφορτιστεί με περισσότερες ευθύνες και καθήκοντα. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται, διαρκώς, ανάλογα με τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές επιταγές. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός επαναπροσδιορίζει

τους εκπαιδευτικούς στόχους και προσανατολισμούς, αναλαμβάνοντας, επιπλέον, νέους ρόλους, προκειμένου να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των ομάδων επιρροής και, κυρίως, των μαθητών, καθώς και στις εντολές της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός, στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, συναντά πολλές δυσκολίες και πολλούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την πραγμάτωση του ρόλου και του έργου του, καθώς, συχνά, έρχεται αντιμέτωπος με τις αντιφατικές προσδοκίες των ομάδων αναφοράς. Στις περιπτώσεις αυτές, οφείλει να βρει τρόπους να ισορροπήσει τις καταστάσεις και να εναρμονίσει τους παιδαγωγικούς, διδακτικούς και, ευρύτερα, εκπαιδευτικούς στόχους με τις κοινωνικές προσδοκίες, ανταποκρινόμενος στα κοινωνικά προστάγματα της εποχής για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Για την επίτευξη αυτού, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει επαρκή και εμπειριστατωμένη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση μέσω των αρχικών του σπουδών, καθώς και να επιδιώκει, διαρκώς, την επαγγελματική του ανάπτυξη μέσω επιμορφώσεων, προκειμένου να εξελίσσεται τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, ενδυναμώνοντας τον ρόλο του, ώστε να ανταποκριθεί επιτυχώς στις υψηλές απαιτήσεις για καλή διδασκαλία και, συνολικά, να φέρει σε πέρας αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό έργο του.

Προς την κατεύθυνση αυτή, κινείται ο καλός εκπαιδευτικός, ο οποίος επιτυγχάνει αποτελεσματικά την παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή, που είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τις διαδικασίες της αγωγής, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης και, επομένως, φέρει εις πέρας αποτελεσματικά τους στόχους του ως «καλός παιδαγωγός», «καλός διδάσκαλος» και «καλός αξιολογητής», όπως ορίστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Στις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την υπόσταση και την εκπλήρωση του ρόλου του καλού εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο συγκαταλέγονται η παιδαγωγική, διδακτική και επιστημονική κατάρτιση, καθώς και ο επαγγελματισμός του καλού εκπαιδευτικού. Επίσης, η διασφάλιση αξιοπρεπών συνθηκών εργασίας, ενός υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος και της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, σε συνδυασμό με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στις σημερινές ανάγκες της εκπαίδευσης συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για την υπόσταση και την εκπλήρωση του ρόλου του.

Επιπλέον, η καθοριστική επίδραση του καλού εκπαιδευτικού στα ακαδημαϊκά και κοινωνικοποιητικά αποτελέσματα των μαθητών, αναδεικνύει τη σημαντικότητα της ύπαρξης του καλού εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο και, ειδικότερα, στο αποτελεσματικό σχολείο, προκειμένου να υλοποιείται με επιτυχία η φιλοσοφία του και, ευρύτερα, της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Από την ανασκόπηση των σύγχρονων ερευνών, ιδιαίτερα, αυτών που διεξήχθησαν στον ελληνικό χώρο παρατηρούμε ότι ο αριθμός είναι περιορισμένος, γεγονός που δικαιολογεί την περαιτέρω εκπαιδευτική έρευνα για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά των Ελλήνων μαθητών, με πρόθεση τόσο την ανατροφοδότηση του εν ενεργεία εκπαιδευτικού όσο και την ανανέωση της βιβλιογραφίας.

Από την ανάλυση του κεφαλαίου αυτού, γίνεται σαφές ότι αξίωση και επιδίωξη ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η ύπαρξη του «καλού εκπαιδευτικού». Εύλογα εγείρονται ερωτήματα και προβληματισμοί σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός για την οργάνωση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας και παιδαγωγικής επικοινωνίας, τη δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές, την παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας, την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και, γενικότερα, τα στοιχεία της προσωπικότητάς του που τον διαφοροποιούν από τους άλλους εκπαιδευτικούς. Οι προβληματισμοί αυτοί έχουν απασχολήσει την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα, ωστόσο, οι μαθητές μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες απαντήσεις από τη δική τους σκοπιά, καθώς έχουν το δικαίωμα να εκφράσουν την άποψή τους για την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τα καθημερινά σχολικά βιώματά τους.

Τέλος, η επίγνωση των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών τους και να εργαστούν προς την κατεύθυνση αυτή, επαναπροσδιορίζοντας, βελτιώνοντας και αναβαθμίζοντας τις παιδαγωγικές, διδακτικές και αξιολογικές συμπεριφορές και πρακτικές τους, ενισχύοντας τα χαρακτηριστικά εκείνα που εκτιμώνται περισσότερο από τους μαθητές. Συνεπώς, ο καλός εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα οφείλει να είναι ανοιχτός στην κριτική των μαθητών.

Στο επόμενο κεφάλαιο, θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, όπως αυτά

ανακύπτουν από τις διδακτικές, παιδαγωγικές και αξιολογικές διαστάσεις του έργου του, καθώς και από την προσωπικότητά του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΕΣΤΙΑΣΗ ΣΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΚΑΛΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ

Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Το κεφάλαιο αυτό αποπειράται να παρουσιάσει, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός και τα επιδιωκόμενα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, καθώς και τις επιθυμητές στάσεις και συμπεριφορές, τις οποίες οφείλει να επιδεικνύει συστηματικά στις επιμέρους διαστάσεις του έργου του. Παράλληλα, θα γίνει εμφανής η επίδρασή του στους μαθητές και, ευρύτερα, στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ θα αναδειχθεί η συμβολή του στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πιο συγκεκριμένα, η ρητορική για τον καλό εκπαιδευτικό επικεντρώνεται στις διδακτικές, παιδαγωγικές και αξιολογικές διαστάσεις του έργου του, καθώς και στην προσωπικότητά του. Ως εκ τούτου, θα εστιάσουμε, λοιπόν, σε αυτό το κεφάλαιο στα χαρακτηριστικά, τις στάσεις και τις συμπεριφορές, που οφείλει να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός, αναφορικά με την αποτελεσματική διδασκαλία, την παιδαγωγική επικοινωνία, τη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος, την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, την οργάνωση και διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας, καθώς και την αξιολόγηση του μαθητή, ενώ θα αναφερθούμε και σε σημαντικά στοιχεία της προσωπικότητάς του. Συνολικά, λοιπόν, όλα τα παραπάνω επιδρούν αποτελεσματικά στη γνωστική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και στην επίτευξη των μαθησιακών και, ευρύτερα, των επαγγελματικών στόχων, προκειμένου ο καλός εκπαιδευτικός να φέρει εις πέρας αποτελεσματικά την αποστολή του. Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο διατυπώνονται κάποιες συμπερασματικές διαπιστώσεις.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τα χαρακτηριστικά και τα προσόντα που θα παρουσιαστούν διευκολύνουν σημαντικά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και, παράλληλα, θεωρούνται απαραίτητη προϋπόθεση για την υπόσταση και την επίτευξη του έργου του καλού εκπαιδευτικού, καθώς έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά ότι η

ποιότητα των εκπαιδευτικών είναι συνεπής με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Van der Lans et al., 2021).

3.1 Αποτελεσματική διδασκαλία

Αποτελεί παιδαγωγική παραδοχή ότι για να λάβει χώρα διδασκαλία είναι απαραίτητο να υπάρχουν δύο τουλάχιστον άτομα, από τους οποίους ο ένας (εκπαιδευτικός) γνωρίζει και ο άλλος (μαθητής) αγνοεί, με τον πρώτο να μεταδίδει γνώση στον δεύτερο, ο οποίος οφείλει να καταβάλει μέγιστη προσπάθεια, προκειμένου να μάθει αποτελεσματικότερα ό,τι διδάσκεται (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006α: 30). Κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής κινούνται μέσα στο πλαίσιο των ρόλων που έχει οριστεί για αυτούς από την κοινωνία και την πολιτεία, ενώ ενυπάρχουν και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, βέβαια, στα όρια του θεσμικού πλαισίου (Γκότοβος, 2003· Κωνσταντίνου, 2015).

Προς την κατεύθυνση αυτή, η *«διδασκαλία είναι το σύστημα μεθοδικών και προγραμματισμένων ενεργειών που γίνονται μέσα σε πλαίσιο άμεσης διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών κι έχουν σκοπό να επιφέρουν μάθηση στους τελευταίους»* (Ματσαγούρας, 2011: 136). Η διδασκαλία αποτελεί τομέα της διδακτικής με βασικό αντικείμενο τη μετάδοση γνώσεων, συναισθημάτων και δεξιοτήτων στον μαθητή μέσω του δασκάλου, βάσει ειδικών μαθησιακών σκοπών και στόχων, με συγκεκριμένη στρατηγική (Παπανδρέου, 2009: 290). Με άλλη διατύπωση, λοιπόν, *«ως διδασκαλία νοείται η σκόπιμη, η οργανωμένη και, κυρίως, η θεσμοθετημένη διαδικασία μεταβίβασης και επεξεργασίας γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αντιλήψεων στο εκπαιδευόμενο άτομο ή, διαφορετικά, η οργανωμένη διαδικασία μαθησιακής επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, ως μια διαδικασία θεσμοθετημένης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης»* (Κωνσταντίνου, 2015: 155-156). Με βάση τον ορισμό αυτό, αναδεικνύονται δύο άξονες στη διαδικασία της διδασκαλίας, αφενός ο μαθητής με τις ανάγκες του για ατομική εκπαίδευση και αφετέρου η ίδια η κοινωνία με τις απαιτήσεις της για διασφάλιση της λειτουργίας και της ίδιας της υπόστασης και της ανάπτυξής της (Κωνσταντίνου, 2015: 155-156). Στην υψηλή αυτή προσδοκία καλείται να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός με την ιδιότητα του καλού δασκάλου.

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός είναι κύριος υπεύθυνος για τη διδασκαλία στην τάξη και ότι η διδασκαλία συναρτάται άμεσα από τον εκπαιδευτικό,

θεωρούμε ότι ένας καλός εκπαιδευτικός-διδάσκαλος πραγματοποιεί αποτελεσματική διδασκαλία και μια αποτελεσματική διδασκαλία πραγματοποιείται από έναν καλό εκπαιδευτικό (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010). Υπό την αντίληψη αυτή, οι έννοιες καλός εκπαιδευτικός και αποτελεσματική διδασκαλία είναι δύο έννοιες με αμφίδρομη σχέση και στην παρούσα εργασία ταυτίζονται (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010· Παπανδρέου, 2009· Ματσαγγούρας, 2011), καθώς, συχνά, οι ιδιότητες του καλού εκπαιδευτικού διαπλέκονται με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 499· Λιακοπούλου, 2020α).

Ο ορισμός της αποτελεσματικής διδασκαλίας δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς τα κριτήρια που την καθορίζουν εξαρτώνται από την οπτική από την οποία διερευνάται. Ωστόσο, κατά την Darling-Hammond (2000), η αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να οριστεί, εφόσον υπάρχει συμφωνία, σχετικά με το πού θέλουμε να οδηγήσει η εκπαίδευση έναν μαθητή.

Η αποτελεσματική διδασκαλία ορίζεται ως *«η συμπλήρωση των σκοπούμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, στον μέγιστο δυνατό βαθμό, σε ελάχιστο χρόνο»* (Παπανδρέου, 2002: 23). Με άλλη διατύπωση, η διδασκαλία που είναι αποτελεσματική παράγει στον επιθυμητό βαθμό τα επιδιωκόμενα μέσω αυτής αποτελέσματα, δηλαδή την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών, που επιδιώκει να τους μεταδώσει ή να τους αναπτύξει, ενώ ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας ή του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται ύστερα από συστηματική αξιολόγηση της επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 495). Στο ίδιο πνεύμα, οι Coe, Aloisi, Higgins & Elliot (2014) θεωρούν αποτελεσματική τη διδασκαλία που οδηγεί στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων για τη μελλοντική επιτυχία των μαθητών, ενώ αυτή ελέγχεται σε σχέση με την πρόοδο των μαθητών.

Υπό αυτή τη θεώρηση, μέσω της αποτελεσματικής διδασκαλίας επιδιώκεται η τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών (Φλουρής, 1982: 27). Αυτό σημαίνει ότι ο καλός εκπαιδευτικός εξαιτίας της συμπεριφοράς του φέρει καλύτερα αποτελέσματα στη γνωστική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Καδιανάκη, 2008: 32), καθώς πιστεύει στη θετική επίδραση που ασκεί στους μαθητές του (Anderson, 1989: 18) και δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα και περιβάλλον για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, κινητοποιώντας τους να συμμετέχουν ενεργά στη δική τους μάθηση (Myers & Myers, 2000: 8).

Ως εκ τούτου, «η ουσία της αποτελεσματικής διδασκαλίας βρίσκεται κατά πολύ στο κατά πόσο η διδασκαλία καταφέρνει τα αναμενόμενα αποτελέσματα» (Kyriacou, 1997: 11). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ξεκάθαρη ιδέα, σχετικά με το τι μάθηση θα καλλιεργήσει, δηλαδή να θέτει στόχους, να οργανώνει και να διασφαλίζει μια μαθησιακή διαδικασία, με τέτοιον τρόπο, ώστε να πραγματοποιεί τους στόχους (Kyriacou, 1997: 5). Συνάμα, στην αποτελεσματική διδασκαλία η σχέση διδασκαλίας και μάθησης είναι στενά συνυφασμένη, καθώς δεν νοείται διδασκαλία που να μην οδηγεί σε μαθησιακά αποτελέσματα (Παπανδρέου, 2009: 290).

Βάσει ερευνών η αποτελεσματική διδασκαλία είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία έχει πολλαπλές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματά της επηρεάζονται από πολλούς και ποικίλους έμμεσους παράγοντες, που σχετίζονται τόσο με το σχολείο, τη διοίκηση του σχολείου, την κουλτούρα του σχολείου, την υλικοτεχνική υποδομή, το εκπαιδευτικό σύστημα, την κοινωνία, όσο και με το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών, τις πρότερες γνώσεις, τις ανάγκες, τις στάσεις και την ευφυΐα τους, καθώς και με τα χαρακτηριστικά της τάξης μαθητών ως συνόλου, δηλαδή τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα των μαθητών, τις επικρατούσες στάσεις στην τάξη, το ποιόν των σχέσεων των μαθητών της τάξης, την οργάνωση και το κλίμα της τάξης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 498· Παπανδρέου, 2009: 317-318). Επιπλέον, στην αποτελεσματική διδασκαλία επιδρούν και άμεσοι παράγοντες, που προκαλούν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, με αφετηρία και τέρμα τον εκπαιδευτικό (Παπανδρέου, 2002: 10), ενώ ταυτίζονται με τα βασικά είδη συμπεριφοράς του Borich (2011), όπως θα αναλύσουμε στην επόμενη ενότητα.

Σύμφωνα με τον Stronge (2007· 2018), η αποτελεσματική διδασκαλία είναι ένας συνδυασμός πολλών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και των τρόπων αλληλεπίδρασης με τους άλλους, καθώς και συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών, αποτελεσματικού σχεδιασμού και εφαρμογής της διδασκαλίας, καλής διαχείρισης και οργάνωσης της τάξης. Χωρίς αμφιβολία, η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού δεν βασίζεται σε ένα μόνο στοιχείο, αντιθέτως, σε ένα πλήθος δεξιοτήτων και ιδιοτήτων, σε διαφορετικούς συνδυασμούς. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει μια συνταγή για την επιτυχία μέσα στην τάξη, ωστόσο, μπορούμε να αναγνωρίσουμε κάποια χαρακτηριστικά και συμπεριφορές, που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία. Ας μην ξεχνάμε ότι κάθε εκπαιδευτικός, σε κάθε

μοναδική τάξη, με έναν μοναδικό και προσωπικό τρόπο, πρέπει, συνεχώς, να προσπαθεί για να επιτύχει.

Κατά τους Coe et al. (2014), η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου, η ποιότητα της διδασκαλίας, το κλίμα στην τάξη, η διαχείριση της τάξης, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και οι επαγγελματικές συμπεριφορές εκλαμβάνονται ως βασικά συστατικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας, που μπορούν να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ακολούθως, στις προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική διδασκαλία ανήκουν η λεκτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, η άρτια επαγγελματική κατάρτιση, η γνώση του αντικειμένου και οι παιδαγωγικές γνώσεις, καθώς και η διδακτική εμπειρία. Η τελευταία προϋπόθεση συνιστά σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, ενώ αντικατοπτρίζεται στις επιδόσεις των μαθητών. Έτσι, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί διαφέρουν από τους αρχάριους, ως προς την τεχνογνωσία και την πρακτική στην τάξη και στον χρόνο. Επίσης, χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές προγραμματισμού και ενσωματώνουν αποτελεσματικές δεξιότητες διαχείρισης της τάξης, ενώ μπορούν να κάνουν περισσότερα πράγματα σε λιγότερο χρόνο, σε σχέση με τους αρχάριους. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι πιο αποτελεσματικοί, καθώς χαρακτηρίζονται από ευελιξία, προσαρμοστικότητα και αυτοσχεδιασμό, σε σύγκριση με τους αρχάριους, οι οποίοι διστάζουν να παρεκκλίνουν από ένα σχέδιο διδασκαλίας (Stronge, 2007· 2018). Ακολούθως, η έρευνα έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από τρία χρόνια εμπειρίας είναι πιο αποτελεσματικοί από εκείνους με τρία ή λιγότερα χρόνια (Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004), ενώ τα περισσότερα σχολεία με αρχάριους εκπαιδευτικούς τείνουν να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις των μαθητών (Goe, 2002), καθώς έχει αποδειχθεί ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερη ποιότητα διδασκαλίας (Kini & Podolsky, 2016). Συνακόλουθα, η διδακτική εμπειρία επηρεάζει τη σχέση μεταξύ της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και της εμπλοκής των μαθητών (Inda-Caro, Maulana, Fernandez-Garcia, Peña-Calvo & del Rodríguez-Menéndez, 2019).

Τέλος, βασικός στόχος είναι η διδασκαλία να αποκτά νόημα για τους ίδιους τους μαθητές, κατανοώντας απόλυτα τι είναι αυτό που μαθαίνουν και για ποιο λόγο το μαθαίνουν (Kyriakides. Campbell & Gagatsis, 2000). Για τον λόγο αυτό, είναι καθοριστικός ο ρόλος που διαδραματίζει ο καλός εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι υπεύθυνος να μεθοδεύσει συστηματικά την αποτελεσματική διδασκαλία, προκειμένου

να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους, αλλά και ύψιστα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Τα ζητήματα αυτά, τα οποία ενσωματώνουν τα χαρακτηριστικά, τις στάσεις και τις συμπεριφορές, που πρέπει να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία, αποτελούν το θέμα συζήτησης της επόμενης υποενότητας.

3.1.1 Μεθόδευση αποτελεσματικής διδασκαλίας από τον καλό εκπαιδευτικό

Ο καλός εκπαιδευτικός είναι ο ισχυρότερος παράγοντας αποτελεσματικότητας του σχολείου, που επιφέρει θετικές επιδράσεις στην πρόοδο των μαθητών (Scheerens & Bosker, 1997: 320), καθώς η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών συνιστά βασικό στοιχείο επιρροής στην επίδοση των μαθητών (Scheerens & Bosker, 1997 :270). *«Οι μαθητές μπορούν να ανθίσουν ή να μαραθούν λόγω των επιπτώσεων, των συμπεριφορών και των μεθόδων ενός συγκεκριμένου δασκάλου»* (Wang et al., 2007: 294), δηλαδή οι συμπεριφορές του μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών για ένα θέμα ή ένα μάθημα, καθώς και την προσέγγισή τους στη μάθηση (Wang et al., 2007). Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση και η σχολική επιτυχία των μαθητών είναι εφικτή μόνο υπό την καθοδήγηση και τις οδηγίες του εκπαιδευτικού (Creemers, 1997: 21· Kyriakides, Campell, Christoforidou, 2002: 292). Ακολουθώντας, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να προσθέτουν ή να μειώνουν την αξία στη μάθηση των μαθητών, θα εξετάσουμε αποτελεσματικές διδακτικές συμπεριφορές, πρακτικές και δεξιότητες, που ευνοούν τη μεθόδευση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και τη μεγιστοποίηση της μάθησης των μαθητών, τις οποίες οφείλουν να ακολουθούν οι καλοί εκπαιδευτικοί (Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004).

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να έχει θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία και, ιδίως, στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει και να υιοθετεί μια ανθρώπινη στάση απέναντι στους μαθητές του. Συνάμα, όσο καλύτερα γνωρίζει το αντικείμενό του, τόσο πιο αποτελεσματικά το διδάσκει (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 518-519), καθώς η καλή γνώση του αντικειμένου συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία.

Ωστόσο, εξίσου σημαντική είναι η γνώση και η δεξιότητα στο πώς να διδάξει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή να κατανοήσει και να είναι σε θέση να εφαρμόσει στρατηγικές, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να αυξήσουν τα επιτεύγματά τους. Με άλλη διατύπωση, ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να εφαρμόζει τη γνώση της ανάπτυξης του

παιδιού και του εφήβου, ώστε να παρακινήσει και να εμπλέξει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Ακολουθώντας, οφείλει να είναι σε θέση να διαγνώσει τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, να αναπτύξει ένα θετικό κλίμα και ένα διεγερτικό μαθησιακό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι η γνώση του αντικειμένου είναι σημαντική, αλλά από μόνη της δεν μπορεί να καθορίσει αν ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διδάξει, με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να μάθουν. Υπό αυτή την έννοια, απαιτείται η παράλληλη ανάπτυξη της διδακτικής γνώσης, που είναι ειδική για το περιεχόμενο που διδάσκεται, με γενικές παιδαγωγικές γνώσεις, αλλά και γνώσεις για την ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, που εφαρμόζονται στη διδασκαλία (NCATE, 2006: 4).

Προς την κατεύθυνση αυτή, τεκμηριώνεται ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο επαγγελματικών χαρακτηριστικών σε συνδυασμό με καλές διδακτικές δεξιότητες και τη δημιουργία καλού και θετικού κλίματος στην τάξη ασκούν ισχυρή και θετική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών (McBer, 2000). Αυτό σημαίνει ότι οι διδακτικές πρακτικές και δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού, οι οποίες είναι συνυφασμένες με τις αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και, ως εκ τούτου, κρίνονται απαραίτητες για την υλοποίηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ενώ η μεθόδευση της διδασκαλίας από τον καλό εκπαιδευτικό, προκειμένου αυτή να έχει αποτελεσματικό αντίκτυπο για τους μαθητές, είναι εξίσου σημαντική, όπως θα εξετάσουμε αναλυτικά στη συνέχεια.

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90 είχαν αναγνωριστεί οι ακόλουθες βασικές μεταβλητές για την επίτευξη αποτελεσματικής διδασκαλίας από τον καλό εκπαιδευτικό, που λαμβάνει χώρα στην τάξη (Anderson, 1991· Cruickshank, 1990· Rosenshine & Furst, 1973, όπ. αναφ. στο Creemers, 1994: 78):

- Σαφήνεια μαθήματος και καθαρότητα εξηγήσεων και οδηγιών.
- Παράδοση ενός καλά δομημένου και οργανωμένου μαθήματος.
- Ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού.
- Ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων.
- Συνεπής συμπεριφορά στην τάξη, προσανατολισμένη στη μάθηση.
- Ευκαιρίες να μάθουν οι μαθητές βασικά κριτήρια.
- Ενθάρρυνση όλων των μαθητών για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.
- Συστηματική πρόκληση ανταποκρίσεων από μέρους του μαθητή.
- Διασφάλιση επίτευξης των μαθησιακών στόχων.

- Αποφυγή αρνητικής κριτικής.
- Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών.
- Παροχή θετικής και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης.
- Καλή χρήση τεχνικών ερωτήσεων.

Σύμφωνα με τον McBer (2000: 10), οι διδακτικές δεξιότητες, δηλαδή οι «μικρο-συμπεριφορές», τις οποίες επιδεικνύει ο καλός εκπαιδευτικός, κατά τη διδασκαλία, στην τάξη, περιλαμβάνουν συμπεριφορές, όπως:

- Συμμετοχή όλων των μαθητών στο μάθημα.
- Κατάλληλη αξιοποίηση της διαφοροποίησης για την πρόκληση συμμετοχής όλων των μαθητών στην τάξη.
- Χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων.
- Εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, σύμφωνα με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών.
- Χρήση ποικιλίας τεχνικών αμφισβήτησης για τη διερεύνηση της γνώσης και της κατανόησης των μαθητών.

Επιπλέον, ο ίδιος ερευνητής επισημαίνει ότι εκτός από τις μικρο-συμπεριφορές, οι διδακτικές δεξιότητες παρατηρούνται και ως προς τον τρόπο δομής και ροής του μαθήματος και τον αριθμό των μαθητών, που βρίσκονται σε εργασία κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ακολούθως, οι αποτελεσματικές διδακτικές δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού, που απαιτούνται για την υλοποίηση αποτελεσματικής διδασκαλίας, περιγράφονται ως εξής (McBer, 2000: 10-18):

➤ *Υψηλές προσδοκίες:* Ο καλός εκπαιδευτικός θέτει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του, τις οποίες επικοινωνεί απευθείας στους μαθητές του, ενώ τους προκαλεί και τους εμπνέει, αναμένοντας περισσότερα από αυτούς, προκειμένου να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους και την κατανόηση.

➤ *Προγραμματισμός:* Ο καλός εκπαιδευτικός είναι συστηματικός στην προετοιμασία και την εκτέλεση του μαθήματος και θέτει ένα σαφές πλαίσιο και στόχους για κάθε μάθημα μέσω ενός δομημένου προγραμματισμού. Αυτό σημαίνει ότι ξεκινάει με ανασκόπηση των προηγούμενων μαθημάτων και των στόχων του μαθήματος που συνδέονται με τα προηγούμενα μαθήματα, συνδέει τους στόχους του μαθήματος με το Πρόγραμμα Σπουδών, κοινοποιεί ένα σαφές σχέδιο και τους στόχους για το μάθημα στην αρχή του μαθήματος, δίνει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες και εξετάζει στο τέλος του μαθήματος τι έμαθαν οι μαθητές.

➤ *Μέθοδοι και στρατηγικές:* Ο καλός εκπαιδευτικός αξιοποιεί ποικιλία διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών, προκειμένου όχι μόνο να εμπλέξει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και να διατηρήσει την προσοχή και την ενεργό συμμετοχή τους. Για τον λόγο αυτό, παρουσιάζει με σαφήνεια και ενθουσιασμό τις απαραίτητες πληροφορίες και οδηγίες, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να προχωράει με γρήγορο ρυθμό και να κρατάει τους μαθητές σε εγρήγορση και ενεργοποίηση. Επιπλέον, η μαθησιακή διαδικασία διανθίζεται από ατομικές και ομαδικές εργασίες, ενώ κάνει πολλές ερωτήσεις στους μαθητές εμπλεκοντάς τους στη συζήτηση. Με άλλη διατύπωση, ο καλός εκπαιδευτικός παρακολουθεί την κατανόηση των μαθητών και προκαλεί τη σκέψη τους με επιδέξιες ερωτήσεις.

➤ *Διαχείριση και πειθαρχία μαθητών:* Αναφέρεται στο μαθησιακό κλίμα, δηλαδή στις αλληλεπιδράσεις κατά τη μαθησιακή διαδικασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και μεταξύ των μαθητών, στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή, στην αντιμετώπιση της διατάραξης της τάξης, στην αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και στον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών μέσω της θέσπισης κανόνων, πείθοντας τους μαθητές να τους σεβαστούν (Creemers & Kyriakides, 2006).

Αυτό σημαίνει ότι ο καλός εκπαιδευτικός εφαρμόζει μια σαφή στρατηγική για τη διαχείριση των μαθητών και την κυριαρχία στην τάξη, προκειμένου οι μαθητές να νιώθουν ασφάλεια. Αυτό επιτυγχάνεται με τη μεγιστοποίηση του χρόνου εργασίας και των ευκαιριών μάθησης, τον καθορισμό σαφών ορίων για τη συμπεριφορά των μαθητών, την ξεκάθαρη και δίκαιη άσκηση εξουσίας, τη λήψη μέτρων για ανάρμοστες συμπεριφορές μαθητών, την ενίσχυση και τον έπαινο της προσπάθειας και των επιτευγμάτων των μαθητών και την ελαχιστοποίηση της διαταραχής στη μάθηση (McBer, 2000). Τέλος, στην παράμετρο αυτή θα αναφερθούμε, αναλυτικά, σε επόμενη ενότητα (3.2.3) αυτού του κεφαλαίου.

➤ *Διαχείριση διδακτικού χρόνου και πόρων:* Αναφέρεται στην οργάνωση και διαχείριση του διδακτικού χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος από τον καλό εκπαιδευτικό, που συνιστά έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Creemers, 2002· Creemers & Kyriakides, 2008· 2011), καθώς και στη μεγιστοποίηση των ποσοστών αφοσίωσης και συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, φροντίζοντας να μην υπάρχουν κενά στη διδασκαλία (Creemers & Kyriakides, 2008· 2011). Με άλλη διατύπωση, ο καλός εκπαιδευτικός

διαχειρίζεται τον χρόνο και τους πόρους με σύνεση. Ως εκ τούτου, έχει μια σαφή δομή για κάθε μάθημα, αξιοποιώντας πλήρως τον προγραμματισμένο χρόνο, με τη χρήση γρήγορου ρυθμού και δίκαιης κατανομής του χρόνου μεταξύ των μαθητών, καθώς στις τάξεις που ο χρόνος διδασκαλίας μεγιστοποιείται, αυξάνονται οι επιδόσεις των μαθητών (Stronge et al., 2011). Αυτό σημαίνει ότι ο καλός εκπαιδευτικός επιλέγει με ορθολογικό τρόπο τους πόρους για τη διδασκαλία, ενώ δεν ξοδεύει χρόνο στην αξιοποίηση πόρων που δεν υπηρετούν τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας (Stronge et al., 2015).

➤ *Αξιολόγηση*: Ο καλός εκπαιδευτικός κάνει χρήση ποικίλων και κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης, δηλαδή τεχνικών για τη συλλογή δεδομένων, αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών και, ειδικότερα, για την παρακολούθηση της κατανόησης των μαθημάτων και των εργασιών από τους μαθητές. Επίσης, αναλύει δεδομένα για τον εντοπισμό των αναγκών των μαθητών, παρέχει κριτική και υποστηρικτική ανατροφοδότηση στους μαθητές, κοινοποιώντας τα αποτελέσματα σε μαθητές και γονείς (Κωνσταντίνου, 2007β· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Kyriakides, 2005· Creemers & Kyriakides, 2008· McBer, 2000· Muijs & Reynolds, 2005). Επιπλέον, ενθαρρύνει τους μαθητές να κρίνουν την επιτυχία της εργασίας τους και να ορίζουν οι ίδιοι στόχους για τη βελτίωσή τους (McBer, 2000) και αξιολογεί ο ίδιος τις πρακτικές του (Kyriakides, 2005· Muijs & Reynolds, 2005). Αναλυτικότερα, θα εξετάσουμε την παράμετρο αυτή στις ενότητες 3.3 και 3.3.1.

➤ *Εργασίες για το σπίτι*: Ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να βαθμολογεί τις εργασίες των μαθητών για το σπίτι, τακτικά και εποικοδομητικά, ιδιαίτερα, στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ πρέπει να διασφαλίζει ότι η εργασία για το σπίτι ενσωματώνεται στην εργασία στην τάξη και αποτελεί επέκτασή της, προσαρμοσμένη στις ατομικές ανάγκες των μαθητών (McBer, 2000· Stronge, 2007· 2018), με βασικούς σκοπούς την εξάσκηση, την προετοιμασία και την επεξεργασία (Stronge, 2007).

Ο Borich (2011), συνοψίζοντας τα πορίσματα μετααναλύσεων διάφορων ερευνών και στατιστικών αναλύσεων παραγόντων ποικίλων εμπειρικών δεδομένων, εντοπίζει δέκα βασικές κατηγορίες της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, που συμβάλλουν στην επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και οφείλει να ενσωματώνει ο καλός εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του. Οι πέντε πρώτες συνιστούν βασικές μορφές συμπεριφοράς και θεωρούνται απαραίτητες για την αποτελεσματική διδασκαλία, ενώ οι υπόλοιπες πέντε είναι βοηθητικές, καθώς μπορούν να εμφανιστούν με διάφορους

συνδυασμούς, προκειμένου να υποβοηθήσουν την εκδήλωση της βασικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην τάξη:

1. *Σαφήνεια και καθαρότητα της διδασκαλίας*: Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στην ακρίβεια και σαφήνεια μιας παρουσίασης και στην επεξήγηση των στόχων κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος από τον εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, σε ποιο βαθμό ευκολίας μπορεί ο εκπαιδευτικός να μεταδώσει το μήνυμα με σαφήνεια και ακρίβεια στους μαθητές για να το αντιληφθούν, ενώ σχετίζεται με τον τρόπο επιλογής και οργάνωσης της ύλης, τη χρήση της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου, την επικοινωνία με τους μαθητές και τα κίνητρα που τους δίνει για να εντοπίσουν τον λόγο για τον οποίο λαμβάνει χώρα μια δραστηριότητα (Borich, 2011· Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009· Παπανδρέου, 2002: 26-27). Η σαφήνεια του εκπαιδευτικού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές που διδάσκονται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι σαφείς και συγκεκριμένοι στη διδασκαλία τους, μαθαίνουν καλύτερα, σε σχέση με αυτούς που διδάσκονται από ασαφείς και ανοργάνωτους εκπαιδευτικούς, έστω και αν οι τελευταίοι είναι φορείς πλούτου γνώσεων (Rosenshine & Furst, 1973, όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 519).

Ειδικότερα, οι καλοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις σκέψεις τους με κατανοητό τρόπο στους μαθητές, επεξηγούν ιδέες και τρόπους με τους οποίους οι μαθητές υποστηρίζονται σε κάθε βήμα της διδασκαλίας, χρησιμοποιούν σαφή γλώσσα και αποφεύγουν ασαφείς και αμφίσημες εκφράσεις, χωρίς να αφήνουν ανολοκλήρωτες προτάσεις, προκειμένου να διευκολύνεται και να επιτρέπεται η παρακολούθηση της διδασκαλίας από όλους τους μαθητές (Καψάλης & Νημά, 2021: 322-323). Επίσης, αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στις επεξηγήσεις λόγω της καθαρότητας και της σαφήνειας (Παπανδρέου, 2002: 27), απλοποιούν τη γνώση και αποσαφηνίζουν τις καθορισμένες εργασίες, ενώ η γλώσσα είναι προσαρμοσμένη στην ικανότητα κατανόησης των μαθητών (Matsumura & Pascal, 2003) και, τέλος, προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό υλικό για να καλύψουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών (Smylie & Wenzel, 2006).

2. *Ποικιλία μεθόδων και ευελιξία*: Ο καλός εκπαιδευτικός αξιοποιεί ποικίλα διδακτικά υλικά και ποικιλία διδακτικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, ενώ είναι ευέλικτος, καθώς προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με το συγκεκριμένο πλαίσιο και τις επικρατούσες ανάγκες (Καψάλης & Νημά, 2021: 323). Με άλλη

διατύπωση, λαμβάνει υπόψη του τα ψυχογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και επανασχεδιάζει ανάλογα με τις ισχύουσες συνθήκες, επιδεικνύοντας, κατά αυτόν τον τρόπο, ευελιξία (Πυργιωτάκης, 2011: 312). Ακολούθως, η ποικιλία διασφαλίζεται με τη χρήση διδακτικών μέσων, την προσέλκυση της προσοχής των μαθητών, τη διαρκή προσφορά νέου περιεχομένου, τον έπαινο και την ενθάρρυνση των μαθητών και τη χρήση των ιδεών τους (Borich, 2011· Παπανδρέου, 2002: 29). Ωστόσο, η ποικιλία δεν αποτελεί αυτοσκοπό της διδασκαλίας, αλλά μέσο προαγωγής του στόχου του μαθήματος, των στόχων της ενότητας μαθημάτων, των διδακτικών τερμάτων και του σκοπού της εκπαίδευσης, ενώ η χρήση της ενεργοποιεί τον μαθητή για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Παπανδρέου, 2002: 31).

Υπό αυτή την οπτική, ο καλός εκπαιδευτικός υιοθετεί μεθόδους και διδακτικούς τρόπους για τη δραστηριοποίηση των μαθητών μέσα σε περιβάλλοντα αυθεντικής μάθησης, που θα τους προετοιμάσουν για την πραγματική ζωή και τον πραγματικό κόσμο (Stronge et al., 2015: 57). Παράλληλα, αισθάνεται άνετα να διαφοροποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας, να αφιερώνει επιπλέον χρόνο, να δίνει πρόσθετες οδηγίες, να εφαρμόζει διάφορες αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας (Maulana, Helms-Lorenz & Van de Grift, 2015· 2017), να ξεφεύγει από την οικεία περιοχή του σχολικού εγχειριδίου και να εμβαθύνει σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών στρατηγικών (Siegle, Rubenstein & Mitchell, 2014). Κατ' επέκταση, ο καλός εκπαιδευτικός διακρίνεται για την ικανότητα να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές μαθησιακές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών, με αποτέλεσμα να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών τους (Opdenakker & Minnaert, 2011).

Στο γενικότερο αυτό πλαίσιο, ο καλός εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αντιμετωπίζει την τάξη ως ένα ενιαίο σύνολο χωρίς διαφοροποιήσεις, καθώς κάθε μαθητής, με βάση τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, έχει ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του και να την εμπλουτίζει με διαφορετικές μεθόδους και πρακτικές, αλλά και να την προσαρμόζει στις ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις των μαθητών, προκειμένου να διασφαλίσει τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και, ευρύτερα, την επιτυχία των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων.

Επίσης, ο καλός εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ατομικές ή μικρές ομαδικές εργασίες, προκειμένου να παρέχονται οι απαραίτητες ευκαιρίες πρακτικής και εφαρμογής, αλλά και ως αφετηρία για το επόμενο βήμα διδασκαλίας και μάθησης (Creemers & Kyriakides, 2008). Επιπλέον, ποικιλία στη διδασκαλία προσδίδουν και οι έπαινοι για την επιβράβευση των ορθών απαντήσεων των μαθητών, ενώ η επίδρασή τους στους μαθητές εξαρτάται από τον τρόπο παροχής τους, καθώς έπαινοι που επαναλαμβάνονται ξερά και τυπικά, χωρίς εναλλαγή στον τόνο της φωνής, δεν επηρεάζουν τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών (Τριλιανός, 2013: 616).

3. *Προσήλωση στο καθήκον (διδακτικό έργο)*: Ο καλός εκπαιδευτικός διδάσκει ήρεμα, ισορροπημένα και συστηματικά, χωρίς να αποκλίνει από τους σκοπούς και τους στόχους, ενώ είναι επικεντρωμένος στη διδασκαλία. Η κατηγορία αυτή σχετίζεται με τον χρόνο που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός στην πραγματική διδασκαλία και, ως εκ τούτου, όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνει, τόσο περισσότερες ευκαιρίες μάθησης παρέχονται στους μαθητές (Καψάλης & Νημά, 2021: 323). Ακολούθως, η κατηγορία αυτή αναφέρεται στην προσήλωση του καλού εκπαιδευτικού για επίδοση των μαθητών, προκειμένου να τους παρέχεται η ευκαιρία για μάθηση (Borich, 2011). Συνάμα, ο καλός εκπαιδευτικός παρέχει εξειδικευμένη βοήθεια σε μαθητές διαφορετικού μαθησιακού υπόβαθρου, συναισθηματικού προφίλ ή εθνοτικής καταγωγής (Smylie & Wenzel, 2006), ενώ έχει την ικανότητα να ενημερώνει το μαθησιακό περιεχόμενο και να αξιοποιεί διαφοροποιημένες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές του να ασχολούνται με διεγερτικές δραστηριότητες, που προκαλούν τη σκέψη, σπάζοντας, με αυτόν τον τρόπο, την παραδοσιακή διδασκαλία (Gottlieb, 2015· Opdenakker & Van Damme, 2006· Pozo Muñoz, Rebollosco-Pacheco & Fernández-Ramírez, 2000). Ως εκ τούτου, οι μαθητές του καλού εκπαιδευτικού, που ενσωματώνει στη διδασκαλία του δραστηριότητες βασισμένες στην επίλυση προβλήματος, καλλιεργούν την κριτική σκέψη και ξεπερνούν, αρκετά, σε επιδόσεις τους συνομήλικούς τους (Ku, Ho, Hau & Lai, 2014).

4. *Εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία*: Η κατηγορία αυτή, συνιστά πρωταρχικό μέλημα του καλού εκπαιδευτικού, ενώ σχετίζεται με την προηγούμενη, καθώς όσο περισσότερο υφίσταται προσήλωση στο καθήκον, δηλαδή αφιερώνεται χρόνος στη διδασκαλία, τόσο περισσότερος χρόνος διασφαλίζεται για την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και σε δραστηριότητες που προάγουν την αποτελεσματική διδασκαλία (Καψάλης & Νημά, 2021: 323· Παπανδρέου, 2002: 37).

Ο καλός εκπαιδευτικός μπορεί να διευρύνει τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών με τους ακόλουθους τρόπους: α) Να θέτει κανόνες για την ικανοποίηση προσωπικών και διαδικαστικών αναγκών των μαθητών, ως εκ τούτου, οι μαθητές δεν χρειάζεται κάθε φορά να ζητούν την άδειά του, β) να κινείται μέσα στην τάξη, προκειμένου να έχει τον έλεγχο των δραστηριοτήτων και των εργασιών, γ) να μεριμνά για την ανάθεση εργασιών που είναι σημαντικές, ενδιαφέρουσες και ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών, προκειμένου οι τελευταίοι να είναι σε θέση να τις ολοκληρώνουν μόνοι τους χωρίς βοήθεια ή καθοδήγηση, δ) να μειώνει στο ελάχιστο, κατά το δυνατόν, τις χρονοβόρες δραστηριότητες, καθιερώνοντας, εν μέρει, δραστηριότητες ρουτίνας και ε) να αποφεύγει λάθη άκαιρης επέμβασης, αντιδρώντας άμεσα, προκειμένου να προλαβαίνει ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών (Καψάλης & Νημά, 2021:323-324).

5. *Βαθμός επιτυχίας των μαθητών*: Η κατηγορία αυτή εστιάζει στη δυνατότητα των μαθητών να κατανοούν και να εκτελούν, σε μεγάλο βαθμό, σωστά τις εργασίες τους, ενώ το αποτέλεσμα εξαρτάται, συχνά, από το πόσο δύσκολες είναι οι εργασίες. Ακολουθώς, υπάρχει υψηλή συσχέτιση του βαθμού επιτυχίας με το αυτοσυναίσθημα και τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα και, γενικότερα, στο σχολείο (Καψάλης & Νημά, 2021: 324).

Ειδικότερα, ο βαθμός επιτυχίας των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα επηρεάζεται άμεσα από τον τρόπο οργάνωσης και σχεδιασμού της διδασκαλίας μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες: α) Η τακτοποίηση του περιεχομένου μιας ενότητας σε ωριαίες διδασκαλίες, με λογική σύνδεση, ώστε κάθε προηγούμενη διδασκαλία να παρέχει συναφή γνώση στην επόμενη και να αποτελεί λογική προέκτασή της, β) η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης, καθώς οι μαθητές ενθαρρύνονται να συνεχίσουν την προσπάθειά τους, γ) η διαίρεση της διδακτέας ύλης σε μικρά τμήματα, αντίστοιχα του πνευματικού επιπέδου των μαθητών και των δυνατοτήτων τους, δ) η οργάνωση της ύλης με τέτοιο τρόπο, ώστε να οι μαθητές να εργάζονται ατομικά ή συνεργατικά, αποκτώντας όχι μόνο γνώσεις, αλλά και δεξιότητες, στάσεις και αξίες, ε) η καθιέρωση περιοδικών επαναλήψεων, ανακεφαλαιώσεων, ανατροφοδοτήσεων και δοκιμασιών, που προσδίδουν ποικιλία στη διδασκαλία, προκειμένου να μην γίνεται ανιαρή, μονότονη και κουραστική, αλλά να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και στ) η δημιουργία ευχάριστου, δημοκρατικού και φιλικού κλίματος στην τάξη για την

ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και οικειότητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Τριλιανός, 2013: 622-623).

6. *Αποδοχή και αξιοποίηση των ιδεών των μαθητών*: Για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος και την ενθάρρυνση των μαθητών για ενεργητική συμμετοχή, απαιτείται αποδοχή, τροποποίηση, εφαρμογή, σύγκριση και περίληψη των ιδεών των μαθητών (Καψάλης & Νημά, 2021: 324· Παπανδρέου, 2002:43· Τριλιανός, 1998α: 175). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία αποκτά ενδιαφέρον για τους μαθητές, αφού οργανώνεται με βάση τις ανάγκες τους χωρίς να αγνοούνται οι σκοποί και οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος, ενώ λαμβάνει υπόψη και ενσωματώνει τις γνώμες, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τις στάσεις των μαθητών, σχετικά με ένα ζήτημα που αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας (Τριλιανός, 1998α: 175).

7. *Δόμηση του μαθήματος*: Αναφέρεται στη σωστή, καλή και μεθοδική οργάνωση του μαθήματος. Με άλλη διατύπωση, ο εκπαιδευτικός ξεκινάει το μάθημα με επισκοπήσεις ή αναθεώρηση των στόχων, περιγράφει το περιεχόμενο που πρέπει να καλύπτεται, σηματοδοτεί τις μεταβάσεις μεταξύ των τμημάτων του μαθήματος, εφιστά την προσοχή στις κύριες ιδέες και τις επανεξετάζει στο τέλος του μαθήματος (Creemers & Kyriakides, 2008).

Κατ' επέκταση, ο καλός εκπαιδευτικός, συχνά, συνοψίζει, δημιουργεί γνωστικούς σκελετούς, τονίζει τα σημαντικότερα και, γενικότερα, ενσωματώνει στη διδασκαλία του σχόλια και παρατηρήσεις επιδιώκοντας να συνοψίσει ό,τι προηγήθηκε και να οργανώσει αυτό που επίκειται. Στην περίπτωση που η δόμηση αξιοποιείται πριν από μια διδακτική δραστηριότητα, λειτουργεί ως διδακτική βοήθεια, ώστε να γεφυρώσουν οι μαθητές το χάσμα ανάμεσα σε αυτό που μπορούν να κάνουν μόνοι τους και σε αυτό που μπορούν να κάνουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Συνάμα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει ενδείξεις στους μαθητές για την αλλαγή κατεύθυνσης των δραστηριοτήτων ή περιεχομένων, με αποτέλεσμα την κινητοποίηση και προετοιμασία τους για την αλλαγή, καθώς και να δίνει έμφαση στην επερχόμενη αλλαγή, βοηθώντας τους μαθητές να οργανώσουν αυτό που θα έρθει (Καψάλης & Νημά, 2021: 324).

8. *Τεχνική των ερωτήσεων*: Ο τύπος των ερωτήσεων και ο τρόπος με τον οποίο τίθενται, όπως έχει αναφερθεί, σχετίζεται με την αποτελεσματική διδασκαλία. Ο καλός εκπαιδευτικός θέτει με σαφήνεια διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων, σε κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας ανάλογα με το πλαίσιο, προσπαθώντας να εμπλέξει όλους τους μαθητές στη συζήτηση, ενώ δίνει χρόνο στους μαθητές να απαντήσουν και

αντιμετωπίζει τις απαντήσεις τους (Creemers & Kyriakides, 2006· Muijs & Reynolds, 2005). Ειδικότερα, ο χρόνος αναμονής, δηλαδή το διάστημα που παρεμβάλλεται ανάμεσα στην υποβολή της ερώτησης και της απάντησης από τον μαθητή, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Με άλλα λόγια, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να αφήνει χρόνο στους μαθητές, πριν τους ζητήσει να απαντήσουν, κατά τον οποίο μπορεί να τους παροτρύνει και να τους ενθαρρύνει θετικά. Η αποτελεσματικότητα των ερωτήσεων προσδιορίζεται από τη συχνότητα, την πρωτοτυπία και τη διατύπωση των ερωτήσεων, καθώς και από την αιτιολόγηση των απαντήσεων και την αναμονή του κατάλληλου χρόνου (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006β: 505-506).

Ακολούθως, ο καλός εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει ερωτήσεις θεματικές, όταν θέλει να ωθήσει τους μαθητές να ασχοληθούν με το αντικείμενο διδασκαλίας ή διαδικαστικές, όταν σκοπεύει να ελέγξει και να κατευθύνει διάφορες διαδικασίες στην τάξη, όπως γνωστικές των μαθητών, αλλά και διαδικασίες της ομαδικής ζωής (Καψάλης & Νημά, 2021: 325). Επίσης, οι ερωτήσεις μπορεί να γίνονται καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος ή στο τέλος για την αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών στόχων (Creemers & Kyriakides, 2006· Muijs & Reynolds, 2005).

9. *Ενθάρρυνση συμμετοχής των μαθητών - Εμβάθυνση*: Αναφέρεται στην ενθάρρυνση των μαθητών να ασχοληθούν σε βάθος με ένα συγκεκριμένο φαινόμενο. Μπορεί να έχει τη μορφή μιας ερώτησης προς όλους τους μαθητές ή άλλων εκφράσεων, οι οποίες οδηγούν σε αποσαφήνιση της ερώτησης, στην αναζήτηση πρόσθετων πληροφοριών για την ορθή απάντηση ή στην ανακατεύθυνση της απάντησης του μαθητή σε μια πιο γόνιμη περιοχή σκέψης. Χρησιμοποιείται, συχνά, για να αλλάξει η συζήτηση προς ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης (Καψάλης & Νημά, 2021: 325· Παπανδρέου, 2002: 44). Επίσης, οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται στη χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και ανάπτυξης δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου σκέψης (Creemers & Kyriakides, 2008).

10. *Ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού*: Αναφέρεται στη δύναμη, στην εμπλοκή, στη διέγερση και στο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Παπανδρέου, 2002: 44· Τριλιανός, 2013: 615). Ανάλογα με τις ενδείξεις της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, οι μαθητές είτε εντείνουν είτε χαλαρώνουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα (Καψάλης & Νημά, 2021: 325). Έτσι, ο καλός εκπαιδευτικός πετυχαίνει να συγκεντρώσει την προσοχή των μαθητών στο μάθημα, όταν διδάσκει με ενθουσιασμό, δίνει ερεθίσματα στους μαθητές, είναι αυθόρμητος,

δείχνει ενδιαφέρον για το τι τους συμβαίνει στην τάξη, στο σχολείο και, ευρύτερα, στην κοινωνία. Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού μπορεί να μεταδοθεί με ποικίλους τρόπους, όπως τον χρωματισμό της φωνής, τις κινήσεις του σώματος, τις χειρονομίες, την οπτική επαφή με τους μαθητές (Borich, 2011· Καψάλης & Νημά, 2021: 325· Παπανδρέου, 2002: 45· Τριλιανός, 2013: 615). Περαιτέρω, ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού, που συνιστά και χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του, όπως θα συζητηθεί και στην ενότητα 3.4.1, έχει συσχετιστεί υψηλά με τις μαθητικές επιδόσεις (Borich, 2011· Rosenshine & Furst, 1973, όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 520), ενώ έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν ενθουσιασμό για το γνωστικό αντικείμενο, συνήθως, έχουν μαθητές, οι οποίοι προσέχουν περισσότερο και εμπλέκονται πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Ryans, 1960, όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 521).

Ο Rosenshine (2010· 2012) συνόψισε τα στοιχεία, τουλάχιστον, 40 χρόνων έρευνας για την αποτελεσματική διδασκαλία και προσδιόρισε δέκα αρχές που μεγιστοποιούν τον αντίκτυπό της, ενώ υπογραμμίζεται ότι η υιοθέτηση αυτών των αρχών από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει τόσο σε αλλαγές στη συμπεριφορά τους όσο και σε βελτιώσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Οι δέκα στρατηγικές που προτείνει για τον καλό εκπαιδευτικό είναι (Rosenhine, 2012: 12):

- ✓ Σύντομη ανασκόπηση της προηγούμενης μάθησης πριν την έναρξη νέου μαθήματος.
- ✓ Παρουσίαση του νέου υλικού με μικρά βήματα και εξάσκηση των μαθητών μετά από κάθε βήμα.
- ✓ Διατύπωση πολλών ερωτήσεων και έλεγχος της κατανόησης των μαθητών.
- ✓ Παροχή μοντέλων επίλυσης προβλημάτων.
- ✓ Καθοδήγηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της εργασίας τους.
- ✓ Απόκτηση υψηλού ποσοστού επιτυχίας των μαθητών.
- ✓ Παροχή σκαλωσιών για τις δύσκολες εργασίες των μαθητών.
- ✓ Προετοιμασία των μαθητών να εργάζονται ανεξάρτητα και συστηματική παρακολούθηση της εργασίας τους.
- ✓ Παροχή συστηματικής ανατροφοδότησης.
- ✓ Ενεργοποίηση των μαθητών σε εβδομαδιαία και μηνιαία ανασκόπηση.

Σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες, στις αποτελεσματικές διδακτικές συμπεριφορές περιλαμβάνονται έξι παράγοντες-τομείς: α) το ασφαλές και διεγερτικό μαθησιακό

κλίμα, β) η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, γ) η σαφής και δομημένη διδασκαλία, δ) η ενεργοποίηση της διδασκαλίας, ε) οι διδακτικές στρατηγικές μάθησης και στ) η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (André et al., 2020· Inda- Caro et al., 2019· Maulana & Helms-Lorenz, 2016· Maulana et al., 2011· 2013· 2015· 2017· van der Lans et al., 2021).

Πέρα από τα παραπάνω, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει την ικανότητα να κάνει χρήση των νέων τεχνολογιών (Harris & Hill, 1982), για να βελτιώσει τη μάθηση των μαθητών, ενώ η εξοικείωσή του με τις νέες τεχνολογίες και η ενσωμάτωσή τους στη διδακτική πράξη συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία, καθώς βελτιστοποιείται και μεταμορφώνεται η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης (McKnight et al., 2016). Ακολούθως, ο καλός εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι με τη χρήση νέων τεχνολογιών, αφενός το μάθημα καθίσταται πιο ελκυστικό και αφετέρου οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα και, συγχρόνως, προάγεται η αυτενεργή μάθηση, ενώ δημιουργούνται νέες δυνατότητες επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Κοντάκος, 2002). Στην περίπτωση αυτή, ο μαθητής δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά υποκείμενο που ενεργεί και διαμορφώνει τις γνώσεις του με τις πράξεις του (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001), ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σε ρόλο διευκολυντή (Ράπτης & Ράπτη, 2013).

Από τη μέχρι το σημείο αυτό ανάλυση, γίνεται σαφές ότι η μεθόδευση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας περιλαμβάνει τον *προγραμματισμό του μαθήματος*, δηλαδή δραστηριότητες και ενέργειες του εκπαιδευτικού πριν από το μάθημα, όπως η οργάνωση του περιεχομένου σε θεματικές ενότητες, ο καθορισμός των διδακτικών στόχων, η μεθοδολογική οργάνωση της διδασκαλίας, ο προγραμματισμός του χρόνου, η επιλογή της αξιολογικής διαδικασίας. Συνάμα, ενσωματώνει τη *διδακτική επίδοση*, δηλαδή την επιβολή των επιλογών που έγιναν κατά τον προγραμματισμό, όπως η διδακτική οργάνωση και διαδρομή, η εφαρμογή μορφών διδασκαλίας, η χρήση διδακτικών μεθόδων και υποστηρικτικού υλικού, και, τέλος, την *αξιολόγηση της διδασκαλίας*, δηλαδή την αξιολόγηση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία πραγματοποιείται, κυρίως, μέσω της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (Liakopoulou, 2011: 69).

Βέβαια, ένας τρόπος διδασκαλίας ή μια διδακτική στρατηγική, που οδηγεί σε μια αποτελεσματική διδασκαλία, δεν σημαίνει ότι είναι για όλους τους μαθητές αποτελεσματική. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει ένα διευρυμένο

ρεπερτόριο μεθόδων και στρατηγικών, τις οποίες θα εφαρμόζει κατά τη διδασκαλία του στην τάξη (Batool et al., 2015· Stronge, 2018).

Στο πλαίσιο αυτό, ως παράγοντες, που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία, έχουν αναγνωρισθεί από του μαθητές, κατά σειρά προτεραιότητας, οι ακόλουθοι (Παπανδρέου, 2009: 331):

- Η διόρθωση των μαθητών χωρίς επικριτικά σχόλια.
- Η χρήση ποικιλίας στη διδασκαλία.
- Η χρήση ζωντανίας και βλεμματικής επαφής εκπαιδευτικού και μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
- Η περιφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη κατά τη διάρκεια υλοποίησης εργασιών από τους μαθητές, προκειμένου να τους υποστηρίζει, όπου χρειάζονται.
- Το κλείσιμο του μαθήματος με αναθεώρηση όσων διδάχθηκαν.
- Η καθαρότητα, πληρότητα και σαφήνεια στις οδηγίες του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015: 156), ο οποίος συνοψίζει ερευνητικά δεδομένα, ως βασικά στοιχεία μιας καλής και αποτελεσματικής διδασκαλίας, τα οποία πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο καλός εκπαιδευτικός για τη μεθόδευση της διδασκαλίας, από παιδαγωγική σκοπιά, εκλαμβάνονται τα ακόλουθα:

- Η παρουσίαση, πληροφόρηση και εξήγηση (διδασκτική μέθοδος και στρατηγική),
- οι πρωτοβουλίες, η καθοδήγηση και η επίβλεψη,
- η συνάρτηση και η συγκρότηση του υλικού σε ενότητες,
- η παροχή ασφάλειας και η κατανόηση,
- η διεξοδική εξήγηση θέσεων, πεποιθήσεων και προβλημάτων,
- η διάγνωση των ρυθμών και των δυσκολιών μάθησης,
- η προετοιμασία και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού,
- η αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας,
- η συνειδητοποίηση των προβληματισμών,
- η ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης,
- η ανάπτυξη των δεξιοτήτων για συνεργασία,
- η συμμετοχή και ενεργοποίηση του μαθητή στις σχολικές δραστηριότητες,
- ο εμπλουτισμός των κοινωνικών δραστηριοτήτων,
- η οργάνωση και τακτοποίηση της αίθουσας διδασκαλίας,
- η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη σχολική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αλλά και με σχετικές έρευνες για τη διερεύνηση του καλού-αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, απορρέουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός, ως *καλός διδάσκαλος*, στην οργάνωση της διδακτικής πράξης (Κωνσταντίνου, 2015: 158):

- ✓ Να διαθέτει την ικανότητα αποτελεσματικής οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας-σχέσης με τους μαθητές, της αποτελεσματικής διοίκησης της τάξης του, του ελέγχου των δραστηριοτήτων των μαθητών, της επιδέξιας διαχείρισης των προβλημάτων που ανακύπτουν στην τάξη, διατηρώντας σε αρμονία το κλίμα της τάξης και, τέλος, την ορθολογική διαχείριση του χρόνου για τη μεγιστοποίηση του εκπαιδευτικού οφέλους των μαθητών.
- ✓ Να αξιοποιεί ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες.
- ✓ Να ενεργοποιεί, προσελκύει, διεγείρει, αλλά και να διατηρεί αμείωτο και σταθερό το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία.
- ✓ Να συμβάλλει στην αύξηση της θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών.
- ✓ Να γνωρίζει τις ειδικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών και να φροντίζει για την ικανοποίησή τους.
- ✓ Να αξιολογεί τους μαθητές με γνώμονα το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, να παρέχει ανατροφοδότηση, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των μαθητών.
- ✓ Να καλλιεργεί και να ενισχύει την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, προκειμένου να αντιμετωπίζουν ορθολογικά τα ατομικά και κοινωνικά προβλήματα της ζωής.
- ✓ Να ενημερώνεται, διαρκώς, σχετικά με τις εξελίξεις των επιστημών του αντικειμένου του, προκειμένου να επιτελεί πιο αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό έργο του.

Συμπερασματικά, λοιπόν, από τη μέχρι το σημείο αυτό ανάλυση, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι μελετητές, από τη δεκαετία του '70 έως σήμερα, κινούνται περίπου στο ίδιο πνεύμα, εστιάζοντας σε βασικά στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας, τα οποία συνιστούν, συγχρόνως, χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού. Τα σημαντικότερα από αυτά τα στοιχεία αφορούν τη μορφή, τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας και, γενικότερα, τη συνολική δόμηση της διδασκαλίας, αλλά και τις στάσεις και συμπεριφορές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός, κατά τη διδασκαλία. Έτσι, λοιπόν, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει, αφενός να θέτει στόχους συναφείς με το

πρόγραμμα σπουδών που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών, τους οποίους κοινοποιεί στους τελευταίους και αφετέρου να προγραμματίζει τη διδασκαλία του, προσαρμοσμένη στις υπάρχουσες ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών, εφαρμόζοντας τη διδασκαλία με κατάλληλη διαχείριση του χρόνου και εμπλέκοντας όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, με τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των νέων τεχνολογιών, όποτε αυτό απαιτείται, προκειμένου να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών. Ακολουθώντας, η ποικιλία, η σαφήνεια και η καθαρότητα στη διδασκαλία, καθώς και η ευελιξία αποτελούν προτερήματα του καλού εκπαιδευτικού. Συνακόλουθα, επισημαίνεται η σημασία της διδακτικής συμπεριφοράς του καλού εκπαιδευτικού και οι διδακτικές δεξιότητές του, ενώ η διαχείριση της τάξης, η επικοινωνία και η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης διαδραματίζουν, επίσης, καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική διδασκαλία και, συγχρόνως, αποτελούν επιμέρους διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού, στις οποίες θα αναφερθούμε, ειδικότερα, στις επόμενες ενότητες. Ως εκ τούτου, με βάση των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά και την ανάλυση του κεφ. 2, στην ενότητα 2.1.2 «Επιμέρους διαστάσεις του εκπαιδευτικού ρόλου από παιδαγωγική σκοπιά», ο καλός εκπαιδευτικός όταν εκπληρώνει με επιτυχία τον ρόλο του διδασκάλου και επιτυγχάνει μια αποτελεσματική διδασκαλία, σαφώς, θεωρείται «καλός δίδασκαλος».

Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε στις παιδαγωγικές διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού, δηλαδή στον παιδαγωγικό ρόλο, που αφορά την παιδαγωγική επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, ενώ στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται και η διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος, η οργάνωση και διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας, καθώς επηρεάζουν την ακαδημαϊκή μαθητική επίδοση και, γενικότερα, τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τη στάση και συμπεριφορά του μαθητή και, εν τέλει, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Χωρίς αμφιβολία, οι παιδαγωγικές διαστάσεις του έργου του εκπαιδευτικού διαπλέκονται με τις διδακτικές, που, όπως ήδη αναφέραμε παραπάνω, συνιστούν βασικά στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

3.2 Παιδαγωγική επικοινωνία και διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή

Η επικοινωνία είναι μια έμφυτη ικανότητα των ανθρώπων, ενώ κάθε ανθρώπινη σχέση προσδιορίζεται και παίρνει υπόσταση μέσω της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων

που συμμετέχουν σε αυτή (Ζεργιώτης, 2007: 1). Ειδικότερα, «η επικοινωνία αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος» (Σταμάτης, 2005: 21) και, συνάμα, αποτελεί «την πεμπτουσία της ανθρώπινης συνύπαρξης, όπου χάριν αυτής αναπτύχθηκε ο ανθρώπινος λόγος» (Σταμάτης, 2013: 19).

Με άλλα λόγια, η επικοινωνία συνιστά μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων μέσα σε ένα πλαίσιο, οι οποίοι εναλλάσσονται στους ρόλους του αποστολέα και του δέκτη, με σκοπό την ανταλλαγή μηνυμάτων, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες φέρουν αμοιβαία την ευθύνη για τη δημιουργία ενός κοινού νοήματος (Verderber & Verderber, 2006). Αυτό σημαίνει ότι κατά την επικοινωνία ένας πομπός Α (άνθρωπος ή ομάδα) μεταβιβάζει πληροφορίες, σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και ενέργεια σε έναν δέκτη Β (άνθρωπο ή ομάδα), με στόχο να ενεργήσει πάνω του και να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων, συναισθημάτων, ενέργειας και, εν τέλει, να επηρεάσει τόσο την κατάσταση όσο και τη συμπεριφορά του (Μπουραντάς, 1992).

Κοινό στοιχείο των ορισμών αυτών είναι ότι η ανθρώπινη επικοινωνία, ως κοινωνική αλληλεπίδραση, πραγματοποιείται με τη βοήθεια συμβόλων που υπακούουν σε έναν κοινό κώδικα (Καδιανάκη, 2008: 41). Συνάμα, επικοινωνία δεν είναι μόνο ο λόγος, αλλά και κάθε συμπεριφορά (Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2004: 20).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015: 246), η παιδαγωγική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή «που συντελείται στο πλαίσιο ενός θεσμικά οργανωμένου χώρου, όπως είναι το σχολείο και η σχολική τάξη, αποτελεί το περίγραμμα μέσα στο οποίο εντάσσονται οι ενέργειες των μετεχόντων στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση». Επισημαίνεται ότι η παιδαγωγική αλληλεπίδραση αφορά το σύνολο των λόγων και συμπεριφορών του εκπαιδευτικού και των μαθητών στο πλαίσιο της ερμηνείας των ρόλων τους, ως εκπαιδευτικός και μαθητής (Γκότοβος, 2002: 57-58· Κωνσταντίνου, 2015: 241), ενώ συντελείται μεταξύ τους με τη χρήση κοινωνικά σημασιοδοτημένων συμβόλων (Κωνσταντίνου, 2015: 241).

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η παιδαγωγική επικοινωνία είναι μια αμφίδρομη διαδικασία ροής πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Σαΐτης, 2014), καθώς ο δέκτης γίνεται πομπός και, εν συνεχεία, μεταδίδει το κωδικοποιημένο μήνυμά

του, με τη χρήση λεκτικών ή μη λεκτικών συμβόλων, τα οποία πρέπει να γνωρίζουν αμφότεροι, ενώ τα μηνύματα που εκπέμπονται και λαμβάνονται μέσα στην τάξη καθορίζουν το είδος του επικοινωνιακού πλαισίου της τάξης (Ανδρεαδάκης, Ξανθάκου & Καδιανάκη, 2006). Ως εκ τούτου, η μονόπλευρη επικοινωνία μέσα στην τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός στέλνει το μήνυμα και ο μαθητής μπορεί ή όχι να το συλλάβει και να το κατανοήσει, δεν θεωρείται γνήσια επικοινωνία, αφού δεν χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα (Σταμάτης, 2013).

Κατ' επέκταση, η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη, καθώς οποιαδήποτε συμπεριφορά των μετεχόντων μεταδίδει ένα μήνυμα (Γκότοβος, 2002) και, γενικότερα, συνιστά τον πυρήνα του παιδαγωγικού έργου, αφού δεν νοείται παιδαγωγικό ενέργημα χωρίς την ύπαρξη παιδαγωγικής επικοινωνίας και, επιπλέον, συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή πραγμάτωση της αγωγής του μαθητή από τον εκπαιδευτικό (Μπέλλας, 1985: 94-95· Σκαλιάπας, 1999: 227). Εξάλλου, ακόμη και η σιωπή, η απραξία και η αδιαφορία αποτελεί ένα μήνυμα, δηλαδή είναι στοιχείο επικοινωνίας, καθώς τα στοιχεία αυτά επηρεάζουν άλλους και οι άλλοι με τη σειρά τους ανταποκρίνονται σε αυτή την επικοινωνία και, έτσι, επικοινωνούν και οι ίδιοι. Με άλλα λόγια, ο μαθητής που δεν επιθυμεί να συμμετέχει στο μάθημα και ο εκπαιδευτικός που δεν ασχολείται με κάποιον μαθητή που ενοχλεί τη διαδικασία της διδασκαλίας, εκπέμπουν και οι δύο μηνύματα, τα οποία ερμηνεύονται από την οπτική του καθενός (Γκότοβος, 2002· Καδιανάκη, 2008: 42· Κωνσταντίνου, 2015: 242· Watzlawick et al., 2004: 69).

Να σημειωθεί ότι η επικοινωνία βασίζεται στη γλώσσα, η οποία αποτελεί ένα τεράστιο σύστημα συμβόλων μέσω των οποίων πραγματοποιείται η κοινωνική αλληλεπίδραση (Γιαννέλος, 2009: 155-156· Κωνσταντίνου, 1999: 157· 2006: 48· Νικολάου, 2009: 202-203). Ωστόσο, το ζητούμενο είναι η επικοινωνία να είναι αποτελεσματική, δηλαδή να αποκωδικοποιούνται σωστά τα μηνύματα του πομπού από τον δέκτη, καθώς αυτή επιδρά θετικά στο μαθησιακό κλίμα, δημιουργώντας ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που επιτρέπει το πλησίασμα εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών (Μπαπαλός & Φωτοπούλου, 2010).

Η παιδαγωγική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή πραγματώνεται μέσα από τη διεργασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ αποτελεί ένα εργαλείο επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων του σχολείου. Ακολούθως, είναι προσανατολισμένη σε ένα συγκεκριμένο είδος στόχων, ενώ η οργάνωσή τους γίνεται

με συγκεκριμένους προσανατολισμούς και, τέλος, υπάρχει οργανωμένη προσπάθεια για την επίτευξη αυτών των στόχων (Κωνσταντίνου, 2015: 244-245).

Ωστόσο, το είδος της επικοινωνίας προσδιορίζεται από τους μετέχοντες με την επιλεκτική ερμηνεία των γεγονότων. Αυτό σημαίνει ότι κάθε μετέχοντας έχει τη δική του οπτική, ενώ στην περίπτωση που οι μετέχοντες επιμένουν ο καθένας στην οπτική του, η επικοινωνία εκφυλίζεται, με αποτέλεσμα να επικρατεί ο ισχυρότερος σε εξουσία, δηλαδή ο εκπαιδευτικός και, εν τέλει, ο μαθητής να υιοθετεί την εκδοχή του ισχυρότερου και, πιθανόν, να υποκρίνεται για λόγους στρατηγικής (Κωνσταντίνου, 2015: 243· Watzlawick, 2004: 17).

Επιπλέον, η θεσμική παιδαγωγική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή είναι προσδιορισμένη από την πολιτεία και, πιο συγκεκριμένα, από τη μορφή οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, που βασίζεται στις αρχές: α) της κυριαρχίας, που αφορά την κατανομή της εξουσίας και, άρα, η παιδαγωγική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή είναι συμπληρωματική, με ασύμμετρη κατανομή της εξουσίας, β) της επίδοσης, που αφορά την παραγωγή έργου, την επιλογή και τον ανταγωνισμό των μαθητών και συνεπάγεται τη βαθμολογική και κοινωνική ιεράρχηση στην τάξη και, ευρύτερα, στο περιβάλλον και γ) της ιεραρχίας, που αφορά την αξιολογική διαφοροποίηση και ταξινόμηση των εμπλεκόμενων στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επομένως, ο μαθητής βρίσκεται εγκλωβισμένος στο τελευταίο σκαλοπάτι της ιεραρχίας μέσα στο εξουσιαστικό πλαίσιο του σχολείου, το οποίο διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός και αυτό προσδιορίζει το είδος οργάνωσης της επικοινωνίας (Γκότοβος, 2003: 147-157· Κωνσταντίνου, 2015: 246-248).

Χωρίς αμφιβολία, η παιδαγωγική επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή στην τάξη αποτελεί βασικό συστατικό για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος, όπου οι μαθητές αισθάνονται άνετα, ασφαλείς και συμμετέχουν ενεργά στις ομάδες εργασίας και, γενικά, στη μαθησιακή διαδικασία (Ζεργιώτης, 2007: 227-228· Κωνσταντίνου, 2007α: 123· Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010: 670· Schunk, Pintrich & Meece, 2010: 621· Τριλιανός, 2013: 255).

Από τη μέχρι το σημείο αυτό ανάλυση, γίνεται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, επηρεάζει κάθε μαθητή με τον λόγο, τη συμπεριφορά και τις πράξεις του μέσα στη σχολική τάξη. Αντίστοιχα, οι μαθητές υιοθετούν υποσυνείδητα, τρόπους συμπεριφοράς, στάσεις και διαθέσεις του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό

(Καυγάλης, 2006). Με άλλα λόγια, η επικοινωνία αποτελεί τη βάση για τις διαπροσωπικές σχέσεις (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003) και, συνάμα, πρωταρχικό συστατικό για την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, καθώς ανάλογα με την επικοινωνιακή ικανότητα και την ευχέρεια του εκπαιδευτικού να στέλνει σαφή μηνύματα στους μαθητές, καθορίζεται αντίστοιχα η λήψη των μηνυμάτων και η αντίδραση σε αυτά από τους μαθητές (Σταμάτης, 2011).

Στην περίπτωση μας, με την έννοια διαπροσωπικές σχέσεις εννοούμε τις σχέσεις που δημιουργούνται και αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα στον σχολικό χώρο, τα οποία μέσα από τους κοινωνικά προσδιορισμένους ρόλους τους έρχονται σε επαφή και επικοινωνία (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003) και, ειδικότερα, εστιάζουμε στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

Υπό αυτή την έννοια, οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζουν σημαντικά την αγωγή των μαθητών, αφού μέσω της αγωγής αναπτύσσονται σχέσεις αμοιβαιότητας, που προκύπτουν από τη μακροχρόνια συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών στο σχολείο (Αραβανής, 1990: 5). Ακολούθως, η επιτυχία της διδασκαλίας δεν εξαρτάται μόνο από τη μεθοδικότητα του εκπαιδευτικού στη μετάδοση και αφομοίωση γνώσεων στους μαθητές, αλλά και από το είδος των σχέσεων που αναπτύσσει μαζί τους (Αραβανής, 1990: 6). Με άλλη διατύπωση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι καθοριστικός, καθώς οι σχέσεις αυτές εξαρτώνται, σε μεγάλο βαθμό, από το επίπεδο ελέγχου που επιθυμεί να ασκεί ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του. Αυτό σημαίνει ότι μερικοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν για τους μαθητές τους ένα περιβάλλον αυστηρό και πειθαρχημένο, ενώ άλλοι ένα ευχάριστο, ασφαλές και παιδαγωγικό (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αποτελούν σημαντική διάσταση του κλίματος της τάξης (Creemers & Reezigt, 2003· Ματσαγγούρας, 2008· Moos, 1979), ενώ υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και την επιτυχία των μαθητών, καθώς αυτές δημιουργούν εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές για ακαδημαϊκή επιτυχία και, συνάμα, διαμορφώνουν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Jacobson, 2000) και ένα αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές, σχετικά με τη ζωή τους στο σχολείο (Pianta, 1999).

Ως εκ τούτου, οι μαθητές που διατηρούν θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, έχουν μεγαλύτερη επίδοση, σε σχέση με εκείνους που έρχονται σε σύγκρουση με τους

εκπαιδευτικούς (Birch & Ladd, 1997). Γενικότερα, επηρεάζουν σημαντικά τη μαθησιακή και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών (Rogers & Freiberg, 1994), καθώς υπογραμμίζεται ότι οι μαθητές που δεν έχουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους δεν συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Fullan, 2001: 152). Επίσης, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή αποτελούν προϋπόθεση για την εισαγωγή καινοτομιών, που στοχεύουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Sergiovanni, 1994: 24-28).

Ανάλογα με τις μορφές διδασκαλίας, που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός, αναπτύσσονται η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010). Επίσης, η αποτελεσματική επικοινωνία και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία, ενώ μπορούν να διαφυλάξουν τον εκπαιδευτικό από παρανοήσεις, παρεξηγήσεις και λάθη και να οδηγήσουν στην ανάπτυξη αμεσότερης επαφής και επικοινωνίας (Βρεττός, 1996).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, η καλή επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές τροφοδοτεί τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ το ίδιο ισχύει και αντίστροφα, δηλαδή οι διαπροσωπικές σχέσεις διευκολύνουν την παιδαγωγική επικοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να πλησιάζουν τον εκπαιδευτικό, να αντιδρούν στα μηνύματα που εκπέμπει και να του δίνουν ανατροφοδοτικές πληροφορίες, τότε η διάθεση και η δραστηριοποίηση των μαθητών στην τάξη ενδυναμώνεται και ενισχύεται. Σε αντίθετη περίπτωση, η φυσική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών δημιουργεί ένα συγκινησιακό κενό, συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις. Συνάμα, όταν ο εκπαιδευτικός δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, η επικοινωνία αποτυγχάνει (Αναγνωστοπούλου, 2005: 81).

Διαφαίνεται, λοιπόν, ευκρινώς ότι από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται η ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων με τον μαθητή, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τον μαθητή ως προσωπικότητα και, συνολικά, η μορφή με την οποία αντιμετωπίζει τα πρακτικά ζητήματα του σχολικού βίου (Κωνσταντίνου, 2015: 281).

Η αποτελεσματική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και οι δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός, θα εξεταστούν στη συνέχεια.

3.2.1. Οργάνωση αποτελεσματικής παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον καλό εκπαιδευτικό

Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα η ανομοιογένεια των αντιλήψεων και θεωρήσεων που ισχύουν στις σημερινές πολυφωνικές κοινωνίες, αντικατοπτρίζεται και συναντάται και στις σχολικές τάξεις, γεγονός που δυσχεραίνει την επικοινωνία, με αποτέλεσμα να καθίσταται ως αναγκαιότητα η οργάνωση της επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι αποτελεσματική. Φυσικά, δεν πρόκειται για μια εύκολη διαδικασία, καθώς ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει μαθητές που διαφέρουν μεταξύ τους, ως προς τα χαρακτηριστικά, το φύλο, την εθνικότητα, το θρήσκευμα, τις αντιλήψεις, τις παραδόσεις, την κοινωνικο-οικονομική και οικογενειακή προέλευση. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει τις απαιτούμενες και κατάλληλες παιδαγωγικές και ψυχολογικές γνώσεις και, συγχρόνως, να αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες, προκειμένου να διαμορφώσει μια κατάλληλη, θετική και αποτελεσματική παιδαγωγική επικοινωνία.

Ως εκ τούτου, ο καλός εκπαιδευτικός, σύμφωνα και με τον ορισμό της επικοινωνίας, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, θα πρέπει να θέτει ως κυρίαρχο στόχο την αμφίδρομη επικοινωνία με τους μαθητές, δημιουργώντας ένα υγιές παιδαγωγικό περιβάλλον.

Από τη μέχρι το σημείο αυτό πραγμάτευση, καταδείχθηκε ότι η παιδαγωγική επικοινωνία συνιστά προϋπόθεση για την επιτυχή πραγμάτωση της αγωγής του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Κατά συνέπεια, όταν η αγωγή επιτυγχάνει τον στόχο της, τότε και ο εκπαιδευτικός έχει εκπληρώσει επιτυχώς τον ρόλο του ως παιδαγωγός. Πώς, όμως, θα οργανώσει ο καλός εκπαιδευτικός την επικοινωνία με τους μαθητές αποτελεσματικά και ποιες δεξιότητες οφείλει να διαθέτει για την επίτευξή της; Τα ζητήματα αυτά θα πραγματευθούμε στη συνέχεια.

Χωρίς αμφιβολία, αποτελεσματική επικοινωνία σε μια σχολική τάξη υφίσταται στην περίπτωση που ο μαθητής ερμηνεύει το μήνυμα που αποστέλλει ο εκπαιδευτικός, όπως ακριβώς το εννοεί ο εκπαιδευτικός και αντίστροφα, εφόσον εναλλάσσονται στους ρόλους πομπού και δέκτη (Θεοφιλίδης, 1997: 22). Με άλλη διατύπωση, όπως απορρέει από τους ορισμούς της παιδαγωγικής επικοινωνίας που ερμηνεύτηκαν στην προηγούμενη ενότητα, αν το μήνυμα που αποστέλλει ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του μαθητή και ο τελευταίος ερμηνεύει και κατανοεί το μήνυμα, όπως ακριβώς το εννοεί ο πομπός, τότε η επικοινωνία είναι αποτελεσματική.

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η παιδαγωγική επικοινωνία οργανώνεται με βάση τη συναισθηματική προσέγγιση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Αυτή υποδηλώνει είτε τη θετική συναισθηματική στάση (αποδοχή, κατανόηση, υποστήριξη, συμπαράσταση, προστασία, ασφάλεια, ενθάρρυνση, ενίσχυση αυτοαντίληψης κ.ο.κ.) είτε την αρνητική συναισθηματική στάση (ψυχρή και απορριπτική στάση, επιθετικότητα, έλλειψη κατανόησης και συμπαράστασης κ.ο.κ.) του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή. Μία άλλη παράμετρος αφορά τον βαθμό ελευθερίας-αυτονόμησης και ελέγχου του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, δηλαδή αναφέρεται στον βαθμό ελέγχου και χειραγώγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό ή στον βαθμό παροχής ευκαιριών για αυτενέργεια, ανάληψη πρωτοβουλιών του μαθητή κ.ο.κ. (Κωνσταντίνου, 2015: 266).

Με γνώμονα την εκπαιδευτική μας εμπειρία, κατά την άποψή μας, ο καλός εκπαιδευτικός, οφείλει να οργανώσει την επικοινωνία με τους μαθητές βασισμένος στη συναισθηματική προσέγγιση εκδηλώνοντας θετική συναισθηματική στάση απέναντι στους μαθητές του, προκειμένου να διαμορφώσει ένα κατάλληλο μαθησιακό και επικοινωνιακό κλίμα, που θα παρέχει ασφάλεια και υποστήριξη στους μαθητές. Παράλληλα, οφείλει να μην χειραγωγεί τους μαθητές, αλλά να τους παρέχει δυνατότητες να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να αυτενεργούν, να εκφράζονται ελεύθερα, να αναπτύσσουν τον διάλογο ως μέσο επίλυσης των προβλημάτων, προκειμένου να διαμορφώσουν δημοκρατικούς πολίτες, που αξιώνουν να φτιάξουν έναν κόσμο δημοκρατικό και ειρηνικό, υιοθετώντας αξίες, όπως ισότητα, ελευθερία, αλληλεγγύη, υπευθυνότητα, ευγένεια, αγάπη και σεβασμό.

Υπό αυτή την αντίληψη, ο καλός εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιτύχει μια αποτελεσματική παιδαγωγική επικοινωνία, οφείλει να την οργανώνει σύμφωνα με την παιδοκεντρική ή δημοκρατική αγωγή, η οποία συνιστά έναν συνδυασμό θετικής συναισθηματικής συμπεριφοράς και ορθολογικής αυτονομίας. Ειδικότερα, επιδιώκει μέσω του διαλόγου, της φιλικής διάθεσης, της συνεργασίας, της ενθάρρυνσης, της κατανόησης, της αποδοχής, της αυτενέργειας, της ελεύθερης έκφρασης απόψεων και της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή στο σύνολο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, να τον οδηγήσει στη χειραφέτηση, στην αυτοτέλεια, στην αυτοπειθαρχία και, εν τέλει, στην αυτάρκεια. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή προσωπικότητα με βιολογικές, γνωστικές, συναισθηματικές, νοητικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, προκειμένου να

ενισχύεται και να επαινείται στην επιτυχία και, συγχρόνως, να ενθαρρύνεται σε περίπτωση αποτυχίας (Κωνσταντίνου, 2015: 269).

Προς την κατεύθυνση αυτή, ο καλός εκπαιδευτικός θα επιτύχει να αναπτύξει ένα άτομο με ισχυρή προσωπικότητα, αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, ικανότητα κριτικής και αντίστασης, θετική διάθεση για συνεργατικότητα και αυτενέργεια, που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και νιώθει ικανοποιημένο και ασφαλές, καθώς οι άλλοι σέβονται την προσωπικότητά του, του δείχνουν εμπιστοσύνη και του παρέχουν τη δυνατότητα να συναποφασίζει, ως δημιουργικό και δραστήριο άτομο με υψηλούς στόχους, το οποίο υποδύεται με άνεση τους διάφορους ρόλους, χωρίς να τους αποδέχεται παθητικά. Μέσω της δημοκρατικής αγωγής, ο καλός εκπαιδευτικός θα εξοικειώσει τον μαθητή με τη θέσπιση και τήρηση κανόνων, που οριοθετούν τη συμπεριφορά και διευκολύνουν την κοινωνική συμβίωση (Κωνσταντίνου, 2015: 270).

Κατά την άποψή μας, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να υιοθετεί ένα μοντέλο επικοινωνίας μη δασκαλοκεντρικό, καθώς σε αυτό η επικοινωνία είναι μονόδρομη, αλλά να επιδιώκει την ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και την ενδυνάμωση των σχέσεων μέσα στην τάξη, με προσανατολισμό στους μαθητές και τις ανάγκες τους, ως αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Περαιτέρω, με γνώμονα την ισότιμη συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας και την ύπαρξη αλληλεγγύης επιτυγχάνει αποτελεσματική παιδαγωγική επικοινωνία (Σαϊτής & Σαϊτή, 2011).

Κατ' επέκταση, ο καλός εκπαιδευτικός με την επιλογή ενός μοντέλου επικοινωνίας προσδιορίζει, σε μεγάλο βαθμό, τη μέθοδο και τον τρόπο εργασίας μέσα στην τάξη, ενώ οφείλει να προχωρήσει και σε χωροταξικές διαρρυθμίσεις των επίπλων στην τάξη, προκειμένου η διάταξή τους να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μοντέλου. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να αποφύγει την παραδοσιακή διάταξη των θρανίων, εφόσον επιδιώκει την ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές και μεταξύ των μαθητών, επιλέγοντας, για παράδειγμα, μια διάταξη των θρανίων που διευκολύνει τον σχηματισμό μικρών ομάδων για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και εργασία (Ζεργιώτης, 2007: 6-7).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην επικοινωνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Ακολούθως, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιεί λεκτικές εκφράσεις που το συναισθηματικό τους περιεχόμενο συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές και που εκδηλώνουν το ενδιαφέρον του για αυτούς. Επίσης, να απευθύνεται με φιλικό τόνο και

να ενισχύει με εμπλουτισμένες εκφράσεις την προσπάθεια και επίδοση των μαθητών, ενώ η χρήση ευγενικών εκφράσεων προστατεύει την αυτοαντίληψη του μαθητή, μειώνει τη θέση υπεροχής στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευτικός, αλλά και την πιθανότητα σύγκρουσης με τους μαθητές και, συνάμα, δεσμεύει τους μαθητές για θετική δράση. Χωρίς αμφιβολία, δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστική επικοινωνία όταν ο εκπαιδευτικός, διαρκώς, τονίζει τα λάθη των μαθητών. Αντιθέτως, οφείλει να ευαισθητοποιεί τους μαθητές να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους (Αναγνωστοπούλου, 2005: 73-75· Fontana, 1995: 332).

Από την άλλη πλευρά, και η ανάπτυξη δεξιοτήτων μη λεκτικής επικοινωνίας επηρεάζει σημαντικά τις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς οι μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς (γενική εμφάνιση, γλώσσα σώματος, κινήσεις, εκφράσεις προσώπου, οπτική επαφή κ.ά.) του εκπαιδευτικού λειτουργούν ως ενισχυτές των μαθητών (Μπαράλος & Φωτοπούλου, 2010). Ειδικότερα, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να είναι προσεκτικός στις εκφράσεις του προσώπου. Αφενός, να αποφεύγει εκείνες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία, όπως μορφασμοί που αποσπούν την προσοχή (Βρεττός, 1994· Μπαράλος & Φωτοπούλου, 2010) και αφετέρου να επιδιώκει το χαμόγελο, καθώς αυτό λειτουργεί ως ενισχυτής και συντελεί στη δημιουργία θετικών σχέσεων (Χρυσός, 2017: 10). Επίσης, να διατηρεί οπτική επαφή με τους μαθητές εκπέμποντας μηνύματα αποδοχής, ενθάρρυνσης, φιλικότητας, εκδηλώνοντας το ενδιαφέρον και την προσοχή του για αυτούς, ώστε να προκαλέσει τη θετική ανταπόκρισή τους. Συγχρόνως, οφείλει να ελέγχει το βλέμμα του (είδος, ένταση, διάρκεια), προκειμένου να αποφεύγει συγκρούσεις ή διαταραχές στην επικοινωνία με τους μαθητές (Μπαράλος & Φωτοπούλου, 2010). Ακολουθώντας, να έχει τον έλεγχο των μαθητών, καθώς μπορεί να προσέχει έναν μαθητή που έχει τον λόγο, αλλά, παράλληλα, να παρακολουθεί και να επαναφέρει στην τάξη τους μαθητές που ατακτούν (Βρεττός, 1994). Χωρίς αμφιβολία, το φιλικό βλέμμα ενισχύει και ενθαρρύνει την προσπάθεια του μαθητή και τον δεσμεύει να απαντήσει, ενώ το άγγιγμα (ελαφρύ χτύπημα στην πλάτη ή χάιδεμα στο κεφάλι) σε συνδυασμό με το βλέμμα ή το χαμόγελο λειτουργεί ως θετικός ενισχυτής, καθώς φανερώνει μια ζεστή, οικεία και άμεση σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή (Σταμάτης, 2005) και μπορεί να αποκαταστήσει την τάξη (Ματσαγγούρας, 2008). Περαιτέρω, τα παραγλωσσικά στοιχεία (τόνος φωνής, ένταση, ρυθμός, χροιά, προφορά, είδος γλώσσας, πλήθος, συχνότητα παύσεων κ.ά.) διακρίνουν τον καλό εκπαιδευτικό, καθώς συνιστούν αποκαλυπτικούς δείκτες της

συναισθηματικής και ψυχικής κατάστασής του και μπορούν να διαμορφώσουν ένα ευχάριστο ή όχι κλίμα της τάξης (Χρυσός, 2017: 11).

Επίσης, για να επιτύχει ο καλός εκπαιδευτικός την αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές, θα πρέπει η επικοινωνία να διεξαχθεί σωστά σε όλα τα στάδιά της, τα οποία διαδέχονται το ένα το άλλο στην ανταλλαγή των μηνυμάτων μεταξύ πομπού και δέκτη. Δηλαδή να γίνει σωστά η κωδικοποίηση, η μετάδοση, η αποκωδικοποίηση και η ανατροφοδότηση, αλλά και να μειωθούν ή να εξαλειφθούν οι θόρυβοι. Ειδικότερα (Καδιανάκη, 2008: 111-123):

α) Κωδικοποίηση

Ο καλός εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του το περιεχόμενο και τους σκοπούς της διδασκαλίας, ενώ επεξεργάζεται τις πληροφορίες και καταστρώνει ένα σχέδιο δράσης (Shulman, 1987: 17-18), κωδικοποιεί, δηλαδή μετασχηματίζει το μήνυμα στην τελική του μορφή, ώστε να γίνει κατανοητό και να αποκωδικοποιηθεί σωστά από τον μαθητή και, επομένως, πρέπει να διαθέτει ικανότητες σωστής κωδικοποίησης (Ανδρεόπουλος, 1984: 106). Προϋπόθεση για την κωδικοποίηση του μηνύματος είναι ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει καλά τους μαθητές του, τα κίνητρά τους, τον τρόπο που μαθαίνουν και, κυρίως, να έχει ανιχνεύσει τόσο τις προηγούμενες εμπειρίες τους όσο και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, προκειμένου ο μαθητής στη διάρκεια της επικοινωνίας να κατανοήσει τις νέες πληροφορίες, εναρμονίζοντας τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1998: 32). Ακολούθως, η πολύ καλή γνώση του αντικειμένου από τον εκπαιδευτικό συμβάλλει στη σωστή αντίληψη της δομής των επιμέρους θεμάτων του γνωστικού αντικειμένου, με αποτέλεσμα να παρέχει πλήρεις και διανυγείς πληροφορίες και εξηγήσεις, ώστε να αποκωδικοποιηθεί σωστά το μήνυμα από τον μαθητή (Καδιανάκη, 2008: 114· Koutselini, 1997: 88).

β) Μετάδοση

Η σωστή κωδικοποίηση συμπληρώνεται από την αποτελεσματική μετάδοση του μηνύματος, η οποία γίνεται με λεκτικές ή μη λεκτικές συμπεριφορές, ενώ προϋποθέτει τη γλωσσική επάρκεια του εκπαιδευτικού στον προφορικό λόγο, δηλαδή να είναι γνώστης και καλός χειριστής του λεξιλογίου, της γραμματικής, του συντακτικού και των συμβόλων της γλώσσας και, συνάμα, να έχει καθαρή άρθρωση και προφορά (Ανδρεόπουλος, 1984: 106· Θεοφιλίδης, 1997: 24). Συγχρόνως, όμως, μεταδίδονται και μη λεκτικά μηνύματα, όπως με τις κινήσεις και στάσεις του σώματος, τις εκφράσεις του προσώπου, τα νεύματα, το βλέμμα, τις χειρονομίες, την εμφάνιση, τα

παραγωγιστικά στοιχεία (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010· Χρυσός, 2017: 9-12), τα οποία μεταδίδουν πληροφορίες, προκαλούν την προσοχή των ατόμων που αλληλεπιδρούν, ενώ διασαφηνίζουν και επεξηγούν τα λεκτικά μηνύματα (Μπέλλας, 1980: 58). Η αποτελεσματική μετάδοση του μηνύματος διασφαλίζεται όταν υπάρχει ένα θετικό επικοινωνιακό κλίμα στην τάξη βασισμένο στον αμοιβαίο σεβασμό, στην αποδοχή και στη συνεργασία, ενώ ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και αποδέχεται τα λάθη του, επιδιώκοντας να τα διορθώσει (Θεοφιλίδης, 1997: 20).

Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία κατά τη μετάδοση του μηνύματος, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει (Ζαβλανός, 2003: 213· Θεοφιλίδης, 1997: 23-25· Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1998: 23· Μπέλλας, 1980: 58):

- Να δίνει προσωπικό τόνο στο μήνυμά του.
 - Να μεριμνά να είναι σαφές και ολοκληρωμένο το μήνυμα.
 - Να υπάρχει λογική αλληλουχία των μηνυμάτων.
 - Να παρουσιάζει τα συμπεράσματα.
 - Να εναρμονίζει τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του.
 - Να παρέχει ανατροφοδότηση για την αποτελεσματική αποκωδικοποίηση του μηνύματος.
 - Να έχει οπτική επαφή με όλη την τάξη.
 - Να παρέχει ευκαιρίες για ερωτήσεις των μαθητών.
 - Να διαθέτει υπομονή.
 - Να επιβεβαιώνει τη λήψη του μηνύματος από όλους τους μαθητές, μέσω της ελεύθερης απόδοσης και έκφρασης με άλλες λέξεις του νοήματος του μηνύματος.
- γ) Αποκωδικοποίηση

Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας ο μαθητής αξιοποιεί τις γνώσεις του για να κατανοήσει τα νέα μηνύματα και, παράλληλα, τα εναρμονίζει με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του. Αυτό σημαίνει ότι εκπαιδευτικός και μαθητής, μέσα σε μια δυναμική επικοινωνιακή διαδικασία, μεγιστοποιούν τις προσπάθειες ορθής αποκωδικοποίησης, ώστε η επικοινωνία να γίνει πιο αποτελεσματική (Θεοφιλίδης, 1997: 25). Για να επιτευχθεί, όμως, η αποκωδικοποίηση, ο μαθητής θα πρέπει να διαθέτει τη δεξιότητα της ακρόασης, που θεωρείται απαραίτητη για την ανταλλαγή μηνυμάτων, με την προϋπόθεση να τη διαθέτει ο εκπαιδευτικός. Αναμφισβήτητα, ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνονται και ακούν με διαφορετικούς τρόπους τα μηνύματα, καθώς αυτό εξαρτάται από τη διάθεση και τα συναισθήματα που τρέφουν

για το άτομο-πομπό (Ζαβλανός, 2003: 210, 213). Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποδέχεται τα συναισθήματα του μαθητή, χωρίς να υποβαθμίζει την ένταση των εκφραζόμενων συναισθημάτων, προκειμένου να κερδίσει την εμπιστοσύνη του και η διάθεσή του να γίνει πιο θετική. Με τον τρόπο αυτό, μειώνονται τα αρνητικά συναισθήματα του μαθητή για το μάθημα ή τον εκπαιδευτικό, ενώ νιώθει ότι μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα χωρίς τον φόβο της απόρριψης (Καδιανάκη, 2008: 118-119). Επομένως, προϋπόθεση για την αποτελεσματική αποκωδικοποίηση είναι ο μαθητής να είναι θετικά διακείμενος απέναντι στα μηνύματα που λαμβάνει και να τον ενδιαφέρει να τα αποκωδικοποιήσει ορθά (Ζαβλανός, 2003: 215) και ο καλός εκπαιδευτικός να διαθέτει δεξιότητες αποτελεσματικής και προσεκτικής ακρόασης (Feezel, 1987: 31· Ζαβλανός, 2003: 215· Θεοφιλίδης, 1997: 35), που θα του επιτρέψουν να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα της άποψης για τον μαθητή (Ματσαγγούρας, 2008).

δ) Ανατροφοδότηση

Η αποτελεσματική επικοινωνία διασφαλίζεται με την ανατροφοδότηση. Αφενός, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ανατροφοδοτικές πληροφορίες, αξιολογεί τον εαυτό του, διαπιστώνοντας τι ήταν αποτελεσματικό στην κωδικοποίησή του ή τι πρέπει να διορθώσει και να επαναπροσδιορίσει και αφετέρου ο μαθητής, αφού λάβει ανατροφοδοτικές πληροφορίες, κρίνει ο ίδιος αν αποκωδικοποίησε με επιτυχία ή όχι το μήνυμα, οπότε μπορεί να αναθεωρήσει και να επαναπροσδιορίσει, αν αυτό χρειαστεί (Θεοφιλίδης, 1997: 25). Να επισημανθεί ότι στην περίπτωση αυτή, η επικοινωνία πρέπει να είναι αμφίδρομη, προκειμένου ο πομπός μέσω της ανατροφοδότησης να καταστήσει σαφές το μήνυμα (Ζαβλανός, 2003: 213) και ο δέκτης να το αποκωδικοποιήσει με ακρίβεια (Καδιανάκη, 2008: 119-120). Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός υποχρεούται να βεβαιώνεται για την ορθή λήψη των μηνυμάτων και συμπεριφορών που εκπέμπει, αξιοποιώντας προγραμματισμένες στρατηγικές ανατροφοδότησης (Θεοφιλίδης, 2003: 23), όπως τη χρήση διερευνητικών ερωτήσεων, την αναμονή μετά την υποβολή ερωτήσεων δίνοντας το περιθώριο του χρόνου, την παράφραση των λόγων των μαθητών και την παραδειγματική του υπόσταση ως δέκτης (Morse & Ivey, 1996: 28, 33· Χρυσός, 2017: 19-20). Φυσικά, η ανατροφοδότηση παίρνει τη μορφή εξατομικευμένης ποιοτικής βαθμολογίας, ώστε ο μαθητής να οδηγηθεί στην αυτοβελτίωση, χωρίς να συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους συμμαθητές του (Δημητρόπουλος, 1989: 24). Έτσι, εντοπίζει τις ικανότητες ή ελλείψεις, τις πηγές των δυσκολιών κατανόησης και τα κενά που πρέπει να καλυφθούν

(Καυγάλης, 1994: 14· Κωνσταντίνου, 2007β: 51-52), ώστε να ληφθούν έγκαιρα τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέτρα για τη βελτίωση του επιπέδου μάθησης του μαθητή και, γενικότερα, τη θετική ενίσχυση στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, 2007β: 50). Συνάμα, η ανατροφοδότηση πρέπει να δίνεται έγκαιρα και εν ευθέτω χρόνο, χωρίς να ξεπερνά το όριο πληροφοριών, που μπορεί να δεχθεί ο μαθητής (Ζαβλανός, 2003: 213).

ε) Θόρυβος

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η μείωση του θορύβου, δηλαδή διάφορα εμπόδια που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, είτε από την πλευρά του εκπαιδευτικού είτε του μαθητή, συμβάλλει στην αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή (Ζαβλανός, 2003: 211· Θεοφιλίδης, 1997: 25· Πασιαρδής, 2004: 94). Αυτό σημαίνει ότι όταν ο εκπαιδευτικός εκπέμπει μηνύματα που εμπεριέχουν απειλές, διαταγές, αποδοκιμασίες, ειρωνεία, σαρκασμό, τότε η προσοχή του μαθητή στρέφεται στο ύφος και στο έμμεσο μήνυμα του εκπαιδευτικού και όχι στην ουσία του μηνύματος, με αποτέλεσμα ο μαθητής να κρατά αμυντική στάση, να αντιδρά, να διαφωνεί, να νιώθει κατώτερος, ανεπαρκής, μη αποδεκτός και να μη συμμετέχει στη συζήτηση (Fontana, 1995: 437-438· Ζαβλανός, 2003: 212). Είναι φανερό ότι τέτοιου είδους εμπόδια καταστρέφουν τη σχέση και επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή και, συνάμα, υποθάλπουν την αυθεντία και την εξουσία του εκπαιδευτικού (Καδιανάκη, 2008: 123).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015: 143-144), ο οποίος συνοψίζει ερευνητικά δεδομένα, στα οποία εντάσσονται και οι απόψεις των μαθητών, αναφορικά με την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας, καλός εκπαιδευτικός θεωρείται, από παιδαγωγική άποψη, αυτός που:

- σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή,
- αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης μαζί του,
- ενισχύει την υπευθυνότητα και την αυτονομία του,
- συνδιαμορφώνει κανόνες για την οριοθέτηση της συμπεριφοράς του μαθητή,
- οργανώνει μεθοδολογικά και αποτελεσματικά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία,
- ενθαρρύνει και ενεργοποιεί τον μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- αποφεύγει να στιγματίζει και να προσβάλλει τον μαθητή,
- αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τον μαθητή,

- χαρακτηρίζεται από αυτοκυριαρχία, δικαιοσύνη, ισότητα, αξιοπιστία, συνέπεια, πραότητα και υπομονή,
- σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή και υπηρετεί, πρωτίστως, τα μαθησιακά, εκπαιδευτικά και, γενικά, τα παιδαγωγικά και κοινωνικά συμφέροντα του μαθητή.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί ότι ο καλός εκπαιδευτικός στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα οφείλει να διαθέτει και ικανότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ως απάντηση στα προβλήματα συμπεριφοράς, στα περιστατικά βίας, στην αντιμετώπιση ενδεχόμενου πολιτισμικού σοκ που βιώνουν ορισμένοι αλλοδαποί μαθητές, τα οποία πρέπει να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί των πολυπολιτισμικών τάξεων (Μάνου, 2013: 146). Βέβαια, αυτό προϋποθέτει την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών και, κυρίως, την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα πλαίσιο ανεκτικότητας, αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας και διάθεσης για συνεργασία και διάλογο (Νικολάου, 2000: 288-289).

Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι η αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή επιτυγχάνεται όταν ο καλός εκπαιδευτικός διαθέτει δεξιότητες αποστολής και λήψης μηνυμάτων. Με άλλα λόγια, τα μηνύματα που στέλνει πρέπει να είναι σαφή, να αναφέρονται στο παρόν και να ανατροφοδοτούν κάθε μορφή συμπεριφοράς των μαθητών, θετική ή αρνητική και, παράλληλα, να αποκωδικοποιεί σωστά τα μηνύματα που εκπέμπουν οι μαθητές μέσω της ενεργητικής ακρόασης και της συναισθηματικής κατανόησης (Μπαράλος & Φωτοπούλου, 2010).

Κατ' επέκταση, στο πλαίσιο της αποτελεσματικής επικοινωνίας, οι αρχές και δεξιότητες της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης, της αποδοχής άνευ όρων και της γνησιότητας, όπως αναπτύχθηκαν από τον Rogers (1967) στην προσωποκεντρική θεωρία, επιφέρουν δημιουργική αλλαγή του συμβουλευόμενου-μαθητή, καλλιεργώντας ένα κλίμα στο οποίο επιτυγχάνεται η γνήσια επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή (Μπρούζος, 2009: 327, 329). Συνάμα, έχουν θετικά αποτελέσματα στην επίδοση και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003), καθώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και, παράλληλα, προωθούν ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης (Διαμαντίδου, 2014: 470). Αυτό σημαίνει ότι ο καλός εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιτύχει μια γνήσια επικοινωνία με τους μαθητές του, οφείλει να είναι εξοπλισμένος με τις απαραίτητες γνώσεις, σχετικά με την

προσωποκεντρική θεωρία, αλλά, κυρίως, να την υιοθετεί και να την εφαρμόζει στην καθημερινή εκπαιδευτική και παιδαγωγική πράξη.

Αξιοποιώντας τα δεδομένα από τη μέχρι το σημείο αυτό πραγμάτευση, αλλά και αυτά που αναλύθηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο, τα οποία αφορούσαν τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ως παιδαγωγού, αναδεικνύονται με ευδιάκριτο τρόπο τα παιδαγωγικά γνωρίσματα και προσόντα, που οφείλει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να είναι καλός εκπαιδευτικός και καλός παιδαγωγός. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την υπόσταση, τη δομή, τους προσανατολισμούς και τη μορφή λειτουργίας του σχολείου, ως κοινωνικού θεσμού και, γενικότερα, από τις προθέσεις και τον προγραμματισμό της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, που ασκούν επιρροές στη διδακτική, παιδαγωγική και κοινωνική συμπεριφορά και δραστηριότητα του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, την τελική επιλογή, σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και της διαμόρφωσης της παιδαγωγικής σχέσης με τον μαθητή, την έχει ο εκπαιδευτικός, καθώς αποτελεί δική του επιλογή. Ως εκ τούτου, ο τρόπος οργάνωσης και διεκπεραίωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εν γένει στάση και συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Κωνσταντίνου, 2015: 141-142).

Τέλος, σύγχρονες έρευνες καταδεικνύουν ότι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών χρήζουν βελτίωσης, γεγονός που υπογραμμίζει την ευθύνη του καλού εκπαιδευτικού να προσανατολιστεί προς την οργάνωση μιας αποτελεσματικής παιδαγωγικής επικοινωνίας με τους μαθητές, προκειμένου να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία, να επιτευχθούν απρόσκοπτα τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και να συμβάλει στη συνοχή των μελών (Τσατσούλη, 2017: 239).

Η αναγκαιότητα ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του καλού εκπαιδευτικού, με βάση την προσωποκεντρική θεωρία, αποτελεί αντικείμενο μελέτης της επόμενης υποενότητας. Ειδικότερα, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε με χαρακτηριστικό τρόπο τις επικοινωνιακές δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού.

3.2.1.1 Επικοινωνιακές δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού

Ως βασικό χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού αναδεικνύεται η αποτελεσματική και γνήσια επικοινωνία με τους μαθητές στην τάξη. Όταν ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί μια αμφίδρομη επικοινωνία, χωρίς διαταράξεις με τους μαθητές και χωρίς να

εκτρέπεται σε αυθαιρεσίες και αυταρχικές συμπεριφορές, τότε οι μαθητές αντικρίζουν στο πρόσωπό του ένα γνήσιο άτομο, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αυθεντική παιδαγωγική σχέση ανάμεσά τους (Μπρούζος, 2009: 83), η οποία οδηγεί στην εμπλοκή και συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010).

Υπό αυτή την αντίληψη, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του συμβούλου στο πλαίσιο του παιδαγωγικού του ρόλου και υλοποιεί, παράλληλα, τους στόχους της Συμβουλευτικής στο σχολείο (Μπρούζος, 2009: 83). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τους μαθητές στη διανθρώπινη επικοινωνία (Μπρούζος & Ράπτη, 2004: 189), αναλαμβάνοντας να διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα για την κάλυψη και ενίσχυση των μαθησιακών και κοινωνικοσυναισθηματικών αναγκών του μαθητή, καθώς και την ενεργοποίησή του στη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου ο μαθητής να κατανοήσει ουσιαστικά τον εαυτό του και, ευρύτερα, το περιβάλλον του (Gabrhelová & Pasternáková, 2016· J-F, Swabey, Pullen, Getenet & Dowden, 2018) και, συγχρόνως, να είναι σε θέση να προβαίνει σε ορθή διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων, συναισθημάτων και προβλημάτων του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011· Ψαθοπούλου, 2013). Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να διαθέτει τις επικοινωνιακές δεξιότητες της ενεργητικής ακρόασης, της ενσυναίσθησης, της άνευ όρων αποδοχής και της γνησιότητας (Μπρούζος, 2009· Μπρούζος & Ράπτη, 2001), στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια αναλυτικότερα.

Η ενεργητική ακρόαση, ως μέθοδος επικοινωνίας και συνέντευξης, εφαρμόζεται είτε σε ατομικό είτε σε διαπροσωπικό επίπεδο, ενώ στοχεύει στην ενίσχυση και τη διευκόλυνση της προσωπικής επαφής και, παράλληλα, συντελεί στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, και, κυρίως, στην καλύτερη και σαφέστερη κατανόηση του ομιλητή, ενώ αξιοποιείται μεταξύ άλλων και στον χώρο της εκπαίδευσης για την καλύτερη επικοινωνία των συμμετεχόντων (Διαμαντίδου, 2014: 470).

Επίσης, η ενεργητική ακρόαση χαρακτηρίζεται από γνήσια κατανόηση και ενσυναίσθηση, ενώ πραγματώνεται μέσω όλων των αισθήσεων. Ειδικότερα, ενεργητική ακρόαση σημαίνει ότι συνοδεύω τον συνομιλητή μου ακούγοντάς τον, βλέποντάς τον, κατανοώντας τον και συναισθανόμενος την προσωπικότητά του κατά την άμεση επικοινωνία μαζί του. Ακολουθώντας, η ενεργητική ακρόαση δεν περιορίζεται μόνο στο λεκτικό επίπεδο, αλλά επεκτείνεται και στο μη λεκτικό, ενώ παρέχει τη

δυνατότητα εξωτερίκευσης των συναισθημάτων και μιας γνήσιας επικοινωνίας (Μπρούζος, 2009: 305-306).

Κατ' επέκταση, η ενεργητική ακρόαση αφορά στον τρόπο που επιλέγει να ακούσει και να παρέμβει ο καλός εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, ενώ συνίσταται σε συγκεκριμένες δεξιότητες ή στάσεις του ακροατή, που επηρεάζουν θετικά και συμβάλλουν στην αντιμετώπιση προσωπικών ή διαπροσωπικών προβλημάτων. Επίσης, διευκολύνει τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, καθώς ο ακροατής εστιάζει στο άτομο που μιλάει, βοηθώντας το να αναπτύξει το ζήτημα που το ενδιαφέρει, με τον τρόπο που επιθυμεί, ενώ επιβεβαιώνει το άτομο στο πλαίσιο που εκφράζεται, στηριζόμενος σε μια στάση αποδοχής του άλλου (Διαμαντίδου, 2014: 470). Ο απώτερος στόχος, όμως, της ενεργητικής ακρόασης είναι να μάθει ο συμβουλευόμενος-μαθητής να διαλέγεται ο ίδιος με τον εαυτό του, προκειμένου να αποδεχτεί και να κατανοήσει τον εαυτό του (Μπρούζος, 2009: 306). Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός που, στο πλαίσιο εφαρμογής της ενεργητικής ακρόασης, διακρίνεται από ενδιαφέρον, φροντίδα, συναισθηματική κατανόηση και σεβασμό για τους μαθητές του, εκδηλώνει αποδοχή και εκφράζει ενσυναίσθηση, καλλιεργεί πολύ θετικές σχέσεις μαζί τους (Rogers, 1983).

Προς αυτή την κατεύθυνση, ο καλός εκπαιδευτικός που διαθέτει δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, οφείλει να ενεργεί ακολούθως: α) να ενθαρρύνει τους μαθητές, δείχνοντάς τους ότι ακούει πραγματικά, β) να διευκρινίζει, δηλαδή να κάνει ερωτήσεις προς επιβεβαίωση όσων έχει πει ο ομιλητής, γ) να αναδιατυπώνει, δηλαδή να ακούει και να βοηθά να τσεκάρει τα γεγονότα και τις σημασίες, δ) να αντανakλά συναισθήματα, ε) να ανακεφαλαιώνει τις βασικές ιδέες, θεματικές ή συναισθήματα που έχει εκφράσει ο ομιλητής και στ) να επικυρώνει, δηλαδή να δείχνει εκτίμηση για τις προσπάθειες του ομιλητή (Χρυσός, 2017: 20).

Επιπλέον, βασικές αρχές της μεθόδου αυτής είναι η προσοχή και η παρατηρητικότητα, ενώ συνδέονται τόσο με τη λεκτική όσο και με τη μη λεκτική επικοινωνία. Για να επιτύχει ο ακροατής να δείξει ότι ενδιαφέρεται πραγματικά να ακούσει τον ομιλητή, πρέπει να διατηρεί την οπτική επαφή του, να ακολουθεί τη στάση του σώματος και τον τόνο της φωνής του άλλου, να παραμένει στο θέμα και στο πλαίσιο της θεματικής του άλλου, εμβαθύνοντας όλο και περισσότερο σε ό,τι επιλέγει να αναπτύξει ο ομιλητής, χωρίς να τον διακόπτει και χωρίς να εκφράζει τις δικές του

απόψεις και εμπειρίες για το θέμα, αφού σε διαφορετική περίπτωση μετατρέπεται σε ομιλητή και ακυρώνει τη θέση του άλλου (Διαμαντίδου, 2014: 471).

Ο καλός εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας την ενεργητική ακρόαση επιτυγχάνει να βοηθήσει τους μαθητές στην αντιμετώπιση και εξουδετέρωση ισχυρών συναισθημάτων τους, στην αποδοχή αυτών των συναισθημάτων, στην επίλυση προβλημάτων και στην ανάληψη ευθύνης για την επίλυσή τους. Έτσι, οι μαθητές γίνονται πιο πρόθυμοι ακροατές των εκπαιδευτικών και, συνάμα, ενισχύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, καθώς αισθάνονται ότι ο εκπαιδευτικός τους κατανοεί και αναπτύσσουν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Gordon, 1981: 75).

Με βάση αυτή την προσέγγιση, αναφέρονται ευεργετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, καθώς αποκτούν αυτοπεποίθηση, καταλληλότερη συμπεριφορά, κάνουν λιγότερες απουσίες στο σχολείο, ελαχιστοποιούνται τα προβλήματα πειθαρχίας, μειώνονται οι βανδαλισμοί προς τη σχολική ιδιοκτησία, ενώ αυξάνεται η δημιουργικότητα, ο αυθορμητισμός και η κριτική σκέψη (Διαμαντίδου, 2014: 471).

Συνεπώς, ο καλός εκπαιδευτικός, ως σύμβουλος, οφείλει να είναι εμψυχωτής, να αναπτύσσει αποτελεσματική επικοινωνία και καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, να κερδίζει την εμπιστοσύνη τους, να είναι αρωγός στην προσπάθειά τους, ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, θετική αυτοαντίληψη και να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους. Προκειμένου, όμως, να επιτευχθούν τα παραπάνω, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, δηλαδή ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα (Μπρούζος, 2009).

Ως βασική επικοινωνιακή δεξιότητα του καλού εκπαιδευτικού, η ενσυναίσθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση για κάθε μορφή γνήσιας επικοινωνίας και την καλλιέργεια γνήσιων και καλών σχέσεων (Ζεργιώτης, 2007: 13· Μπρούζος, 2009: 308, 313). Ειδικότερα, ενσυναίσθηση είναι η διείσδυση του συμβούλου στον εσωτερικό φαινομενολογικό κόσμο του συμβουλευόμενου, χωρίς να χάνεται σε αυτόν, προκειμένου να κατανοήσει τα συναισθήματα, τα βιώματα και τα προβλήματά του, χωρίς να ταυτίζεται μαζί του, ενώ αποβάλλει προσωπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις, με επιστέγασμα την κοινοποίηση όσων κατανοήθηκαν στον συμβουλευόμενο-μαθητή (Μπρούζος, 2009: 304· Μπρούζος & Ράπτη, 2001: 33). Με άλλα λόγια, ενσυναίσθηση είναι η νοερή ταύτιση με τις σκέψεις, τα συναισθήματα ή και τη νοοτροπία του άλλου (Verderber & Verderber, 2006), δηλαδή η ικανότητα του

εκπαιδευτικού να κατανοεί τα συναισθήματα των μαθητών, όπως τα αντιλαμβάνεται και ο ίδιος ο μαθητής (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011).

Αποτελεί επιβεβαιωμένη παραδοχή ότι η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητή, ενώ έχει θετικό αντίκτυπο στη μάθηση (Bernieri, 1991). Πιο συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση επιτυγχάνεται μέσω της ενεργητικής και προσεκτικής ακρόασης, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να υπεισέλθει στον εσωτερικό κόσμο του συμβουλευόμενου-μαθητή, ώστε να κατανοήσει τα συναισθήματα που βιώνει, χωρίς να ταυτίζεται. Με αυτόν τον τρόπο, ο σύμβουλος εκπαιδευτικός δύναται να παρακολουθεί τον συμβουλευόμενο παρέχοντάς του αρωγή στη δοκιμασία του. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προχωρήσει στη λογοποίηση των κατανοηθέντων περιεχομένων, προκειμένου ο συμβουλευόμενος-μαθητής να επιβεβαιωθεί ότι έγινε κατανοητός, για να αναλάβει σταδιακά την ευθύνη για τον εαυτό του (Μπρούζος, 2009: 309-310· Μπρούζος & Ράπτη, 2001: 33-34).

Ωστόσο, η ενσυναίσθηση δεν είναι απλή συμπαράσταση ή απλώς συναισθηματικό ενδιαφέρον για τα προβλήματα του μαθητή, αλλά προϋποθέτει τη δημιουργία σχέσης, την υπέρβαση της εγωκεντρικότητας από τον εκπαιδευτικό και την ουσιαστική ενασχόλησή του με τα συναισθήματα του μαθητή, όπως εκείνος τα βιώνει. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό ο καλός εκπαιδευτικός να γνωρίζει τα αναπτυξιακά ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών του, προκειμένου να προσαρμόσει, όσο το δυνατόν καλύτερα, τη δική του συμπεριφορά στις ανάγκες των μαθητών, ενώ προϋπόθεση αποτελεί το άμεσο και ειλικρινές ενδιαφέρον του (Ζεργιώτης, 2007: 13).

Μία άλλη δεξιότητα, που οφείλει να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός είναι η άνευ όρων αποδοχή και εκτίμηση της προσωπικότητας του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, καθώς διεισδύει στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή, παραμερίζει το δικό του σύστημα αξιών για να κατανοήσει καλύτερα τα βιώματα του άλλου και αντιμετωπίζει με ειλικρινές ενδιαφέρον και συναισθηματική θερμότητα τον μαθητή. Με αυτή τη στάση τον σέβεται και τον αποδέχεται άνευ όρων. Αυτό σημαίνει ότι δεν ασκεί αξιολογικές κρίσεις και τον δέχεται ως προσωπικότητα με τις καλές και τις κακές του πλευρές, χωρίς να ενστερνίζεται ή να επιδοκιμάζει τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις του. Επιπλέον, εκτίμηση σημαίνει ότι νοιάζομαι τον άλλο, χωρίς να επιδιώκω να τον εξουσιάζω, ως ένδειξη εγкарδιότητας και ενθαρρυντικής χειρονομίας (Μπρούζος, 2009: 316, 318· Μπρούζος & Ράπτη, 2001: 34-35).

Στο πλαίσιο αυτό, η άνευ όρων αποδοχή και ο σεβασμός του καλού εκπαιδευτικού στην προσωπικότητα των μαθητών συμβάλλουν αποφασιστικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, με αποτέλεσμα να σέβονται οι ίδιοι τον εαυτό τους, να τον νοιάζονται και τον αγαπούν (Μπρούζος & Ράπτη, 2001: 35).

Περαιτέρω, σε συνδυασμό με την ενσυναίσθηση και την άνευ όρων αποδοχή ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει και γνησιότητα, που συνιστά, επίσης, σημαντική προϋπόθεση για την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και τη βελτίωσή τους, ενώ αποτελεί θεμέλιο για την ενσυναίσθηση και την αποδοχή. Με τον όρο γνησιότητα εννοούμε ότι ο εκπαιδευτικός διακρίνεται για την αυθεντικότητα της προσωπικότητάς του, δηλαδή επικρατεί συμφωνία μεταξύ εσωτερικών βιωμάτων και εξωτερικής συμπεριφοράς, λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, καθώς και αντιλήψεων και δράσης. Με άλλη διατύπωση, ο εκπαιδευτικός δηλώνει μια αληθινή στάση, που δεν επιδιώκει να εξαπατήσει τον άλλο ή τον ίδιο τον εαυτό του αποκρύπτοντας την αληθινή του προσωπικότητα πίσω από ένα προσωπίδιο, δηλαδή είναι ειλικρινής με τον εαυτό του και σύμφωνος με την αυτοεικόνα του (Μπρούζος, 2009: 322· Μπρούζος & Ράπτη, 2001: 35).

Υπό αυτή την έννοια, ο καλός εκπαιδευτικός δεν υποκρίνεται, είναι ειλικρινής και συμπεριφέρεται στους μαθητές του αυθεντικά κατανοώντας τα συναισθήματά τους και, συγχρόνως, είναι γνήσιος και με τον εαυτό του (Μπρούζος & Ράπτη, 2001: 35). Μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του να μάθουν να αποδέχονται και να εκτιμούν τον εαυτό τους και να αποκτήσουν προσανατολισμό και ρεαλιστικούς στόχους, ώστε να προσαρμόζονται στο κοινωνικό περιβάλλον (Gordon, 2021).

Γενικότερα, η επίτευξη γνήσιας επικοινωνίας του καλού εκπαιδευτικού με τους μαθητές έγκειται στον συνδυασμό της ενσυναίσθησης, της άνευ όρων αποδοχής και της γνησιότητας, αλλά και στην ταυτόχρονη υλοποίησή τους, καθώς υφίσταται αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Επομένως, ο «καλός εκπαιδευτικός», ως «καλός παιδαγωγός» συναισθάνεται τους μαθητές του, δηλαδή τους συμπεριφέρεται όπως θα ήθελε να του συμπεριφέρονται και βλέπει τα προβλήματά τους όπως τα βλέπουν κι αυτοί. Παράλληλα, τους πλησιάζει με διάθεση να τους ακούσει προσεκτικά και να τους βοηθήσει, αφενός να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση, συνειδητοποιώντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και αφετέρου να διαμορφώσουν μια ελεύθερη και δημοκρατική προσωπικότητα, που σέβεται την αξία της ανθρώπινης ύπαρξης (Μπρούζος, 2009: 328-330).

Συνοψίζοντας, ο καλός εκπαιδευτικός, ως σύμβουλος, οφείλει διαθέτει τα ακόλουθα προσόντα και χαρακτηριστικά (Κοσμίδου-Hardy, 1998: 39-40· Μπρούζος, 2009: 301· Μπρούζος & Ράπτη, 2001: 33-35· Μυλωνά-Καλαβά, 1995: 83):

- ✓ Να είναι προσηνής και εχέμυθος, προκειμένου να αναπτύξει την κατάλληλη συμβουλευτική και παιδαγωγική σχέση.
- ✓ Να είναι ειλικρινής, φιλαλήθης και αυθεντικός, ώστε να δύναται να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της πραγματικότητας, όποια κι αν είναι αυτή.
- ✓ Να είναι καλός ακροατής, προκειμένου να συζητάει με ηρεμία και ψυχραιμία, παραχωρώντας το προβάδισμα της ομιλίας στον μαθητή.
- ✓ Να διαθέτει ενσυναίσθηση, κατανοώντας πραγματικά τους μαθητές.
- ✓ Να διέπεται από θετική, ζεστή και φιλική στάση για τους μαθητές.
- ✓ Να σέβεται και να αποδέχεται άνευ όρων τις απόψεις, τις σκέψεις, τις στάσεις, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των μαθητών.
- ✓ Να μην κρίνει και να μην αποδοκιμάζει τη συμπεριφορά του συμβουλευόμενου-μαθητή.
- ✓ Να μην επιβάλλει τις απόψεις του μέσω της νουθεσίας, της πειθούς ή παρόμοιων μεθόδων.
- ✓ Να αντιμετωπίζει δημοκρατικά και ισότιμα τον συμβουλευόμενο-μαθητή.
- ✓ Να είναι ελεύθερος από δογματισμούς και προκαταλήψεις, προκειμένου να συνδιαλέγεται αντικειμενικά με τους μαθητές.
- ✓ Να ενδιαφέρεται πραγματικά και να εκτιμά τους μαθητές του, όντας ευαισθητοποιημένος για κοινωνικά θέματα.
- ✓ Να παρακολουθεί τις εξελίξεις της εποχής του και να εναρμονίζεται με την καθημερινή πραγματικότητα.
- ✓ Να είναι ένα ισορροπημένο πρόσωπο, κριτικά σκεπτόμενο, που επιθυμεί να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν τον εαυτό τους, προκειμένου να γίνουν υπεύθυνα και αυτόνομα άτομα.
- ✓ Να είναι ευέλικτος, επινοητικός, ευχάριστος και αισιόδοξος άνθρωπος, ανοιχτός, ζεστός και ανθρώπινος, με μεράκι και πάθος για αυτό που κάνει.
- ✓ Να πλησιάζει τους μαθητές με γνησιότητα και να επικοινωνεί μαζί τους.

Μέσα σε ένα περιβάλλον ασφάλειας και φιλικότητας, οι μαθητές νιώθουν ότι ο καλός εκπαιδευτικός, ως σύμβουλος, συμμερίζεται τις ανάγκες τους, κατανοεί τα

προβλήματα τους, ενώ έχουν την αίσθηση ότι είναι στο πλευρό τους, σε περίπτωση που τον χρειαστούν (Μπρούζος & Ράπτη, 2001: 31· Μυλωνά-Καλαβά, 1995: 84).

Στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι η ενσυναίσθηση, η άνευ όρων αποδοχή και η γνησιότητα, ως βασικά χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, οδηγούν τους μαθητές σε καλύτερα αναπτυξιακά, ψυχοκοινωνικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Horn, 2003· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011· Μπρούζος, 2009). Επίσης, σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες, οι μαθητές επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν καλή επικοινωνία μαζί τους, επιδρώντας θετικά στην προσωπικότητα, στην αυτοεκτίμηση και στην αυτοπεποίθησή τους (Brouzos, Vassilopoulos, Korfiati & Baourda, 2015· Dermidag, 2014· J-F et al., 2018· Tian, Han & Huebner, 2014).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αν ο εκπαιδευτικός ενστερνίζεται και βιώνει καθημερινά, κατά την εκπαιδευτική πράξη και επικοινωνία, τη φιλοσοφία της προσωποκεντρικής θεωρίας και, συγχρόνως, την υιοθετεί ως τρόπο ζωής προωθώντας την πρόοδο του μαθητή, εύλογα, μπορεί να θεωρηθεί «καλός παιδαγωγός» και, κατ' επέκταση, «καλός εκπαιδευτικός» και, επομένως, να καταστεί θετικό πρότυπο, το οποίο είναι άξιο να το μιμηθούν οι μαθητές του (Μπρούζος, 2009: 302).

Αξίζει να αναφερθεί ότι το χιούμορ εκλαμβάνεται ως σημαντική δεξιότητα επικοινωνίας του καλού εκπαιδευτικού, ενώ συνιστά, συγχρόνως, και καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, καθώς και σημαντικό γνώρισμα της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού, όπως θα αναλύσουμε και στις υποενότητες 3.2.2 και 3.4.1. Αυτό σημαίνει ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει χιούμορ, ως αναπόσπαστο στοιχείο της επικοινωνίας του με τους μαθητές, προκειμένου να μπορεί να χειριστεί επικοινωνιακά προβλήματα στην τάξη, ως μέσο αποκλιμάκωσης παρεκκλίνουσας ή επιθετικής συμπεριφοράς, που βελτιώνει την παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές και ενδυναμώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και τη συνοχή της ομάδας.

Υπό αυτή την έννοια, το χιούμορ ως πρακτική παιδαγωγικής επικοινωνίας συνιστά ένα σημαντικό επικοινωνιακό εργαλείο, που εφαρμόζεται σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής σχολικής ζωής. Η αξία του έγκειται στο γεγονός ότι επιφέρει θετικά αποτελέσματα ευνοώντας την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Συνάμα, ευνοεί τη σχολική μάθηση, ενισχύει τις επιδόσεις και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, ενώ δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα αποφορτίζοντας τους μαθητές από το άγχος και τις εντάσεις, προάγοντας τη

δημιουργική και κριτική ικανότητα, καθώς και τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών (Konstantinou, Tsatsouli & Logotheti, 2023: 50).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο καλός εκπαιδευτικός, σχετικά με τη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.

3.2.2 Ο ρόλος του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη

Μια σημαντική διάσταση της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού και των μαθητών είναι το παιδαγωγικό κλίμα που δημιουργείται στην τάξη κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010). Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι ο καλός εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης, ενώ η καλλιέργειά του συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και, ευρύτερα, της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Creemers, 1999· Καδιανάκη, 2008), όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια. Ωστόσο, αρχικά θα διευκρινίσουμε τι σημαίνει παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.

Με την έννοια κλίμα της τάξης, λοιπόν, εννοούμε την ατμόσφαιρα ή την ψυχική διάθεση που δημιουργείται σε μια σχολική τάξη, αναφορικά με τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Borich, 2011: 165· Tombari & Borich, 1999). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1988: 40), ως παιδαγωγικό ή ψυχολογικό κλίμα της τάξης νοείται *«ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη»* και, συγχρόνως, βασίζεται στην κοινή αντίληψη των μαθητών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και υλικές διαστάσεις του περιβάλλοντος (Sink & Spencer, 2005: 38).

Εξάλλου, σύμφωνα με τον νόμο 1566/85, άρθρο 1, παρ. 2, εδάφιο δ, για τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *«η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με τον σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή»* αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχούς πραγμάτωσης του εκπαιδευτικού έργου (ΦΕΚ 167, τ. Α') και, κατ' επέκταση, συνιστά μία από τις προϋποθέσεις για την υπόσταση του καλού εκπαιδευτικού.

Αξίζει να επισημανθεί ότι το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης δεν είναι πάντα σταθερό και αμετάβλητο, αλλά επηρεάζεται από διάφορους αλληλεπιδρώντες παράγοντες, όπως

ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές, ο σχολικός χώρος, το στυλ διδασκαλίας (Μπαμπάλης, 2012· Οικονομίδης, 2017· Τριλιανός, 2013· Μασσαγγούρας, 2003). Ωστόσο, ο σημαντικότερος από αυτούς είναι ο εκπαιδευτικός, καθώς είναι υπεύθυνος για την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας στην τάξη, ενώ οι μεθοδολογικές επιλογές του, το στυλ διδασκαλίας που υιοθετεί και ο τρόπος που διαχειρίζεται την τάξη επιδρούν στις σχέσεις του με τους μαθητές και, ευρύτερα, στο κλίμα που διαμορφώνει (Οικονομίδης, 2017· Τριλιανός, 2013: 385) και, εν τέλει, οριοθετούν και επηρεάζουν τη λειτουργία των λοιπών παραγόντων που διαμορφώνουν το κλίμα της τάξης (Οικονομίδης, 2017).

Υπό την έννοια αυτή, το είδος κλίματος που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη μπορεί είτε να βελτιώσει είτε να μειώσει την ικανότητα του μαθητή να μάθει, αλλά και να αισθάνεται ως μέλος της τάξης (Bucholz & Sheffler, 2009: 1). Αυτό σημαίνει ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει, αφενός να δύναται να δημιουργεί διαφορετικούς τύπους κλίματος μέσα στην τάξη ανάλογα με τους επιδιωκόμενους σκοπούς και τις εκάστοτε περιστάσεις και αφετέρου να αλλάζει τον τύπο κλίματος κάθε φορά που μεταβάλλονται οι σκοποί και οι στόχοι από μάθημα σε μάθημα, προκειμένου να διατηρήσει την επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών (Borich, 2011: 230-231· Τριλιανός, 2013: 386).

Από τη μέχρι το σημείο αυτό ανάλυση, γίνεται σαφές ότι η επίτευξη ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη είναι αποτέλεσμα, αφενός των ενεργειών του εκπαιδευτικού και αφετέρου των επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (Wubbels & Levy, 1993). Με άλλα λόγια, θετικό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη σημαίνει ότι ο καλός εκπαιδευτικός έχει επιτύχει την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές, υφίσταται αίσθημα επάρκειας και απουσία φόβου για ενδεχόμενη σχολική αποτυχία (Ζεργιώτης, 2007: 231), ενώ συμβάλλει σε υψηλές μαθησιακές επιδόσεις (Bucholz & Sheffler, 2009: 1).

Ως εκ τούτου, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει από την πρώτη μέρα του σχολικού έτους να φροντίσει για τη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, καθώς ο ίδιος φέρει την αποκλειστική ευθύνη γι' αυτό, επιδρώντας στις γνωστικές και συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών μέσα από τις πρακτικές που υιοθετεί και εφαρμόζει (MacAulay, 1990: 241). Συγχρόνως, είναι αποφασιστικής σημασίας ο καλός εκπαιδευτικός να διαμορφώσει θετικό κλίμα, καθώς αυτό αποτελεί λόγο για τον οποίο οι μαθητές επιθυμούν να πηγαίνουν στο σχολείο και, κατ' επέκταση, επιθυμούν τη

μάθηση (Sieberer-Nagler, 2016: 171). Επιπλέον, συνιστά κίνητρο για τον μαθητή να αγαπήσει το σχολείο, να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς φόβο και να καταβάλλει μέγιστες προσπάθειες, προκειμένου να μάθει (Τριλιανός, 2013: 384· Ματσαγγούρας, 2003· Freiberg, 2005). Η διαμόρφωση θετικής παιδαγωγικής και ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη από τον καλό εκπαιδευτικό συνιστά ισχυρό εργαλείο για την ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ αποτρέπει την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών (Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi & Vo, 2009: 18). Δηλαδή οι μαθητές εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα στη μάθηση και τη συμπεριφορά τόσο στις κοινωνικές όσο και στις συναισθηματικές σχέσεις τους (Kupermine, Leadbeater, Emmons & Blatt, 1997· Fraser, 2005).

Ακολουθώς, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί ένα κλίμα μέσα στην τάξη χωρίς διακρίσεις, με σεβασμό στην προσωπικότητα και αξιοπρέπεια του κάθε μαθητή, παρέχοντας σε όλους ισάριθμες και κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης, εφαρμόζοντας δίκαια τους κανόνες της τάξης (Οικονομίδης, 2011).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη αποτελεί ο καλός εκπαιδευτικός να επιτύχει να διαμορφώσει ένα κλίμα αμοιβαίας αποδοχής μεταξύ του ίδιου και μαθητών, με τους τελευταίους να αποδέχονται τον εκπαιδευτικό, ως ειδήμονα. Ωστόσο, για να καταστεί αυτό πραγματικότητα, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίζει τους μαθητές, ως ανεξάρτητες προσωπικότητες και να συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις, αντιμετωπίζοντάς τους με αγάπη, σεβασμό, κατανόηση, υπομονή και εκτίμηση. Επίσης, η αμεροληψία, η δικαιοσύνη και οι κανόνες στην τάξη συνιστούν βασικές προϋποθέσεις δημιουργίας θετικού και ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος στην τάξη (Καψάλης & Νημά, 2021).

Περαιτέρω, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να προσέχει την ένταση της φωνής του, δηλαδή να είναι ήρεμη, απαλή, φυσική, να αποπνέει εμπιστοσύνη και διάθεση για συζήτηση, ώστε να επηρεαστούν και οι μαθητές. Επίσης, οι προσδοκίες και οι στάσεις του για τους μαθητές επηρεάζουν τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά τους και, κατά συνέπεια, τις διαπροσωπικές σχέσεις τους, οι οποίες διαμορφώνουν αντίστοιχα το κλίμα μέσα στην τάξη.

Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο ο καλός εκπαιδευτικός να διαθέτει χιούμορ, ώστε να χαλαρώνει την ατμόσφαιρα και την ένταση της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ επιτυγχάνει να αποφορτίσει έντονες καταστάσεις ή κρίσεις που δημιουργούνται

ορισμένες φορές στην τάξη (Τριλιανός, 2013: 389· Χανιωτάκης, 2010). Ωστόσο, το χιούμορ δεν αξιοποιείται για την κάλυψη υπαρχόντων προβλημάτων, αλλά για την άμβλυνση της έντασης που προκαλείται με την εμφάνισή τους. Επίσης, σε καμία περίπτωση δεν στρέφεται κατά των μαθητών με τη διατύπωση κακεντρεχών σχολίων για αυτούς ή τον κωμικό σχολιασμό χαρακτηριστικών, συνηθειών, λόγων ή ενεργειών τους (Χανιωτάκης, 2010).

Χωρίς αμφιβολία, ο καλός εκπαιδευτικός που διαθέτει χιούμορ διαμορφώνει ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα και ένα ευχάριστο περιβάλλον στην τάξη και, συνάμα, πετυχαίνει να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών, διασφαλίζοντας την ενεργό συμμετοχή τους, ενώ επιδρά θετικά στη μάθησή τους, καθώς συμβάλλει στη μείωση του άγχους τους και δημιουργεί μια φιλική ατμόσφαιρα στην τάξη (Τσάκωνα, 2013: 285-286· Χανιωτάκης, 2011: 134). Επιπλέον, δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές, καθώς τους προξενεί μια περιέργεια και μια τάση για διερεύνηση (Garner, 2006:178), ενώ επιδρά θετικά και στην υγεία τους, αφού τους αναζωογονεί, τους κάνει να αισθάνονται όμορφα και να χαλαρώνουν (Cornett, 2001: 33-37).

Ως εκ τούτου, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει αστεία και να είναι φιλικός, αλλά να κάνει ορθή χρήση του χιούμορ, δηλαδή να το αξιοποιεί με σύνεση και να το προσαρμόζει στην ηλικία των μαθητών και το είδος του μαθήματος, ώστε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ διδασκαλίας και αστείων. Εκτός αυτού, δεν πρέπει να κάνει διακρίσεις, δηλαδή να μην κάνει χιούμορ μόνο με τους καλούς μαθητές, οι οποίοι, συνήθως, ανταποκρίνονται περισσότερο, αλλά και να μην στοχοποιεί με τα αστεία τους μαθητές (Χανιωτάκης, 2011: 135-136).

Πολύ σημαντικά στοιχεία, επίσης, που οφείλει να λάβει υπόψη του ο καλός εκπαιδευτικός για τη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος είναι και η αποτελεσματική οργάνωση και διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας, καθώς και η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, όπως θα αναπτυχθούν, ενδελεχώς, σε επόμενες ενότητες (Τριλιανός, 2013: 391-393).

Επιπροσθέτως, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να υιοθετεί το δημοκρατικό-συμμετοχικό στυλ διοίκησης και οργάνωσης της τάξης, ώστε ο ίδιος να λειτουργήσει ως πρότυπο δημοκρατικού ανθρώπου και πολίτη για τους μαθητές (Οικονομίδης, 2017· Ματσαγγούρας, 2003· Μπασέτας, 2007· Κωνσταντίνου, 2007α). Αυτό σημαίνει ότι ο καλός εκπαιδευτικός παραχωρεί δικαιώματα στους μαθητές, ενώ τους εμπλέκει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ενθαρρύνοντάς τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και,

παράλληλα, συναποφασίζει μαζί τους για σημαντικά ζητήματα, αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη του τις απόψεις, αλλά και τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις επιθυμίες τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πορίσματα ερευνών, που καταδεικνύουν ότι η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης συναρτάται άμεσα με τα υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την υψηλή αυτοεκτίμηση (Goh, Young & Fraser, 1995· Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001), ενώ η ταυτοποίηση του πραγματικού μαθησιακού περιβάλλοντος με αυτό που θεωρούν οι μαθητές ως ιδανικό, συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών και συναισθηματικών τους αποτελεσμάτων (Fraser, 1998· Dorman, 2008). Βέβαια, όσο μικρότερη απόσταση υπάρχει ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για το επιθυμητό και το πραγματικό κλίμα της τάξης, τόσο πιο ευνοϊκό είναι αυτό (Μπέλλας, 1985· Postic, 1995: 208).

Ως εκ τούτου, ο καλός εκπαιδευτικός για να διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα στην τάξη, θέτει υψηλά πρότυπα μάθησης, τα οποία αντιστοιχούν στις δυνατότητες των μαθητών, ενώ είναι απαιτητικά, αλλά και εφικτά (Elliott et al., 2008: 736). Αυτό σημαίνει ότι οφείλει να κοινοποιεί στους μαθητές τις προσδοκίες του από αυτούς, αλλά και να επαινεί τις υψηλές επιδόσεις τους, καθώς, με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές παρωθούνται να πετύχουν τους στόχους τους και, συνάμα, όταν γνωρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός πιστεύει σε αυτούς, τότε προσπαθούν περισσότερο για την επιτυχία (Evertson, Emmer & Worsham, 2003: 138). Συνεπώς, ο έπαινος, όταν αξιοποιείται με σύνεση και παρέχεται στην κατάλληλη περίπτωση, συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος (Τριλιανός, 2013: 393).

Συμπερασματικά, λοιπόν, ο καλός εκπαιδευτικός, καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην τάξη, ως ενορχηστρωτής και κύριος υπεύθυνος για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οφείλει να συμβάλει στη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος με την (Κωνσταντίνου, 2015: 239· Μатσαγγούρας, 2007: 187):

- παροχή συναισθηματικής στήριξης των μαθητών και την πρόκληση του ενδιαφέροντός τους,
- έκφραση υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές,
- επιλογή μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων, αναφορικά με τη διδασκαλία και την οργάνωση,
- παροχή άμεσης ανατροφοδότησης των μαθητών,
- δημιουργία οικογενειακού περιβάλλοντος,

- ενθάρρυνση της διαπροσωπικής επικοινωνίας και συνεργασίας,
- θετική αποτίμηση της επιτυχίας,
- διατύπωση ξεκάθαρων κανόνων συμπεριφοράς,
- απόδοση ακαδημαϊκού προσανατολισμού στη σχολική εκπαίδευση,
- έμπρακτη έκφραση της εμπιστοσύνης του προς τους μαθητές.

Στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων του καλού εκπαιδευτικού και των μαθητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο το μαθησιακό κλίμα που καλλιεργείται, ενώ το στυλ διδασκαλίας, η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός, τα κίνητρα και οι προσδοκίες συνιστούν, μεταξύ άλλων, παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και συμβάλλουν στη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, όπως θα δούμε στην επόμενη υποενότητα. Γενικότερα, θα αναδείξουμε την καθοριστικής σημασίας συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές.

3.2.3 Συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές

Η διαμόρφωση αποτελεσματικής διδασκαλίας και επικοινωνίας, θετικού παιδαγωγικού κλίματος, καθώς και η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας προϋποθέτουν, μεταξύ άλλων, τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Στην ανάπτυξη αυτών των σχέσεων έγκειται η συμβολή του καλού εκπαιδευτικού, προκειμένου να ενισχύσει τα ακαδημαϊκά κίνητρα των μαθητών και να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση και, συνολικά, να επηρεάσει τη στάση τους απέναντι στο σχολείο.

Έρευνες έχουν δείξει ότι ο συνδυασμός δεξιοτήτων διδασκαλίας, επικοινωνίας και καλής διαπροσωπικής σχέσης με τους μαθητές προσδιορίζει την εικόνα του καλού εκπαιδευτικού, σύμφωνα και με τις απόψεις των μαθητών (Kutnick & Jules, 1993, καθώς και ότι οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών καθορίζουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και των αισθημάτων των μελών της (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010).

Ως γνωστόν, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές περνούν μεγάλο χρονικό διάστημα στο σχολείο ερχόμενοι σε άμεση καθημερινή επαφή και αλληλεπίδραση. Για τον λόγο αυτό, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους καθορίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Ακολούθως, η συμπεριφορά και οι

διδασκτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού, που προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών στη διδασκαλία, δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες ανάπτυξης καλών διαπροσωπικών σχέσεων, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί και παιδαγωγικοί στόχοι και, ευρύτερα, η αποστολή του εκπαιδευτικού και, επομένως, δικαίως, μπορεί να θεωρηθεί καλός.

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η ικανότητα ανάπτυξης καλών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητή οφείλεται, κυρίως, στην προσωπικότητα και τη θετική στάση του πρώτου απέναντι στους δεύτερους, ενώ προϋποθέτει το γνήσιο ενδιαφέρον και τη φροντίδα για τα παιδιά, την εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους για να μάθουν, τον σεβασμό και την αναγνώρισή τους ως ανεξάρτητες προσωπικότητες, την εκτίμηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, την αποδοχή των δυνατοτήτων και αδυναμιών τους, την ειλικρίνεια, τη γνησιότητα, την κατανόηση και την εγκάρδιότητα (Τριλιανός, 1998α: 230).

Αναμφίβολα, οι μαθητές, που εισπράττουν τις παραπάνω συμπεριφορές από τον εκπαιδευτικό, νιώθουν πηγαία την ανάγκη να οικοδομήσουν στενές σχέσεις μαζί του, αναπτύσσοντας συναισθήματα αγάπης και οικειότητας προς αυτόν, αντιλαμβανόμενοι τις μέγιστες προσπάθειες που καταβάλλει για την κατανόηση και την υποστήριξή τους.

Άξιο λόγου είναι ότι, αν και η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή είναι θεσμικά ρυθμισμένη και οριοθετημένη (Κωνσταντίνου, 2015: 247-248), ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τον τρόπο που ενορχηστρώνει την παιδαγωγική επικοινωνία, επιβάλλει την εξουσία-κυριαρχία του, αλλά και το στυλ διδασκαλίας που υιοθετεί, διαμορφώνει αντίστοιχα την ποιότητα και το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές.

Με την έννοια αυτή, το στυλ διδασκαλίας και συμπεριφοράς που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός αντικατοπτρίζει τις απόψεις του για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την προτιμώμενη συμπεριφορά του (Opdenakker & Van Damme, 2006), προωθεί τις διαπροσωπικές σχέσεις του με τον μαθητή και έχει επιπτώσεις στη μάθηση (Ξωχέλλης, 2015β· Τριλιανός, 1998α: 234-235). Ακολούθως, υπάρχουν ενδείξεις ότι το στυλ διδασκαλίας και η διδασκτική συμπεριφορά μπορούν να κάνουν σημαντική διαφορά στη μάθηση των μαθητών (Wentzel, 2002). Σύμφωνα με τους Lewin, Lippitt, & White (1939), το αυταρχικό, το ελεύθερο και το δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή.

Από τα τρία αυτά στυλ διδασκαλίας ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέγει το *δημοκρατικό*. Σε αυτό, ο εκπαιδευτικός είναι δημοκρατικός, δηλαδή φροντίζει για την

ύπαρξη κλίματος δημοκρατίας και ελευθερίας στην τάξη, ενώ εφαρμόζει τις αρχές του αλληλοσεβασμού, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της αντικειμενικότητας, της συνεργασίας, της εντιμότητας και της αλληλεγγύης. Οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, εκφράζονται ελεύθερα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ενώ καλλιεργείται πνεύμα συνεργασίας και συμμετοχικότητας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές και σέβεται την προσωπικότητα του καθενός, ενώ οι τελευταίοι αισθάνονται ως μέλη μιας ομάδας δεμένης με κοινούς στόχους (Πυργιωτάκη, 2011: 361· Τριλιανός, 1998α: 235). Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει ένα μέρος της εξουσίας στους μαθητές, οι οποίοι με την καθοδήγησή του διαμορφώνουν κοινή δράση (Ματσαγγούρας, 2005). Ακολουθώντας, μέσα από τη συνεργατική οργάνωση της τάξης αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών, που οδηγεί σε υψηλότερες επιδόσεις και, συνάμα, οικοδομεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Johnson & Johnson, 1992), με αποτέλεσμα την ισόρροπη ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή και την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2015· Τσιπλητάρης, 1998: 251).

Αναμφισβήτητα, το δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας ενδείκνυται στην εκπαιδευτική πράξη και ευνοεί την οικοδόμηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών. Ταυτόχρονα, συνιστά το προσφορότερο στυλ που οφείλει να ενστερνίζεται ο καλός εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του, προκειμένου να καλλιεργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας με τους μαθητές του, οι οποίοι μέσα σε ένα κλίμα φιλικό και οικείο θα ανταποκριθούν θετικά στη μάθηση, αλλά και θα προετοιμαστούν κατάλληλα, ώστε να γίνουν οι αυριανοί δημοκρατικοί πολίτες. Υιοθετώντας, βέβαια, το συγκεκριμένο στυλ δεν σημαίνει ότι επικρατεί αναρχία στην τάξη, καθώς δημοκρατία δεν σημαίνει ασυδοσία, αλλά η ελευθερία του καθενός σταματά εκεί που αρχίζει η ελευθερία του άλλου.

Προς την κατεύθυνση αυτή, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη του όχι μόνο τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και τις απόψεις τους, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και να συνεργάζονται. Συνάμα, οφείλει να αποφεύγει τις σκληρές πειθαρχικές τακτικές, τον σαρकाσμό και την ειρωνεία (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012). Επιπλέον, οφείλει να ασκεί εποικοδομητικά την εξουσία του, να ενισχύει και να ενθαρρύνει τις αποδεκτές ενέργειες, καλλιεργώντας το συναίσθημα της ασφάλειας, της αυτοπεποίθησης και της αυταξίας τους (Τριλιανός, 1998α: 230-231).

Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή τεκμηριώνεται ερευνητικά, καθώς αναδεικνύεται η ύπαρξη ισχυρής συσχέτισης μεταξύ των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Zins, Weissberg, Wang & Waldborg, 2004· Singh & Sarkar, 2012). Ειδικότερα, όσο βελτιώνονται οι σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών τόσο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν, πιο συχνά, με τους μαθητές και οι τελευταίοι ολοκληρώνουν την εκπαίδευση με υψηλότερους βαθμούς (Gehlbach, Brinkworth & Harris, 2012) και, συνάμα, καθορίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας στο μαθησιακό περιβάλλον (Teli, Maulana & Helms-Lorenz, 2021).

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι μέσω των καλών διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει ο καλός εκπαιδευτικός με τους μαθητές, ενισχύεται όχι μόνο η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τα ακαδημαϊκά και τα εσωτερικά κίνητρα και, παράλληλα, αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους και η αίσθηση του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα (Corso, Bundick, Quaglia & Haywood, 2013· Jacobson, 2000· Sullivan, Riccio & Reynolds, 2008· Stronge, 2007· 2018· Uslu & Gizir, 2017· Wentzel, 2000). Με άλλη διατύπωση, οι μαθητές που έχουν καλές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό, τον εμπιστεύονται και επικοινωνούν μαζί του, έχουν περισσότερα κίνητρα μάθησης, καθώς επιβεβαιώνεται ότι όσο μεγαλώνει η εμπιστοσύνη των μαθητών στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού τόσο τα κίνητρα μάθησής τους ενισχύονται και αντίστροφα (Αντωνοπούλου, Κουβαβά & Νικολακοπούλου, 2020: 13).

Από την άλλη πλευρά, πορίσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι η χαμηλή επίδοση των μαθητών συσχετίζεται με αρνητικά φορτισμένες διαπροσωπικές σχέσεις (Buyse, Verschueren, Verachtert & Van Damme, 2009). Επίσης, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, κυρίως, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επιφέρει υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Allen et al., 2013). Επιπλέον, η δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές παρακινεί την υπευθυνότητα, τη συνεργασία και τη δέσμευση των μαθητών, οι οποίοι αναπτύσσουν αισθήματα ασφάλειας και συναισθηματικής σταθερότητας (Hamre & Pianta, 2005· Rice, 2003· Perry, Donohue & Weinstein, 2007). Υπό αυτή τη θεώρηση, η μαθησιακή πρόοδος βελτιστοποιείται όταν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οικοδομήσουν μια σχέση που εξισορροπεί τους ρόλους και τις διαστάσεις τους (Raufelder, 2007).

Σε κάθε περίπτωση, όταν οι σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή χαρακτηρίζονται για το ενδιαφέρον και τη φιλική διάθεση του πρώτου, την ελεύθερη έκφραση και

συνεργασία των μαθητών, τότε το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο εκπαιδευτικός γίνεται ελκυστικό για τους μαθητές, αλλά και η στάση τους για τη μάθηση βελτιώνεται.

Αναμφίβολα, η αποδοχή και ο σεβασμός στο πλαίσιο μιας ποιοτικής σχέσης του εκπαιδευτικού και των μαθητών δημιουργεί ένα αίσθημα εμπιστοσύνης, που επιδρά στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Marzano & Marzano, 2003· Meehan, Hughes & Cavell, 2003). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές, που έχουν στενή και ασφαλή σχέση με τον εκπαιδευτικό, τείνουν να είναι πιο επαρκείς κοινωνικά, με ευρύτερο ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων και να δημιουργούν πιο ουσιαστικές φιλικές σχέσεις (Howes & Ritchie, 2002). Συνάμα, καλλιεργούν ικανότητες αυτορρύθμισης, που συμβάλλουν στη σταδιακή ψυχική ωρίμανση και στην επιτυχημένη ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Deci & Ryan, 2002).

Επίσης, τεκμηριώνεται ότι τα παιδιά που αναπτύσσουν μια σταθερή και ζεστή σχέση με τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα άγχους, θλίψης και κοινωνικής απόσυρσης (Pianta, 1999). Επομένως, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές του για τη δημιουργία ενός συναισθηματικά υποστηρικτικού, ασφαλούς, θετικού και παραγωγικού περιβάλλοντος μάθησης (Gehlbach, Brinkworth & Harris, 2012· Luckner & Pianta, 2011).

Περαιτέρω, έχει αποδειχθεί ότι οι καλές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή έχουν ύψιστη σημασία και συμβολή στην πρόληψη των απείθαρχων συμπεριφορών των μαθητών (Chadsey & McVittie, 2006· O'Connor, Dearing & Collins, 2011). Με άλλη διατύπωση, μέσω της διαμόρφωσης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, ο καλός εκπαιδευτικός προλαμβάνει παραβατικές συμπεριφορές και αρνητικές καταστάσεις στην τάξη και, παράλληλα, οι σχέσεις τους ενδυναμώνονται όταν είναι δεκτικός στην κριτική των μαθητών και ανοιχτός σε νέες προτάσεις (Κοσσυβάκη, 2003). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός που δημιουργεί καλές σχέσεις με του μαθητές, αντιμετωπίζει λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Mesquita, 2020). Σε αντίθετη περίπτωση, η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και η αποξένωση που βιώνουν ορισμένα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργεί εντάσεις και συγκρούσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Hall & Hall, 1998). Επίσης, όταν οι μαθητές συμπαθούν τον εκπαιδευτικό, γίνονται πιο ενεργητικοί στις δραστηριότητες της τάξης, δεν δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς και δέχονται με προθυμία τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να τους επηρεάσει (Χατζηδήμου, 2011· Thompson, 1997).

Αντιθέτως, τα αμοιβαία συναισθήματα αντιπάθειας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών οδηγούν σε δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές (Abecassis, Hartup, Haselager, Scholte & Van Lieshout, 2002). Επιπλέον, ο καλός εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει με ευαισθησία τις κοινωνικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, ενδυναμώνει τις σχέσεις του με τους μαθητές και διαμορφώνει κοινωνικά αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές από τους μαθητές (Jones & Jones, 2004· Li & Lerner, 2011· Ματσαγγούρας, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο καλός εκπαιδευτικός επιτυγχάνει τη βελτίωση των σχέσεων με τους μαθητές όταν οι κανόνες της τάξης συνδιαμορφώνονται με αυτούς, είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια, καθορίζουν το πλαίσιο της επιβαλλόμενης συμπεριφοράς, αλλά και την έκταση της παραδεκτής απόκλισης από τη σωστή συμπεριφορά. Έτσι, στην περίπτωση συνεπούς εφαρμογής των ανωτέρω κανόνων, οι σχέσεις στην τάξη προάγονται και όλοι νιώθουν υπεύθυνοι για την τήρησή τους (Τριλιανός, 1998α:236).

Αδιαμφισβήτητα, ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να εμπιστεύεται τον μαθητή και να είναι γνήσιος και αληθινός, ενώ μέσω της αποδοχής του μαθητή επιτυγχάνει να εγκαθιδρύσει ένα κλίμα ισότιμης αμοιβαιότητας (Χατζηγεωργιάδου, 2005). Επίσης, κρίνεται αναγκαίο να ενημερώνει τους μαθητές για τα συναισθήματά του και να δείχνει ευαισθησία για τις ψυχοσυναισθηματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, αλλά και να αποδέχεται τις ιδέες τους (Φλουρής, 1982). Επιπλέον, οφείλει να φροντίζει για την ανάπτυξη μιας σχέσης που χαρακτηρίζεται από ανοιχτότητα, αμοιβαίο ενδιαφέρον, αλληλεξάρτηση, διακριτικότητα και αμοιβαία ικανοποίηση των αναγκών (Gordon, 1999).

Αξίζει να επισημανθεί ότι ο καλός εκπαιδευτικός προαποφασίζει για το είδος και τον βαθμό των σχέσεων που θα αναπτυχθούν στην τάξη, χωρίς να αφήνει τη διαμόρφωσή τους στην επίδραση του κρυφού προγράμματος. Για τον λόγο αυτό, προβαίνει σε μια σειρά ενεργειών, εντός και εκτός της σχολικής τάξης, προκειμένου να οικοδομήσει σχέσεις οικειότητας και εμπιστοσύνης με τους μαθητές (Τριλιανός, 1998α:232-233):

α) Ενέργειες εντός της τάξης:

- ✓ Η εκμάθηση και η χρήση του μικρού ονόματος των μαθητών .
- ✓ Η φιλική συζήτηση, αναφορικά με απορίες και προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διδασκαλία.

- ✓ Η παρακολούθηση των εργασιών των μαθητών σε ατομικό επίπεδο.
- ✓ Η περιφορά του εκπαιδευτικού στα θρανία και η οπτική επαφή με όλους τους μαθητές.
- ✓ Η αναγνώριση της ατομικής και της συλλογικής προσπάθειας και επιτυχίας.
- ✓ Η δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας με τη χρήση του χιούμορ και αστείων
- ✓ Η ποιότητα του λεξιλογίου του εκπαιδευτικού, η δομή των προτάσεων, ο τόνος και η ένταση της φωνής, καθώς και ο ρυθμός της ομιλίας του.

β) Ενέργειες εκτός της τάξης:

- ✓ Να περιφέρεται στην αυλή και τους διαδρόμους του σχολικού κτιρίου, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, να μην κλείνεται στο γραφείο του, αλλά να αναζητά ευκαιρίες για φιλική συζήτηση και παιχνίδι με τα παιδιά.
- ✓ Να συμμετέχει ενεργά σε αθλητικές, μουσικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες, δείχνοντας στους μαθητές ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τα προβλήματά τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο καλός εκπαιδευτικός αξιοποιεί ποικίλες στρατηγικές, προκειμένου να αλληλεπιδράσει θετικά με τους μαθητές, οι οποίες κινούνται και εκτός των ορίων της τάξης, ενώ δείχνει ενδιαφέρον και για την κοινωνική τους ζωή, παρακολουθώντας δράσεις στις οποίες συμμετέχουν (Stronge, 2007· 2018).

Ωστόσο, σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού και του μαθητή διαδραματίζουν και οι μη λεκτικές συμπεριφορές που δημιουργούν μια θετική ατμόσφαιρα στην τάξη, καθώς εκφράζουν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, δημιουργούν ένα κλίμα χαλάρωσης και απαλλάσσουν τους μαθητές από το άγχος και την αγωνία και, συνάμα, τους παρωθούν στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β:527· Τριλιανός, 1998α:233-234).

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο τρόπος που αντιδρά ο εκπαιδευτικός σε ενδεχόμενη επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών επηρεάζει τις σχέσεις τους (Assor, Kaplan & Roth, 2002· Patrick, Ryan & Kaplan, 2007· Ryan & Patrick, 2001). Επίσης, το υψηλό επίπεδο αποδοχής του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, ωθεί τους μαθητές να ανταποκρίνονται με θετικό τρόπο (Sutcliffe, 2011). Επιπλέον, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τους μαθητές επιδρούν στους δεύτερους, δηλαδή οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο για την επίτευξη καλών επιδόσεων στο σχολείο από έναν εκπαιδευτικό που έχει υψηλές προσδοκίες για αυτούς, από ό,τι από τους γονείς τους (Wentzel, 2002), καθώς, όπως θα εξετάσουμε στην επόμενη ενότητα, οι προσδοκίες καθορίζουν τη συμπεριφορά των

εμπλεκομένων (Πυργιωτάκης, 2011:383) και, συνάμα, βελτιστοποιούν τη μαθησιακή διαδικασία (Raufelder et al., 2016).

Επιπλέον, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές, ώστε να αναπτύξει καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να συμπεριφέρεται ευνοϊκά μόνο στους καλούς μαθητές με υψηλές επιδόσεις και να παρέχει σε αυτούς περισσότερες ευκαιρίες μάθησης και εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, ούτε να αφιερώνει περισσότερο χρόνο σε αυτούς και να παραγνωρίζει λάθη και ανεπάρκειές τους (Μόρφη, 2017: 93-94).

Χωρίς αμφιβολία, τέτοιου είδους συμπεριφορές συμβάλλουν στη δημιουργία διακρίσεων μεταξύ των μαθητών και την ετικετοποίησή τους σε καλούς και κακούς μαθητές, γεγονός που δεν ευνοεί τη δημιουργία υγιών και καλών διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Με γνώμονα την εκπαιδευτική μας εμπειρία και κατά την άποψή μας, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να αποφεύγει την άνιση μεταχείριση των μαθητών, αλλά να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, προκειμένου να οικοδομήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μαζί τους. Συγχρόνως, οφείλει να λειτουργεί απαλλαγμένος από στερεοτυπικές αντιλήψεις, ώστε η επικοινωνία και επαφή με τους μαθητές να είναι αποτελεσματική.

Αξιο ιδιαίτερης προσοχής είναι, σύμφωνα με ευρήματα σύγχρονων ερευνών, ότι οι μαθητές δίνουν προτεραιότητα στις διαπροσωπικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών έναντι των ακαδημαϊκών ικανοτήτων τους στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις στην τάξη. Ως εκ τούτου, αξιολογούν τον καλό εκπαιδευτικό περισσότερο ως παιδαγωγό, δίνοντας βαρύτητα στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Kasimatis et al, McKnight et al., 2016· Raufelder et al., 2016· Konstantinou, Chatzisavva & Logotheti, 2022a· Κωνσταντίνου & Λογοθέτη, 2022), ενώ θεωρούν καλό εκπαιδευτικό αυτόν που καθιερώνει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και είναι ευγενικός και φιλικός (Bakx et al., 2015· den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004· Sutcliff, 2011). Επιπρόσθετα, οι μαθητές επιθυμούν μια υγιή σχέση με τους εκπαιδευτικούς, η οποία χαρακτηρίζεται από αμοιβαία συναισθήματα συμπάθειας, στοργής, φροντίδας και εκτίμησης και, παράλληλα, προτιμούν ο καλός εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές ανάγκες, τις προσωπικές ανησυχίες και τα προβλήματα του κάθε μαθητή (Egeberg, & McConney, 2018· Raufelder et al., 2016· Riantil, Hidayati, Pertamina Andriani & Abdullah, 2020).

Ολοκληρώνοντας την παρέμβασή μας σε αυτή την ενότητα, υπογραμμίζουμε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών περιγράφονται ως θετικές όταν κυριαρχούν η φιλική διάθεση, η αποδοχή και η συμπάθεια, ο αμοιβαίος σεβασμός και η εκτίμηση, η εμπιστοσύνη, το ενδιαφέρον, η αυτονομία, η ενθάρρυνση, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, η αποδοχή των αδυναμιών, οι υψηλές προσδοκίες, η υποστήριξη, η συνεργασία, η ανταλλαγή ιδεών και η αμοιβαία έκφραση συναισθημάτων. Σε κάθε περίπτωση, ο καλός εκπαιδευτικός επιδρά με τη συμπεριφορά του στον μαθητή, για τον λόγο αυτό, οφείλει να συμβάλει στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων στο πλαίσιο της αποτελεσματικής επικοινωνίας, της συμπερίληψης, του σεβασμού και της κατανόησης.

Συμπερασματικά, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να υιοθετεί ένα δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας και συμπεριφοράς, που προωθεί τη συνεργασία, την ελεύθερη έκφραση και την ανάληψη πρωτοβουλιών των μαθητών στο πλαίσιο της αποτελεσματικής διδασκαλίας και επικοινωνίας, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και αυτοαντίληψη των μαθητών, καθώς και τα κίνητρα για μάθηση, την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία για την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων, διαμορφώνοντας ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον, όπου κυριαρχεί αμοιβαία εμπιστοσύνη, αλληλοσεβασμός και αλληλοκατανόηση. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές νιώθουν ότι «ανήκουν» και έχουν «θέση» σε αυτό, ενώ για την επίτευξη των παραπάνω, ο καλός εκπαιδευτικός επιλέγει ποικίλες στρατηγικές για την πραγμάτωση του παιδαγωγικού του ρόλου, ως «καλός παιδαγωγός». Αδιαμφισβήτητα, η μάθηση μπορεί να καταστεί αποτελεσματική όταν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές σέβονται αμοιβαία τον ρόλο του άλλου διατηρώντας τις απαραίτητες ισορροπίες στις σχέσεις τους.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στον ρόλο των προσδοκιών του εκπαιδευτικού για τον μαθητή, που έχουν αντίκτυπο στη συμπεριφορά τόσο του εκπαιδευτικού όσο και στις προσδοκίες και τη συμπεριφορά των μαθητών και, κατ' επέκταση, επηρεάζουν τόσο την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους όσο και την ακαδημαϊκή επίδοση και την αυτοεκτίμησή τους.

3.2.3.1 Προσδοκίες του καλού εκπαιδευτικού για τον μαθητή

Με τον όρο προσδοκία νοείται «μια κατάσταση αναμονής του αποτελέσματος των προσπαθειών του ατόμου» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006α: 261), δηλαδή η αντίληψη που σχηματίζεται για μελλοντικές καταστάσεις ή μελλοντικά αποτελέσματα,

αναφορικά με σκοπούς και στόχους που επιθυμεί να εκπληρώσει ένα άτομο (Μπασέτας, 2010).

Υπό την έννοια αυτή, η θετική προσδοκία σχετίζεται με την πεποίθηση του ατόμου ότι θα πετύχει τους στόχους που επιδιώκει, με αποτέλεσμα να ενισχύει τις προσπάθειές του. Για τον λόγο αυτό, η θετική προσδοκία, ως ευνοϊκός παράγοντας της μαθησιακής διαδικασίας, συμβάλλει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων, ενώ επιταχύνει την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Με άλλη διατύπωση, η προσδοκία μετατρέπεται σε κίνητρο μάθησης, με την προϋπόθεση ότι οι επιδιώξεις του ατόμου παραμένουν εντός του πλαισίου των δυνατοτήτων και ικανοτήτων του. Σε αντίθετη περίπτωση, η προσδοκία μένει ανεκπλήρωτη και η συνοδευόμενη απογοήτευση οδηγεί στην αποθάρρυνση για τη συνέχιση των μαθησιακών προσπαθειών και, εν τέλει, γίνεται αντικίνητρο για τη μάθηση (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006α: 261). Επομένως, οι θετικές προσδοκίες ενισχύουν το κίνητρο επίδοσης, ενώ οι αρνητικές το αποδυναμώνουν και, ορισμένες φορές, το εξαφανίζουν εντελώς (Μπασέτας, 2007: 137).

Έρευνες, που διεξήχθησαν για την εξακρίβωση του ρόλου των προσδοκιών στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων, δείχνουν ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζεται, σε μεγάλο βαθμό, από τις προσδοκίες του για την επίδοση των μαθητών (Μπίκος, 2004), οι οποίες, είτε συνειδητά είτε υποσυνείδητα, διαμορφώνονται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Stronge, 2007· 2018), ενώ επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Wentzel, 2002). Κατ' επέκταση, οι θετικές και υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» (Good & Brophy, 1997· Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006α: 262· Μπρούζος, 2009: 85) και αναγνωρίζονται ως βασικό συστατικό της επιτυχίας των μαθητών (Cotton, 2000· Johnson, 1997· Porter & Brophy, 1988), ενώ συνιστούν προσανατολισμό προς τη βελτίωση και την ανάπτυξη στην τάξη (Good & Brophy, 1997).

Στο γενικότερο αυτό πλαίσιο, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να σχηματίζει μια ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε μαθητή κάνοντας κάποιες προβλέψεις, αναφορικά με την επίδοση που αναμένει για τον καθένα χωριστά (Brophy & Good, 1976). Οι προσδοκίες αυτές καθορίζουν τη συμπεριφορά του και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές (Κατσίλλης, 2005: 131· Πυργιωτάκης, 2011: 383).

Ακολουθώντας, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να συμπεριφέρεται φιλικά, αναγνωρίζοντας την προσωπικότητα και τις ικανότητες του μαθητή, ώστε ο τελευταίος να επιδιώκει να ανταποκριθεί θετικά στις προσδοκίες του και να καταβάλλει μεγάλες προσπάθειες για να το πετύχει. Με τη σειρά του ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ικανοποίηση για τη σωστή πρόβλεψη, και, κατά συνέπεια, ενισχύεται η αρχική του συμπεριφορά, με αποτέλεσμα ο μαθητής να ενθαρρύνεται να συνεχίσει την προσπάθειά του με αμείωτο ενδιαφέρον. Έτσι, διαμορφώνεται μια διαρκής αλληλεπίδραση, που συντελεί στη συνεχή βελτίωση του μαθητή (Νιάρη & Μανούσου, 2013· Πυργιωτάκης, 2011: 383· Tsiplakides & Keramida, 2010· Τσιπλητάρης, 1998: 191).

Αναμφίβολα, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώνει θετικές προσδοκίες για τους μαθητές του και να κάνει σωστές προβλέψεις, προκειμένου να ενθαρρύνεται θετικά η προσπάθεια των μαθητών και να οδηγείται στη βελτίωση, καθώς διαφορετικά μειώνεται η απόδοση του μαθητή και δημιουργούνται δυσμενείς συνθήκες μάθησης (Chang, 2011· Πυργιωτάκης, 2011: 384· Reynolods, 2007· Τσιπλητάρης, 1998: 191). Ακολουθώντας, οφείλει να εκφράζει σαφείς προσδοκίες, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν, ακριβώς, τι αναμένεται από αυτούς να κάνουν, πώς θα αξιολογηθούν και τι συνεπάγεται η επιτυχία τους (Slavin, 2007: 422).

Περαιτέρω, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώνει προσδοκίες που ανταποκρίνονται στην πραγματική εικόνα των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη την ατομικότητα του μαθητή στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Συνάμα, πρέπει να διακρίνεται για τη μεταβλητότητα και ευελιξία του, προκειμένου να επαναπροσδιορίζει τις προσδοκίες, όταν ο μαθητής σημειώνει κάποιες αλλαγές. Αυτό σημαίνει ότι παρακολουθεί τη συμπεριφορά των μαθητών, ώστε να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες κινήσεων και να προσπαθεί να βελτιώσει τους αδύναμους, μειώνοντας τις διαφορές μεταξύ των μαθητών. Κατά συνέπεια, οι προσδοκίες του καλού εκπαιδευτικού δεν ασκούν αρνητική επίδραση σε κανένα μαθητή, αντιθέτως, συμβάλλουν στη βελτίωση όλων των μαθητών (Πυργιωτάκης, 2011: 387).

Από τη μέχρι το σημείο αυτό πραγμάτευση, γίνεται σαφές ότι ο καλός εκπαιδευτικός δίνει ευκαιρίες στον μαθητή για αλλαγή, ενώ επιχειρεί, με κάθε τρόπο, να μειώσει το γνωστικό χάσμα μεταξύ των μαθητών και να συμβάλει στη μαθησιακή τους βελτίωση. Σε αυτό το πλαίσιο, δύναται να αναπτύξει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, οι οποίες, όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, επιδρούν

καθοριστικά στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, καθώς προωθούν την αποτελεσματική διδασκαλία.

Ωστόσο, ακόμη και αν η επιτυχία του μαθητή δεν συμβεί, ο καλός εκπαιδευτικός προσδοκά πάλι κάτι από τον μαθητή και προσπαθεί για την επίτευξη αυτού του σκοπού (Μπασέτας, 2007: 138). Να επισημανθεί ότι η επίτευξη περισσότερων από ό,τι πίστευε ο μαθητής, οικοδομεί την αυτοεκτίμησή του, ενώ η επιτυχία γεννά επιτυχία, αφού όσα περισσότερα επιτύχουν οι μαθητές τόσο περισσότερο πιστεύουν ότι θα πετύχουν, γεγονός που τους ωθεί να θέλουν να επιτύχουν περισσότερα και, εν τέλει, να οδηγούνται σε μεγαλύτερη επιτυχία (McBer, 2001: 48). Επομένως, οι προσδοκίες του καλού εκπαιδευτικού επιδρούν στην αυτοεκτίμηση του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2003: 146) και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματά του.

Ως κατακλείδα σε αυτή την ενότητα, γίνεται σαφές ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, να διαμορφώνει αντικειμενικά και προσεκτικά τις προσδοκίες του, να μην προβαίνει σε βεβαιωμένες εκτιμήσεις, αλλά να εντοπίζει τις ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών του και να θέτει ρεαλιστικούς στόχους για να γεφυρώσει τα μαθησιακά κενά, προκειμένου ο μαθητής να επιτυγχάνει στους καθημερινούς στόχους της μαθησιακής διαδικασίας. Αναμφίβολα, οφείλει να διαμορφώνει προσδοκίες, που ανταποκρίνονται στην πραγματική εικόνα του μαθητή και συντελούν στη βελτίωση όλων των μαθητών, ασκώντας θετική επίδραση σε όλους. Παράλληλα, πρέπει να είναι ευέλικτος και να επαναπροσδιορίζει τις προσδοκίες του ανάλογα με την πρόοδο των μαθητών, προκειμένου αυτές να λειτουργήσουν ενισχυτικά και ενθαρρυντικά για όλους τους μαθητές, αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους. Ως εκ τούτου, οφείλει να θέτει υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, να πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να επιτύχουν, να κάνει τη μάθηση ουσιαστική, να σέβεται τις επιλογές των μαθητών του, να επιδεικνύει γνήσιο ενδιαφέρον για αυτούς και για τη ζωή τους, να τους ενσυναισθάνεται και να τους αποδέχεται άνευ ορίων, καθώς και να γεννά θετικά και αισιόδοξα συναισθήματα σε αυτούς. Εν τέλει, ο καλός εκπαιδευτικός διαμορφώνει προσδοκίες που επιδρούν θετικά στον μαθητή και συμβάλλουν στη βελτίωση και στην πρόοδό του.

Τέλος, με βάση την παραδοχή ότι *«κάθε μαθητής μπορεί να γίνει άριστος, φτάνει μόνο να το πιστεύει ο δάσκαλός του»* (Πυργιωτάκης, 2011: 377), γίνεται σαφές ότι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του μαθητή και, συνάμα, αντιλαμβανόμαστε

το βάρος της ευθύνης που επωμίζεται ο εκπαιδευτικός, αφού από αυτόν εξαρτάται η μελλοντική πορεία του μαθητή. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η υπόσταση καλών εκπαιδευτικών, που θα υλοποιήσουν την αποστολή του σύγχρονου σχολείου αποτελεσματικά και επιτυχώς και θα παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, πιστεύοντας ότι όλοι μπορούν να επιτύχουν και να μάθουν.

Ο καλός εκπαιδευτικός για να διατηρήσει το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, θα πρέπει να διαθέτει δεξιότητες στην αποτελεσματική οργάνωση και διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας, καθώς συνιστούν βασικά προσόντα του, όπως θα αναπτυχθεί στη συνέχεια.

3.2.4 Αποτελεσματική οργάνωση και διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας από τον καλό εκπαιδευτικό

Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την άρτια και αποτελεσματική οργάνωση και διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας, καθώς αυτά εκλαμβάνονται μεταξύ των σημαντικότερων καθηκόντων του, καθώς επιδρούν καθοριστικά στο διδακτικό του έργο (Τριλιανός, 2013: 377). Επίσης, αποτελεί επιβεβαιωμένη παραδοχή ότι η παιδαγωγική επικοινωνία και διαχείριση της τάξης είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της διδασκαλίας (Stronge, 2007: 104), καθώς συνδέονται άμεσα μαζί της (Τριλιανός, 2013: 377) και, παράλληλα, συνιστούν βασικά προσόντα του καλού εκπαιδευτικού και επιμέρους διαστάσεις του έργου του. Επιπλέον, ο καλός εκπαιδευτικός υποστηρίζει τη μάθηση των μαθητών δημιουργώντας ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον προσανατολισμένο στη μάθηση, για την ενορχήστρωση του οποίου απαιτείται να διαθέτει δεξιότητες στην οργάνωση και διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας (Stronge, 2007: 40).

Αξίζει να διευκρινιστεί ότι με τον όρο διαχείριση της τάξης νοούνται *«οι ενέργειες και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να λύσουν το πρόβλημα της τάξης στις τάξεις»* (Doyle, 1986: 397), δηλαδή οι ενέργειες των εκπαιδευτικών, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο προωθεί και διευκολύνει τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (Evertson & Weinstein, 2006) και, συγχρόνως, διασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης (Wragg, 2001).

Κατά τον Slavin (2007: 437), η διαχείριση της τάξης, δηλαδή οι στρατηγικές για την παροχή ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, ενσωματώνει όχι μόνο

την πρόληψη και αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς, αλλά, κυρίως, την αποτελεσματική χρήση του χρόνου μάθησης, τη δημιουργία παιδαγωγικής ατμόσφαιρας που συμβάλλει στην αναζήτηση της γνώσης, καθώς και την παροχή ευκαιριών για δραστηριότητες που ενεργοποιούν τον μαθητή και τη σκέψη του.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο συνδυασμός του ορισμού της έννοιας της πειθαρχίας με τη διαχείριση της τάξης, που αποδίδει ευθύνη στον μαθητή, σύμφωνα με τον οποίο η πειθαρχία ορίζεται ως η ικανότητα του μαθητή να εργάζεται σε ένα περιβάλλον μάθησης, χωρίς να παραβιάζει τα δικαιώματα, τις ελευθερίες και τις ευθύνες των συμμαθητών του και των ενηλίκων (Freiberg & Lapointe, 2006). Επίσης, η πειθαρχία αποτελεί ένα εργαλείο κανονικοποίησης της συμπεριφοράς των κοινωνιών και ενστάλαξης βασικών κανόνων και αξιών της κοινωνίας (Κυρίδης, 1999: 14). Στην περίπτωση μας, εννοούμε *«τη διασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων, οι οποίες συμβάλλουν στην απρόσκοπτη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνεκδοχικά στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου»* (Κωνσταντίνου, 2015: 235). Με άλλη διατύπωση, η πειθαρχία, ως διαδικασία και πρακτική, συνιστά προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της μαθησιακής και, ευρύτερα, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που διασφαλίζει την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι η πειθαρχία είναι συνυφασμένη με ρητούς και άδηλους κανόνες που εφαρμόζονται στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό και, για τον λόγο αυτό, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο ο τρόπος που οργανώνει ο εκπαιδευτικός την εκπαιδευτική διαδικασία και, κατ' επέκταση, την παιδαγωγική επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές. Επιπλέον, να διευκρινιστεί ότι η πειθαρχία δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μέσο επίτευξης των παιδαγωγικών σκοπών, στους οποίους ανήκει και η αυτοπειθαρχία του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 235-236).

Υπό αυτή την έννοια, ο καλός εκπαιδευτικός που παρουσιάζει οργανωμένα μαθήματα, αξιοποιεί αποτελεσματικά τα κίνητρα για μάθηση, προσαρμόζει τη διδασκαλία του στο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών και διαχειρίζεται τον χρόνο αποτελεσματικά, αντιμετωπίζει ελάχιστα προβλήματα διαχείρισης της τάξης και της πειθαρχίας. Ενίοτε, όμως, θα συναντήσει τέτοιου είδους προβλήματα, τα οποία μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά (Slavin, 2007: 438), όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Η άρτια οργάνωση της τάξης, ως πρωταρχικό μέλημα του καλού εκπαιδευτικού, συμβάλλει στην αποτελεσματική διδασκαλία, αφού ελευθερώνεται έως και μια επιπλέον ώρα την εβδομάδα από χαμένο χρόνο, που μπορεί να αξιοποιηθεί για τη

διδασκαλία (Stronge, 2007: 39, 42). Επίσης, η καλή οργάνωση της τάξης απαιτεί σημαντική επένδυση του χρόνου στην αρχή, ωστόσο τα οφέλη απόσβεσης είναι τεράστια (Emmer, Evertson & Worsham, 2003).

Πολύ σημαντικό στοιχείο, που οφείλει να λαμβάνει υπόψη του ο καλός εκπαιδευτικός, είναι η διαμόρφωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, καθώς επηρεάζει το κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα της τάξης και καθορίζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Stronge, 2007:40· Τριλιανός, 2013: 391-398). Με άλλη διατύπωση, η διάταξη και διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας να γίνεται, με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην δημιουργούνται προβλήματα συνωστισμού, να υπάρχουν ευρύχωροι διάδρομοι μεταξύ των θρανίων για την άνετη μετακίνηση των μαθητών και την επαφή τους, όταν πρέπει να συνεργαστούν. Επίσης, η αισθητική εμφάνιση και διακόσμηση της αίθουσας πρέπει να είναι επιμελημένη, ώστε να προσελκύει περισσότερο τους μαθητές και να καθιστά τη μάθηση ως μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα. Αναφορικά με τη διάταξη των θρανίων και την τοποθέτηση της έδρας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει να έχει οπτική επαφή με όλους τους μαθητές και να αποτελεί ο ίδιος μέρος της ομάδας, προκειμένου να υπάρχει αδιάλειπτη επικοινωνία μεταξύ τους (Τριλιανός, 2013: 391-398).

Περαιτέρω, ο καλός εκπαιδευτικός αξιοποιεί σωστά τον προγραμματισμένο χρόνο διδασκαλίας, ενώ επιτυγχάνει τη μεγιστοποίηση του χρόνου διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές με τους ακόλουθους τρόπους (Borich, 2011· Reynolds & Teddlie, 2000· Slavin, 2007: 440-442):

- *Αποτρέποντας την απώλεια χρόνου:* Συχνές απώλειες διδακτικών ωρών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς έχουν ως αποτέλεσμα τη διακοπή της ροής της εκπαίδευσης, ενώ υπάρχει πιθανότητα ο χρόνος να μην είναι επαρκής για την κατάκτηση του αναλυτικού προγράμματος.
- *Αποτρέποντας τις διακοπές:* Ο καλός εκπαιδευτικός φροντίζει να μην διακόπτεται το μάθημα, τόσο από εξωτερικά επιβεβλημένα αίτια όσο και από τους ίδιους τους μαθητές, εφευρίσκοντας τρόπους αποφυγής των διακοπών.
- *Εξασφαλίζοντας την έγκαιρη έναρξη και λήξη των μαθημάτων:* Η σαφής και έγκαιρη προσέλευση του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι σημαντική, προκειμένου να υπάρχει συνεπής προσέλευση των μαθητών στο μάθημα. Σε αντίθετη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός δίνει το κακό παράδειγμα, ενώ προσπαθεί να επιβάλλει την τάξη σπαταλώντας τον χρόνο του (Kyriacou, 1997: 105· Slavin, 2007: 441). Ιδιαίτερα,

οι αργοπορημένοι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό, ώστε να κατανοήσουν ότι δεν υπάρχουν περιθώρια καθυστέρησης στο μάθημα (Kyriacou, 1997: 105). Ωστόσο, σημαντική είναι και η λήξη του μαθήματος, για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να φροντίζει να ολοκληρώνει έγκαιρα το μάθημα και να σέβεται το δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα (Καδιανάκη, 2008: 131· Slavin, 2007: 441).

- *Ελαχιστοποιώντας τον χρόνο που διατίθεται σε ζητήματα πειθαρχίας ή διοικητικά:* Οι ενέργειες συμμόρφωσης δεν θα πρέπει να διακόπτουν τη ροή του μαθήματος, για τον λόγο αυτό, θεσπίζονται κανόνες λειτουργίας της τάξης (Borich, 2011). Επίσης, συχνά, ένα σιωπηλό πλησίασμα του ενοχλητικού μαθητή, ένα νεύμα ή ένα νόημα με το χέρι μπορούν να επαναφέρουν τον μαθητή στην τάξη χωρίς να διακοπεί η διδακτική διαδικασία.
- *Αντιμετωπίζοντας διαδικασίες ρουτίνας:* Δεν πρέπει να αναλώνεται υπερβολικός χρόνος σε διαδικασίες ρουτίνας της τάξης, οι οποίες πρέπει να καθιερώνονται από την αρχή του σχολικού έτους.

Ακολουθώς, ο καλός εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιτύχει την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, πρέπει να αξιοποιήσει αποτελεσματικά και τον χρόνο απασχόλησης των μαθητών, δηλαδή να διδάσκει πράγματα ενδιαφέροντα, συναρπαστικά και, κυρίως, σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να προσέχουν. Ταυτόχρονα, το ενδιαφέρον τους ενισχύεται όταν ο εκπαιδευτικός εναλλάσσει τις μεθόδους διδασκαλίας και τους εμπλέκει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, η διατήρηση της ροής του μαθήματος, της ομαλής συνέχειας της διδασκαλίας και η διαχείριση των μεταβάσεων από μια δραστηριότητα σε μια άλλη, συνιστούν σημαντικές στρατηγικές για τη διαχείριση της τάξης (Slavin, 2007: 442-445).

Επιπλέον, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να παρακολουθεί και να ελέγχει τις συμπεριφορές των μαθητών του, διαρκώς, προκειμένου να ανιχνεύσει και να αντιμετωπίσει έγκαιρα, τυχόν, προβλήματα και διαταραχές, ξανακερδίζοντας τον έλεγχο (Kyriacou, 1997: 106· Stronge, 2007: 41). Ως εκ τούτου, στην άρτια οργάνωση, εύρυθμη λειτουργία και διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας συμβάλλουν οι κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών, που αφορούν την ακαδημαϊκή εργασία και τη διαγωγή του μαθητή στην τάξη, ενώ σχεδιάζονται, συνήθως, πριν την έναρξη των μαθημάτων και κοινοποιούνται στους μαθητές κατά την πρώτη μέρα λειτουργίας των μαθημάτων.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με την επιτυχημένη διαχείριση της τάξης, καταδεικνύεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να είναι διορατικός, σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, ο καλός εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία θέσπισης και διατήρησης κανόνων, διατηρώντας τους ενεργούς στη διαδικασία της διδασκαλίας (Stronge, 2007: 40). Με άλλη διατύπωση, ο καλός εκπαιδευτικός καθιερώνει σαφείς κανόνες και διαδικασίες, ενώ εδραιώνει την αξιοπιστία του στους μαθητές μέσω της δίκαιης και συνεπούς εφαρμογής της πειθαρχίας (Peart & Campbell, 1999· Shellard & Protheroe, 2000· Wharton McDonald, Pressley & Hampston, 1998). Αυτό σημαίνει ότι η σημαντικότητα των κανόνων που συνδιαμορφώνονται με τους μαθητές (Evertson et al., 2003: 23-24· Κυρίδης, 1999: 66· Κωνσταντίνου, 2015: 269· Ματσαγγούρας, 2007: 298), έγκειται στο ότι διευκολύνουν την ομαλή λειτουργία της τάξης και, παράλληλα, δεσμεύουν τους μαθητές στην τήρησή τους, αφού φέρουν τη σφραγίδα της προσωπικής τους συμβολής. Επίσης, ιδιαίτερη σημασία για την τήρησή τους από τους μαθητές έχουν, αφενός η σαφήνεια μετάδοσής τους σε αυτούς (Slavin, 2007: 451· Τριλιανός, 2013: 402-406) και αφετέρου η συνέπεια εφαρμογής τους από τους εκπαιδευτικούς (Τριλιανός, 2013: 405· Stronge, 2007: 40), καθώς και η δίκαιη επιβολή τους σε όλους τους μαθητές (Stronge, 2007: 41).

Αξιο ιδιαίτερης αναφοράς είναι το γεγονός ότι ο καλός εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιήσει τη συνθέσπιση κανόνων με τους μαθητές μέσω του εκπαιδευτικού συμβολαίου, το οποίο ρυθμίζει την προσδοκώμενη συμπεριφορά των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, αλλά και το αντίστροφο, αφού αναφέρεται σε θέματα, σχετικά με τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά και σε ζητήματα που αφορούν την παρεχόμενη γνώση (Τσαμπίκα, Κολοκοτρώνης & Θεοφανέλλης, 2011: 4).

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται με σαφήνεια ότι οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τους κανόνες διαχείρισης της τάξης και, γενικότερα, του σχολείου και να έχουν επίγνωση των συνεπειών σε περίπτωση παραβατικών ή μη επιθυμητών συμπεριφορών (Regan, 2009). Συνεπώς, θα πρέπει να συντάσσονται από κοινού με τους μαθητές μέσα από εποικοδομητικό διάλογο (Ματσαγγούρας, 2007) και να αποφεύγεται η αυταρχική επιβολή της πειθαρχίας χωρίς ουσιαστική επικοινωνία (Ζεργιώτης, 2007).

Υπό την έννοια αυτή, ο καλός εκπαιδευτικός εφαρμόζει το τρίπτυχο «κανόνας-παράβαση-ποινή», δηλαδή όποιος παραβιάζει τον κανόνα, πρέπει να υποστεί και την κύρωση, προκειμένου να επιβληθεί η τάξη, αλλά και να διαπαιδαγωγηθεί ο μαθητής

στην εφαρμογή των κανόνων. Ακολούθως, η επιβολή ποινών γίνεται πάντα με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και, κυρίως, με σεβασμό στην προσωπικότητά του, χωρίς να καταργείται η αυτονομία και η κριτική του ικανότητα. Παράλληλα, είναι σημαντικό ο μαθητής να κατανοήσει ότι είναι συνυπεύθυνος για την ύπαρξη κανόνων, που διασφαλίζουν την απρόσκοπτη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλοσεβασμού, αλληλοκατανόησης και αυτοπειθαρχίας (Κωνσταντίνου, 2015: 236).

Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι με τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού, οι αποτελεσματικές δεξιότητες διαχείρισης συνιστούν το κλειδί για την ελαχιστοποίηση των προβλημάτων πειθαρχίας. Αυτό επιτυγχάνεται όταν ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται και φροντίζει για τις ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, δηλαδή είναι αμερόληπτος και δεν αγνοεί ορισμένους μαθητές, δείχνοντας σε άλλους ιδιαίτερη προσοχή. Κατ' επέκταση, σημαντική δεξιότητα του καλού εκπαιδευτικού είναι να προλαμβάνει την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών, η οποία αποφεύγεται όταν ο εκπαιδευτικός επαινεί τους μαθητές και ενισχύει θετικά τη συμπεριφορά τους, ενώ η εδραίωση της εμπιστοσύνης μεταξύ τους οικοδομεί σχέσεις αλληλοσεβασμού και αλληλοεκτίμησης, με αποτέλεσμα οι παραβατικές συμπεριφορές να είναι σπάνιες (Stronge, 2007: 43-45). Αυτό σημαίνει ότι οι ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών μειώνουν τα προβλήματα πειθαρχίας, διορθώνουν συμπεριφορές, εντός και εκτός τάξης (Marzano, 2003), ενώ η μείωση των πειθαρχικών προβλημάτων μέσα στην τάξη μπορεί να αυξήσει τη συνολική επίδοση των μαθητών (Stronge, 2007: 46), όπως θα αναλυθεί και στην επόμενη ενότητα. Παράλληλα, οι επαναλαμβανόμενες και σαφείς προσδοκίες του εκπαιδευτικού για θετική συμπεριφορά των μαθητών συμβάλλουν στην επιτυχία του ελέγχου της τάξης και μειώνουν τα πειθαρχικά προβλήματα (Good & Brophy, 1997· Stronge, 2007: 46). Ωστόσο, ο καλός εκπαιδευτικός σε περίπτωση αρνητικής συμπεριφοράς των μαθητών οφείλει να εφαρμόσει στρατηγικές για να ανακατευθύνει την αρνητική συμπεριφορά (Walker-Dalhouse, 2005).

Άξιο ιδιαίτερης προσοχής, κατά την άποψή μας και με γνώμονα την εκπαιδευτική μας εμπειρία, είναι το γεγονός ότι η διατήρηση του κύρους και της σοβαρότητας και συνέπειας του καλού εκπαιδευτικού ελαχιστοποιεί την εμφάνιση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ ενισχύει και ενδυναμώνει τη δύναμη επιρροής του στην τάξη, χωρίς να σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυταρχικός.

Γενικότερα, ο καλός εκπαιδευτικός πετυχαίνει την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας, όταν (Fontana, 1995: 435-439):

- ✓ *κινεί το ενδιαφέρον της τάξης*, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει διάθεση για φασαρίες, καθώς όλοι είναι αφοσιωμένοι στη δουλειά του,
- ✓ *είναι αμερόληπτος και συνεπής* απέναντι στους μαθητές, ώστε να αποφεύγονται μνησικακίες και εχθρότητες μεταξύ των μαθητών,
- ✓ *διαθέτει χιούμορ*, δηλαδή είναι πρόθυμος να γελάσει μαζί με τους μαθητές του δημιουργώντας ένα ευχάριστο κλίμα,
- ✓ *αποφεύγει τις περιττές απειλές*, ενώ σε περίπτωση που χρειαστεί να διατυπώσει κάποιες, πρέπει να είναι ρεαλιστικές και ανάλογες προς το παράπτωμα, αλλά και να εφαρμόζονται,
- ✓ *είναι ακριβής*, δηλαδή δεν φτάνει αργοπορημένος στην τάξη, δίνοντας το καλό παράδειγμα στους μαθητές του, αλλά δείχνει ακρίβεια και στο τέλος του μαθήματος, όταν τα παιδιά είναι να βγουν για διάλειμμα,
- ✓ *αποφεύγει τον θυμό*, είναι ψύχραιμος και δεν δρα εν θερμώ,
- ✓ *δίνει ευκαιρίες για υπευθυνότητα* στους μαθητές, αποδεικνύοντας την εμπιστοσύνη του σε αυτούς,
- ✓ *προκαλεί την προσοχή των μαθητών* φωνάζοντας άμεσα τα ονόματά τους, αντί να κάνει έκκληση προς όλη την τάξη,
- ✓ *αποφεύγει να ταπεινώνει τους μαθητές* και να χρησιμοποιεί τον σαρκασμό, καθώς αυτό υπονομεύει το κύρος του στα μάτια των μαθητών και προκαλεί αναιδέις συμπεριφορές,
- ✓ *βρίσκεται σε ετοιμότητα*, δηλαδή ξέρει πάντα τι ακριβώς συμβαίνει στην τάξη,
- ✓ *χρησιμοποιεί θετική γλώσσα*, δίνοντας έμφαση σε αυτό που θέλει να κάνουν οι μαθητές και όχι σε αυτό που πρέπει να αποφύγουν,
- ✓ *φέρεται με αυτοπεποίθηση*, προκειμένου οι μαθητές να είναι πρόθυμοι να τον πιστέψουν και να συνεργαστούν,
- ✓ *είναι καλά οργανωμένος*, αναφορικά με το μάθημα, την προετοιμασία της ύλης, τη λειτουργία του εξοπλισμού, τις πρακτικές που θα εφαρμόσει,
- ✓ *δείχνει ότι του αρέσουν τα παιδιά*, διατηρώντας καλή σχέση με τους μαθητές, δείχνοντας συμπάθεια, κατανόηση, υποστήριξη και ικανοποίηση από το έργο τους, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν με συνεργατικότητα και εκτίμηση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των μαθητών, σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, σύμφωνα με τις οποίες οι αποφάσεις τους, αναφορικά με τον τρόπο συμπεριφοράς τους και το αν θα συνεργάζονται, βασίζονται στον σεβασμό τους για τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές, λοιπόν, πιστεύουν ότι ο καλός εκπαιδευτικός βοηθά στη διατήρηση ενός θετικού περιβάλλοντος στην τάξη, ενώ πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να ασκεί την εξουσία και τον έλεγχο μέσω της οικοδόμησης της ευθύνης των μαθητών, καθώς και την ικανότητα να διατηρεί τον έλεγχο και την τάξη μέσα στην τάξη (Egeberg & McConney, 2018). Ακολούθως, θεωρούν ότι ο καλός εκπαιδευτικός ασκεί την εξουσία χωρίς να είναι άκαμπτos, απειλητικός ή τιμωρητικός, ενώ δημιουργεί σχέσεις φροντίδας με τους μαθητές και κάνει τη μάθηση διασκεδαστική (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006:187· Egeberg & McConney, 2018). Επομένως, οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι οι σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού και η ενθάρρυνση μέσω της φροντίδας συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.

Συμπερασματικά λοιπόν, ο καλός εκπαιδευτικός, ως κύριος διαχειριστής της τάξης και της πειθαρχίας στην τάξη, εφαρμόζει διάφορες στρατηγικές, προκειμένου να επιτύχει αποτελεσματικά την επιμέρους αυτή διάσταση του εκπαιδευτικού του έργου. Με λίγα λόγια, οι σημαντικότερες πρακτικές αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης και της πειθαρχίας, πέρα από την άρτια χωροταξική οργάνωση και διαμόρφωση της τάξης, συμπεριλαμβάνουν τη διαμόρφωση κανόνων και διαδικασιών, που καθορίζονται με σαφήνεια στους μαθητές από την αρχή, ενώ είναι καλό να συνδιαμορφώνονται με τη συμβολή των μαθητών, ώστε να εμπλέκονται ενεργά και να είναι υπεύθυνοι για την τήρησή τους. Ακολούθως, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να είναι συνεπής, ακριβής, αμερόληπτος και δίκαιος προς όλους κατά την εφαρμογή της πειθαρχίας, να αποφεύγει τις άσκοπες διακοπές του μαθήματος και να ενισχύει την απρόσκοπτη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού με τους μαθητές.

Αναδεικνύεται, ευκρινώς, ότι η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό είναι πολυδιάστατη και, για τον λόγο αυτό, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην αρχική κατάρτιση των νέων εκπαιδευτικών, στην υποστήριξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και στη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη (Egeberg, McConney & Price, 2021). Τέλος, η οικοδόμηση σχέσεων φροντίδας για την ευημερία των μαθητών συνιστά δείκτη της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης (Egeberg,

McConney & Price, 2021), που επιδρά στη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.

Στην επόμενη ενότητα, θα αναφερθούμε σε μια άλλη διάσταση του έργου του καλού εκπαιδευτικού, που αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Αφού προσεγγίσουμε συνοπτικά τη σημασία των εννοιών αξιολόγηση και επίδοση του μαθητή, θα αναφερθούμε στον ρόλο του εκπαιδευτικού, ως καλού αξιολογητή.

3.3 Αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού, με την οποία διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης ή μη των διδακτικών στόχων, αλλά και των στόχων διαπαιδαγώγησης (Κωνσταντίνου, 2007β: 52· Τριλιανός, 2013: 427). Με άλλη διατύπωση, η αξιολογική αυτή διαδικασία αποβλέπει στον συστηματικό, έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό προσδιορισμό της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας και του αποτελέσματος μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας, αναφορικά με τους στόχους της, αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία (Κωνσταντίνου, 2007β: 15), ενώ έχει περισσότερο διαγνωστικό, ανατροφοδοτικό και πληροφοριακό χαρακτήρα, παρά επικυρωτικό (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 465).

Περαιτέρω, με τον όρο «επίδοση» του μαθητή εννοούμε την πρόοδο του μαθητή, σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που καλείται να κατακτήσει, καθώς και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Με άλλα λόγια, η επίδοση είναι συνυφασμένη με την ποσότητα και ποιότητα των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που διαθέτει ο μαθητής σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή ή σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 171· Τριλιανός, 2013: 468). Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής *«αμείβεται ανάλογα με αυτό που παράγει, ενώ η επαγγελματική και κοινωνική θέση που καταλαμβάνει στο κοινωνικό σύνολο εξαρτάται από την ατομική επίδοση»* (Κωνσταντίνου, 2007β :21-22· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 :172) και, ακολούθως, μέσω της αξιολόγησης της επίδοσής του, επιδιώκει την αναγνώριση στο κοινωνικό περιβάλλον του (Κωνσταντίνου, 2007β :21).

Υπό το πρίσμα αυτό, η επίδοση του μαθητή και, ειδικότερα, η αξιολόγησή της είναι ένα ζήτημα που συνδέεται τόσο με τις παιδαγωγικές διαδικασίες όσο και με τους παιδαγωγικούς στόχους και, συνολικά, με τη λειτουργία του σχολείου (Κωνσταντίνου,

2007β :20). Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής στο σχολείο αξιολογείται σύμφωνα με την επίδοσή του σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, με ιδιαίτερη βαρύτητα στη γλώσσα και τα μαθηματικά, ενώ σε τομείς που αφορούν την κοινωνική δράση και την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση, σχεδόν καθόλου (Κωνσταντίνου, 2007β: 38· Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017: 186-187).

Φυσικά, η αξιολόγηση των μαθητών δεν περιορίζεται μόνο στις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές, αλλά αποβλέπει και σε άλλου είδους στόχους, όπως ψυχοκινητικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 467), ενώ συμπεριλαμβάνει και χαρακτηριστικά των μαθητών, που συνθέτουν τη συνολική του εικόνα μέσα στην τάξη, όπως η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η προσπάθεια για κατάκτηση της γνώσης, ο βαθμός συνεργασίας με τους συμμαθητές τους, το ενδιαφέρον τους, οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν, καθώς και η τήρηση των κανόνων λειτουργίας της τάξης και, ευρύτερα του σχολείου (Τριλιανός, 2013: 428-429).

Ωστόσο, η αξιολόγηση του μαθητή δεν στοχεύει μόνο στην αποτίμηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών, αλλά ενημερώνει τόσο τους μαθητές, τους γονείς και κηδεμόνες όσο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για τα αποτελέσματα των διδακτικών του προσπαθειών, ώστε μέσω της ανατροφοδότησης να μπορέσει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και τη μεθοδολογία για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Creemers & Kyriakides, 2008· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 465· Κωνσταντίνου, 2007β· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Kyriakides, 2005· McBer, 2000· Muijs & Reynolds, 2005· Τριλιανός, 2013: 428).

Χωρίς αμφιβολία, υπό μια θεωρητική βάση, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή πρέπει να συμβάλει (Κωνσταντίνου, 2007β: 44-45):

- *«Στη δημιουργία αυτενεργού, συνειδητής και σκόπιμης μάθησης, δηλαδή στη διαμόρφωση εργασιακής και μαθησιακής ικανότητας και γενικά συμπεριφοράς.*
- *Στην ανάπτυξη ετοιμότητας για καταβολή προσπάθειας και έλεγχο της συμπεριφοράς για επίδοση, δηλαδή στη διαμόρφωση ετοιμότητας και ικανότητας για επίδοση.*
- *Στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος, δημιουργικότητας, αυτενέργειας, πρωτοβουλίας, διερευνητικής ικανότητας και χαράς για μάθηση.*
- *Στη διαμόρφωση κοινωνικής ευαισθησίας και αντίληψης.*
- *Στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης για τις ικανότητες που έχει ο μαθητής».*

Τέλος, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Creemers & Kyriakides, 2008). Για τον λόγο αυτό, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει αξιολογικές δεξιότητες, προκειμένου να ανταποκριθεί επιτυχώς ως καλός αξιολογητής, όπως θα συζητήσουμε στην επόμενη ενότητα.

3.3.1 Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή από τον καλό εκπαιδευτικό

Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενη ενότητα, η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικής διδασκαλίας και, επομένως, συνιστά μια επιμέρους διάσταση του έργου που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός και, στην περίπτωση μας, μας ενδιαφέρει ο καλός εκπαιδευτικός, ως καλός αξιολογητής. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να είναι καλός αξιολογητής οφείλει να διεκπεραιώνει την αξιολογική διαδικασία της επίδοσης του μαθητή, με βάση τις παιδαγωγικές αρχές της αξιολόγησης και με γνώμονα το συμφέρον, πρωτίστως, του μαθητή και, ευρύτερα, της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με άλλη διατύπωση, ο καλός εκπαιδευτικός, από παιδαγωγική σκοπιά, αξιολογεί τον μαθητή αποβλέποντας στο συμφέρον του δηλαδή στη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή του. Ειδικότερα, εφαρμόζει τις παιδαγωγικές διαδικασίες της αξιολόγησης, προκειμένου (Κωνσταντίνου, 2007β: 51-52· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 196):

- ✓ Να διαγνωστεί η επίτευξη των μαθησιακών στόχων.
- ✓ Να διαγνωστεί η ατομική και συλλογική πρόοδος, οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαιτερότητες του μαθητή.
- ✓ Να εντοπιστούν και να εξαλειφθούν οι ελλείψεις των μαθητών.
- ✓ Να εντοπιστούν οι μεθοδολογικές αδυναμίες από την πλευρά του εκπαιδευτικού.
- ✓ Να σχεδιαστούν τα στάδια μάθησης που θα ακολουθήσουν.
- ✓ Να ανατροφοδοτηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία.
- ✓ Να ενεργοποιηθεί και να ενθαρρυνθεί ο μαθητής, σύμφωνα με τις ικανότητες, τις ελλείψεις και τα ενδιαφέροντά του, όπως αυτά έχουν εντοπιστεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
- ✓ Να επιδράσει θετικά στις μαθησιακές διαδικασίες, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της μάθησης.

Ωστόσο, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να υλοποιεί την αξιολόγηση με τα ακόλουθα κριτήρια: α) Εγκυρότητα: αξιολογείται με ακρίβεια και χωρίς παρέκκλιση ο αρχικός στόχος που έχει τεθεί, β) αξιοπιστία: όσες φορές και να επαναληφθεί η διαδικασία, κάτω από ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου αποτέλεσμα και γ) αντικειμενικότητα: η διαδικασία δεν επηρεάζεται από διάφορους άσχετους με το αντικείμενο της αξιολόγησης παράγοντες (Δημητρόπουλος, 1989: 203-225· Κασσωτάκης, 1998: 48-52· Κωνσταντίνου, 2007β: 110).

Σύμφωνα με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να θέτει στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας τον ίδιο τον μαθητή ως άτομο με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές του. Επίσης, δεν συγκρίνει τον μαθητή με τους άλλους συμμαθητές του, αλλά με τον ίδιο τον εαυτό του, καθώς έχει τον δικό του ρυθμό ανάπτυξης και μάθησης, δηλαδή η σύγκριση αφορά τι πέτυχε ή δεν πέτυχε, τι έμαθε περισσότερο ή λιγότερο, σε σχέση με προηγούμενες φορές, τις προσπάθειες που χρειάστηκε, τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και το είδος της απαιτούμενης υποστήριξης (Κωνσταντίνου, 2007β: 52).

Υπό το πρίσμα αυτό, ο καλός εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αξιολόγηση ως εργαλείο που αποβλέπει στην εξέταση των γνώσεων που αποκτήθηκαν και, κατ' επέκταση, ως μέσο μάθησης, χωρίς αυτή να αποτελεί μέσο τιμωρίας των μαθητών. Ως εκ τούτου, εφαρμόζει τη διαγνωστική αξιολόγηση στην αρχή του έτους ή στην αρχή μιας νέας ενότητας ή νέου μαθήματος, προκειμένου να διαπιστώσει το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, δηλαδή να προσδιορίσει το επίπεδο γνώσεών τους, εντοπίζοντας ικανότητες, ελλείψεις και αδυναμίες (Κασσωτάκης, 1998· 2013· Κωνσταντίνου, 2007β· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

Ακολούθως, εφαρμόζει τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς αυτή λειτουργεί ως μηχανισμός συνεχούς ανατροφοδότησης των μαθητών και του εκπαιδευτικού, δηλαδή για να συγκεντρώσει πληροφορίες και να ελέγξει την επίτευξη των αρχικών στόχων που έχουν τεθεί, αλλά και να εξάγει πληροφορίες, ώστε να προβεί σε ενδεχόμενο επαναπροσδιορισμό των μεθόδων ή του αρχικού σχεδιασμού, χωρίς να επιδιώκει να κατατάξει τους μαθητές σε διάφορες αξιολογικές κατηγορίες συγκρίνοντάς τους μεταξύ τους. Φυσικά, σε περίπτωση μη επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, δεν καταλογίζεται ευθύνη στον μαθητή, αντιθέτως, πρέπει να αναζητηθεί τι δεν πήγε καλά στην οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας, προκειμένου να βελτιωθεί (Κασσωτάκης, 1998· 2013· Κωνσταντίνου, 2007β).

Συνακόλουθα, ο καλός εκπαιδευτικός, αφού ολοκληρωθεί η διδακτική διαδικασία ή στο τέλος μιας χρονικής περιόδου ή ενότητας, πραγματοποιεί την τελική αξιολόγηση, δηλαδή μια συνολική αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Κασσωτάκης, 1998· Κωνσταντίνου, 2007β· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

Χωρίς αμφιβολία, ο καλός εκπαιδευτικός δεν στηρίζεται στα αποτελέσματα μεμονωμένων εξεταστικών δοκιμασιών που διεξάγονται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, αντιθέτως, η αξιολόγησή του για τον μαθητή πρέπει να είναι απόρροια μιας διαδικασίας συνεχούς παρακολούθησης των εργασιών και της προόδου του μαθητή, αλλά και του διαρκούς ελέγχου της πορείας της μάθησής του. Επίσης, ο καλός εκπαιδευτικός μέσω της συνεχούς αξιολόγησης δύναται να διατυπώσει αντικειμενική κρίση, αναφορικά με τις ικανότητες του κάθε μαθητή, αλλά και τις ελλείψεις ή αδυναμίες του, προσδιορίζοντας, έτσι, τα προβλήματα που χρήζουν προσοχής και βελτίωσης, σχετικά με τον μαθητή και, ευρύτερα, την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, ενισχύει, με τον τρόπο αυτό, τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, οξύνει το ενδιαφέρον τους και ενδυναμώνει τις προσπάθειές τους για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (Κασσωτάκης, 1998· Κωνσταντίνου, 2007β), καθώς μια αποτελεσματική διδασκαλία περιλαμβάνει τη συνεχή αξιολόγηση που, αφενός πληροφορεί τον εκπαιδευτικό και αφετέρου βοηθά τον μαθητή να αναλάβει και ο ίδιος την ευθύνη για τη δική του ακαδημαϊκή επιτυχία (Stiggins, 2004).

Στη βάση αυτή, ο καλός εκπαιδευτικός επιβάλλεται να αξιοποιεί και να συνδυάζει ποικιλία μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης, όπως συνεκτίμηση προφορικών και γραπτών δοκιμασιών, προφορικής εξέτασης, εργασιών, φακέλου αξιολόγησης κ.ά., προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας (Creemers & Kyriakides, 2008· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β: 473· Κωνσταντίνου, 2007β· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Stronge, 2007: 92· McBer, 2000· Muijs & Reynolds, 2005). Αυτό σημαίνει ότι ο καλός εκπαιδευτικός κάνει χρήση όλων των εργαλείων που έχει στη διάθεσή του, ώστε να έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, συμπεριλαμβάνοντας και τη χρήση της εργασίας για το σπίτι, καθώς και την ανατροφοδότηση (Stronge, 2007: 85). Συγχρόνως, αξιοποιεί εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως ο εννοιολογικός χάρτης, οι ρουμπρίκες αξιολόγησης, τα τεστ αυτοαξιολόγησης, οι φάκελος εργασιών, τα ημερολόγια κ.ά. (Κωνσταντίνου, 2007β· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η εφαρμογή

ευέλικτων τεχνικών αξιολόγησης διασφαλίζει τη μεταγνωστική επίγνωση των μαθητών και τη βελτίωση της απόδοσής τους (Mayer & Alexander, 2011).

Επίσης, χρησιμοποιεί την τεχνική των ερωτήσεων, προκειμένου να αμβλύνει την κριτική σκέψη των μαθητών και να ενισχύσει τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2007β), ενώ αξιοποιεί ερωτήσεις που προάγουν τη σκέψη ανώτερης τάξης και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Roy & Halder, 2018: 915). Οι ερωτήσεις πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια, να έχουν συγκεκριμένο σκοπό, να δραστηριοποιούν το πνεύμα του μαθητή, αλλά και να έχουν μια συνέχεια. Αυτό σημαίνει ότι ο καλός εκπαιδευτικός προχωράει στην επόμενη ερώτηση μόνο, εφόσον, έχει ολοκληρωθεί η απάντηση της προηγούμενης (Καψάλης & Βρεττός, 2010).

Περαιτέρω, ο καλός εκπαιδευτικός αναθέτει εργασίες για το σπίτι ως προέκταση της εργασίας στην τάξη, παρέχοντας συγκεκριμένους στόχους και κατευθυντήριες γραμμές, που επιτρέπουν στους μαθητές να ανταποκριθούν σε αυτές με δημιουργικούς τρόπους. Με άλλα λόγια, αξιοποιεί την εργασία για το σπίτι ως εργαλείο για να αξιολογήσει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του, αφού ελέγχει και επανεξετάζει τακτικά τις εργασίες, ενώ παρέχει διορθωτική ανατροφοδότηση, σχετικά με την ολοκληρωμένη εργασία. Συγχρόνως, σχολιάζει τις εργασίες που δεν πληρούν τα κριτήρια επιτυχίας, γεγονός που αποφέρει πολλαπλά και υψηλότερα μαθησιακά οφέλη (Stronge, 2007: 87-88), ενώ αναλαμβάνει την ευθύνη για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών του (Liu & Meng, 2009).

Αξίζει να επισημανθεί ότι είναι πρόσφορο ο καλός εκπαιδευτικός να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να μπορούν να αξιολογήσουν τη δική τους εργασία πριν την υποβάλλουν σε αυτόν. Με άλλη διατύπωση, πριν ξεκινήσουν να ασχολούνται με την εργασία, τους δίνει μια ρουμπρίκα με τα απαιτούμενα κριτήρια επιτυχίας για την εργασία, ενώ στη συνέχεια, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αυτή τη ρουμπρίκα ως ανατροφοδότηση. Συνάμα, όμως, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να υποβάλουν εκ νέου την εργασία, αν αυτό απαιτείται, γεγονός που ενισχύει την αξία των αναθεωρήσεων (Stronge, 2007: 89). Επομένως, ο καλός εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να αυτοαξιολογούν τις εργασίες τους και να ορίζουν στόχους για τη βελτίωσή τους (McBer, 2000).

Γενικότερα, ο καλός εκπαιδευτικός σχεδιάζει και εφαρμόζει καλές στρατηγικές παρακολούθησης της προόδου των μαθητών, προκειμένου να ξαναδιδάξει το υλικό, σε περίπτωση που οι μαθητές δεν το έχουν κατανοήσει (Cotton, 2000) και, συγχρόνως,

ενθαρρύνει τους μαθητές να διαπρέψουν, τους παρέχει την ώθηση και τους παρακινεί να κάνουν συνεχή προσπάθεια (Stronge, 2007: 124).

Ωστόσο, το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, δηλαδή ο βαθμός, δεν είναι αυτοσκοπός ή μέσο ιεράρχησης και ταξινόμησης του μαθητή. Αντιθέτως, αποσκοπεί στη λήψη παιδαγωγικών μέτρων για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2007β: 50· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 266-267). Προς την κατεύθυνση αυτή, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να προσδίδει στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή παιδαγωγικό προσανατολισμό, προκειμένου να λειτουργήσει, αφενός για την αυτοδιόρθωση και ετεροδιόρθωση των αποτελεσμάτων της μάθησης και αφετέρου για την επιβράβευση και ενθάρρυνση των μαθητών. Επιπλέον, μπορεί να λειτουργήσει και ως προειδοποίηση για τους μαθητές που βρίσκονται σε επισφαλές σημείο σχολικών επιδόσεων, ώστε να κινητοποιηθούν για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 200).

Σημαντικό, επίσης, είναι ο καλός εκπαιδευτικός να μην κάνει διακρίσεις σε βάρος των μαθητών με κακή επίδοση, αλλά να είναι αμερόληπτος κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης και να αντιμετωπίζει τους μαθητές με αξιοπρέπεια και σεβασμό, χωρίς να κάνει ανάρμοστα σχόλια στην τάξη, όταν τους δίνει ανατροφοδότηση και, επιπλέον, να μην τους φέρνει σε δύσκολη θέση και να μην τους στιγματίζει (Kasimatis et al., 2020· Stronge, 2018).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα παραπάνω και με γνώμονα την εκπαιδευτική μας εμπειρία, ο καλός εκπαιδευτικός, ως καλός αξιολογητής, οφείλει:

- ✓ Να αξιολογεί τους μαθητές με βάση τις ενδεδειγμένες παιδαγωγικές αρχές της αξιολόγησης.
- ✓ Να ελέγχει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με τη χρήση ποικίλων τεχνικών και πρακτικών αξιολόγησης, προκειμένου να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη και σφαιρική εικόνα για τον μαθητή.
- ✓ Να αξιοποιεί όχι μόνο παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, αλλά και εναλλακτικές.
- ✓ Να εφαρμόζει τη διαγνωστική, τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους.
- ✓ Να παρακολουθεί διαμορφωτικά την πρόοδο των μαθητών.
- ✓ Να εντοπίζει τις ικανότητες του μαθητή και να τον ενθαρρύνει για συνεχή προσπάθεια.

- ✓ Να εντοπίζει τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του μαθητή, προκειμένου να τον βοηθήσει να βελτιωθεί.
- ✓ Να παρέχει έγκαιρη, επαρκή και σαφή ανατροφοδότηση στον μαθητή, αναφορικά με τα κοινωνικό-συναισθηματικά και ακαδημαϊκά του επιτεύγματα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να διασφαλίσει την κατανόηση και την προσέλκυση του ενδιαφέροντος και της προσοχής του.
- ✓ Να αξιολογεί την επίδοση του μαθητή με βάση σαφώς διατυπωμένα κριτήρια, που είναι συνυφασμένα με τους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους, ενώ τα κοινοποιεί έγκαιρα στους μαθητές.
- ✓ Να αξιολογεί με εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα τους μαθητές.
- ✓ Να αξιολογεί όχι μόνο τις γνωστικές ικανότητες, αλλά και τις μεταγνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή.
- ✓ Να καλλιεργεί στους μαθητές την ικανότητα αυτοαξιολόγησης.
- ✓ Να μην συγκρίνει τους μαθητές μεταξύ τους με βάση τη βαθμολογία τους και να αποφεύγει να συμβάλει στον στιγματισμό τους.
- ✓ Να προτρέπει, επανειλημμένα, τους απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές, για συμμετοχή και εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.
- ✓ Να είναι απαλλαγμένος από στερεοτυπικές προκαταλήψεις, ιδέες και στάσεις όταν εφαρμόζει την αξιολόγηση στους μαθητές.
- ✓ Να είναι δίκαιος και αντικειμενικός στη βαθμολογία, χωρίς να επηρεάζεται από εξωγενείς παράγοντες.
- ✓ Να μην επηρεάζεται από τις προσδοκίες του για τους μαθητές, σε περίπτωση που αυτές είναι λανθάνουσες.
- ✓ Να αξιολογεί τους μαθητές για να λάβει ο ίδιος ανατροφοδότηση, σχετικά με την πρόοδο των μαθητών, αλλά και την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να αυτοαξιολογηθεί και να επαναπροσδιορίσει τους διδακτικούς στόχους της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και να προβεί στον επανασχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων ή στην επιλογή άλλων διδακτικών μεθόδων, που θα συμβάλλουν στη βελτίωση τόσο του μαθητή όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ✓ Να ενημερώνει τους μαθητές, αλλά και τους γονείς για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Τέλος, είναι κοινώς αποδεκτό και υπογραμμίζεται από όλους τους ερευνητές ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης για την παρακολούθηση της προόδου και της μάθησης των μαθητών από τον καλό εκπαιδευτικό έχει βαρύνουσα σημασία, καθώς η ικανότητα συνεπούς αξιολόγησης της μαθησιακής προόδου των μαθητών και η προσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα αποτελεί την πιο σημαντική πτυχή της διδακτικής πράξης για τη βελτίωση των μαθητών (McKnight et al., 2016: 26).

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού προσδιορίζει τη στάση και τη συμπεριφορά του κατά τη διδακτική πράξη, αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας, επικοινωνίας και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, ενώ επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών, καθώς και στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, όπως θα συζητήσουμε στην επόμενη ενότητα.

3.4 Προσωπικότητα εκπαιδευτικού

Με την έννοια προσωπικότητα εννοούμε τα χαρακτηριστικά του ατόμου, που εξηγούν τους σταθερούς τύπους συναισθήματος, σκέψης και συμπεριφοράς του και, ευρύτερα, το σύνολο των ιδιαίτερων ψυχικών και πνευματικών χαρακτηριστικών και τρόπων συμπεριφοράς ενός ατόμου (Μόρφη, 2017: 46). Με άλλη διατύπωση, η προσωπικότητα είναι μια πολυσύνθετη έννοια που ορίζεται ως το σύνολο των χαρακτηριστικών και των τρόπων συμπεριφοράς που προσδιορίζουν τη μοναδικότητα της προσαρμογής ενός ατόμου προς το περιβάλλον του (Hilgard, 1977). Κατά συνέπεια, κάθε περιγραφή της προσωπικότητας ενός ατόμου πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις ικανότητες, τα κίνητρα, τη συναισθηματική αντίδραση και τις εμπειρίες του, προκειμένου να γίνεται φανερή η μοναδικότητά του (Μόρφη, 2017: 47).

Με αυτή την έννοια, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού συμβάλλουν καθοριστικά τα βιώματα και οι εμπειρίες του, καθώς και η κοινωνική καταγωγή του. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μοιάζουν στην επαγγελματική τους εκπαίδευση, ωστόσο, διαφέρουν στα γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους, τα οποία είναι απόρροια της προσωπικής τους βιογραφίας και των βιωμάτων τους. Εν τέλει, η προσωπικότητα είναι αυτή που διαφοροποιεί τον εκπαιδευτικό από τους άλλους συναδέλφους του, δηλαδή διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του, τόσο την εκπαιδευτική όσο και την κοινωνική και βάζει τη δική του σφραγίδα. Έτσι, μια ισχυρή προσωπικότητα διακρίνεται για την αυτοπεποίθηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αποφασιστικότητα και τις αξίες που ενστερνίζεται, σε

αντίθεση, με μία λιγότερο ισχυρή προσωπικότητα. Επομένως, αναδεικνύεται η διαφορετική σφραγίδα που μπαίνει και στις επιλογές του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πράξη, ανάλογα με τα γνωρίσματα της προσωπικότητάς του.

Ως εκ τούτου, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού καθορίζει τη μεθοδολογία που θα επιλέξει να εφαρμόσει κατά τη διδακτική πράξη και προδιαθέτει τους μαθητές, ενώ επιδρά στα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει ότι η στάση του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με την προσωπικότητά του, καθώς και με τη μεθοδολογία που εφαρμόζει. Για τον λόγο αυτό, είναι κοινώς αποδεκτό ότι ορισμένα στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, δηλαδή γνωρίσματα του χαρακτήρα και συμπεριφορές, καθώς και αλλαγές σε αυτήν, μπορούν είτε να βελτιώσουν είτε να αποδυναμώσουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Tagliante, 1994: 38).

Χωρίς αμφιβολία, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και, ειδικότερα, τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά του, επηρεάζουν όχι μόνο τον τρόπο εργασίας του, αλλά και, ευρύτερα, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του, καθώς και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και τα ακαδημαϊκά του επιτεύγματα (Μόρφη, 2017: 46-47), ενώ διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της επικοινωνίας, των διαπροσωπικών σχέσεων και του κλίματος στην τάξη.

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει σε προηγούμενα σημεία της εργασίας, ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να φέρει σε πέρας τη διδασκαλία (Κωνσταντίνου, 2015· Ματσαγγούρας, 1998: 195· Μπίκος, 2004: 60), ενώ με τα μηνύματα που εκπέμπει και τις συμπεριφορές του επηρεάζει αντίστοιχα τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των μαθητών και δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την πραγμάτωση της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι η παιδαγωγική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές εξαρτάται από τη συμπεριφορά του, η οποία είναι συνισταμένη πολλών στοιχείων της προσωπικότητάς του, όπως η κοσμοθεωρία του, οι αξίες που πρεσβεύει, η προσωπική του φιλοσοφία, οι στάσεις για τη διδασκαλία, καθώς και οι επαγγελματικές του δεξιότητες (Λιακοπούλου, 2009· 2020· Ματσαγγούρας, 1998: 30· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 62-63).

Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη διδακτική πράξη, ενώ ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές, να αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους, να τους εμπνέουν και να τους παρακινούν για συνεχή μάθηση, αλλά και να διαμορφώνουν ένα θετικό

μαθησιακό περιβάλλον, με αποτέλεσμα την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων και, ευρύτερα, αποτελεσματικής μάθησης. Στην περίπτωση αυτή, μιλάμε για τον καλό εκπαιδευτικό και, στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του έργου του και στον χαρακτηρισμό του ως «καλός εκπαιδευτικός».

3.4.1 Στοιχεία της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με το πώς παρουσιάζεται, προκαλεί εντύπωση στους μαθητές του, οι οποίοι συνδέουν, συχνά, την προτίμησή τους για κάποιο μάθημα με τον εκπαιδευτικό που το διδάσκει, καθώς εκείνος τους μεταφέρει τα συναισθήματά του. Επίσης, ο τρόπος που σχετίζεται ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές και η εμπειρία του στην τάξη έχουν αντίκτυπο στους τελευταίους. Ως εκ τούτου, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού είναι από τα βασικά σύνολα χαρακτηριστικών που πρέπει να αναζητήσουμε σε έναν καλό εκπαιδευτικό (Stronge, 2007: 115-116).

Η προσωπικότητα του καλού εκπαιδευτικού έχει απασχολήσει διαχρονικά την εκπαιδευτική έρευνα, ενώ το ενδιαφέρον παραμένει, μέχρι σήμερα, αμείωτο. Στη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται τεράστια ποικιλία των στοιχείων της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού, ωστόσο, θα εστιάσουμε στα ουσιώδη χαρακτηριστικά που πρέπει να είναι κοινά στους καλούς εκπαιδευτικούς (Cullingford, 1995).

Σημαντικό στοιχείο της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού, το οποίο αποτελεί τη βάση για όλα τα άλλα, είναι να διαθέτει μια υγιή και ισορροπημένη προσωπικότητα. Υπό την αντίληψη αυτή, ο καλός εκπαιδευτικός αποδέχεται τον εαυτό του όπως είναι, αναφορικά με στοιχεία που δεν μπορεί να αλλάξει, ενώ δεν παραλείπει να ασκεί, διαρκώς, αυτοκριτική, προκειμένου να βελτιώσει εκείνες τις πτυχές της προσωπικότητάς του στις οποίες μειονεκτεί (Cullingford, 1995· Καψάλης & Νημά, 2021: 320).

Σε αυτή την περίπτωση, ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει αυτοκριτική και αυτοσυνειδησία, δηλαδή να έχει συναίσθηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του, προκειμένου να έχει τον έλεγχο του εαυτού του, αλλά και να δέχεται τον έλεγχο και την κριτική των μαθητών του, με αποτέλεσμα να οικοδομεί μια ανοιχτή σχέση διαλόγου, εκτίμησης, ειλικρίνειας, εμπιστοσύνης και σεβασμού, που προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία (Καψάλης & Νημά, 2021: 320· Μόρφη, 2017: 40-41).

Κατ' επέκταση, ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο με τα δικά του συναισθήματα, αλλά και με εκείνα των μαθητών του (Hargreaves, 2001). Ως εκ τούτου, λοιπόν, είναι αναγκαίο ο καλός εκπαιδευτικός να διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή την ικανότητα να γνωρίζει τι αισθάνεται ο ίδιος και να είναι ικανός να διαχειριστεί τα συναισθήματά του, προκειμένου να παρακινεί τον εαυτό του να ολοκληρώνει τους στόχους του και να καταβάλει το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων του, αλλά, συγχρόνως, να κατανοεί και τι αισθάνονται οι μαθητές του, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις σχέσεις μαζί τους (Goleman, 1988). Με άλλα λόγια, ο καλός εκπαιδευτικός, εφόσον, διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να διαχειρίζεται σωστά τα συναισθήματα των μαθητών του και, συνάμα, να γνωρίζει τις δυνατότητές του και τις συναισθηματικές του δυνάμεις και αδυναμίες, με αποτέλεσμα να τις διαχειρίζεται κατάλληλα, προκειμένου να αποφύγει συναισθηματικές εντάσεις μέσα στην τάξη. Επομένως, ο συναισθηματικά έξυπνος εκπαιδευτικός πετυχαίνει να δημιουργήσει ένα ασφαλές και εποικοδομητικό μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη, αναπτύσσει υποστηρικτικές σχέσεις με τους μαθητές, προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ικανότητες και δυνατότητές τους (Jenning & Greenberg, 2009), δείχνει κατανόηση, ωστόσο, είναι απαιτητικός απέναντί τους (Καψάλης & Νημάς, 2021: 318).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει συναίσθηση και επίγνωση της σημαντικότητας του ρόλου του και της αποστολής του, καθώς ο ίδιος αποτελεί το σημαντικό εκείνο πρόσωπο που θα διαπαιδαγωγήσει, μορφώσει και κοινωνικοποιήσει τους μαθητές, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Για τον λόγο αυτό, επιβάλλεται να κάνει λεπτούς χειρισμούς, να σκέφτεται και να μελετά σε βάθος τις κινήσεις του, να είναι υπεύθυνος και ευσυνείδητος στη δουλειά του και να μην δέχεται άκριτα οτιδήποτε νέο, χωρίς να το ελέγξει και να το δοκιμάσει στην πράξη. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι είναι αρνητής των καινοτομιών, αντιθέτως, οφείλει να προωθεί τις καινοτόμες δράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού πρώτα να τις έχει κάνει κτήμα του.

Προς αυτή την κατεύθυνση, οφείλει να πιστεύει στον εαυτό του, να έχει αυτοπεποίθηση για τις προσωπικές του δεξιότητες, να πιστεύει στην αξία της δουλειάς του και να είναι φιλόδοξος, τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους μαθητές του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, έχει ισχυρή αίσθηση της ταυτότητάς του και θέτει όρια για τον εαυτό του (McBer, 2000: 38).

Ακολούθως, ο καλός εκπαιδευτικός δείχνει φροντίδα, δηλαδή νοιάζεται για τους μαθητές του, με τέτοιο τρόπο, ώστε εκείνοι να το γνωρίζουν. Κατ' επέκταση, χαρακτηρίζεται από ευγένεια, κατανόηση, υπομονή, ειλικρίνεια, ζεστασιά, θάρρος και, συνολικά, αγάπη για τους μαθητές, ενώ είναι πάντα διαθέσιμος για αυτούς και επιδεικνύει βαθιά κατανόηση, γνήσιο ενδιαφέρον και ενσυναίσθηση. Συνάμα, είναι στοργικός και ενδιαφέρεται για τους μαθητές γνωρίζοντας τον καθένα ατομικά και δείχνοντας σεβασμό, ενώ αξιοποιεί κάθε ευκαιρία να κρατήσει ανοιχτούς τους δρόμους επικοινωνίας και έξω από το σχολείο (Stronge, 2007: 23-24· 2018).

Συνακόλουθα, είναι αξιόπιστος και δημιουργεί μια σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές του, καθώς είναι δίκαιος στη συμπεριφορά του και σέβεται τον μαθητή, ως άτομο. Ειδικότερα, οι μαθητές υπογραμμίζουν την αξία της δικαιοσύνης, της αμεροληψίας, της δίκαιης και ισότιμης αντιμετώπισης όλων των μαθητών και του σεβασμού, που δείχνει ο καλός εκπαιδευτικός απέναντί τους (Stronge et al., 2011). Επίσης, αναφέρουν ότι ο καλός εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την αρνητική συμπεριφορά ενός μαθητή σε ατομικό επίπεδο, αντί να θεωρεί υπεύθυνη για τις ενέργειες ενός μαθητή ή μιας μικρής ομάδας ολόκληρη την τάξη (Stronge, 2007: 25· 2018). Επιπλέον, οι μαθητές περιμένουν από τον καλό εκπαιδευτικό να συμπεριφέρεται δίκαια, ακόμη κι αν εκείνοι συμπεριφέρονται άσχημα και να αποφεύγει τις εκδηλώσεις ευνοιοκρατίας, ενώ πιστεύουν ότι οφείλει να επιδεικνύει φυλετική αμεροληψία (Stronge, 2007: 25), δηλαδή να είναι αμερόληπτος, να δείχνει ίση μεταχείριση και σεβασμό σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, δίνοντάς τους ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Williams, Sullivan & Kohn, 2012). Επιπρόσθετα, έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές συσχετίζουν τη δικαιοσύνη με τον σεβασμό και προσδοκούν από τον καλό εκπαιδευτικό να τους αντιμετωπίζει με δικαιοσύνη και σεβασμό (Hambacher et al., 2016· Thomas & Montgomery, 1998), ενώ συνδέουν τη δικαιοσύνη και τον σεβασμό με τη συνέπεια του εκπαιδευτικού που παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης και υποστήριξης μέσα στην τάξη (Bondy, Ross, Hambacher & Acosta, 2013· Emmer, Evertson & Anderson, 1980).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού είναι το ενδιαφέρον του για τη ζωή των μαθητών και έξω από την τάξη, καθώς και το γεγονός ότι συμπεριφέρεται με συνέπεια, με φιλικό και προσωπικό τρόπο, διατηρώντας, ωστόσο, την κατάλληλη δομή των ρόλων εκπαιδευτικού-μαθητή (Stronge, 2007· 2018· Peart & Campbell, 1999), ενώ επιτρέπει τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη

αποφάσεων (Kohn, 1996). Επομένως, καλλιεργεί άτυπες επαφές με τους μαθητές, ωστόσο, διατηρεί τις συμβατικές τελετουργίες (Καψάλης & Νημά, 2021: 318).

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία, τη μάθηση και το αντικείμενό του έχει καταδειχθεί ως σημαντικό στοιχείο τόσο της αποτελεσματικής διδασκαλίας όσο και του καλού εκπαιδευτικού, καθώς συμβάλλει στην υποστήριξη θετικών σχέσεων με τους μαθητές, καθώς και στην κινητοποίησή τους και την ενθάρρυνση υψηλών επιδόσεων (Brophy & Good, 1986· Long & Hoy, 2006· Stronge, 2007· 2018). Με τον ενθουσιασμό του ο καλός εκπαιδευτικός παρέχει εξωτερικά κίνητρα στους μαθητές και τους κινητοποιεί να γίνουν δεκτικοί και ενθουσιασμένοι, ενώ καθιερώνει θετικές στάσεις και αντιλήψεις για τη μάθηση, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές την αξία της μάθησης, αλλά και να αισθάνονται άνετα μέσα στην τάξη. Έτσι, λοιπόν, πετυχαίνουν να αυξήσουν την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και το ενδιαφέρον των μαθητών για μια θεματική περιοχή, αλλά και την επιθυμία τους να μάθουν περισσότερα (Stronge, 2007: 28· 2018) και, παράλληλα, ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη για τον εαυτό τους (Stronge, McColsky, Ward & Tucker, 2005). Εξάλλου, τεκμηριώνεται ερευνητικά ότι ο ενθουσιασμός για τη διδασκαλία είναι σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για την πειθαρχία στην τάξη και τη μαθησιακή υποστήριξη (Baier et al., 2019: 767).

Με άλλα λόγια, ο ενθουσιασμός και η ζωντάνια του εκπαιδευτικού λειτουργούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές, που συμβάλλουν στη συγκέντρωση της προσοχής και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και, γενικότερα, στη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Μάλιστα, ένας εκπαιδευτικός με αισιοδοξία, ζωντάνια και ενθουσιασμό είναι ένας αποτελεσματικός ηθοποιός, καθώς εκφράζεται τόσο με τον λόγο όσο και με την ψυχή και το σώμα του, με αποτέλεσμα η διδασκαλία να αποτελεί, κατά κυριολεξία, δραματουργία (Καψάλης & Βρεττός, 2010). Συνάμα, ο ενθουσιασμός του καλού εκπαιδευτικού συνδέεται άρρηκτα με την αγάπη του όχι μόνο για το επάγγελμά του, αλλά, πρωτίστως, για τα παιδιά, την οποία οφείλει να τους δείχνει, ώστε να την αντιλαμβάνονται οι μαθητές και να γίνονται πιο παραγωγικοί και αποδοτικοί.

Χωρίς αμφιβολία, μια πολύ σημαντική πτυχή της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού είναι η αφοσίωσή του, τόσο στους μαθητές του όσο και στη δουλειά του, δηλαδή στη διδασκαλία και, ευρύτερα, η στάση που κρατάει απέναντι στο επάγγελμά του. Ο καλός εκπαιδευτικός θεωρεί τον εαυτό του υπεύθυνο για την επιτυχία

των μαθητών, ενώ δεσμεύεται για τη μάθησή τους. Με άλλα λόγια, πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει καλά, αφενός το γνωστικό του αντικείμενο και αφετέρου τους μαθητές του, αλλά και τον εαυτό του (Stronge, 2007: 29· 2018). Ακολούθως, επιδεικνύει πάθος για τη δουλειά του, ενώ επιδιώκει να πυροδοτήσει την επιθυμία για μάθηση στους μαθητές και είναι αρωγός στην προσπάθειά τους να γίνουν ανεξάρτητοι και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση (McBer, 2001: 60).

Προς την κατεύθυνση αυτή, ο καλός εκπαιδευτικός επιδεικνύει ζήλο, ενδιαφέρον και αφοσίωση στα επαγγελματικά, χωρίς, βέβαια, να παραμελεί τα γενικότερα κοινωνικά ζητήματα (Καψάλης & Νημά, 2021: 319). Κατ' επέκταση, κρατάει επαγγελματική στάση και επιδιώκει, μεταξύ άλλων, τη συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως γονείς, συναδέλφους, σχολική διεύθυνση, κοινωνικούς φορείς. Ιδιαίτερα, όμως, οφείλει να συνεργάζεται με τους γονείς, προκειμένου να οικοδομήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τους μαθητές του (McBer, 2001: 64).

Περαιτέρω, η διεκδικητικότητα του καλού εκπαιδευτικού, δηλαδή η ικανότητα να διατυπώνει ελεύθερα απόψεις, ιδέες, τα πιστεύω του και να εκφράζει ανοιχτά τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του, χωρίς να μειώνει ούτε τους αποδέκτες ούτε τον εαυτό του, αποτελεί ένα άλλο στοιχείο της προσωπικότητάς του. Η διεκδικητική συμπεριφορά του μέσα στην τάξη συμβάλλει στη διατήρηση μιας παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, που εδράζεται στην ειλικρίνεια, σταθερότητα και ισοτιμία. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός υπερασπίζεται τα δικαιώματά του, αλλά και των μαθητών του, εκφράζεται ελεύθερα και ελαχιστοποιεί ακραίες συμπεριφορές, δημιουργώντας ένα πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού (Μόρφη, 2017: 164-165). Ως εκ τούτου, η διατήρηση της εξουσίας και της πειθαρχίας μέσω της απροκάλυπτης διεκδίκησης με δίκαιο τρόπο συνιστά στοιχείο της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού (Raufelder et al., 2016: 36).

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες ενότητες, το χιούμορ ως πρακτική παιδαγωγικής επικοινωνίας αποτελεί ένα σημαντικό επικοινωνιακό εργαλείο, που συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος. Παράλληλα, όμως, αποτελεί και σημαντικό στοιχείο της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού, καθώς είναι ένα χαρακτηριστικό που διανθίζει με έναν ιδιαίτερο τρόπο την προσωπικότητα του ανθρώπου προσδίδοντας μια ευχάριστη ψυχολογική αίσθηση και

διάθεση και, παράλληλα, προκαλεί γέλιο, ευχάριστη ατμόσφαιρα στους αποδέκτες, μέσω μιας ιδιαίτερης μορφής λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας (Χανιωτάκης, 2010). Επίσης, το παιδαγωγικό χιούμορ συνιστά μέσο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Raufelder et al., 2016: 36) και, συνάμα, η αξιοποίησή του με θετικό τρόπο, εμπνέει και ενισχύει αισθήματα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και καλοσύνης (Χανιωτάκης, 2011: 110), ενώ ενισχύει και προωθεί την καλή επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές (Ταρατόρη, Κουγιουρούκη & Στραβάκου, 2006). Επιπλέον, συνιστά ένα παιδαγωγικό εργαλείο που συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία, στην ευέλικτη εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, στην ενίσχυση θετικής επικοινωνιακής ατμόσφαιρας και την απελευθέρωση της έντασης (Τσάκωνα, 2013: 285). Αναμφισβήτητα, *«η ειρωνεία, ο σαρκασμός, η χλεύη, ο εμπαιγμός ή και η υπαινισσόμενη απειλή γελοιοποίησης είναι μορφές χιούμορ που δεν έχουν θέση στο ρεπερτόριο του εκπαιδευτικού»* (Χανιωτάκης, 2010: 212-213) και, άρα, δεν πρέπει να αποτελούν στοιχεία της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού.

Βάσει ερευνών, οι μαθητές προτιμούν τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν χιούμορ, αλλά και δέχονται το χιούμορ, ενώ απολαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς που χαμογελούν, αναγνωρίζοντας το χιούμορ, ως βασικό στοιχείο της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού (Ευαγγελόπουλος, 2000· Jules & Kutnick, 1997· Keilhacker, 1949· Λεονταρή & Κυρίδης, 1999· Taylor, 1962).

Επιπλέον, ο καλός εκπαιδευτικός διακρίνεται για την ευελιξία, δηλαδή την ικανότητα και την προθυμία προσαρμογής στις ανάγκες μιας κατάστασης και αλλαγής τακτικής. Με άλλα λόγια, είναι ευέλικτος και ανοιχτόμυαλος απέναντι σε νέες προσεγγίσεις και έτοιμος να δοκιμάσει νέα πράγματα εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις και πρακτικές (McBer, 2001: 54), καθώς και ανήσυχο πνεύμα που δεν περιορίζεται μόνο σε παιδαγωγικά ζητήματα, αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο του, αλλά επεκτείνεται τόσο σε θέματα γενικού ενδιαφέροντος όσο και σε ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές (Cullingford, 1995).

Ακολούθως, ο καλός εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα οφείλει να είναι ανοιχτός σε όλα τα επίπεδα και να ανοίγει την πόρτα στον χώρο διδασκαλίας του σε άλλους συναδέλφους, να υιοθετεί τη συνδιδασκαλία, να μοιράζεται του υλικό του, να ανταλλάσσει απόψεις, να συμμετέχει σε δίκτυα και κοινότητες μάθησης, ενώ χαρακτηριστική πρέπει να είναι και η συμβολή του στον κλάδο με τη συμμετοχή του

σε έρευνες και καινοτόμες δράσεις, που προάγουν την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την επαγγελματική του ταυτότητα.

Επιπροσθέτως, ένα άλλο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού είναι η επιθυμία του να θέλει να μαθαίνει συνεχώς και να μοιράζεται μια αίσθηση περιέργειας με τους μαθητές του (Cullingford, 1995). Αυτό σημαίνει ότι επιδιώκει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση και ως στοχαζόμενος επαγγελματίας ανανεώνει τις γνώσεις, τις ικανότητες και δεξιότητές του, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις τρέχουσες εξελίξεις και απαιτήσεις της κοινωνίας και, συγχρόνως, να συμβάλει στην αναβάθμιση και βελτίωση όχι μόνο του ίδιου του εαυτού του, αλλά και του σχολείου.

Στο γενικότερο αυτό πλαίσιο, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να διακρίνεται για το ήθος του, καθώς, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, το ηθικό εγχείρημα συνιστά μια βασική διάσταση της διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, δεσμεύεται με τις πράξεις του και αναλαμβάνει την ευθύνη να λογοδοτεί απέναντι στους πελάτες του, δηλαδή στους μαθητές και γονείς (ηθική ευθύνη), απέναντι στον εαυτό του και τους συναδέλφους του (επαγγελματική ευθύνη) και απέναντι στους εργοδότες του ή την πολιτική αρχή (ευθύνη, βάσει συμβολαίου) (Day, 2003: 48).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει προσωπικό όραμα, καθώς, σύμφωνα με τον Fullan (1993: 13), *«ο προσωπικός σκοπός και το όραμα είναι η αρχική ατζέντα... δίνει νόημα στη δουλειά...»*. Με άλλα λόγια, το προσωπικό όραμα χρησιμεύει ως αφετηρία για τη μεταρρύθμιση, καθώς αντιπροσωπεύει ένα σύνολο εικόνων ιδανικής πρακτικής στην τάξη, ενώ συνιστά σημαντικό στοιχείο της καλής διδασκαλίας (Hammerness, 2001: 144) και θεωρείται βασικός μοχλός βελτίωσης (Hargreaves, 1994), που συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Hammerness, 2001: 145). Ακολούθως, η επιδίωξη ενός οράματος δεν αποτελεί μόνο ένα μέσο για τη δημιουργία δέσμευσης, αλλά και μια βασική ηθική πράξη ότι ο καλός εκπαιδευτικός επιδιώκει ένα όραμα για ένα πιο ιδανικό μέλλον (Sokkett, 1993: 17). Υπό αυτή την έννοια, το όραμα παρέχει στον καλό εκπαιδευτικό ένα μέσο για να αναπτύξει δραστηριότητες που αισθάνεται περισσότερο σύμφωνα τα ιδανικά του, αλλά χρησιμεύει και ως μέσο προβληματισμού (Hammerness, 2001: 144).

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η γενικότερη παρουσία του καλού εκπαιδευτικού, η οποία θα πρέπει να είναι αξιοπρεπής, τόσο στην τάξη όσο και, ευρύτερα, στην κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι όχι μόνο η εξωτερική του εμφάνιση, αλλά και η

γενικότερη στάση και συμπεριφορά του, εντός και εκτός τάξης και σχολείου, πρέπει να είναι αξιοπρεπής, ώστε να εμπνέει στους μαθητές σεβασμό και εκτίμηση. Προς αυτή την κατεύθυνση οφείλει να κινείται ο καλός εκπαιδευτικός, δηλαδή να αποφεύγει τις ακρότητες, ως προς την εμφάνιση και τη συμπεριφορά του, καθώς οι μαθητές, αλλά και η κοινωνία, ευρύτερα, τον παρακολουθούν, συνεχώς, εξαιτίας της θέσης και του ρόλου του (Καψάλης & Νημά, 2021: 321).

Τέλος, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί ένα περιβάλλον στην τάξη που απαιτεί, διαρκώς, περισσότερα, αλλά εξακολουθεί να επιβεβαιώνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, χωρίς να υπονομεύει τα αισθήματα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, ενώ προωθεί διαφορετικά είδη παρακινητικών στόχων, που ενθαρρύνουν την επιτυχία (Coe et al., 2014: 45).

Συνολικά, ο καλός εκπαιδευτικός είναι μια ηγετική προσωπικότητα μέσα στην τάξη, με όραμα να κάνει τον μαθητή «άνθρωπο» και να τον κοινωνικοποιήσει, με στόχους και προσανατολισμούς, ενώ επιδιώκει να εμπνεύσει και να εμφυσήσει στους μαθητές του την αγάπη για τη μάθηση, αλλά και να τους συμπαρασύρει στον δρόμο για την «Ιθάκη», προσπαθώντας στο ταξίδι αυτό να αποκομίσουν, όσο το δυνατόν, περισσότερες εμπειρίες, γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, έστω και αν στο ταξίδι αυτό της γνώσης και των εμπειριών συναντήσουν εμπόδια, όπως τους «Λαιστρυγόνες», τους «Κύκλωπες» και τον «άγριο Ποσειδώνα». Όμως, στο τέλος του ταξιδιού θα έχουν καταστεί ολοκληρωμένες και ισορροπημένες προσωπικότητες, με ψυχική υγεία και πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη, ικανές να αντιμετωπίσουν τη ζωή με δυναμικότητα και να αγωνιστούν για ένα καλύτερο μέλλον και μια καλύτερη κοινωνία.

3.5 Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Στο πλαίσιο της ποιοτικής αναβάθμισης και αποτελεσματικότητας του σχολείου του 21^{ου} αιώνα, όπως απορρέει από την προσέγγιση του κεφαλαίου αυτού, προκύπτουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον καλό εκπαιδευτικό από τους υπόλοιπους, αναφορικά με τις διδακτικές, παιδαγωγικές και αξιολογικές διαστάσεις του έργου του, καθώς και την προσωπικότητά του, οι οποίες είναι συνυφασμένες με την αποτελεσματικότητα στην τάξη. Τα χαρακτηριστικά αυτά, που συνθέτουν το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού στο σύγχρονο και αποτελεσματικό σχολείο, περιγράφουν τον ρόλο του ως «καλός διδάσκαλος», «καλός παιδαγωγός» και «καλός

αξιολογητής» και, παράλληλα, προσδιορίζουν τα στοιχεία της προσωπικότητάς του που ολοκληρώνουν την εικόνα του καλού εκπαιδευτικού.

Στο κεφάλαιο αυτό αναδείχθηκε ότι ο καλός εκπαιδευτικός στοχεύει στη μεθόδευση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, που ευνοείται από αποτελεσματικές διδακτικές συμπεριφορές, πρακτικές και δεξιότητες. Με άλλη διατύπωση, ο καλός διδάσκαλος είναι γνώστης του αντικειμένου του, θέτει συναφείς με το αναλυτικό πρόγραμμα στόχους, προγραμματίζοντας και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία του στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, ενώ εμπλέκει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας ποικιλία διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, καθώς και νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, η ποικιλία, η σαφήνεια, η καθαρότητα στη διδασκαλία, καθώς και η ευελιξία συνιστούν προτερήματα του καλού εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία. Γενικότερα, ο τρόπος οργάνωσης και δόμησης της διδασκαλίας από τον καλό εκπαιδευτικό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εν γένει στάση και συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και τον εκπαιδευτικό.

Ακολούθως, η οργάνωση μιας αποτελεσματικής παιδαγωγικής επικοινωνίας με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό συνιστά επιδίωξη του καλού εκπαιδευτικού ως «παιδαγωγού» και, ταυτόχρονα, συμβάλλει στην πραγμάτωση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι ο καλός εκπαιδευτικός σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών, τους αντιμετωπίζει με αγάπη και κατανόηση, επιβραβεύει τις προσπάθειές τους, δεν στιγματίζει και δεν προσβάλλει τους μαθητές και, παράλληλα, διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός λειτουργού συμβουλευτικής, δηλαδή είναι καλός ακροατής, διαθέτει ενσυναίσθηση, αποδέχεται τους μαθητές χωρίς όρους, είναι ειλικρινής και εχέμυθος.

Παράλληλα, ο καλός εκπαιδευτικός ως «καλός παιδαγωγός» δίνει βαρύτητα στη διαμόρφωση ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, το συμβάλλει στην ενθάρρυνση και εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως επιδόσεων. Επίσης, δημιουργεί μία ευχάριστη και φιλική ατμόσφαιρα που μειώνει το άγχος των μαθητών, αναπτύσσει ένα οικείο κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας, αξιοποιεί το παιδαγωγικό χιούμορ και διακρίνεται για τις δημοκρατικές πρακτικές που εφαρμόζει, δημιουργώντας ένα κλίμα ασφάλειας στην τάξη.

Επιπλέον, ο καλός εκπαιδευτικός δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές του, καθώς αυτές καθορίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Αναδεικνύεται ότι η φιλική

διάθεση, η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, η προθυμία για συνεργασία με τους μαθητές, η συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου και οι υψηλές προσδοκίες του καλού εκπαιδευτικού για τους μαθητές ενδυναμώνουν τις σχέσεις του καλού εκπαιδευτικού με τους μαθητές.

Επιπρόσθετα, ο καλός εκπαιδευτικός στο πλαίσιο του παιδαγωγικού του ρόλου αναλαμβάνει να διαχειρίζεται παιδαγωγικά την πειθαρχία στην τάξη, εφαρμόζοντας ποικίλες πρακτικές και συμπεριφορές, όπως η ελαχιστοποίηση των διαταραχών και η αποτροπή της απώλειας διδακτικού χρόνου, η επιβολή της πειθαρχίας με παιδαγωγικό τρόπο, η αμεροληψία, η δικαιοσύνη, η αντιαυταρχικότητα, η συνδιαμόρφωση των κανόνων συμπεριφοράς με τους μαθητές, καθώς και η δίκαιη και συνεπής εφαρμογή τους.

Από την άλλη πλευρά, ο καλός εκπαιδευτικός, ως υπεύθυνος για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, οφείλει να είναι «καλός αξιολογητής». Με άλλα λόγια, αξιολογεί τους μαθητές με παιδαγωγικά ενδεδειγμένα κριτήρια, με εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα, καθώς και με αμεροληψία. Παράλληλα, αξιοποιεί ποικιλία τεχνικών, εντοπίζει τις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους, με στόχο τη λήψη ανατροφοδοτικών μέτρων για τη βελτίωσή τους, ενώ ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των παιδιών τους.

Συνακόλουθα, αναδεικνύεται ότι η προσωπικότητα του καλού εκπαιδευτικού προσδιορίζει τη στάση και τη συμπεριφορά του κατά τη διδακτική πράξη, αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας, επικοινωνίας και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές. Βασικά στοιχεία της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία είναι: η ισορροπημένη και ευχάριστη προσωπικότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτοκριτική ικανότητα, η ευελιξία, ο ενθουσιασμός και η αφοσίωση στη δουλειά του, ο επαγγελματισμός του και το ενδιαφέρον του για επαγγελματική ανάπτυξη.

Χωρίς αμφιβολία, τα παραπάνω χαρακτηριστικά, όπως αναφύονται από τις διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού και την προσωπικότητά του, σχηματίζουν το πορτραίτο ενός καλού εκπαιδευτικού, ενώ πολλά από αυτά αποτελούν ένα «πλέγμα» χαρακτηριστικών που είναι στενά συνυφασμένα μεταξύ τους, καθώς αλληλοκαλύπτονται και συναντώνται σε διάφορες διαστάσεις του έργου του.

Συνεπώς, η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα του καλού εκπαιδευτικού δεν εδράζεται μόνο σε ένα στοιχείο, αλλά σε ένα πλήθος ικανοτήτων, δεξιοτήτων και

συμπεριφορών σε διαφορετικούς συνδυασμούς και σε διαφορετικά πλαίσια, ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες της τάξης και το δυναμικό των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, ο καλός εκπαιδευτικός προσδιορίζει και επαναπροσδιορίζει τους στόχους του, καθώς για μια ακόμη φορά στη μακρόχρονη ιστορία του επαγγέλματος, καλείται να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στις καινοτομίες και τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και να αντεπεξέλθει επιτυχώς στις διευρυμένες προσδοκίες, ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών και της κοινωνίας και, παράλληλα, να προσφέρει νέες εμπειρίες στους μαθητές, εξασφαλίζοντας ένα ήρεμο ψυχοσυναισθηματικό περιβάλλον μάθησης, παρέχοντάς τους τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες προκλήσεις και απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα.

Ολοκληρώνοντας την παρέμβασή μας σε αυτό το κεφάλαιο, αντιλαμβανόμαστε ότι ο καλός εκπαιδευτικός επωμίζεται την ευθύνη να φέρει εις πέρας την αποστολή του σχολείου και να υλοποιήσει επιτυχώς τα προγράμματα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναμφίβολα, θα πρέπει να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και να δεσμεύεται για την υλοποίησή τους και, συνάμα, να δημιουργεί νέες μορφές συνεργασίας υποστηρίζοντας την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και την ανάπτυξη της συνδιδασκαλίας, καθώς και να καλλιεργήσει το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας μεταδίδοντάς το έμπρακτα στους μαθητές.

Τέλος, στην παρούσα εργασία θα αξιοποιήσουμε τις απόψεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εξαγωγή της εικόνας του καλού εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, όπως θα αναφέρουμε στο ερευνητικό μέρος της μελέτης.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Σύμφωνα με την ισχύουσα μεθοδολογική παραδοχή, η επίτευξη των ερευνητικών στόχων της μελέτης εξαρτάται από την επιλογή και υιοθέτηση της κατάλληλης ερευνητικής μεθοδολογίας. Ως εκ τούτου, στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα μεθοδολογικά δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, διατυπώνοντας το ερευνητικό πρόβλημα θα αναδείξουμε την αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης. Ακολούθως, θα παρουσιάσουμε τον σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Συνακόλουθα, θα προσδιορίσουμε τον πληθυσμό, το δειγματοληπτικό πλαίσιο και το δείγμα της έρευνας. Παράλληλα, θα τεκμηριώσουμε τις μεθοδολογικές επιλογές, το ερευνητικό εργαλείο και θα αναφερθούμε στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας. Τέλος, αφού περιγράψουμε τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, θα αναφερθούμε σε ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς.

4.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος – Αναγκαιότητα της έρευνας

Το ενδιαφέρον για τον καλό εκπαιδευτικό παραμένει διαχρονικά αμείωτο, αφού διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και, παράλληλα, σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα με τις συνεχείς και σημαντικές εξελίξεις επιτάσσει έναν εκπαιδευτικό που διαθέτει τα κατάλληλα εφόδια να προσφέρει γνώσεις στους μαθητές και να τους καλλιεργήσει δεξιότητες και ικανότητες, καθώς και να τους προετοιμάσει ως ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες, ικανούς να διαχειρίζονται τα ατομικά και κοινωνικά τους ζητήματα. Ακολούθως, και σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές, αξίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό σχολείο, στο οποίο παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι επιτυγχάνουν υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού σχολείου συνιστά ο καλός εκπαιδευτικός, καθώς είναι εκείνος που θα εφαρμόσει τη φιλοσοφία και τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς προσανατολισμούς του σχολείου με κατεύθυνση το όφελος όλων των μαθητών, προετοιμάζοντάς τους για το διαρκώς μεταβαλλόμενο αύριο και, ευρύτερα, της

κοινωνίας. Συνακόλουθα, οι μαθητές προσδοκούν να έχουν έναν καλό εκπαιδευτικό στην τάξη τους, ικανό να αναπροσαρμόζεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις, ο οποίος θα συμβάλλει ουσιαστικά στη διαπαιδαγώγηση, διδασκαλία και κοινωνικοποίησή τους, προκειμένου να συγκροτήσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και επαγγελματική ταυτότητα, ικανή να ενταχθεί στο κοινωνικό σύστημα.

Η εμπειρία μας στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και έρευνας αναδεικνύουν την καθοριστικής σημασίας συμβολή του καλού εκπαιδευτικού μέσα στο αποτελεσματικό σχολείο, γεγονός που αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο για την εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

Στο πλαίσιο αυτής της αναγκαιότητας εντάσσεται η παρούσα ερευνητική μελέτη, η οποία επιχειρεί, μέσω της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού, τα οποία συμβάλλουν στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και, ειδικότερα, στην επιτυχή ακαδημαϊκή μάθηση, τη διαπαιδαγώγηση και πρόοδο των μαθητών.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αποβλέπει στην αποτύπωση της προσδοκώμενης εικόνας του καλού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά των μαθητών, καθώς και στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών μέσω της ανατροφοδότησης από τους μαθητές, δεδομένου ότι οι μαθητές βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, ώστε να βελτιώσουν τις πρακτικές τους στην τάξη, αλλά και στην ανατροφοδότηση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακολουθώντας, στοχεύουμε στην οριοθέτηση, καθώς και την ανατροφοδότηση της έννοιας καλός εκπαιδευτικός στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Συνακόλουθα, επιδίωξή μας αποτελεί η συνεισφορά στην ελληνική βιβλιογραφία και έρευνα, επεκτείνοντας την εκτίμηση των τελευταίων δεκαετιών ότι ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, ευελπιστούμε να συμβάλλουμε στον εμπλουτισμό της εικόνας του σύγχρονου καλού εκπαιδευτικού.

Ως εκ τούτου, η παρούσα μελέτη απευθύνεται σε εν ενεργεία και υποψήφιους εκπαιδευτικούς, όσους αναλαμβάνουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και σε όσους εμπλέκονται στην αξιολόγηση υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, για ενδεχόμενη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι ερευνάται επικαιροποιημένα ο καλός εκπαιδευτικός και τα χαρακτηριστικά του από τη σκοπιά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συγκρίνοντας τα ευρήματά της με αυτά της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Μία γενική κριτική αποτίμηση σε επίπεδο επισκόπησης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, η οποία αφορά στο θέμα που πραγματεύεται η παρούσα ερευνητική μελέτη, αποκαλύπτει μία σχετική έλλειψη συναφών πρόσφατων-σύγχρονων ερευνών στον ελλαδικό χώρο σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς οι περισσότερες υπάρχουσες αναφέρονται σε ερευνητικά δεδομένα πριν από μια δεκαετία και παραπάνω, έχοντας ως σημεία αναφοράς τις υπαρκτές μεταβολές σε επίπεδο επιστημονικό, οικονομικό, τεχνολογικό, πολιτικό και κοινωνικό. Η παρούσα διερεύνηση εστιάζει στις συσχετίσεις μεταβλητών που απορρέουν από τα κριτήρια, τα οποία συνδέονται με τις διδακτικές, παιδαγωγικές και αξιολογικές διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού και την προσωπικότητά του. Επισημαίνεται ότι η διερεύνηση δεν είναι μονοδιάστατη, δίνοντας έμφαση μόνο σε ένα κριτήριο (π.χ. αποτελεσματική διδασκαλία), όπως επικεντρώνονται οι περισσότερες έρευνες, αλλά εστιάζει σε όλες τις επιμέρους πτυχές που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτικού, επιχειρώντας την αποτύπωση της συνολικής εικόνας του καλού εκπαιδευτικού.

Περαιτέρω, καθοριστικό ρόλο για την ανάληψη του παρόντος εγχειρήματος διαδραμάτισε το γεγονός ότι δεν έχει διεξαχθεί στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ηπείρου αντίστοιχη σύγχρονη έρευνα που να καλύπτει σε βάθος όλες τις διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού, αποτυπώνοντας την προσδοκώμενη εικόνα του από τη σκοπιά των μαθητών.

Στη βάση αυτής της πραγμάτευσης και όπως τονίσαμε παραπάνω, επιδιώκεται η προσέγγιση της έννοιας του καλού εκπαιδευτικού και, πιθανόν, η οριοθέτηση και επανατροφοδότηση της έννοιας, καθώς η σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, είναι διαφορετική εξαιτίας των πολιτισμικών και αξιακών μεταβολών, με αποτέλεσμα οι αλλαγές αυτές να επηρεάζουν τις απόψεις των μαθητών και των γονέων τους, σχετικά με το σχολείο και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Από την πρωτοτυπία αυτή απορρέει και η σημαντικότητα της ερευνητικής μελέτης, καθώς εδράζεται στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτή γίνεται κατανοητή και αντιληπτή από τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μία θεώρηση, η οποία θα συνεισφέρει στη βελτίωση, τον

επανασχεδιασμό και επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό, καθώς οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών μπορούν να ανατροφοδοτήσουν το έργο του.

4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τον καλό εκπαιδευτικό από τη σκοπιά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου. Συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Ηπείρου, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, εστιάζοντας στις διαστάσεις του έργου του και την προσωπικότητά του. Με άλλη διατύπωση, μας ενδιαφέρει να αναδείξουμε τον καλό εκπαιδευτικό ως καλό διδάσκαλο, καλό παιδαγωγό και καλό αξιολογητή, καθώς και τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητάς του που αναγνωρίζονται από τη σκοπιά των μαθητών.

Ειδικότερα, η έρευνα θα απευθυνθεί στους μαθητές των δημόσιων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου με στόχο την καταγραφή και την ανάδειξη των προσωπικών τους απόψεων για τον καλό εκπαιδευτικό, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που προσδοκούν να διαθέτει. Η διερεύνηση της σκοπιάς των μαθητών για τον καλό εκπαιδευτικό στις σχολικές μονάδες φοίτησής τους παρουσιάζει σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς αποκαλύπτει τις απόψεις των μαθητών από τα καθημερινά σχολικά τους βιώματα και ερεθίσματα που προσδιορίζουν τον εκπαιδευτικό τους χώρο. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι απόψεις αυτές, καθώς και οι υπόλοιπες, αποτυπώνουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μαθητές την έννοια του καλού εκπαιδευτικού, χωρίς, κατ' ανάγκη, να είναι αυτό που πραγματικά συμβαίνει.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

1. Να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών για την έννοια, την επίδραση και, συνολικά, τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού.
2. Να διερευνηθούν οι προτιμήσεις των μαθητών ως προς το φύλο και την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού.
3. Να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, ως προς την αποτελεσματική διδασκαλία.

4. Να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, ως προς την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης (κλίμα, πειθαρχία, κανόνες, ευταξία κ.λπ.).
5. Να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, ως προς την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.
6. Να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με τα στοιχεία της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού.
7. Να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών, σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί, σήμερα, ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους για τον καλό εκπαιδευτικό.
8. Να διερευνηθούν τα κορυφαία χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, βάσει των προτιμήσεων των μαθητών.
9. Να εξεταστεί η επίδραση δημογραφικών παραμέτρων των μαθητών (π.χ. φύλο, τάξη, τύπος σχολείου, αστικότητα σχολείου, βαθμός επίδοσης μαθητών, Νομός Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας) επί των παραπάνω παραμέτρων.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τους προαναφερθέντες στόχους και τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, αλλά και αξιοποιώντας ήδη εφαρμοσμένες σχετικές έρευνες, προκύπτουν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για την έννοια, την επίδραση και, συνολικά, τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού;
2. Ποιες είναι οι προτιμήσεις των μαθητών, σχετικά με το φύλο και την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού;
3. Ποιες είναι οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, ως προς τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία;
4. Ποιες είναι οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του;

5. Ποιες είναι οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, ως προς την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών;
6. Ποιες είναι οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με τα στοιχεία της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού;
7. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών, σχετικά με το αν ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί τους, σήμερα, στις προσδοκίες τους για τον καλό εκπαιδευτικό;
8. Ποια είναι τα κορυφαία χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, αναφορικά με τις διαστάσεις του έργου του, σύμφωνα με τις προτιμήσεις/απόψεις των μαθητών, συνολικά;
9. Θα προκύψουν ενδεχόμενες συσχετίσεις ή και διαφοροποιήσεις των απόψεων των μαθητών, ως προς τις δημογραφικές παραμέτρους: φύλο (αγόρι, κορίτσι), τύπος σχολείου φοίτησης (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο), τάξη φοίτησης (Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου ή Γενικού Λυκείου), Νομός Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Άρτα, Θεσπρωτία, Ιωάννινα, Πρέβεζα), αστικότητα σχολείου (αστικό, ημιαστικό), βαθμός επίδοσης των μαθητών (βαθμός επίδοσης προαγωγής ή απόλυσης προηγούμενης τάξης), επίπεδο σπουδών πατέρα και μητέρας;

4.4 Πληθυσμός και δειγματοληπτικό πλαίσιο έρευνας

Το πλήθος των μαθητών που φοιτούν σε Ημερήσια Γυμνάσια και Ημερήσια Γενικά Λύκεια της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου (συνολικά 14.618 μαθητές) συνιστούν τον πληθυσμιακό στόχο της έρευνας και, συγχρόνως, ορίζουν το πλαίσιο δειγματοληψίας.

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο αποτελεί την πηγή του κατάλληλου πληθυσμού από όπου επιλέγεται το δείγμα της έρευνας (Robson, 2010: 283). Ειδικότερα, περιλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις από τις οποίες επιλέγεται το δείγμα, το οποίο κάτω από ιδανικές συνθήκες αντιστοιχεί στον πληθυσμό της έρευνας. Επομένως, όλες οι περιπτώσεις που εμπεριέχονται στον πληθυσμό εμφανίζονται και στο δειγματοληπτικό πλαίσιο (Κυριαζή, 2011: 109). Στην παρούσα έρευνα το δειγματοληπτικό πλαίσιο περιορίζεται στους μαθητές, οι οποίοι φοιτούν σε Δημόσια Ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου. Κατά συνέπεια, το δειγματοληπτικό πλαίσιο δεν συμπεριλαμβάνει τους μαθητές των ιδιωτικών δομών

εκπαίδευσης, των σχολείων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, των Εσπερινών, των Πρότυπων, των Πειραματικών και Μουσικών Σχολείων.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αναφέρεται στους 14.618 μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν στα Ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου (Ν. Άρτας, Ν. Θεσπρωτίας, Ν. Ιωαννίνων και Ν. Πρέβεζας), κατά το σχολικό έτος 2023-2024, εκ των οποίων οι 8.482 μαθητές (ποσοστό 58,02%) φοιτούσαν σε Ημερήσιο Γυμνάσιο και οι 6.136 μαθητές (ποσοστό 41,98%) σε Ημερήσιο Γενικό Λύκειο. Η πλειονότητα των μαθητών φοιτούσε στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων (N= 7.349, ποσοστό 50,27%) και ακολουθούν η Διεύθυνση Εκπαίδευσης Άρτας (N= 2.629, ποσοστό 17,99%), η Διεύθυνση Εκπαίδευσης Πρέβεζας (N= 2.549, ποσοστό 17,44%) και, τέλος, η Διεύθυνση Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας (N= 2.091, ποσοστό 14,30%).

Η επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος από το δειγματοληπτικό πλαίσιο γίνεται με μεθόδους δειγματοληψίας που βασίζονται στη θεωρία των πιθανοτήτων. Οι μέθοδοι αυτές στην κοινωνική έρευνα είναι οι εξής:

Απλή τυχαία δειγματοληψία: Είναι η τυχαία επιλογή των ατόμων που απαιτείται για το δείγμα από ένα δειγματοληπτικό πλαίσιο. Η σωστή διεξαγωγή της παρέχει σε κάθε άτομο ίσες πιθανότητες να συμπεριληφθεί στο δείγμα και όλοι οι συνδυασμοί ατόμων για ένα συγκεκριμένο δείγμα είναι ισοπίθανοι (Bryman, 2017· Robson, 2010: 310).

Συστηματική δειγματοληψία: Είναι η τυχαία επιλογή ενός σημείου εκκίνησης στο δειγματοληπτικό πλαίσιο και μετά η επιλογή κάθε νιοστού ατόμου (Robson, 2010: 310). Η δειγματοληψία αυτή εφαρμόζεται σε μεγαλύτερους πληθυσμούς που είναι καταγεγραμμένοι σε καταρτισμένο κατάλογο βάσει συγκεκριμένου κριτηρίου, στους οποίους η εφαρμογή της απλής τυχαίας δειγματοληψίας είναι δύσχρηστη (Bryman, 2017· Κυριαζή, 2011: 112).

Στρωματοποιημένη δειγματοληψία ή δειγματοληψία κατά στρώματα: Σε αυτή την περίπτωση ο πληθυσμός υποδιαιρείται σε ομοιογενείς ομάδες ή στρώματα βάσει ορισμένου κριτηρίου και, στη συνέχεια, η δειγματοληψία γίνεται τυχαία εντός κάθε στρώματος (Robson, 2010: 311). Η στρωματοποιημένη δειγματοληψία μπορεί να είναι απλή ή αναλογική. Στην πρώτη περίπτωση, η αναλογία δειγματοληψίας είναι η ίδια για όλα τα στρώματα του πληθυσμού, ενώ στη δεύτερη, η αναλογία δείγματος πληθυσμού είναι ανάλογη με το μέγεθος κάθε στρώματος του πληθυσμού και παρέχει πιο αντιπροσωπευτικά και ακριβή δείγματα από την απλή στρωματοποιημένη, καθώς κάθε

στρώμα αντιπροσωπεύεται στο δείγμα αναλογικά, με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι η επιλογή των υποκειμένων γίνεται με τυχαίο τρόπο (Bryman, 2017· Βάμβουκας, 2006: 163-164).

Δειγματοληψία κατά συστάδες: Περιλαμβάνει την υποδιαίρεση του πληθυσμού σε έναν αριθμό από μονάδες ή συστάδες, καθεμία από τις οποίες περιέχει άτομα με ένα εύρος χαρακτηριστικών (Robson, 2010: 311). Επίσης, επιλέγεται τυχαία μία συστάδα ατόμων και εξετάζεται το σύνολο των ατόμων αυτής (Βάμβουκας, 2006: 164).

Πολυσταδιακή δειγματοληψία: Αποτελεί μια επέκταση της δειγματοληψίας συστάδων, όπου το δείγμα επιλέγεται κατά στάδια, δηλαδή με τη λήψη δειγμάτων από δείγματα (Robson, 2010: 312). Να σημειωθεί ότι η στρωματοποίηση μπορεί να ενσωματωθεί τόσο στην πολυσταδιακή δειγματοληψία όσο και στη δειγματοληψία συστάδων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μειωθεί το δειγματοληπτικό σφάλμα που εμπεριέχεται στην πολυσταδιακή δειγματοληψία (Τζαβελάς & Βόντα, 2017).

Ως εκ τούτου, εξετάζοντας τις παραπάνω επιλογές και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της παρούσας έρευνας, κρίνεται ότι η πολυσταδιακή στρωματοποιημένη δειγματοληψία συνιστά την πιο κατάλληλη μέθοδο για τη συλλογή των δεδομένων και, συνάμα, διασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς τον γενικότερο πληθυσμό.

4.4.1 Επιλογή δείγματος

Η ποιότητα μιας έρευνας δεν εξαρτάται μόνο από την μέθοδο και την καταλληλότητα επιλογής των εργαλείων συλλογής δεδομένων, αλλά και από τη στρατηγική της δειγματοληψίας, καθώς και από το μέγεθος του δείγματος. Κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, δεν είναι πάντοτε εφικτό ή πρακτικό να έχει κανείς μετρήσεις από το σύνολο του πληθυσμού, εξαιτίας περιορισμένου χρόνου και περιορισμένων δυνατοτήτων πρόσβασης. Για τον λόγο αυτό, η συλλογή πληροφοριών πραγματοποιείται από μια μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο του πληθυσμού, που αποτελεί το δείγμα, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η γνώση που αποκομίζεται να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού μελετώμενου πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 149).

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη έχει επιλεγεί δειγματοληψία πιθανοτήτων, δηλαδή βασίζεται σε δείγμα πιθανοτήτων. Με άλλα λόγια, η πιθανότητα επιλογής του κάθε συμμετέχοντος στην έρευνα είναι γνωστή, ενώ κάθε μέλος του πληθυσμού έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί και, επομένως, η συμπερίληψή τους αποτελεί καθαρά

θέμα τύχης. Επιπλέον, μπορεί να εφαρμοστεί η στατιστική συμπερασματολογία για τον πληθυσμό από τις απαντήσεις του δείγματος και, συνεπώς, το δείγμα λαμβάνεται ως αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού (Cohen et al., 2008: 163-164· Ζαφειρόπουλος, 2015: 151· Robson, 2010: 309).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω, για τη διαμόρφωση του δείγματος αξιοποιήθηκε η πολυσταδιακή στρωματοποιημένη δειγματοληψία, η οποία έλαβε χώρα σε δύο στάδια, τα οποία συνοψίζονται στα παρακάτω. Ουσιαστικά, χωρίσαμε τον πληθυσμό μας, δηλαδή τον μαθητικό πληθυσμό των Ημερήσιων Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της Ηπείρου σε υποπληθυσμούς, έτσι ώστε, κάθε άτομο του πληθυσμού να ανήκει σε έναν μόνο υποπληθυσμό. και όλα τα άτομα του πληθυσμού να ανήκουν σε κάποιον από τους υποπληθυσμούς. Με τον τρόπο αυτό, δίνονται ίσες πιθανότητες και ακριβώς ίσες ευκαιρίες στους μαθητές όλων των σχολείων, Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων, αστικών και ημιαστικών, των τεσσάρων νομών της Ηπείρου, να εκπροσωπηθούν στο δείγμα αναλογικά του πληθυσμού τους.

Με βάση τα στοιχεία των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων και Πρέβεζας, συγκροτήσαμε έναν κατάλογο των Δημόσιων Σχολείων (Ημερήσιων Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων), που λειτουργούν στις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, με τον μαθητικό πληθυσμό που αντιστοιχεί σε καθένα από αυτά.

Στο πρώτο στάδιο, χωρίσαμε τα σχολεία με τον μαθητικό τους πληθυσμό σε τέσσερα (4) στρώματα με βάση τον Νομό (Άρτα, Θεσπρωτία, Ιωάννινα, Πρέβεζα). Στο δεύτερο στάδιο, διακρίναμε κάθε στρώμα σε υποστρώματα με βάση τον τύπο του σχολείου (Ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια) και, ύστερα, με βάση την αστικότητα του σχολείου (αστικό και ημιαστικό). Με αυτόν τον τρόπο, προέκυψαν δεκαέξι (16) υποστρώματα και, συνακόλουθα, έγινε τυχαία επιλογή των σχολικών μονάδων σε κάθε υπόστρωμα. Ειδικότερα, συγκροτήθηκαν κατάλογοι με τις σχολικές μονάδες που ανήκουν σε κάθε υπόστρωμα και, εν συνεχεία, έγινε τυχαία επιλογή σε κάθε κατάλογο με τη χρήση ενός προγράμματος ηλεκτρονικού υπολογιστή (Microsoft Excel 2021). Κατά αυτόν τον τρόπο, προέκυψε ένας τυχαία διατεταγμένος κατάλογος των σχολικών μονάδων με τον μαθητικό πληθυσμό καθεμιάς ανά υπόστρωμα. Δόθηκε προσοχή καθένα από τα 16 υποστρώματα να αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό και διατηρήθηκε η ίδια αναλογία μεταξύ υποστρώματος και πληθυσμού.

Ακολούθως, επιλέξαμε με τη σειρά τις σχολικές μονάδες από τον τυχαία διατεταγμένο κατάλογο κάθε υποστρώματος μέχρι να συμπληρωθεί το δείγμα. Συνακόλουθα, σε κάθε σχολική μονάδα έγινε τυχαία επιλογή των τμημάτων ανά τάξη, με τυχαία κλήρωση, ώστε να εκπροσωπούνται μαθητές από τις τρεις τάξεις. Επειδή το ερωτηματολόγιο διανεμόταν μόνο σε μαθητές που είχαν προσκομίσει το έντυπο συγκατάθεσης του γονέα για συμμετοχή στην έρευνα και, συχνά, δεν συμπληρώνονταν το απαιτούμενο δείγμα στο τμήμα που είχε επιλεγεί, ξαναγινόταν τυχαία κλήρωση ανάμεσα στα υπόλοιπα τμήματα και η διαδικασία συνεχιζόταν στο επόμενο τμήμα.

Με τη διαδικασία αυτή διαμορφώθηκε προοδευτικά το δείγμα, ενώ δόθηκε η ευκαιρία σε όλες τις σχολικές μονάδες όλων των Νομών της Ηπείρου, είτε αστικές είτε ημιαστικές, να εκπροσωπηθούν στην έρευνα χωρίς κάποια προδιάθεση αποκλεισμού.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτελείται από 1017 μαθητές, οι οποίοι φοιτούν στα Ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου (Ν. Άρτας, Ν. Θεσπρωτίας, Ν. Ιωαννίνων, Ν. Πρέβεζας), κατά το σχολικό έτος 2023-2024, εκ των οποίων οι 579 μαθητές (ποσοστό 56,93%) φοιτούν σε Ημερήσιο Γυμνάσιο και οι 438 μαθητές (ποσοστό 43,07%) φοιτούν σε Ημερήσιο Γενικό Λύκειο. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων μαθητών φοιτά στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων (N=506, ποσοστό 49,75%) και ακολουθούν η Διεύθυνση Εκπαίδευσης Πρέβεζας (N=186, ποσοστό 18,29%), η Διεύθυνση Εκπαίδευσης Άρτας (N=180, ποσοστό 17,70%) και η Διεύθυνση Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας (N=145, ποσοστό 14,26%). Από τα 1300 έντυπα συγκατάθεσης γονέων/κηδεμόνων για συμμετοχή στην έρευνα, που διανεμήθηκαν σε μαθητές Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, επιστράφηκαν 1017 υπογεγραμμένα. Ως εκ τούτου, μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια από 1017 μαθητές (ποσοστό 78,23%).

Το μέγεθος του δείγματος είναι αντιπροσωπευτικό του υπό διερεύνηση πληθυσμού με βαθμό εμπιστοσύνης (αξιοπιστία) 95% και εύρος λάθους (διάστημα εμπιστοσύνης) $\pm 5\%$.

4.4.2 Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Οι ερευνητικές μέθοδοι προσφέρουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να προσεγγίσει το προς διερεύνηση και μελέτη αντικείμενο της έρευνας και διακρίνονται σε ποσοτικές, ποιοτικές και συνδυασμός αυτών (Creswell, 2011: 83).

Για την επίτευξη του βασικού σκοπού της παρούσας έρευνας, δηλαδή τη διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων και των προσδοκιών των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, εστιάζοντας στις διαστάσεις του έργου του και την προσωπικότητά του, επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Με την προσέγγιση αυτή δύναται να συλλεχθούν δεδομένα από ένα αρκετά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων και να αναλυθούν στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα, γεγονός που επιτρέπει υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό (Bryman, 2017· Δημητρόπουλος, 2004).

Για τη διεξαγωγή της παρούσας ποσοτικής εκπαιδευτικής έρευνας αξιοποιήθηκε η επισκόπηση, διότι προσφέρεται για τη συλλογή δεδομένων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, με σκοπό να περιγράψει τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσει σταθερές σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσει τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ συγκεκριμένων γεγονότων. Για τη συλλογή πληροφοριών στις επισκοπήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορες τεχνικές συγκέντρωσης δεδομένων, όπως δομημένες ή ημιδομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, τυποποιημένα τεστ επιδόσεων και κλίμακες στάσεων (Bryman, 2017· Cohen et al., 2008: 290).

4.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ως πιο κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων της παρούσας εργασίας, κρίθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο, δηλαδή «ένα έντυπο με μια σειρά από ερωτήσεις, στις οποίες ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει γραπτώς» (Παρασκευόπουλος, 1993: 99). Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στην επισκόπηση για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, καθώς παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να απευθυνθεί για εύρος θεμάτων ομοιόμορφα σε μεγάλο αριθμό υποκειμένων σε σύντομο χρόνο (Bryman, 2017· Cohen et al., 2008: 417). Επίσης, θεωρείται εύχρηστο και λειτουργικό μέσο συλλογής πληροφοριών, με σχετικά χαμηλό κόστος συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, τα οποία μπορούν εύκολα

να ταξινομηθούν και να επεξεργαστούν. Επιπλέον, επιτρέπει τη συλλογή ειλικρινών απαντήσεων σε λεπτές ερωτήσεις, ενώ σημαντικό πλεονέκτημά του είναι η ανωνυμία των υποκειμένων, διασφαλίζοντας, με τον τρόπο αυτό, την αξιοπιστία της έρευνας (Αθανασίου, 2007: 144-145· Βάμβουκας, 2006: 248· Oppenheim, 2000· Παρασκευόπουλος, 1993: 106). Παράλληλα, παρέχει τη δυνατότητα επανάληψης της έρευνας κάτω από τις ίδιες συνθήκες, αυξάνοντας τον έλεγχο της αξιοπιστίας της έρευνας (Creswell, 2011).

Το ερωτηματολόγιο, ως προς τη δομή και το περιεχόμενό του, προκύπτει από τη σχετική θεωρία και τους στόχους της έρευνας, ύστερα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Πρόκειται για αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και συναφείς έρευνες για αποκλειστική χρήση στην παρούσα ερευνητική μελέτη, καθώς δεν υπάρχει αντίστοιχο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο στα ελληνικά, που να καλύπτει όλες τις πτυχές του ζητήματος.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο στηρίχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας για τον καλό εκπαιδευτικό, όπως παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια και, συγχρόνως, δομήθηκε και αναπτύχθηκε σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας για τη σύνταξη ερωτηματολογίου. Συνάμα, για την κατασκευή του ερωτηματολογίου προηγήθηκε συστηματική μελέτη συναφών ερευνών και μελέτη αντίστοιχων ερωτηματολογίων με το αντικείμενο της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε με βάση τις προδιαγραφές να είναι εύκολο, ελκυστικό, ενδιαφέρον, να μην είναι ασαφές και βαρετό (Cohen et al., 2008: 436) και να διεγείρει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων στην έρευνα, προκειμένου να εκμαιεύσει απαντήσεις που είναι πλησιέστερες στην αλήθεια (Παρασκευόπουλος, 1993: 107), αλλά και να απαντηθεί ολοκληρωμένο σε εύλογο χρονικό διάστημα.

Συγχρόνως, το ερωτηματολόγιο διασφαλίζει την ανωνυμία των υποκειμένων, ενώ η συμμετοχή τους είναι προαιρετική. Επίσης, συνοδεύεται από μία συνοπτική ενημερωτική επιστολή επισυναπτόμενη στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου, η οποία ενημερώνει τους μαθητές, σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τον όρο «καλός εκπαιδευτικός», τη συμβολή των υποκειμένων στην προσπάθεια αυτή, την ανωνυμία του ερωτηματολογίου και την εμπιστευτικότητα της έρευνας (Αθανασίου, 2007: 186· Βάμβουκας, 2006: 261· Cohen et al., 2008: 438· Παρασκευόπουλος, 1993: 119).

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς επιτρέπουν την ποσοτική ανάλυση και, επιπλέον, παρέχουν στον ερευνητή τη δυνατότητα εύκολης σύγκρισης των απαντήσεων, με την κωδικοποίησή τους σύμφωνα με μια συγκεκριμένη κλίμακα (Bryman, 2017· Creswell, 2011: 436), ενώ χρησιμεύουν ως μέσο διάκρισης, κατηγοριοποίησης των συμμετεχόντων μεταξύ ποικίλων μεταγενέστερων απαντήσεων (Javeau, 2000: 96-97). Επιπλέον, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου γίνονται εύκολα κατανοητές από τα υποκείμενα του δείγματος, μπορούν να καλύψουν σε μεγάλη έκταση ένα θέμα και εξασφαλίζουν αξιοπιστία στην ιεράρχηση των απαντήσεων, αφού, συνήθως, μια απάντηση είναι ορθή (Αθανασίου, 2007: 158).

Στις περισσότερες ερωτήσεις αξιοποιήθηκαν κλίμακες ιεράρχησης τύπου Likert, με διαβάθμιση των απαντήσεων στην τετράβαθμη κλίμακα (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ). Πρόκειται για μια κλίμακα διαβαθμιστικής επιλογής, σύμφωνα με την οποία προτείνονται στον ερωτώμενο επάλληλα επίπεδα, διαφορετικού βαθμού, σε ανιούσα ή κατιούσα διάταξη, από τα οποία επιλέγεται μόνον ένα (Bryman, 2017· Παρασκευόπουλος, 1993: 103). Κατά τους Cohen et al. (2008: 426), οι κλίμακες ιεράρχησης αποτελούν χρήσιμους μηχανισμούς για τον ερευνητή, αφού εμπεριέχουν έναν βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων και, συνάμα, αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα. Παράλληλα, αντικατοπτρίζουν τι πιστεύουν και τι αισθάνονται οι συμμετέχοντες για ένα ζήτημα (Κατερέλος, 2001: 436).

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν δύο (2) ερωτήσεις επιλογής μίας μόνο απάντησης, μεταξύ δύο ή περισσότερων αμοιβαίως αποκλειόμενων εναλλακτικών ερωτήσεων. Από τη λίστα με δύο ή περισσότερες πιθανές προτεινόμενες ερωτήσεις, οι οποίες είναι ασυμβίβαστες μεταξύ τους, ισχύει μόνο μία για τον ερωτώμενο, εκείνη που επιλέγει (Παρασκευόπουλος, 1993: 103).

Επιπροσθέτως, αξιοποιήθηκε μία (1) ερώτηση ιεράρχησης με σειρά προτίμησης. Από τα υποκείμενα ζητείται να ιεραρχήσουν σύμφωνα με τις δικές τους προτιμήσεις με σειρά προτεραιότητας 1-4 τις ερωτήσεις που τους δίνονται (Αθανασίου, 2007: 153).

Στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να ικανοποιούν δύο θεμελιώδεις απαιτήσεις: αφενός να είναι εύκολα κατανοητές, διατυπωμένες με σαφήνεια και ακρίβεια και αφετέρου να είναι ψυχολογικά και κοινωνικά «ανώδυνες» στην απάντησή τους, δηλαδή συναισθηματικά ουδέτερες (Βάμβουκας, 2006: 256).

Τέλος, διεξήχθη πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, με στόχο την αναζήτηση επιπέδων εσωτερικής αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου

και τη διαπίστωση αν οι ερωτήσεις είναι κατανοητές στα υποκείμενα, προκειμένου να διαμορφωθεί η τελική του μορφή για χορήγηση στο δείγμα της έρευνας. Επίσης, ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 15 λεπτά.

Στην επόμενη ενότητα, παρουσιάζεται το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

4.5.1 Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, συνοδεύεται από ενημερωτική επιστολή που επισυνάπτεται στην πρώτη σελίδα, προκειμένου να ενημερώσει τους μαθητές για τον σκοπό και τη σημασία της έρευνας, τη συμβολή των συμμετεχόντων στην προσπάθεια αυτή, αλλά και για να διαβεβαιώσει για την ανωνυμία του ερωτηματολογίου και την εμπιστευτικότητα της έρευνας, ενθαρρύνοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Αθανασίου, 2007: 186· Βάμβουκας, 2006: 261· Cohen et al., 2008: 438 · Παρασκευόπουλος, 1993: 119). Μέσω αυτής επιστολής δημιουργείται μια προσωπική σχέση μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων και, παράλληλα, ο ερευνητής καλλιεργεί στους ερωτώμενους μία θετική στάση απέναντι στην έρευνα παροτρύνοντάς τους να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, καθώς επισημαίνεται η σημαντικότητα της συμμετοχής τους για την ολοκλήρωση της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993: 119). Η επιστολή κλείνει με τις ευχαριστίες του ερευνητή προς τους συμμετέχοντες για τη συμμετοχή και τη συνεργασία τους.

Ως προς τη δομή, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη: Το πρώτο μέρος αφορά ερωτήσεις σχετικά με το προφίλ των ερωτώμενων, ενώ το δεύτερο μέρος αποτελεί το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου «Χαρακτηριστικά καλού εκπαιδευτικού», το οποίο διακρίνεται σε έξι (6) ενότητες.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τα ακόλουθα μέρη, ως προς τη δομή του:

ΜΕΡΟΣ Α΄

Προφίλ Δείγματος Ερωτώμενων

Το μέρος Α΄ του ερωτηματολογίου αφορά τα γενικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Συγκεκριμένα, στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται οκτώ (8) ερωτήσεις, που αφορούν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, τύπο σχολείου, τάξη, νομό διεύθυνσης εκπαίδευσης, αστικότητα σχολείου, βαθμό επίδοσης προαγωγής ή απόλυσης προηγούμενης τάξης, επίπεδο σπουδών πατέρα και επίπεδο

σπουδών μητέρας. Με τη συλλογή αυτών των δεδομένων δύναται να περιγραφεί το δείγμα, αλλά και να διερευνηθεί η αλληλεπίδρασή τους με μεταβλητές της έρευνας (Κατερέλος, 2001:434).

ΜΕΡΟΣ Β΄

Το μέρος Β΄ του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει έξι (6) ενότητες με συνολικά ενενήντα οκτώ (98) ερωτήσεις, που συνδέονται με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Ενότητα Α΄: Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού

Η ενότητα Α΄ του ερωτηματολογίου αφορά στην έννοια, την επίδραση και τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, αποτελείται από πέντε (5) υποενότητες. Κάθε υποενότητα περιλαμβάνει μία (1) ερώτηση, με την οποία ερωτώνται οι μαθητές, σχετικά με τα χαρακτηριστικά της έννοιας «καλός εκπαιδευτικός», την επιρροή του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών, τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία, τις προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με το φύλο και την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού.

Υποενότητα Α1: Χαρακτηριστικά της έννοιας «καλός εκπαιδευτικός»

Η υποενότητα Α1 αποτελείται από μία (1) ερώτηση, με την οποία ερωτώνται οι μαθητές, σχετικά με τα χαρακτηριστικά της έννοιας «καλός εκπαιδευτικός», δηλαδή ποιος κατά τη γνώμη τους θεωρείται καλός εκπαιδευτικός. Για την απάντηση σε αυτήν την ερώτηση υπάρχουν τέσσερις (4) προτάσεις-δηλώσεις και οι μαθητές καλούνται να τις ιεραρχήσουν με σειρά προτίμησης, από το 1 (πρώτη προτίμηση) έως το 4 (τέταρτη προτίμηση).

Οι συμμετέχοντες καλούνται να ιεραρχήσουν τις παρακάτω προτάσεις-δηλώσεις:

A1.1 Αυτός που ξέρει να διδάσκει καλά τα μαθήματά του

A1.2 Αυτός που συμπεριφέρεται σωστά στους μαθητές του, δηλαδή επικοινωνεί σωστά και αναπτύσσει καλή σχέση με τους μαθητές του

A1.3 Αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του

A1.4 Αυτός που διακρίνεται για τη σωστή και ισορροπημένη προσωπικότητά του.

Υποενότητα Α2: Επιρροή του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών

Η υποενότητα Α2 αποτελείται από μία (1) ερώτηση, με την οποία ερωτώνται οι συμμετέχοντες, σχετικά την επιρροή του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών. Για την απάντηση σε αυτήν την ερώτηση υπάρχουν τέσσερις (4) προτάσεις-

δηλώσεις και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε καθεμία και να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους βάσει τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert: (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ).

Αναλυτικότερα, οι προτάσεις-δηλώσεις είναι οι εξής:

A2.1 τη συμπεριφορά σου απέναντι στο μάθημα

A2.2 τη συμπεριφορά σου απέναντι στο σχολείο

A2.3 τη συμπεριφορά σου απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό

A2.4 την επίδοσή σου στα μαθήματα.

Υποενότητα A3: Συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία

Η υποενότητα A3 αποτελείται από μία (1) ερώτηση, με την οποία ερωτώνται οι συμμετέχοντες, σχετικά τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία. Για την απάντηση σε αυτήν την ερώτηση υπάρχουν τέσσερις (4) προτάσεις-δηλώσεις και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε καθεμία και να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους βάσει τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert: (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ).

Ειδικότερα, οι προτάσεις-δηλώσεις είναι οι εξής:

A3.1 διαπαιδαγώγηση (να αποκτήσουν οι μαθητές σωστή προσωπικότητα)

A3.2 κοινωνικοποίηση (να ενταχθούν οι μαθητές ομαλά στην κοινωνία)

A3.3 μετάδοση και απόκτηση γνώσεων

A3.4 καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων (π.χ. κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη).

Υποενότητα A4: Προτιμήσεις μαθητών σε σχέση με το φύλο του καλού εκπαιδευτικού

Η υποενότητα A4 αποτελείται από μία (1) ερώτηση, με την οποία ερωτώνται οι συμμετέχοντες για την προτίμησή τους σχετικά με το φύλο του καλού εκπαιδευτικού. Για την απάντηση σε αυτήν την ερώτηση υπάρχουν τρεις (3) προτάσεις-δηλώσεις και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν επιλέγοντας μία.

Αναλυτικότερα, οι προτάσεις-δηλώσεις είναι οι εξής:

A4.1 Προτιμώ να είναι άντρας

A4.2 Προτιμώ να είναι γυναίκα

A4.3 Δεν έχω προτίμηση.

Υποενότητα A5: Προτιμήσεις μαθητών σε σχέση με την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού

Η υποενότητα A5 αποτελείται από μία (1) ερώτηση, με την οποία ερωτώνται οι συμμετέχοντες για την προτίμησή τους σχετικά με την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού. Για την απάντηση σε αυτήν την ερώτηση υπάρχουν τέσσερις (4) προτάσεις-δηλώσεις και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν επιλέγοντας μία.

Πιο αναλυτικά, οι προτάσεις-δηλώσεις είναι οι εξής:

A5.1 Προτιμώ να είναι νέος στη δουλειά του, δηλαδή νέος σε ηλικία

A5.2 Προτιμώ να είναι αρκετά χρόνια στη δουλειά του, δηλαδή σε μια μεσαία ηλικία (έμπειρος)

A5.3 Προτιμώ να είναι πολλά χρόνια στη δουλειά του, δηλαδή μεγάλος σε ηλικία (πολύ έμπειρος)

A5.4 Δεν έχω προτίμηση.

Ενότητα Β΄: Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία

Η ενότητα Β΄ αφορά στις διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Συγκεκριμένα, αποτελείται από μία (1) ερώτηση, με την οποία ερωτώνται οι συμμετέχοντες, σχετικά με το ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελαν να έχουν στη διδασκαλία των μαθημάτων στην τάξη τους. Για την απάντηση σε αυτήν την ερώτηση υπάρχουν είκοσι τρεις (23) προτάσεις-δηλώσεις και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε καθεμία και να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους βάσει τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert: (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ).

Πιο αναλυτικά, οι προτάσεις-δηλώσεις είναι οι εξής:

B1.1 Γνωρίζει την ύλη των μαθημάτων του

B1.2 Γνωρίζει τους στόχους των μαθημάτων

B1.3 Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο

B1.4 Διδάσκει το μάθημα με μεταδοτικό τρόπο

B1.5 Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο

B1.6 Διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του

B1.7 Δίνει βαρύτητα στα ουσιώδη και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος

B1.8 Έρχεται προετοιμασμένος κάθε μέρα στην τάξη για να διδάξει

B1.9 Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον

- B1.10 Κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία
- B1.11 Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών
- B1.12 Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα διεκπεραιώνοντας την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη
- B1.13 Ξεκινάει το μάθημα κάνοντας σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα
- B1.14 Αφιερώνει χρόνο για να θέτει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- B1.15 Ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, όταν δεν κατανοούν κάτι
- B1.16 Αφιερώνει χρόνο για ανακεφαλαίωση στο τέλος του μαθήματος
- B1.17 Δίνει αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφθούν, όταν θέτει ερωτήσεις
- B1.18 Χρησιμοποιεί δύσκολες εκφράσεις που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές
- B1.19 Υποστηρίζει όλους τους μαθητές (δυνατούς και αδύνατους στις επιδόσεις)
- B1.20 Ενθαρρύνει και παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα
- B1.21 Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα
- B1.22. Προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών
- B1.23 Έχει εκπαιδευτική-διδασκτική εμπειρία.

Ενότητα Γ': Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του

Η ενότητα Γ' αφορά στις διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει μία (1) ερώτηση, αναφορικά με το ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελαν οι μαθητές να έχουν στην τάξη τους, σε σχέση με την παιδαγωγική συμπεριφορά του. Η ενότητα αυτή αποτελείται από τέσσερις (4) υποενότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν προτάσεις-δηλώσεις, σχετικά με τη βαρύτητα που δίνει ο καλός εκπαιδευτικός στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές, στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές και στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας.

Ειδικότερα, οι υποενότητες είναι οι εξής:

Υποενότητα Γ1: Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές

Η υποενότητα Γ1 αποτελείται από έντεκα (11) δηλώσεις-προτάσεις, σχετικά τη βαρύτητα που δίνει ο καλός εκπαιδευτικός στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές. Οι συμμετέχοντες μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε καθεμία από τις προτάσεις-δηλώσεις και να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους βάσει τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert: (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ).

Πιο αναλυτικά, οι προτάσεις-δηλώσεις είναι οι ακόλουθες:

- Γ1.1 Σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών
- Γ1.2 Αντιμετωπίζει τους μαθητές με αγάπη και κατανόηση
- Γ1.3 Ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγαλόψυχος
- Γ1.4 Είναι καλός ακροατής και αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τους μαθητές
- Γ1.5 Διαθέτει ενσυναίσθηση (μπαίνει στη θέση των μαθητών)
- Γ1.6 Αποδέχεται τους μαθητές με τις ιδιαιτερότητές τους (με τα θετικά και τα αρνητικά τους)
- Γ1.7 Είναι ειλικρινής
- Γ1.8 Είναι εχέμυθος (κρατάει μυστικά)
- Γ1.9 Ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών
- Γ1.10 Αποφεύγει να στιγματίζει και να προσβάλει τους μαθητές
- Γ1.11 Επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών.

Υποενότητα Γ2: Δίνει βαρύτητα στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης

Η υποενότητα Γ2 αποτελείται από εννέα (9) δηλώσεις-προτάσεις, σχετικά τη βαρύτητα που δίνει ο καλός εκπαιδευτικός στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης. Οι ερωτώμενοι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε καθεμία από τις προτάσεις-δηλώσεις και να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους βάσει τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert: (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ).

Αναλυτικότερα, οι προτάσεις-δηλώσεις είναι οι εξής:

- Γ2.1 Δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- Γ2.2 Αναπτύσσει φιλικό και οικείο κλίμα και οι μαθητές αισθάνονται άνετα στην τάξη
- Γ2.3 Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας
- Γ2.4 Κάνει αστεία και έχει χιούμορ
- Γ2.5 Ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες
- Γ2.6 Ενθαρρύνει όλους τους μαθητές και, ιδιαίτερα, τους ντροπαλούς και αδύνατους
- Γ2.7 Συζητάει με διάλογο με τους μαθητές του για όλα τα ζητήματα
- Γ2.8 Οι μαθητές συμμετέχουν χωρίς φόβο στο μάθημα
- Γ2.9 Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις.

Υποενότητα Γ3: Δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές

Η υποενότητα Γ3 αποτελείται από δώδεκα (12) δηλώσεις-προτάσεις, σχετικά τη βαρύτητα που δίνει ο καλός εκπαιδευτικός στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές. Οι συμμετέχοντες μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε καθεμία από τις προτάσεις-δηλώσεις και να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους βάσει τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert: (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ).

Πιο αναλυτικά, οι προτάσεις-δηλώσεις είναι οι εξής:

Γ3.1 Είναι προσιτός/φιλικός και ευγενικός

Γ3.2 Είναι ήρεμος και πράος

Γ3.3 Είναι ψυχρός και απόμακρος

Γ3.4 Είναι ψύχραιμος και υπομονετικός

Γ3.5 Σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών

Γ3.6 Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές

Γ3.7 Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του

Γ3.8 Είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τους μαθητές

Γ3.9 Προσφωνεί τους μαθητές με το μικρό τους όνομα

Γ3.10 Δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία

Γ3.11 Συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. αθλητικές, εκδρομές)

Γ3.12 Περιφέρεται στην αυλή και τους διαδρόμους του σχολικού κτιρίου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και αναζητά ευκαιρίες για συζήτηση και παιχνίδι με τους μαθητές.

Υποενότητα Γ4: Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας

Η υποενότητα Γ4 αποτελείται από έντεκα (11) δηλώσεις-προτάσεις, σχετικά τη βαρύτητα που δίνει ο καλός εκπαιδευτικός στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας. Οι ερωτώμενοι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε καθεμία από τις προτάσεις-δηλώσεις και να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους βάσει τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert: (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ).

Πιο αναλυτικά, οι προτάσεις-δηλώσεις είναι οι ακόλουθες:

Γ4.1 Αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και ελαχιστοποιεί διαταραχές του μαθήματος

Γ4.2 Ολοκληρώνει έγκαιρα το μάθημα και σέβεται το δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα

Γ4.3 Είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη

Γ4.4 Συνδιαμορφώνει τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης με τους μαθητές

Γ4.5 Εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου

Γ4.6 Επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες

Γ4.7 Διαχειρίζεται την πειθαρχία στην τάξη με σωστό τρόπο, π.χ. με συμβουλές

Γ4.8 Είναι αμερόληπτος και δίκαιος

Γ4.9 Είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά

Γ4.10 Είναι υπεύθυνος και συνεπής (κάνει όσα λέει)

Γ4.11 Διαχειρίζεται και επιλύει με σωστό τρόπο διαφωνίες, εντάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις.

Ενότητα Δ': Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Η ενότητα Δ' αφορά στις διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Συγκεκριμένα, αποτελείται από μία (1) ερώτηση, με την οποία ερωτώνται οι συμμετέχοντες, σχετικά με το ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελαν να τους αξιολογεί στην τάξη τους. Για την απάντηση σε αυτήν την ερώτηση υπάρχουν δεκαπέντε (15) προτάσεις-δηλώσεις και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε καθεμία και να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους βάσει τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert: (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ).

Πιο αναλυτικά, οι προτάσεις-δηλώσεις είναι οι εξής:

Δ1.1 Αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και, γενικά, με σωστό τρόπο

Δ1.2 Αξιολογεί σε τακτικά χρονικά διαστήματα την πρόοδο των μαθητών

Δ1.3 Αξιολογεί την επίδοση του μαθητή με σαφώς διατυπωμένα κριτήρια

Δ1.4 Αξιοποιεί και συνδυάζει ποικιλία παλαιών και νέων μεθόδων αξιολόγησης

Δ1.5 Εντοπίζει δυνατότητες, ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών για τη βελτίωσή τους

Δ1.6 Αξιοποιεί την αξιολόγηση ως μέσο τιμωρίας

Δ1.7 Αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές

Δ1.8 Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές

Δ1.9 Διορθώνει τα τεστ ή τα διαγωνίσματα άμεσα και εξηγεί τα λάθη

Δ1.10 Δεν σχολιάζει καθόλου τα τεστ ή τα διαγωνίσματα

- Δ1.11 Δίνει σαφείς οδηγίες, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών
- Δ1.12 Δίνει άμεση ανατροφοδότηση/πληροφόρηση στις ασκήσεις (διορθώσεις, συμπληρώσεις)
- Δ1.13 Αποφεύγει τα ανάρμοστα και επικριτικά σχόλια, σχετικά με την επίδοση των μαθητών
- Δ1.14 Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών
- Δ1.15 Ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών.

Ενότητα Ε': Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του

Η ενότητα Ε' αφορά στις διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του. Συγκεκριμένα, αποτελείται από μία (1) ερώτηση, με την οποία ερωτώνται οι συμμετέχοντες, σχετικά με ποια στοιχεία της προσωπικότητας θα ήθελαν να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός στην τάξη τους. Για την απάντηση σε αυτήν την ερώτηση υπάρχουν έντεκα (11) προτάσεις-δηλώσεις και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε καθεμία και να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους βάσει τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert: (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ).

Αναλυτικότερα, οι προτάσεις-δηλώσεις είναι οι εξής:

- E1.1 Είναι ευγενική προσωπικότητα
- E1.2 Είναι ευχάριστη προσωπικότητα
- E1.3 Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος
- E1.4 Εμπνέει αισιοδοξία
- E1.5 Εμπνέει σεβασμό
- E1.6 Διαθέτει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του
- E1.7 Κάνει αυτοκριτική και παραδέχεται τα λάθη του
- E1.8 Δοκιμάζει νέα πράγματα εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις
- E1.9 Επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους
- E1.10 Έχει επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο)
- E1.11 Φροντίζει την εμφάνισή του, είναι περιποιημένος.

Ενότητα ΣΤ': Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών

Η ενότητα ΣΤ' αποτελείται από μία (1) ερώτηση, με την οποία ερωτώνται οι συμμετέχοντες, σχετικά με τον βαθμό που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους για

τον καλό εκπαιδευτικό οι καθηγητές που έχουν σήμερα. Για την απάντηση σε αυτήν την ερώτηση υπάρχουν τέσσερις (4) προτάσεις-δηλώσεις και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε καθεμία και να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους βάσει τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert: (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ).

Πιο αναλυτικά, οι προτάσεις-δηλώσεις είναι οι εξής:

ΣΤ1.1 τη διδασκαλία των μαθημάτων

ΣΤ1.2 την παιδαγωγική τους συμπεριφορά

ΣΤ1.3 την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα

ΣΤ1.4 την προσωπικότητά τους.

Τέλος, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, όπως διαπιστώνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων - ερωτήσεων ερωτηματολογίου

Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση ερωτηματολογίου
Ερώτημα 1	A1.1-A1.4, A2.1-A2.4, A3.1-A3.4
Ερώτημα 2	A4.1-A4.3, A5.1-A5.4
Ερώτημα 3	B1.1-B1.23
Ερώτημα 4	Γ1.1-Γ1.11, Γ2.1-Γ2.9, Γ3.1-Γ3.12, Γ4.1-Γ4.11
Ερώτημα 5	Δ1.1-Δ1.15
Ερώτημα 6	E1.1.-E1.11
Ερώτημα 7	ΣΤ1.1-ΣΤ1.4
Ερώτημα 8	Ενότητες: Β', Γ', Δ', Ε'
Ερώτημα 9	Διαφοροποιήσεις και συσχετίσεις ως προς τις δημογραφικές παραμέτρους (προφίλ ερωτώμενου) Π1, Π2, Π3, Π4, Π5, Π6, Π7, Π8

4.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η αξιοπιστία και εγκυρότητα μιας έρευνας συνιστούν παράγοντες, τους οποίους ο ερευνητής οφείλει να διασφαλίσει, καθώς συνυφαίνονται, ποικιλοτρόπως, καθορίζοντας σημαντικά την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας της έρευνας (Bryman, 2017· Creswell, 2011: 197). Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος και να διασφαλιστούν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας, κρίθηκε

απαραίτητη η λεπτομερής παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας και η εκπλήρωση συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας (Συμεού, 2006: 1055).

Από τη μια πλευρά, η αξιοπιστία σε μία έρευνα έχει να κάνει με τη συνέπεια και την ακρίβεια μέτρησης (Bryman, 2017· Cohen et al., 2008: 199· Robson, 2010: 119). Με άλλα λόγια, η αξιοπιστία διασφαλίζεται όταν ένα εργαλείο μέτρησης, σε περίπτωση που επαναληφθεί, παράγει τα ίδια ή σχεδόν τα ίδια ερευνητικά αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες (Bryman, 2017· Βάμβουκας, 2006: 286· Bell, 2001: 107-108· Cohen et al., 2008: 199· Παρασκευόπουλος, 1993: 69).

Από την άλλη πλευρά, η εγκυρότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της έρευνας, καθώς τα ερευνητικά αποτελέσματα δεν έχουν καμία αξία, αν η έρευνα δεν είναι έγκυρη. Αυτό σημαίνει ότι, ειδικά, σε μία ποσοτική έρευνα η εγκυρότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση (Cohen et al., 2008: 175), ενώ οι τιμές του υποκειμένου από τη χρήση ενός εργαλείου έχουν σημασία και επιτρέπουν στον ερευνητή να εξάγει σωστά συμπεράσματα για τον μελετώμενο πληθυσμό με βάση το δείγμα (Creswell, 2011: 200).

Ειδικότερα, η εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίζεται όταν το εργαλείο μέτρησης μετρά ή περιγράφει αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί να μετρά η να περιγράφει (Βάμβουκας, 2006: 286· Παρασκευόπουλος, 1993: 77). Κατ' επέκταση, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, ώστε να είναι σαφές και ακριβές (Βάμβουκας, 2006: 286· Παρασκευόπουλος, 1993: 69). Για την επίτευξη του στόχου αυτού, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτει τις διαφορετικές πτυχές της μελετώμενης μεταβλητής και να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του περιεχόμενου του (Γαλάνης, 2013: 98).

Επίσης, η εγκυρότητα αναφέρεται «στο κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί από το ερευνητικό εργαλείο καθώς και η ανάλυση και ερμηνεία τους απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα» (Ιωσηφίδη, 2008: 269-270), προϋπόθεση που πληρείται στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στην προσεκτική δειγματοληψία, στην επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και στην κατάλληλη στατιστική διαχείριση των δεδομένων, καθώς συνιστούν στοιχεία που συμβάλλουν στην εγκυρότητα της έρευνας (Cohen et al., 2008: 176).

Περαιτέρω, στην αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας συνέβαλε η σαφής διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, που

ανταποκρίνονταν στο γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών (Αθανασίου, 2007: 148), καθώς και η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, η οποία μείωσε τις πιθανότητες ύπαρξης ασαφειών και παρανοήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993: 107-113).

Ακολούθως, η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων αύξησε τις πιθανότητες για πιο ειλικρινείς απαντήσεις (Cohen et al., 2008: 218). Συνάμα, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις που δεν έχουν σχέση ή δεν μπορούν να προσβάλλουν τους ερωτώμενους, καθώς και να διαβάλλουν την ατομική τους ελευθερία (Robson, 2010: 267), με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις πραγματικές τους απόψεις για το υπό διερεύνηση ζήτημα. Τέλος, το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση τον σκοπό της μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Στο σημείο αυτό να τονιστεί, ότι η χορήγηση και επαναχορήγηση ενός ερευνητικού εργαλείου συμβάλλει στην κατασκευή ενός ευέλικτου εργαλείου και στην κατάλληλη επιλογή της μεθοδολογίας της έρευνας (Creswell, 2011: 197). Για τον λόγο αυτό, πριν ξεκινήσει η διεξαγωγή της έρευνας, το ερωτηματολόγιο εφαρμόστηκε πιλοτικά με την επίδοσή του σε μικρό αριθμό ατόμων, με παρόμοια χαρακτηριστικά με τον μελετώμενο πληθυσμό. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε και συμπληρώθηκε από δέκα μαθητές Γυμνασίου και δέκα μαθητές Γενικού Λυκείου, ώστε να ανιχνευθούν ατέλειες στις οδηγίες, να διερευνηθούν ασάφειες ή προβλήματα κατανόησης και ερμηνείας συγκεκριμένων ερωτήσεων, να προσδιοριστεί ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του, αλλά και να εντοπιστούν τυχόν άλλα προβλήματα που θα μπορούσαν να δυσκολέψουν την έρευνα (Αθανασίου, 2007: 172· Bell, 2001: 107-108· Javeau, 2000: 148-149· Παρασκευόπουλος, 1993: 69). Με τον τρόπο αυτό, διασφαλίστηκε η συλλογή έγκυρων απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, το ερωτηματολόγιο οριστικοποιήθηκε και πήρε την τελική του μορφή, αφού ελήφθησαν υπόψη οι παρατηρήσεις από την πιλοτική εφαρμογή.

Περαιτέρω, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην τήρηση των κανόνων δεοντολογίας που επιβάλλει η μεθοδολογία της έρευνας. Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν για τον βασικό σκοπό της έρευνας, τονίστηκε η σημασία της συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία, διασφαλίστηκε η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των δηλώσεών τους, δεν δέχθηκαν πίεση να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο (Αθανασίου, 2007: 35).

Επιπρόσθετα, ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας μίας κλίμακας, Cronbach's alpha, αποτελεί ένα μέτρο εσωτερικής συνέπειας ενός ερωτηματολογίου. Η εσωτερική συνέπεια περιγράφει το πόσο στενά είναι συνδεδεμένα ένα σύνολο στοιχείων ως ομάδα. Ο δείκτης Cronbach's alpha παίρνει τιμές από το 0 έως το 1 (ή από το 0 έως το 100%). Η εσωτερική συνοχή θα πρέπει να προσδιορίζεται προτού μια κλίμακα χρησιμοποιηθεί για σκοπούς έρευνας ή εξέτασης, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα. Όσο υψηλότερη είναι η τιμή του συγκεκριμένου δείκτη τόσο μεγαλύτερη είναι η αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης, η οποία για να θεωρείται αξιόπιστη θα πρέπει να έχει τιμή τουλάχιστον 0,7 (Bryman, 2017· Ζαφειρόπουλος, 2015: 134· Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 143). Στην παρούσα έρευνα αποτυπώνεται πολύ υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνοχής για το σύνολο των δηλώσεων του ερωτηματολογίου ($\alpha=0.923$), στοιχείο που διασφαλίζει την εγκυρότητα της έρευνας, καθώς ενισχύει την εμπιστοσύνη στα αποτελέσματά της.

Αξίζει να αναφερθεί ότι στο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων αξιοποιήθηκε κατάλληλη στατιστική επεξεργασία για την ελαχιστοποίηση των πιθανοτήτων μη εγκυρότητας της έρευνας, καθώς και με την αντικειμενική ερμηνεία των δεδομένων και την αποφυγή εξαγωγής συμπερασμάτων και γενικεύσεων, που δεν βασίζονται στα δεδομένα (Cohen et al., 2008: 197).

Τέλος, οι παραπάνω περιγραφόμενες διαδικασίες ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι πάντοτε δυνατόν να εκμηδενιστούν όλοι οι κίνδυνοι (Cohen et al., 2008: 175). Ωστόσο, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, επιδεικνύοντας σεβασμό στους κανόνες μεθοδολογίας της έρευνας και παρουσιάζοντας με αντιπροσωπευτικό και όχι επιλεκτικό τρόπο τα ερευνητικά δεδομένα.

4.7 Διεξαγωγή της έρευνας – Συλλογή ερευνητικών δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2023-2024 και, συγκεκριμένα, διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα από τον Οκτώβριο του 2023 έως και τον Ιανουάριο του 2024. Αρχικά, ζητήθηκε έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων και, στη συνέχεια, δόθηκε έγκριση για διεξαγωγή της έρευνας από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου, καθώς και άδεια εισόδου στα σχολεία

για τη διανομή των ερωτηματολογίων στους μαθητές. Ακολούθως, ενημερώθηκαν οι αντίστοιχες Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των τεσσάρων νομών της Ηπείρου, σχετικά με την έγκριση διεξαγωγής της έρευνας και, συνακόλουθα, όλες οι σχολικές μονάδες.

Εν συνεχεία, η ερευνήτρια επισκεπτόταν προσωπικά τα σχολεία που είχαν επιλεγεί για συμμετοχή στην έρευνα, ύστερα από συνεννόηση με τη διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας και τη χορήγηση σχετικής άδειας εισόδου στη σχολική μονάδα. Σε κάθε σχολική μονάδα ενημερώνονταν οι εκπαιδευτικοί για τον σκοπό της έρευνας και, στη συνέχεια, διανεμόταν το έντυπο συγκατάθεσης του γονέα/κηδεμόνα στους μαθητές. Οι τελευταίοι ενημερώνονταν για τον σκοπό της έρευνας, την εθελοντική φύση και σημασία της συμμετοχής τους, καθώς και για την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων. Σε μία δεύτερη επίσκεψη στη σχολική μονάδα η ερευνήτρια προχωρούσε στη συλλογή των εντύπων συγκατάθεσης του γονέα/κηδεμόνα και, ακολούθως, γινόταν η διανομή του ερωτηματολογίου μόνο στους μαθητές που είχαν επιστρέψει το έντυπο συγκατάθεσης του γονέα/κηδεμόνα. Κρίθηκε αναγκαίο η ερευνήτρια να παρίσταται στα σχολεία κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και να μην αποστέλλονται ταχυδρομικώς, προκειμένου να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, καθώς η ερευνήτρια εξηγούσε τη σημασία της συμμετοχής τους στην έρευνα, αλλά και, κυρίως, κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης έδινε διευκρινίσεις σε τυχόν απορίες των μαθητών, ώστε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να γίνει σωστά, αλλά και να μειωθεί η πιθανότητα συμπλήρωσης με τυχαίο τρόπο.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, το ερωτηματολόγιο πριν τη διεξαγωγή της έρευνας συμπληρώθηκε από δέκα (10) μαθητές Γυμνασίου και (10) μαθητές Λυκείου, προκειμένου να δοθεί ανατροφοδότηση ως προς την ορθότητα απόδοσης του νοήματος των ερωτήσεων για να μειωθούν τα περιθώρια παρερμηνείας ή δυσκολίας των υποκειμένων της έρευνας (Bryman, 2017· Creswell, 2011: 434). Οι μαθητές που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή της έρευνας εξαιρέθηκαν από το τελικό δείγμα. Χωρίς αμφιβολία, η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου συμβάλει στην αύξηση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας (Cohen et al., 2008: 441).

Να σημειωθεί ότι οι πολλοί μαθητές εκδήλωσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη θεματική του ερωτηματολογίου και υπήρξε ένας εποικοδομητικός διάλογος κατά τη

διάρκεια των επισκέψεων στα σχολεία. Συνάμα, εκπαιδευτικοί και μαθητές εκδήλωσαν την επιθυμία να ενημερωθούν σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας.

4.8 Στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, προχωρήσαμε στην καταγραφή και κωδικοποίηση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων σε ένα σχετικό ψηφιακό αρχείο για την περαιτέρω ανάλυσή τους. Συγκεκριμένα, η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences V26), ενώ για τα γραφήματα χρησιμοποιήθηκε jamovi version 2.2.5.

Κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε, αρχικά, περιγραφική στατιστική που αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, καθώς και τα βασικά δεδομένα του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, παρουσιάζονται πίνακες με την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος και τα αντίστοιχα ποσοστά, γραφήματα και πίνακες με τα μέτρα θέσης και διασποράς των απαντήσεων (Μέση Τιμή, Τυπική Απόκλιση, Διάμεσος, Επικρατούσα Τιμή, Ελάχιστη Τιμή, Μέγιστη Τιμή), από τα οποία προκύπτουν τα πρώτα συμπεράσματα.

Ακολούθως, με τη χρήση τεχνικών επαγωγικής στατιστικής διενεργήθηκαν οι κατάλληλοι στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για ισότητα παραμέτρων θέσεως και διασποράς και έλεγχοι συσχετισμών για εξαρτήσεις μεταβλητών σε δείγματα που δημιουργούνται από ταξινομήσεις δεδομένων, σε σχέση με τις δημογραφικές μεταβλητές. Οι έλεγχοι αυτοί πραγματοποιήθηκαν, προκειμένου να εξετάσουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση τις δημογραφικές μεταβλητές, καθώς και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών και των μεταβλητών του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου. Από τα αποτελέσματα των παραπάνω ελέγχων προέκυψαν τα ουσιαστικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, καθώς συνιστούν αντικειμενικά κριτήρια για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Κατσης, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010), αναδεικνύοντας νέες πτυχές, αναφορικά με τις απόψεις των μαθητών για τον καλό εκπαιδευτικό που θέλουν να έχουν στην τάξη τους, σε σχέση με τη διδασκαλία, την παιδαγωγική του συμπεριφορά, την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και την προσωπικότητά του.

Συνακόλουθα, με σκοπό να εξεταστεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε εξαρτημένη μεταβλητή διάταξης και σε ανεξάρτητη μεταβλητή με δύο επίπεδα, αξιοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney U test (Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010· Mann & Whitney, 1947· Nachar, 2008), αφού πρώτα πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την κανονικότητα των δεδομένων μέσα σε κάθε επίπεδο και με το Shapiro-Wilk Test και με το Kolmogorov-Smirnov (Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010). Στην περίπτωση που ο έλεγχος έγινε ανάμεσα σε ανεξάρτητη μεταβλητή που είχε περισσότερα των δύο επιπέδων και σε εξαρτημένη διατακτική μεταβλητή (τύπου Likert), χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis (Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010· Kruskal & Wallis, 1952· McKight & Najab, 2010), όπου πραγματοποιήθηκε έλεγχος πριν την χρήση του μη παραμετρικού test για την κανονικότητα των δεδομένων. Όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με σκοπό να εξεταστούν ανά ζεύγη οι μεταβλητές, προχωρήσαμε σε εκ των υστέρων ανάλυση (post hoc) εφαρμόζοντας το κριτήριο σημαντικότητας του Bonferroni (έλεγχος διόρθωσης της στάθμης σημαντικότητας) (Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010· Armstrong, 2014· Dunn, 1961). Για την εξέταση των συσχετίσεων δύο διατακτικών μεταβλητών αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (Bryman, 2017· Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010· Spearman, 1904· Schober, Boer & Schwarte, 2018).

Σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους που διενεργήθηκαν, το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 5% ($\alpha=0,025$), εξασφαλίζοντας την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Bryman, 2017· Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010).

Εξαιτίας του μεγάλου όγκου των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και, επομένως, της έκτασης παρουσίασης των αναλύσεων, έχουν γίνει περικοπές και συμπτώξεις ανάλογα με τις ανάγκες παρουσίασης των δεδομένων.

4.9 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, η οποία επιχείρησε να αποτυπώσει τις απόψεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, αναφορικά με τον καλό εκπαιδευτικό, δηλαδή τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού που προσδοκούν οι μαθητές, χωρίς αμφιβολία, υπόκειται σε ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς, όπως, εξάλλου, κάθε έρευνα.

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αν και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε αρκετά σημεία του, ενισχύεται η προοπτική μελλοντικής χρήσης του, καθώς η αξιοπιστία του είναι σε υψηλό βαθμό και δεν υπόκειται σε περιορισμούς και επιφυλάξεις.

Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα περιορίστηκε στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων) μιας Περιφέρειας της χώρας, συγκεκριμένα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου, δηλαδή περιορίστηκε στους μαθητές των τεσσάρων Νομών της Ηπείρου (Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων και Πρέβεζας). Ωστόσο, αντικειμενικοί παράγοντες, όπως οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και ο περιορισμένος χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, κατέστησαν αντικειμενικά δυσχερή τη διανομή του ερωτηματολογίου και σε άλλες Περιφέρειες της χώρας.

Αυτό, όμως, που οφείλουμε να λάβουμε υπόψη είναι ότι το μέγεθος του δείγματος είναι μεγάλο και τα συμπεράσματα που έχουν εξαχθεί μπορούν να γενικευτούν στον γενικότερο πληθυσμό, καθώς το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού. Επιπλέον, το είδος της δειγματοληψίας της έρευνας που έχει επιλεγεί είναι η πολυσταδιακή στρωματοποιημένη δειγματοληψία. Μέσω αυτού του είδους δειγματοληψίας το συνολικό δείγμα αποτελεί μια αναλογική μικρογραφία του πληθυσμού και επιτυγχάνεται η δημιουργία ενός συνόλου δεδομένων της έρευνας που, ακολούθως, μπορεί να αξιοποιηθεί αυτούσιο για την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη σύγκριση με δεδομένα άλλων ερευνών (Ζαφειρόπουλος, 2015: 162). Περαιτέρω, ο περιορισμός αυτός μπορεί μελλοντικά να αρθεί με την επέκταση της έρευνας και σε άλλες Περιφέρειες.

Εκτός από τα παραπάνω, ένας άλλος προβληματισμός είναι το ενδεχόμενο να εμφανιστεί κόπωση στους συμμετέχοντες από την προσπάθεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, με αποτέλεσμα αυτό να οδηγήσει σε βιασύνη επιλογών απαντήσεων, μειώνοντας την αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης (Javeau, 2000: 135). Πέρα από αυτά, ελλοχεύει ο κίνδυνος της παρερμηνείας ή μη κατανόησης κάποιων ερωτήσεων με συνέπεια τη διεξαγωγή λανθασμένων συμπερασμάτων, καθώς και η δυσκολία να προσδιοριστεί κατά πόσο ο ερωτώμενος αντιμετωπίζει με σοβαρότητα τη διαδικασία ή τη διεκπεραιώνει βιαστικά ως αγγαρεία και, τέλος, η έλλειψη εγγύησης

για την ειλικρίνεια των υποκειμένων (Αθανασίου, 2007: 145· Βάμβουκας, 2006: 247· Δημητρόπουλος, 2004: 210 · Robson, 2010: 300).

Για να τύχουν αποτελεσματικότερης διαχείρισης οι παραπάνω προβληματισμοί και να μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα ευρύτερης εμβέλειας προτείνεται σε μελλοντικές έρευνες ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων.

Τέλος, η επέκταση της έρευνας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων με εκείνα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μπορεί να διαφωτίσει περισσότερο τις απόψεις των μαθητών, αναφορικά με το ποιον θεωρούν καλό εκπαιδευτικό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Συγκεκριμένα, γίνεται παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας βάσει των αποτελεσμάτων του Α' και Β' μέρους του ερωτηματολογίου. Στην ανάλυση των ευρημάτων του Α' μέρους του ερωτηματολογίου περιγράφονται τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ στην ανάλυση των ευρημάτων του Β' μέρους παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, εστιάζοντας στις επιμέρους διαστάσεις του έργου του και την προσωπικότητά του.

Αρχικά, θα γίνει περιγραφική ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και των αποτελεσμάτων της έρευνας και, ακολούθως, θα παρουσιαστεί η επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ειδικότερα, το πρώτο μέρος της επαγωγικής ανάλυσης αφορά τον έλεγχο υποθέσεων, με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, δηλαδή το φύλο, τον τύπο σχολείου, την τάξη, τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, την αστικότητα του σχολείου, τον βαθμό επίδοσης των μαθητών και το επίπεδο σπουδών του πατέρα και της μητέρας. Το δεύτερο μέρος της επαγωγικής ανάλυσης αφορά τους ελέγχους συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών του τύπου σχολείου, της τάξης φοίτησης, του βαθμού επίδοσης της προηγούμενης τάξης, του επιπέδου σπουδών του πατέρα και της μητέρας και των μεταβλητών του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου εσωτερικής συνάφειας.

5.1 Περιγραφική ανάλυση συχνοτήτων των ατομικών χαρακτηριστικών του δείγματος της έρευνας

Στις επόμενες υποενότητες θα γίνει παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων του δείγματος της έρευνας, όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις τους στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, παρουσιάζονται το φύλο των συμμετεχόντων, ο τύπος σχολείου και η τάξη φοίτησής τους, ο Νομός Διεύθυνσης Εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν, η αστικότητα του σχολείου που φοιτούν, ο βαθμός

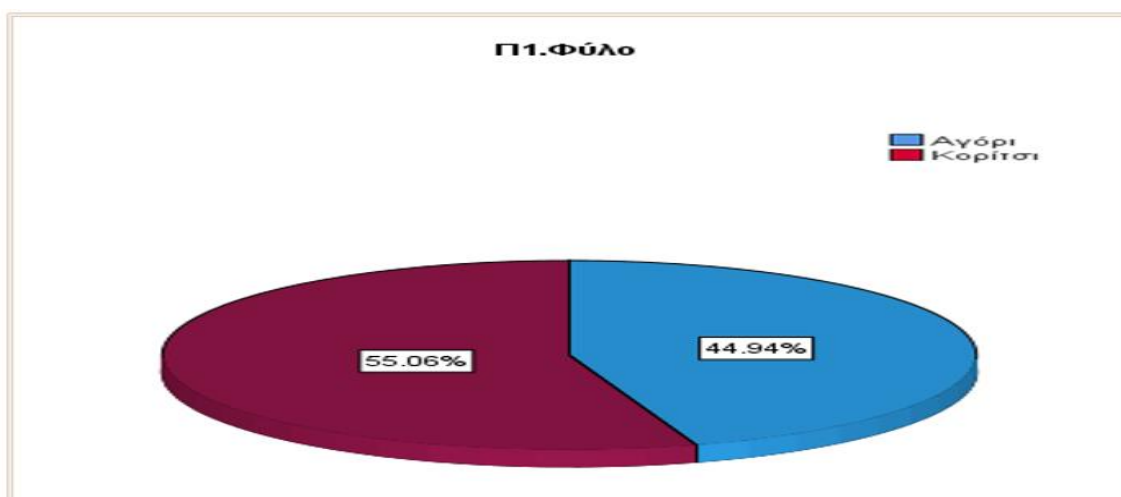
επίδοσής τους από την προηγούμενη τάξη, καθώς και το επίπεδο σπουδών του πατέρα και της μητέρας τους.

5.1.1 Φύλο των συμμετεχόντων

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 1017 μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου, που φοιτούσαν στα Ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια (N= 1017). Πιο συγκεκριμένα, όπως παρατηρείται παρακάτω στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 1, στην έρευνα συμμετείχαν 457 αγόρια και 560 κορίτσια, που αντιπροσωπεύουν το 44,94% και το 55,06% του δείγματος αντίστοιχα.

Πίνακας 2: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο

Π1. Φύλο	N	%
Αγόρι	457	44.94
Κορίτσι	560	55.06
Σύνολο	1017	100.00



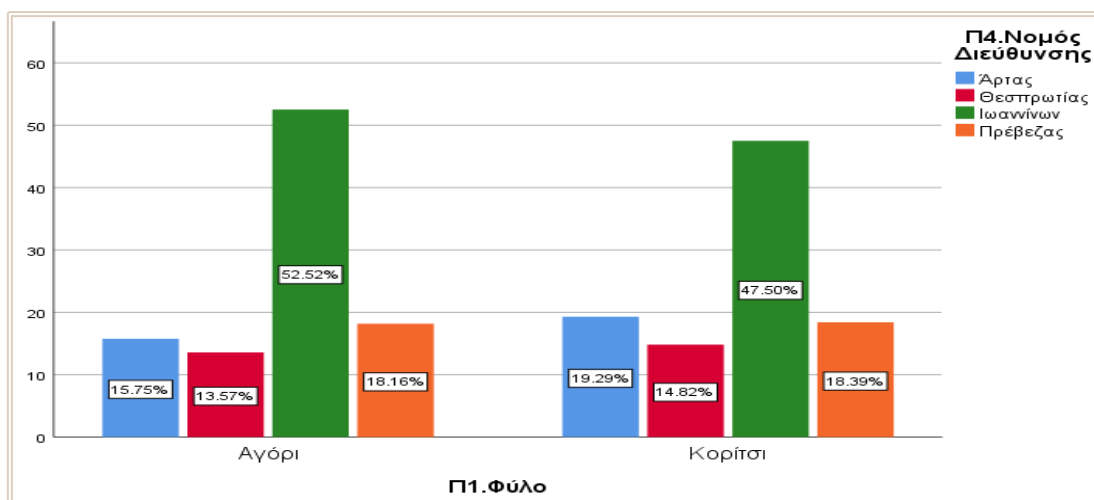
Γράφημα 1: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το φύλο

Ειδικότερα, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 2 που ακολουθούν, σχετικά με την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο και τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης που φοιτούν, από το συνολικό δείγμα των αγοριών, το οποίο ανέρχεται σε 457 αγόρια, η πλειονότητα, 240 αγόρια (52,52%), φοιτά σε σχολεία της Δ/νσης του Ν. Ιωαννίνων και, σε φθίνουσα σειρά, ακολουθεί η Δ/νη Εκπ/σης Ν. Πρέβεζας με 83 αγόρια (18,16%), η Δ/νη Εκπ/σης Ν. Άρτας με 72 αγόρια (15,75%) και, τέλος, η Δ/νη Εκπ/σης Ν. Θεσπρωτίας με 62 αγόρια (13,57%).

Από την άλλη πλευρά, από το συνολικό δείγμα των κοριτσιών (560 κορίτσια), η πλειονότητα, 266 κορίτσια (47,5%), φοιτά στη Δ/ση Εκπ/σης Ν. Ιωαννίνων, ενώ ακολουθεί, κατά φθίνουσα σειρά, η Δ/ση Εκπ/σης Ν. Άρτας με 108 κορίτσια (19,29%), η Δ/ση Εκπ/σης Ν. Πρέβεζας με 103 κορίτσια (18,39%) και, τέλος, η Δ/ση Εκπ/σης Ν. Θεσπρωτίας με 83 κορίτσια (14,82%).

Πίνακας 3: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο και τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης

Π1. Φύλο	Π4. Νομός Δ/σης Εκπ/σης	N	%
Αγόρια	Άρτας	72	15.75
	Θεσπρωτίας	62	13.57
	Ιωαννίνων	240	52.52
	Πρέβεζας	83	18.16
	Σύνολο	457	100.0
Κορίτσια	Άρτας	108	19.29
	Θεσπρωτίας	83	14.82
	Ιωαννίνων	266	47.50
	Πρέβεζας	103	18.39
	Σύνολο	560	100.0



Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το φύλο και τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης

Επίσης, οι μαθητές ρωτήθηκαν για τον τύπο σχολείου που φοιτούν. Τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους παρουσιάζονται στην επόμενη υποενότητα.

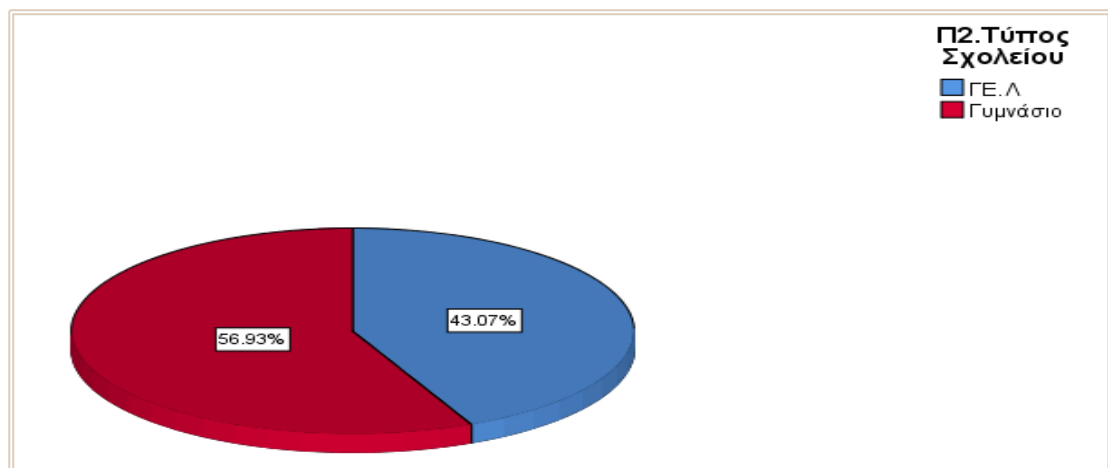
5.1.2 Τύπος σχολείου φοίτησης των συμμετεχόντων

Αναφορικά με τον τύπο σχολείου που φοιτούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρατηρείται ότι στο σύνολο των 1017 συμμετεχόντων μαθητών, οι 579 μαθητές, σε

ποσοστό 56,93%, φοιτούν σε Γυμνάσια, ενώ οι 438, σε ποσοστό 43,07%, σε Γενικά Λύκεια (βλ. πίνακα 4 και γράφημα 3).

Πίνακας 4: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου

Π2. Τύπος Σχολείου	N	%
ΓΕ.Λ	438	43.07
Γυμνάσιο	579	56.93
Σύνολο	1017	100.0

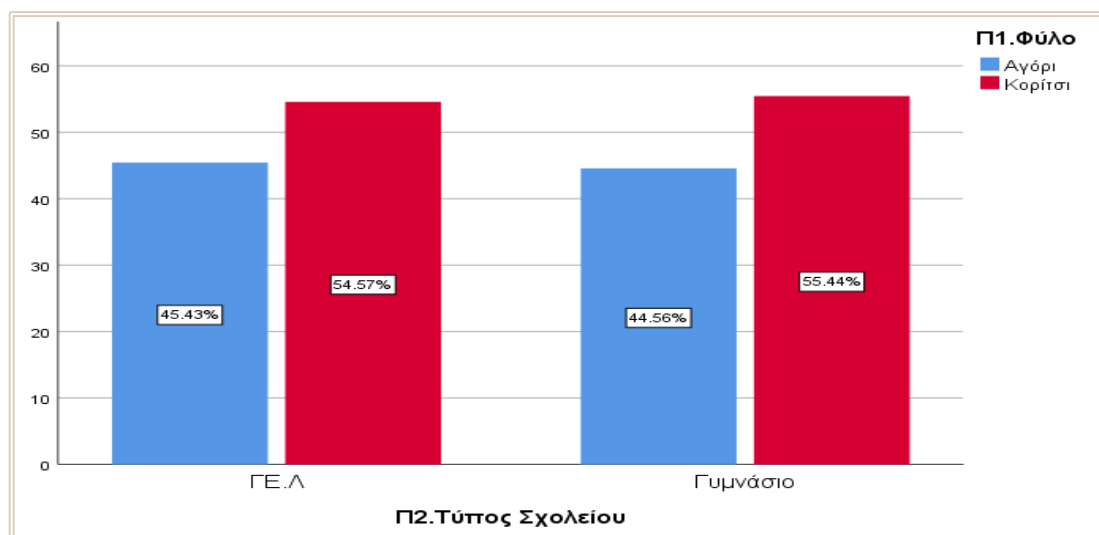


Γράφημα 3: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται παρακάτω στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 4, σχετικά με την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου φοίτησης και το φύλο, η αναλογία αγοριών και κοριτσιών είναι σχεδόν σταθερή στους δύο τύπους σχολείων που μελετήθηκαν (Γυμνάσια και ΓΕ.Λ.). Συγκεκριμένα, στα Γυμνάσια τα αγόρια ήταν 258 και σε ποσοστό 44,56%, ενώ στα ΓΕ.Λ. αντίστοιχα ήταν 199 και σε ποσοστό 45,43%. Από την άλλη πλευρά, τα κορίτσια στα Γυμνάσια που ανταποκρίθηκαν στο ερωτηματολόγιο ήταν 321, σε ποσοστό 55,44%, ενώ στα ΓΕ.Λ. αντίστοιχα ήταν 239, σε ποσοστό 54,57%.

Πίνακας 5: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου και το φύλο

Π2. Τύπος Σχολείου	Π1. Φύλο	N	%
ΓΕ.Λ	Αγόρι	199	45.43
	Κορίτσι	239	54.57
	Σύνολο	438	100.0
Γυμνάσιο	Αγόρι	258	44.56
	Κορίτσι	321	55.44
	Σύνολο	579	100.0



Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου και το φύλο

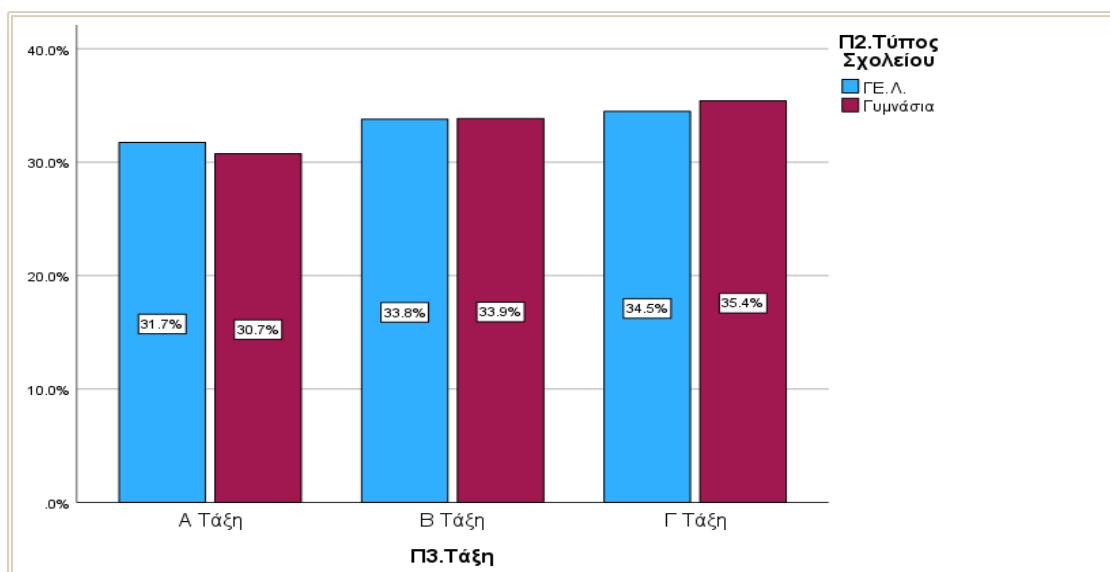
Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δηλώσεων των μαθητών, σχετικά με την τάξη που φοιτούν.

5.1.3 Τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων

Σχετικά με την τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων μαθητών στην παρούσα έρευνα, ο πίνακας 6 και το γράφημα 5 δείχνουν την κατανομή των μαθητών με βάση την τάξη φοίτησης και τον τύπο σχολείου. Ειδικότερα, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας από τους 579 μαθητές των Γυμνασίων, οι 178 (30,7%) φοιτούσαν στην Α' τάξη, οι 196 (33,9%) στη Β' τάξη και οι 205 (35,4%) στη Γ' τάξη. Αντίστοιχα, στα ΓΕ.Λ. από τους 438 συμμετέχοντες, οι 139 (31,7%) φοιτούσαν στην Α' τάξη, οι 148 (33,8%) στη Β' τάξη και οι 151 (34,5%) στη Γ' τάξη.

Πίνακας 6: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την τάξη και τον τύπο σχολείου

	Π3. Τάξη	N	%
	Α'	139	31.7
ΓΕ.Λ.	Β'	148	33.8
	Γ'	151	34.5
	Σύνολο	438	100.0
Γυμνάσιο	Α'	178	30.7
	Β'	196	33.9
	Γ'	205	35.4
	Σύνολο	579	100.0



Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την τάξη και τον τύπο σχολείου

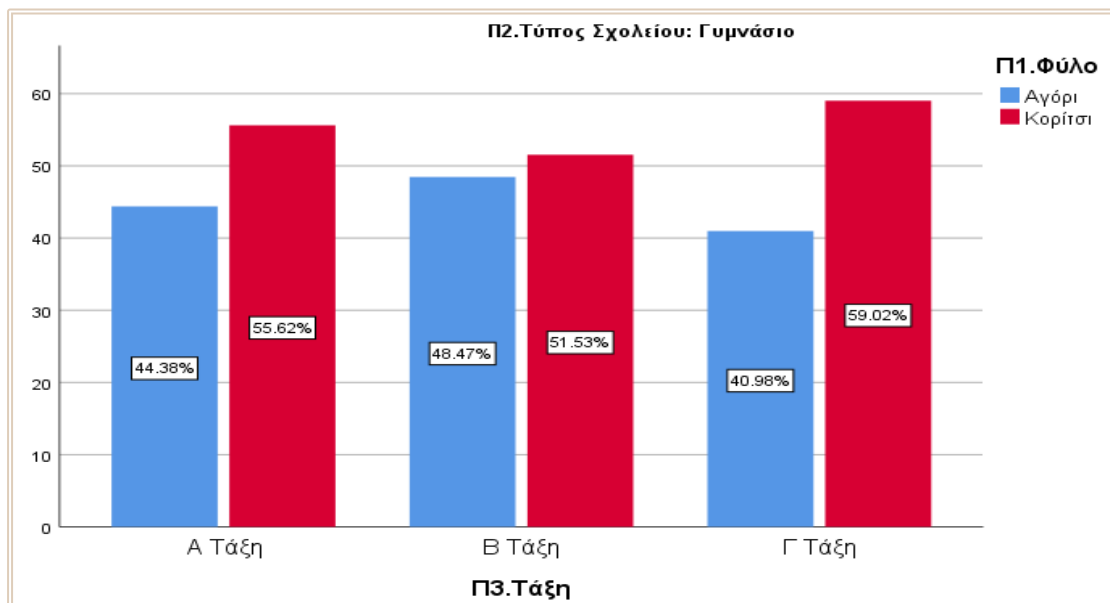
Πιο αναλυτικά, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 7 και τα Γραφήματα 6 και 7 που ακολουθούν, σχετικά με την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την τάξη φοίτησης, τον τύπο σχολείου και το φύλο, από τους 178 μαθητές της Α΄ τάξης του Γυμνασίου που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, οι 79 (44,38%) είναι αγόρια και οι 99 (55,62%) κορίτσια. Αντίστοιχα, στη Β΄ τάξη από το σύνολο των 196 μαθητών, οι 95 (48,47%) είναι αγόρια και οι 101 (51,53%) κορίτσια, ενώ στη Γ΄ τάξη από τους 205 μαθητές συνολικά, οι 84 (40,98%) είναι αγόρια και οι 121 (59,02%) κορίτσια.

Από την άλλη πλευρά, στα ΓΕ.Λ. οι 64 (46,04%) από τους 139 μαθητές της Α΄ τάξης είναι αγόρια και οι 75 (53,96%) κορίτσια. Αντίστοιχα, στη Β΄ τάξη από το σύνολο των 148 μαθητών, οι 76 (51,35%) είναι αγόρια και οι 72 (48,65%) κορίτσια, ενώ στη Γ΄ τάξη οι 59 (39,07%) από τους 151 συνολικά μαθητές είναι αγόρια και οι 92 (60,93%) κορίτσια.

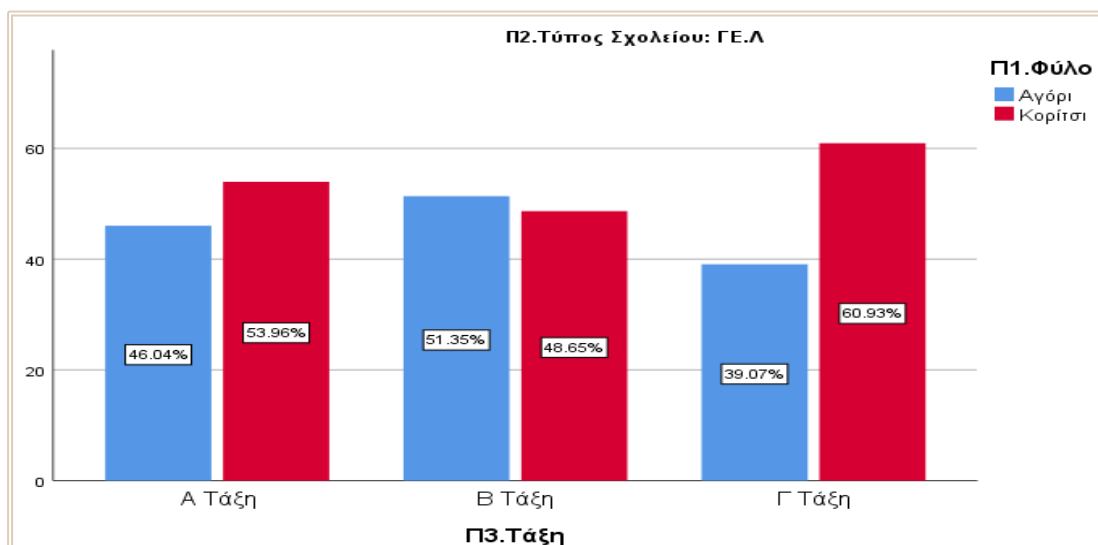
Πίνακας 7: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την τάξη, τον τύπο σχολείου και το φύλο

Π2. Τύπος Σχολείου	Π3. Τάξη	Π1. Φύλο	N	%
ΓΕ.Λ.	Α΄	Αγόρια	64	46.04
		Κορίτσια	75	53.96
	Σύνολο		139	100.00
	Β΄	Αγόρια	76	51.35
		Κορίτσια	72	48.65
	Σύνολο		148	100.00
	Γ΄	Αγόρια	59	39.07
		Κορίτσια	92	60.93
	Σύνολο		151	100.00

Γυμνάσια	Α΄	Αγόρια	79	44.38
		Κορίτσια	99	55.62
	Σύνολο		178	100.00
	Β΄	Αγόρια	95	48.47
		Κορίτσια	101	51.53
	Σύνολο		196	100.00
	Γ΄	Αγόρια	84	40.98
		Κορίτσια	121	59.02
	Σύνολο		205	100.00



Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την τάξη, τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο) και το φύλο



Γράφημα 7: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την τάξη, τον τύπο σχολείου (ΓΕ.Λ.) και το φύλο

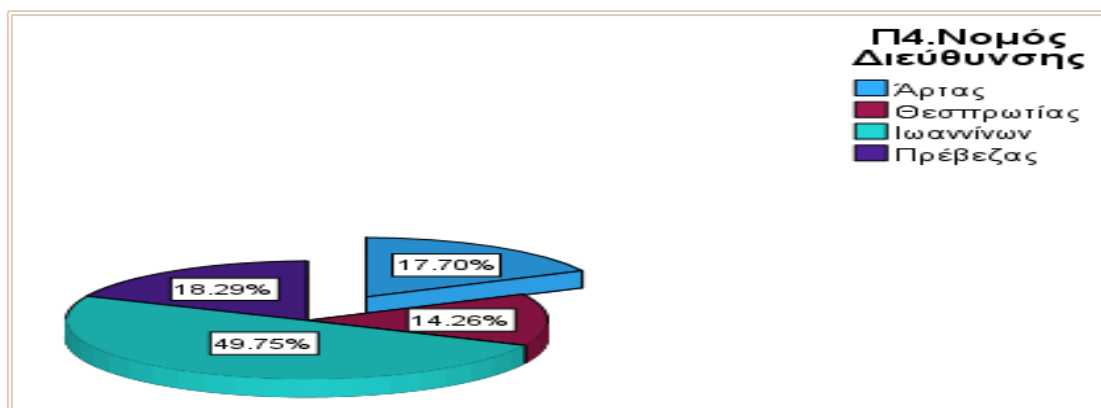
Επιπλέον, ζητήθηκε από τους μαθητές να δηλώσουν τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης που ανήκουν, όπως αναλύεται στη συνέχεια.

5.1.4 Νομός Διεύθυνσης Εκπαίδευσης των συμμετεχόντων

Η ανάλυση του δείγματος, ως προς τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης που ανήκουν οι συμμετέχοντες, δείχνει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων φοιτά σε σχολεία της Δ/σης Εκπ/σης του Ν. Ιωαννίνων (N=506, ποσοστό 49,75%) και, σε φθίνουσα σειρά, ακολουθεί η Δ/ση Εκπ/σης του Ν. Πρέβεζας (N=186, ποσοστό 18,29%), η Δ/ση Εκπ/σης του Ν. Άρτας (N=180, ποσοστό 17,7%) και, τέλος, η Δ/ση Εκπ/σης Ν. Θεσπρωτίας (N=145, ποσοστό 14,26%). Ο Πίνακας 8 και το Γράφημα 8 παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων και τα ποσοστά των συμμετεχόντων, σχετικά με τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης.

Πίνακας 8: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης

Π4. Νομός Διεύθυνσης Εκπαίδευσης	N	%
Άρτας	180	17.70
Θεσπρωτίας	145	14.26
Ιωαννίνων	506	49.75
Πρέβεζας	186	18.29
Σύνολο	1017	100.00



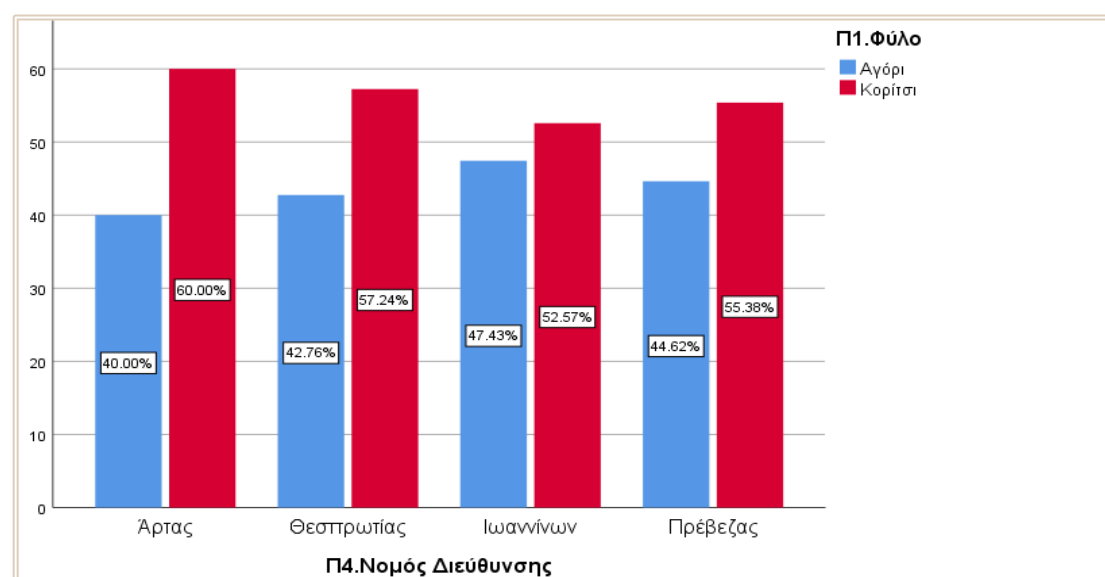
Γράφημα 8: : Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 9 που ακολουθούν, σχετικά με την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης που φοιτούν και το φύλο, παρατηρούμε ότι στον Ν. Άρτας από τους 180 μαθητές που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, οι 72 (40%) είναι αγόρια και οι 108 (60%) κορίτσια. Στον Ν. Θεσπρωτίας οι 62 μαθητές (42,76%) από τους 145 συμμετέχοντες είναι αγόρια

και οι 83 (57,24%) κορίτσια, ενώ στον Ν. Ιωαννίνων από τους συνολικά 506 μαθητές που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, οι 240 (47,43%) είναι αγόρια και οι 266 (52,57%) κορίτσια. Τέλος, στον Ν. Πρέβεζας από τους συνολικά 186 συμμετέχοντες μαθητές, οι 83 (44,62%) είναι αγόρια και οι 103 (55,38%) κορίτσια.

Πίνακας 9: Κατανομή συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/νσης Εκπ/σης και το φύλο

Π4. Νομός Διεύθυνσης	Π1. Φύλο	N	%
Άρτας	Αγόρι	72	40.00
	Κορίτσι	108	60.00
	Σύνολο	180	100.00
Θεσπρωτίας	Αγόρι	62	42.76
	Κορίτσι	83	57.24
	Σύνολο	145	100.00
Ιωαννίνων	Αγόρι	240	47.43
	Κορίτσι	266	52.57
	Σύνολο	506	100.00
Πρέβεζας	Αγόρι	83	44.62
	Κορίτσι	103	55.38
	Σύνολο	186	100.00



Γράφημα 9: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/νσης Εκπ/σης και το φύλο

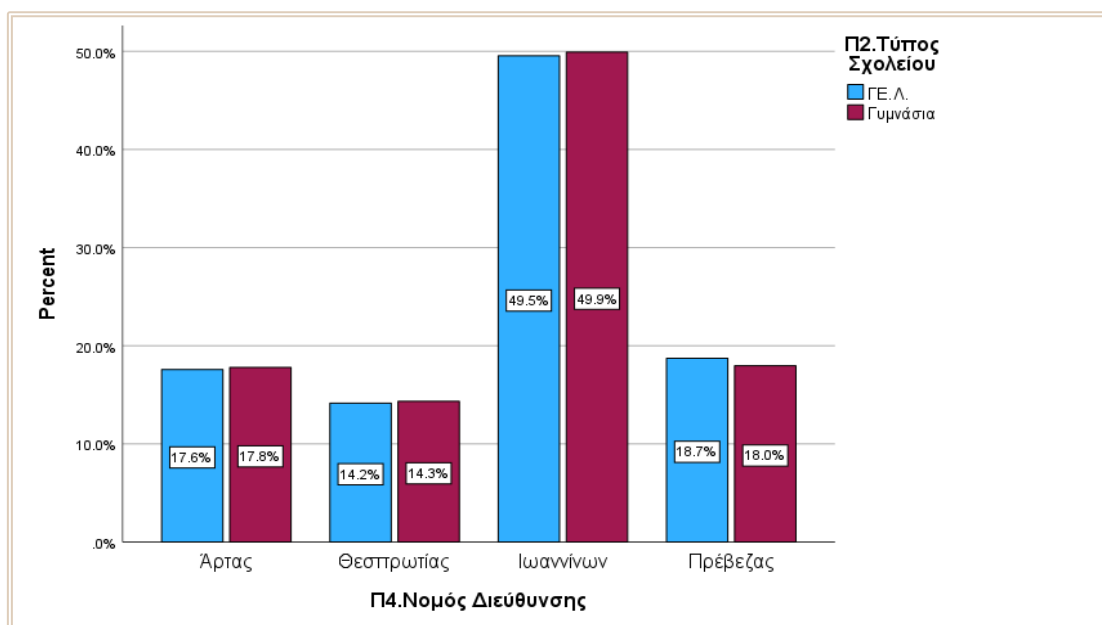
Στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 10 που ακολουθούν, φαίνεται η κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/νσης Εκπ/σης και τον τύπο σχολείου. Διαπιστώνεται ότι από το συνολικό δείγμα των μαθητών που φοιτούν σε Γυμνάσια, οι 289 (49,9%) από τους 579 μαθητές φοιτούν σε Γυμνάσια της Δ/νσης Εκπ/σης του Ν.

Ιωαννίνων, ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, η Δ/νη Εκπ/σης του Ν. Πρέβεζας με 104 μαθητές (18,0%), η Δ/νη Εκπ/σης του Ν. Άρτας, με 103 μαθητές (17,8%) και, τέλος, η Δ/νη Εκπ/σης του Ν. Θεσπρωτίας με 83 μαθητές (14,3%).

Αντίστοιχα, στο σύνολο του δείγματος των μαθητών που φοιτούν σε ΓΕ.Λ., οι 217 (49,5%) από τους 438 μαθητές φοιτούν σε ΓΕ.Λ. της Δ/νης Εκπ/σης του Ν. Ιωαννίνων, ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, η Δ/νη Εκπ/σης του Ν. Πρέβεζας με 82 μαθητές (18,7%), η Δ/νη Εκπ/σης του Ν. Άρτας με 77 μαθητές (17,6%) και, τέλος, η Δ/νη Εκπ/σης του Ν. Θεσπρωτίας με 62 μαθητές (14,2%).

Πίνακας 10: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/νης Εκπ/σης και τον τύπο σχολείου

Π2. Τύπος Σχολείου	Π4. Νομός Διεύθυνσης	N	%
ΓΕ.Λ.	Άρτας	77	17.6
	Θεσπρωτίας	62	14.2
	Ιωαννίνων	217	49.5
	Πρέβεζας	82	18.7
	Σύνολο	438	100.0
Γυμνάσια	Άρτας	103	17.8
	Θεσπρωτίας	83	14.3
	Ιωαννίνων	289	49.9
	Πρέβεζας	104	18.0
	Σύνολο	579	100.0



Γράφημα 10: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/νης Εκπ/σης και τον τύπο σχολείου

Πιο αναλυτικές πληροφορίες, σχετικά με την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/νσης Εκπ/σης, τον τύπο σχολείου και την τάξη που φοιτούν, παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα 11.

Πίνακας 11: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον Νομό Δ/νσης Εκπ/σης, τον τύπο σχολείου και την τάξη

Π4. Νομός Διεύθυνσης	Π2. Τύπος Σχολείου	Π3. Τάξη	N	%
Αρτας	ΓΕ.Λ	Α΄	26	33.77
		Β΄	21	27.27
		Γ΄	30	38.96
	Σύνολο		77	100.00
	Γυμνάσιο	Α΄	35	33.98
		Β΄	35	33.98
		Γ΄	33	32.04
	Σύνολο		103	100.00
Θεσπρωτίας	ΓΕ.Λ	Α΄	19	30.65
		Β΄	22	35.48
		Γ΄	21	33.87
	Σύνολο		62	100.00
	Γυμνάσιο	Α΄	31	37.35
		Β΄	26	31.33
		Γ΄	26	31.33
	Σύνολο		83	100.00
Ιωαννίνων	ΓΕ.Λ	Α΄	69	31.80
		Β΄	74	34.10
		Γ΄	74	34.10
	Σύνολο		217	100.00
	Γυμνάσιο	Α΄	83	28.72
		Β΄	99	34.26
		Γ΄	107	37.02
	Σύνολο		289	100.00
Πρέβεζας	ΓΕ.Λ	Α΄	25	30.49
		Β΄	31	37.80
		Γ΄	26	31.71
	Σύνολο		82	100.00
	Γυμνάσιο	Α΄	29	27.88
		Β΄	36	34.62
		Γ΄	39	37.50
	Σύνολο		104	100.00

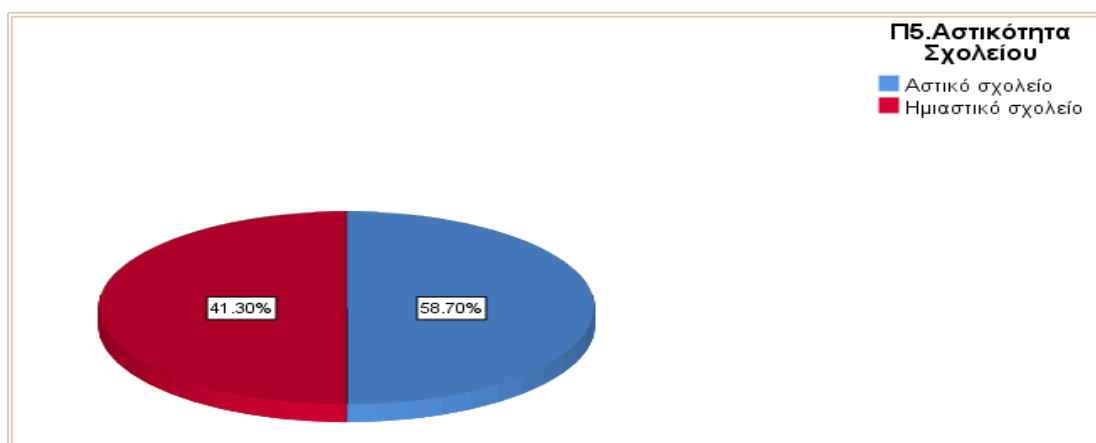
Εκτός από τα παραπάνω, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να δηλώσουν και την αστικότητα του σχολείου φοίτησής τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω.

5.1.5 Αστικότητα σχολείου φοίτησης των συμμετεχόντων

Η ανάλυση του δείγματος, ως προς την αστικότητα του σχολείου φοίτησης των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 12 και το Γράφημα 11 που ακολουθούν, δείχνει ότι η πλειονότητα των μαθητών, 597 (58,7%) από τους 1017 συμμετέχοντες που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, φοιτούν σε αστικά σχολεία, έναντι 420 (41,3%) που φοιτούν σε ημιαστικά σχολεία.

Πίνακας 12: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα του σχολείου

Π5. Αστικότητα σχολείου	N	%
Αστικό σχολείο	597	58,7
Ημιαστικό σχολείο	420	41,3
Σύνολο	1017	100,0



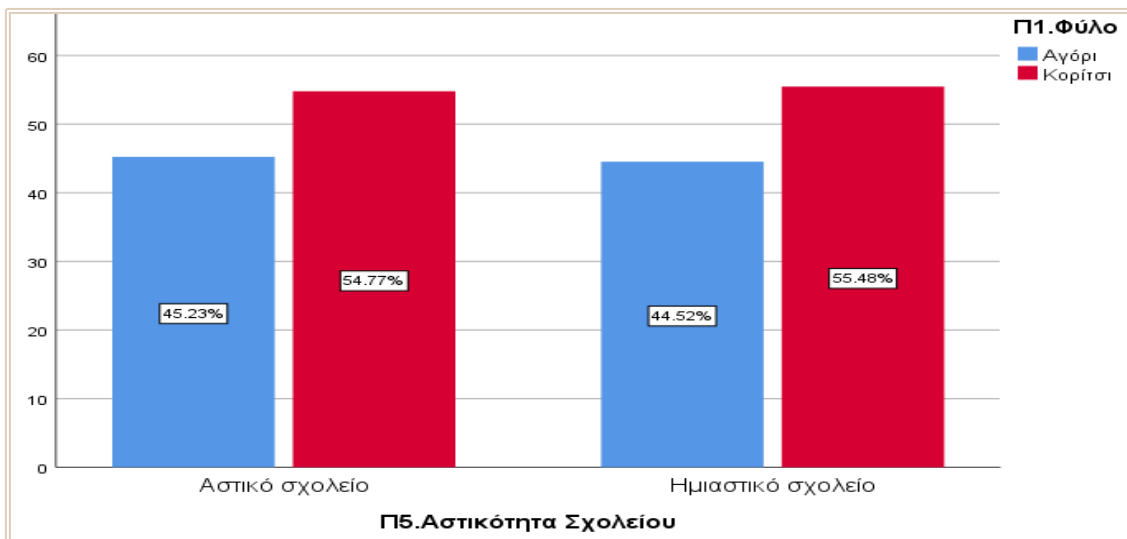
Γράφημα 11: Διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα του σχολείου

Ειδικότερα, στον Πίνακα 13 και το Γράφημα 12 που ακολουθούν, σχετικά με την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα του σχολείου φοίτησης και το φύλο, φαίνεται ότι από το συνολικό δείγμα των μαθητών στα αστικά σχολεία οι 270 (45,23%) από τους 597 μαθητές είναι αγόρια και οι 327 (54,77%) κορίτσια. Αντίστοιχα, στα ημιαστικά σχολεία φοιτούν 187 (44,52%) αγόρια και 233 (55,48%) κορίτσια από το σύνολο των 420 συμμετεχόντων.

Πίνακας 13: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα του σχολείου και το φύλο

Π5. Αστικότητα Σχολείου	Π1. Φύλο	N	%
Αστικό σχολείο	Αγόρι	270	45.23
	Κορίτσι	327	54.77
	Σύνολο	597	100.00

Ημιαστικό σχολείο	Αγόρι	187	44.52
	Κορίτσι	233	55.48
	Σύνολο	420	100.00

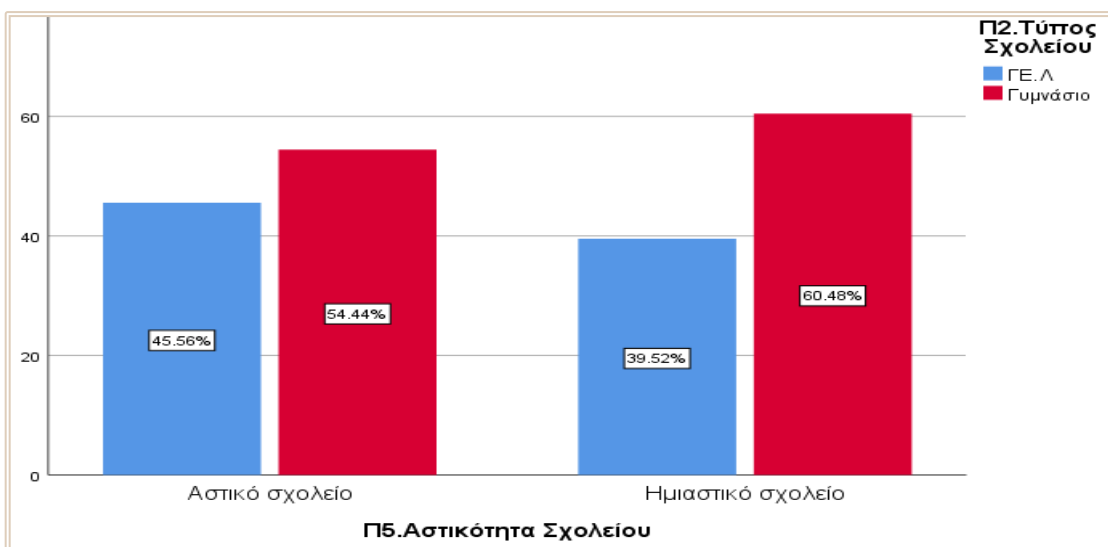


Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα του σχολείου και το φύλο

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει και η κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα και τον τύπο σχολείου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 14 και το Γράφημα 13. Ακολούθως, από τους 597 μαθητές που φοιτούν σε αστικά σχολεία, οι 325 (54,44%) φοιτούν σε Γυμνάσιο και οι 272 (45,56%) σε ΓΕ.Λ. Αντίστοιχα, στο σύνολο των 420 μαθητών που φοιτούν σε ημιαστικά σχολεία, οι 254 (60,48%) φοιτούν σε Γυμνάσιο και οι 166 (39,52%) σε ΓΕ.Λ.

Πίνακας 14: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα και τον τύπο σχολείου

Π5. Αστικότητα Σχολείου	Π2. Τύπος σχολείου	N	%
Αστικό σχολείο	ΓΕ.Λ	272	45.56
	Γυμνάσιο	325	54.44
	Σύνολο	597	100.00
Ημιαστικό σχολείο	ΓΕ.Λ	166	39.52
	Γυμνάσιο	254	60.48
	Σύνολο	420	100.00



Γράφημα 13: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα και τον τύπο σχολείου

Επιπλέον πληροφορίες, σχετικά με την κατανομή των συμμετεχόντων μαθητών στην έρευνα με βάση την αστικότητα του σχολείου, τον Νομό της Δ/νσης Εκπ/σης και τον τύπο του σχολείου, καταγράφονται στον ακόλουθο Πίνακα 15.

Πίνακας 15: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την αστικότητα του σχολείου, τον Νομό Δ/νσης Εκπ/σης και τον τύπο σχολείου

Π4. Νομός Διεύθυνσης	Π5. Αστικότητα	Π2. Τύπος σχολείου	N	%
Άρτας	Αστικά	ΓΕ.Λ	60	33.33
		Γυμνάσια	60	33.33
	Ημιαστικά	ΓΕ.Λ	17	9.44
		Γυμνάσια	43	23.90
	Σύνολο		180	100.00
Θεσπρωτίας	Αστικά	ΓΕ.Λ	43	29.66
		Γυμνάσια	50	34.48
	Ημιαστικά	ΓΕ.Λ	19	13.10
		Γυμνάσια	33	22.76
	Σύνολο		145	100.00
Ιωαννίνων	Αστικά	ΓΕ.Λ	130	25.69
		Γυμνάσια	178	35.18
	Ημιαστικά	ΓΕ.Λ	87	17.19
		Γυμνάσια	111	21.94
	Σύνολο		506	100.00
Πρέβεζας	Αστικά	ΓΕ.Λ	39	20.97
		Γυμνάσια	37	19.89
	Ημιαστικά	ΓΕ.Λ	43	23.12
		Γυμνάσια	67	36.02
	Σύνολο		186	100.00

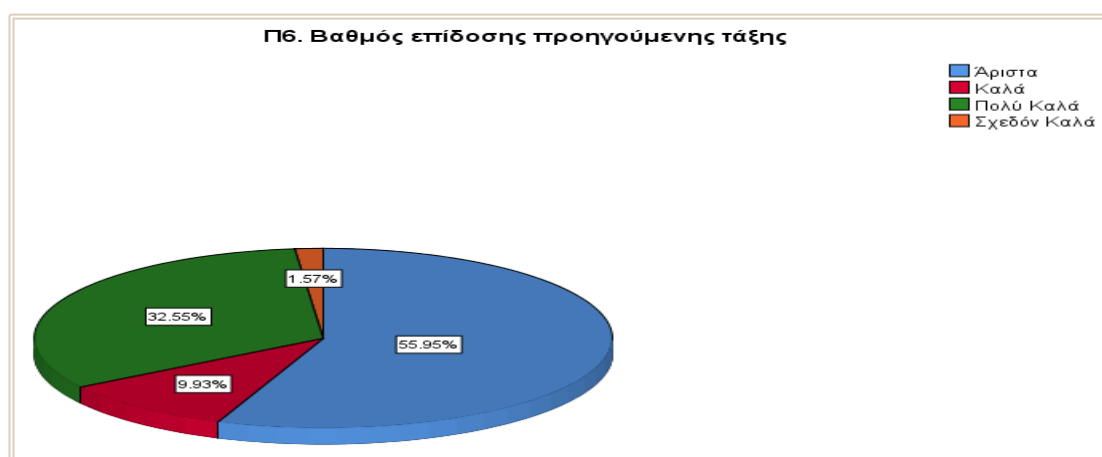
Οι μαθητές της παρούσας έρευνας, εκτός από άλλα στοιχεία σχετικά με το προφίλ τους, δήλωσαν τον βαθμό επίδοσης προαγωγής ή απόλυσης της προηγούμενης τάξης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην επόμενη υποενότητα.

5.1.6 Βαθμός επίδοσης της προηγούμενης τάξης των συμμετεχόντων

Αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 16 και το Γράφημα 14, η πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 55,95% (N=569) έχει βαθμό «άριστα», ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρό ποσοστό, 32,55% (N=331), με βαθμό «πολύ καλά», ενώ το 9,93% (N=101) έχει βαθμό «καλά» και, τέλος, το 1,57% (N=16), «σχεδόν καλά».

Πίνακας 16: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης

Π6. Βαθμός Επίδοσης	N	%
Άριστα	569	55.95
Πολύ Καλά	331	32.55
Καλά	101	9.93
Σχεδόν Καλά	16	1.57
Σύνολο	1017	100.00



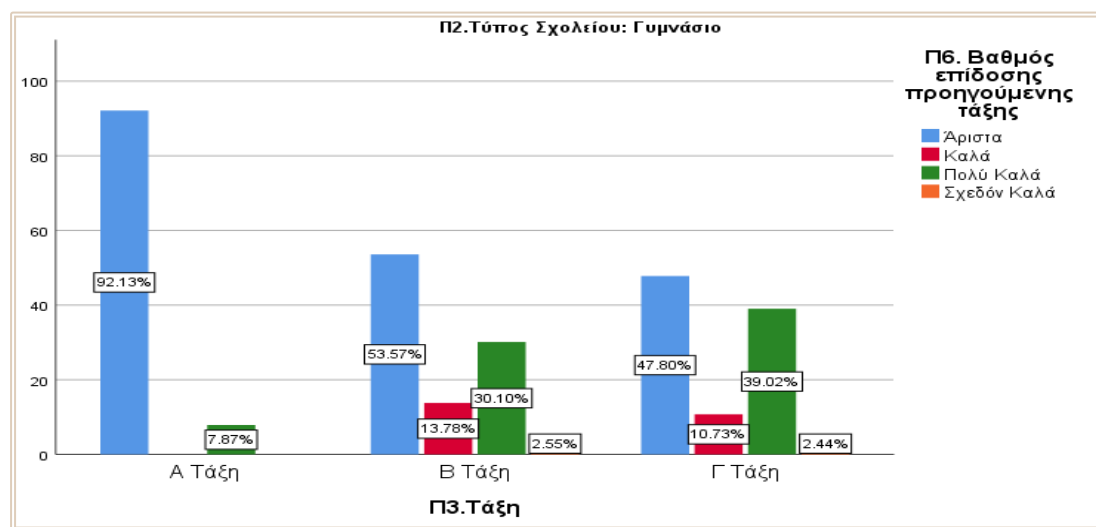
Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 17 και το Γράφημα 15, σχετικά με την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο) και την τάξη φοίτησης, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών της Α' τάξης στο Γυμνάσιο, σε ποσοστό 92,13% (N=164), έχει βαθμό «άριστα» και μόνο το 7,87% (N=14) έχει βαθμό «πολύ καλά», ενώ δεν υπάρχει κανένας

με βαθμό «καλά» και «σχεδόν καλά». Αντίστοιχα, στη Β΄ τάξη, η πλειονότητα, σε ποσοστό 53,57% (N=105), έχει βαθμό «άριστα», το 30,10% (N=59) έχει «πολύ καλά», το 13,78% (N=27) έχει «καλά» και μόνο το 2,55% (N=5) έχει βαθμό «σχεδόν καλά». Από την άλλη πλευρά, στη Γ΄ τάξη, οι περισσότεροι μαθητές, σε ποσοστό 47,80% (N=98), έχουν βαθμό «άριστα», ακολουθεί το 39,02% (N=80) με «πολύ καλά», το 10,73% (N=22) με «καλά» και, τέλος, το 2,44% (N=5) με «σχεδόν καλά».

Πίνακας 17: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο) και την τάξη

Π2. Τύπος σχολείου - Γυμνάσιο	Π3. Τάξη					
Π6. Βαθμός επίδοσης προηγούμενης τάξης	Α΄ τάξη		Β΄ τάξη		Γ΄ τάξη	
	N	%	N	%	N	%
Άριστα	164	92.13	105	53.57	98	47.80
Πολύ Καλά	14	7.87	59	30.10	80	39.02
Καλά	0	0	27	13.78	22	10.73
Σχεδόν Καλά	0	0	5	2.55	5	2.44
Σύνολο	178	100.00	196	100.00	205	100.00



Γράφημα 15: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο) και την τάξη

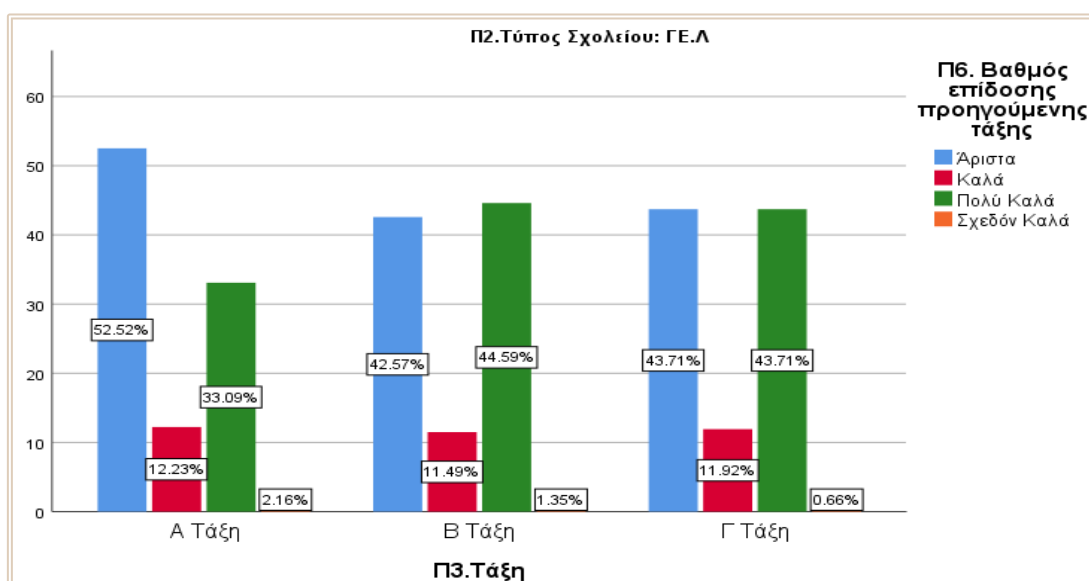
Στη συνέχεια, στον Πίνακα 18 και το Γράφημα 16 που ακολουθούν, σχετικά με την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, τον τύπο σχολείου (ΓΕ.Λ.) και την τάξη φοίτησης, φαίνεται ότι στα ΓΕ.Λ. οι μαθητές της Α΄ τάξης έχουν στην πλειονότητα και σε ποσοστό 52,52% (N=73) βαθμό «άριστα» και σε ποσοστό 33,09% (N=46) «πολύ καλά», ενώ το 12,23% (N=17) έχει βαθμό «καλά» και μόνο το 2,16% (N=3) έχει βαθμό «σχεδόν καλά». Αντίστοιχα, στη Β΄ τάξη, οι περισσότεροι από τους μαθητές, σε ποσοστό 44,59% (N=66), έχουν βαθμό «πολύ

καλά» και ακολουθεί ένα εξίσου αξιόλογο ποσοστό, 42,57% (N=63), με βαθμό «άριστα», ενώ το ποσοστό των μαθητών με βαθμό «καλά» ανέρχεται σε 11,49% (N=17) και με «σχεδόν καλά» σε 1,35% (N=2). Από την άλλη πλευρά, στη Γ' τάξη παρατηρείται ότι οι μαθητές με βαθμό «άριστα» και «πολύ καλά» ισοβαθμούν, με ποσοστό 43,71% (N=66) αντίστοιχα, ενώ το 11,92% (N=18) και 0,66% (N=1) των συμμετεχόντων έχει βαθμό «καλά» και «σχεδόν καλά» αντίστοιχα.

Διαπιστώνεται ότι στα ΓΕ.Λ. η πλειονότητα των μαθητών της Α' τάξης είναι «άριστοι» μαθητές και ακολουθεί μεγάλο ποσοστό μαθητών που είναι «πολύ καλοί». Αντιθέτως, οι μαθητές της Β' τάξης με βαθμό «άριστα» και «πολύ καλά» είναι σχεδόν ίσα κατανομημένοι, με το ποσοστό της κατηγορίας «πολύ καλά» να υπερέχει σε μικρό βαθμό. Τέλος, στη Γ' τάξη ισοβαθμούν οι κατηγορίες «άριστα» και «πολύ καλά», που αντιπροσωπεύουν αθροιστικά την πλειονότητα των συμμετεχόντων της τάξης αυτής.

Πίνακας 18: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, τον τύπο σχολείου (ΓΕ.Λ.) και την τάξη

Π2. Τύπος σχολείου - ΓΕ.Λ.	Π3. Τάξη					
Π6. Βαθμός επίδοσης προηγούμενης τάξης	Α' τάξη		Β' τάξη		Γ' τάξη	
	N	%	N	%	N	%
Άριστα	73	52.52	63	42.57	66	43.71
Πολύ Καλά	46	33.09	66	44.59	66	43.71
Καλά	17	12.23	17	11.49	18	11.92
Σχεδόν Καλά	3	2.16	2	1.35	1	0.66
Σύνολο	139	100.00	148	100.00	151	100.00



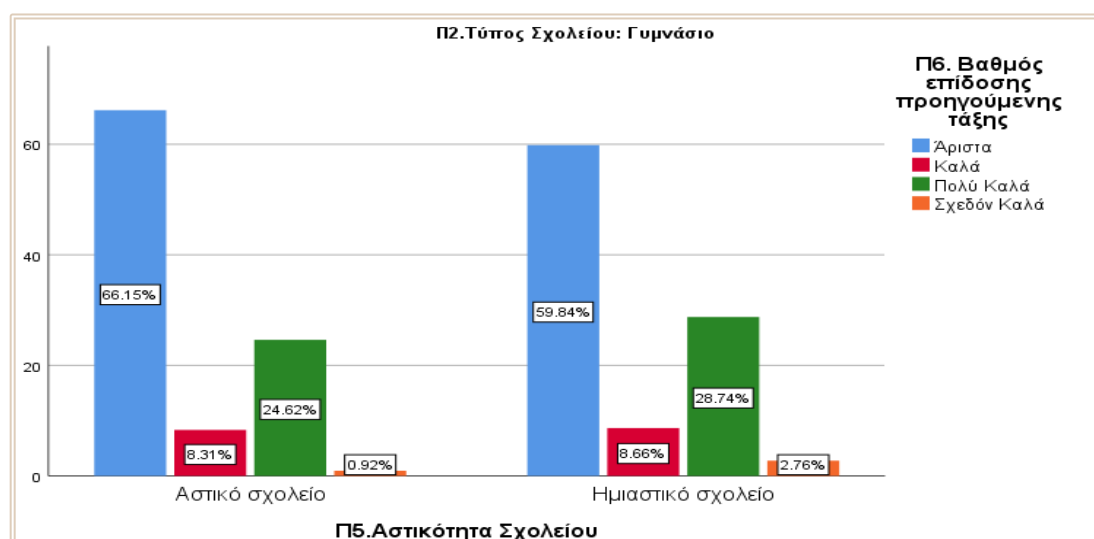
Γράφημα 16: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, τον τύπο σχολείου (ΓΕ.Λ.) και την τάξη

Επιπλέον πληροφορίες, αναφορικά με την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, την αστικότητα του σχολείου και τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο και ΓΕ.Λ.), δείχνουν οι πίνακες 19-20 και αντίστοιχα τα γραφήματα 17-18.

Ειδικότερα, σχετικά με τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης των μαθητών που φοιτούν σε Αστικά Γυμνάσια (N=325) παρατηρείται ότι ένα υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων μαθητών, 66,15% (N=215), έχει βαθμό «άριστα», ένα πολύ μικρό ποσοστό, 24,62% (N=80), έχει βαθμό «πολύ καλά», ενώ το 8,31% (N=27) και το 0,92% (N=3) έχουν βαθμό «καλά» και «σχεδόν καλά» αντίστοιχα. Από την άλλη πλευρά, στα Ημιαστικά Γυμνάσια (N=254) η πλειονότητα των συμμετεχόντων μαθητών, σε ποσοστό 59,84% (N=152), έχει βαθμό «άριστα», ενώ το 28,74% (N=73) «πολύ καλά» και μόνο το 8,66% (N=22) και το 2,76% (N=7) έχουν βαθμό «καλά» και «σχεδόν καλά» αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 19 και Γράφημα 17).

Πίνακας 19: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, την αστικότητα και τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο)

Π2. Τύπος σχολείου - Γυμνάσιο	Π5. Αστικότητα Σχολείου			
Π6. Βαθμός επίδοσης προηγούμενης τάξης	Αστικό σχολείο		Ημιαστικό σχολείο	
	N	%	N	%
Άριστα	215	66.15	152	59.84
Πολύ Καλά	80	24.62	73	28.74
Καλά	27	8.31	22	8.66
Σχεδόν Καλά	3	0.92	7	2.76
Σύνολο	325	100.00	254	100.00

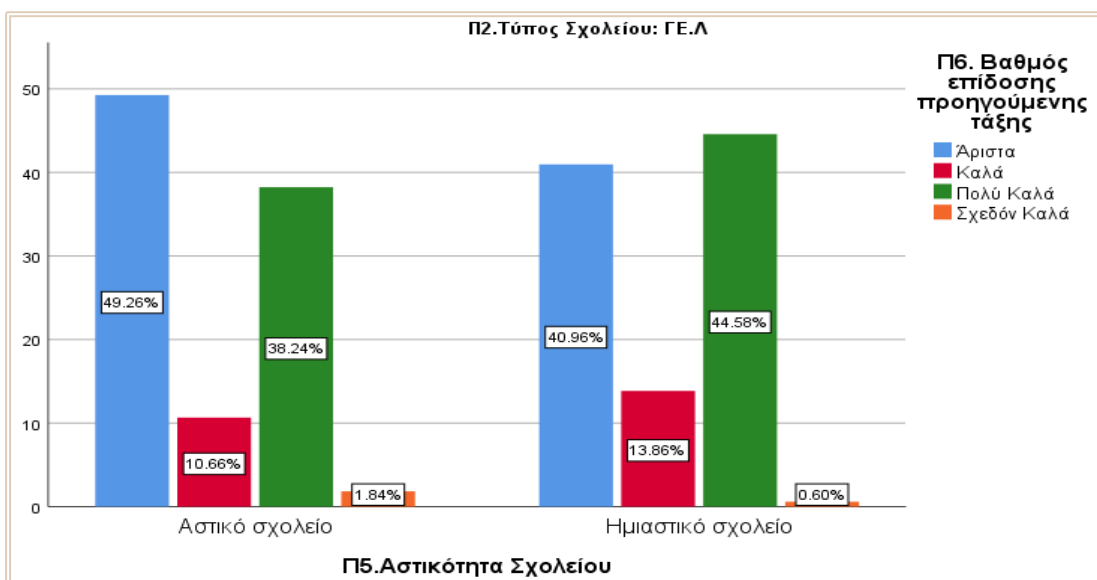


Γράφημα 17: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, την αστικότητα και τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο)

Αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης των μαθητών που φοιτούν σε Αστικά ΓΕ.Λ. (N=272) παρατηρείται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε μεγάλο ποσοστό 49,26% (N=134), έχει βαθμό «άριστα», ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, 38,24% (N=104), έχει βαθμό «πολύ καλά», ενώ το 10,66% (N=29) και το 1,84% (N=5) έχουν βαθμό «καλά» και «σχεδόν καλά» αντίστοιχα. Αντιθέτως, στα Ημιαστικά ΓΕ.Λ. (N=166) η πλειονότητα των μαθητών, σε ποσοστό, 44,58% (N=74), έχει βαθμό «πολύ καλά» και το 40,96% (N=68) «άριστα», ενώ το 13,86% (N=23) και το 0,60% (N=1) έχουν βαθμό «καλά» και «σχεδόν καλά» αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 20 και Γράφημα 18).

Πίνακας 20: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, την αστικότητα και τον τύπο σχολείου (ΓΕ.Λ.)

Π2. Τύπος σχολείου - ΓΕ.Λ.	Π5. Αστικότητα Σχολείου			
Π6. Βαθμός επίδοσης προηγούμενης τάξης	Αστικό σχολείο		Ημιαστικό σχολείο	
	N	%	N	%
Άριστα	134	49.26	68	40.96
Πολύ Καλά	104	38.24	74	44.58
Καλά	29	10.66	23	13.86
Σχεδόν Καλά	5	1.84	1	0.60
Σύνολο	272	100.00	166	100.00



Γράφημα 18: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, την αστικότητα και τον τύπο σχολείου (ΓΕ.Λ.)

Εκτός από τα παραπάνω, που αφορούν το προφίλ των μαθητών, οι τελευταίοι ρωτήθηκαν και αναφορικά με το επίπεδο σπουδών του πατέρα και της μητέρας τους, όπως αναλύεται στη συνέχεια.

5.1.7 Επίπεδο σπουδών πατέρα των συμμετεχόντων

Στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους μαθητές εκτός από τα ανωτέρω δημογραφικά χαρακτηριστικά, να δηλώσουν και το επίπεδο σπουδών του πατέρα τους.

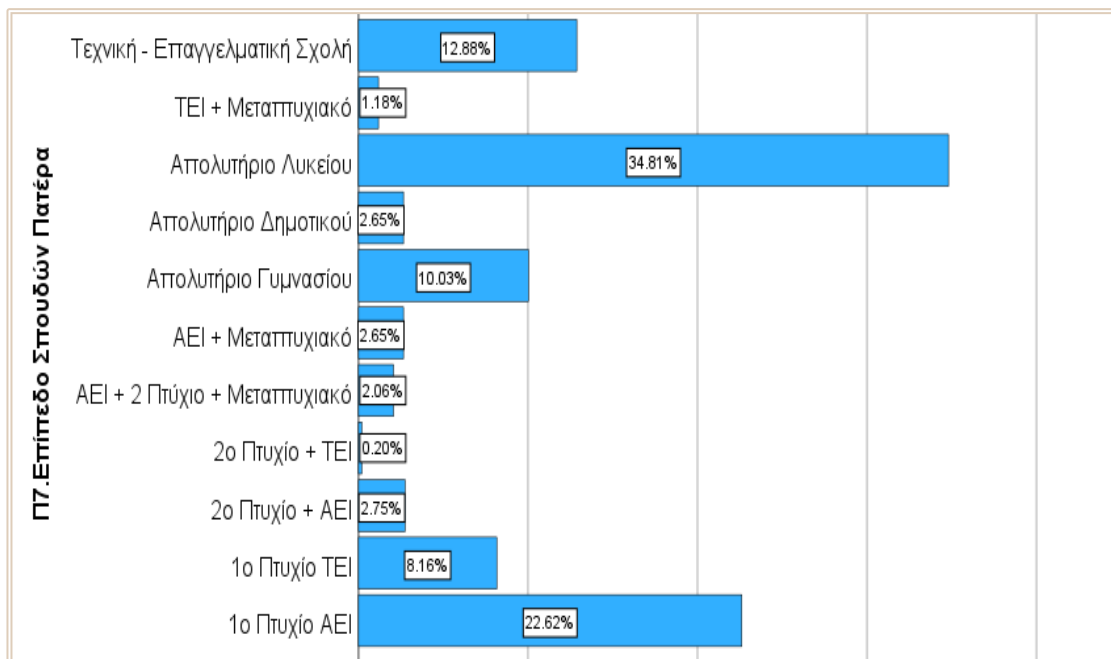
Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 21 και το Γράφημα 19, ως προς το επίπεδο σπουδών του πατέρα, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν «Απολυτήριο Λυκείου», σε ποσοστό 34,81% (N=354). Ακολούθως, σε φθίνουσα σειρά, δήλωσαν τις κατηγορίες «1^ο Πτυχίο ΑΕΙ» το 22,62% (N=230), «Τεχνική Επαγγελματική Σχολή» το 12,88% (N=131), «Απολυτήριο Γυμνασίου» το 10,03% (N=102), «1^ο Πτυχίο ΤΕΙ» το 8,16% (N=83). Επίσης, το 2,75% (N=28) δήλωσε ότι ο πατέρας κατέχει «2^ο Πτυχίο και 1^ο Πτυχίο ΑΕΙ», ενώ «Απολυτήριο Δημοτικού» και «Πτυχίο ΑΕΙ και Μεταπτυχιακό» κατέχει ακριβώς το ίδιο ποσοστό, 2,65% (N=27), αντίστοιχα. Ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων, 2,06% (N=21), δήλωσε ότι ο πατέρας κατέχει «1^ο Πτυχίο ΑΕΙ, 2^ο Πτυχίο και Μεταπτυχιακό» και το 1,18% (N=12) «Πτυχίο ΤΕΙ και Μεταπτυχιακό». Τέλος, μόνο το 0,20% (N=2) έχει πατέρα με «2^ο Πτυχίο και 1^ο Πτυχίο ΤΕΙ».

Από την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν πατέρα με σχετικά χαμηλό επίπεδο σπουδών, καθώς αθροίζοντας τα ποσοστά των κατηγοριών «Απολυτήριο Δημοτικού», «Απολυτήριο Γυμνασίου», «Απολυτήριο Λυκείου» και «Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση» το συνολικό ποσοστό ανέρχεται σε 60,38%. Αντιθέτως, το 39,62% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι ο πατέρας έχει σπουδές ανώτερου επιπέδου (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση), όπως «1^ο Πτυχίο ΑΕΙ», «1^ο Πτυχίο ΤΕΙ», «2^ο Πτυχίο και 1^ο Πτυχίο ΑΕΙ», «2^ο Πτυχίο και 1^ο Πτυχίο ΤΕΙ», «Πτυχίο ΑΕΙ και Μεταπτυχιακό», «Πτυχίο ΤΕΙ και Μεταπτυχιακό» και «1^ο Πτυχίο ΑΕΙ, 2^ο Πτυχίο και Μεταπτυχιακό».

Πίνακας 21: Κατανομή συχνότητας των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα

Π7. Επίπεδο Σπουδών Πατέρα	N	%
1ο Πτυχίο ΑΕΙ	230	22.62
1ο Πτυχίο ΤΕΙ	83	8.16
2ο Πτυχίο + ΑΕΙ	28	2.75
2ο Πτυχίο + ΤΕΙ	2	0.20
ΑΕΙ + 2 Πτυχίο + Μεταπτυχιακό	21	2.06
ΑΕΙ + Μεταπτυχιακό	27	2.65
Απολυτήριο Γυμνασίου	102	10.03
Απολυτήριο Δημοτικού	27	2.65
Απολυτήριο Λυκείου	354	34.81
ΤΕΙ + Μεταπτυχιακό	12	1.18

Τεχνική - Επαγγελματική Σχολή	131	12.88
Σύνολο	1017	100.00



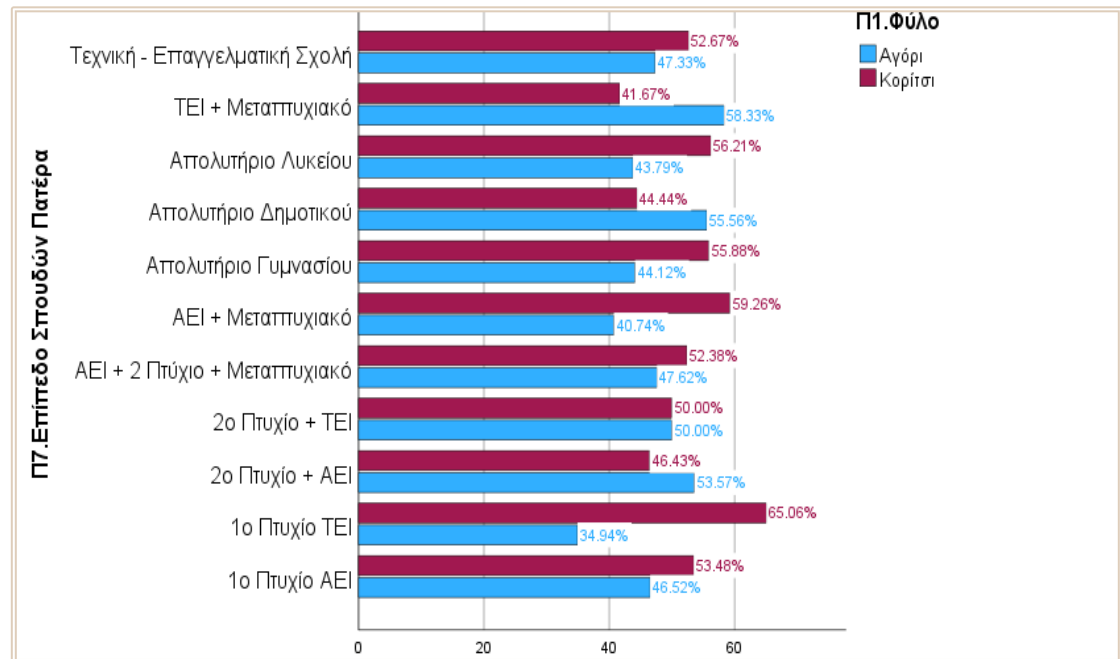
Γράφημα 19: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα

Ειδικότερα, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 22 και το Γράφημα 20, σχετικά με την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα και το φύλο, διαπιστώνουμε ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των κοριτσιών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι υψηλότερο σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες ανώτερου επιπέδου σπουδών, σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των αγοριών στις αντίστοιχες κατηγορίες. Επίσης, τα κορίτσια δήλωσαν σε χαμηλότερο ποσοστό, έναντι των αγοριών, την κατηγορία «Απολυτήριο Δημοτικού».

Πίνακας 22: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα και το φύλο

Π7. Επίπεδο Σπουδών Πατέρα	Π1. Φύλο				Σύνολο
	Αγόρι		Κορίτσι		
	N	%	N	%	
1ο Πτυχίο ΑΕΙ	107	46.52	123	53.48	230
1ο Πτυχίο ΤΕΙ	29	34.94	54	65.06	83
2ο Πτυχίο + ΑΕΙ	15	53.57	13	46.43	28
2ο Πτυχίο + ΤΕΙ	1	50.00	1	50.00	2
ΑΕΙ + 2 Πτυχίο + Μεταπτυχιακό	10	47.62	11	52.38	21
ΑΕΙ + Μεταπτυχιακό	11	40.74	16	59.26	27
Απολυτήριο Γυμνασίου	45	44.12	57	55.88	102
Απολυτήριο Δημοτικού	15	55.56	12	44.44	27

Απολυτήριο Λυκείου	155	43.79	199	56.21	354
ΤΕΙ + Μεταπτυχιακό	7	58.33	5	41.67	12
Τεχνική - Επαγγελματική Σχολή	62	47.33	69	52.67	131
Σύνολο	457	44.94	560	55.06	1017



Γράφημα 20: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα και το φύλο

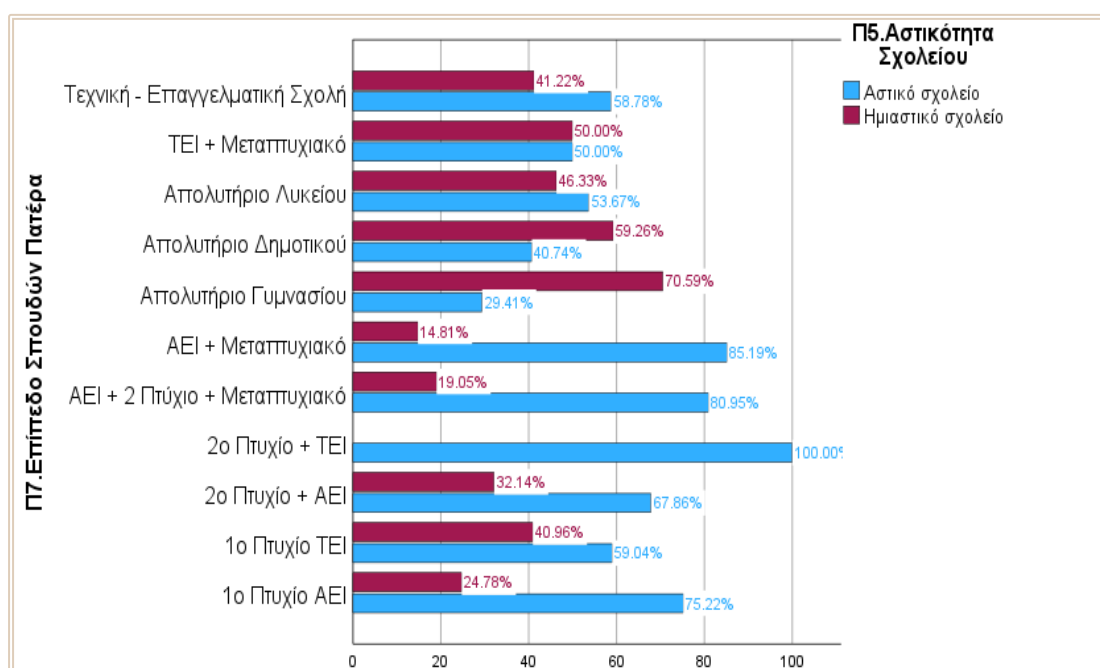
Επιπλέον, αναφορικά με την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα και την αστικότητα, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 23 και το Γράφημα 21 που ακολουθούν, παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, σε ποσοστό 75,22% (N=173), που φοιτά σε αστικά σχολεία δήλωσε ότι ο πατέρας έχει «1^ο Πτυχίο ΑΕΙ», ενώ στα ημιαστικά σχολεία μόνο το 24,78% (N=57) αντίστοιχα. Παρομοίως, και στην κατηγορία «1^ο Πτυχίο ΤΕΙ» παρατηρούμε ότι το ποσοστό των συμμετεχόντων των αστικών σχολείων είναι υψηλότερο (59,04%, N=49), σε σχέση με το ποσοστό των συμμετεχόντων από τα ημιαστικά σχολεία (40,96%, N=34) αντίστοιχα. Επίσης, οι μαθητές των αστικών σχολείων επέλεξαν την κατηγορία «Απολυτήριο Δημοτικού» σε μικρότερο ποσοστό, 40,74% (N=11), σε σχέση με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων που δήλωσαν σε ποσοστό 59,26% (N=16) την κατηγορία αυτή.

Γενικότερα, διαπιστώνουμε ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των μαθητών των αστικών σχολείων είναι υψηλότερο, σε σχέση με εκείνο των συμμετεχόντων των ημιαστικών σχολείων. Γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα υψηλότερα ποσοστά στις

κατηγορίες «1^ο Πτυχίο ΑΕΙ, «1^ο Πτυχίο ΤΕΙ», «2^ο Πτυχίο και 1^ο Πτυχίο ΑΕΙ», «1^ο Πτυχίο ΑΕΙ, 2^ο Πτυχίο και Μεταπτυχιακό», «Πτυχίο ΑΕΙ και Μεταπτυχιακό» που δήλωσαν οι μαθητές των αστικών σχολείων, σε αντίθεση με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων. Συνάμα, οι μαθητές των αστικών σχολείων δήλωσαν σε πολύ μικρότερο ποσοστό τις κατηγορίες «Απολυτήριο Δημοτικού» και «Απολυτήριο Γυμνασίου» από ό,τι οι μαθητές των ημιαστικών σχολείων.

Πίνακας 23: Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα και την αστικότητα του σχολείου

Π7. Επίπεδο Σπουδών Πατέρα	Π5. Αστικότητα Σχολείου				Σύνολο
	Αστικό σχολείο		Ημιαστικό σχολείο		
	N	%	N	%	
1ο Πτυχίο ΑΕΙ	173	75.22	57	24.78	230
1ο Πτυχίο ΤΕΙ	49	59.04	34	40.96	83
2ο Πτυχίο + ΑΕΙ	19	67.86	9	32.14	28
2ο Πτυχίο + ΤΕΙ	2	100.00	0	0.00	2
ΑΕΙ + 2 Πτυχίο + Μεταπτυχιακό	17	80.95	4	19.05	21
ΑΕΙ + Μεταπτυχιακό	23	85.19	4	14.81	27
Απολυτήριο Γυμνασίου	30	29.41	72	70.59	102
Απολυτήριο Δημοτικού	11	40.74	16	59.26	27
Απολυτήριο Λυκείου	190	53.67	164	46.33	354
ΤΕΙ + Μεταπτυχιακό	6	50.00	6	50.00	12
Τεχνική - Επαγγελματική Σχολή	77	58.78	54	41.22	131
Σύνολο	597	58.70	420	41.30	1017



Γράφημα 21: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα και την αστικότητα του σχολείου

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών, σχετικά με το επίπεδο σπουδών της μητέρας τους.

5.1.8 Επίπεδο σπουδών μητέρας των συμμετεχόντων

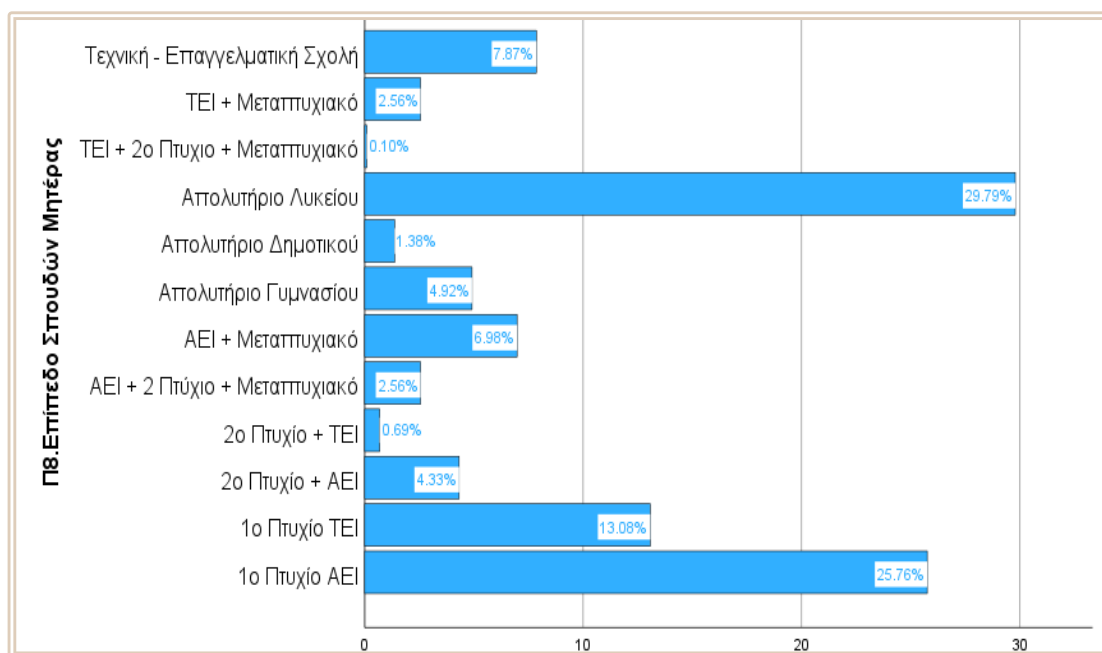
Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών της μητέρας των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 24 και το Γράφημα 22 που ακολουθούν, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, σε ποσοστό 29,79% (N=303), δήλωσαν ότι η μητέρα κατέχει «Απολυτήριο Λυκείου», ακολούθως, σε φθίνουσα σειρά, το 25,76% (N=262) των μαθητών δήλωσε «1^ο Πτυχίο ΑΕΙ», το 13,08% (N=44) «1^ο Πτυχίο ΤΕΙ», το 7,87% (N=80) «Τεχνική – Επαγγελματική Σχολή», το 6,98% (N=71) «Πτυχίο ΑΕΙ και Μεταπτυχιακό», το 4,92% (N=50) «Απολυτήριο Γυμνασίου» και το 4,33% (N=44) «2^ο Πτυχίο και 1^ο Πτυχίο ΑΕΙ». Σε χαμηλότερα ποσοστά, αλλά με ισοβαθμία, ακολουθεί η κατηγορία «1^ο Πτυχίο ΑΕΙ, 2^ο Πτυχίο και Μεταπτυχιακό» και «ΤΕΙ και Μεταπτυχιακό» (ποσοστό 2,56%, N=26 αντίστοιχα). Τέλος, ελάχιστοι δήλωσαν ότι η μητέρα έχει «Απολυτήριο Δημοτικού», «1^ο Πτυχίο ΤΕΙ, 2^ο Πτυχίο και Μεταπτυχιακό» και «2^ο Πτυχίο και 1^ο Πτυχίο ΤΕΙ», σε ποσοστό 1,38% (N=14), 0,1% (N=1) και 0,69% (N=7) αντίστοιχα.

Από την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει μητέρα με σχετικά υψηλό επίπεδο σπουδών, δηλαδή ανώτερου επιπέδου (Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης), καθώς αθροίζοντας τα ποσοστά των κατηγοριών «1^ο Πτυχίο ΑΕΙ», «1^ο Πτυχίο ΤΕΙ», «2^ο Πτυχίο και 1^ο Πτυχίο ΑΕΙ», «2^ο Πτυχίο και 1^ο Πτυχίο ΤΕΙ», «1^ο Πτυχίο ΑΕΙ, 2^ο Πτυχίο και Μεταπτυχιακό», «Πτυχίο ΑΕΙ και Μεταπτυχιακό», «1^ο Πτυχίο ΤΕΙ, 2^ο Πτυχίο και Μεταπτυχιακό», «Πτυχίο ΤΕΙ και Μεταπτυχιακό» το συνολικό ποσοστό ανέρχεται σε 56,03%. Αντιθέτως, το 43,97% των μαθητών δήλωσε τις κατηγορίες «Απολυτήριο Δημοτικού», «Απολυτήριο Γυμνασίου», «Απολυτήριο Λυκείου» και «Τεχνική – Επαγγελματική Σχολή».

Πίνακας 24: Κατανομή συχνοτήτων συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας

Π8. Επίπεδο Σπουδών Μητέρας	N	%
1ο Πτυχίο ΑΕΙ	262	25.76
1ο Πτυχίο ΤΕΙ	133	13.08
2ο Πτυχίο + ΑΕΙ	44	4.33
2ο Πτυχίο + ΤΕΙ	7	0.69
ΑΕΙ + 2 Πτυχίο + Μεταπτυχιακό	26	2.56
ΑΕΙ + Μεταπτυχιακό	71	6.95

Απολυτήριο Γυμνασίου	50	4.92
Απολυτήριο Δημοτικού	14	1.38
Απολυτήριο Λυκείου	303	29.79
ΤΕΙ + 2ο Πτυχίο + Μεταπτυχιακό	1	0.10
ΤΕΙ + Μεταπτυχιακό	26	2.56
Τεχνική - Επαγγελματική Σχολή	80	7.87
Σύνολο	1017	100.00



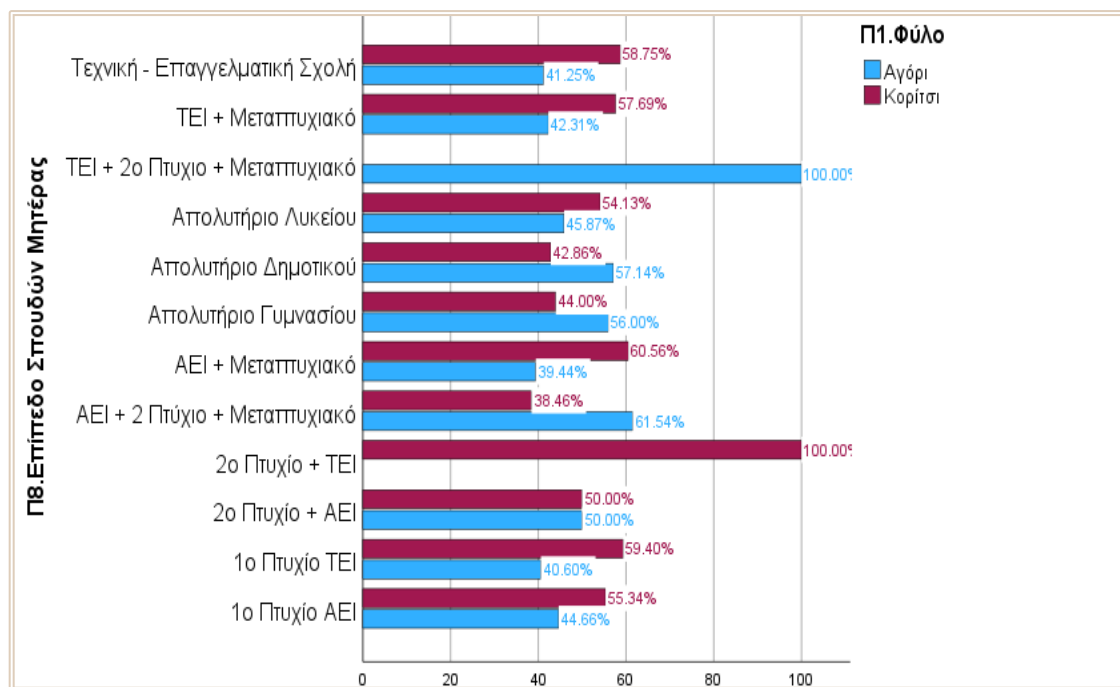
Γράφημα 22: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας

Ειδικότερα, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 25 και το Γράφημα 23 που ακολουθούν, σχετικά με την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας και το φύλο, διαπιστώνουμε ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των κοριτσιών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι υψηλότερο σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες ανώτερου επιπέδου σπουδών, σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των αγοριών στις αντίστοιχες κατηγορίες. Επίσης, τα κορίτσια δήλωσαν σε χαμηλότερα ποσοστά, έναντι των αγοριών, τις κατηγορίες «Απολυτήριο Δημοτικού» και «Απολυτήριο Γυμνασίου».

Πίνακας 25: Κατανομή συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας και το φύλο

Π8. Επίπεδο Σπουδών Μητέρας	Π1.Φύλο				Σύνολο
	Αγόρι		Κορίτσι		
	N	%	N	%	
1ο Πτυχίο ΑΕΙ	117	44.66	145	55.34	262
1ο Πτυχίο ΤΕΙ	54	40.60	79	59.40	133

2ο Πτυχίο + ΑΕΙ	22	50.00	22	50.00	44
2ο Πτυχίο + ΤΕΙ	0	0.00	7	100.00	7
ΑΕΙ + 2 Πτυχίο + Μεταπτυχιακό	16	61.54	10	38.46	26
ΑΕΙ + Μεταπτυχιακό	28	39.44	43	60.56	71
Απολυτήριο Γυμνασίου	28	56.00	22	44.00	50
Απολυτήριο Δημοτικού	8	57.14	6	42.86	14
Απολυτήριο Λυκείου	139	45.87	164	54.13	303
ΤΕΙ + 2ο Πτυχίο + Μεταπτυχιακό	1	100.00	0	0.00	1
ΤΕΙ + Μεταπτυχιακό	11	42.31	15	57.69	26
Τεχνική - Επαγγελματική Σχολή	33	41.25	47	58.75	80
Σύνολο	457	44.94	560	55.06	1017



Γράφημα 23: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας και το φύλο

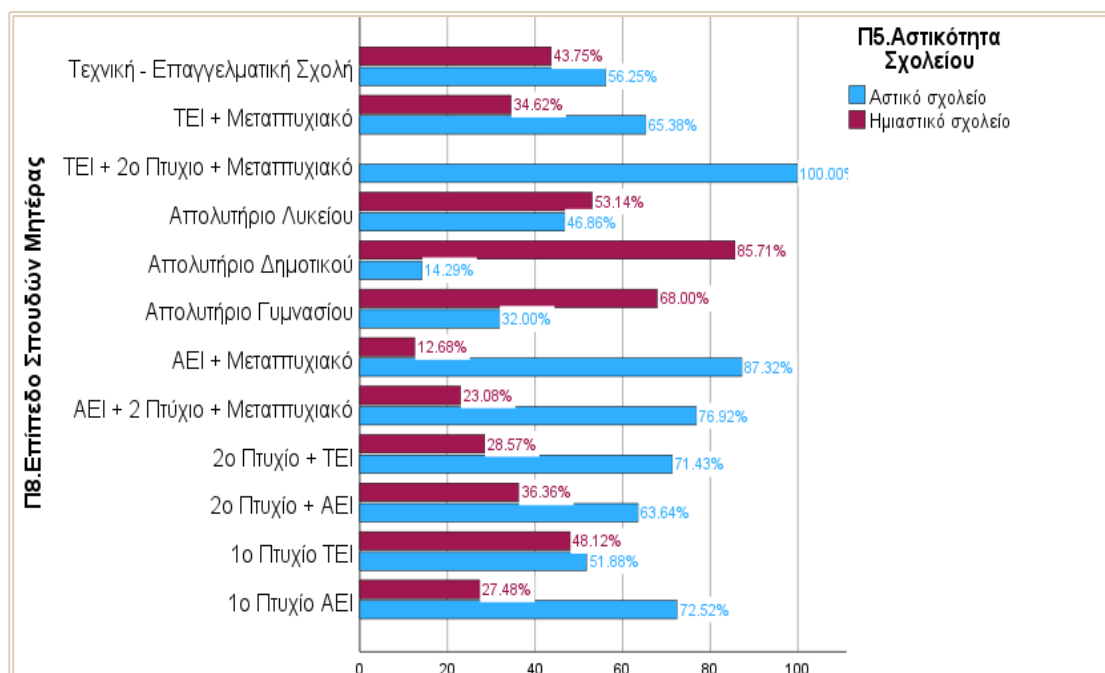
Επιπλέον, αναφορικά με την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας και την αστικότητα, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 26 και το Γράφημα 24 που ακολουθούν, παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, σε ποσοστό 72,52% (N=190), που φοιτά σε αστικά σχολεία δήλωσε ότι η μητέρα έχει «1^ο Πτυχίο ΑΕΙ», ενώ στα ημιαστικά σχολεία μόνο το 24,78% (N=72) αντίστοιχα. Παρομοίως, οι μαθητές των αστικών σχολείων δήλωσαν σε υψηλότερο ποσοστό την κατηγορία «1^ο Πτυχίο ΤΕΙ» (51,88%, N=69), σε σχέση με τους συμμετέχοντες των ημιαστικών σχολείων (48,12%, N=64) αντίστοιχα. Επίσης, την κατηγορία «Απολυτήριο Δημοτικού» επέλεξε μόνο το 14,29% (N=2) των μαθητών των

αστικών σχολείων, σε αντίθεση με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων που επέλεξαν την κατηγορία αυτή σε ποσοστό 85,71% (N=12).

Γενικότερα, διαπιστώνουμε ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των μαθητών των αστικών σχολείων είναι υψηλότερο από ό,τι των συμμετεχόντων των ημιαστικών σχολείων. Γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα υψηλότερα ποσοστά στις κατηγορίες «2^ο Πτυχίο και 1^ο Πτυχίο ΑΕΙ», «1^ο Πτυχίο ΑΕΙ, 2^ο Πτυχίο και Μεταπτυχιακό» «Πτυχίο ΑΕΙ και Μεταπτυχιακό», «Πτυχίο ΤΕΙ και Μεταπτυχιακό» που δήλωσαν οι μαθητές των αστικών σχολείων, έναντι των μαθητών των ημιαστικών σχολείων αντίστοιχα. Συνάμα, οι μαθητές των αστικών σχολείων δήλωσαν σε πολύ μικρότερο ποσοστό τις κατηγορίες «Απολυτήριο Δημοτικού» και «Απολυτήριο Γυμνασίου», σε αντίθεση με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων.

Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας και την αστικότητα του σχολείου

Π8. Επίπεδο Σπουδών Μητέρας	Π5. Αστικότητα Σχολείου				Σύνολο
	Αστικό σχολείο		Ημιαστικό σχολείο		
	N	%	N	%	
1ο Πτυχίο ΑΕΙ	190	72.52	72	27.48	262
1ο Πτυχίο ΤΕΙ	69	51.88	64	48.12	133
2ο Πτυχίο + ΑΕΙ	28	63.64	16	36.36	44
2ο Πτυχίο + ΤΕΙ	5	71.43	2	28.57	7
ΑΕΙ + 2 Πτυχίο + Μεταπτυχιακό	20	76.92	6	23.08	26
ΑΕΙ + Μεταπτυχιακό	62	87.32	9	12.68	71
Απολυτήριο Γυμνασίου	16	32.00	34	68.00	50
Απολυτήριο Δημοτικού	2	14.29	12	85.71	14
Απολυτήριο Λυκείου	142	46.86	161	53.14	303
ΤΕΙ + 2ο Πτυχίο + Μεταπτυχιακό	1	100.00	0	0.00	1
ΤΕΙ + Μεταπτυχιακό	17	65.38	9	34.62	26
Τεχνική - Επαγγελματική Σχολή	45	56.25	35	43.75	80
Σύνολο	597	58.70	420	41.30	1017



Γράφημα 24: Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας και την αστικότητα του σχολείου

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών που αφορούν τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού στις επιμέρους διαστάσεις του έργου του και την προσωπικότητά του.

5.2 Ανάλυση των συχνοτήτων των ευρημάτων σε σχέση με τις θεματικές (εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας)

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες μαθητές στις ερωτήσεις του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου, που αφορούν τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, γίνεται περιγραφική ανάλυση των συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις της ενότητας Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ'.

Περαιτέρω, οι ερωτήσεις των ενότητων Α' (υποενότητα Α2 και Α3), Β', Γ', Δ', Ε', και ΣΤ' είναι τύπου Likert. Πιο συγκεκριμένα, οι πιθανές απαντήσεις των ερωτήσεων των παραπάνω ενότητων είναι «καθόλου», «λίγο», «αρκετά» και «πολύ». Για να ιεραρχήσουμε τις ερωτήσεις μέσα σε κάθε ενότητα, με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν, βαθμολογήσαμε την κάθε απάντηση του κάθε συμμετέχοντα ως ακολούθως. Με μία μονάδα βαθμολογήσαμε την απάντηση «καθόλου», με δύο μονάδες την απάντηση «λίγο», με τρεις μονάδες την απάντηση «αρκετά» και με τέσσερις μονάδες την απάντηση «πολύ». Με αυτόν τον τρόπο, θα υπολογίσουμε τα μέτρα θέσης και

διασποράς από το σύνολο των απαντήσεων, βάσει των οποίων, στη συνέχεια, θα μπορέσουμε να ιεραρχήσουμε την κάθε ερώτηση.

Ακολουθεί η περιγραφή των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις της ενότητας Α΄, για την έννοια, την επίδραση και τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού.

5.2.1 Ενότητα Α΄: Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού

Η ενότητα Α΄ «Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού» αποτελείται από πέντε υποενότητες, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της έννοιας «καλός εκπαιδευτικός», την επιρροή του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών, τη συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία, τις προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με το φύλο και την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών για τις υποενότητες Α1-Α5.

5.2.1.1 Υποενότητα Α1: Χαρακτηριστικά της έννοιας «καλός εκπαιδευτικός»

Στην υποενότητα Α1 διερευνώνται τα χαρακτηριστικά της έννοιας «καλός εκπαιδευτικός» από τη σκοπιά των μαθητών. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές να ιεραρχήσουν κατά σειρά προτίμησης από το 1 έως το 4 (1= 1^η προτίμηση, 2= 2^η προτίμηση, 3= 3^η προτίμηση και 4= 4^η προτίμηση) τέσσερις διερευνητικές προτάσεις, αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια καλός εκπαιδευτικός, δηλαδή ποιον θεωρούν καλό εκπαιδευτικό κατά σειρά προτίμησης.

Ο Πίνακας 27 και το Γράφημα 25 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Α1.1-Α1.4, οι οποίες αφορούν τα χαρακτηριστικά της έννοιας «καλός εκπαιδευτικός».

Πίνακας 27: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Α1.1-Α1.4

Α1. Κατά τη γνώμη σου, ποιος θεωρείται «καλός εκπαιδευτικός», κατά σειρά προτίμησης;		1 ^η Προτίμηση	2 ^η Προτίμηση	3 ^η Προτίμηση	4 ^η Προτίμηση	Σύνολο
Α1.1 Αυτός που ξέρει να διδάσκει καλά τα μαθήματά του	N	136	546	221	114	1017
	%	13.37	53.69	21.73	11.21	100

A1.2 Αυτός που συμπεριφέρεται σωστά στους μαθητές του, δηλαδή επικοινωνεί σωστά και αναπτύσσει καλή σχέση με τους μαθητές του	N	799	121	70	27	1017
	%	78.56	11.90	6.88	2.65	100
A1.3 Αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του	N	34	182	468	333	1017
	%	3.34	17.90	46.02	32.74	100
A1.4 Αυτός που διακρίνεται για τη σωστή και ισορροπημένη προσωπικότητά του	N	43	169	262	543	1017
	%	4.23	16.62	25.76	53.39	100

Η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις A1.1-A1.4 (βλ. Πίνακα 27 και Γράφημα 25), σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια «καλός εκπαιδευτικός», δείχνει την ιδιαίτερη προτίμησή τους στην πρόταση A1.2 «Αυτός που συμπεριφέρεται σωστά στους μαθητές του, δηλαδή επικοινωνεί σωστά και αναπτύσσει καλή σχέση με τους μαθητές του».

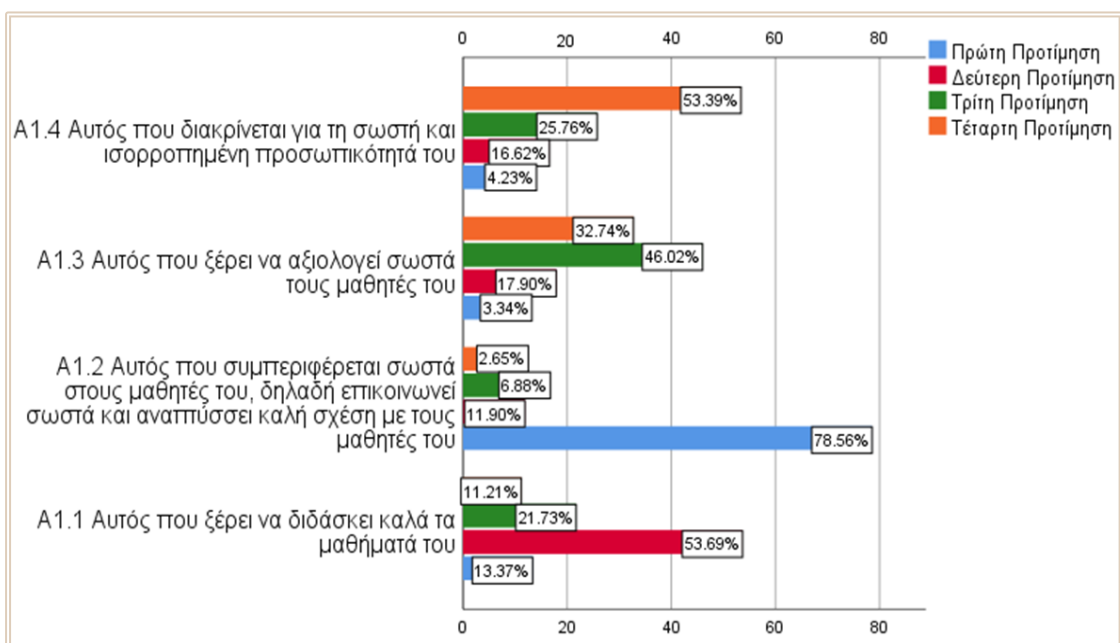
Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι μαθητές κατατάσσουν τη μεταβλητή A1.1 «Αυτός που ξέρει να διδάσκει καλά τα μαθήματά του» ως δεύτερη (2^η) προτίμηση, σε ποσοστό 53,69% (N= 546), και ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το 21,73% (N= 221), που την κατατάσσει ως τρίτη (3^η) προτίμηση, το 13,37% (N= 136) ως πρώτη (1^η) προτίμηση και το 11,21% (N= 114) ως τέταρτη (4^η) προτίμηση.

Ακολούθως, σχετικά με τη μεταβλητή A1.2 «Αυτός που συμπεριφέρεται σωστά στους μαθητές του, δηλαδή επικοινωνεί σωστά και αναπτύσσει καλή σχέση με τους μαθητές», η πλειονότητα των μαθητών την κατατάσσει ως πρώτη (1^η) προτίμηση, σε πολύ υψηλό ποσοστό, 78,56% (N= 799), ενώ ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το 11,90% (N=121) των μαθητών που την ιεραρχεί ως δεύτερη (2^η) προτίμηση, το 6,88% (N= 70) ως τρίτη (3^η) προτίμηση και το 2,65% (N= 27) ως τέταρτη (4^η) προτίμηση.

Συνακόλουθα, η μεταβλητή A1.3 «Αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του» καταλαμβάνει την τρίτη (3^η) προτίμηση στις επιλογές των περισσότερων μαθητών, σε ποσοστό 46,02% (N= 468), ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, το 32,74% (N= 333) που την κατατάσσει ως τέταρτη (4^η) προτίμηση. Επίσης, το 17,90% (N= 182) την ιεραρχεί ως δεύτερη (2^η) προτίμηση και, τέλος, το 3,34% (N= 34) ως πρώτη (1^η) προτίμηση.

Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές ιεραρχούν τη μεταβλητή A1.4 «Αυτός που διακρίνεται για τη σωστή και ισορροπημένη προσωπικότητά του» ως τέταρτη (4^η) προτίμηση, σε ποσοστό 53,39% (N= 543), ενώ ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το 25,76% (N= 262) που την ταξινομεί ως τρίτη (3^η) προτίμηση, το 16,62% (N= 169) ως δεύτερη (2^η) προτίμηση και, το 4,23% (N= 43) ως πρώτη (1^η) προτίμηση.

Από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ως πρώτη (1^η) προτίμηση τη μεταβλητή A1.2 «Αυτός που συμπεριφέρεται σωστά στους μαθητές του, δηλαδή επικοινωνεί σωστά και αναπτύσσει καλή σχέση με τους μαθητές» (78,56%), ως δεύτερη (2^η) προτίμηση τη μεταβλητή A1.1 «Αυτός που ξέρει να διδάσκει καλά τα μαθήματά του» (53,69%), ως τρίτη (3^η) προτίμηση τη μεταβλητή A1.3 «Αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του» (46,02%) και ως τέταρτη (4^η) και τελευταία προτίμηση τη μεταβλητή A1.4 «Αυτός που διακρίνεται για τη σωστή και ισορροπημένη προσωπικότητά του» (53,39%).



Γράφημα 25: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές A1.1-A1.4

5.2.1.2 Υποενότητα A2: Επιρροή του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών

Στην υποενότητα A2 διερευνάται η επιρροή του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές ρωτήθηκαν διαμέσου τεσσάρων (4) διερευνητικών προτάσεων να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ), σχετικά με την επιρροή που ασκεί η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά τους απέναντι στο μάθημα, το σχολείο, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και την επίδοσή τους στα μαθήματα.

Ο Πίνακας 28 και το Γράφημα 26 που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές A2.1-A2.4,

οι οποίες αφορούν την επιρροή του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών.

Πίνακας 28: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές A2.1-A2.4

A2. Κατά τη γνώμη σου, η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού σε επηρεάζει όσον αφορά:		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
A2.1 τη συμπεριφορά σου απέναντι στο μάθημα	N	13	141	469	394	1017
	%	1.28	13.86	46.12	38.74	100
A2.2 τη συμπεριφορά σου απέναντι στο σχολείο	N	137	315	369	196	1017
	%	13.47	30.97	36.28	19.27	100
A2.3 τη συμπεριφορά σου απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό	N	15	62	315	625	1017
	%	1.47	6.10	30.97	61.46	100
A2.4 την επίδοσή σου στα μαθήματα	N	37	152	436	392	1017
	%	3.64	14.95	42.87	38.54	100

Σχετικά με την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις διερευνητικές προτάσεις A2.1-A2.4, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι μαθητές δίνουν βαρύτητα «αρκετά έως πολύ» στο περιεχόμενο των συγκεκριμένων προτάσεων (βλ. Πίνακα 28 και Γράφημα 26).

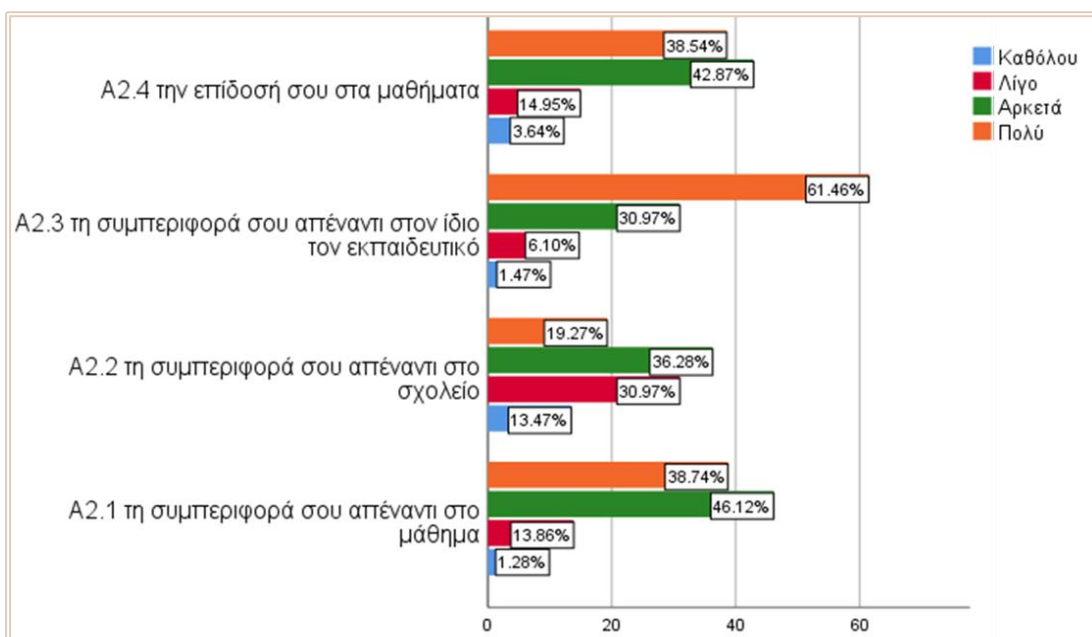
Πιο αναλυτικά, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση A2.1 η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού σε επηρεάζει όσον αφορά «τη συμπεριφορά σου απέναντι στο μάθημα», οι περισσότεροι μαθητές, σε ποσοστό 46,12% (N=469), συμφωνούν «αρκετά», ενώ το 38,74% (N= 394) συμφωνεί «πολύ», το 13,86% (N= 141) «λίγο» και το 1,28% (N=13) «καθόλου».

Ακολούθως, οι πιο πολλοί μαθητές, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση A2.2 η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού σε επηρεάζει όσον αφορά «τη συμπεριφορά σου απέναντι στο σχολείο», έδωσαν βαρύτητα στη διαβάθμιση «αρκετά», σε ποσοστό 36,28% (N=369), ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 30,97% (N= 315), που δήλωσε «λίγο». Επίσης, ένα ποσοστό 19,27% (N= 196) απάντησε «πολύ» και ένα ποσοστό 13,47% (N= 137) δήλωσε «καθόλου».

Συνακόλουθα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση A2.3 η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού σε επηρεάζει όσον αφορά «τη συμπεριφορά σου απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό», κατανέμονται ως εξής: η πλειονότητα των μαθητών εξέφρασε την προτίμησή του στη διαβάθμιση «πολύ», σε

υψηλό ποσοστό, 61,46% (N=625), ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, με μεγάλη διαφορά ένα μικρότερο ποσοστό 30,97% (N=315), που απάντησε «αρκετά». Έπονται, σε ποσοστό 6,10% (N=62) και 1,47% (N=15), οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση A2.4 η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού επηρεάζει «την επίδοσή σου στα μαθήματα», οι περισσότεροι μαθητές, σε ποσοστό 42,87% (N= 436), δήλωσαν «αρκετά», ενώ ένα λίγο μικρότερο ποσοστό, 38,54% (N= 392), απάντησε «πολύ». Ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, το 14,95% (N= 152) και το 3,64% (N= 37) των μαθητών που συμφωνούν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.



Γράφημα 26: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές A2.1-A2.4

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα μέτρα θέσης και διασποράς από το σύνολο των απαντήσεων, για να προβούμε, ακολούθως, στην ιεράρχηση των μεταβλητών της υποενότητας A2, σε κατιούσα σειρά, από την πρώτη προς την τελευταία, με τον τρόπο που έχει περιγραφεί στην ενότητα 5.2.

Ο παρακάτω Πίνακας 29 δείχνει τα μέτρα θέσης και διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές A2.1-A2.4 της υποενότητας A2: «Επιρροή του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών».

Πίνακας 29: Μέτρα θέσης - διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές A2.1-A2.4

A2. Κατά τη γνώμη σου, η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού σε επηρεάζει όσον αφορά:	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος	Επικρατούσα τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
A2.1 τη συμπεριφορά σου απέναντι στο μάθημα	3.22	0.727	3.00	3	1	4
A2.2 τη συμπεριφορά σου απέναντι στο σχολείο	2.61	0.645	3.00	3	1	4
A2.3 τη συμπεριφορά σου απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό	3.52	0.678	4.00	4	1	4
A2.4 την επίδοσή σου στα μαθήματα	3.14	0.809	3.00	3	1	4

Παρατηρώντας τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών A2.1-A2.4 [μέση τιμή (Μ.Τ.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), διάμεσος (Δ.), επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.)], που αφορούν την υποενότητα A2: «Επιρροή του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών», μπορούμε να ταξινομήσουμε τις μεταβλητές, με βάση την Μ.Τ., σε κατιούσα σειρά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στην πρώτη (1^η) θέση, στο σύνολο των μεταβλητών A2.1-A2.4, προκρίνεται, ως επικρατέστερη, η μεταβλητή A2.3 η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού επηρεάζει «τη συμπεριφορά σου απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό» (Μ.Τ.= 3,52, Τ.Α.= 0,678, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Ακολουθεί σε δεύτερη (2^η) θέση η μεταβλητή A2.1 η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού επηρεάζει «τη συμπεριφορά σου απέναντι στο μάθημα» (Μ.Τ.= 3,22, Τ.Α.= 0,727, Δ.= 3, Ε.Τ.= 3).

Σε τρίτη (3^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή A2.4 η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού επηρεάζει «την επίδοσή σου στα μαθήματα» (Μ.Τ.= 3,14, Τ.Α.= 0,809, Δ.= 3, Ε.Τ.= 3).

Στην τελευταία (4^η) θέση κατατάσσεται η μεταβλητή A2.2 η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού επηρεάζει «τη συμπεριφορά σου απέναντι στο σχολείο» (Μ.Τ.= 2,61, Τ.Α.= 0,645, Δ.= 3, Ε.Τ.= 3).

5.2.1.3 Υποενότητα A3: Συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία

Στην υποενότητα A3 εξετάζεται η συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές ρωτήθηκαν διαμέσου τεσσάρων (4) διερευνητικών προτάσεων να εκφράσουν

τον βαθμό συμφωνίας τους (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ), σχετικά με τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαπαιδαγώγηση, την κοινωνικοποίηση, τη μετάδοση και απόκτηση γνώσεων, καθώς και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Ο Πίνακας 30 και το Γράφημα 27 που ακολουθούν δείχνουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, αναφορικά με τις μεταβλητές A3.1-A3.4, οι οποίες αφορούν τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία.

Πίνακας 30: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές A3.1-A3.4

A3. Κατά τη γνώμη σου, σε ποιον βαθμό ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει στη:		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
A3.1 διαπαιδαγώγηση (να αποκτήσουν οι μαθητές σωστή προσωπικότητα)	N	6	54	398	559	1017
	%	0.59	5.31	39.13	54.97	100
A3.2 κοινωνικοποίηση (να ενταχθούν οι μαθητές ομαλά στην κοινωνία)	N	24	194	498	301	1017
	%	2.36	19.08	48.97	29.60	100
A3.3 μετάδοση και απόκτηση γνώσεων	N	8	49	361	599	1017
	%	0.79	4.82	35.50	58.90	100
A3.4 καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων (π.χ. κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη)	N	24	158	455	380	1017
	%	2.36	15.54	44.74	37.36	100

Ως προς την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις διερευνητικές προτάσεις A3.1-A3.4, παρατηρούμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν στις επιλογές «αρκετά» και «πολύ», αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα της συμβολής του καλού εκπαιδευτικού, αναφορικά με τη διαπαιδαγώγηση, την κοινωνικοποίηση, τη μετάδοση και απόκτηση γνώσεων, καθώς και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Πιο ειδικά, η πλειονότητα των μαθητών, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση A3.1 ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει στη «διαπαιδαγώγηση (να αποκτήσουν οι μαθητές σωστή προσωπικότητα)», δήλωσε «πολύ», σε ποσοστό 54,97% (N= 559), ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα ποσοστό, 39,13% (N= 398), που απάντησε «αρκετά» και ελάχιστοι που δήλωσαν «λίγο» και «καθόλου», σε ποσοστό 5,31% (N= 54) και 0,59% (N= 6) αντίστοιχα.

Ακολούθως, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση A3.2 *ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει στην «κοινωνικοποίηση (να ενταχθούν οι μαθητές ομαλά στην κοινωνία)»*, οι περισσότεροι μαθητές συμφώνησαν «αρκετά», σε ποσοστό 48,97% (N= 498), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 29,60% (N= 301), δήλωσε «πολύ», σε σχέση με το 19,08% (N=194) και το 2,36% (N=24) που απάντησαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Συνακόλουθα, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση A3.3 *ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει στη μετάδοση και απόκτηση γνώσεων»*, η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι συμφωνεί «πολύ», σε υψηλό ποσοστό, 58,90% (N=599), ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 35,50% (N= 361), που δήλωσε «αρκετά» και ελάχιστοι που απάντησαν «λίγο» και «καθόλου», σε ποσοστό 4,82% (N= 49) και 0,79% (N= 8) αντίστοιχα.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση A3.4 *ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων (π.χ. κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη)»*, κατατάσσονται ως ακολούθως: η επικρατέστερη επιλογή είναι το «αρκετά», σε ποσοστό 44,74% (N= 455), ενώ ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, η επιλογή «πολύ» σε μικρότερο ποσοστό, 37,36% (N= 380), η επιλογή «λίγο» σε ποσοστό 15,54% (N= 158) και, τέλος, η επιλογή «καθόλου» σε ελάχιστο ποσοστό, 2,36% (N= 24).



Γράφημα 27: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές A3.1-A3.4

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα μέτρα θέσης και διασποράς από το σύνολο των απαντήσεων, για να προβούμε, ακολούθως, στην ιεράρχηση των μεταβλητών της

υποενότητας Α3, σε κατιούσα σειρά, από την πρώτη προς την τελευταία, με τον τρόπο που έχει περιγραφεί στην ενότητα 5.2.

Ο κάτωθι Πίνακας 31 παρουσιάζει τα μέτρα θέσης και διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές Α3.1-Α3.4, που αφορούν τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία.

Πίνακας 31: Μέτρα θέσης και διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές Α3.1-Α3.4

Α3. Κατά τη γνώμη σου, σε ποιον βαθμό ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει στη:	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος	Επικρατούσα τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Α3.1 διαπαιδαγώγηση (να αποκτήσουν οι μαθητές σωστή προσωπικότητα)	3.48	0.626	4.00	4	1	4
Α3.2 κοινωνικοποίηση (να ενταχθούν οι μαθητές ομαλά στην κοινωνία)	3.06	0.76	3.00	3	1	4
Α3.3 μετάδοση και απόκτηση γνώσεων	3.53	0.627	4.00	4	1	4
Α3.4 καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων (π.χ. κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη)	3.17	0.771	3.00	3	1	4

Παρατηρώντας τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Α3.1-Α3.4 [μέση τιμή (Μ.Τ.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), διάμεσος (Δ.), επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.)], που αφορούν την υποενότητα Α3: «Συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία», μπορούμε να ταξινομήσουμε τις μεταβλητές, με βάση την Μ.Τ., σε κατιούσα σειρά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στο σύνολο των μεταβλητών Α3.1-Α3.4 παρατηρούμε ότι προκρίνεται στην πρώτη (1^η) θέση η μεταβλητή Α3.3 ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει «στη μετάδοση και απόκτηση γνώσεων» (Μ.Τ.= 3,53, Τ.Α.= 0,627, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Σε δεύτερη (2^η) θέση, με ελάχιστη διαφορά από την προηγούμενη μεταβλητή και σχεδόν ίδιο επίπεδο αποδοχής, βρίσκεται η μεταβλητή Α3.1 ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει στη «διαπαιδαγώγηση (να αποκτήσουν οι μαθητές σωστή προσωπικότητα)» (Μ.Τ.= 3,48, Τ.Α.= 0,626, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Σε τρίτη (3^η) θέση είναι η μεταβλητή Α3.4 ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει «στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων (π.χ. κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη)» (Μ.Τ.= 3,17, Τ.Α.= 0,771, Δ.= 3, Ε.Τ.= 3).

Στην τελευταία θέση, τέταρτη (4^η), βρίσκεται η μεταβλητή A3.2 ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει «στην κοινωνικοποίηση (να ενταχθούν οι μαθητές ομαλά στην κοινωνία)» (Μ.Τ.= 3,06, Τ.Α.= 0,76, Δ.= 3, Ε.Τ.= 3).

5.2.1.4 Υποενότητα A4: Προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με το φύλο του καλού εκπαιδευτικού

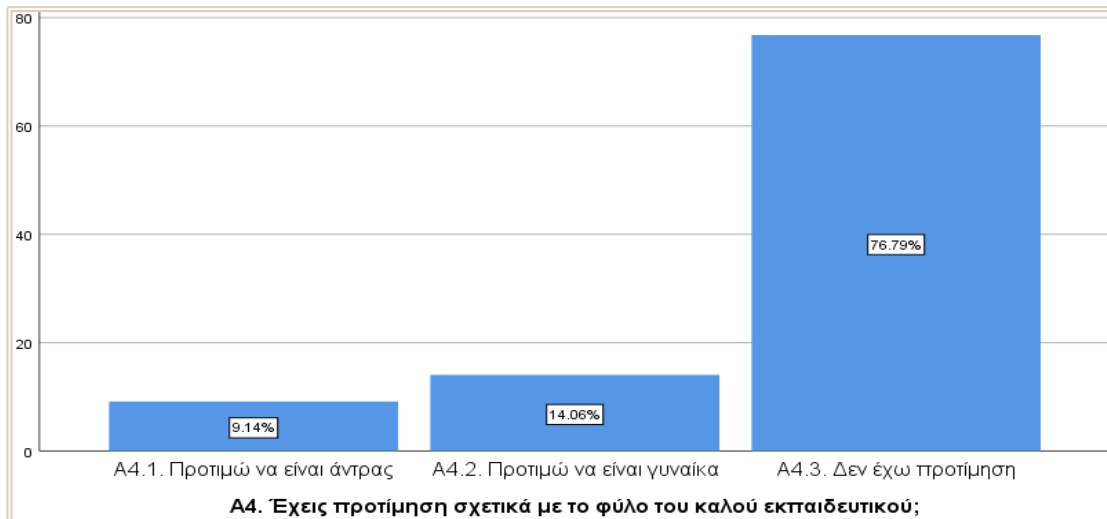
Στην υποενότητα A4 διερευνώνται οι προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με το φύλο του καλού εκπαιδευτικού. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε μέσω τριών (3) μεταβλητών να δηλώσουν την προτίμησή τους, αναφορικά με το φύλο του καλού εκπαιδευτικού.

Ο Πίνακας 32 και το Γράφημα 28 που ακολουθούν δείχνουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, αναφορικά με την προτίμησή τους για το φύλο του καλού εκπαιδευτικού.

Πίνακας 32: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές A4.1-A4.3

A4. Έχεις προτίμηση σχετικά με το φύλο του καλού εκπαιδευτικού;	N	%
A4.1 Προτιμώ να είναι άντρας	93	9.14
A4.2 Προτιμώ να είναι γυναίκα	143	14.06
A4.3 Δεν έχω προτίμηση	781	76.79
Σύνολο	1017	100.0

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, οι περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων στις διερευνητικές προτάσεις A4.1-A4.3 δόθηκαν στην πρόταση A4.3 «Δεν έχω προτίμηση». Ειδικότερα, οι προτιμήσεις των μαθητών σχετικά με το φύλο του καλού εκπαιδευτικού, σε φθίνουσα σειρά, έχουν ως ακολούθως: επικρατέστερη είναι η πρόταση-ερώτηση A4.3 «Δεν έχω προτίμηση», σε πολύ υψηλό ποσοστό, 76,79% (N=781), ακολουθεί η πρόταση-ερώτηση A4.2 «Προτιμώ να είναι γυναίκα», σε ποσοστό 14,06% (N= 143) και, τέλος, η πρόταση-ερώτηση A4.1 «Προτιμώ να είναι άντρας», σε ποσοστό 9,14% (N=93) (βλ. Γράφημα 28).



Γράφημα 28: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές A4.1-A4.3

5.2.1.5 Υποενότητα A5: Προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού

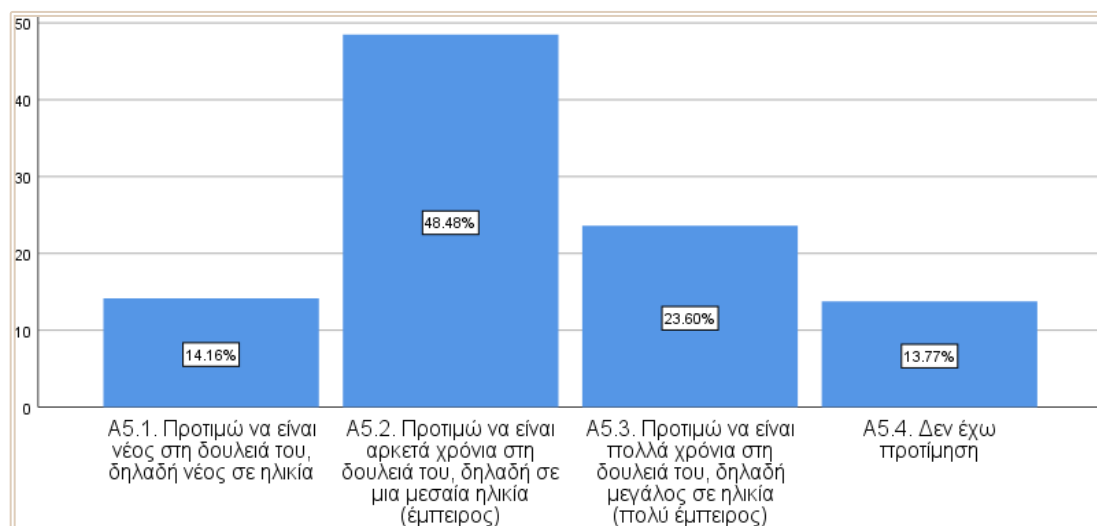
Στην υποενότητα A5 διερευνώνται οι προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε μέσω τεσσάρων (4) διερευνητικών προτάσεων να δηλώσουν αν προτιμούν ο καλός εκπαιδευτικός να είναι νέος σε ηλικία, σε μεσαία ηλικία (έμπειρος), μεγάλος σε ηλικία (πολύ έμπειρος) ή αν δεν έχουν προτίμηση.

Ο Πίνακας 33 και το Γράφημα 29 που ακολουθούν δείχνουν την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, αναφορικά με την προτίμησή τους για την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού.

Πίνακας 33: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές A5.1-A5.4

A5. Έχεις προτίμηση σχετικά με την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού;	N	%
A5.1 Προτιμώ να είναι νέος στη δουλειά του, δηλαδή νέος σε ηλικία	144	14.16
A5.2 Προτιμώ να είναι αρκετά χρόνια στη δουλειά του, δηλαδή σε μια μεσαία ηλικία (έμπειρος)	493	48.48
A5.3 Προτιμώ να είναι πολλά χρόνια στη δουλειά του, δηλαδή μεγάλος σε ηλικία (πολύ έμπειρος)	240	23.60
A5.4 Δεν έχω προτίμηση	140	13.77
Σύνολο	1017	100.0

Από την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, προκύπτει ότι οι μαθητές προτιμούν ο καλός εκπαιδευτικός να είναι έμπειρος στη δουλειά του, δηλαδή σε μια μεσαία ηλικία. Πιο αναλυτικά, προκρίνεται σε πρώτη (1^η) θέση η πρόταση Α5.2 «Προτιμώ να είναι αρκετά χρόνια στη δουλειά του, δηλαδή σε μια μεσαία ηλικία (έμπειρος)», σε ποσοστό 48,48% (N= 493). Ακολουθεί σε δεύτερη (2^η) θέση, με μεγάλη διαφορά από την προηγούμενη, η πρόταση Α5.3 «Προτιμώ να είναι πολλά χρόνια στη δουλειά του, δηλαδή μεγάλος σε ηλικία (πολύ έμπειρος)», με ποσοστό 23,60% (N= 240), ενώ σε τρίτη (3^η) θέση έρχεται η πρόταση Α5.1 «Προτιμώ να είναι νέος στη δουλειά του, δηλαδή νέος σε ηλικία», με μικρότερο ποσοστό, 14,16% (N= 144) και, τέλος, παρομοίως με την τρίτη προτίμηση, με μικρή διαφορά, έρχεται στην τελευταία θέση η πρόταση Α5.4 «Δεν έχω προτίμηση», με ποσοστό, 13,77% (N=140) (βλ. παραπάνω Πίνακα 33 και Γράφημα 29 που ακολουθεί).



Γράφημα 29: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Α5.1-Α5.4

5.2.2 Ενότητα Β': Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία

Η ενότητα Β' του ερωτηματολογίου είχε στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων μαθητών, αναφορικά με τις διαστάσεις του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους διαμέσου είκοσι τριών (23) διερευνητικών προτάσεων, σχετικά με το ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που

θα ήθελαν να έχουν στη διδασκαλία των μαθημάτων στην τάξη τους. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε πρόταση πρέπει να σημειώσουν τον βαθμό (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ) που περιγράφει καλύτερα τον καλό εκπαιδευτικό που θέλουν να διδάσκει τα μαθήματα στην τάξη τους.

Ο Πίνακας 34 που ακολουθεί απεικονίζει τη σύνοψη των δεδομένων, ως προς τις επιλογές των μαθητών στις μεταβλητές B1.1-B1.23 της ενότητας Β', οι οποίες αφορούν τις διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Πίνακας 34: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές B1.1-B1.23

B1. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να έχεις στη διδασκαλία των μαθημάτων στην τάξη σου;		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
B1.1 Γνωρίζει την ύλη των μαθημάτων του	N	2	85	471	459	1017
	%	0.20	8.36	46.31	45.13	100.00
B1.2 Γνωρίζει τους στόχους των μαθημάτων	N	5	111	494	407	1017
	%	0.49	10.91	48.57	40.02	100.00
B1.3 Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο	N	2	25	183	807	1017
	%	0.20	2.46	17.99	79.35	100.00
B1.4 Διδάσκει το μάθημα με μεταδοτικό τρόπο	N	0	24	275	718	1017
	%	0.00	2.36	27.04	70.60	100.00
B1.5 Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο	N	0	10	221	786	1017
	%	0.00	0.98	21.73	77.29	100.00
B1.6 Διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του	N	2	15	348	652	1017
	%	0.20	1.47	34.22	64.11	100.00
B1.7 Δίνει βαρύτητα στα ουσιαστικά και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος	N	15	143	495	364	1017
	%	1.47	14.06	48.67	35.79	100.00
B1.8 Έρχεται προετοιμασμένος κάθε μέρα στην τάξη για να διδάξει	N	19	134	453	411	1017
	%	1.87	13.18	44.54	40.41	100.00
B1.9 Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον	N	4	30	233	750	1017
	%	0.39	2.95	22.91	73.75	100.00
B1.10 Κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία	N	43	225	386	363	1017
	%	4.23	22.12	37.95	35.69	100.00
B1.11 Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών	N	19	122	416	460	1017
	%	1.87	12.00	40.90	45.23	100.00

B1.12 Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα διεκπεραιώνοντας την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη	N	77	338	413	189	1017
	%	7.57	33.24	40.61	18.58	100.00
B1.13 Ξεκινάει το μάθημα κάνοντας σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα	N	97	280	404	236	1017
	%	9.54	27.53	39.72	23.21	100.00
B1.14 Αφιερώνει χρόνο για να θέτει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος	N	30	181	426	380	1017
	%	2.95	17.80	41.89	37.36	100.00
B1.15 Ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, όταν δεν κατανοούν κάτι	N	6	58	314	639	1017
	%	0.59	5.70	30.88	62.83	100.00
B1.16 Αφιερώνει χρόνο για ανακεφαλαίωση στο τέλος του μαθήματος	N	53	173	425	366	1017
	%	5.21	17.01	41.79	35.99	100.00
B1.17 Δίνει αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφθούν, όταν θέτει ερωτήσεις	N	13	127	471	406	1017
	%	1.28	12.49	46.31	39.92	100.00
B1.18 Χρησιμοποιεί δύσκολες εκφράσεις που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές	N	679	250	56	32	1017
	%	66.76	24.58	5.51	3.15	100.00
B1.19 Υποστηρίζει όλους τους μαθητές (δυνατούς και αδύνατους στις επιδόσεις)	N	15	48	241	713	1017
	%	1.47	4.72	23.70	70.11	100.00
B1.20 Ενθαρρύνει και παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα	N	6	86	401	524	1017
	%	0.59	8.46	39.43	51.52	100.00
B1.21 Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα	N	6	41	246	724	1017
	%	0.59	4.03	24.19	71.19	100.00
B1.22 Προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών	N	24	155	385	453	1017
	%	2.36	15.24	37.86	44.54	100.00
B1.23 Έχει εκπαιδευτική-διδασκαλική εμπειρία	N	30	171	408	408	1017
	%	2.95	16.81	40.12	40.12	100.00

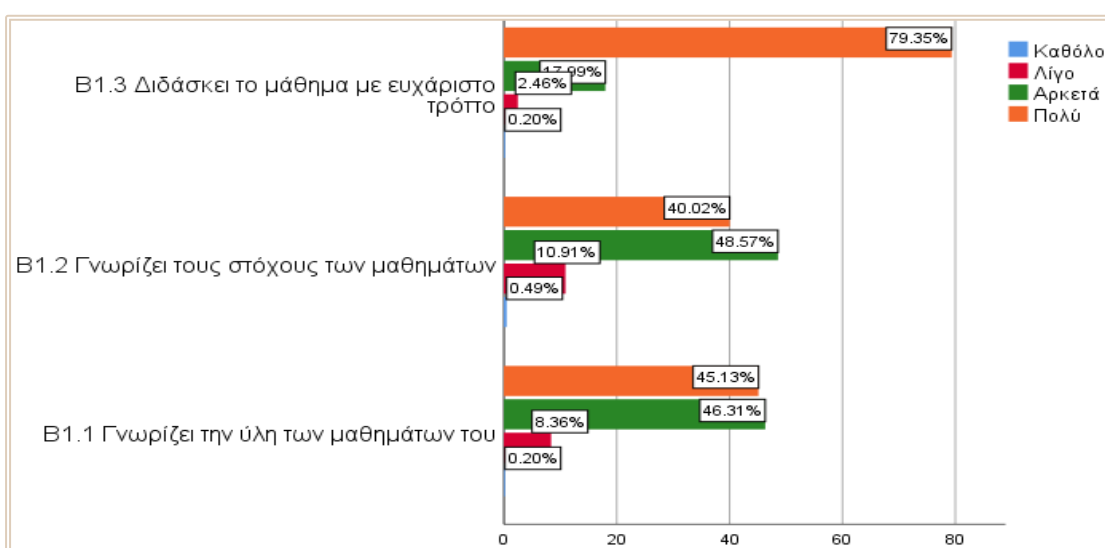
Από τον παραπάνω πίνακα, με βάση την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων, αναδεικνύεται ότι οι μαθητές δίνουν βαρύτητα «αρκετά έως πολύ» στο περιεχόμενο των πιο πολλών διερευνητικών προτάσεων B1.1-B1.23, υπογραμμίζοντας τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού που θέλουν να διαθέτει κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων στην τάξη.

Αναλυτικότερα, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση B1.1 «Γνωρίζει την ύλη των μαθημάτων του», παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «αρκετά», σε ποσοστό 46,31% (N=471), ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα σχεδόν ισοδύναμο ποσοστό των μαθητών, 45,13% (N=459), που

συμφώνησε «πολύ». Έπεται ένα ποσοστό, 8,36% (N=85), που συμφώνησε «λίγο», ενώ ένα μηδαμινό ποσοστό, (0,20%, N=2), δήλωσε την επιλογή «καθόλου» (βλ. Πίνακα 34 και Γράφημα 30 που ακολουθεί).

Παρομοίως, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση B1.2 «Γνωρίζει τους στόχους των μαθημάτων», κατανομούνται ως ακολούθως: οι περισσότεροι μαθητές, σε ποσοστό 48,57% (N=494), εξέφρασαν την προτίμηση «αρκετά», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα εξίσου αξιόλογο ποσοστό, 40,02% (N=407), που απάντησε «πολύ». Έπεται σε μικρότερο ποσοστό, 10,91% (N=111), η επιλογή «λίγο» και, τέλος, σε ποσοστό 0,49% (N=5), η επιλογή «καθόλου» (βλ. Πίνακα 34 και Γράφημα 30 που ακολουθεί).

Αντιθέτως, στην επόμενη πρόταση-ερώτηση B1.3 «Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο» η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, σε πολύ υψηλό ποσοστό, 79,35% (N=807), έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 17,99% (N=183), επέλεξε τη διαβάθμιση «αρκετά». Ελάχιστο είναι το ποσοστό των συμμετεχόντων που απάντησε «λίγο» (2,46%, N=25) και «καθόλου» (0,20%, N=2) (βλ. Πίνακα 34 και Γράφημα 30 που ακολουθεί).



Γράφημα 30: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές B1.1-B1.3

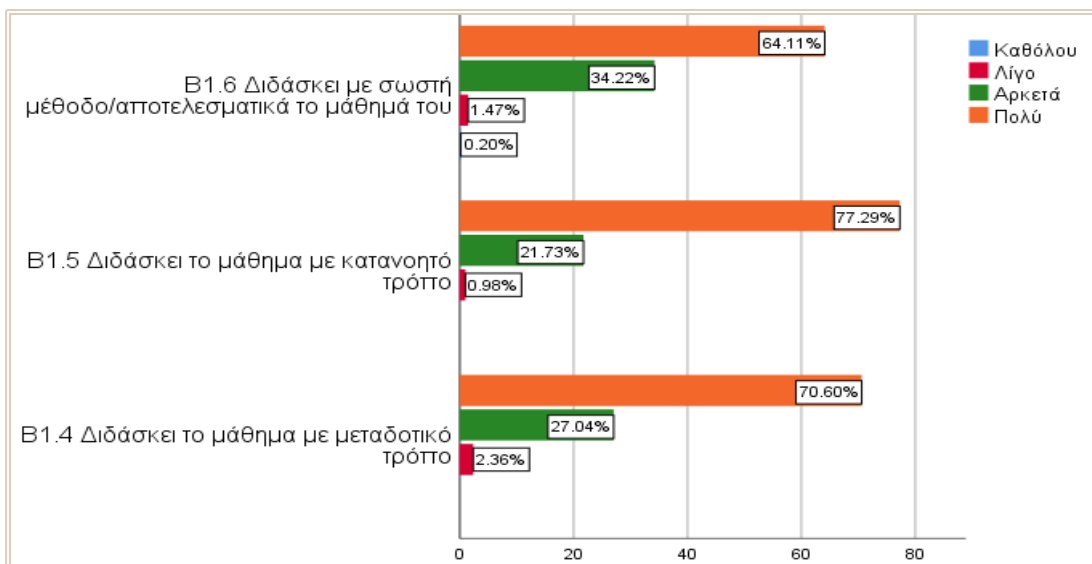
Ακολούθως, η πρόταση-ερώτηση B1.4 «Διδάσκει το μάθημα με μεταδοτικό τρόπο» αναδεικνύεται ως επικρατέστερη επιλογή των μαθητών, καθώς ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, 70,60% (N=718), εξέφρασε την «προτίμηση πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, με μεγάλη διαφορά ένα ποσοστό, 27,04% (N=275), που απάντησε «αρκετά». Έπεται η επιλογή «λίγο» με ελάχιστο ποσοστό, 2,36% (N=24), ενώ η

επιλογή «καθόλου» εμφανίζει μηδενική συχνότητα (βλ. παραπάνω Πίνακα 34 και Γράφημα 31 που ακολουθεί).

Παρομοίως, στις επόμενες δύο διερευνητικές προτάσεις B1.5 «Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο» και B1.6 «Διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του», οι περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων κατανέμονται στις επιλογές «πολύ» και «αρκετά» με φανερή υπεροχή της πρώτης (βλ. Πίνακα 34 και Γράφημα 31).

Πιο ειδικά, στην πρόταση-ερώτηση B1.5 «Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο», το 77,29% (N=786) των μαθητών, που ισοδυναμεί με ένα πολύ υψηλό ποσοστό στο σύνολο των συμμετεχόντων, δήλωσε «πολύ», ενώ ακολουθεί με μεγάλη διαφορά, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 21,73% (N=221), που απάντησε «αρκετά». Ελάχιστο ποσοστό, 0,98% (N=10), δήλωσε «λίγο», ενώ κανείς δεν έχει επιλέξει τη διαβάθμιση «καθόλου».

Στην πρόταση-ερώτηση B1.6 «Διδάσκει με σωστή μέθοδο / αποτελεσματικά το μάθημά του», ένα υψηλό ποσοστό, 64,11% (N=652), έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ», ενώ με μεγάλη διαφορά ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 34,22% (N=348), που δήλωσε «αρκετά». Ελάχιστοι, συμφώνησαν «λίγο» και «πολύ», σε ποσοστά 1,47% (N=15) και 0,20% (N=2) αντίστοιχα.



Γράφημα 31: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές B1.4-B1.6

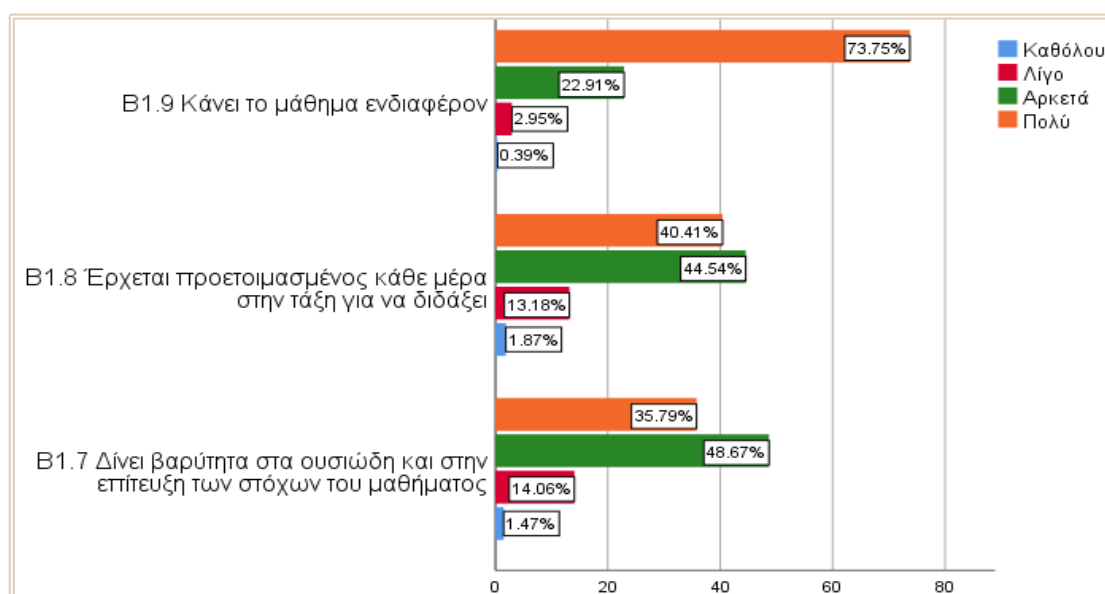
Περαιτέρω, αναφορικά με τις διερευνητικές προτάσεις B1.7 «Δίνει βαρύτητα στα ουσιώδη και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος» και B1.8 «Έρχεται προετοιμασμένος κάθε μέρα στην τάξη για να διδάξει», η πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας δήλωσε την επιλογή «αρκετά», με μικρή διαφορά από εκείνους που

επέλεξαν τη διαβάθμιση «πολύ», ενώ σχετικά με την πρόταση B1.9 «Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον», η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών επέλεξε τη διαβάθμιση «πολύ» (βλ. παραπάνω Πίνακα 34 και παρακάτω Γράφημα 32).

Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση B1.7 «Δίνει βαρύτητα στα ουσιώδη και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος», κατατάσσονται ως ακολούθως: επικρατέστερη, με ποσοστό 48,67% (N=495), είναι η επιλογή «αρκετά», ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, με μικρότερο ποσοστό, 35,79% (N=364), η επιλογή «πολύ», ενώ έπεται η επιλογή «λίγο» με ποσοστό 14,06% (N=143). Σε τελευταία θέση βρίσκεται η επιλογή «καθόλου» με ποσοστό 1,47% (N=15).

Παρομοίως, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση B1.8 «Έρχεται προετοιμασμένος κάθε μέρα στην τάξη για να διδάξει», οι περισσότεροι συμμετέχοντες, σε ποσοστό 44,54% (N=453), επέλεξαν τη διαβάθμιση «αρκετά», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα εξίσου αξιόλογο ποσοστό, 40,41% (N=411), που έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ». Τέλος, ένα μικρότερο ποσοστό, 13,18% (N=134), δήλωσε «λίγο», ενώ ένα μηδαμινό ποσοστό, 1,87% (N=19), «καθόλου».

Από την άλλη πλευρά, στην επόμενη πρόταση-ερώτηση B1.9 «Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον», ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, 73,75% (N=750), απάντησε «πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, με μεγάλη διαφορά ένα μικρότερο ποσοστό, 22,91% (N=233), το οποίο δήλωσε «αρκετά». Έπεται η επιλογή «λίγο» με ποσοστό 2,95% (N=30) και η επιλογή «καθόλου» με μηδαμινό ποσοστό, 0,39% (N=4).



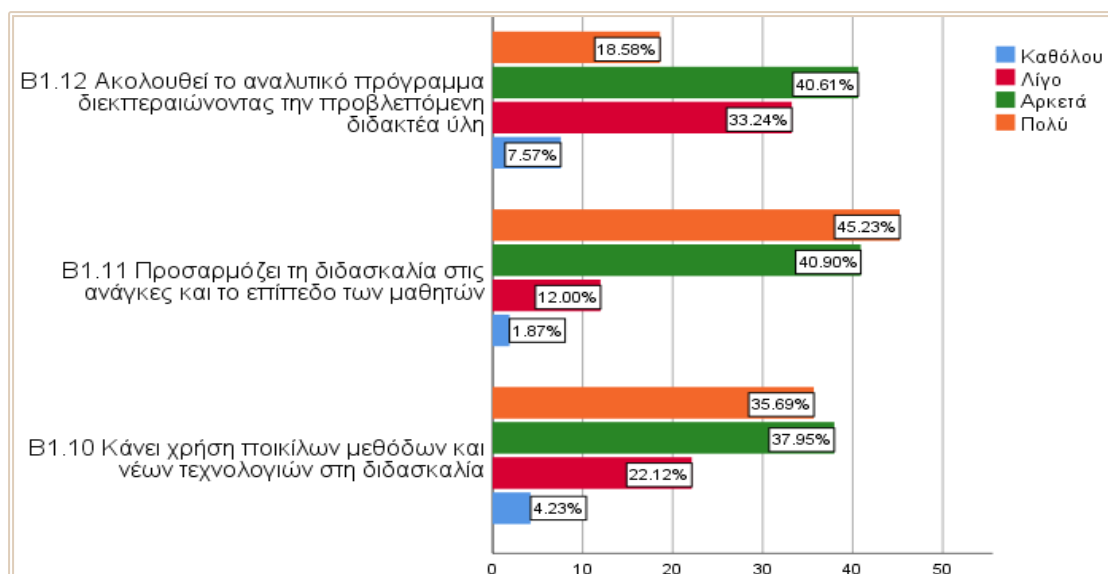
Γράφημα 32: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές B1.7-B1.9

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις B1.10-B1.12, όπως φαίνονται στον Πίνακα 34 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 33 που ακολουθεί.

Στην πρόταση-ερώτηση B1.10 *«Κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία»* διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν «αρκετά έως πολύ». Πιο ειδικά, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων επικρατέστερη είναι η επιλογή «αρκετά», σε ποσοστό 37,95% (N=386), ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, η επιλογή «πολύ», σε ποσοστό 35,69% (N=363). Έπεται η επιλογή «λίγο» με μικρότερο ποσοστό, 22,12% (N=225) και «καθόλου» με ελάχιστο ποσοστό, 4,23% (N=43).

Αντιθέτως, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση B1.11 *«Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών»*, το 45,23% (N=460) των απαντήσεων των μαθητών συγκεντρώνεται στην επιλογή «πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, η επιλογή «αρκετά», με ένα, επίσης, αξιόλογο ποσοστό, 40,90% (N=416). Έπεται η επιλογή «λίγο» με μικρότερο ποσοστό, 12,00% (N=122) και «καθόλου» με ελάχιστο ποσοστό, 1,87% (N=19).

Από την άλλη πλευρά, οι απαντήσεις των μαθητών στην επόμενη πρόταση-ερώτηση B1.12 *«Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα διεκπεραιώνοντας την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη»*, κατανέμονται, πρωτίστως, στο «αρκετά» και, ακολούθως, στο «λίγο». Συγκεκριμένα, το 40,61% (N=413) των μαθητών απάντησε «αρκετά», ενώ ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 33,24% (N=338), που επέλεξε τη διαβάθμιση «λίγο», ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό, 18,58% (N=189), που απάντησε «πολύ» και ένα ελάχιστο ποσοστό, 7,57% (N=77), που δήλωσε «καθόλου».



Γράφημα 33: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές B1.10-B1.12

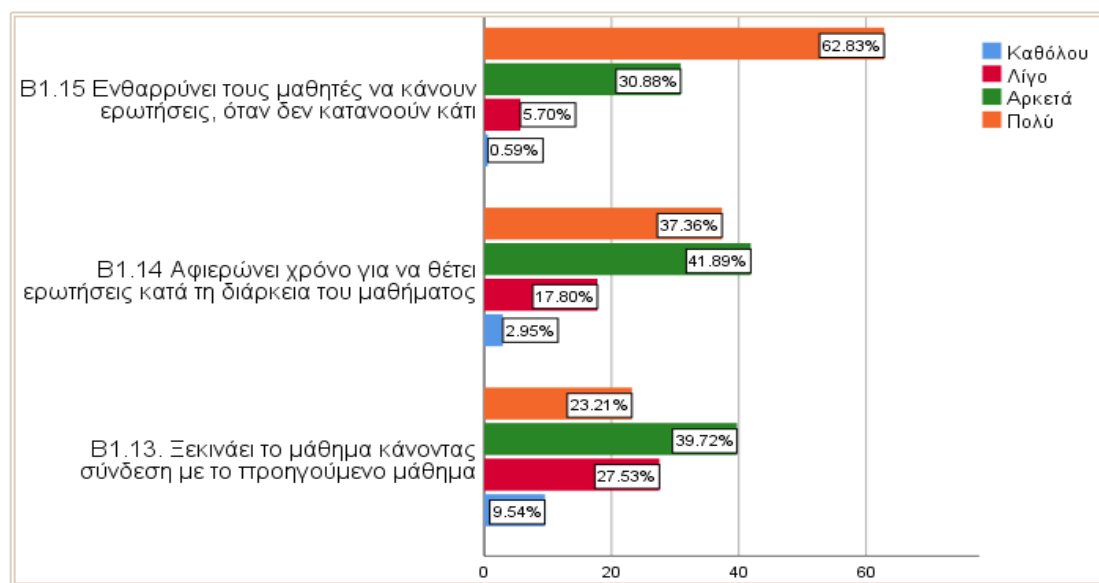
Ακολούθως, παρουσιάζονται τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις B1.13-B1.15, όπως απεικονίζονται στον Πίνακα 34 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 34 που ακολουθεί.

Αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση B1.13 «Ξεκινάει το μάθημα κάνοντας σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα», οι πιο πολλοί συμμετέχοντες, σε ποσοστό 39,72% (N=404), έδωσαν βαρύτητα στη διαβάθμιση «αρκετά». Σε φθίνουσα σειρά, ακολουθεί ένα μικρότερο ποσοστό, 27,53% (N=280) και ένα, επίσης, ελαφρώς μικρότερο ποσοστό, 23,21% (N= 236), που επέλεξαν τη διαβάθμιση «λίγο» και «πολύ» αντίστοιχα, ενώ ένα ποσοστό 9,54% (N= 97) δήλωσε «καθόλου».

Αντιθέτως, στην πρόταση-ερώτηση B1.14 «Αφιερώνει χρόνο για να θέτει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος» φαίνεται ότι οι περισσότεροι συμφώνησαν «αρκετά έως πολύ» με την πρόταση. Αναλυτικότερα, ένα ποσοστό των μαθητών, 41,89% (N=426), απάντησε «αρκετά», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα λίγο μικρότερο ποσοστό, 37,36% (N=380), με «πολύ». Τέλος, το 17,80% (N=181) και το 2,95% (N=30) δήλωσαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Από την άλλη πλευρά, παρατηρείται υψηλή συχνότητα των απαντήσεων των μαθητών στην επιλογή «πολύ», αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση B1.15 «Ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, όταν δεν κατανοούν κάτι». Ειδικότερα, ένα υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων, 62,83% (N=639), έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 30,88% (N=314), με μεγάλη διαφορά από την προηγούμενη επιλογή, που δήλωσε

«αρκετά». Έπονται οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου», σε ποσοστά 5,70% (N=58) και 0,59% (N=6) αντίστοιχα.



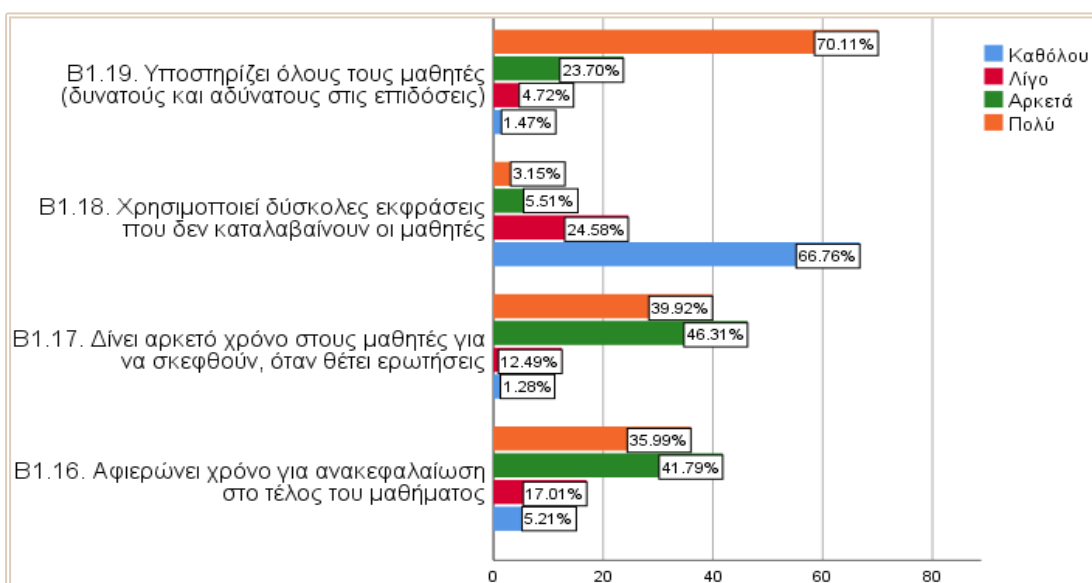
Γράφημα 34: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές B1.13-B1.15

Συνακόλουθα, με βάση τον Πίνακα 34 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 35 (βλ. παρακάτω) διαπιστώνουμε ότι, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση B1.16 «Αφιερώνει χρόνο για ανακεφαλαίωση στο τέλος του μαθήματος», οι πιο πολλοί μαθητές, σε ποσοστό 41,79% (N=425), έδωσαν βαρύτητα στην επιλογή «αρκετά», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 35,99% (N=366), που επέλεξε τη διαβάθμιση «πολύ». Τέλος, το 17,01% (N=173) και το 5,21% (N=53) των συμμετεχόντων δήλωσαν αντίστοιχα «λίγο» και «καθόλου».

Αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση B1.17 «Δίνει αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφθούν, όταν θέτει ερωτήσεις», οι περισσότεροι μαθητές εξέφρασαν παρόμοια προτίμηση και, συγκεκριμένα, το 46,31% (N=471) έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «αρκετά», ενώ ένα, επίσης, αρκετά μεγάλο ποσοστό, 39,92% (N=406), επέλεξε τη διαβάθμιση «πολύ». Έπεται το 12,49% (N=127) και το 1,28% (N=13) των ερωτώμενων που δήλωσε «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Αντιθέτως, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, σε υψηλό ποσοστό, 66,76% (N=679), σχετικά με την πρόταση-ερώτηση B1.18 «Χρησιμοποιεί δύσκολες εκφράσεις που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές», επέλεξε την κατηγορία «καθόλου», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 24,58% (N=250), που δήλωσε «λίγο». Έπονται, σε ποσοστά 5,51% (N=56) και 3,15% (N=32), οι επιλογές «αρκετά» και «πολύ» αντίστοιχα.

Από την άλλη πλευρά, από την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην πρόταση-ερώτηση B1.19 «Υποστηρίζει όλους τους μαθητές (δυνατούς και αδύνατους στις επιδόσεις)», διαπιστώνουμε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, 70,11% (N=713), απάντησε «πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, η επιλογή «αρκετά» με μικρότερο ποσοστό, 23,70% (N=241) και οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου» με ποσοστά 4,72% (N=48) και 1,47% (N=15) αντίστοιχα.



Γράφημα 35: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές B1.16-B1.19

Τέλος, ολοκληρώνεται η περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών της ενότητας Β' με την παράθεση των στοιχείων που αφορούν στις διερευνητικές προτάσεις B1.20-B1.23, όπως απεικονίζονται στον Πίνακα 34 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 36 (βλ. παρακάτω). Διαπιστώνεται ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατανέμονται, κυρίως, στο «πολύ» και, ακολούθως, στο «αρκετά».

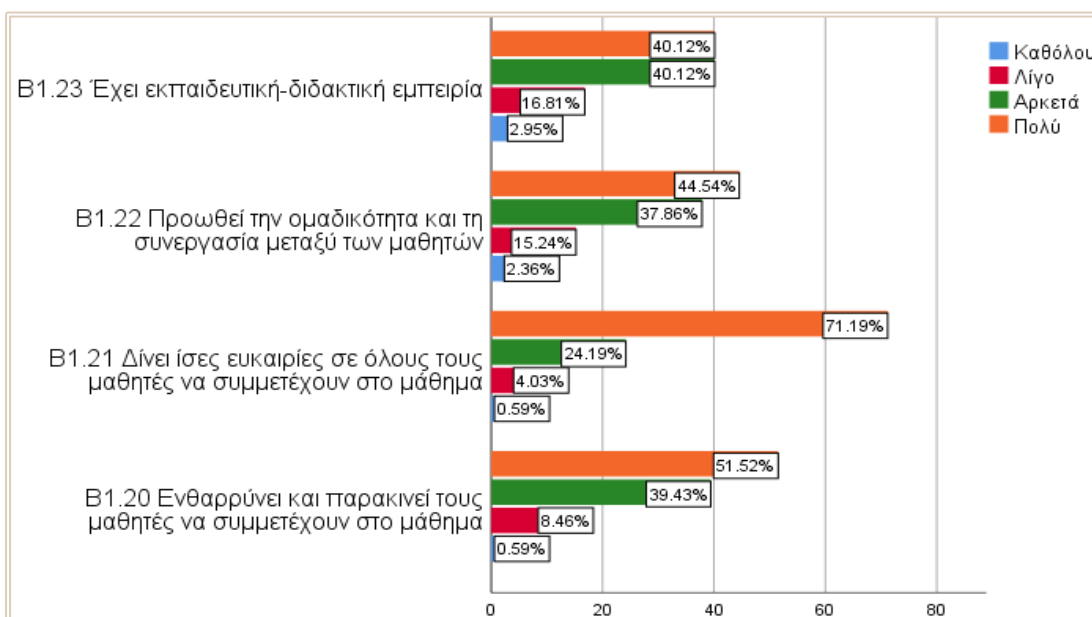
Αναλυτικότερα, οι μισοί και λίγο παραπάνω συμμετέχοντες απάντησαν «πολύ», σε ποσοστό 51,52% (N=524), αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση B1.20 «Ενθαρρύνει και παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα», ενώ το 39,43% (N=401) δήλωσε «αρκετά». Επίσης, το 8,46% (N=86) και το 0,59% (N=6) επέλεξαν τις διαβαθμίσεις «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Από την άλλη πλευρά, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση B1.21 «Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα», διαπιστώνουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, σε πολύ υψηλό ποσοστό, 71,19% (N=724), έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ένα πολύ μικρότερο ποσοστό, 24,19%

(N=246), στην επιλογή «αρκετά». Ακολουθούν, οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου» σε ποσοστά 4,03% (N=41) και 0,59% (N=6) αντίστοιχα.

Στην επόμενη πρόταση-ερώτηση B1.22 «Προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών», οι πιο πολλοί μαθητές, σε ποσοστό 44,54% (N=453), απάντησαν «πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 37,86% (N=385), που δήλωσε την επιλογή «αρκετά». Έπεται η επιλογή «λίγο», σε ποσοστό 15,24% (N=155) και η επιλογή «καθόλου», σε ποσοστό, 2,36% (N=24).

Ως προς την κατανομή των απαντήσεων, σχετικά με την τελευταία διερευνητική πρόταση της ενότητας αυτής, B1.23 «Έχει εκπαιδευτική-διδασκτική εμπειρία», παρατηρούμε μια ισοκατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων μαθητών στην επιλογή «πολύ» και «αρκετά», με ένα αξιοσημείωτο ποσοστό, 40,12% (N=408) και στις δύο περιπτώσεις, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό των απαντήσεων, 16,81% (N=171), συγκεντρώνεται στην επιλογή «λίγο» και ένα ελάχιστο ποσοστό, 2,95% (N=30), στην επιλογή «καθόλου».



Γράφημα 36: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές B1.20-B1.23

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα μέτρα θέσης και διασποράς από το σύνολο των απαντήσεων, για να προβούμε, ακολούθως, στην ιεράρχηση των μεταβλητών της ενότητας Β', σε κατιούσα σειρά, από την πρώτη προς την τελευταία, με τον τρόπο που έχει περιγραφεί στην ενότητα 5.2.

Ο ακόλουθος Πίνακας 35 παρουσιάζει τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών B1.1-B1.23 της ενότητας Β': «Διαστάσεις του έργου του καλού

εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία».

Πίνακας 35: Μέτρα θέσης και διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές B1.1-B1.23

B1. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να έχεις στη διδασκαλία των μαθημάτων στην τάξη σου;	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Επικρατούσα τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
B1.1 Γνωρίζει την ύλη των μαθημάτων του	3.36	0.641	3.00	3	1	4
B1.2 Γνωρίζει τους στόχους των μαθημάτων	3.28	0.671	3.00	3	1	4
B1.3 Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο	3.76	0.491	4.00	4	1	4
B1.4 Διδάσκει το μάθημα με μεταδοτικό τρόπο	3.68	0.514	4.00	4	2	4
B1.5 Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο	3.76	0.448	4.00	4	2	4
B1.6 Διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του	3.62	0.526	4.00	4	1	4
B1.7 Δίνει βαρύτητα στα ουσιώδη και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος	3.19	0.723	3.00	3	1	4
B1.8 Έρχεται προετοιμασμένος κάθε μέρα στην τάξη για να διδάξει	3.24	0.746	3.00	3	1	4
B1.9 Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον	3.70	0.541	4.00	4	1	4
B1.10 Κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία	3.05	0.863	3.00	3	1	4
B1.11 Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών	3.29	0.749	3.00	4	1	4
B1.12 Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα διεκπεραιώνοντας την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη	2.70	0.856	3.00	3	1	4
B1.13 Ξεκινάει το μάθημα κάνοντας σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα	2.77	0.914	3.00	3	1	4
B1.14 Αφιερώνει χρόνο για να θέτει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος	3.14	0.807	3.00	3	1	4
B1.15 Ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, όταν δεν κατανοούν κάτι	3.56	0.630	4.00	4	1	4
B1.16 Αφιερώνει χρόνο για ανακεφαλαίωση στο τέλος του μαθήματος	3.09	0.855	3.00	3	1	4

B1.17 Δίνει αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφθούν, όταν θέτει ερωτήσεις	3.25	0.717	3.00	3	1	4
B1.18 Χρησιμοποιεί δύσκολες εκφράσεις που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές	1.45	0.740	1.00	1	1	4
B1.19 Υποστηρίζει όλους τους μαθητές (δυνατούς και αδύνατους στις επιδόσεις)	3.62	0.646	4.00	4	1	4
B1.20 Ενθαρρύνει και παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα	3.42	0.670	4.00	4	1	4
B1.21 Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα	3.66	0.584	4.00	4	1	4
B1.22 Προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών	3.25	0.785	3.00	4	1	4
B1.23 Έχει εκπαιδευτική-διδασκτική εμπειρία	3.17	0.811	3.00	3	1	4

Παρατηρώντας τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών B1.1-B1.23 [μέση τιμή (Μ.Τ.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), διάμεσος (Δ.), επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.)], που αφορούν την ενότητα Β': «*Διαστάσεις του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία*», μπορούμε να ταξινομήσουμε τις μεταβλητές, με βάση την Μ.Τ., σε κατιούσα σειρά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στο σύνολο των μεταβλητών B1.1-B1.23 παρατηρούμε ότι προκρίνονται στην πρώτη (1^η) θέση ισοδύναμα δύο μεταβλητές, η B1.3 «*Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο*» (Μ.Τ.= 3,76, Τ.Α.= 0,491, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4) και η B1.5 «*Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο*» (Μ.Τ.= 3,76, Τ.Α.= 0,448, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Ακολουθεί στη δεύτερη (2^η) θέση η μεταβλητή B1.9 «*Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον*» (Μ.Τ.= 3,70, Τ.Α.= 0,541, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Στην τρίτη (3^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή B1.4 «*Διδάσκει το μάθημα με μεταδοτικό τρόπο*» (Μ.Τ.= 3,68, Τ.Α.= 0,514, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Στην τέταρτη (4^η) θέση κατατάσσεται η μεταβλητή B1.21 «*Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα*» (Μ.Τ.= 3,66, Τ.Α.= 0,584, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Την πέμπτη (5^η) θέση καταλαμβάνουν ισοδύναμα, στο ίδιο υψηλό επίπεδο αποδοχής, δύο μεταβλητές, η B1.6 «*Διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του*» (Μ.Τ.= 3,62, Τ.Α.= 0,526, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4) και η B1.19 «*Υποστηρίζει όλους*

τους μαθητές (δυνατούς και αδύνατους στις επιδόσεις)» (M.T.= 3,62, T.A.= 0,646, Δ.= 4, E.T.= 4).

Στην έκτη (6^η) θέση, είναι η μεταβλητή B1.15 «Ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, όταν δεν κατανοούν κάτι» (M.T.= 3,56, T.A.= 0,630, Δ.= 4, E.T.= 4).

Στην έβδομη (7^η) θέση κατατάσσεται η μεταβλητή B1.20 «Ενθαρρύνει και παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα» (M.T.= 3,42, T.A.= 0,670, Δ.= 4, E.T.= 4).

Ακολουθεί στην όγδοη (8^η) θέση η μεταβλητή B1.1 «Γνωρίζει την ύλη των μαθημάτων του» (M.T.= 3,36, T.A.= 0,641, Δ.= 3, E.T.= 3).

Την ένατη (9^η) θέση καταλαμβάνει η μεταβλητή B1.11 «Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών» (M.T.= 3,29, T.A.= 0,749, Δ.= 3, E.T.= 4).

Στη δέκατη (10^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή B1.2 «Γνωρίζει τους στόχους των μαθημάτων» (M.T.= 3,28, T.A.= 0,671, Δ.= 3, E.T.= 3).

Στην επόμενη θέση, ενδέκατη (11^η), κατατάσσονται απολύτως ισοδύναμες δύο μεταβλητές, η B1.17 «Δίνει αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφθούν, όταν θέτει ερωτήσεις» (M.T.= 3,25, T.A.= 0,717, Δ.= 3, E.T.= 3) και η μεταβλητή B1.22 «Προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών» (M.T.= 3,25, T.A.= 0,785, Δ.= 3, E.T.= 4).

Στη δωδέκατη (12^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή B1.8 «Έρχεται προετοιμασμένος στην τάξη για να διδάξει» (M.T.= 3,24, T.A.= 0,746, Δ.= 3, E.T.= 3).

Στη δέκατη τρίτη (13^η) θέση η μεταβλητή B1.7 «Δίνει βαρύτητα στα ουσιώδη και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος» (M.T.= 3,19, T.A.= 0,723, Δ.= 3, E.T.= 3).

Στις επιλογές των μαθητών τη (14^η) θέση καταλαμβάνει η μεταβλητή B1.23 «Έχει εκπαιδευτική – διδακτική εμπειρία» (M.T.= 3,17, T.A.= 0,811, Δ.= 3, E.T.= 3).

Στη δέκατη πέμπτη (15^η) θέση είναι η μεταβλητή B1.14 «Αφιερώνει χρόνο για να θέτει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος» (M.T.= 3,14, T.A.= 0,807, Δ.= 3, E.T.= 3).

Στη δέκατη έκτη (16^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή B1.16 «Αφιερώνει χρόνο για ανακεφαλαίωση στο τέλος του μαθήματος» (M.T.= 3,09, T.A.= 0,855, Δ.= 3, E.T.= 3).

Τη δέκατη έβδομη (17^η) θέση καταλαμβάνει η μεταβλητή B1.10 «Κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία» (M.T.= 3,05, T.A.= 0,863, Δ.= 3, E.T.= 3).

Στη δέκατη όγδοη (18^η) θέση κατατάσσεται η μεταβλητή B1.13 «Ξεκινάει το μάθημα κάνοντας σύνδεσης με το προηγούμενο μάθημα» (Μ.Τ.= 2,77, Τ.Α.= 0,914, Δ.= 3, Ε.Τ.= 3).

Στη δέκατη ένατη (19^η), βρίσκεται η μεταβλητή B1.12 «Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα διεκπεραιώνοντας την προβλεπόμενη ύλη» (Μ.Τ.= 2,70, Τ.Α.= 0,856, Δ.= 3, Ε.Τ.= 3).

Στην τελευταία θέση, εικοστή (20^η), κατατάσσεται η μεταβλητή B1.18 «Χρησιμοποιεί δύσκολες εκφράσεις που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές» (Μ.Τ.= 1,45, Τ.Α.= 0,740, Δ.= 1, Ε.Τ.= 1).

5.2.3 Ενότητα Γ': Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του

Στόχος της ενότητας Γ' του ερωτηματολογίου ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών, αναφορικά με τις διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του.

Η ενότητα αυτή περιέχει τις υποενότητες Γ1-Γ4. Κάθε ενότητα αναφέρεται σε μία από τις διαστάσεις του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού, ανάλογα με τη βαρύτητα που δίνει. Ειδικότερα, η διάκριση στις υποενότητες γίνεται, ως προς τη βαρύτητα που δίνει ο καλός εκπαιδευτικός στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές, το θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές και την παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας.

Το κεντρικό ερώτημα για όλες τις υποενότητες είναι «Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να έχεις στην τάξη σου, σε σχέση με την παιδαγωγική συμπεριφορά του;». Οι μαθητές απαντούν στις προτάσεις που τους δίνονται, επιλέγοντας τον βαθμό (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ) που αναδεικνύει καλύτερα τον καλό εκπαιδευτικό που θα ήθελαν να έχουν στην τάξη τους.

5.2.3.1 Υποενότητα Γ1: Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές

Ο Πίνακας 36 που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών στο σύνολο του δείγματος για τις μεταβλητές Γ1.1-Γ1.11, που αφορούν την παιδαγωγική συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού και, ειδικότερα, τη βαρύτητα που δίνει στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές.

Πίνακας 36: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ1.1-Γ1.11

Υποενότητα Γ1: Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές						
Γ1. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να έχεις στην τάξη σου, σε σχέση με την παιδαγωγική συμπεριφορά του;		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
Γ1.1 Σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών	N	1	3	273	740	1017
	%	0.10	0.29	26.84	72.76	100
Γ1.2 Αντιμετωπίζει τους μαθητές με αγάπη και κατανόηση	N	1	24	301	691	1017
	%	0.10	2.36	29.60	67.94	100
Γ1.3 Ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγαλόψυχος	N	7	125	474	411	1017
	%	0.69	12.29	46.61	40.41	100
Γ1.4 Είναι καλός ακροατής και αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τους μαθητές	N	2	60	363	592	1017
	%	0.20	5.90	35.69	58.21	100
Γ1.5 Διαθέτει ενσυναίσθηση (μπαίνει στη θέση των μαθητών)	N	6	60	287	664	1017
	%	0.59	5.90	28.22	65.29	100
Γ1.6 Αποδέχεται τους μαθητές με τις ιδιαιτερότητές τους (με τα θετικά και τα αρνητικά τους)	N	1	52	304	660	1017
	%	0.10	5.11	29.89	64.90	100
Γ1.7 Είναι ειλικρινής	N	3	85	357	572	1017
	%	0.29	8.36	35.10	56.24	100
Γ1.8 Είναι εχέμυθος (κρατάει μυστικά)	N	137	187	301	392	1017
	%	13.47	18.39	29.60	38.54	100
Γ1.9 Ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών	N	8	68	366	575	1017
	%	0.79	6.69	35.99	56.54	100
Γ1.10 Αποφεύγει να στιγματίζει και να προσβάλλει τους μαθητές	%	4	23	170	820	1017
	N	0.39	2.26	16.72	80.63	100
Γ1.11 Επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών	%	6	44	287	680	1017
	N	0.59	4.33	28.22	66.86	100

Ως προς την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές δίνουν βαρύτητα «αρκετά έως πολύ» στο περιεχόμενο των διερευνητικών προτάσεων Γ1.1-Γ1.11, αναδεικνύοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού που θέλουν να διαθέτει στην τάξη, σε σχέση με την παιδαγωγική του συμπεριφορά και, ειδικότερα, σε σχέση με τη βαρύτητα που δίνει στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.

Αναλυτικότερα, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ1.1 «Σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών», παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε πολύ υψηλό ποσοστό, 72,76% (N=740), έδωσε βαρύτητα στη

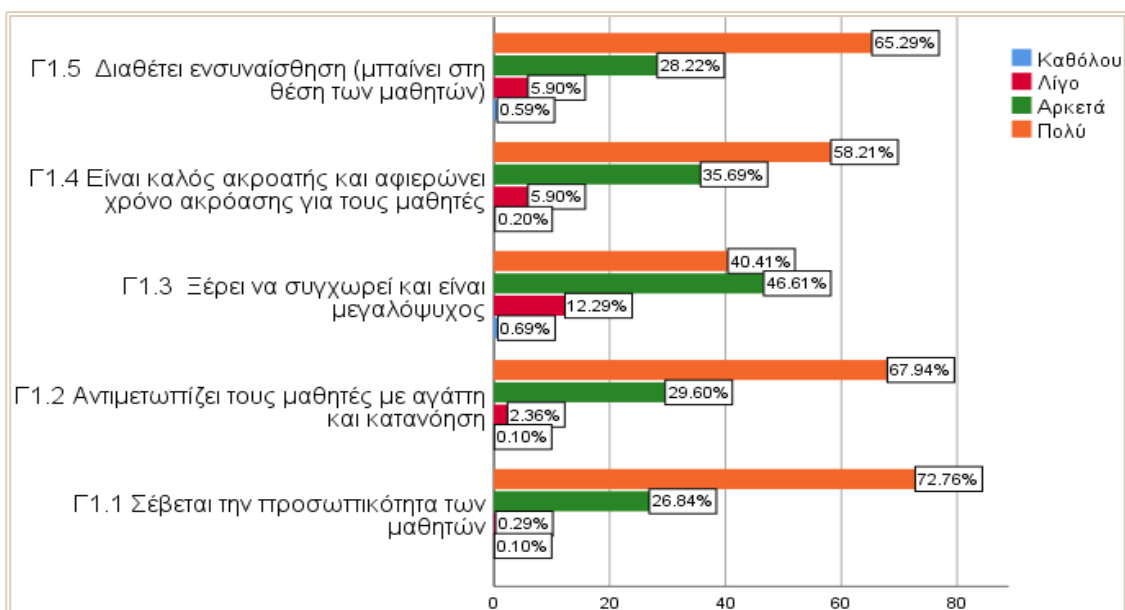
διαβάθμιση «πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 26,84% (N= 273), που συμφώνησε «αρκετά». Μηδαμινά είναι τα ποσοστά των μαθητών που επέλεξαν τις διαβαθμίσεις «λίγο» και «καθόλου», 0,29% (N=3) και 0,10% (N=1) αντίστοιχα (βλ. παραπάνω Πίνακα 36 και Γράφημα 37 που ακολουθεί).

Παρομοίως, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση Γ1.2 *«Αντιμετωπίζει τους μαθητές με αγάπη και κατανόηση»*, κατανέμονται ως ακολούθως: η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε «πολύ», σε υψηλό ποσοστό, 67,94% (N=691), ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 29,60% (N=301), που απάντησε «αρκετά». Έπονται, σε ελάχιστα ποσοστά, 2,36% (N=24) και 0,10% (N=1), οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα (βλ. παραπάνω Πίνακα 36 και Γράφημα 37 που ακολουθεί).

Αντιθέτως, στην επόμενη πρόταση-ερώτηση Γ1.3 *«Ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγαλόψυχος»* οι περισσότεροι μαθητές, σε ποσοστό 46,61% (N=474), επέλεξαν τη διαβάθμιση «αρκετά», ενώ ένα εξίσου αξιόλογο ποσοστό, 40,41% (N=411), δήλωσε «πολύ». Ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 12,29% (N=125), που απάντησε «λίγο» και ένα μηδαμινό ποσοστό, 0,69% (N= 7), που δήλωσε «καθόλου» (βλ. παραπάνω Πίνακα 36 και Γράφημα 37 που ακολουθεί).

Από την άλλη πλευρά, στην πρόταση-ερώτηση Γ1.4 *«Είναι καλός ακροατής και αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τους μαθητές»*, λίγοι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες, σε ποσοστό 58,21% (N= 592), συμφώνησαν «πολύ» με την πρόταση αυτή, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 35,69% (N= 363), «αρκετά». Ακολουθούν, σε ποσοστά 5,90% (N= 60) και 0,20% (N= 2), οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα (βλ. παραπάνω Πίνακα 36 και Γράφημα 37 που ακολουθεί).

Παρομοίως, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ1.5 *«Διαθέτει ενσυναίσθηση (μπαίνει στη θέση των μαθητών)»*, ένα σαφώς μεγάλο ποσοστό, 65,29% (N=664), έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ», ενώ με μεγάλη διαφορά ένα ποσοστό 28,22% (N= 287), επέλεξε την κατηγορία «αρκετά». Ακολουθούν, σε ποσοστά 5,90% (N= 60) και 0,59% (N= 6), οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα (βλ. παραπάνω Πίνακα 36 και παρακάτω το Γράφημα 37).



Γράφημα 37: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ1.1-Γ1.5

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις Γ1.6-Γ1.11 (βλ. παραπάνω Πίνακα 36 και Γράφημα 38 που ακολουθεί). Διαπιστώνεται ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατανέμονται, κυρίως, στο «πολύ» και, ακολούθως, στο «αρκετά».

Αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ1.6 «Αποδέχεται τους μαθητές με τις ιδιαιτερότητές τους (με τα θετικά και τα αρνητικά τους), οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατατάσσονται ως ακολούθως: επικρατέστερη σε υψηλό ποσοστό, 64,90% (N= 660), είναι η επιλογή «πολύ», ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, σε μικρότερο ποσοστό, 29,89% (N= 304), η επιλογή «αρκετά», ενώ έπονται οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου», σε ποσοστά, 5,11% (N= 52) και 0,10% (N=1) αντίστοιχα.

Αντίστοιχα, στην πρόταση-ερώτηση Γ1.7 «Είναι ειλικρινής», οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, σε αξιοσημείωτο ποσοστό, 56,24% (N= 572), εξέφρασαν παρόμοια προτίμηση και, συγκεκριμένα, επέλεξαν τη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 35,10% (N=357), δήλωσε «αρκετά». Επίσης, το 8,36% (N= 85) και το 0,29% (N=3) των ερωτώμενων δήλωσαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

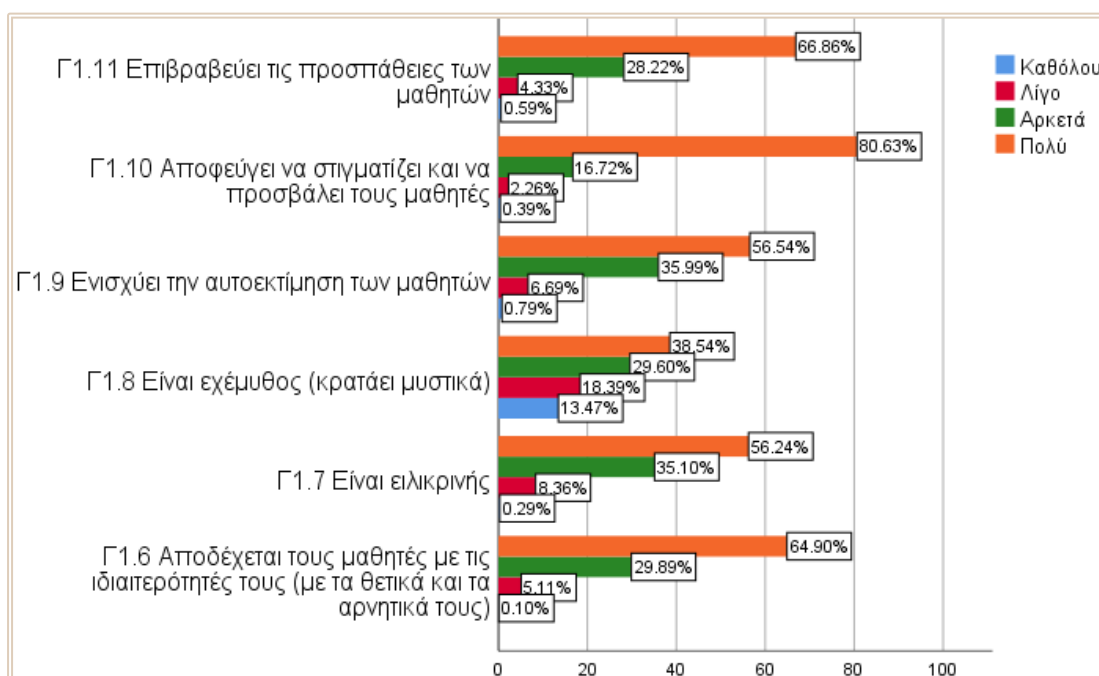
Από την άλλη πλευρά, οι περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ1.8 «Είναι εχέμυθος (κρατάει μυστικά)», συγκεντρώνονται στο «πολύ» και «αρκετά» και οι υπόλοιπες κατανέμονται σχεδόν αναλογικά στο «λίγο» και «καθόλου». Ειδικότερα, οι περισσότεροι ερωτώμενοι, σε ποσοστό 38,54% (N= 392), συμφώνησαν «πολύ» με αυτή την πρόταση, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 29,60%

(N=301), δήλωσε «αρκετά». Ακολουθεί το 18,39% (N=187) των μαθητών που συμφώνησε «λίγο» και το 13,47% (N= 137) που απάντησε «καθόλου».

Παρόμοια προτίμηση εξέφρασε η πλειονότητα των συμμετεχόντων, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση Γ1.9 «Ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών» και, συγκεκριμένα, έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ», σε ποσοστό 56,54% (N=575), ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 35,99% (N= 366), που συμφώνησε «αρκετά». Έπονται, σε ποσοστά 6,69% (N= 68) και 0,79% (N= 8), οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Ακολουθώς, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε εξαιρετικά υψηλό ποσοστό, 80,63% (N= 820), συμφώνησε «πολύ» με την πρόταση-ερώτηση Γ1.10 «Αποφεύγει να στιγματίζει και να προσβάλει τους μαθητές», ενώ ένα πολύ μικρότερο ποσοστό, 16,72% (N= 170), «αρκετά». Ακολουθούν, σε ελάχιστα ποσοστά, 2,26% (N= 23) και 0,39% (N= 4), οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Σχετικά με την πρόταση Γ1.11 «Επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών», διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε υψηλό ποσοστό, 66,86% (N=680), έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 28,22% (N= 287), «αρκετά». Έπονται, σε ποσοστά 4,33% (N= 44) και 0,59% (N=6), οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.



Γράφημα 38: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ1.6-Γ1.11

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα μέτρα θέσης και διασποράς από το σύνολο των απαντήσεων, για να προβούμε, ακολούθως, στην ιεράρχηση των μεταβλητών της υποενότητας Γ1, σε κατιούσα σειρά, από την πρώτη προς την τελευταία, με τον τρόπο που έχει περιγραφεί στην ενότητα 5.2.

Ο ακόλουθος Πίνακας 37 παρουσιάζει τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.1-Γ1.11 της υποενότητας Γ1: «Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές».

Πίνακας 37: Μέτρα θέσης και διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές Γ1.1-Γ1.11

Υποενότητα Γ1: Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές						
Γ1. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να έχεις στην τάξη σου, σε σχέση με την παιδαγωγική συμπεριφορά του;	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Επικρατούσα τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Γ1.1 Σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών	3.72	0.461	4.00	4	1	4
Γ1.2 Αντιμετωπίζει τους μαθητές με αγάπη και κατανόηση	3.65	0.529	4.00	4	1	4
Γ1.3 Ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγάλωψυχος	3.27	0.695	3.00	3	1	4
Γ1.4 Είναι καλός ακροατής και αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τους μαθητές	3.52	0.616	4.00	4	1	4
Γ1.5 Διαθέτει ενσυναίσθηση (μπαίνει στη θέση των μαθητών)	3.58	0.630	4.00	4	1	4
Γ1.6 Αποδέχεται τους μαθητές με τις ιδιαιτερότητές τους (με τα θετικά και τα αρνητικά τους)	3.60	0.591	4.00	4	1	4
Γ1.7 Είναι ειλικρινής	3.47	0.659	4.00	4	1	4
Γ1.8 Είναι εχέμυθος (κρατάει μυστικά)	2.93	1.051	3.00	4	1	4
Γ1.9 Ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών	3.48	0.657	4.00	4	1	4
Γ1.10 Αποφεύγει να στιγματίζει και να προσβάλει τους μαθητές	3.78	0.493	4.00	4	1	4
Γ1.11 Επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών	3.61	0.599	4.00	4	1	4

Παρατηρώντας τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.1-Γ1.11 [μέση τιμή (Μ.Τ), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), διάμεσος (Δ.), επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.)], που αφορούν την υποενότητα Γ1: «Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές», μπορούμε να ταξινομήσουμε τις μεταβλητές, με βάση την Μ.Τ., σε κατιούσα σειρά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στο σύνολο των μεταβλητών Γ1.1-Γ1.11 παρατηρούμε ότι προκρίνεται στην πρώτη (1^η) θέση η μεταβλητή Γ1.10 «Αποφεύγει να στιγματίζει και να προσβάλει τους μαθητές» (Μ.Τ.= 3,78, Τ.Α.= 0,493, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Ακολουθεί σε δεύτερη (2^η) θέση η μεταβλητή Γ1.1 «Σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών» (Μ.Τ.= 3,72, Τ.Α.= 0,461, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Στην τρίτη (3^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή Γ1.2 «Αντιμετωπίζει τους μαθητές με αγάπη και κατανόηση» (Μ.Τ.= 3,65, Τ.Α.= 0,529, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Στην τέταρτη (4^η) θέση κατατάσσεται η μεταβλητή Γ1.11 «Επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών» (Μ.Τ.= 3,61, Τ.Α.= 0,599, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Την πέμπτη (5^η) θέση καταλαμβάνει η μεταβλητή Γ1.6 «Αποδέχεται τους μαθητές με τις ιδιαιτερότητές τους (με τα θετικά και τα αρνητικά τους)» (Μ.Τ.= 3,60, Τ.Α.= 0,591, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Στην επόμενη θέση, έκτη (6^η), είναι η μεταβλητή Γ1.5 «Διαθέτει ενσυναίσθηση (μπαίνει στη θέση των μαθητών)» (Μ.Τ.= 3,58, Τ.Α.= 0,630, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Την έβδομη (7^η) θέση καταλαμβάνει η μεταβλητή Γ1.4 «Είναι καλός ακροατής και αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τους μαθητές» (Μ.Τ.= 3,52, Τ.Α.= 0,616, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Ακολουθεί στην όγδοη (8^η) θέση η μεταβλητή Γ1.9 «Ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών» (Μ.Τ.= 3,48, Τ.Α.= 0,657, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Στην ένατη (9^η) θέση κατατάσσεται η μεταβλητή Γ1.7 «Είναι ειλικρινής» (Μ.Τ.= 3,47, Τ.Α.= 0,659, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Στις επιλογές των μαθητών τη δέκατη (10^η) θέση καταλαμβάνει η μεταβλητή Γ1.3 «Ξέρει να συγχωρεί και να είναι μεγάλος ψυχός» (Μ.Τ.= 3,27, Τ.Α.= 0,695, Δ.= 3, Ε.Τ.= 3).

Στην τελευταία θέση, ενδέκατη (11^η), βρίσκεται η μεταβλητή Γ1.8 «Είναι εχέμυθος (κρατάει μυστικά)» (Μ.Τ.= 2,93, Τ.Α.= 1,051, Δ.= 3, Ε.Τ.= 4).

5.2.3.2 Υποενότητα Γ2: Δίνει βαρύτητα στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης

Ο Πίνακας 38 που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών στο σύνολο του δείγματος για τις μεταβλητές Γ2.1-Γ2.9, που αφορούν την παιδαγωγική συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού και, ειδικότερα, τη βαρύτητα που δίνει ο καλός εκπαιδευτικός στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.

Πίνακας 38: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ2.1-Γ2.9

Υποενότητα Γ2: Δίνει βαρύτητα στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης						
Γ2. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να έχεις στην τάξη σου, σε σχέση με την παιδαγωγική συμπεριφορά του;		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
Γ2.1 Δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος	N	0	20	296	701	1017
	%	0.00	1.97	29.11	68.93	100
Γ2.2 Αναπτύσσει φιλικό και οικείο κλίμα και οι μαθητές αισθάνονται άνετα στην τάξη	N	1	5	307	704	1017
	%	0.10	0.49	30.19	69.22	100
Γ2.3 Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας	N	4	31	429	553	1017
	%	0.39	3.05	42.18	54.38	100
Γ2.4 Κάνει αστεία και έχει χιούμορ	N	8	73	296	640	1017
	%	0.79	7.18	29.11	62.93	100
Γ2.5 Ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες	N	9	109	465	434	1017
	%	0.88	10.72	45.72	42.67	100
Γ2.6 Ενθαρρύνει όλους τους μαθητές και, ιδιαίτερα, τους ντροπαλούς και αδύνατους	N	6	89	352	570	1017
	%	0.59	8.75	34.61	56.05	100
Γ2.7 Συζητάει με διάλογο με τους μαθητές του για όλα τα ζητήματα	N	2	56	334	625	1017
	%	0.20	5.51	32.84	61.46	100
Γ2.8 Οι μαθητές συμμετέχουν χωρίς φόβο στο μάθημα	N	0	31	237	749	1017
	%	0.00	3.05	23.30	73.65	100
Γ2.9 Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις	N	4	23	224	766	1017
	%	0.39	2.26	22.03	75.32	100

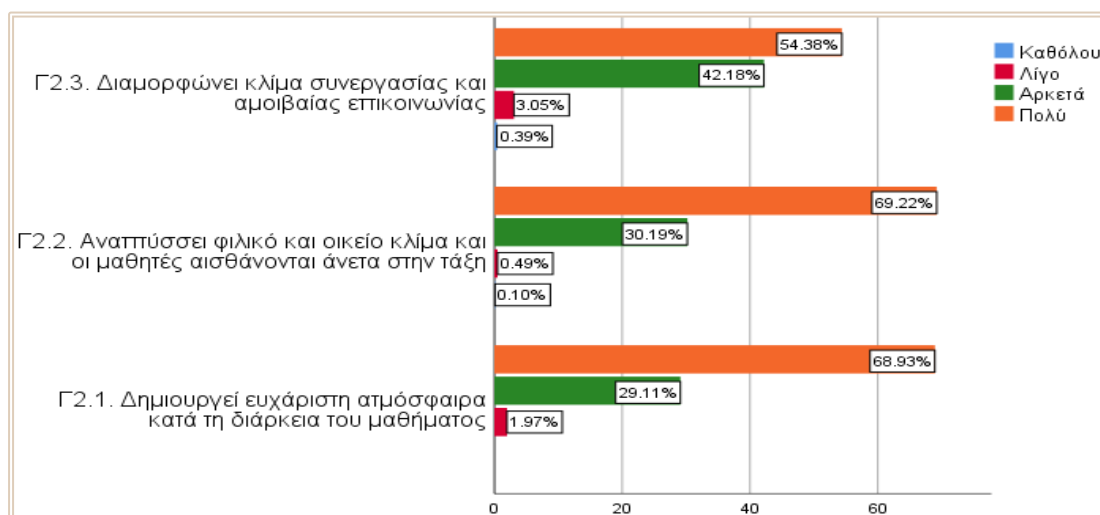
Από την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις στις διερευνητικές προτάσεις Γ2.1-Γ2.9 δόθηκαν στην επιλογή «πολύ» και «αρκετά». Με άλλα λόγια, οι μαθητές δίνουν βαρύτητα «αρκετά έως πολύ» στο περιεχόμενο των συγκεκριμένων προτάσεων, αναδεικνύοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού που θέλουν να διαθέτει στην τάξη, σε σχέση με την παιδαγωγική του συμπεριφορά και, ειδικότερα, σε σχέση με τη βαρύτητα που δίνει στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.

Πιο ειδικά, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ2.1 «Δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος», παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε πολύ υψηλό ποσοστό, 68,93% (N= 701), συμφώνησε «πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα σαφώς μικρότερο ποσοστό μαθητών, 29,11% (N= 296), που δήλωσε «αρκετά». Ελάχιστοι μαθητές επέλεξαν «λίγο», σε μηδαμινό

ποσοστό, 1,97% (N= 20), ενώ η επιλογή «καθόλου» είναι μηδενική (βλ. παραπάνω Πίνακα 38 και Γράφημα 39 που ακολουθεί).

Ακολούθως, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση Γ2.2 «Αναπτύσσει φιλικό και οικείο κλίμα και οι μαθητές αισθάνονται άνετα στην τάξη» κατανέμονται ως εξής: η πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, 69,22% (N= 704), έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 30,19% (N= 307), που απάντησε «αρκετά». Έπονται σε μηδαμινά ποσοστά, 0,49% (N= 5) και 0,1% (N= 1), οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα (βλ. παραπάνω Πίνακα 38 και Γράφημα 39 που ακολουθεί).

Στην επόμενη πρόταση-ερώτηση Γ2.3 «Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας», λίγοι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες, σε ποσοστό 54,38% (N= 553), δήλωσαν «πολύ», ενώ ένα αξιόλογο αλλά μικρότερο ποσοστό, 42,18% (N= 429), απάντησε «αρκετά». Ελάχιστοι είναι οι μαθητές, σε ποσοστά 3,05% (N= 31) και 0,39% (N= 4), που δήλωσαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα (βλ. παραπάνω Πίνακα 38 και Γράφημα 39 που ακολουθεί).



Γράφημα 39: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ2.1-Γ2.3

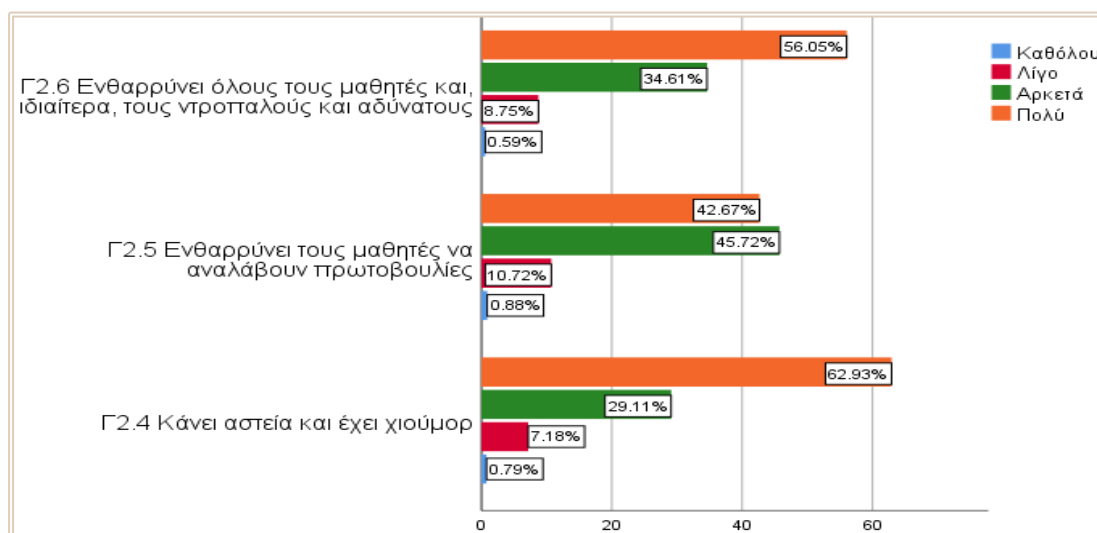
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις Γ2.4-Γ2.6, όπως απεικονίζονται στον Πίνακα 38 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 40 (βλ. παρακάτω). Διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «πολύ» και «αρκετά».

Συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ2.4 «Κάνει αστεία και έχει χιούμορ», οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατατάσσονται ως ακολούθως: επικρατέστερη με υψηλό ποσοστό, 62,93% (N= 640), είναι η επιλογή «πολύ»,

ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, με μεγάλη διαφορά η επιλογή «αρκετά», σε ποσοστό 29,11% (N= 296), και οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου», σε ποσοστά 7,18% (N= 73) και 0,79% (N= 8) αντίστοιχα.

Σχετικά με την πρόταση-ερώτηση Γ2.5 «*Ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες*», οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατανέμονται σχεδόν ισοδύναμα στις επιλογές «αρκετά» και «πολύ». Πιο ειδικά, οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους, σε ποσοστό 45,72% (N= 465), δήλωσαν «αρκετά», ενώ ένα, επίσης, αξιόλογο ποσοστό, 42,67% (N= 434), απάντησε «πολύ». Επίσης, το 10,72% (N= 109) των συμμετεχόντων απάντησε «λίγο» και το 0,88% (N= 9) «καθόλου».

Περαιτέρω, στην πρόταση-ερώτηση Γ2.6 «*Ενθαρρύνει όλους τους μαθητές και, ιδιαίτερα, τους ντροπαλούς και αδύνατους*», οι πιο πολλές απαντήσεις των συμμετεχόντων συγκεντρώνονται στην επιλογή «πολύ», σε ποσοστό 56,05% (N= 570) και ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, η επιλογή «αρκετά», σε μικρότερο ποσοστό, 34,61% (N= 352). Έπονται οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου», σε ποσοστά, 8,75% (N= 89) και 0,59% (N= 6) αντίστοιχα.



Γράφημα 40: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ2.4-Γ2.6

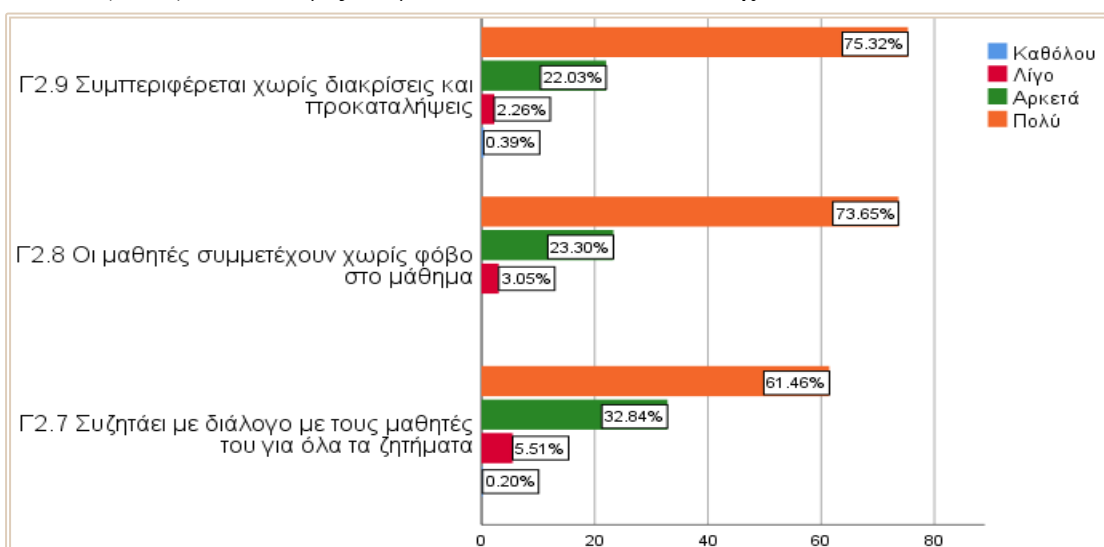
Επιπροσθέτως, παρουσιάζονται τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις Γ2.7-Γ2.9, όπως απεικονίζονται στον Πίνακα 38 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 41 (βλ. παρακάτω). Παρατηρούμε ότι οι πιο πολλές απαντήσεις των μαθητών συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «πολύ» και «αρκετά».

Πιο αναλυτικά, η πλειονότητα των συμμετεχόντων, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ2.7 «*Συζητάει με διάλογο με τους μαθητές του για όλα τα ζητήματα*», έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ», σε υψηλό ποσοστό, 61,46% (N= 625), ενώ ένα

μικρότερο ποσοστό, 32,84% (N= 334), επέλεξε τη διαβάθμιση «αρκετά». Ελάχιστοι από τους ερωτώμενους, σε μηδαμινά ποσοστά, 5,51% (N= 56) και 0,20% (N= 2), απάντησαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Από την άλλη, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, 73,65% (N= 749), συμφώνησε «πολύ» με την πρόταση-ερώτηση Γ2.8 «Οι μαθητές συμμετέχουν χωρίς φόβο στο μάθημα», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 23,30% (N= 237), που δήλωσε «αρκετά» και ένα ποσοστό 3,05% (N= 31) που επέλεξε τη διαβάθμιση «λίγο». Να σημειωθεί ότι η επιλογή «καθόλου» είναι μηδενική.

Επίσης, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση Γ2.9 «Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις», η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε πολύ υψηλό ποσοστό, 75,32% (N= 766), εξέφρασε παρόμοια προτίμηση και, συγκεκριμένα, συμφώνησε «πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα πολύ μικρότερο ποσοστό, 22,03% (N= 224), που απάντησε «αρκετά». Έπονται, σε ποσοστά 2,26% (N= 23) και 0,39% (N= 4), οι επιλογές «λίγο και «καθόλου» αντίστοιχα.



Γράφημα 41: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ2.7-Γ2.9

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα μέτρα θέσης και διασποράς από το σύνολο των απαντήσεων, για να προβούμε, ακολούθως, στην ιεράρχηση των μεταβλητών της υποενότητας Γ2, σε κατιούσα σειρά, από την πρώτη προς την τελευταία, με τον τρόπο που έχει περιγραφεί στην ενότητα 5.2.

Ο ακόλουθος Πίνακας 39 παρουσιάζει τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.1-Γ1.11 της υποενότητας Γ1: «Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές».

Πίνακας 39: Μέτρα θέσης και διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές Γ2.1-Γ2.9

Υποενότητα Γ2: Δίνει βαρύτητα στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης						
Γ2. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να έχεις στην τάξη σου, σε σχέση με την παιδαγωγική συμπεριφορά του;	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Επικρατούσα τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Γ2.1 Δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος	3.67	0.511	4.00	4	2	4
Γ2.2 Αναπτύσσει φιλικό και οικείο κλίμα και οι μαθητές αισθάνονται άνετα στην τάξη	3.69	0.481	4.00	4	1	4
Γ2.3 Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας	3.51	0.579	4.00	4	1	4
Γ2.4 Κάνει αστεία και έχει χιούμορ	3.54	0.663	4.00	4	1	4
Γ2.5 Ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες	3.30	0.692	3.00	3	1	4
Γ2.6 Ενθαρρύνει όλους τους μαθητές και, ιδιαίτερα, τους ντροπαλούς και αδύνατους	3.46	0.678	4.00	4	1	4
Γ2.7 Συζητάει με διάλογο με τους μαθητές του για όλα τα ζητήματα	3.56	0.608	4.00	4	1	4
Γ2.8 Οι μαθητές συμμετέχουν χωρίς φόβο στο μάθημα	3.71	0.518	4.00	4	2	4
Γ2.9 Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις	3.72	0.519	4.00	4	1	4

Παρατηρώντας τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ2.1-Γ2.9 [μέση τιμή (Μ.Τ), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), διάμεσος (Δ.), επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.)], που αφορούν την υποενότητα Γ2: «Δίνει βαρύτητα στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης», μπορούμε να ταξινομήσουμε τις μεταβλητές, με βάση την Μ.Τ., σε κατιούσα σειρά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στο σύνολο των μεταβλητών Γ2.1-Γ2.9 παρατηρούμε ότι προκρίνεται στην πρώτη (1^η) θέση η μεταβλητή Γ2.9 «Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις» (Μ.Τ.= 3,72, Τ.Α.=0,519, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Ακολουθεί σε δεύτερη (2^η) θέση, αλλά με ελάχιστη διαφορά από τη μεταβλητή Γ2.9 που καταλαμβάνει την πρώτη θέση, η μεταβλητή Γ2.8 «Οι μαθητές συμμετέχουν χωρίς φόβο στο μάθημα» (Μ.Τ.= 3,71, Τ.Α.= 0,518, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Στην τρίτη (3^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή Γ2.2 «Αναπτύσσει φιλικό και οικείο κλίμα και οι μαθητές αισθάνονται άνετα στην τάξη» (Μ.Τ.= 3,69, Τ.Α.= 0,481, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Την τέταρτη (4^η) θέση έχει η μεταβλητή Γ2.1 «Δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος» (Μ.Τ.= 3,67, Τ.Α.= 0,511, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Στην πέμπτη (5^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή Γ2.7 «Συζητάει με διάλογο με τους μαθητές του για όλα τα ζητήματα» (Μ.Τ.= 3,56, Τ.Α.= 0,608, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Την έκτη (6^η) θέση καταλαμβάνει η μεταβλητή Γ2.4 «Κάνει αστεία και έχει χιούμορ» (Μ.Τ.= 3,54, Τ.Α.= 0,663, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Στην έβδομη (7^η) θέση κατατάσσεται η μεταβλητή Γ2.3 «Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας» (Μ.Τ.= 3,51, Τ.Α.= 0,579, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Ακολουθεί στην όγδοη (8^η) θέση η μεταβλητή Γ2.6 «Ενθαρρύνει όλους τους μαθητές και, ιδιαίτερα, τους ντροπαλούς και αδύνατους» (Μ.Τ.= 3,46, Τ.Α.= 0,678, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Την τελευταία θέση, ένατη (9^η), καταλαμβάνει η μεταβλητή Γ2.5 «Ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες» (Μ.Τ.= 3,30, Τ.Α.= 0,692, Δ.= 3, Ε.Τ.= 3).

5.2.3.3 Υποενότητα Γ3: Δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές

Ο ακόλουθος Πίνακας 40 παρουσιάζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών στο σύνολο του δείγματος για τις μεταβλητές Γ3.1-Γ3.12, που αφορούν την παιδαγωγική συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού και, ειδικότερα, τη βαρύτητα που δίνει στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές.

Πίνακας 40: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ3.1-Γ3.12

Υποενότητα Γ3: Δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές						
Γ3. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να έχεις στην τάξη σου, σε σχέση με την παιδαγωγική συμπεριφορά του;		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
Γ3.1 Είναι προσιτός/φιλικός και ευγενικός	N	3	12	271	731	1017
	%	0.29	1.18	26.65	71.88	100
Γ3.2 Είναι ήρεμος και πράος	N	6	85	405	521	1017
	%	0.59	8.36	39.82	51.23	100
Γ3.3 Είναι ψυχρός και απόμακρος	N	869	123	14	11	1017
	%	85.45	12.09	1.38	1.08	100
Γ3.4 Είναι ψύχραιμος και υπομονετικός	N	5	68	436	508	1017
	%	0.49	6.69	42.87	49.95	100

Γ3.5 Σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών	N	0	14	339	664	1017
	%	0.00	1.38	33.33	65.29	100
Γ3.6 Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές	N	0	34	339	644	1017
	%	0.00	3.34	33.33	63.32	100
Γ3.7 Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του	N	24	196	452	345	1017
	%	2.36	19.27	44.44	33.92	100
Γ3.8 Είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τους μαθητές	N	2	26	343	646	1017
	%	0.20	2.56	33.73	63.52	100
Γ3.9 Προσφωνεί τους μαθητές με το μικρό τους όνομα	N	61	138	385	433	1017
	%	6.00	13.57	37.86	42.58	100
Γ3.10 Δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία	N	835	110	41	31	1017
	%	82.10	10.82	4.03	3.05	100
Γ3.11 Συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. αθλητικές, εκδρομές)	N	16	153	408	440	1017
	%	1.57	15.04	40.12	43.26	100
Γ3.12 Περιφέρεται στην αυλή και τους διαδρόμους του σχολικού κτιρίου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και αναζητά ευκαιρίες για συζήτηση και παιχνίδι με τους μαθητές	N	87	286	369	275	1017
	%	8.55	28.12	36.28	27.04	100

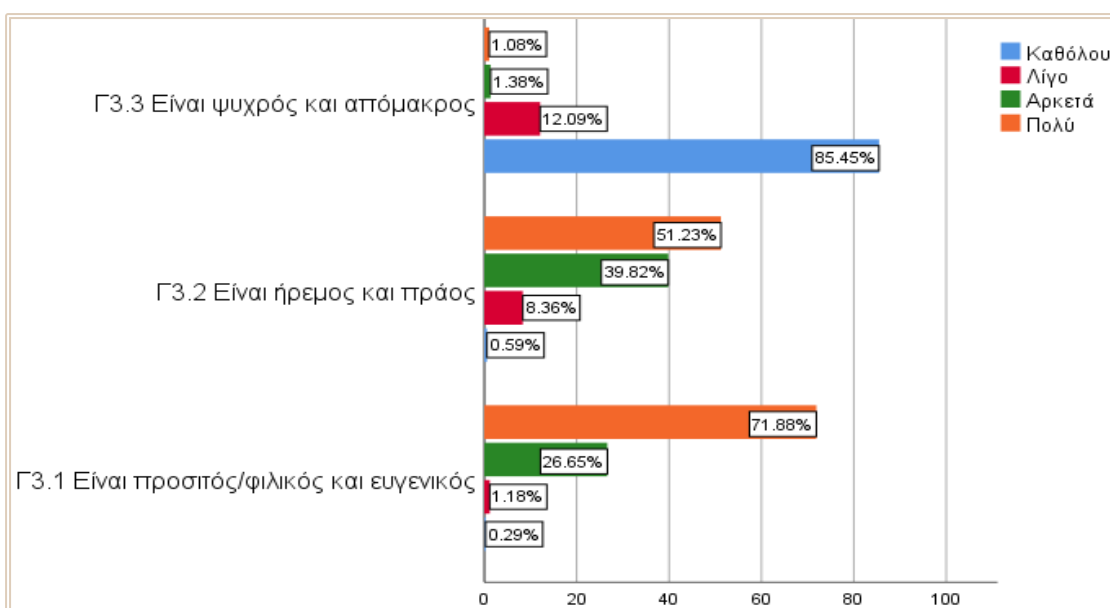
Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι οι πιο πολλοί μαθητές δίνουν βαρύτητα «αρκετά έως πολύ» στο περιεχόμενο των διερευνητικών προτάσεων Γ3.1-Γ3.12, αναδεικνύοντας τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού που θέλουν να διαθέτει στην τάξη, σε σχέση με την παιδαγωγική του συμπεριφορά και, πιο ειδικά, σε σχέση με τη βαρύτητα που δίνει στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι σχετικά με την πρόταση Γ3.1 «Είναι προσιτός/φιλικός και ευγενικός», η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, 71,88% (N= 731), έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 26,65% (N= 271), που επέλεξε τη διαβάθμιση «αρκετά». Ελάχιστοι από τους ερωτώμενους, σε ποσοστό 1,18% (N= 12), δήλωσαν «λίγο» και μόνο το 0,29% (N= 3) «καθόλου» (βλ. παραπάνω Πίνακα 40 και Γράφημα 42 παρακάτω).

Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με την πρόταση Γ3.2 «Είναι ήρεμος και πράος», οι περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 51,23% (N= 521), συγκεντρώνονται στην επιλογή «πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα ποσοστό 39,82% (N= 405) που δήλωσε «αρκετά». Έπονται, σε ποσοστά 8,36% (N=

85) και 0,59% (N= 6), οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα» (βλ. παραπάνω Πίνακα 40 και Γράφημα 42 παρακάτω).

Αντιθέτως, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε εξαιρετικά υψηλό ποσοστό, 85,45% (N= 869), αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ3.3 «Είναι ψυχρός και απόμακρος», επέλεξε τη διαβάθμιση «καθόλου», ενώ ένα πολύ μικρότερο ποσοστό, 12,09% (N= 123), απάντησε «λίγο». Έπονται, σε μηδαμινά ποσοστά, 1,38% (N= 14) και 1,08% (N= 11), οι επιλογές «αρκετά» και «πολύ» αντίστοιχα (βλ. παραπάνω πίνακα 40 και γράφημα 42 παρακάτω).



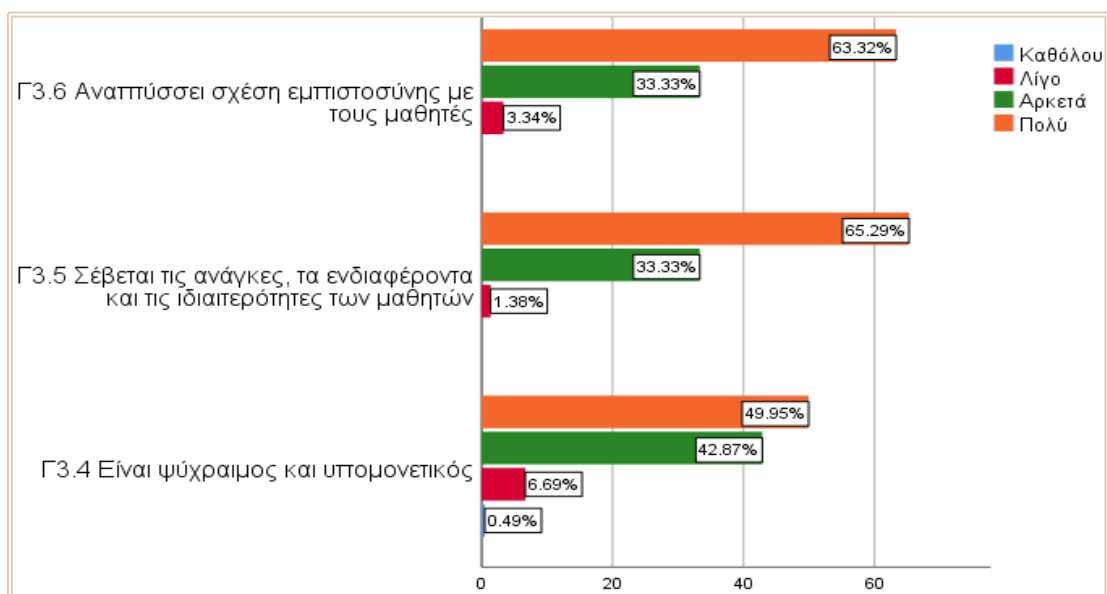
Γράφημα 42: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ3.1-Γ3.3

Ακολουθώντας, από τα δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις Γ3.4-Γ3.6, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 40 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 43, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές εκφράζουν προτίμηση, κυρίως, στη διαβάθμιση «πολύ» και, ακολούθως, στην επιλογή «αρκετά».

Αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ3.4 «Είναι ψύχραιμος και υπομονετικός», οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατανέμονται σχεδόν ισόποσα στις επιλογές «πολύ» και «αρκετά». Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, σχεδόν οι μισοί, σε ποσοστό 49,95% (N= 508), επέλεξαν τη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ένα εξίσου αξιόλογο ποσοστό, 42,87% (N= 436), δήλωσε «αρκετά». Επίσης, οι ερωτώμενοι, σε ποσοστό 6,69% (N= 68) και 0,49% (N= 5), επέλεξαν τις διαβαθμίσεις «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Από την άλλη πλευρά, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση Γ3.5 «Σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών», η επιλογή «πολύ» είναι επικρατέστερη, σε υψηλό ποσοστό, 65,29% (N= 664), και ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, η επιλογή «αρκετά», σε μικρότερο ποσοστό, 33,33% (N= 339), ενώ έπεται η επιλογή «λίγο», σε ελάχιστο ποσοστό, 1,38% (N= 14). Τέλος, η διαβάθμιση «καθόλου» δεν προτιμήθηκε από κανέναν.

Παρόμοια προτίμηση εξέφρασε η πλειονότητα των συμμετεχόντων και, συγκεκριμένα, συμφώνησε «πολύ», σε υψηλό ποσοστό, 63,32% (N= 644), με την πρόταση-ερώτηση Γ3.6 «Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές», ενώ ακολουθεί, ένα μικρότερο ποσοστό, 33,33% (N= 339), που δήλωσε «αρκετά» και ένα ελάχιστο ποσοστό, 3,34% (N= 34), που απάντησε «λίγο». Σημειωτέο, η επιλογή «καθόλου» είναι μηδενική.



Γράφημα 43: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ3.4-Γ3.6

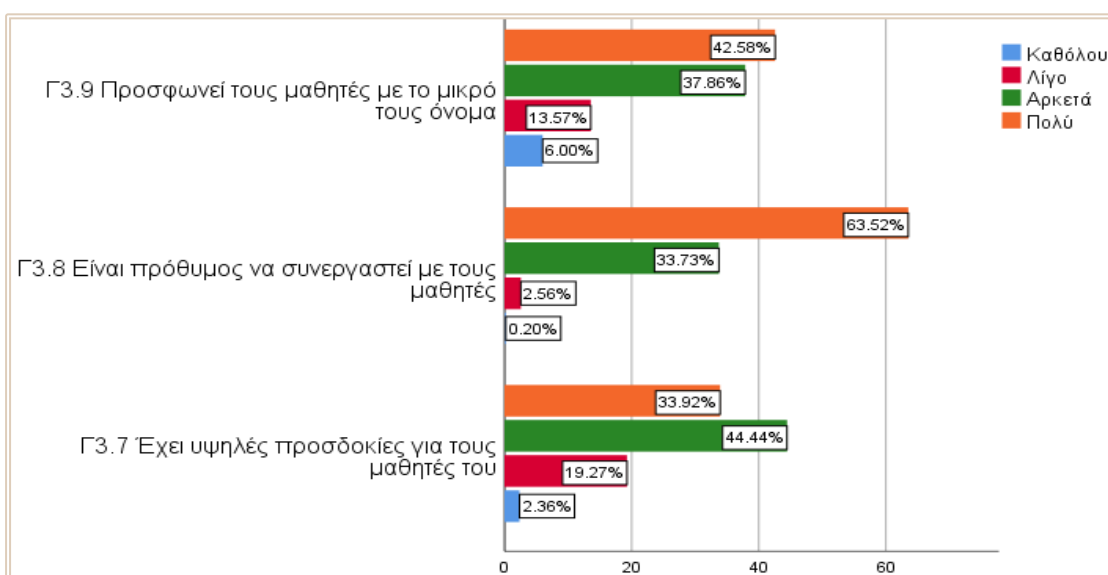
Συνακόλουθα, με βάση τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις Γ3.7-Γ3.9, όπως φαίνονται στον Πίνακα 40 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 44 που ακολουθεί, παρατηρούμε ότι οι πιο πολλές απαντήσεις των συμμετεχόντων κατανέμονται στις διαβαθμίσεις «πολύ» και «αρκετά».

Αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ3.7 «Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του», οι περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 44,44% (N= 452), συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «αρκετά», ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 33,92% (N= 345), επέλεξε τη διαβάθμιση «πολύ». Ακολουθεί, σε ακόμη μικρότερο

ποσοστό, 19,27% (N= 196), η διαβάθμιση «λίγο» και σε ελάχιστο ποσοστό, 2,36% (N= 24), η επιλογή «καθόλου».

Από την άλλη πλευρά, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των μαθητών, σε υψηλό ποσοστό, 63,52% (N= 646), συμφώνησε «πολύ» με την πρόταση-ερώτηση Γ3.8 «Είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τους μαθητές». Ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 33,73% (N= 343), που δήλωσε «αρκετά» και ένα ποσοστό 2,56% (N= 26) που απάντησε «λίγο». Μόνο το 0,20% (N=2) δήλωσε την επιλογή «καθόλου».

Επίσης, αναφορικά με την επόμενη πρόταση-ερώτηση Γ3.9 «Προσφωνεί τους μαθητές με το μικρό τους όνομα», οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, σε ποσοστό 42,58% (N= 433), επέλεξαν τη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ένα, επίσης, αξιόλογο ποσοστό, 37,86% (N= 385), συμφώνησε «αρκετά» με αυτή την πρόταση. Οι ερωτώμενοι, σε μικρότερο ποσοστό, 13,57% (N= 138), απάντησαν «λίγο» και σε ελάχιστο ποσοστό, 6,00% (N= 61), «καθόλου».



Γράφημα 44: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ3.7-Γ3.9

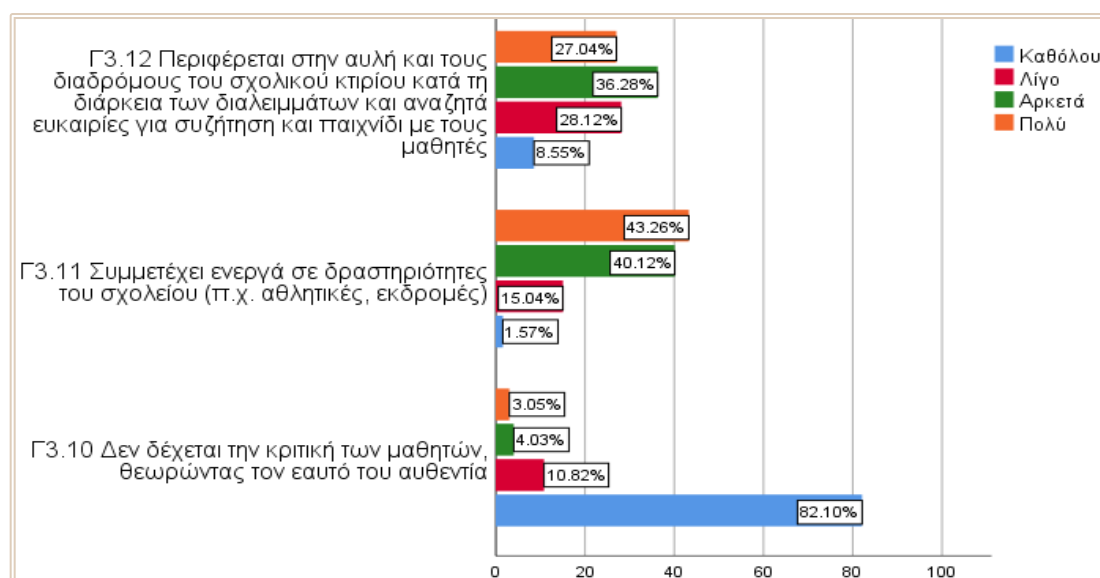
Περαιτέρω, παρουσιάζονται τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις Γ3.10-Γ3.12, όπως φαίνονται στον Πίνακα 40 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 45 που ακολουθεί.

Παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό, 82,10% (N= 835), έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «καθόλου», αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ3.10 «Δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία», ενώ ένα πολύ μικρότερο ποσοστό, 10,82% (N=

110), δήλωσε «λίγο». Τέλος, οι ερωτώμενοι, σε ποσοστά 4,03% (N= 41) και 3,05% (N= 31), επέλεξαν τις διαβαθμίσεις «αρκετά» και «πολύ» αντίστοιχα.

Αντιθέτως, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση Γ3.11 «Συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. αθλητικές, εκδρομές)», οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατανέμονται σχεδόν ισοδύναμα στις διαβαθμίσεις «αρκετά» και «πολύ». Πιο αναλυτικά, ένα ποσοστό, 43,26% (N= 440) και ένα εξίσου αξιόλογο ποσοστό, 40,12% (N= 408), εξέφρασαν την προτίμησή τους στις διαβαθμίσεις «πολύ» και «αρκετά» αντίστοιχα. Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό, 15,04% (N= 153), απάντησε «λίγο» και ένα ελάχιστο, 1,57% (N= 16), «καθόλου».

Από την άλλη πλευρά, οι απαντήσεις των ερωτώμενων κατανέμονται σχεδόν αναλογικά σε όλες τις διαβαθμίσεις, αναφορικά με την τελευταία πρόταση-ερώτηση Γ3.12 «Περιφέρεται στην αυλή και τους διαδρόμους του σχολικού κτιρίου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και αναζητά ευκαιρίες για συζήτηση και παιχνίδι με τους μαθητές». Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές, σε ποσοστό 36,28% (N= 369), συμφώνησαν «αρκετά». Ακολούθως, οι διαβαθμίσεις «λίγο» και «πολύ» επιλέχθηκαν από τους ερωτώμενους σχεδόν ισοδύναμα, σε ποσοστά 28,12% (N= 286) και 27,04% (N= 275) αντίστοιχα, ενώ ένα ποσοστό 8,55% (N= 87) προτίμησε τη διαβάθμιση «καθόλου».



Γράφημα 45: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ3.10-Γ3.12

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα μέτρα θέσης και διασποράς από το σύνολο των απαντήσεων, για να προβούμε, ακολούθως, στην ιεράρχηση των μεταβλητών της

υποενότητας Γ3, σε κατιούσα σειρά, από την πρώτη προς την τελευταία, με τον τρόπο που έχει περιγραφεί στην ενότητα 5.2.

Ο ακόλουθος Πίνακας 41 παρουσιάζει τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ3.1-Γ3.12 της υποενότητας Γ3: «Δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές».

Πίνακας 41: Μέτρα θέσης- διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές Γ3.1-Γ3.12

Υποενότητα Γ3: Δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές						
Γ3. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να έχεις στην τάξη σου, σε σχέση με την παιδαγωγική συμπεριφορά του;	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Επικρατούσα τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Γ3.1 Είναι προσιτός/φιλικός και ευγενικός	3.70	0.501	4.00	4	1	4
Γ3.2 Είναι ήρεμος και πράος	3.42	0.668	4.00	4	1	4
Γ3.3 Είναι ψυχρός και απόμακρος	1.18	0.491	1.00	1	1	4
Γ3.4 Είναι ψύχραιμος και υπομονετικός	3.42	0.638	3.00	4	1	4
Γ3.5 Σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών	3.64	0.508	4.00	4	2	4
Γ3.6 Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές	3.60	0.554	4.00	4	2	4
Γ3.7 Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του	3.10	0.786	3.00	3	1	4
Γ3.8 Είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τους μαθητές	3.61	0.550	4.00	4	1	4
Γ3.9 Προσφωνεί τους μαθητές με το μικρό τους όνομα	3.17	0.879	3.00	4	1	4
Γ3.10 Δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία	1.28	0.682	1.00	1	1	4
Γ3.11 Συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. αθλητικές, εκδρομές)	3.25	0.764	3.00	4	1	4
Γ3.12 Περιφέρεται στην αυλή και τους διαδρόμους του σχολικού κτιρίου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και αναζητά ευκαιρίες για συζήτηση και παιχνίδι με τους μαθητές	2.82	0.928	3.00	3	1	4

Παρατηρώντας τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ3.1-Γ3.12 [μέση τιμή (Μ.Τ), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), διάμεσος (Δ.), επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.)], που αφορούν την υποενότητα Γ3: «Δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές», μπορούμε να ταξινομήσουμε τις μεταβλητές, με βάση την Μ.Τ., σε κατιούσα σειρά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Παρατηρούμε ότι στο σύνολο των μεταβλητών Γ3.1-Γ3.12 προκρίνεται στην πρώτη (1^η) θέση η μεταβλητή Γ3.1 «Είναι προσιτός/φιλικός και ευγενικός» (Μ.Τ.= 3,70, Τ.Α.= 0,501, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Ακολουθεί σε δεύτερη (2^η) θέση, αλλά με ελάχιστη διαφορά από τη μεταβλητή Γ3.1, η μεταβλητή Γ3.5 «Σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών» (Μ.Τ.= 3,64, Τ.Α.= 0,508, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Στην τρίτη (3^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή Γ3.8 «Είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τους μαθητές του» (Μ.Τ.= 3,61, Τ.Α.= 0,550, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Στην τέταρτη (4^η) θέση κατατάσσεται η μεταβλητή Γ3.6 «Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές» (Μ.Τ.= 3,60, Τ.Α.= 0,554, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4).

Την πέμπτη (5^η) θέση καταλαμβάνουν ισοδυνάμως στο ίδιο υψηλό επίπεδο αποδοχής δύο μεταβλητές, η Γ3.2 «Είναι ήρεμος και πράος» (Μ.Τ.= 3,42, Τ.Α.= 0,668, Δ.= 4, Ε.Τ.= 4) και η Γ3.4 «Είναι ψύχραιμος και υπομονετικός» (Μ.Τ.= 3,42, Τ.Α.= 0,638, Δ.= 3, Ε.Τ.= 4).

Την έκτη (6^η) θέση κατέχει η μεταβλητή Γ3.11 «Συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. αθλητικές, εκδρομές)» (Μ.Τ.= 3,25, Τ.Α.= 0,764, Δ.= 3, Ε.Τ.= 4).

Στην έβδομη (7^η) θέση είναι η μεταβλητή Γ3.9 «Προσφωνεί τους μαθητές με το μικρό τους όνομα» (Μ.Τ.= 3,17, Τ.Α.= 0,879, Δ.= 3, Ε.Τ.= 4).

Ακολουθεί στην όγδοη (8^η) θέση η μεταβλητή Γ3.7 «Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές» (Μ.Τ.= 3,10, Τ.Α.= 0,786, Δ.= 3, Ε.Τ.= 3).

Την ένατη (9^η) θέση καταλαμβάνει η μεταβλητή Γ3.12 «Περιφέρεται στην αυλή και τους διαδρόμους του σχολικού κτιρίου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και αναζητά ευκαιρίες για συζήτηση και παιχνίδι με τους μαθητές» (Μ.Τ.= 2,82, Τ.Α.= 0,928, Δ.= 3, Ε.Τ.= 3).

Στην προτελευταία θέση, δέκατη (10^η), βρίσκεται η μεταβλητή Γ3.10 «Δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία» (Μ.Τ.= 1,28, Τ.Α.= 0,682, Δ.= 1, Ε.Τ.= 1).

Την τελευταία θέση, ενδέκατη (11^η), καταλαμβάνει η μεταβλητή Γ3.3 «Είναι ψυχρός και απόμακρος» (Μ.Τ.= 1,18, Τ.Α.= 0,491, Δ.= 1, Ε.Τ.= 1).

5.2.3.4 Υποενότητα Γ4: Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας

Ο Πίνακας 42 που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών στο σύνολο του δείγματος για τις μεταβλητές Γ4.1-Γ4.11, που αφορούν την παιδαγωγική συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού και, ειδικότερα, τη βαρύτητα που δίνει στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας.

Πίνακας 42: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ4.1-Γ4.11

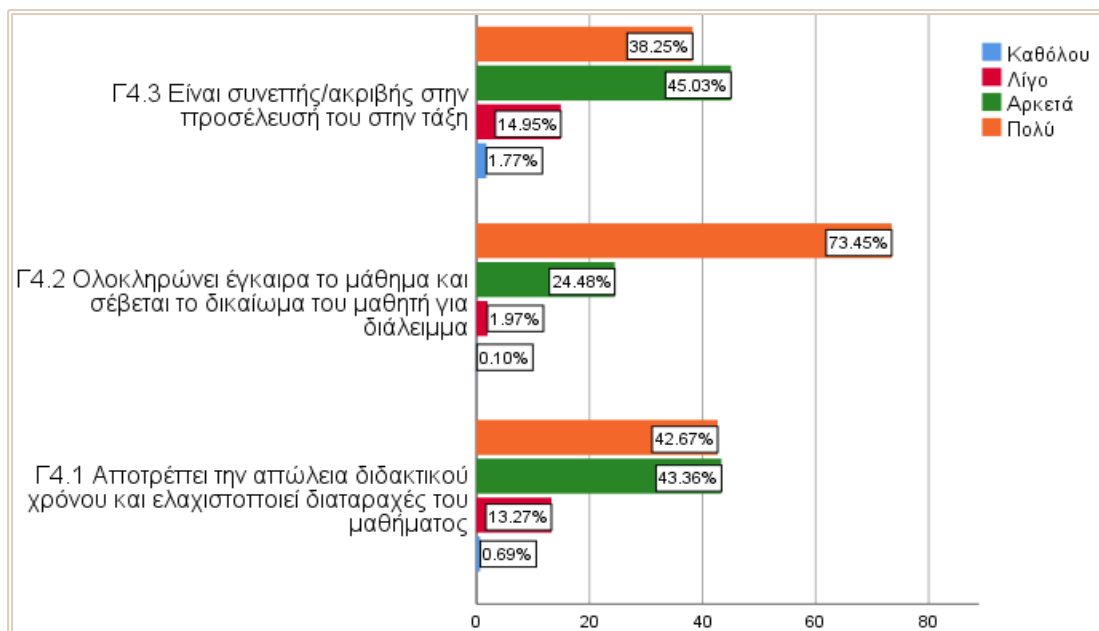
Υποενότητα Γ4: Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας						
Γ4. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να έχεις στην τάξη σου, σε σχέση με την παιδαγωγική συμπεριφορά του;		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
Γ4.1 Αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και ελαχιστοποιεί διαταραχές του μαθήματος	N	7	135	441	434	1017
	%	0.69	13.27	43.36	42.67	100
Γ4.2 Ολοκληρώνει έγκαιρα το μάθημα και σέβεται το δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα	N	1	20	249	747	1017
	%	0.10	1.97	24.48	73.45	100
Γ4.3 Είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη	N	18	152	458	389	1017
	%	1.77	14.95	45.03	38.25	100
Γ4.4 Συνδιαμορφώνει τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης με τους μαθητές	N	2	68	524	423	1017
	%	0.20	6.69	51.52	41.59	100
Γ4.5 Εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου	N	3	62	425	527	1017
	%	0.29	6.10	41.79	51.82	100
Γ4.6 Επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες	N	792	194	19	12	1017
	%	77.88	19.08	1.87	1.18	100
Γ4.7 Διαχειρίζεται την πειθαρχία στην τάξη με σωστό τρόπο, π.χ. με συμβουλές	N	3	16	348	650	1017
	%	0.29	1.57	34.22	63.91	100
Γ4.8 Είναι αμερόληπτος και δίκαιος	N	1	20	337	659	1017
	%	0.10	1.97	33.14	64.80	100
Γ4.9 Είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά	N	128	345	357	187	1017
	%	12.59	33.92	35.10	18.39	100
Γ4.10 Είναι υπεύθυνος και συνεπής (κάνει όσα λέει)	N	3	19	355	640	1017
	%	0.29	1.87	34.91	62.93	100
Γ4.11 Διαχειρίζεται και επιλύει με σωστό τρόπο διαφωνίες, εντάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις	N	0	24	383	610	1017
	%	0.00	2.36	37.66	59.98	100

Σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα, οι περισσότεροι μαθητές δίνουν βαρύτητα «αρκετά έως πολύ» στο περιεχόμενο των διερευνητικών προτάσεων Δ.1.1-Δ1.11, αναδεικνύοντας τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού που θέλουν να διαθέτει στην τάξη, σε σχέση με την παιδαγωγική του συμπεριφορά και, πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τη βαρύτητα που δίνει στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας στην τάξη.

Αναλυτικότερα, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ4.1 *«Αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και ελαχιστοποιεί διαταραχές του μαθήματος»*, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, σε ποσοστό 43,36% (N= 441), δήλωσαν ότι συμφωνούν «αρκετά» με αυτή την πρόταση και ακολουθεί, με ελάχιστη διαφορά, ένα ποσοστό 42,67% (N= 434) που συμφώνησε «πολύ». Ακολουθούν, σε ποσοστά 3,27% (N= 135) και 0,69%, οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου» (βλ. παραπάνω Πίνακα 42 και Γράφημα 46 παρακάτω).

Αντιθέτως η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, σε πολύ υψηλό ποσοστό, 73,45% (N= 747), έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ», σχετικά με την πρόταση Γ4.2 *«Ολοκληρώνει έγκαιρα το μάθημα και σέβεται το δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα»*, ενώ σε φθίνουσα σειρά, ένα πολύ μικρότερο ποσοστό, 24,48% (N= 249), συμφώνησε «αρκετά». Ελάχιστοι, σε ποσοστό 1,97% (N= 20) και 0,10% (N= 1), δήλωσαν «λίγο» και «καθόλου» (βλ. παραπάνω Πίνακα 42 και Γράφημα 46 παρακάτω).

Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με την πρόταση Γ4.3 *«Είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη»*, οι περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 45,03% (N= 458), συγκεντρώνονται στην επιλογή «αρκετά», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 38,25% (N= 389), που δήλωσε «πολύ». Έπονται, σε μικρότερα ποσοστά 14,95% (N= 152) και 1,77% (N= 18), οι διαβαθμίσεις «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα (βλ. παραπάνω Πίνακα 42 και Γράφημα 46 παρακάτω).



Γράφημα 46: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ1.1-Γ4.3

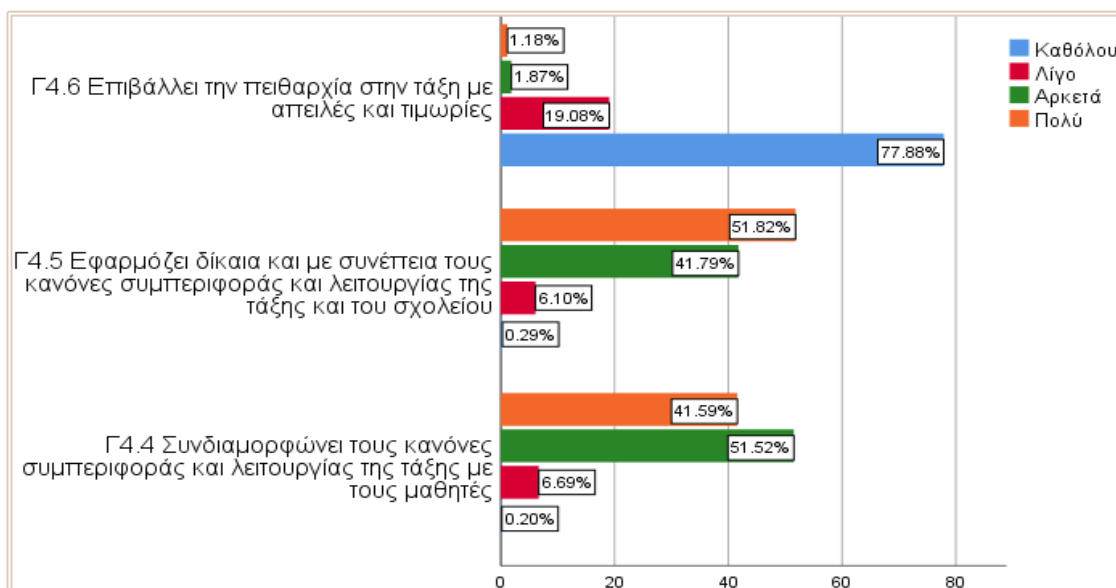
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις Γ4.4-Γ4.6, όπως φαίνονται στον Πίνακα 42 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 47 που ακολουθεί.

Αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ4.4 «Συνδιαμορφώνει τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης με τους μαθητές», οι περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 51,52% (N= 524), συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «αρκετά», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, η επιλογή «πολύ», σε αξιόλογο ποσοστό, 41,59% (N= 423). Έπονται οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου», σε ποσοστά 6,69% (N= 68) και 0,20% (N= 2) αντίστοιχα (βλ. παραπάνω Πίνακα 42 και Γράφημα 47 που ακολουθεί).

Παρόμοια προτίμηση εξέφρασε η πλειονότητα των ερωτώμενων, σε μεγάλο ποσοστό 51,82% (N= 527), σχετικά με την πρόταση-ερώτηση Γ4.5 «Εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου» και, συγκεκριμένα, επέλεξε τη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ένα ποσοστό 41,79% (N= 425) απάντησε «αρκετά». Επίσης, το 6,10% (N= 62) και το 0,29% (N= 3) συμφώνησαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Αντιθέτως, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ4.6 «Επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες», η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε πολύ υψηλό ποσοστό 77,88% (N= 792), δήλωσε «καθόλου» και ένα πολύ μικρότερο

ποσοστό, 19,08% (N= 194), απάντησε «λίγο». Ελάχιστοι, σε ποσοστό 1,87% (N= 19) και 1,18% (N= 12), απάντησαν «αρκετά» και «πολύ» αντίστοιχα.



Γράφημα 47: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ4.4-Γ4.6

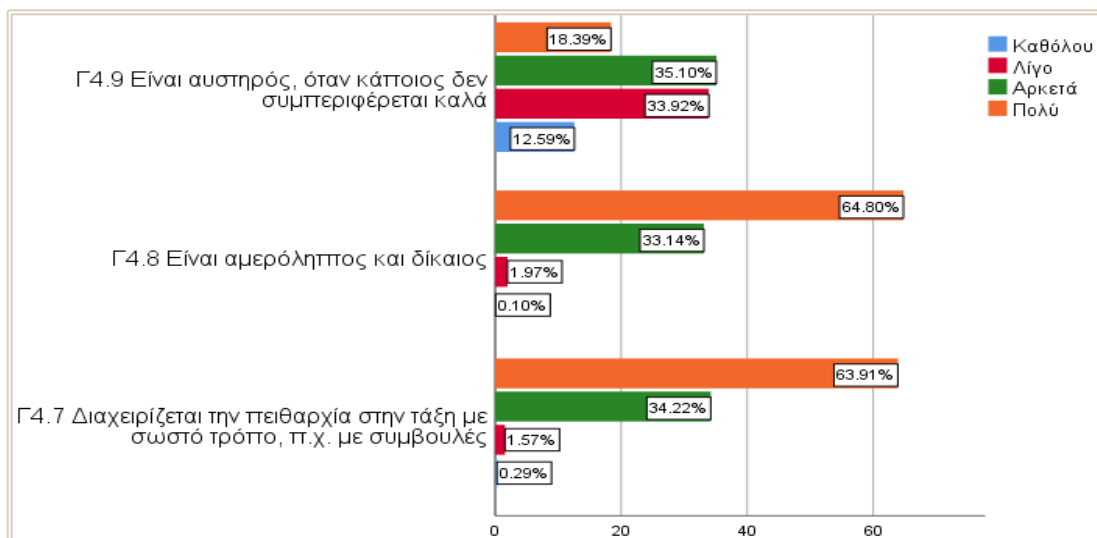
Ακολούθως, γίνεται ανάλυση των δεδομένων, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις Γ4.7-Γ4.9, όπως φαίνονται στον Πίνακα 42 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 48 που ακολουθεί.

Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ4.7 «*Διαχειρίζεται την πειθαρχία στην τάξη με σωστό τρόπο, π.χ. με συμβουλές*», δήλωσε σε υψηλό ποσοστό, 63,91% (N= 650), ότι συμφωνεί «πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 34,22% (N= 348), που απάντησε «αρκετά». Μόνο το 1,57% (N= 16) και το 0,29% (N= 3) δήλωσαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Παρομοίως, η επικρατέστερη επιλογή των συμμετεχόντων στην πρόταση-ερώτηση Γ4.8 «*Είναι αμερόληπτος και δίκαιος*» συναντάται στη διαβάθμιση «πολύ», σε υψηλό ποσοστό, 64,80% (N= 659), ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 33,14% (N= 337), που απάντησε «αρκετά». Έπονται οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου», σε ελάχιστα ποσοστά, 1,97% (N= 20) και 0,10% (N=1), αντίστοιχα.

Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ4.9 «*Είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά*», οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατανέμονται σχεδόν ισοδύναμα στις διαβαθμίσεις «αρκετά» και «λίγο». Πιο ειδικά, ένα ποσοστό 35,10% (N= 357) συμφώνησε «αρκετά» και, ένα σχεδόν ίδιο ποσοστό,

33,92% (N= 345), απάντησε «λίγο». Επιπλέον, οι ερωτώμενοι δήλωσαν «πολύ και «καθόλου», σε ποσοστά 18,39% (N= 187) και 12,59% (N= 128) αντίστοιχα.

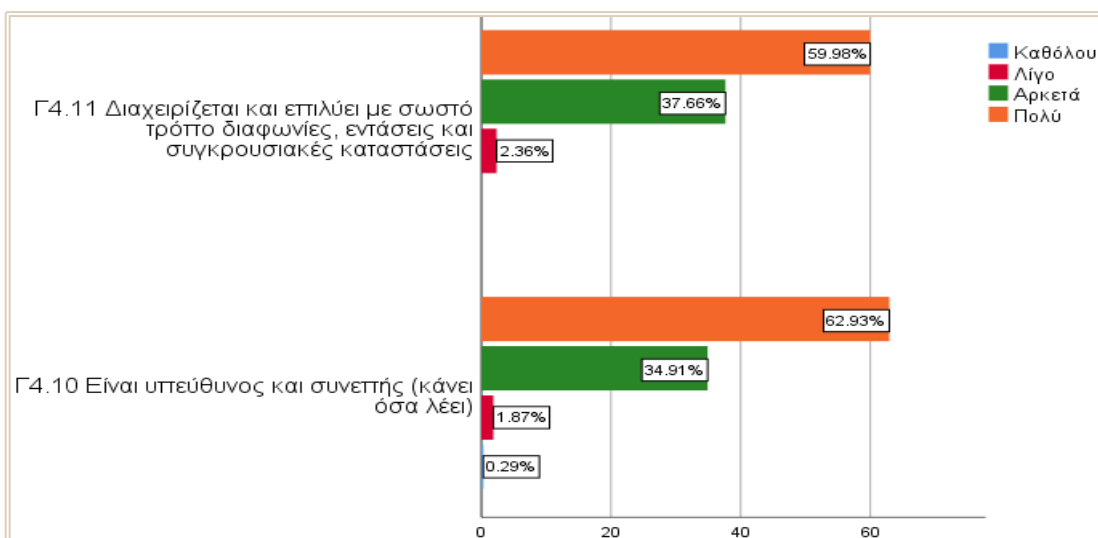


Γράφημα 48: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ1.7-Γ4.9

Συνακόλουθα, παρουσιάζονται τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις Γ4.10-Γ4.11 (βλ. παραπάνω Πίνακα 42 και Γράφημα 49 που ακολουθεί).

Αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Γ4.10 «Είναι υπεύθυνος και συνεπής (κάνει όσα λέει)», η πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε υψηλό ποσοστό, 62,93% (N= 640), συμφώνησε «πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 34,91% (N= 355), που απάντησε «αρκετά». Επίσης, το 1,87% (N= 19) δήλωσε «λίγο» και το 0,29% (N= 3) «καθόλου».

Παρομοίως, οι περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων, σε υψηλό ποσοστό, 59,98% (N= 610), συγκεντρώνονται στη διαβάθμιση «πολύ», σχετικά με την πρόταση Γ4.11 «Διαχειρίζεται και επιλύει με σωστό τρόπο διαφωνίες, εντάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, η επιλογή «αρκετά», σε ποσοστό 37,66% (N= 383) και η επιλογή «λίγο», σε ελάχιστο ποσοστό, 2,36% (N= 24). Σημειωτέο, η επιλογή «καθόλου» είναι μηδενική.



Γράφημα 49: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Γ1.10-Γ4.11

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα μέτρα θέσης και διασποράς από το σύνολο των απαντήσεων, για να προβούμε, ακολούθως, στην ιεράρχηση των μεταβλητών της υποενότητας Γ4, σε κατιούσα σειρά, από την πρώτη προς την τελευταία, με τον τρόπο που έχει περιγραφεί στην ενότητα 5.2.

Ο ακόλουθος Πίνακας 43 παρουσιάζει τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ4.1-Γ4.11 της υποενότητας Γ4: «Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας».

Πίνακας 43: Μέτρα θέσης- διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές Γ4.1-Γ4.11

Υποενότητα Γ4: Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας						
Γ4. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να έχεις στην τάξη σου, σε σχέση με την παιδαγωγική συμπεριφορά του;	Μέση τιμή	Τοπική απόκλιση	Διάμεσος	Επικρατούσα τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Γ4.1 Αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και ελαχιστοποιεί διαταραχές του μαθήματος	3.28	0.713	3.00	3	1	4
Γ4.2 Ολοκληρώνει έγκαιρα το μάθημα και σέβεται το δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα	3.71	0.500	4.00	4	1	4
Γ4.3 Είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη	3.20	0.751	3.00	3	1	4
Γ4.4 Συνδιαμορφώνει τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης με τους μαθητές	3.35	0.610	3.00	3	1	4

Γ4.5 Εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου	3.45	0.623	4.00	4	1	4
Γ4.6 Επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες	1.26	0.550	1.00	1	1	4
Γ4.7 Διαχειρίζεται την πειθαρχία στην τάξη με σωστό τρόπο, π.χ. με συμβουλές	3.62	0.534	4.00	4	1	4
Γ4.8 Είναι αμερόληπτος και δίκαιος	3.63	0.529	4.00	4	1	4
Γ4.9 Είναι ανυπόμονος, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά	2.59	0.928	3.00	3	1	4
Γ4.10 Είναι υπεύθυνος και συνεπής (κάνει όσα λέει)	3.60	0.543	4.00	4	1	4
Γ4.11 Διαχειρίζεται και επιλύει με σωστό τρόπο διαφωνίες, εντάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις	3.58	0.540	4.00	4	2	4

Παρατηρώντας τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ4.1-Γ4.11 [μέση τιμή (Μ.Τ), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), διάμεσος (Δ.), επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.)], που αφορούν την υποενότητα Γ4: «Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας», μπορούμε να ταξινομήσουμε τις μεταβλητές, με βάση την Μ.Τ., σε κατιούσα σειρά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στο σύνολο των μεταβλητών Γ4.1-Γ4.11 παρατηρούμε ότι προκρίνεται στην πρώτη (1^η) θέση η μεταβλητή Γ4.2 «Ολοκληρώνει έγκαιρα το μάθημα και σέβεται το δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα» (Μ.Τ.= 3,71, Τ.Α.= 0,500, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Ακολουθεί σε δεύτερη (2^η) θέση η μεταβλητή Γ4.8 «Είναι αμερόληπτος και δίκαιος» (Μ.Τ.= 3,63, Τ.Α.= 0,529, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Στην τρίτη (3^η) θέση, αλλά με μικρή διαφορά από τη μεταβλητή Γ4.8, βρίσκεται η μεταβλητή Γ4.7 «Διαχειρίζεται την πειθαρχία στην τάξη με σωστό τρόπο, π.χ. με συμβουλές» (Μ.Τ.= 3,62, Τ.Α.= 0,534, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Την τέταρτη (4^η) θέση καταλαμβάνει η μεταβλητή Γ4.10 «Είναι υπεύθυνος και συνεπής (κάνει όσα λέει)» (Μ.Τ.= 3,60, Τ.Α.= 0,543, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Στην πέμπτη (5^η) θέση κατατάσσεται η μεταβλητή Γ4.11 «Διαχειρίζεται και επιλύει με σωστό τρόπο διαφωνίες, εντάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις» (Μ.Τ.= 3,58, Τ.Α.= 0,540, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Στην έκτη (6^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή Γ4.5 «Εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου» (Μ.Τ.= 3,45, Τ.Α.= 0,623, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Στην έβδομη (7^η) θέση είναι η μεταβλητή Γ4.4 «Συνδιαμορφώνει τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης με τους μαθητές» (Μ.Τ.= 3,35, Τ.Α.= 0,610, Δ.= 3,00, Ε.Τ.= 3).

Ακολουθεί στην όγδοη (8^η) θέση η μεταβλητή Γ4.1 «Αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και ελαχιστοποιεί διαταραχές του μαθήματος» (Μ.Τ.= 3,28, Τ.Α.= 0,713, Δ.= 3,00, Ε.Τ.= 3).

Την ένατη (9^η) θέση καταλαμβάνει η μεταβλητή Γ4.3 «Είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη» (Μ.Τ.= 3,20, Τ.Α.= 0,751, Δ.= 3,00, Ε.Τ.= 3).

Στην προτελευταία θέση, δέκατη (10^η), βρίσκεται η μεταβλητή Γ4.9 «Είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά» (Μ.Τ.= 2,5, Τ.Α.= 0,928, Δ.= 3,00, Ε.Τ.= 3).

Την τελευταία θέση, ενδέκατη (11^η), καταλαμβάνει η μεταβλητή Γ4.6 «Επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες» (Μ.Τ.= 1,26, Τ.Α.= 0,550, Δ.= 1,00, Ε.Τ.= 1).

5.2.4 Ενότητα Δ': Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Η ενότητα Δ' του ερωτηματολογίου είχε στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων μαθητών, αναφορικά με τις διαστάσεις του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους διαμέσου δεκαπέντε (15) διερευνητικών προτάσεων, σχετικά με το ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελαν να τους αξιολογεί στην τάξη τους. Πιο ειδικά, για κάθε πρόταση πρέπει να σημειώσουν τον βαθμό (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ) που περιγράφει καλύτερα τον καλό εκπαιδευτικό που θέλουν να τους αξιολογεί στην τάξη τους.

Ο Πίνακας 44 που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών στο σύνολο του δείγματος για τις μεταβλητές Δ1.1-Δ1.15 της ενότητας Δ', που αφορούν τις διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Πίνακας 44: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Δ1.1-Δ1.15

Δ1. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να σε αξιολογεί στην τάξη σου;		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
Δ1.1 Αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και, γενικά, με σωστό τρόπο	N	0	3	274	740	1017
	%	0.00	0.29	26.94	72.76	100
Δ1.2 Αξιολογεί σε τακτικά χρονικά διαστήματα την πρόοδο των μαθητών	N	9	166	514	328	1017
	%	0.88	16.32	50.54	32.25	100
Δ1.3 Αξιολογεί την επίδοση του μαθητή με σαφώς διατυπωμένα κριτήρια	N	13	122	487	395	1017
	%	1.28	12.00	47.89	38.84	100
Δ1.4 Αξιοποιεί και συνδυάζει ποικιλία παλαιών και νέων μεθόδων αξιολόγησης	N	79	281	389	268	1017
	%	7.77	27.63	38.25	26.35	100
Δ1.5 Εντοπίζει δυνατότητες, ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών για τη βελτίωσή τους	N	5	27	320	665	1017
	%	0.49	2.65	31.47	65.39	100
Δ1.6 Αξιοποιεί την αξιολόγηση ως μέσο τιμωρίας	N	861	120	20	16	1017
	%	84.66	11.80	1.97	1.57	100
Δ1.7 Αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές	N	443	362	143	69	1017
	%	43.56	35.59	14.06	6.78	100
Δ1.8 Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές	N	232	372	268	145	1017
	%	22.81	36.58	26.35	14.26	100
Δ1.9 Διορθώνει τα τεστ ή τα διαγωνίσματα άμεσα και εξηγεί τα λάθη	N	7	19	273	718	1017
	%	0.69	1.87	26.84	70.60	100
Δ1.10. Δεν σχολιάζει καθόλου τα τεστ ή τα διαγωνίσματα	N	743	213	35	26	1017
	%	73.06	20.94	3.44	2.56	100
Δ1.11 Δίνει σαφείς οδηγίες, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών	N	5	37	439	536	1017
	%	0.49	3.64	43.17	52.70	100
Δ1.12 Δίνει άμεση ανατροφοδότηση/ πληροφόρηση στις ασκήσεις (διορθώσεις, συμπληρώσεις)	N	2	36	459	520	1017
	%	0.20	3.54	45.13	51.13	100
Δ1.13. Αποφεύγει τα ανάρμοστα και επικριτικά σχόλια, σχετικά με την επίδοση των μαθητών	N	16	72	275	654	1017
	%	1.57	7.08	27.04	64.31	100
Δ1.14 Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των	N	785	131	68	33	1017
	%	77.19	12.88	6.69	3.24	100
Δ1.15 Ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών	N	14	76	381	546	1017
	%	1.38	7.47	37.46	53.69	100

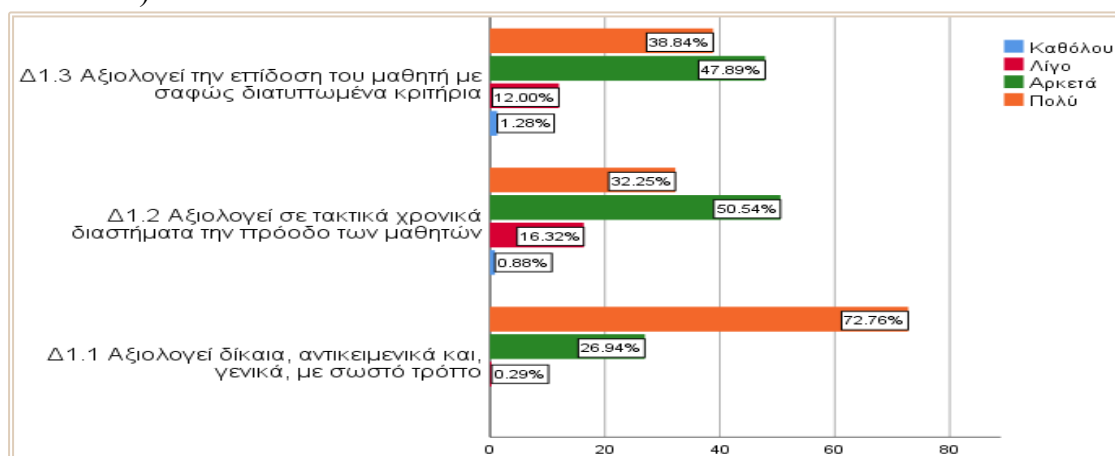
Ως προς την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις στις

διερευνητικές προτάσεις Δ1.1-Δ1.15 δόθηκαν στις διαβαθμίσεις «πολύ» και «αρκετά» και, συνάμα, αναδεικνύονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού που οφείλει να διαθέτει στην τάξη, σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσής τους.

Αναλυτικότερα, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Δ1.1 «Αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και, γενικά, με σωστό τρόπο», παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε πολύ υψηλό ποσοστό, 72,76% (N= 740), συμφώνησε «πολύ» με αυτή την πρόταση και ένα μικρότερο ποσοστό, 26,94% (N= 274), «αρκετά». Μηδαμινό είναι το ποσοστό, 0,29% (N= 3), που απάντησε «λίγο», ενώ η επιλογή «καθόλου» είναι μηδενική (βλ. παραπάνω Πίνακα 44 και Γράφημα 50 που ακολουθεί).

Από την άλλη πλευρά, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση Δ1.2 «Αξιολογεί σε τακτικά χρονικά διαστήματα την πρόοδο των μαθητών» κατανέμονται ως εξής: οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν «αρκετά», σε ποσοστό 50,54% (N= 514), ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 32,25% (N= 328), που δήλωσε «πολύ». Έπεται ένα ποσοστό 16,32% (N= 166) που απάντησε «λίγο» και ένα ελάχιστο ποσοστό, 0,88% (N= 9), που δήλωσε «καθόλου» (βλ. παραπάνω Πίνακα 44 και Γράφημα 50 που ακολουθεί).

Στην επόμενη πρόταση-ερώτηση Δ1.3 «Αξιολογεί την επίδοση του μαθητή με σαφώς διατυπωμένα κριτήρια» οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, σε ποσοστό 47,89% (N= 487), εξέφρασαν συμφωνία με τη διαβάθμιση «αρκετά», ενώ ένα ποσοστό 38,84% (N= 395) απάντησε «πολύ». Ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 12,00% (N= 122), που δήλωσε «λίγο» και ένα ελάχιστο ποσοστό, 1,28% (N= 13), που επέλεξε τη διαβάθμιση «καθόλου» (βλ. παραπάνω Πίνακα 44 και Γράφημα 50 που ακολουθεί).



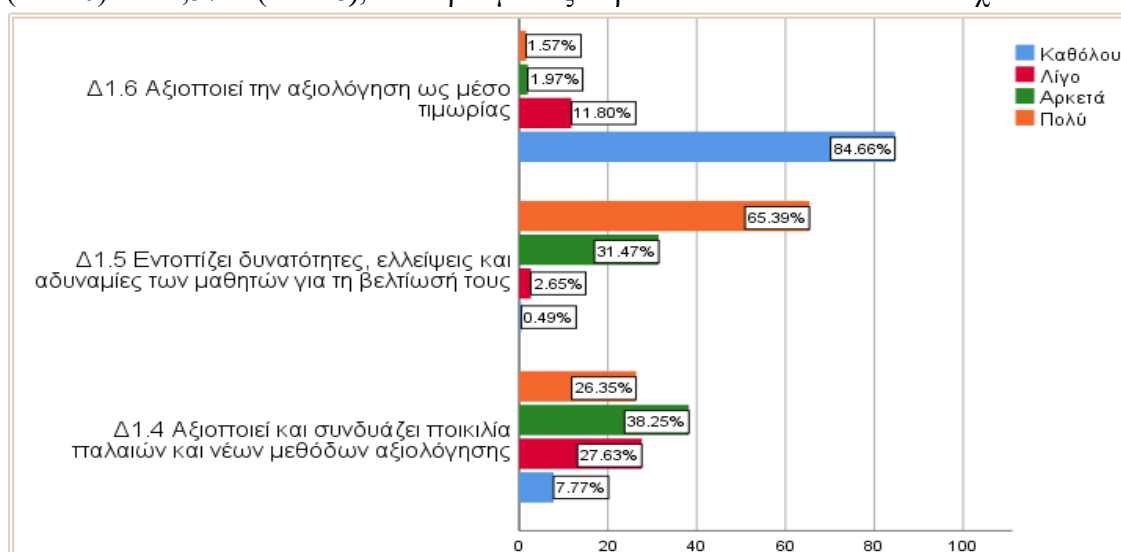
Γράφημα 50: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Δ1.1-Δ1.3

Ακολουθεί ανάλυση των δεδομένων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις διερευνητικές προτάσεις Δ1.4-Δ1.6, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 44 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 51 (βλ. παρακάτω).

Αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Δ1.4 «Αξιοποιεί και συνδυάζει ποικιλία παλαιών και νέων μεθόδων αξιολόγησης», παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των μαθητών συγκεντρώνονται, σε φθίνουσα σειρά, στις επιλογές «αρκετά», «λίγο» και «πολύ». Πιο ειδικά, το 38,25% (N= 389) των συμμετεχόντων έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «αρκετά», ενώ ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, αλλά με μικρή διαφορά μεταξύ τους οι επιλογές «λίγο» και «πολύ», δηλαδή το 27,63% (N= 281) απάντησε «λίγο» και το 26,35% (N= 268) «πολύ». Επίσης, ένα ελάχιστο ποσοστό, 7,77% (N= 79), δήλωσε «καθόλου».

Αντιθέτως, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση Δ1.5 «Εντοπίζει δυνατότητες, ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών για τη βελτίωσή τους», η πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε υψηλό ποσοστό, 65,39% (N= 665), επέλεξε τη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 31,47% (N= 320), «αρκετά». Έπονται, σε ελάχιστα ποσοστά, 2,65% (N= 27) και 0,49% (N= 5), οι διαβαθμίσεις «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Από την άλλη πλευρά, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, σχετικά με τη μεταβλητή Δ1.6 «Αξιοποιεί την αξιολόγηση ως μέσο τιμωρίας», έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «καθόλου», σε εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό, 84,66% (N= 861). Ακολουθεί, σε μικρότερο ποσοστό, 11,80% (N= 120), η διαβάθμιση «λίγο» και σε ποσοστά 1,97% (N= 20) και 1,57% (N= 16), οι διαβαθμίσεις «αρκετά» και «πολύ» αντίστοιχα.



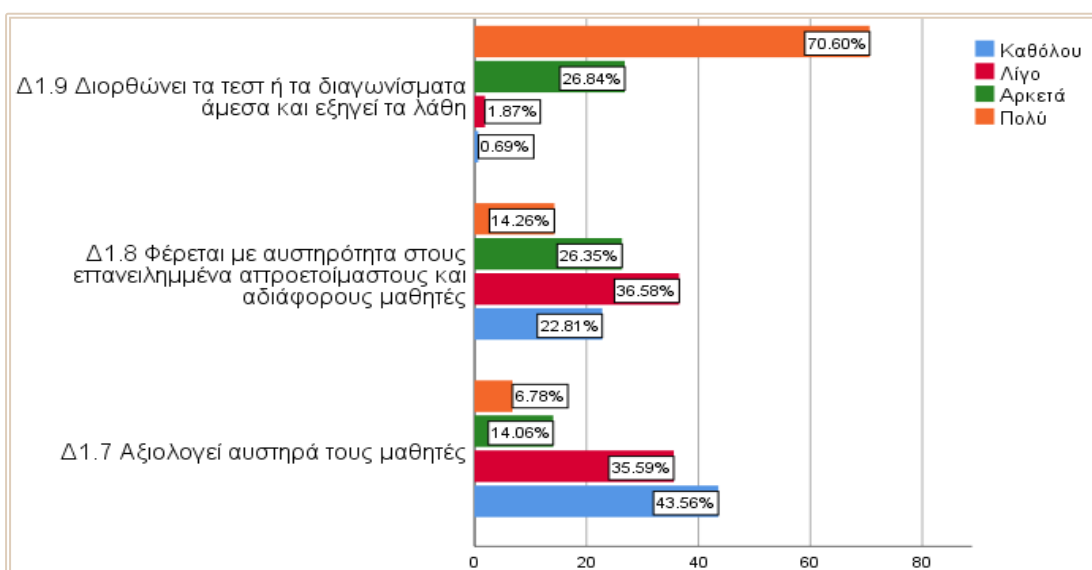
Γράφημα 51: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις απαντήσεις Δ1.4-Δ1.6

Περαιτέρω, γίνεται παρουσίαση των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις διερευνητικές προτάσεις Δ1.7-Δ1.9, όπως φαίνονται στον Πίνακα 44 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 52 που ακολουθεί.

Αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Δ1.7 «Αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές», παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες, σε ποσοστό 43,56% (N= 443), απάντησαν «καθόλου», ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 35,59% (N= 362), συμφώνησε «λίγο». Έπεται ένα ποσοστό 14,06% (N= 143) που δήλωσε «αρκετά» και ένα ελάχιστο ποσοστό, 6,78% (N= 69), που απάντησε «πολύ».

Αντιθέτως, στην επόμενη πρόταση-ερώτηση Δ1.8 «Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές» οι απαντήσεις των μαθητών κατανέμονται σχεδόν αναλογικά σε όλες τις διαβαθμίσεις, με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση απαντήσεων στη διαβάθμιση «λίγο», σε ποσοστό 36,58% (N= 372). Ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, σε πολύ μικρότερα ποσοστά, 26,35% (N= 268) και 22,81% (N= 232), οι διαβαθμίσεις «αρκετά» και «καθόλου» αντίστοιχα, ενώ σε πάρα πολύ μικρό ποσοστό, 14,26% (N= 145), η διαβάθμιση «πολύ».

Από την άλλη πλευρά, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση Δ1.9 «Διορθώνει τα τεστ ή τα διαγωνίσματα άμεσα και εξηγεί τα λάθη», διαπιστώνουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων μαθητών, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, 70,60% (N= 718), έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ένα πολύ μικρότερο ποσοστό, 26,84% (N= 273), «αρκετά». Ακολουθούν, σε ελάχιστα ποσοστά, 1,87% (N= 19) και 0,69% (N= 7), οι διαβαθμίσεις «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

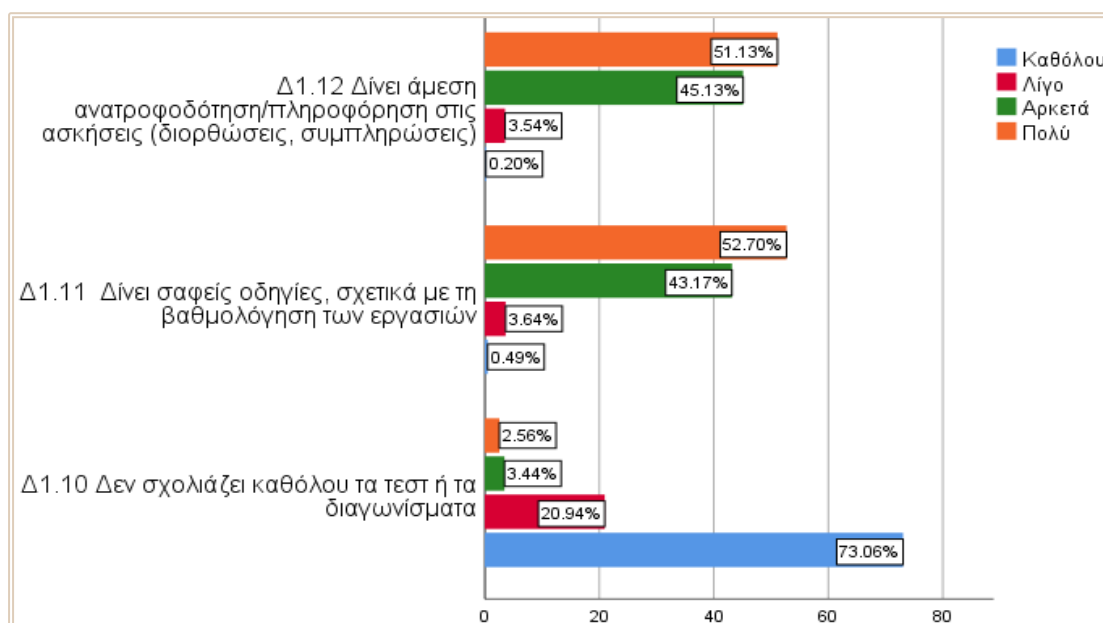


Γράφημα 52: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Δ1.7-Δ1.9

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τα δεδομένα των απαντήσεων των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις Δ1.10-Δ1.12, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 44 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 53 (βλ. παρακάτω), παρατηρούμε ότι στην πρόταση-ερώτηση Δ1.10 «Δεν σχολιάζει καθόλου τα τεστ ή τα διαγωνίσματα», η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε πολύ υψηλό ποσοστό, 73,06% (N= 743), απάντησε «καθόλου». Ακολούθως, ένα πολύ μικρότερο ποσοστό, 20,94% (N= 213), συμφώνησε «λίγο». Τέλος, το 3,44% (N= 35) και το 2,56% (N= 26), επέλεξαν τις διαβαθμίσεις «αρκετά» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Αντιθέτως, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση Δ1.11 «Δίνει σαφείς οδηγίες, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών», οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, σε ποσοστό 52,70% (N= 536), επέλεξαν τη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα, επίσης, αξιόλογο ποσοστό, 43,17% (N= 439), που συμφώνησε «αρκετά». Έπονται, σε ελάχιστα ποσοστά, 3,64% (N= 37) και 0,49% (N= 5), οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Επίσης, πάνω από τους μισούς μαθητές, σε ποσοστό 51,13% (N= 520), εξέφρασαν παρόμοια προτίμηση στην πρόταση-ερώτηση Δ1.12 «Δίνει άμεση ανατροφοδότηση/πληροφόρηση στις ασκήσεις (διορθώσεις, συμπληρώσεις)» και, συγκεκριμένα, επέλεξαν τη διαβάθμιση «πολύ», ενώ ένα ποσοστό 45,13% (N= 459), συμφώνησε «αρκετά». Ελάχιστοι, σε ποσοστό 3,54% (N= 36) και 0,20% (N= 2), δήλωσαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

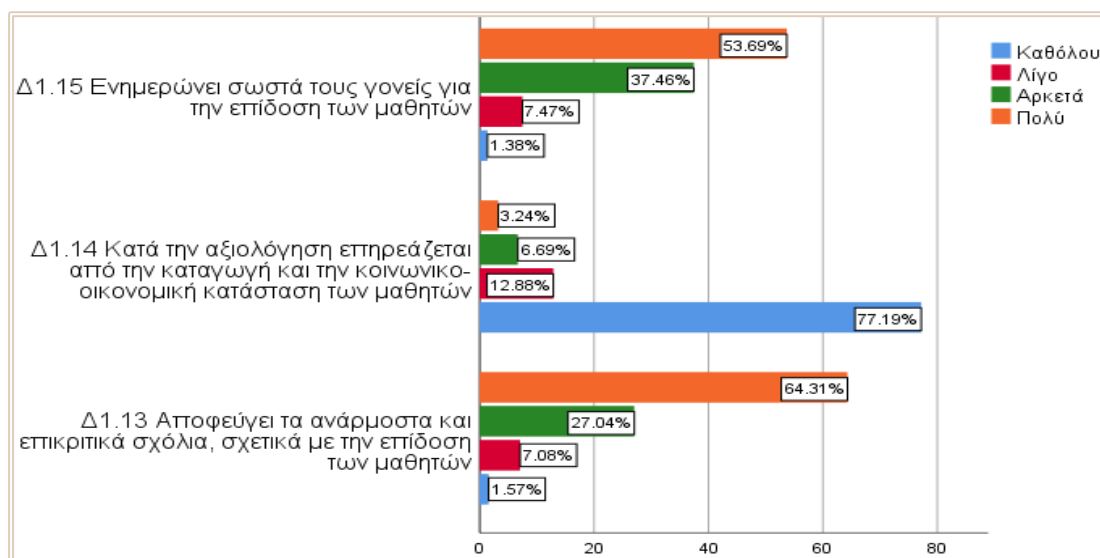


Γράφημα 53: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Δ1.10-Δ1.12

Στη συνέχεια, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις Δ1.13-Δ1.15 (βλ. Πίνακα 44 παραπάνω και Γράφημα 54 που ακολουθεί), διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση Δ1.13 «Αποφεύγει τα ανάρμιστα και επικριτικά σχόλια, σχετικά με την επίδοση των μαθητών», έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ», σε υψηλό ποσοστό, 64,31% (N= 654), ενώ ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 27,04% (N= 275), που απάντησε «αρκετά» και, τέλος, το 7,08% (N= 72) και το 1,57% (N= 16) δήλωσαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Ακολουθώς, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων συμφώνησε, σε πολύ υψηλό ποσοστό, 77,19% (N= 785), με τη διαβάθμιση «καθόλου», σχετικά με την πρόταση-ερώτηση Δ.14 «Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών». Επίσης, ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα πολύ μικρότερο ποσοστό, 12,88% (N= 131), που δήλωσε «λίγο», ενώ το 6,69% (N= 68) και το 3,34% (N= 33) απάντησαν «αρκετά» και το «πολύ» αντίστοιχα.

Ως προς την κατανομή των απαντήσεων, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση Δ1.15 «Ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών», οι πιο πολλοί μαθητές, σε ποσοστό 53,69% (N= 546), συμφώνησαν «πολύ» και ένα αξιόλογο ποσοστό, 37,46% (N= 381), «αρκετά». Έπονται, σε ποσοστά, 7,47% (N= 76) και 1,38% (N= 14), οι διαβαθμίσεις «λίγο» «καθόλου».



Γράφημα 54: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές Δ1.13-Δ1.15

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα μέτρα θέσης και διασποράς από το σύνολο των απαντήσεων, για να προβούμε, ακολούθως, στην ιεράρχηση των μεταβλητών της

ενότητας Δ', σε κατιούσα σειρά, από την πρώτη προς την τελευταία, με τον τρόπο που έχει περιγραφεί στην ενότητα 5.2.

Ο ακόλουθος Πίνακας 45 παρουσιάζει τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Δ1.1-Δ1.15 της ενότητας Δ': «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών».

Πίνακας 45: Μέτρα θέσης και διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές Δ1.1-Δ1.15

Δ1. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να σε αξιολογεί στην τάξη σου;	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Επικρατούσα τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Δ1.1 Αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και, γενικά, με σωστό τρόπο	3.72	0.453	4.00	4	2	4
Δ1.2 Αξιολογεί σε τακτικά χρονικά διαστήματα την πρόοδο των μαθητών	3.14	0.708	3.00	3	1	4
Δ1.3 Αξιολογεί την επίδοση του μαθητή με σαφώς διατυπωμένα κριτήρια	3.24	0.708	3.00	3	1	4
Δ1.4 Αξιοποιεί και συνδυάζει ποικιλία παλαιών και νέων μεθόδων αξιολόγησης	2.83	0.907	3.00	3	1	4
Δ1.5 Εντοπίζει δυνατότητες, ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών για τη βελτίωσή τους	3.62	0.565	4.00	4	1	4
Δ1.6 Αξιοποιεί την αξιολόγηση ως μέσο τιμωρίας	1.20	0.545	1.00	1	1	4
Δ1.7 Αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές	1.84	0.907	2.00	1	1	4
Δ1.8 Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές	2.32	0.980	2.00	2	1	4
Δ1.9 Διορθώνει τα τεστ ή τα διαγωνίσματα άμεσα και εξηγεί τα λάθη	3.67	0.547	4.00	4	1	4
Δ1.10 Δεν σχολιάζει καθόλου τα τεστ ή τα διαγωνίσματα	1.35	0.672	1.00	1	1	4
Δ1.11 Δίνει σαφείς οδηγίες, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών	3.48	0.593	4.00	4	1	4
Δ1.12 Δίνει άμεση ανατροφοδότηση/πληροφόρηση στις ασκήσεις (διορθώσεις, συμπληρώσεις)	3.47	0.576	4.00	4	1	4
Δ1.13 Αποφεύγει τα ανάρμοστα και επικριτικά σχόλια, σχετικά με την επίδοση των μαθητών	3.54	0.696	4.00	4	1	4
Δ1.14 Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών	1.36	0.748	1.00	1	1	4
Δ1.15 Ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών	3.43	0.692	4.00	4	1	4

Παρατηρώντας τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Δ1.1-Δ1.15 [μέση τιμή (Μ.Τ), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), διάμεσος (Δ.), επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.)], που αφορούν την ενότητα Δ': «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», μπορούμε να ταξινομήσουμε τις μεταβλητές, με βάση την Μ.Τ., σε κατιούσα σειρά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στο σύνολο των μεταβλητών Δ1.1-Δ1.15 παρατηρούμε ότι προκρίνεται στην πρώτη (1^η) θέση η μεταβλητή Δ1.1 «Αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και, γενικά, με σωστό τρόπο» (Μ.Τ.= 3,72, Τ.Α.= 0,453, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Τη δεύτερη (2^η) θέση έχει η μεταβλητή Δ1.9 «Διορθώνει τα τεστ ή τα διαγωνίσματα άμεσα και εξηγεί τα λάθη» (Μ.Τ.= 3,67, Τ.Α.= 0,547, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Στην τρίτη (3^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή Δ1. 5 «Εντοπίζει δυνατότητες ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών για τη βελτίωσή τους» (Μ.Τ.= 3,62, Τ.Α.= 0,565, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Την τέταρτη (4^η) θέση καταλαμβάνει η μεταβλητή Δ1.13 «Αποφεύγει τα ανάρμιστα και επικριτικά σχόλια, σχετικά με την επίδοση των μαθητών», (Μ.Τ.= 3,54, Τ.Α.= 0,696, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Στην πέμπτη (5^η) θέση είναι η μεταβλητή Δ1.11 «Δίνει σαφείς οδηγίες, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών» (Μ.Τ.= 3,48, Τ.Α.= 0,593, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Στην έκτη (6^η) θέση κατατάσσεται η μεταβλητή Δ1.12 «Δίνει άμεση ανατροφοδότηση/ πληροφόρηση στις ασκήσεις (διορθώσεις, συμπληρώσεις)» (Μ.Τ.= 3,47, Τ.Α.= 0,576, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Στην έβδομη (7^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή Δ1.15 «Ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών» (Μ.Τ.= 3,43, Τ.Α.= 0,692, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Στην όγδοη (8^η) σειρά είναι η μεταβλητή Δ1.3 «Αξιολογεί την επίδοση του μαθητή με σαφώς διατυπωμένα κριτήρια» (Μ.Τ.= 3,24, Τ.Α.= 0,708, Δ.= 3,00, Ε.Τ.= 3).

Στην ένατη (9^η) θέση κατατάσσεται η μεταβλητή Δ1.2 «Αξιολογεί σε τακτικά χρονικά διαστήματα την πρόοδο των μαθητών» (Μ.Τ.= 3,14, Τ.Α.= 0,708, Δ.= 3,00, Ε.Τ.= 3).

Στη δέκατη (10^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή Δ1.4 «Αξιοποιεί και συνδυάζει ποικιλία παλαιών και νέων μεθόδων αξιολόγησης» (Μ.Τ.= 2,83, Τ.Α.= 0,907, Δ.= 3,00, Ε.Τ.= 3).

Στην ενδέκατη (11^η) θέση είναι η μεταβλητή Δ1.8 «Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές» (Μ.Τ.= 2,32, Τ.Α.= 0,980, Δ.= 2,00, Ε.Τ.= 2).

Τη δωδέκατη (12^η) θέση καταλαμβάνει η μεταβλητή Δ1.7 «Αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές» (Μ.Τ.= 1,84, Τ.Α.= 0,907, Δ.= 2,00, Ε.Τ.= 1).

Στη δέκατη τρίτη (13^η) βρίσκεται η μεταβλητή Δ1.14 «Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών» (Μ.Τ.= 1,36, Τ.Α.= 0,748, Δ.= 1, Ε.Τ.= 1).

Στη δέκατη τέταρτη (14^η) θέση κατατάσσεται η μεταβλητή Δ1.10 «Δεν σχολιάζει καθόλου τα τεστ ή τα διαγωνίσματα» (Μ.Τ.= 1,35, Τ.Α.= 0,672, Δ.= 1,00, Ε.Τ.= 1).

Την τελευταία θέση, δέκατη πέμπτη (15), καταλαμβάνει η μεταβλητή Δ1.6 «Αξιοποιεί την αξιολόγηση ως μέσο τιμωρίας» (Μ.Τ.= 1,20, Τ.Α.= 0,545, Δ.= 1,00, Ε.Τ.= 1).

5.2.5 Ενότητα Ε': Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του

Η ενότητα Ε' του ερωτηματολογίου είχε στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων μαθητών, αναφορικά με τις διαστάσεις του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του.

Ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους διαμέσου έντεκα (11) διερευνητικών προτάσεων, σχετικά με το ποια στοιχεία της προσωπικότητας θα ήθελαν να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός που έχουν στην τάξη τους. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε πρόταση πρέπει να σημειώσουν τον βαθμό (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ) που περιγράφει καλύτερα τα στοιχεία της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού που θέλουν να έχουν στην τάξη τους.

Ο Πίνακας 46 που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών στο σύνολο του δείγματος για τις μεταβλητές Ε1.1-Ε1.11 της ενότητας Ε', που αφορούν τις διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του.

Πίνακας 46: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές E1.1-E1.11

E1. Κατά τη γνώμη σου, ποια στοιχεία της προσωπικότητας θα ήθελες να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός στην τάξη σου;		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
E1.1 Είναι ευγενική προσωπικότητα	N	1	14	281	721	1017
	%	0.10	1.38	27.63	70.89	100
E1.2 Είναι ευχάριστη προσωπικότητα	N	0	21	243	753	1017
	%	0.00	2.06	23.89	74.04	100
E1.3 Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος	N	16	109	417	475	1017
	%	1.57	10.72	41.00	46.71	100
E1.4 Εμπνέει αισιοδοξία	N	5	56	362	594	1017
	%	0.49	5.51	35.59	58.41	100
E1.5 Εμπνέει σεβασμό	N	2	29	263	723	1017
	%	0.20	2.85	25.86	71.09	100
E1.6 Διαθέτει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του	N	2	44	292	679	1017
	%	0.20	4.33	28.71	66.76	100
E1.7 Κάνει αυτοκριτική και παραδέχεται τα λάθη του	N	5	29	281	702	1017
	%	0.49	2.85	27.63	69.03	100
E1.8 Δοκιμάζει νέα πράγματα εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις	N	11	119	435	452	1017
	%	1.08	11.70	42.77	44.44	100
E1.9 Επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους	N	22	136	456	403	1017
	%	2.16	13.37	44.84	39.63	100
E1.10 Έχει επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο)	N	91	267	374	285	1017
	%	8.95	26.25	36.77	28.02	100
E1.11 Φροντίζει την εμφάνισή του, είναι περιποιημένος	N	88	251	381	297	1017
	%	8.65	24.68	37.46	29.20	100

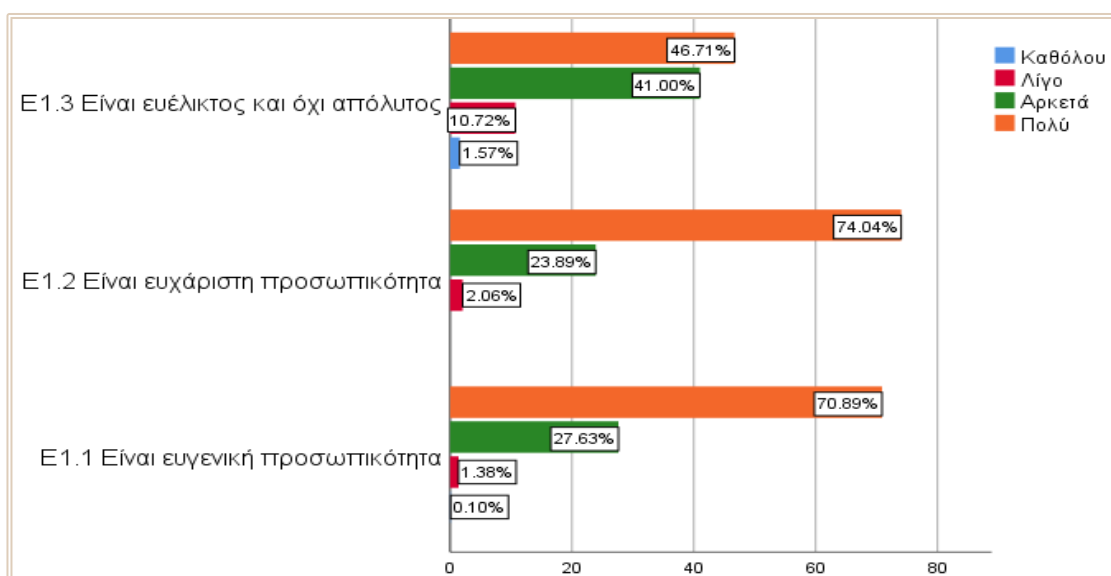
Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, ως προς την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές δίνουν, κατά κύριο λόγο, βαρύτητα «πολύ» στο περιεχόμενο των διερευνητικών προτάσεων E1.1-E1.11, αναδεικνύοντας τα στοιχεία της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού που θέλουν να διαθέτει στην τάξη τους.

Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση E1.1 «Είναι ευγενική προσωπικότητα», έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ», σε πολύ υψηλό ποσοστό, 70,89% (N= 721), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 27,63% (N= 281), στη διαβάθμιση «αρκετά». Μόνο το 1,38% (N= 14) και το

0,10% (N= 1) δήλωσαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα (βλ. παραπάνω Πίνακα 46 και Γράφημα 55 που ακολουθεί).

Παρόμοια προτίμηση εξέφρασε η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε πολύ υψηλό ποσοστό, 74,04% (N= 753), σχετικά με την πρόταση-ερώτηση E1.2 «Είναι μια ευχάριστη προσωπικότητα» και, συγκεκριμένα, συμφώνησε «πολύ» με αυτή την πρόταση, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 23,89% (N= 243), «αρκετά». Ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, το 2,06% (N= 21) που απάντησε «λίγο», ενώ η διαβάθμιση «καθόλου» είναι μηδενική (βλ. παραπάνω Πίνακα 46 και Γράφημα 55 που ακολουθεί).

Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση E1.3 «Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος», διαπιστώνουμε ότι οι απαντήσεις των μαθητών κατανέμονται σχεδόν ισοδύναμα στην επιλογή «πολύ» και «αρκετά». Πιο ειδικά, οι περισσότεροι συμμετέχοντες, σε ποσοστό 46,71% (N= 475), συμφώνησαν «πολύ» και ένα, επίσης, αξιόλογο ποσοστό, 41,00% (N= 417), «αρκετά». Έπεται ένα πολύ μικρότερο ποσοστό, 10,72% (N= 109) και ένα ελάχιστο ποσοστό, 1,57% (N= 16), που δήλωσαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα (βλ. παραπάνω Πίνακα 46 και Γράφημα 55 που ακολουθεί).



Γράφημα 55: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές E1.1-E1.3

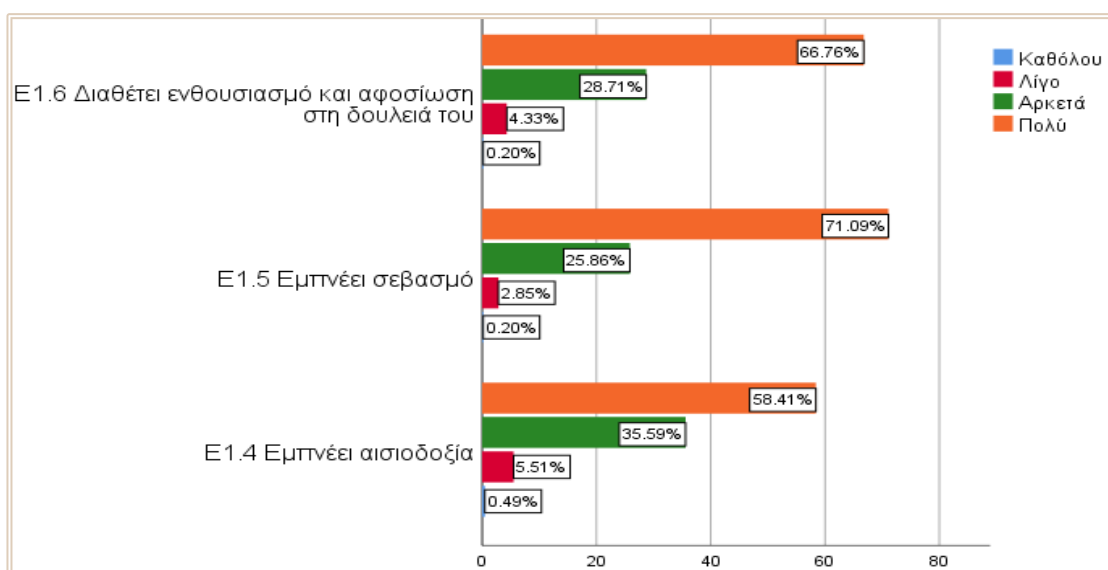
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις E1.4-E1.6, όπως απεικονίζονται στον Πίνακα 46 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 56 (βλ. παρακάτω).

Πιο ειδικά, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση E1.4 «Εμπνέει αισιοδοξία», πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες, σε υψηλό ποσοστό, 58,41% (N= 594), έδωσαν

βαρύτητα στη διαβάθμιση «πολύ» και ένα μικρότερο ποσοστό, 35,59% (N= 362), στη διαβάθμιση «αρκετά». Ακολουθούν, σε ελάχιστα ποσοστά, 5,51% (N= 56) και 0,49% (N= 5), οι επιλογές «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Από την άλλη πλευρά, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση E1.5 «Εμπνέει σεβασμό», η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε πολύ υψηλό ποσοστό, 71,09% (N= 723), δήλωσε ότι συμφωνεί «πολύ» με αυτή την πρόταση και ένα μικρότερο ποσοστό, 25,86% (N= 263) «αρκετά». Ελάχιστοι, σε ποσοστό 2,85% (N= 29) και 0,20% (N= 2), απάντησαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Αντίστοιχα, και στην επόμενη πρόταση-ερώτηση E1.6 «Διαθέτει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του» παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε υψηλό ποσοστό, 66,76% (N= 679), συμφώνησε «πολύ» και ένα μικρότερο ποσοστό, 28,71% (N= 292), «αρκετά». Μόνο το 4,33% (N= 44) και το 0,20% (N= 2) δήλωσαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

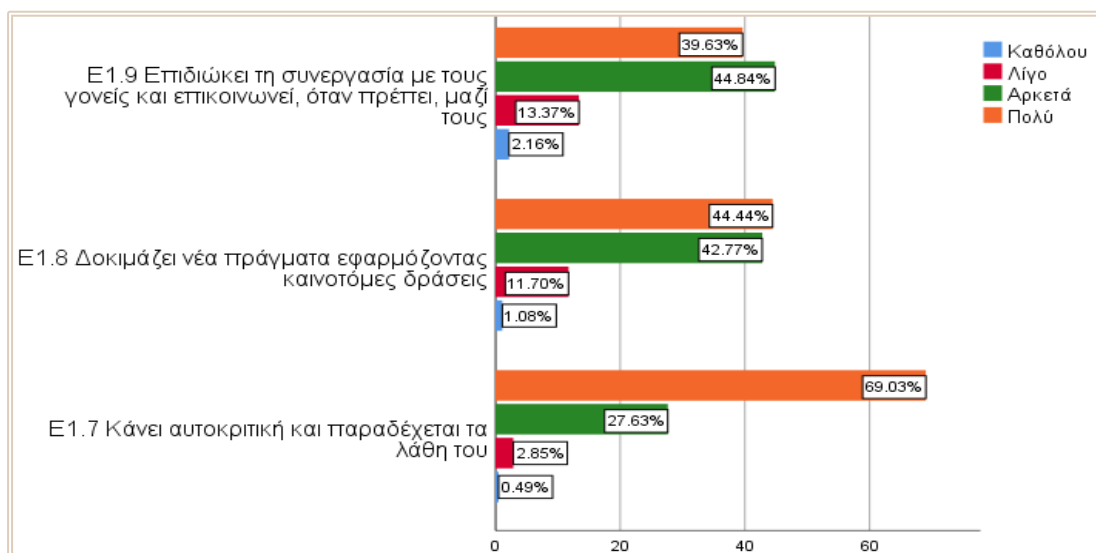


Γράφημα 56: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές E1.4-E1.6

Ακολουθώντας, με βάση τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις E1.7-E1.9 (βλ. Πίνακα 46 παραπάνω και Γράφημα 57 παρακάτω), διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση E1.7 «Κάνει αυτοκριτική και παραδέχεται τα λάθη του», συμφώνησε «πολύ», σε υψηλό ποσοστό, 69,03% (N= 702) και ακολουθεί, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 27,63% (N= 281), που απάντησε «αρκετά». Ελάχιστοι, σε ποσοστά 2,85% (N= 29) και 0,49% (N= 5), απάντησαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Από την άλλη πλευρά, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση E1.8 «Δοκιμάζει νέα πράγματα εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις», οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατανέμονται σχεδόν ισόποσα στις επιλογές «πολύ» και «αρκετά». Ειδικότερα, ένα ποσοστό 44,44% (N= 452) συμφώνησε «πολύ» και ένα, επίσης, αξιόλογο ποσοστό, 42,77% (N= 435), «αρκετά». Τέλος, το 11,70% (N= 119) των ερωτώμενων δήλωσε «λίγο» και το 1,08% (N= 11) «καθόλου».

Ακολούθως, στην πρόταση-ερώτηση E1.9 «Επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους» οι πιο πολλές απαντήσεις των συμμετεχόντων συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις «αρκετά» και «πολύ». Συγκεκριμένα, ένα ποσοστό 44,84% (N= 456) έδωσε βαρύτητα στη διαβάθμιση «αρκετά» και ένα, επίσης, αρκετά μεγάλο ποσοστό, 39,63% (N= 403), στη διαβάθμιση «πολύ». Έπεται το 13,37% (N= 136) που συμφώνησε «λίγο» και το 2,16% (N= 22) «καθόλου».

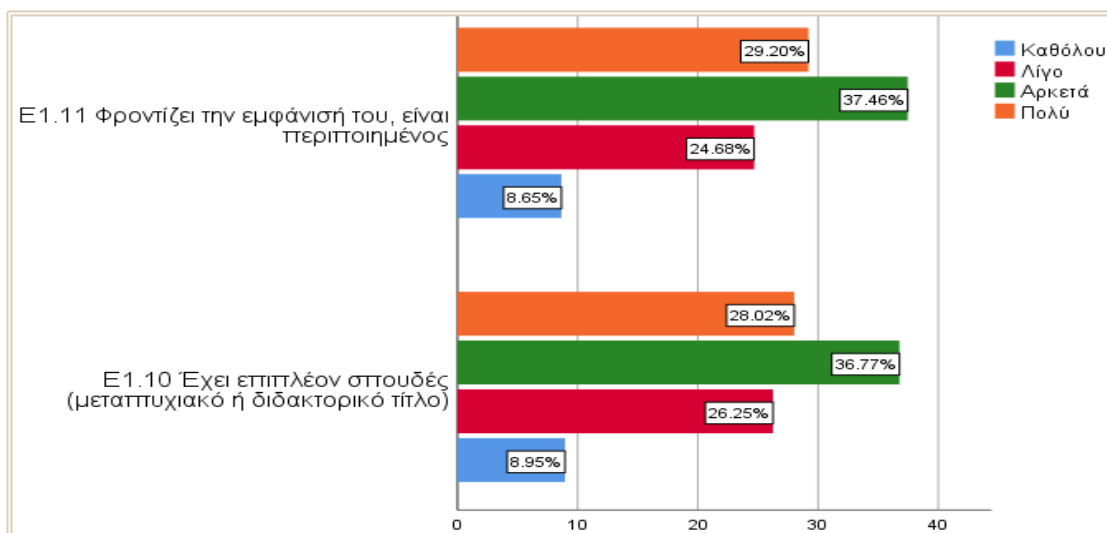


Γράφημα 57: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές E1.7-E1.9

Τέλος, παρουσιάζονται τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών στις διερευνητικές προτάσεις E1.10-E1.11, όπως απεικονίζονται στον Πίνακα 46 (βλ. παραπάνω) και το Γράφημα 58 (βλ. παρακάτω).

Αναλυτικότερα, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση E1.10 «Έχει επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο)», οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατανέμονται ως εξής: επικρατέστερη είναι η επιλογή «αρκετά», με ποσοστό 36,77% (N= 374), ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, η επιλογή «πολύ», με μικρότερο ποσοστό, 28,02% (N= 285), η επιλογή «λίγο», με σχεδόν ίδιο ποσοστό, 26,25% (N= 267) και, τέλος, η επιλογή «καθόλου», με ποσοστό 8,95% (N= 91).

Αντίστοιχα, σχετικά με την τελευταία πρόταση-ερώτηση E1.11 «Φροντίζει την εμφάνισή του, είναι περιποιημένος», οι πιο πολλοί συμμετέχοντες συμφώνησαν «αρκετά» και «πολύ» με αυτή την πρόταση. Πιο συγκεκριμένα, το 37,46% (N= 381) των ερωτώμενων δήλωσε «αρκετά» και ένα μικρότερο ποσοστό, 29,20% (N= 297), «πολύ», ενώ ένα λίγο μικρότερο ποσοστό, 24,68% (N= 251), απάντησε «λίγο» και ένα ποσοστό 8,65% (N= 88) «καθόλου».



Γράφημα 58: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές E1.10-E1.11

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα μέτρα θέσης και διασποράς από το σύνολο των απαντήσεων, για να προβούμε, ακολούθως, στην ιεράρχηση των μεταβλητών της ενότητας Ε', σε κατιούσα σειρά, από την πρώτη προς την τελευταία, με τον τρόπο που έχει περιγραφεί στην ενότητα 5.2.

Ο ακόλουθος Πίνακας 47 παρουσιάζει τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών E1.1-E1.11 της ενότητας Ε': «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του».

Πίνακας 47: Μέτρα θέσης και διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές E1.1-E1.11

E1. Κατά τη γνώμη σου, ποια στοιχεία της προσωπικότητας θα ήθελες να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός στην τάξη σου;	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Επικρατούσα τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
E1.1 Είναι ευγενική προσωπικότητα	3.69	0.496	4.00	4	1	4
E1.2 Είναι ευχάριστη προσωπικότητα	3.72	0.493	4.00	4	2	4
E1.3 Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος	3.33	0.728	3.00	4	1	4

E1.4 Εμπνέει αισιοδοξία	3.52	0.624	4.00	4	1	4
E1.5 Εμπνέει σεβασμό	3.68	0.536	4.00	4	1	4
E1.6 Διαθέτει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του	3.62	0.578	4.00	4	1	4
E1.7 Κάνει αυτοκριτική και παραδέχεται τα λάθη του	3.65	0.560	4.00	4	1	4
E1.8 Δοκιμάζει νέα πράγματα εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις	3.31	0.715	3.00	4	1	4
E1.9 Επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους	3.22	0.754	3.00	3	1	4
E1.10 Έχει επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο)	2.84	0.936	3.00	3	1	4
E1.11 Φροντίζει την εμφάνισή του, είναι περιποιημένος	2.87	0.932	3.00	3	1	4

Παρατηρώντας τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών E1.1-E1.11 [μέση τιμή (Μ.Τ), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), διάμεσος (Δ.), επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.)], που αφορούν την ενότητα Ε': «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του», μπορούμε να ταξινομήσουμε τις μεταβλητές, με βάση την Μ.Τ., σε κατιούσα σειρά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στο σύνολο των μεταβλητών E1.1-E1.11 παρατηρούμε ότι προκρίνεται στην πρώτη (1^η) θέση η μεταβλητή E1.2 «Είναι ευχάριστη προσωπικότητα» (Μ.Τ.= 3,72, Τ.Α.= 0,493, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Στη δεύτερη (2^η) θέση, με μηδαμινή διαφορά από την προηγούμενη μεταβλητή E1.2, ακολουθεί η πρόταση E1.1 «Είναι μια ευγενική προσωπικότητα» (Μ.Τ.= 3,69, Τ.Α.= 0,496, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Στην τρίτη (3^η) θέση, με σχεδόν καθόλου διαφορά από την προηγούμενη μεταβλητή E1.1, είναι η πρόταση E1.5 «Εμπνέει σεβασμό» (Μ.Τ.= 3,68, Τ.Α.= 0,536, Δ.= 4,00, Ε.Τ.=4).

Στην τέταρτη (4^η) θέση, με πολύ μικρή διαφορά από την προηγούμενη μεταβλητή E1.5, βρίσκεται η μεταβλητή E1.7 «Κάνει αυτοκριτική και παραδέχεται τα λάθη του» (Μ.Τ.= 3,65, Τ.Α.= 0,560, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Την πέμπτη (5^η) θέση καταλαμβάνει η μεταβλητή E1.6 «Διαθέτει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του» (Μ.Τ.= 3,62, Τ.Α.= 0,578, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Στην έκτη (6^η) θέση κατατάσσεται η μεταβλητή E1.4 «Εμπνέει αισιοδοξία» (Μ.Τ.= 3,52, Τ.Α.= 0,624, Δ.= 4,00, Ε.Τ.= 4).

Στην έβδομη (7^η) θέση είναι η μεταβλητή E1.3 «Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος» (Μ.Τ.= 3,33, Τ.Α.= 0,728, Δ.= 3,00, Ε.Τ.= 4).

Ακολουθεί στην όγδοη (8^η) θέση, με πολύ μικρή διαφορά από την προηγούμενη μεταβλητή E1.3, η μεταβλητή E1.8 «Δοκιμάζει νέα πράγματα εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις» (M.T.= 3,31, T.A.= 0,715, Δ.= 3,00, E.T.= 4).

Την ένατη (9^η) θέση καταλαμβάνει η μεταβλητή E1.9 «Επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους» (M.T.= 3,22, T.A.= 0,754, Δ.= 3,00, E.T.= 3).

Στη δέκατη (10^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή E1.11 «Φροντίζει την εμφάνισή του, είναι περιποιημένος» (M.T.= 2,87, T.A.= 0,932, Δ.= 3,00, E.T.= 3).

Στην τελευταία θέση, ενδέκατη (11^η), κατατάσσεται η μεταβλητή E1.10 «Έχει επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο)» (M.T.= 2,87, T.A.= 0,932, Δ.= 3,00, E.T.= 3).

5.2.6 Ενότητα ΣΤ': Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών

Η ενότητα ΣΤ' του ερωτηματολογίου είχε στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων μαθητών, ως προς τον βαθμό που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους για τον καλό εκπαιδευτικό οι καθηγητές που έχουν σήμερα στην τάξη τους, αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθημάτων, την παιδαγωγική τους συμπεριφορά, την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και την προσωπικότητά τους.

Ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους διαμέσου τεσσάρων (4) διερευνητικών προτάσεων, σχετικά με τον βαθμό που ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν σήμερα στην τάξη τους στις προσδοκίες τους για τον καλό εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε πρόταση πρέπει να σημειώσουν τον βαθμό (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ) που περιγράφει καλύτερα τις προσδοκίες τους για τους καθηγητές που έχουν σήμερα.

Ο Πίνακας 48 που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών στο σύνολο του δείγματος για τις μεταβλητές ΣΤ1.1-ΣΤ1.4 της ενότητας ΣΤ'.

Πίνακας 48: Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές ΣΤ1.1-ΣΤ1.4

ΣΤ1. Σε ποιον βαθμό ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σου για τον καλό εκπαιδευτικό οι καθηγητές που έχεις σήμερα, όσον αφορά:		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σύνολο
ΣΤ1.1 τη διδασκαλία των μαθημάτων	N	37	182	476	322	1017
	%	3.64	17.90	46.80	31.66	100

ΣΤ1.2 την παιδαγωγική τους συμπεριφορά	N	32	173	469	343	1017
	%	3.15	17.01	46.12	33.73	100
ΣΤ1.3 την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα	N	32	193	487	305	1017
	%	3.15	18.98	47.89	29.99	100
ΣΤ1.4 την προσωπικότητά τους	N	54	170	415	378	1017
	%	5.31	16.72	40.81	37.17	100

Με βάση τον παραπάνω Πίνακα 48 και το Γράφημα 59 που ακολουθεί, διαπιστώνουμε ότι οι απαντήσεις στις περισσότερες διερευνητικές προτάσεις ΣΤ1.1-ΣΤ1.4 δόθηκαν, πρωτίστως, στη διαβάθμιση «αρκετά» και, δευτερευόντως, στην επιλογή «πολύ» και, συγκεκριμένα, αναδεικνύεται, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που έχουν σήμερα ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους για τον καλό εκπαιδευτικό.

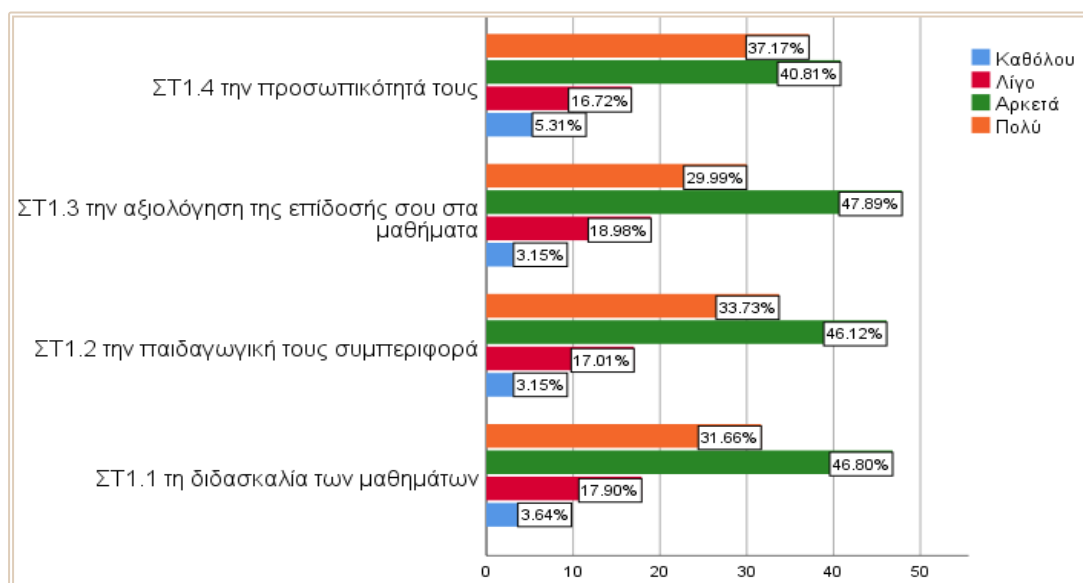
Πιο ειδικά, οι πιο πολλοί από τους συμμετέχοντες, σε ποσοστό 46,80% (N= 476), αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση ΣΤ1.1 «τη διδασκαλία των μαθημάτων», δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν σήμερα στην τάξη τους ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους για τον καλό εκπαιδευτικό, ως προς τη διδασκαλία των μαθημάτων, στον βαθμό «αρκετά», ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 31,66% (N= 322), δήλωσε «πολύ», ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό, 17,90% (N= 182), απάντησε «λίγο» και ένα ελάχιστο ποσοστό, 3,64% (N= 37), δήλωσε «καθόλου».

Παρομοίως, σχετικά με την πρόταση-ερώτηση ΣΤ1.2 «την παιδαγωγική τους συμπεριφορά», οι περισσότεροι συμμετέχοντες, σε ποσοστό 46,12% (N= 469), δήλωσαν «αρκετά», ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 33,73% (N= 343), απάντησε «πολύ». Ακολουθούν, σε φθίνουσα σειρά, ένα μικρότερο ποσοστό, 17,01% (N= 173) και ένα ελάχιστο ποσοστό, 3,15% (N= 32), που απάντησαν «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα.

Παρόμοια προτίμηση εξέφρασαν οι περισσότεροι συμμετέχοντες, σε ποσοστό 47,89% (N= 487), σχετικά με την πρόταση-ερώτηση ΣΤ1.3 «την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα» και, συγκεκριμένα, συμφώνησαν «αρκετά», ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 29,99% (N= 305), «πολύ». Επίσης, το 18,98% (N= 193) των ερωτώμενων απάντησε «λίγο» και το 3,15% (N= 32) «καθόλου».

Παρομοίως, οι πιο πολλοί από τους μαθητές, σε ποσοστό 40,81% (N= 415), συμφώνησαν «αρκετά» με την πρόταση-ερώτηση ΣΤ1.4 «την προσωπικότητά τους», ενώ ένα, επίσης, αξιόλογο ποσοστό, 37,17% (N= 378), απάντησε «πολύ». Ακολουθεί

ένα μικρότερο ποσοστό, 16,72% (N= 170), που δήλωσε «λίγο» και ένα ποσοστό 5,31% (N= 54) που απάντησε «καθόλου».



Γράφημα 59: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων των μαθητών, σχετικά με τις μεταβλητές ΣΤ1.1-ΣΤ1.4

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα μέτρα θέσης και διασποράς από το σύνολο των απαντήσεων, για να προβούμε, ακολούθως, στην ιεράρχηση των μεταβλητών της ενότητας ΣΤ', σε κατιούσα σειρά, από την πρώτη προς την τελευταία, με τον τρόπο που έχει περιγραφεί στην ενότητα 5.2.

Ο ακόλουθος Πίνακας 49 παρουσιάζει τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών ΣΤ1.1-ΣΤ1.4 της ενότητας ΣΤ': «Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών».

Πίνακας 49: Μέτρα θέσης - διασποράς, σχετικά με τις μεταβλητές ΣΤ1.1-ΣΤ1.4

ΣΤ1. Σε ποιον βαθμό ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σου για τον καλό εκπαιδευτικό οι καθηγητές που έχεις σήμερα, όσον αφορά:	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Επικρατούσα τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
ΣΤ1.1 τη διδασκαλία των μαθημάτων	3.06	0.798	3.00	3	1	4
ΣΤ1.2 την παιδαγωγική τους συμπεριφορά	3.10	0.789	3.00	3	1	4
ΣΤ1.3 την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα	3.05	0.784	3.00	3	1	4
ΣΤ1.4 την προσωπικότητά τους	3.10	0.862	3.00	3	1	4

Παρατηρώντας τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών ΣΤ.1-ΣΤ1.4 [μέση τιμή (Μ.Τ), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), διάμεσος (Δ.), επικρατούσα τιμή (Ε.Τ.)], που αφορούν την ενότητα ΣΤ': «Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών», μπορούμε να ταξινομήσουμε τις μεταβλητές, με βάση την Μ.Τ., σε κατιούσα σειρά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στο σύνολο των μεταβλητών ΣΤ.1-ΣΤ1.4 παρατηρούμε ότι προκρίνονται στην πρώτη (1^η) θέση δύο μεταβλητές, η ΣΤ1.2 «την παιδαγωγική τους συμπεριφορά» (Μ.Τ.= 3,10, Τ.Α.= 0,789, Δ.= 3,00, Ε.Τ.= 3) και η ΣΤ1.4 «την προσωπικότητά τους» (Μ.Τ.= 3,10, Τ.Α.= 0,862, Δ.= 3,00, Ε.Τ.= 3).

Στη δεύτερη (2^η) θέση βρίσκεται η μεταβλητή ΣΤ1.2 «τη διδασκαλία των μαθημάτων» (Μ.Τ.= 3,06, Τ.Α.= 0,798, Δ.= 3,00, Ε.Τ.= 3).

Την τρίτη (3^η) και τελευταία θέση, με πολύ μικρή διαφορά από την προηγούμενη μεταβλητή ΣΤ1.2, καταλαμβάνει η μεταβλητή ΣΤ1.3 «την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα» (Μ.Τ.= 3,05, Τ.Α.= 0,784, Δ.= 3,00, Ε.Τ.= 3).

5.3 Επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην ενότητα αυτή θα προχωρήσουμε στην επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, αρχικά, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα από τους στατιστικούς ελέγχους υποθέσεων και, ακολούθως, τα αποτελέσματα από τους ελέγχους συσχετίσεων.

5.3.1 Έλεγχοι υποθέσεων

Προχωρήσαμε σε έλεγχο υποθέσεων⁷ με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που καταγράφηκαν στο ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, διενεργήσαμε έλεγχο

⁷ Στη στατιστική, με τον όρο «έλεγχος υποθέσεων» εννοούμε τη διαδικασία κατά την οποία ελέγχουμε αν μια υπόθεση σχετικά με έναν πληθυσμό είναι αληθινή ή όχι, με βάση ένα δείγμα δεδομένων.

Υπάρχουν δύο βασικές υποθέσεις που εξετάζονται:

1. Μηδενική υπόθεση (H_0): Είναι η υπόθεση που, συνήθως, υποδηλώνει την απουσία κάποιου αποτελέσματος ή διαφοράς. Δηλώνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ή διαφορά μεταξύ των παραμέτρων που εξετάζονται. Συχνά είναι μια συντηρητική υπόθεση που προσπαθούμε να απορρίψουμε. Για παράδειγμα, η μηδενική υπόθεση μπορεί να υποστηρίξει ότι δύο δείγματα έχουν την ίδια μέση τιμή (δεν υπάρχει διαφορά).
2. Εναλλακτική υπόθεση (H_1 ή H_a): Είναι η υπόθεση που αντικρούει τη μηδενική. Υποστηρίζει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ή σχέση μεταξύ των παραμέτρων. Για παράδειγμα, μπορεί να ισχυρίζεται ότι οι μέσες τιμές δύο δειγμάτων είναι διαφορετικές.

Η διαδικασία περιλαμβάνει τον υπολογισμό μιας τιμής p (πιθανότητα), που μας δείχνει την πιθανότητα τα δεδομένα μας να είναι συμβατά με τη μηδενική υπόθεση. Αν η τιμή p είναι μικρότερη από ένα προκαθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας (συνήθως 0.05), απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση υπέρ της εναλλακτικής. Με την έννοια αυτή, ο όρος «έλεγχος υποθέσεων» είναι στατιστικός και δεν αφορά τις υποθέσεις έρευνας.

υποθέσεων με βάση το φύλο, τον τύπο σχολείου, την τάξη, τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, την αστικότητα του σχολείου, τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης των μαθητών, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, προκειμένου να εξετάσουμε αν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών.

Στην παρούσα διατριβή, προκειμένου να εξετάσουμε τις διαφορές μεταξύ των ομάδων, με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, εφαρμόσαμε είτε το παραμετρικό t-test για ανεξάρτητες ομάδες (t-test for independent groups) είτε το μη παραμετρικό Mann-Whitney U test, όταν οι ομάδες σύγκρισης ήταν δύο (Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010· Mann & Whitney, 1947· Nachar, 2008). Στις περιπτώσεις που οι ομάδες σύγκρισης ήταν παραπάνω από δύο, προχωρήσαμε στη χρήση του ANOVA, είτε του αντίστοιχου μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis (Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010· Kruskal & Wallis, 1952· McKight & Najab, 2010).

Ειδικότερα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά με δυο ομάδες σύγκρισης στο ερωτηματολόγιο είναι: το φύλο (ομάδα 1: αγόρια, ομάδα 2: κορίτσια), ο τύπος σχολείου (ομάδα 1: Γυμνάσιο, ομάδα 2: Γενικό Λύκειο), η αστικότητα (ομάδα 1: αστικό σχολείο, ομάδα 2: ημιαστικό σχολείο). Για την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου με βάση το φύλο, τον τύπο σχολείου και την αστικότητα του σχολείου, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U test (γνωστός, επίσης, ως Wilcoxon Rank Sum Test). Οι τιμές των μεταβλητών του ερωτηματολογίου ήταν σε κλίμακα Likert από 1 έως 4 και θεωρήθηκαν ως συνεχείς μεταβλητές. Πριν από την εφαρμογή του ελέγχου υποθέσεων, πραγματοποιήσαμε έλεγχο για να εξετάσουμε την κανονική κατανομή των δεδομένων, με τη χρήση του Shapiro-Wilk Test και Kolmogorov-Smirnov (Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010), για κάθε μεταβλητή του ερωτηματολογίου σε κάθε ομάδα ξεχωριστά (αγόρια-κορίτσια, Γυμνάσιο-ΓΕ.Λ., αστικό-ημιαστικό σχολείο). Ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov επιλέχθηκε γιατί είναι κατάλληλος για την ανάλυση δεδομένων σε κλίμακα διάταξης ή δεδομένων που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για παραμετρικούς ελέγχους. Ο έλεγχος αυτός έδειξε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Λόγω έλλειψης κανονικότητας, επιλέχθηκε η χρήση μη παραμετρικού ελέγχου και, συγκεκριμένα, του Mann-Whitney U test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται με τη μορφή των p-τιμών για κάθε μεταβλητή, προκειμένου να αξιολογηθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στο σύνολο των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου.

Για την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου με βάση την τάξη φοίτησης, τον Νομό Διεύθυνσης και τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, πραγματοποιήθηκε ένας συνδυασμός ελέγχων για να διασφαλιστεί η ακρίβεια των αποτελεσμάτων. Οι τιμές των μεταβλητών του ερωτηματολογίου ήταν σε κλίμακα Likert από 1 έως 4 και θεωρήθηκαν ως συνεχείς μεταβλητές.

Στην περίπτωση της τάξης φοίτησης, αρχικά, τα δεδομένα χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: μία για τους μαθητές Γυμνασίου και μία για τους μαθητές ΓΕ.Λ.. Για κάθε μεταβλητή του ερωτηματολογίου, σε κάθε ομάδα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την κανονική κατανομή των δεδομένων. Οι έλεγχοι αυτοί έδειξαν ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή σε καμία από τις δύο ομάδες. Λόγω της έλλειψης κανονικότητας, επιλέχθηκε η χρήση μη παραμετρικού ελέγχου. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος ANOVA (Kruskal-Wallis) για τη σύγκριση των διαφορετικών τάξεων (Γυμνάσιο και ΓΕ.Λ.) για κάθε μεταβλητή του ερωτηματολογίου. Ο έλεγχος Kruskal-Wallis επιλέχθηκε γιατί είναι κατάλληλος για την ανάλυση δεδομένων σε κλίμακα διάταξης ή δεδομένων που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για παραμετρικούς ελέγχους και επιτρέπει τη σύγκριση περισσότερων από δύο ομάδων. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Welch ANOVA, για να ληφθούν υπόψη τυχόν διαφορές στις διασπορές των ομάδων, παρέχοντας μια πιο ακριβή εκτίμηση των διαφορικών μέσων όρων μεταξύ των τάξεων, όταν οι υποθέσεις κανονικότητας και ομοιογένειας των διασπορών δεν πληρούνται. Όπου εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με τη χρήση του Kruskal-Wallis, με σκοπό να εξεταστούν ανά ζεύγη οι μεταβλητές, προχωρήσαμε σε εκ των υστέρων ανάλυση (post hoc) εφαρμόζοντας το κριτήριο σημαντικότητας του Bonferroni (έλεγχος διόρθωσης της στάθμης σημαντικότητας). Τα αποτελέσματα των ελέγχων παρουσιάζονται με τη μορφή των p-τιμών για κάθε μεταβλητή, προκειμένου να αξιολογηθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών τάξεων (Γυμνάσιο και ΓΕ.Λ.) στο σύνολο των μεταβλητών του ερωτηματολογίου.

Αντίστοιχα, για τον Νομό Διεύθυνσης και τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης, πραγματοποιήθηκε για κάθε μεταβλητή του ερωτηματολογίου, σε κάθε ομάδα, έλεγχος για την κανονική κατανομή των δεδομένων. Οι έλεγχοι αυτοί έδειξαν ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή σε καμία από τις ομάδες. Για τον λόγο αυτό, επιλέχθηκε η χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου ANOVA (Kruskal-Wallis) για τη σύγκριση των διαφορετικών Νομών (Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Πρέβεζας)

και των διαφορετικών κατηγοριών βαθμού επίδοσης (Άριστα, Πολύ καλά, Καλά, Σχεδόν καλά) για κάθε μεταβλητή του ερωτηματολογίου. Ο έλεγχος Kruskal-Wallis επιλέχθηκε γιατί είναι κατάλληλος για την ανάλυση δεδομένων σε κλίμακα διάταξης ή δεδομένων που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για παραμετρικούς ελέγχους και επιτρέπει τη σύγκριση περισσότερων από δύο ομάδων. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Welch ANOVA, για να ληφθούν υπόψη τυχόν διαφορές στις διασπορές των ομάδων, παρέχοντας μια πιο ακριβή εκτίμηση των διαφορικών μέσων όρων μεταξύ των Νομών και μεταξύ των κατηγοριών βαθμού επίδοσης (σε κάθε περίπτωση), όταν οι υποθέσεις κανονικότητας και ομοιογένειας των διασπορών δεν πληρούνται. Όπου εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με τη χρήση Kruskal-Wallis, με σκοπό να εξεταστούν ανά ζεύγη οι μεταβλητές, προχωρήσαμε σε εκ των υστέρων ανάλυση (post hoc) εφαρμόζοντας το κριτήριο σημαντικότητας του Bonferroni (έλεγχος διόρθωσης της στάθμης σημαντικότητας). Τα αποτελέσματα των ελέγχων παρουσιάζονται με τη μορφή των p-τιμών για κάθε μεταβλητή, προκειμένου να αξιολογηθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών Νομών και μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών βαθμού επίδοσης στο σύνολο των μεταβλητών του ερωτηματολογίου.

Τέλος, για την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκαν επιπλέον έλεγχοι, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα και της μητέρας. Η μεταβλητή του επιπέδου σπουδών χωρίστηκε σε δύο κύριες κατηγορίες: Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ενοποίηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κρίθηκε απαραίτητη, καθώς υπήρχαν πολύ λίγες απαντήσεις στην κατηγορία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό πιθανόν υποδηλώνει ότι οι γονείς της νέας γενιάς έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων σε κάθε ομάδα (πατέρας με Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, πατέρας με Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μητέρα με Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και μητέρα με Τριτοβάθμια Εκπαίδευση). Οι έλεγχοι έδειξαν ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Εξαιτίας της έλλειψης κανονικότητας, επιλέχθηκε η χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου, αντίστοιχου του t-test, Mann-Whitney U test, για τη σύγκριση των ομάδων με διαφορετικό επίπεδο σπουδών για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Ο έλεγχος Kruskal-Wallis επιλέχθηκε επειδή είναι κατάλληλος για την ανάλυση δεδομένων σε

κλίμακα διάταξης ή δεδομένων που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για παραμετρικούς ελέγχους και επιτρέπει τη σύγκριση περισσότερων από δύο ομάδων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή των p-τιμών για κάθε ερώτηση, προκειμένου να αξιολογηθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων με διαφορετικό επίπεδο σπουδών των γονέων στο σύνολο των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου.

5.3.1.1 Έλεγχος υποθέσεων με βάση το φύλο

Αρχικά, εξετάσαμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p\text{-value} < 0.05$) στις απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, με βάση το φύλο, με τη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U test (γνωστού και ως Wilcoxon Rank Sum Test).

Στην ενότητα Α' «Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού», μετά από τον έλεγχο υποθέσεων στις μεταβλητές όλων των υποενοτήτων, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των δύο φύλων στις ακόλουθες μεταβλητές: A2.4 *Η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού σε επηρεάζει όσον αφορά «την επίδοσή σου στα μαθήματα»* ($p\text{-value} < 0.001$), A3.4 *Σε ποιον βαθμό ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει στην «καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων (π.χ. κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη)»* ($p\text{-value} = 0.025$). Πιο ειδικά, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 50, η Μ.Τ. των κοριτσιών, στις παραπάνω μεταβλητές, είναι υψηλότερη από των αγοριών, δηλαδή τα κορίτσια δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές, σε σχέση με τα αγόρια.

Πίνακας 50: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών A2.4, A3.4, με βάση το φύλο

	Π1. Φύλο	N	M.T.	T.A.	Δ.
A2.4 την επίδοσή σου στα μαθήματα	Αγόρι	457	3.05	0.817	3.00
	Κορίτσι	560	3.25	0.791	3.00
A3.4 καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων (π.χ. κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη)	Αγόρι	457	3.07	0.826	3.00
	Κορίτσι	560	3.26	0.713	3.00

Ακολουθώντας, με βάση τα αποτελέσματα των ελέγχων υποθέσεων στις μεταβλητές της ενότητας Β' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία», παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των δύο φύλων στις

ακόλουθες μεταβλητές: B1.11 «Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών» (p-value<0.001), B1.16 «Αφιερώνει χρόνο για ανακεφαλαίωση στο τέλος του μαθήματος» (p-value=0.036), B1.17 «Δίνει αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφθούν, όταν θέτει ερωτήσεις» (p-value=0.04), B1.22 «Προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών» (p-value=0.005) και B1.23 «Έχει εκπαιδευτική–διδασκτική εμπειρία» (p-value=0.022). Μάλιστα, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 51, τα κορίτσια δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις παραπάνω μεταβλητές από ό,τι τα αγόρια και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των κοριτσιών είναι υψηλότερη από των αγοριών.

Πίνακας 51: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών B1.11, B1.16, B1.17, B1.22, B1.23, με βάση το φύλο

	Π1. Φύλο	N	M.T.	T.A.	Δ.
B1.11 Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών	Αγόρι	457	3.19	0.771	3.00
	Κορίτσι	560	3.38	0.718	4.00
B1.16 Αφιερώνει χρόνο για ανακεφαλαίωση στο τέλος του μαθήματος	Αγόρι	457	2.99	0.892	3.00
	Κορίτσι	560	3.16	0.817	3.00
B1.17 Δίνει αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφθούν, όταν θέτει ερωτήσεις	Αγόρι	457	3.18	0.739	3.00
	Κορίτσι	560	3.31	0.693	3.00
B1.22 Προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών	Αγόρι	457	3.16	0.817	3.00
	Κορίτσι	560	3.31	0.771	3.00
B1.23 Έχει εκπαιδευτική – διδασκτική εμπειρία	Αγόρι	457	3.08	0.855	3.00
	Κορίτσι	560	3.25	0.765	3.00

Συνακόλουθα, μετά τον έλεγχο υποθέσεων των μεταβλητών σε κάθε υποενότητα της ενότητας Γ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των δύο φύλων στις εξής μεταβλητές: Γ1.8 «Είναι εχέμυθος (κρατάει μυστικά)» (p-value=0.016), Γ3.3 «Είναι ψυχρός και απόμακρος» (p-value=0.12), Γ3.4 «Είναι ψύχραιμος και υπομονετικός» (p-value=0.047), Γ3.10 «Δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία» (p-value=0.004) και Γ4.6 «Επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες» (p-value<0.001). Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 52, στις μεταβλητές Γ1.8 και Γ3.4 η Μ.Τ. των κοριτσιών είναι υψηλότερη από των αγοριών, δηλαδή τα κορίτσια δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές, σε αντίθεση με τα αγόρια. Αντιθέτως, στις μεταβλητές Γ3.3, Γ3.10 και Γ4.6 τα αγόρια θεωρούν περισσότερο

σημαντικές τις μεταβλητές αυτές από ό,τι τα κορίτσια και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των αγοριών είναι υψηλότερη από των κοριτσιών.

Πίνακας 52: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.8, Γ3.3, Γ3.4, Γ3.10, Γ4.6, με βάση το φύλο

	Π1. Φύλο	N	M.T.	T.A.	Δ.
Γ1.8 Είναι εχέμυθος (κρατάει μυστικά)	Αγόρι	457	2.84	1.05	3.00
	Κορίτσι	560	3.00	1.05	3.00
Γ3.3 Είναι ψυχρός και απόμακρος	Αγόρι	457	1.22	0.525	1.00
	Κορίτσι	560	1.15	0.460	1.00
Γ3.4 Είναι ψύχραιμος και υπομονετικός	Αγόρι	457	3.39	0.623	3.00
	Κορίτσι	560	3.45	0.650	4.00
Γ3.10 Δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία	Αγόρι	457	1.35	0.745	1.00
	Κορίτσι	560	1.23	0.622	1.00
Γ4.6 Επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες	Αγόρι	457	1.34	0.615	1.00
	Κορίτσι	560	1.20	0.483	1.00

Στη συνέχεια, με βάση τα αποτελέσματα των ελέγχων υποθέσεων στις μεταβλητές της ενότητας Δ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ των δύο φύλων στις ακόλουθες μεταβλητές: Δ1.6 «Αξιοποιεί την αξιολόγηση ως μέσο τιμωρίας» ($p\text{-value}=0.001$), Δ1.7 «Αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές» ($p\text{-value}<0.001$), Δ1.8 «Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές» ($p\text{-value}<0.001$) και Δ1.14 «Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών» ($p\text{-value} < 0.001$). Όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 53, η Μ.Τ. των αγοριών είναι υψηλότερη από των κοριτσιών, με τα αγόρια να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές Δ1.6, Δ1.7, Δ1.8 και Δ1.14, σε αντίθεση με τα κορίτσια.

Πίνακας 53: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Δ1.6- Δ1.8, Δ1.14, με βάση το φύλο

	Π1. Φύλο	N	M.T.	T.A.	Δ.
Δ1.6 Αξιοποιεί την αξιολόγηση ως μέσο τιμωρίας	Αγόρι	457	1.24	0.535	1.00
	Κορίτσι	560	1.18	0.552	1.00
Δ1.7 Αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές	Αγόρι	457	2.05	0.931	2.00
	Κορίτσι	560	1.67	0.849	1.00

Δ1.8 Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές	Αγόρι	457	2.51	0.987	2.00
	Κορίτσι	560	2.17	0.948	2.00
Δ1.14 Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών	Αγόρι	457	1.45	0.813	1.00
	Κορίτσι	560	1.28	0.682	1.00

Περαιτέρω, με βάση τα αποτελέσματα των ελέγχων υποθέσεων στις μεταβλητές της ενότητας Ε' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του», παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ των δύο φύλων στη μεταβλητή E1.8 «Δοκιμάζει νέα πράγματα εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις» ($p\text{-value} = 0.048$). Μάλιστα, τα κορίτσια θεωρούν περισσότερο σημαντική τη μεταβλητή E1.8, σε σχέση με τα αγόρια και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των κοριτσιών είναι υψηλότερη από των αγοριών (βλ. Πίνακα 54).

Πίνακας 54: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής E1.8, με βάση το φύλο

	Π1. Φύλο	N	M.T.	T.A.	Δ.
E1.8 Δοκιμάζει νέα πράγματα εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις	Αγόρι	457	3.25	0.732	3.00
	Κορίτσι	560	3.36	0.698	3.00

Τέλος, με βάση τον έλεγχο υποθέσεων στις μεταβλητές ΣΤ1.1-ΣΤ1.4 της ενότητας ΣΤ' «Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών», δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ των δύο φύλων, δηλαδή η μηδενική υπόθεση δεν απορρίφθηκε.

5.3.1.2 Έλεγχος υποθέσεων με βάση τον τύπο σχολείου

Στη συνέχεια, εξετάσαμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p\text{-value} < 0.05$) στις απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, με βάση τον τύπο σχολείου (Γυμνάσιο και ΓΕ.Λ.), προχωρώντας σε έλεγχο υποθέσεων στο σύνολο των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, με τη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U test (γνωστού και ως Wilcoxon Rank Sum Test).

Στην ενότητα Α' «Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού», με βάση τα αποτελέσματα των ελέγχων υποθέσεων στο σύνολο των μεταβλητών της, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων μεταξύ των δύο τύπων σχολείων, Γυμνασίου και ΓΕ.Λ.

Ακολούθως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου υποθέσεων στις μεταβλητές της ενότητας Β' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών Γυμνασίου και ΓΕ.Λ. στις ακόλουθες μεταβλητές: B1.7 «Δίνει βαρύτητα στα ουσιώδη και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος» ($p\text{-value}<0.001$), B1.10 «Κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία» ($p\text{-value}<0.001$), B1.11 «Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών» ($p\text{-value}<0.001$), B1.18 «Χρησιμοποιεί δύσκολες εκφράσεις που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές» ($p\text{-value}=0.023$) και B1.22 «Προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών» ($p\text{-value}=0.019$). Μάλιστα, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 55, η Μ.Τ. των μαθητών ΓΕ.Λ. είναι υψηλότερη από των μαθητών Γυμνασίου, δηλαδή οι μαθητές ΓΕ.Λ. δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις παραπάνω μεταβλητές, σε αντίθεση με τους μαθητές Γυμνασίου.

Πίνακας 55: Μέτρα θέσης και διασπορά των μεταβλητών B1.7, B1.10, B1.11, B1.18, B1.22, με βάση τον τύπο σχολείου

	Π2. Τύπος Σχολείου	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ.
B1.7 Δίνει βαρύτητα στα ουσιώδη και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος	ΓΕ.Λ.	438	3.29	0.690	3.00
	Γυμνάσιο	579	3.11	0.738	3.00
B1.10 Κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία	ΓΕ.Λ.	438	3.15	0.888	3.00
	Γυμνάσιο	579	2.98	0.838	3.00
B1.11 Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών	ΓΕ.Λ.	438	3.37	0.745	4.00
	Γυμνάσιο	579	3.23	0.746	3.00
B1.18 Χρησιμοποιεί δύσκολες εκφράσεις που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές	ΓΕ.Λ.	438	1.50	0.746	1.00
	Γυμνάσιο	579	1.42	0.733	1.00
B1.22 Προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών	ΓΕ.Λ.	438	3.30	0.804	3.00
	Γυμνάσιο	579	3.20	0.787	3.00

Συνακόλουθα, με βάση τα αποτελέσματα των ελέγχων υποθέσεων των μεταβλητών σε κάθε υποενότητα της ενότητας Γ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις παρακάτω μεταβλητές: Γ1.8 «Είναι εχέμυθος (κρατάει μυστικά)» ($p\text{-value}=0.005$), Γ3.7 «Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του» ($p\text{-value}=0.022$), Γ4.1 «Αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και ελαχιστοποιεί

διαταραχές του μαθήματος» ($p\text{-value}=0.004$) και Γ4.3 «Είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη» ($p\text{-value}=0.019$). Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 56, οι μαθητές ΓΕ.Λ. θεωρούν περισσότερο σημαντική τη μεταβλητή Γ1.8, σε σχέση με τους μαθητές Γυμνασίου και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών ΓΕ.Λ. είναι υψηλότερη από των μαθητών Γυμνασίου. Αντιθέτως, στις μεταβλητές Γ3.7, Γ4.1 και Γ4.3, η Μ.Τ. των μαθητών Γυμνασίου είναι υψηλότερη από των μαθητών ΓΕ.Λ., δηλαδή οι μαθητές Γυμνασίου δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις προαναφερθείσες μεταβλητές, σε αντίθεση με τους μαθητές ΓΕ.Λ.

Πίνακας 56: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.8, Γ3.7, Γ4.1, Γ4.3, με βάση τον τύπο σχολείου

	Π2. Τύπος Σχολείου	N	Μ.Τ.	Τ.Α	Δ.
Γ1.8 Είναι εχέμυθος (κρατάει μυστικά)	ΓΕ.Λ.	438	3.05	1.02	3.00
	Γυμνάσιο	579	2.84	1.07	3.00
Γ3.7 Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του	ΓΕ.Λ.	438	3.00	0.819	3.00
	Γυμνάσιο	579	3.18	0.751	3.00
Γ4.1 Αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και ελαχιστοποιεί διαταραχές του μαθήματος	ΓΕ.Λ.	438	3.19	0.728	3.00
	Γυμνάσιο	579	3.35	0.695	3.00
Γ4.3 Είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη	ΓΕ.Λ.	438	3.14	0.752	3.00
	Γυμνάσιο	579	3.24	0.748	3.00

Στη συνέχεια, με βάση τα αποτελέσματα των ελέγχων υποθέσεων στις μεταβλητές της ενότητας Δ' «Διαστάσεις του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ των μαθητών Γυμνασίου και ΓΕ.Λ., στη μεταβλητή Δ1.8 «Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές» ($p\text{-value}=0.009$). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον ακόλουθο Πίνακα 57, η Μ.Τ. των μαθητών Γυμνασίου είναι υψηλότερη από των μαθητών ΓΕ.Λ., δηλαδή οι μαθητές Γυμνασίου εκφράζουν μεγαλύτερη προτίμηση στη μεταβλητή Δ1.8 από ό,τι οι μαθητές ΓΕ.Λ.

Πίνακας 57: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής Δ1.8, με βάση τον τύπο σχολείου

	Π2. Τύπος Σχολείου	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ.
Δ1.8 Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές	ΓΕ.Λ.	438	2.22	0.974	2.00
	Γυμνάσιο	579	2.40	0.978	2.00

Περαιτέρω, μετά τον έλεγχο υποθέσεων των μεταβλητών της ενότητας Ε' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις ανάμεσα στους μαθητές των δύο τύπων σχολείου στις ακόλουθες μεταβλητές: E1.8 «Δοκιμάζει νέα πράγματα εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις» (p-value=0.005) και E1.11 «Φροντίζει την εμφάνισή του, είναι περιποιημένος» (p-value=0.010). Μάλιστα, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 58, οι μαθητές ΓΕ.Λ. θεωρούν περισσότερο σημαντική τη μεταβλητή E1.8, σε σχέση με τους μαθητές Γυμνασίου και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών ΓΕ.Λ. είναι υψηλότερη από ό,τι στους μαθητές Γυμνασίου. Αντιθέτως, στη μεταβλητή E1.11 οι μαθητές Γυμνασίου έχουν υψηλότερη Μ.Τ. από τους μαθητές ΓΕ.Λ και, άρα, οι μαθητές Γυμνασίου δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη μεταβλητή αυτή.

Πίνακας 58: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών E1.8, E1.11, με βάση τον τύπο σχολείου

	Π2. Τύπος Σχολείου	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ.
E1.8 Δοκιμάζει νέα πράγματα εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις	ΓΕ.Λ.	438	3.36	0.724	3.00
	Γυμνάσιο	579	3.26	0.707	3.00
E1.11 Φροντίζει την εμφάνισή του, είναι περιποιημένος	ΓΕ.Λ.	438	2.76	0.949	3.00
	Γυμνάσιο	579	2.96	0.912	3.00

Τέλος, στην ενότητα ΣΤ' «Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών», σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων υποθέσεων των μεταβλητών, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις ανάμεσα στους μαθητές Γυμνασίου και ΓΕ.Λ. στις εξής μεταβλητές: ΣΤ1.1 «τη διδασκαλία των μαθημάτων» (p-value<0.001), ΣΤ1.2 «την παιδαγωγική τους συμπεριφορά» (p-value<0.001), ΣΤ1.3 «την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα» (p-value<0.001) και ΣΤ1.4 «την προσωπικότητά τους» (p-value<0.001). Πιο ειδικά, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 59, οι μαθητές Γυμνασίου εκφράζουν μεγαλύτερη προτίμηση στις παραπάνω μεταβλητές, σε σχέση με τους μαθητές ΓΕ.Λ. και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών Γυμνασίου είναι υψηλότερη από των μαθητών ΓΕ.Λ.

Πίνακας 59: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών ΣΤ1.1-ΣΤ1.4, με βάση τον τύπο σχολείου

	Π2. Τύπος Σχολείου	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ.
ΣΤ1.1 τη διδασκαλία των μαθημάτων	ΓΕ.Λ.	438	2.84	0.845	3.00
	Γυμνάσιο	579	3.24	0.715	3.00

ΣΤ1.2 την παιδαγωγική τους συμπεριφορά	ΓΕ.Λ.	438	2.94	0.824	3.00
	Γυμνάσιο	579	3.23	0.739	3.00
ΣΤ1.3 την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα	ΓΕ.Λ.	438	2.89	0.815	3.00
	Γυμνάσιο	579	3.16	0.739	3.00
ΣΤ1.4 την προσωπικότητά τους	ΓΕ.Λ.	438	3.00	0.874	3.00
	Γυμνάσιο	579	3.18	0.844	3.00

5.3.1.3 Έλεγχος υποθέσεων με βάση την τάξη φοίτησης

Για να εξετάσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση την τάξη φοίτησης, προχωρήσαμε σε έλεγχο υποθέσεων, με τη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis, αρχικά, ανάμεσα στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και, ακολούθως, μεταξύ των τριών τάξεων του Γενικού Λυκείου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας Α' «*Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού*», με βάση την τάξη φοίτησης στο Γυμνάσιο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών.

Ακολούθως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας Β' «*Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία*», με βάση την τάξη φοίτησης στο Γυμνάσιο, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών στις μεταβλητές B1.5 «*Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο*» (p-value=0.040), B1.6 «*Διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του*» (p-value=0.001), B1.9 «*Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον*» (p-value=0.003), B1.12 «*Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα διεκπεραιώνοντας την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη*» (p-value=0.043), B1.20 «*Ενθαρρύνει και παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα*» (p-value=0.036) και B1.23 «*Έχει εκπαιδευτική -διδασκτική εμπειρία*» (p-value=0.014).

Στη συνέχεια, προκειμένου να διακρίνουμε ανάμεσα σε ποια ζεύγη τάξεων του Γυμνασίου υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, προχωρήσαμε σε διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές και διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη τάξεων σε κάθε μεταβλητή: στη B1.5 ανάμεσα στη Β' και Γ' τάξη (p-value=0.030), στη B1.6 ανάμεσα

στη Β΄ και Γ΄ τάξη ($p\text{-value}<0.001$), στη Β1.9 ανάμεσα στη Β΄ και Γ΄ τάξη ($p\text{-value}=0.003$), στη Β1.12 ανάμεσα στην Α΄ και Γ΄ τάξη ($p\text{-value}=0.039$), στη Β1.20 ανάμεσα στη Β΄ και Γ΄ τάξη ($p\text{-value}=0.030$) και στη Β1.23 ανάμεσα στην Α΄ και Γ΄ τάξη ($p\text{-value}=0.043$), Β και Γ΄ τάξη ($p\text{-value}=0.023$). Μάλιστα, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 60, στις μεταβλητές Β1.5, Β1.6, Β1.9, Β1.20 και Β1.23, η Μ.Τ. των μαθητών Β΄ τάξης Γυμνασίου είναι υψηλότερη από των μαθητών Γ΄ τάξης, δηλαδή οι μαθητές Β΄ τάξης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές από ό,τι οι μαθητές Γ΄ τάξης. Παρομοίως, στις μεταβλητές Β1.12 και Β1.23, οι μαθητές Α΄ τάξης θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις μεταβλητές αυτές, σε αντίθεση με τους μαθητές Γ΄ τάξης και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών Α΄ τάξης είναι υψηλότερη από των μαθητών Γ΄ τάξης.

Πίνακας 60: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Β1.5, Β1.6, Β1.9, Β1.12, Β1.20, Β1.23, με βάση την τάξη (Γυμνάσιο)

	Π3. Τάξη Γυμνάσιο	N	M.T.	T.A.	Δ.
B1.5 Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο	Β΄	196	3.79	0.420	4.00
	Γ΄	205	3.65	0.508	4.00
B1.6 Διδάσκει με σωστή μέθοδο / αποτελεσματικά το μάθημά του	Β΄	196	3.63	0.505	4.00
	Γ΄	205	3.49	0.548	4.00
B1.9 Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον	Β΄	196	3.77	0.502	4.00
	Γ΄	205	3.62	0.578	4.00
B1.12 Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα διεκπεραιώνοντας την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη	Α΄	178	2.80	0.839	3.00
	Γ΄	205	2.50	0.844	2.00
B1.20 Ενθαρρύνει και παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα	Β΄	196	3.55	0.575	4.00
	Γ΄	205	3.37	0.626	3.00
B1.23 Έχει εκπαιδευτική-διδασκτική εμπειρία	Α΄	178	3.31	0.759	3.00
	Β΄	196	3.22	0.828	3.00
	Γ΄	205	3.00	0.860	3.00

Ακολούθως, στην ενότητα Γ΄ «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του», σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση την τάξη φοίτησης στο Γυμνάσιο, στις εξής μεταβλητές: Γ1.3 «Ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγάλος ψυχός» ($p\text{-value}<0.001$), Γ1.11 «Επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών» ($p\text{-value}=0.004$), Γ2.3 «Διαμορφώνει

κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας» ($p\text{-value}<0.001$), Γ2.6 «Ενθαρρύνει όλους τους μαθητές και, ιδιαίτερα, τους ντροπαλούς και αδύνατους» ($p\text{-value}=0.041$), Γ2.7 «Συζητάει με διάλογο με τους μαθητές του για όλα τα ζητήματα» ($p\text{-value}=0.005$), Γ3.6 «Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές» ($p\text{-value}=0.012$), Γ3.7 «Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του» ($p\text{-value}<0.001$), Γ3.8 «Είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τους μαθητές» ($p\text{-value}=0.013$), Γ3.10 «Δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία» ($p\text{-value}=0.012$), Γ3.11 «Συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. αθλητικές εκδρομές)» ($p\text{-value}=0.002$), Γ4.6 «Επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες» ($p\text{-value}=0.044$), Γ4.9 «Είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά» ($p\text{-value}=0.014$) και Γ4.11 «Διαχειρίζεται και επιλύει με σωστό τρόπο διαφωνίες, εντάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις» ($p\text{-value}=0.027$).

Ύστερα από τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη τάξεων του Γυμνασίου σε κάθε μεταβλητή: στη Γ1.3 ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.013$), Β' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.<0.001$), στη Γ1.11 ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.008$), Β' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.020$), στη Γ2.3 ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.005$), Β' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.<0.001$), στη Γ2.6 ανάμεσα στη Β' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.034$), στη Γ2.7 ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.045$), Β' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.007$), στη Γ3.6 ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.012$), στη Γ3.7 ανάμεσα στην Α' και Β' τάξη ($p\text{-value}=0.019$), Α' και Γ' τάξη ($p\text{-value}<0.001$), στη Γ3.8 ανάμεσα στη Β' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.008$), στη Γ3.10 ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.009$), στη Γ3.11 ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.002$), στη Γ4.6 ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.038$), στη Γ4.9 ανάμεσα στην Α' και Β' τάξη ($p\text{-value}=0.020$), Α' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.047$) και στη Γ4.11 ανάμεσα στη Β' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.024$).

Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 61, στις μεταβλητές Γ1.3, Γ1.11, Γ2.3, Γ2.7, η Μ.Τ. των μαθητών Α' και Β' τάξης Γυμνασίου είναι υψηλότερη από των μαθητών Γ' τάξης, δηλαδή οι μαθητές Α' και Β' τάξης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές, σε σχέση με τους μαθητές Γ' τάξης. Παρομοίως, και στις μεταβλητές Γ3.6, Γ3.7, Γ3.11, Γ4.6 και Γ4.9, οι μαθητές Α' τάξης θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις μεταβλητές αυτές από ό,τι οι μαθητές Γ' τάξης, με τη Μ.Τ. των πρώτων να είναι υψηλότερη από των τελευταίων. Αντιθέτως, στη μεταβλητή

Γ3.10, οι μαθητές Α΄ τάξης εκφράζουν περισσότερο την προτίμησή τους για τη μη αποδοχή της μεταβλητής αυτής, σε σχέση με τους μαθητές Γ΄ τάξης και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών Α΄ τάξης είναι υψηλότερη από των μαθητών Γ΄ τάξης. Επιπλέον, στις μεταβλητές Γ3.7 και Γ4.9, η Μ.Τ. των μαθητών Α΄ τάξης είναι υψηλότερη από ό,τι στους μαθητές Β΄ τάξης, με τους μαθητές Α΄ τάξης να προτιμούν περισσότερο τις μεταβλητές αυτές, σε σχέση με τους μαθητές Β΄ τάξης. Τέλος, στις μεταβλητές Γ2.6, Γ3.8 και Γ4.11, οι μαθητές Β΄ τάξης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές από ό,τι οι μαθητές Γ΄ τάξης και, πιο ειδικά, η Μ.Τ. των μαθητών Β΄ τάξης είναι υψηλότερη από των μαθητών Γ΄ τάξης.

Πίνακας 61: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.3, Γ1.11, Γ2.3, Γ2.6, Γ2.7, Γ3.6-Γ3.8, Γ3.10, Γ3.11, Γ4.6, Γ4.9, Γ4.11, με βάση την τάξη (Γυμνάσιο)

	Π3. Τάξη Γυμνάσιο	N	M.T.	T.A.	Δ.
Γ1.3 Ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγαλόψυχος	Α΄	178	3.33	0.653	3.00
	Β΄	196	3.40	0.699	4.00
	Γ΄	205	3.18	0.680	3.00
Γ1.11 Επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών	Α΄	178	3.68	0.586	4.00
	Β΄	196	3.72	0.483	4.00
	Γ΄	205	3.57	0.603	4.00
Γ2.3 Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας	Α΄	178	3.52	0.555	4.00
	Β΄	196	3.54	0.585	4.00
	Γ΄	205	3.29	0.610	3.00
Γ2.6 Ενθαρρύνει όλους τους μαθητές και, ιδιαίτερα, τους ντροπαλούς και αδύνατους	Β΄	196	3.59	0.631	4.00
	Γ΄	205	3.44	0.688	4.00
Γ2.7 Συζητάει με διάλογο με τους μαθητές του για όλα τα ζητήματα	Α΄	178	3.61	0.543	4.00
	Β΄	196	3.58	0.615	4.00
	Γ΄	205	3.41	0.656	4.00
Γ3.6 Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές	Α΄	178	3.66	0.497	4.00
	Γ΄	205	3.56	0.554	4.00
Γ3.7 Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του	Α΄	178	3.37	0.636	3.00
	Β΄	196	3.17	0.808	3.00
	Γ΄	205	3.01	0.751	3.00
Γ3.8 Είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τους μαθητές	Β΄	196	3.62	0.582	4.00
	Γ΄	205	3.60	0.511	4.00
Γ3.10 Δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία	Α΄	178	1.34	0.729	1.00
	Γ΄	205	1.21	0.571	1.00

Γ3.11 Συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. αθλητικές, εκδρομές)	Α΄	178	3.42	0.710	4.00
	Γ΄	205	3.19	0.713	3.00
Γ4.6 Επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες	Α΄	178	1.32	0.641	1.00
	Γ΄	205	1.22	0.452	1.00
Γ4.9 Είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά	Α΄	178	2.79	0.918	3.00
	Β΄	196	2.57	0.977	3.00
	Γ΄	205	2.61	0.904	3.00
Γ4.11 Διαχειρίζεται και επιλύει με σωστό τρόπο διαφωνίες, εντάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις	Β΄	196	3.64	0.521	4.00
	Γ΄	205	3.49	0.566	4.00

Εκτός από τα παραπάνω, στην ενότητα Δ΄ «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών» διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση την τάξη φοίτησης στο Γυμνάσιο, στις εξής μεταβλητές: Δ1.7 «Αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές» ($p\text{-value}=0.017$), Δ1.8 «Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές» ($p\text{-value}<0.001$), Δ1.11 «Δίνει σαφείς οδηγίες, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών» ($p\text{-value}=0.008$), Δ1.14 «Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών» ($p\text{-value}<0.001$) και Δ1.15 «Ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών» ($p\text{-value}=0.022$).

Ακολούθως, ύστερα από τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη τάξεων σε κάθε μεταβλητή: στη Δ1.7 ανάμεσα στην Α΄ και Γ΄ τάξη ($p\text{-value}=0.015$), στη Δ1.8 ανάμεσα στην Α΄ και Γ΄ τάξη ($p\text{-value}<0.001$), στη Δ1.11 ανάμεσα στην Α΄ και Γ΄ τάξη ($p\text{-value}=0.006$), στη Δ1.14 ανάμεσα στην Α΄ και Γ΄ τάξη ($p\text{-value}<0.001$), Β΄ και Γ΄ τάξη ($p\text{-value}=0.002$) και στη Δ1.15 ανάμεσα στην Α΄ και Γ΄ τάξη ($p\text{-value}=0.018$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 62, στις παραπάνω μεταβλητές, η Μ.Τ. των μαθητών Α΄ τάξης Γυμνασίου είναι υψηλότερη από των μαθητών Γ΄ τάξης, δηλαδή οι μαθητές Α΄ τάξης εκφράζουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές από ό,τι οι μαθητές Γ΄ τάξης. Επίσης, σχετικά με τη μεταβλητή Δ1.14, οι μαθητές Β΄ τάξης προτιμούν περισσότερο τη μεταβλητή αυτή, σε σχέση με τους μαθητές Γ΄ τάξης και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών Β΄ τάξης είναι υψηλότερη από των μαθητών Γ΄ τάξης.

Πίνακας 62: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Δ1.7, Δ1.8, Δ1.11, Δ1.14, Δ1.15, με βάση την τάξη (Γυμνάσιο)

	Π3. Τάξη Γυμνάσιο	N	M.T.	T.A.	Δ.
Δ1.7 Αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές	A'	178	1.92	0.956	2.00
	Γ'	205	1.67	0.778	2.00
Δ1.8 Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές	A'	178	2.58	1.017	3.00
	Γ'	205	2.22	0.917	2.00
Δ1.11 Δίνει σαφείς οδηγίες, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών	A'	178	3.57	0.551	4.00
	Γ'	205	3.47	0.574	4.00
Δ1.14 Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών	A'	178	1.52	0.897	1.00
	B'	196	1.42	0.777	1.00
	Γ'	205	1.25	0.604	1.00
Δ1.15 Ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών	A'	178	3.59	0.616	4.00
	Γ'	205	3.40	0.732	4.00

Περαιτέρω, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας Ε' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με προσωπικότητά του», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση την τάξη φοίτησης στο Γυμνάσιο, στις εξής μεταβλητές: E1.1 «Είναι ευγενική προσωπικότητα» (p-value=0.027), E1.3 «Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος» (p-value=0.009), E1.4 «Εμπνέει αισιοδοξία» (p-value=0.002), E1.6 «Διαθέτει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του» (p-value=0.038) και E1.9 «Επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους» (p-value<0.001).

Στη συνέχεια, μετά τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη τάξεων σε κάθε μεταβλητή: στην E1.1 ανάμεσα στη Β' και Γ' τάξη (p-value=0.021), στην E1.3 ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη (p-value=0.037), Β' και Γ' τάξη (p-value=0.014), στην E1.4 ανάμεσα στην Α' και Β' τάξη (p-value=0.022), Β' και Γ' τάξη (p-value=0.002), στην E1.6 ανάμεσα στη Β' και Γ' τάξη (p-value=0.030) και την E1.9 ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη (p-value<0.001), Β' και Γ' τάξη (p-value=0.004). Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 63 που ακολουθεί, αναφορικά με τις παραπάνω μεταβλητές, οι μαθητές Β' τάξης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές, σε σχέση με τους μαθητές Γ' τάξης και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών Β' τάξης Γυμνασίου είναι υψηλότερη από των μαθητών Γ' τάξης. Επίσης,

στις μεταβλητές E1.3 και E1.9, η Μ.Τ. των μαθητών Α΄ τάξης είναι υψηλότερη των μαθητών Γ΄ τάξης, με τους μαθητές της Α΄ τάξης να προτιμούν περισσότερο τις μεταβλητές αυτές από ό,τι οι μαθητές Γ΄ τάξης. Επιπλέον, αναφορικά με τη μεταβλητή E1.4, οι μαθητές Β΄ τάξης δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη μεταβλητή αυτή, σε αντίθεση με τους μαθητές Α΄ τάξης και, πιο ειδικά, η Μ.Τ. των μαθητών Β΄ τάξης είναι υψηλότερη από των μαθητών Α΄ τάξης.

Πίνακας 63: : Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών E1.1, E1.3, E1.4, E1.6, E1.9, με βάση την τάξη (Γυμνάσιο)

	Π3. Τάξη Γυμνάσιο	N	M.T.	T.A.	Δ.
E1.1 Είναι ευγενική προσωπικότητα	B΄	196	3.76	0.454	4.00
	Γ΄	205	3.63	0.503	4.00
E1.3 Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος	A΄	178	3.36	0.740	4.00
	B΄	196	3.31	0.790	3.00
	Γ΄	205	3.20	0.735	3.00
E1.4 Εμπνέει αισιοδοξία	A΄	178	3.49	0.631	4.00
	B΄	196	3.58	0.580	4.00
	Γ΄	205	3.38	0.679	3.00
E1.6 Διαθέτει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του	B΄	196	3.65	0.558	4.00
	Γ΄	205	3.55	0.580	4.00
E1.9 Επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους	A΄	178	3.43	0.679	4.00
	B΄	196	3.34	0.716	3.00
	Γ΄	205	3.02	0.789	3.00

Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας ΣΤ΄ «Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση την τάξη φοίτησης στο Γυμνάσιο, στις εξής μεταβλητές: ΣΤ1.3 «την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα» (p-value=0.004) και ΣΤ1.4 «την προσωπικότητά τους» (p-value=0.006).

Ακολουθώς, μετά τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη τάξεων σε κάθε μεταβλητή: στη ΣΤ1.3 ανάμεσα στην Α΄ και Γ΄ τάξη (p-value=0.003) και στη ΣΤ1.4 ανάμεσα στην Α΄ και Γ΄ τάξη (p-value=0.003). Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 64, η Μ.Τ. των μαθητών Α΄ τάξης Γυμνασίου είναι υψηλότερη από των μαθητών Γ΄ τάξης, δηλαδή οι μαθητές Α΄ τάξης δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη μεταβλητή αυτή, σε σχέση με τους μαθητές Γ΄ τάξης.

Πίνακας 64: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών ΣΤ1.3, ΣΤ1.4, με βάση την τάξη (Γυμνάσιο)

	Π3. Τάξη Γυμνάσιο	N	M.T.	T.A.	Δ.
ΣΤ1.3 την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα	Α΄	178	3.25	0.735	3.00
	Γ΄	205	3.01	0.744	3.00
ΣΤ1.4 την προσωπικότητά του	Α΄	178	3.26	0.745	3.00
	Γ΄	205	3.02	0.891	3.00

Ακολούθως, εξετάσαμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση την τάξη φοίτησης στο ΓΕ.Λ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας Α΄ «Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού», με βάση την τάξη φοίτησης στο ΓΕ.Λ., διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών στη μεταβλητή Α1.4 «Αυτός που διακρίνεται για τη σωστή και ισορροπημένη προσωπικότητά του» ($p\text{-value}=0.043$).

Μετά τη διόρθωση Bonferroni στη μεταβλητή Α1.4, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στη Β΄ και Γ΄ τάξη ΓΕ.Λ. ($p\text{-value}=0.033$). Μάλιστα, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 65, οι μαθητές Β΄ τάξης θεωρούν περισσότερο σημαντική τη μεταβλητή αυτή από ό,τι οι μαθητές Γ΄ τάξης και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών Β΄ τάξης ΓΕ.Λ. είναι υψηλότερη από των μαθητών Γ΄ τάξης.

Πίνακας 65: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής Α1.4, με βάση την τάξη (ΓΕ.Λ.)

	Π3. Τάξη ΓΕ.Λ.	N	M.T.	T.A.	Δ.
A1.4 Αυτός που διακρίνεται για τη σωστή και ισορροπημένη προσωπικότητά του	Β΄	148	3.39	0.805	4.00
	Γ΄	151	3.13	0.933	3.00

Συνακόλουθα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας Β΄ «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία», με βάση την τάξη φοίτησης στο ΓΕ.Λ., διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών στη μεταβλητή Β1.6 «Διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του» ($p\text{-value}=0.013$).

Ύστερα από τη διόρθωση Bonferroni, παρατηρήθηκε στην παραπάνω μεταβλητή στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στην Α' και Β' τάξη ($p\text{-value}=0.047$), Β' και Γ' τάξη ($p\text{-value}=0.014$). Πιο αναλυτικά, η Μ.Τ. των μαθητών Β' τάξης ΓΕ.Λ. είναι υψηλότερη από των μαθητών Α και Γ' τάξης, δηλαδή οι μαθητές Β' τάξης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη συγκεκριμένη μεταβλητή, σε αντίθεση με τους μαθητές Α και Γ' τάξης (βλ. Πίνακα 66).

Πίνακας 66: Μέτρα θέσης και διασπορά της μεταβλητής Β1.6, με βάση την τάξη (ΓΕ.Λ.)

	Π3. Τάξη ΓΕ.Λ.	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ.
B1.6 Λιδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του	Α'	139	3.65	0.521	4.00
	Β'	148	3.79	0.425	4.00
	Γ'	151	3.62	0.587	4.00

Περαιτέρω, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση την τάξη φοίτησης στο ΓΕ.Λ., στις εξής μεταβλητές της ενότητας Γ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του»: Γ2.3 «Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας» ($p\text{-value}=0.010$), Γ3.8 «Είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τους μαθητές» ($p\text{-value}=0.011$) και Γ4.6 «Επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες» ($p\text{-value}=0.039$).

Μετά από τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη τάξεων σε κάθε μεταβλητή: στη Γ2.3 ανάμεσα στη Β' και Γ' τάξη ΓΕ.Λ. ($p\text{-value}=0.038$), στη Γ3.8 ανάμεσα στη Β' και Γ' τάξη ΓΕ.Λ. ($p\text{-value}=0.008$) και στη Γ4.6 ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη ΓΕ.Λ. ($p\text{-value}=0.030$). Μάλιστα, στις μεταβλητές Γ2.3 και Γ3.8, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 67, οι μαθητές Β' τάξης εκφράζουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές από ό,τι οι μαθητές Γ' τάξης και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών Β' τάξης ΓΕ.Λ. είναι υψηλότερη από των μαθητών Γ' τάξης. Επίσης, στη μεταβλητή Γ4.6, η Μ.Τ. των μαθητών Α' τάξης ΓΕ.Λ. είναι υψηλότερη από των μαθητών Γ' τάξης, με τους μαθητές Α' τάξης να εκφράζουν περισσότερο την προτίμησή τους για τη μη αποδοχή της μεταβλητής αυτής, σε αντίθεση με τους μαθητές Γ' τάξης.

Πίνακας 67: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ2.3, Γ3.8, Γ4.6, με βάση την τάξη (ΓΕ.Λ.)

	Π3. Τάξη ΓΕ.Λ.	N	M.T.	T.A.	Δ.
Γ2.3 Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας	Β΄	148	3.68	0.481	4.00
	Γ΄	151	3.52	0.575	4.00
Γ3.8 Είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τους μαθητές	Β΄	148	3.69	0.493	4.00
	Γ΄	151	3.48	0.620	4.00
Γ4.6 Επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες	Α΄	139	1.35	0.635	1.00
	Γ΄	151	1.19	0.486	1.00

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας Δ΄ «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», με βάση την τάξη φοίτησης στο ΓΕ.Λ., διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών στις μεταβλητές Δ1.11 «Δίνει σαφείς οδηγίες, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών» (p-value=0.007) και Δ1.14 «Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών» (p-value=0.020).

Μετά τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη τάξεων σε κάθε μεταβλητή: στη Δ1.11 ανάμεσα στην Α΄ και Γ΄ τάξη (p-value=0.018), Β΄ και Γ΄ τάξη (p-value=0.019) και στη Δ1.14 ανάμεσα στην Α΄ και Γ΄ τάξη (p-value=0.026), Β΄ και Γ΄ τάξη (p-value=0.042). Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 68, στις μεταβλητές Δ1.11 και Δ1.14, η Μ.Τ. των μαθητών Α΄ και Β΄ τάξης ΓΕ.Λ. είναι υψηλότερη από των μαθητών Γ΄ τάξης και, μάλιστα, οι μαθητές Α΄ και Β΄ τάξης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές, σε σχέση με τους μαθητές Γ΄ τάξης.

Πίνακας 68: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Δ1.11, Δ1.14, με βάση την τάξη (ΓΕ.Λ.)

	Π3. Τάξη ΓΕ.Λ.	N	M.T.	T.A.	Δ.
Δ1.11 Δίνει σαφείς οδηγίες, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών	Α΄	139	3.52	0.606	4.00
	Β΄	148	3.51	0.600	4.00
	Γ΄	151	3.32	0.638	3.00
Δ1.14 Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών	Α΄	139	1.38	0.756	1.00
	Β΄	148	1.40	0.814	1.00
	Γ΄	151	1.19	0.550	1.00

Παρομοίως, στην ενότητα Ε' «*Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του*», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση την τάξη φοίτησης στο ΓΕ.Λ., στη μεταβλητή Ε1.4 «*Εμπνέει αισιοδοξία*» ($p\text{-value}=0.049$). Μετά τη διόρθωση Bonferroni στην παραπάνω μεταβλητή, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στην Α' και Β' τάξη ΓΕ.Λ. ($p\text{-value}=0.041$). Μάλιστα, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 69, οι μαθητές Β' τάξης θεωρούν περισσότερο σημαντική τη μεταβλητή αυτή, σε σχέση με τους μαθητές Α' τάξης και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών Β' τάξης ΓΕ.Λ. είναι υψηλότερη από των μαθητών Α' τάξης.

Πίνακας 69: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής Ε1.4, με βάση την τάξη (ΓΕ.Λ.)

	Π3. Τάξη ΓΕ.Λ.	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ.
Ε1.4 Εμπνέει αισιοδοξία	Α'	139	3.47	0.695	4.00
	Β'	148	3.66	0.542	4.00

Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας ΣΤ' «*Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών*», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση την τάξη φοίτησης στο ΓΕ.Λ., στις μεταβλητές ΣΤ1.3 «*την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα*» ($p\text{-value}=0.013$) και ΣΤ1.4 «*την προσωπικότητά τους*» ($p\text{-value}=0.010$).

Μετά τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη τάξεων σε κάθε μεταβλητή: στη ΣΤ1.3 ανάμεσα στην Α' και Β' τάξη ($p\text{-value}=0.007$) και στη ΣΤ1.4 ανάμεσα στην Α' και Β' τάξη ($p\text{-value}=0.007$). Πιο ειδικά, στις μεταβλητές ΣΤ1.3 και ΣΤ1.4, η Μ.Τ. των μαθητών Α' τάξης είναι υψηλότερη από των μαθητών Β' τάξης και, συγκεκριμένα, οι μαθητές Α' τάξης εκφράζουν μεγαλύτερη συμφωνία με τις μεταβλητές αυτές από ό,τι οι μαθητές Β' τάξης (βλ. Πίνακα 70).

Πίνακας 70: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών ΣΤ1.3, ΣΤ1.4, με βάση την τάξη (ΓΕ.Λ.)

	Π3. Τάξη ΓΕ.Λ.	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ.
ΣΤ1.3 την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα	Α'	139	3.04	0.751	3.00
	Β'	148	2.77	0.783	3.00
ΣΤ1.4 την προσωπικότητά του	Α'	139	3.17	0.816	3.00
	Β'	148	2.86	0.886	3.00

5.3.1.4 Έλεγχος υποθέσεων με βάση τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης

Για να εξετάσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Πρέβεζας), προχωρήσαμε σε έλεγχο υποθέσεων στο σύνολο των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, με τη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας Α' «Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού», με βάση τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών στις μεταβλητές Α2.3 *Η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού σε επηρεάζει όσον αφορά «τη συμπεριφορά σου απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό»* (p-value=0.020) και Α3.3 *Ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει στη «μετάδοση και απόκτηση γνώσεων»* (p-value<0.001).

Μετά από τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα εξής ζεύγη Νομών Δ/σης Εκπ/σης σε κάθε μεταβλητή: στην Α2.3 ανάμεσα στον Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.034) και στην Α3.3 ανάμεσα στον Ν. Άρτας και Ν. Θεσπρωτίας (p-value=0.014), Ν. Άρτας και Ν. Πρέβεζας (p-value=0.008), Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.005), Ν. Ιωαννίνων και Ν. Πρέβεζας (p-value=0.002). Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 71, στη μεταβλητή Α2.3, οι μαθητές του Ν. Ιωαννίνων δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη μεταβλητή αυτή από ό,τι οι μαθητές του Ν. Θεσπρωτίας και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών του Ν. Ιωαννίνων είναι υψηλότερη από των μαθητών του Ν. Θεσπρωτίας. Αντίστοιχα, στη μεταβλητή Α3.3, η Μ.Τ. των μαθητών του Ν. Άρτας και του Ν. Ιωαννίνων είναι υψηλότερη από των μαθητών του Ν. Θεσπρωτίας και του Ν. Πρέβεζας και, πιο ειδικά, οι μαθητές του Ν. Άρτας και του Ν. Ιωαννίνων εκφράζουν μεγαλύτερη προτίμηση στη μεταβλητή Α3.3, σε σχέση με τους μαθητές του Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Πρέβεζας.

Πίνακας 71: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Α2.3, Α3.3, με βάση τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης

	Π4. Ν. Δ/σης Εκπ/σης	Ν	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ.
Α2.3 τη συμπεριφορά σου απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό	Θεσπρωτίας	145	3.46	0.623	4.00
	Ιωαννίνων	506	3.57	0.681	4.00

A3.3 μετάδοση και απόκτηση γνώσεων	Άρτας	180	3.59	0.623	4.00
	Θεσπρωτίας	145	3.42	0.597	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.58	0.629	4.00
	Πρέβεζας	186	3.41	0.628	3.00

Ακολούθως, στην ενότητα Β' «*Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του*», παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση τον Νομό Δ/νσης Εκπ/σης, στις ακόλουθες μεταβλητές: B1.2 «*Γνωρίζει τους στόχους των μαθημάτων*» (p-value=0.014), B1.3 «*Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο*» (p-value=0.001), B1.8 «*Έρχεται προετοιμασμένος κάθε μέρα στην τάξη για να διδάξει*» (p-value<0.001), B1.9 «*Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον*» (p-value=0.006), B1.10 «*Κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία*» (p-value=0.003) και B1.11 «*Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και στο επίπεδο των μαθητών*» (p-value=0.003).

Ύστερα από τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη Νομών Δ/νσης Εκπ/σης σε κάθε μεταβλητή: στη B1.2 ανάμεσα στον Ν. Άρτας και Ν. Θεσπρωτίας (p-value=0.027), Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.012), στη B1.3 ανάμεσα στον Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.003), Ν. Ιωαννίνων και Ν. Πρέβεζας (p-value=0.034), στη B1.8 ανάμεσα στον Ν. Άρτας και Ν. Πρέβεζας (p-value=0.015), Ν. Ιωαννίνων και Ν. Πρέβεζας (p-value=0.003), στη B1.9 ανάμεσα στον Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.010), στη B1.10 ανάμεσα στον Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.019), Ν. Ιωαννίνων και Ν. Πρέβεζας (p-value=0.020) και στη B1.11 ανάμεσα στον Ν. Άρτας και Ν. Θεσπρωτίας (p-value=0.012), Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.023). Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 72, σχετικά με τις μεταβλητές B1.2, B1.3, B1.9, B1.10 και B1.11, οι μαθητές του Ν. Άρτας και του Ν. Ιωαννίνων θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις μεταβλητές αυτές, σε αντίθεση με τους μαθητές του Ν. Θεσπρωτίας και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών του Ν. Άρτας και του Ν. Ιωαννίνων είναι υψηλότερη από των μαθητών του Ν. Θεσπρωτίας. Παρομοίως, στη μεταβλητή B1.3, η Μ.Τ. των μαθητών του Ν. Ιωαννίνων είναι υψηλότερη από των μαθητών του Ν. Πρέβεζας, με τους μαθητές του Ν. Ιωαννίνων να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη μεταβλητή αυτή από ό,τι οι μαθητές του Ν. Πρέβεζας. Επιπλέον, στη μεταβλητή B1.8,

οι μαθητές του Ν. Άρτας και του Ν. Ιωαννίνων εκφράζουν μεγαλύτερη προτίμηση στη μεταβλητή αυτή, σε σχέση με τους μαθητές του Ν. Πρέβεζας και, πιο ειδικά, η Μ.Τ. των μαθητών του Ν. Άρτας και του Ν. Ιωαννίνων είναι υψηλότερη από των μαθητών του Ν. Πρέβεζας.

Πίνακας 72: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών B1.2, B1.3, B1.8-B1.11, με βάση τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης

	Π4. Ν. Δ/σης Εκπ/σης	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ.
B1.2 Γνωρίζει τους στόχους των μαθημάτων του	Άρτας	180	3.34	0.618	3.00
	Θεσπρωτίας	145	3.11	0.728	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.32	0.662	3.00
B1.3 Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο	Θεσπρωτίας	145	3.67	0.566	4.00
	Ιωαννίνων	506	3.82	0.436	4.00
	Πρέβεζας	186	3.72	0.540	4.00
B1.8 Έρχεται προετοιμασμένος κάθε μέρα στην τάξη για να διδάξει	Άρτας	180	3.31	0.718	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.29	0.753	3.00
	Πρέβεζας	186	3.10	0.714	3.00
B1.9 Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον	Θεσπρωτίας	145	3.59	0.629	4.00
	Ιωαννίνων	506	3.76	0.494	4.00
B1.10 Κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία	Θεσπρωτίας	145	2.92	0.859	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.15	0.824	3.00
	Πρέβεζας	186	2.93	0.901	3.00
B1.11 Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών	Άρτας	180	3.41	0.640	3.00
	Θεσπρωτίας	145	3.15	0.758	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.31	0.739	3.00

Συνακόλουθα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας Γ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του», σε καθεμία από τις τέσσερις υποενότητες, με βάση τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών στις ακόλουθες μεταβλητές: Γ1.1 «Σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών» (p-value<0.001), Γ1.2 «Αντιμετωπίζει τους μαθητές με αγάπη και κατανόηση» (p-value=0.009), Γ1.3 «Ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγαλόψυχος» (p-value<0.023), Γ1.6 «Αποδέχεται τους μαθητές με τις ιδιαιτερότητές τους (με τα θετικά και τα αρνητικά τους)» (p-value<0.001), Γ1.7 «Είναι ειλικρινής» (p-value=0.004), Γ1.8 «Είναι εχέμυθος (κρατάει μυστικά)» (p-value<0.001), Γ2.2 «Αναπτύσσει φιλικό και οικείο κλίμα και οι

μαθητές αισθάνονται άνετα στην τάξη» (p-value=0.007), Γ2.3 «Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας» (p-value=0.0012), Γ2.4 «Κάνει αστεία και έχει χιούμορ» (p-value=0.015), Γ3.2 «Είναι ήρεμος και πράος» (p-value=0.032), Γ3.6 «Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές» (p-value<0.001), Γ3.7 «Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του» (p-value=0.003), Γ3.9 «Προσφωνεί τους μαθητές με το μικρό τους όνομα» (p-value=0.005), Γ3.10 «Δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία» (p-value=0.026), Γ3.12 «Περιφέρεται στην αυλή και τους διαδρόμους του σχολικού κτιρίου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και αναζητά ευκαιρίες για συζήτηση και παιχνίδι με τους μαθητές» (p-value<0.001), Γ4.1 «Αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και ελαχιστοποιεί διαταραχές του μαθήματος» (p-value=0.003), Γ4.3 «Είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη» (p-value=0.010), Γ4.4 «Συνδιαμορφώνει τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης με τους μαθητές» (p-value<0.001), Γ4.5 «Εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου» (p-value=0.023) και Γ4.9 «Είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά» (p-value<0.001).

Μετά τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη Νομών Δ/σης Εκπ/σης σε κάθε μεταβλητή: στη Γ1.1 ανάμεσα στον Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value<0.001), Ν. Ιωαννίνων και Ν. Πρέβεζας (p-value=0.002), στη Γ1.2 ανάμεσα στον Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.044), Ν. Ιωαννίνων και Ν. Πρέβεζας (p-value=0.044), στη Γ1.3 ανάμεσα στον Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.0020), στη Γ1.6 ανάμεσα στον Ν. Άρτας και Ν. Θεσπρωτίας (p-value=0.001), Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value<0.001), Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Πρέβεζας (p-value=0.023), στη Γ1.7 ανάμεσα στον Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.007), στη Γ1.8 ανάμεσα στον Ν. Άρτας και Ν. Θεσπρωτίας (p-value=0.010), Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value<0.001), Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Πρέβεζας (p-value=0.019), στη Γ2.2 ανάμεσα στον Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.028), Ν. Ιωαννίνων και Ν. Πρέβεζας (p-value=0.027), στη Γ2.3 ανάμεσα στον Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.027), στη Γ2.4 ανάμεσα στον Ν. Άρτας και Ν. Θεσπρωτίας (p-value=0.014), Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.046), στη Γ3.2 ανάμεσα στον Ν. Άρτας και Ν. Πρέβεζας (p-value=0.045), Ν. Ιωαννίνων και Ν. Πρέβεζας (p-value=0.046), στη Γ3.6 ανάμεσα στον

N. Θεσπρωτίας και N. Ιωαννίνων ($p\text{-value}<0.001$), στη Γ3.7 ανάμεσα στον N. Θεσπρωτίας και N. Ιωαννίνων ($p\text{-value}=0.004$), στη Γ3.9 ανάμεσα στον N. Θεσπρωτίας και N. Πρέβεζας ($p\text{-value}=0.002$), στη μεταβλητή Γ3.10 ανάμεσα στον N. Ιωαννίνων και N. Πρέβεζας ($p\text{-value}=0.033$), στη Γ3.12 ανάμεσα στον N. Θεσπρωτίας και N. Ιωαννίνων ($p\text{-value}=0.006$), N. Ιωαννίνων και N. Πρέβεζας ($p\text{-value}=0.003$), στη Γ4.1 ανάμεσα στον N. Άρτας και N. Θεσπρωτίας ($p\text{-value}=0.010$), N. Θεσπρωτίας και N. Ιωαννίνων ($p\text{-value}=0.022$), στη Γ4.3 ανάμεσα στον N. Άρτας και N. Θεσπρωτίας ($p\text{-value}=0.038$), N. Θεσπρωτίας και N. Πρέβεζας ($p\text{-value}=0.004$), στη Γ4.5 ανάμεσα στον N. Άρτας και N. Θεσπρωτίας ($p\text{-value}=0.045$), N. Θεσπρωτίας και N. Ιωαννίνων ($p\text{-value}=0.029$), στη Γ4.4 ανάμεσα στον N. Άρτας και N. Θεσπρωτίας ($p\text{-value}=0.030$), N. Θεσπρωτίας και N. Ιωαννίνων ($p\text{-value}=0.001$), N. Ιωαννίνων και N. Πρέβεζας ($p\text{-value}=0.037$) και στη Γ4.9 ανάμεσα στον N. Άρτας και N. Θεσπρωτίας ($p\text{-value}=0.038$), N. Άρτας και N. Πρέβεζας ($p\text{-value}=0.014$), N. Θεσπρωτίας και N. Ιωαννίνων ($p\text{-value}=0.022$), N. Ιωαννίνων και N. Πρέβεζας ($p\text{-value}=0.005$).

Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 73, στις μεταβλητές όπου βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα ζεύγη N. Θεσπρωτίας – N. Ιωαννίνων και N. Ιωαννίνων – N. Πρέβεζας, η Μ.Τ. των μαθητών του N. Ιωαννίνων είναι υψηλότερη από των μαθητών του N. Θεσπρωτίας και του N. Πρέβεζας και, συγκεκριμένα, οι μαθητές του N. Ιωαννίνων δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές, σε σχέση με τους μαθητές του N. Θεσπρωτίας και του N. Πρέβεζας. Αντίστοιχα, στις μεταβλητές όπου βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα ζεύγη N. Άρτας – N. Θεσπρωτίας και N. Άρτας – N. Πρέβεζας, η Μ.Τ. των μαθητών του N. Άρτας είναι υψηλότερη από των μαθητών του N. Θεσπρωτίας και του N. Πρέβεζας, με τους μαθητές του N. Άρτας να θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις μεταβλητές αυτές, σε αντίθεση με τους μαθητές του N. Θεσπρωτίας και του N. Πρέβεζας. Αντιθέτως, μόνο στη μεταβλητή Γ4.9, οι μαθητές του N. Θεσπρωτίας και του N. Πρέβεζας εκφράζουν περισσότερο την προτίμησή τους στη μεταβλητή αυτή από ό,τι οι μαθητές του N. Ιωαννίνων και του N. Άρτας, και, πιο ειδικά, η Μ.Τ. των μαθητών του N. Θεσπρωτίας και του N. Πρέβεζας να είναι υψηλότερη από των μαθητών του N. Ιωαννίνων και του N. Άρτας. Τέλος, στις μεταβλητές όπου βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα ζεύγη N. Θεσπρωτίας – N. Πρέβεζας, η Μ.Τ. των μαθητών του N. Πρέβεζας είναι υψηλότερη από των μαθητών του N. Θεσπρωτίας και, μάλιστα, οι μαθητές του N.

Πρέβεζας δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις μεταβλητές αυτές από ό,τι οι μαθητές του Ν. Θεσπρωτίας.

Πίνακας 73: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.1-Γ1.3, Γ1.6-Γ1.8, Γ2.2-Γ2.4, Γ3.2, Γ3.6, Γ3.7, Γ3.9, Γ3.10, Γ3.12, Γ4.1, Γ4.3-Γ4.5, Γ4.9, με βάση τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης

	Π4. Ν. Δ/σης Εκπ/σης	N	M.T.	T.A.	Δ.
Γ1.1 Σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών	Θεσπρωτίας	145	3.61	0.503	4.00
	Ιωαννίνων	506	3.79	0.410	4.00
	Πρέβεζας	186	3.65	0.512	4.00
Γ1.2 Αντιμετωπίζει τους μαθητές με αγάπη και κατανόηση	Θεσπρωτίας	145	3.56	0.588	4.00
	Ιωαννίνων	506	3.70	0.502	4.00
	Πρέβεζας	186	3.59	0.525	4.00
Γ1.3 Ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγαλόψυχος	Θεσπρωτίας	145	3.14	0.703	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.32	0.676	3.00
Γ1.6 Αποδέχεται τους μαθητές με τις ιδιαιτερότητές τους (με τα θετικά και τα αρνητικά τους)	Άρτας	180	3.64	0.623	4.00
	Θεσπρωτίας	145	3.41	0.651	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.63	0.559	4.00
	Πρέβεζας	186	3.60	0.572	4.00
Γ1.7 Είναι ειλικρινής	Θεσπρωτίας	145	3.34	0.719	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.55	0.612	4.00
Γ1.8 Είναι εχέμυθος (κρατάει μυστικά)	Άρτας	180	2.93	1.001	3.00
	Θεσπρωτίας	145	2.54	1.118	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.05	1.022	3.00
	Πρέβεζας	186	2.90	1.056	3.00
Γ2.2 Αναπτύσσει φιλικό και οικείο κλίμα και οι μαθητές αισθάνονται άνετα στην τάξη	Θεσπρωτίας	145	3.61	0.489	4.00
	Ιωαννίνων	506	3.73	0.467	4.00
	Πρέβεζας	186	3.62	0.486	4.00
Γ2.3 Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας	Θεσπρωτίας	145	3.39	0.604	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.54	0.579	4.00
Γ2.4 Κάνει αστεία και έχει χιούμορ	Άρτας	180	3.63	0.598	4.00
	Θεσπρωτίας	145	3.39	0.748	4.00
	Ιωαννίνων	506	3.57	0.645	4.00
Γ3.2 Είναι ήρεμος και πράος	Άρτας	180	3.48	0.647	4.00
	Ιωαννίνων	506	3.44	0.664	3.00
	Πρέβεζας	186	3.28	0.720	3.00
Γ3.6 Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές	Θεσπρωτίας	145	3.43	0.632	4.00
	Ιωαννίνων	506	3.66	0.514	4.00
Γ3.7 Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του	Θεσπρωτίας	145	2.94	0.784	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.17	0.804	3.00

Γ3.9 Προσφωνεί τους μαθητές με το μικρό τους όνομα	Θεσπρωτίας	145	2.98	0.931	3.00
	Πρέβεζας	186	3.35	0.729	3.00
Γ3.10 Δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία	Ιωαννίνων	506	1.27	0.697	1.00
	Πρέβεζας	186	1.39	0.757	1.00
Γ3.12 Περιφέρεται στην αυλή και τους διαδρόμους του σχολικού κτιρίου κατά τη διάρκεια των διαλειμάτων και αναζητά ευκαιρίες για συζήτηση και παιχνίδι με τους μαθητές	Θεσπρωτίας	145	2.67	0.913	3.00
	Ιωαννίνων	506	2.93	0.911	3.00
	Πρέβεζας	186	2.67	0.944	3.00
Γ4.1 Αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και ελαχιστοποιεί διαταραχές του μαθήματος	Άρτας	180	3.37	0.700	3.00
	Θεσπρωτίας	145	3.13	0.710	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.31	0.748	3.00
Γ4.3 Είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη	Άρτας	180	3.25	0.761	3.00
	Θεσπρωτίας	145	3.04	0.735	3.00
	Πρέβεζας	186	3.31	0.641	3.00
Γ4.4 Συνδιαμορφώνει τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης με τους μαθητές	Άρτας	180	3.38	0.599	3.00
	Θεσπρωτίας	145	3.19	0.616	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.40	0.619	3.00
	Πρέβεζας	186	3.28	0.567	3.00
Γ4.5 Εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου	Άρτας	180	3.50	0.612	4.00
	Θεσπρωτίας	145	3.30	0.708	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.48	0.630	4.00
Γ4.9 Είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά	Άρτας	180	2.49	0.900	2.50
	Θεσπρωτίας	145	2.77	0.890	3.00
	Ιωαννίνων	506	2.51	0.944	2.00
	Πρέβεζας	186	2.78	0.900	3.00

Περαιτέρω, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων για το σύνολο των μεταβλητών της ενότητας Δ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση τον Νομό Δ/σης Εκπ/σης, στις ακόλουθες μεταβλητές: Δ1.3 «Αξιολογεί την επίδοση του μαθητή με σαφώς διατυπωμένα κριτήρια» (p-value=0.026), Δ1.6 «Αξιοποιεί την αξιολόγηση ως μέσο τιμωρίας» (p-value=0.008), Δ1.14 «Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών» (p-value=0.004) και Δ1.15 «Ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών» (p-value=0.021).

Μετά τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών στη μεταβλητή Δ1.3 ανάμεσα στον Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων ($p\text{-value}=0.020$). Πιο ειδικά, η Μ.Τ. των μαθητών του Ν. Ιωαννίνων είναι υψηλότερη από των μαθητών του Ν. Θεσπρωτίας, με τους μαθητές του Ν. Ιωαννίνων να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη μεταβλητή αυτή από ό,τι οι μαθητές του Ν. Θεσπρωτίας. Επίσης, στη μεταβλητή Δ1.6 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον Ν. Ιωαννίνων και Ν. Πρέβεζας ($p\text{-value}=0.004$). Μάλιστα, οι μαθητές του Ν. Πρέβεζας εκφράζουν περισσότερο τη μη αποδοχή της μεταβλητής αυτής, σε σχέση με τους μαθητές του Ν. Ιωαννίνων και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών του Ν. Πρέβεζας είναι υψηλότερη από των μαθητών του Ν. Ιωαννίνων. Αντίστοιχα, στη μεταβλητή Δ1.14 διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον Ν. Άρτας και Ν. Πρέβεζας ($p\text{-value}=0.021$), καθώς και ανάμεσα στον Ν. Ιωαννίνων και Ν. Πρέβεζας ($p\text{-value}=0.007$). Συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών του Ν. Πρέβεζας είναι υψηλότερη από των μαθητών του Ν. Άρτας και του Ν. Ιωαννίνων, με τους μαθητές του Ν. Πρέβεζας να εκφράζουν περισσότερο την προτίμησή τους για τη μη αποδοχή της μεταβλητής αυτής, σε αντίθεση με τους μαθητές του Ν. Άρτας και του Ν. Ιωαννίνων. Τέλος, στη μεταβλητή Δ1.15 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον Ν. Ιωαννίνων και Ν. Πρέβεζας ($p\text{-value}=0.022$). Στην περίπτωση αυτή, όμως, σε αντίθεση με τις παραπάνω μεταβλητές, οι μαθητές του Ν. Ιωαννίνων δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη συγκεκριμένη μεταβλητή από ό,τι οι μαθητές του Ν. Πρέβεζας και, ειδικότερα, η Μ.Τ. των μαθητών του Ν. Ιωαννίνων είναι υψηλότερη από των μαθητών του Ν. Πρέβεζας (βλ. Πίνακα 74).

Πίνακας 74: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Δ1.3, Δ1.6, Δ1.15, με βάση τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης

	Π4. Ν. Δ/σης Εκπ/σης	Ν	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ.
Δ1.3 Αξιολογεί την επίδοση του μαθητή με σαφώς διατυπωμένα κριτήρια	Θεσπρωτίας	145	3.09	0.754	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.28	0.732	3.00
Δ1.6 Αξιοποιεί την αξιολόγηση ως μέσο τιμωρίας	Ιωαννίνων	506	1.17	0.507	1.00
	Πρέβεζας	186	1.28	0.597	1.00
Δ1.14 Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών	Άρτας	180	1.32	0.736	1.00
	Ιωαννίνων	506	1.33	0.737	1.00
	Πρέβεζας	186	1.50	0.807	1.00

Δ1.15 Ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών	Ιωαννίνων	506	3.49	0.687	4.00
	Πρέβεζας	186	3.37	0.612	3.00

Πέρα από τα παραπάνω, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας Ε' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του», παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση τον Νομό Δ/νσης Εκπ/σης, στις ακόλουθες μεταβλητές: E1.2 «Είναι ευχάριστη προσωπικότητα» (p-value=0.003), E1.3 «Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος» (p-value<0.001), E1.6 «Διαθέτει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του» (p-value=0.027), E1.7 «Κάνει αυτοκριτική και παραδέχεται τα λάθη του» (p-value=0.015) και E1.11 «Φροντίζει την εμφάνισή του, είναι περιποιημένος» (p-value=0.028).

Υστερα από τη διόρθωση Bonferroni στις ανωτέρω μεταβλητές, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη Νομών Δ/νσης Εκπ/σης σε κάθε μεταβλητή: στην E1.2 ανάμεσα στον Ν. Άρτας και Ν. Θεσπρωτίας (p-value=0.016), Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.006), στην E1.3 ανάμεσα στον Ν. Άρτας και Ν. Ιωαννίνων (p-value<0.001), Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.010), Ν. Ιωαννίνων και Ν. Πρέβεζας (p-value<0.001), στην E1.6 ανάμεσα στον Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.015), στην E1.7 ανάμεσα στον Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.045) και στην E1.11 ανάμεσα στον Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Ιωαννίνων (p-value=0.027), Ν. Θεσπρωτίας και Ν. Πρέβεζας (p-value=0.030).

Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 75, σχετικά με τις μεταβλητές E1.2, E1.3, E1.6, E1.7 και E1.11, οι μαθητές του Ν. Ιωαννίνων θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις μεταβλητές αυτές, σε σχέση με τους μαθητές του Ν. Θεσπρωτίας και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών του Ν. Ιωαννίνων είναι υψηλότερη από των μαθητών του Ν. Θεσπρωτίας. Αντίστοιχα, στις μεταβλητές E1.2, η Μ.Τ. των μαθητών του Ν. Άρτας είναι υψηλότερη από των μαθητών του Ν. Θεσπρωτίας, με τους μαθητές του Ν. Άρτας να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη μεταβλητή αυτή από ό,τι οι μαθητές του Ν. Θεσπρωτίας. Αντιθέτως, στη μεταβλητή E1.3, οι μαθητές του Ν. Άρτας δίνουν λιγότερη σημασία στη μεταβλητή αυτή, σε σχέση με τους μαθητές του Ν. Ιωαννίνων και, πιο ειδικά, η Μ.Τ. των μαθητών του Ν. Ιωαννίνων είναι υψηλότερη από των μαθητών του Ν. Άρτας. Παρομοίως, στη μεταβλητή E1.3, η Μ.Τ. των μαθητών του Ν. Ιωαννίνων είναι υψηλότερη από των

μαθητών του Ν. Πρέβεζας. Ενώ, στη μεταβλητή Ε1.11, η Μ.Τ. των μαθητών του Ν. Πρέβεζας είναι υψηλότερη από των μαθητών του Ν. Θεσπρωτίας, με τους μαθητές του Ν. Πρέβεζας να εκφράζουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη μεταβλητή αυτή από ό,τι οι μαθητές του Ν. Θεσπρωτίας.

Πίνακας 75: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Ε1.2, Ε1.3, Ε1.6, Ε1.7, Ε1.11, με βάση τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης

	Π4. Ν. Δ/νσης Εκπ/σης	Ν	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ.
Ε1.2 Είναι ευχάριστη προσωπικότητα	Αρτας	180	3.76	0.503	4.00
	Θεσπρωτίας	145	3.62	0.501	4.00
	Ιωαννίνων	506	3.75	0.496	4.00
Ε1.3 Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος	Αρτας	180	3.20	0.780	3.00
	Θεσπρωτίας	145	3.23	0.779	3.00
	Ιωαννίνων	506	3.44	0.688	4.00
	Πρέβεζας	186	3.22	0.695	3.00
Ε1.6 Διαθέτει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του	Θεσπρωτίας	145	3.50	0.636	4.00
	Ιωαννίνων	506	3.66	0.558	4.00
Ε1.7 Κάνει αυτοκριτική και παραδέχεται τα λάθη του	Θεσπρωτίας	145	3.57	0.610	4.00
	Ιωαννίνων	506	3.70	0.520	4.00
Ε1.11 Φροντίζει την εμφάνισή του, είναι περιποιημένος	Θεσπρωτίας	145	2.68	0.912	3.00
	Ιωαννίνων	506	2.91	0.930	3.00
	Πρέβεζας	186	2.94	0.901	3.00

Τέλος, στις μεταβλητές της ενότητας ΣΤ' «Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών» δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση τον Νομό Δ/νσης Εκπ/σης.

5.3.1.5 Έλεγχος υποθέσεων με βάση την αστικότητα του σχολείου

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε έλεγχος υποθέσεων στο σύνολο των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, με τη χρήση του Mann-Whitney U test (γνωστού ως Wilcoxon Rank Sum Test), προκειμένου να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (p -value<0.05) στις απαντήσεις των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας, με βάση την αστικότητα του σχολείου, δηλαδή με βάση δύο ομάδες, αστικό και ημιαστικό σχολείο.

Στην ενότητα Α' «Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού», ύστερα από τον έλεγχο υποθέσεων στο σύνολο των μεταβλητών, διαπιστώθηκε στατιστικά

σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών μεταξύ των αστικών και ημιαστικών σχολείων στις ακόλουθες μεταβλητές: A1.3 «Αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του» ($p\text{-value}=0.030$) και A2.2 Κατά τη γνώμη σου, η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού σε επηρεάζει όσον αφορά «τη συμπεριφορά σου απέναντι στο σχολείο» ($p\text{-value}=0.043$). Μάλιστα, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 76, η Μ.Τ. των μαθητών των αστικών σχολείων είναι υψηλότερη από των μαθητών των ημιαστικών σχολείων, με τους μαθητές των αστικών σχολείων να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη μεταβλητή A1.3, σε σχέση με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων. Αντιθέτως, οι μαθητές των ημιαστικών σχολείων θεωρούν περισσότερο σημαντική τη μεταβλητή A2.2 από ό,τι οι μαθητές των αστικών σχολείων και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών των ημιαστικών σχολείων είναι υψηλότερη από των μαθητών των αστικών σχολείων.

Πίνακας 76: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών A1.3, A2.2, με βάση την αστικότητα του σχολείου

	Π5. Αστικότητα	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ.
A1.3 Αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του	Αστικό σχολείο	597	3.13	0.787	3.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	3.02	0.805	3.00
A2.2 τη συμπεριφορά σου απέναντι στο σχολείο	Αστικό σχολείο	597	2.55	0.946	3.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	2.71	0.936	3.00

Ακολούθως, στην ενότητα Β' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία», ύστερα από τον έλεγχο υποθέσεων στο σύνολο των μεταβλητών της, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών μεταξύ αστικών και ημιαστικών σχολείων.

Αντιθέτως, στην ενότητα Γ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του» σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου υποθέσεων στο σύνολο των μεταβλητών, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα αστικά και ημιαστικά σχολεία στις εξής μεταβλητές: Γ1.3 «Ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγαλόψυχος» ($p\text{-value}=0.013$), Γ1.4 «Είναι καλός ακροατής και αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τους μαθητές» ($p\text{-value}=0.012$), Γ1.5 «Διαθέτει ενσυναίσθηση (μπαίνει στη θέση των μαθητών)» ($p\text{-value}=0.007$), Γ2.3 «Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας

επικοινωνίας» (p-value=0.011), Γ2.9 «Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις» (p-value=0.015), Γ3.4 «Είναι ψύχραιμος και υπομονετικός» (p-value=0.023), Γ4.2 «Ολοκληρώνει έγκαιρα το μάθημα και σέβεται το δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα» (p-value=0.044) και Γ4.11 «Διαχειρίζεται και επιλύει με σωστό τρόπο διαφωνίες, εντάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις» (p-value=0.002). Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 77, σε όλες τις ανωτέρω μεταβλητές, οι μαθητές των αστικών σχολείων δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις μεταβλητές αυτές, σε σχέση με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των αστικών σχολείων είναι υψηλότερη από των μαθητών των ημιαστικών σχολείων.

Πίνακας 77: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.3-Γ1.5, Γ2.3, Γ2.9, Γ3.4, Γ4.2, Γ4.11, με βάση την αστικότητα του σχολείου

	Π5. Αστικότητα	N	M.T.	T.A.	Δ.
Γ1.3 Ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγάλωψυχος	Αστικό σχολείο	597	3.31	0.706	3.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	3.21	0.677	3.00
Γ1.4 Είναι καλός ακροατής και αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τους μαθητές	Αστικό σχολείο	597	3.56	0.609	4.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	3.47	0.623	4.00
Γ1.5 Διαθέτει ενσυναίσθηση (μπαίνει στη θέση των μαθητών)	Αστικό σχολείο	597	3.63	0.602	4.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	3.52	0.664	4.00
Γ2.3 Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας	Αστικό σχολείο	597	3.55	0.559	4.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	3.45	0.602	3.50
Γ2.9 Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις	Αστικό σχολείο	597	3.76	0.492	4.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	3.68	0.553	4.00
Γ3.4 Είναι ψύχραιμος και υπομονετικός	Αστικό σχολείο	597	3.46	0.637	4.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	3.37	0.638	3.00
Γ4.2 Ολοκληρώνει έγκαιρα το μάθημα και σέβεται το δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα	Αστικό σχολείο	597	3.74	0.495	4.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	3.68	0.506	4.00
Γ4.11 Διαχειρίζεται και επιλύει με σωστό τρόπο διαφωνίες, εντάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις	Αστικό σχολείο	597	3.62	0.515	4.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	3.51	0.568	4.00

Συνακόλουθα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου υποθέσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας Δ' «Διαστάσεις του έργου καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών μεταξύ των αστικών και ημιαστικών σχολείων στις ακόλουθες μεταβλητές: Δ1.1 «Αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και, γενικά, με

σωστό τρόπο» (p-value=0.042), Δ1.7 «Αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές» (p-value=0.035), Δ1.8 «Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές» (p-value=0.013), Δ1.13 «Αποφεύγει τα ανάρμοστα και επικριτικά σχόλια, σχετικά με την επίδοση των μαθητών» (p-value=0.003) και Δ1.14 «Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των μαθητών» (p-value=0.000). Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 78, σχετικά με τις μεταβλητές Δ1.1, Δ1.7 και Δ1.8, οι μαθητές των αστικών σχολείων δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές από ό,τι οι μαθητές των ημιαστικών σχολείων και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών των αστικών σχολείων είναι υψηλότερη από των μαθητών των ημιαστικών σχολείων. Αντιθέτως, στις μεταβλητές Δ1.13 και Δ1.14, η Μ.Τ. των μαθητών των ημιαστικών σχολείων είναι υψηλότερη από των μαθητών των αστικών σχολείων, με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων να εκφράζουν μεγαλύτερη προτίμηση στις μεταβλητές αυτές, σε σχέση με τους μαθητές των αστικών σχολείων.

Πίνακας 78: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Δ1.1, Δ1.7, Δ1.8, Δ1.13, Δ1.14, με βάση την αστικότητα του σχολείου

	Π5. Αστικότητα	N	M.T.	T.A.	Δ.
Δ1.1 Αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και, γενικά, με σωστό τρόπο	Αστικό σχολείο	597	3.75	0.446	4.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	3.69	0.462	4.00
Δ1.7 Αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές	Αστικό σχολείο	597	1.89	0.925	2.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	1.77	0.877	2.00
Δ1.8 Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές	Αστικό σχολείο	597	2.38	0.972	2.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	2.23	0.985	2.00
Δ1.13 Αποφεύγει τα ανάρμοστα και επικριτικά σχόλια, σχετικά με την επίδοση των μαθητών	Αστικό σχολείο	597	3.49	0.727	4.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	3.62	0.643	4.00
Δ1.14 Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών	Αστικό σχολείο	597	1.29	0.683	1.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	1.45	0.823	1.00

Περαιτέρω, μετά τον έλεγχο υποθέσεων στις μεταβλητές της ενότητας Ε' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση

την αστικότητα του σχολείου, στις ακόλουθες μεταβλητές: E1.3 «Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος» ($p\text{-value}=0.001$) και E1.9 «Επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους» ($p\text{-value}=0.023$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 79, στη μεταβλητή E1.3, η Μ.Τ. των μαθητών των αστικών σχολείων είναι υψηλότερη από των μαθητών των ημιαστικών σχολείων, με τους μαθητές των αστικών σχολείων να εκφράζουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη μεταβλητή αυτή, σε αντίθεση με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων. Αντιθέτως, στη μεταβλητή E1.9, οι μαθητές των ημιαστικών σχολείων θεωρούν περισσότερο σημαντική τη συγκεκριμένη μεταβλητή από ό,τι οι μαθητές των αστικών σχολείων και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών των ημιαστικών σχολείων είναι υψηλότερη από των μαθητών των αστικών σχολείων.

Πίνακας 79: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών E1.3, E1.9, με βάση την αστικότητα του σχολείου

	Π5. Αστικότητα	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ.
E1.3 Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος	Αστικό σχολείο	597	3.40	0.694	4.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	3.23	0.764	3.00
E1.9 Επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους	Αστικό σχολείο	597	3.18	0.735	3.00
	Ημιαστικό σχολείο	420	3.27	0.780	3.00

Τέλος, μετά από τον έλεγχο υποθέσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας ΣΤ' «Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών», δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

5.3.1.6 Έλεγχος υποθέσεων με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών

Για να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης χρονιάς, δηλαδή «άριστα», «πολύ καλά», «καλά», «σχεδόν καλά», προχωρήσαμε σε έλεγχο υποθέσεων στο σύνολο των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, με τη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας Α' «Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού», με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης χρονιάς, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών στις μεταβλητές A1.3 «Αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του» ($p\text{-value}=0.001$) και A1.4 «Οι μαθητές που αξιολογούνται ως καλοί εκπαιδευτικοί» ($p\text{-value}=0.001$).

value=0.046), A2.4 *Η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού σε επηρεάζει όσον αφορά «την επίδοσή σου στα μαθήματα»* (p-value=0.013) και A3.3 *Ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει στη «μετάδοση και απόκτηση γνώσεων»* (p-value<0.001).

Στη συνέχεια, για να διακρίνουμε ανάμεσα σε ποια ζεύγη υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, προχωρήσαμε σε διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές. Έτσι, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη βαθμού επίδοσης σε κάθε μεταβλητή: στην A1.3 ανάμεσα στο «άριστα» και «καλά» (p-value=0.046), «καλά» και «πολύ καλά» (p-value=0.043), στην A2.4 ανάμεσα στο «άριστα» και «καλά» (p-value=0.013), «καλά» και «πολύ καλά» (p-value=0.013) και στην A3.3 ανάμεσα στο «άριστα» και «καλά» (p-value<0.001), «καλά» και «πολύ καλά» (p-value=0.004). Μάλιστα, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 80, αναφορικά με τις ανωτέρω μεταβλητές, οι μαθητές με «άριστα» και «πολύ καλά» εκφράζουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές, σε σχέση με τους μαθητές με «καλά» και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών με «άριστα» και «πολύ καλά» είναι υψηλότερη από των μαθητών με «καλά».

Πίνακας 80: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών A1.3, A2.4, A3.3, με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών

	Π6. Βαθμός επίδοσης	N	M.T.	T.A.	Δ.
A1.3 Αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του	Άριστα	569	3.10	0.801	3.00
	Πολύ καλά	331	3.12	0.753	3.00
	Καλά	101	2.86	0.872	3.00
A2.4 την επίδοσή σου στα μαθήματα	Άριστα	569	3.19	0.806	3.00
	Πολύ καλά	331	3.21	0.768	3.00
	Καλά	101	2.92	0.857	3.00
A3.3 μετάδοση και απόκτηση γνώσεων	Άριστα	569	3.60	0.567	4.00
	Πολύ καλά	331	3.50	0.639	3.50
	Καλά	101	3.24	0.737	3.00

Ακολούθως, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση τον βαθμό επίδοσης, στις εξής μεταβλητές της ενότητας Β' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία»: B1.1 «Γνωρίζει την ύλη των μαθημάτων του» (p-value=0.006), B1.14 «Αφιερώνει χρόνο για να θέτει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος» (p-value=0.021), B1.16 «Αφιερώνει χρόνο για

ανακεφαλαίωση στο τέλος του μαθήματος» (p-value=0.011) και B1.18 «Χρησιμοποιεί δύσκολες εκφράσεις που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές» (p-value=0.017).

Μετά τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη βαθμού επίδοσης σε κάθε μεταβλητή: στη B1.1 ανάμεσα στο «άριστα» και «πολύ καλά» (p-value=0.012), στη B1.14 ανάμεσα στο «άριστα» και «πολύ καλά» (p-value=0.022), στη B1.16 ανάμεσα στο «άριστα» και «καλά» (p-value=0.016) και στη B1.18 ανάμεσα στο «άριστα» και «σχεδόν καλά» (p-value=0.031). Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 81, σχετικά με τις μεταβλητές B1.1 και B1.14, οι μαθητές με «άριστα» δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές από ό,τι οι μαθητές με «πολύ καλά» και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών με «άριστα» είναι υψηλότερη από των μαθητών με «πολύ καλά». Αντίστοιχα, στη μεταβλητή B1.16, η Μ.Τ. των μαθητών με «άριστα» είναι υψηλότερη από των μαθητών με «καλά», με τους μαθητές με «άριστα» να θεωρούν περισσότερο σημαντική τη μεταβλητή αυτή, σε αντίθεση με τους μαθητές με «καλά». Τέλος, αναφορικά με τη μεταβλητή B1.18, οι μαθητές με «άριστα», σε σχέση με τους μαθητές με «σχεδόν καλά», εκφράζουν περισσότερο την προτίμησή τους για τη μη αποδοχή της μεταβλητής αυτής και, πιο ειδικά, η Μ.Τ. των μαθητών με «άριστα» είναι υψηλότερη από των μαθητών με «σχεδόν καλά».

Πίνακας 81: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών B1.1, B1.14, B1.16, B1.18, με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών

	Π6. Βαθμός επίδοσης	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	Δ.
B1.1 Γνωρίζει την ύλη των μαθημάτων του	Άριστα	569	3.43	0.621	3.00
	Πολύ καλά	331	3.29	0.656	3.00
B1.14 Αφιερώνει χρόνο για να θέτει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος	Άριστα	569	3.19	0.792	3.00
	Πολύ καλά	331	3.03	0.812	3.00
B1.16 Αφιερώνει χρόνο για ανακεφαλαίωση στο τέλος του μαθήματος	Άριστα	569	3.15	0.843	3.00
	Καλά	101	2.87	0.913	3.00
B1.18 Χρησιμοποιεί δύσκολες εκφράσεις που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές	Άριστα	569	1.42	0.698	1.00
	Σχεδόν καλά	16	1.00	0.000	1.00

Συνακόλουθα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας Γ΄

«Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης χρονιάς, στις ακόλουθες μεταβλητές: Γ3.3 «Είναι ψυχρός και απόμακρος» (p-value=0.049), Γ4.3 «Είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη» (p-value=0.051), Γ4.5 «Εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου» (p-value=0.002) και Γ4.9 «Είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά» (p-value=0.003).

Ύστερα από τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη βαθμού επίδοσης σε κάθε μεταβλητή: στη Γ3.3 ανάμεσα στο «άριστα» και «πολύ καλά» (p-value=0.046), στη Γ4.3 ανάμεσα στο «άριστα» και «σχεδόν καλά» (p-value=0.030), «πολύ καλά» και «σχεδόν καλά» (p-value=0.036), στη Γ4.5 ανάμεσα στο «άριστα» και «πολύ καλά» (p-value=0.004) και στη Γ4.9 ανάμεσα στο «άριστα» και «σχεδόν καλά» (p-value=0.014). Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 82, οι μαθητές με «άριστα», σχετικά με τη μεταβλητή Γ3.3, εκφράζουν περισσότερο τη μη αποδοχή τους για τη μεταβλητή αυτή από ό,τι οι μαθητές με «πολύ καλά», ενώ στη μεταβλητή Γ4.5, εκφράζουν περισσότερο την προτίμησή τους για το περιεχόμενο της μεταβλητής αυτής από ό,τι οι μαθητές με «πολύ καλά» και, συγκεκριμένα, και στις δύο περιπτώσεις η Μ.Τ. των μαθητών με «άριστα» είναι υψηλότερη από των μαθητών με «πολύ καλά». Επίσης, αναφορικά με τη μεταβλητή Γ4.3, οι μαθητές με «σχεδόν καλά» θεωρούν περισσότερο σημαντική τη συγκεκριμένη μεταβλητή, σε αντίθεση με τους μαθητές με «άριστα» και «πολύ καλά» και, πιο ειδικά, η Μ.Τ. των μαθητών με «σχεδόν καλά» είναι υψηλότερη από των μαθητών με «άριστα» και «πολύ καλά». Αντιθέτως, σχετικά με τη μεταβλητή Γ4.9, οι μαθητές με «άριστα» δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη μεταβλητή αυτή, σε αντίθεση με τους μαθητές με «σχεδόν καλά» και, πιο συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών με «άριστα» είναι υψηλότερη από των μαθητών με «σχεδόν καλά».

Πίνακας 82: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ3.3, Γ4.3, Γ4.5, Γ4.9, με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών

	Π6. Βαθμός επίδοσης	N	M.T.	T.A.	Δ.
Γ3.3 Είναι ψυχρός και απόμακρος	Άριστα	569	1.20	0.502	1.00
	Πολύ καλά	331	1.12	0.394	1.00

Γ4.3 Είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη	Άριστα	569	3.17	0.772	3.00
	Πολύ καλά	331	3.21	0.713	3.00
	Σχεδόν καλά	16	3.63	0.806	4.00
Γ4.5 Εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου	Άριστα	569	3.50	0.620	4.00
	Πολύ καλά	331	3.37	0.621	3.00
Γ4.9 Είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά	Άριστα	569	2.66	0.920	3.00
	Σχεδόν καλά	16	1.94	0.998	2.00

Πέρα από τα παραπάνω, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης χρονιάς, στις εξής μεταβλητές της ενότητας Δ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών»: Δ1.9 «Διορθώνει τα τεστ ή τα διαγωνίσματα άμεσα και εξηγεί τα λάθη» (p-value=0.008) και Δ1.15 «Ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών» (p-value<0.001).

Μετά τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη βαθμού επίδοσης σε κάθε μεταβλητή: στη Δ1.9 ανάμεσα στο «άριστα» και «καλά» (p-value=0.007) και στη Δ1.15 ανάμεσα στο «άριστα» και «καλά» (p-value=0.005), «άριστα» και «πολύ καλά» (p-value=0.013). Πιο ειδικά, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 83, σχετικά με τις μεταβλητές Δ1.9 και Δ1.15, οι μαθητές με «άριστα» δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές, σε σχέση με τους μαθητές με «πολύ καλά» και «καλά» και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών με «άριστα» είναι υψηλότερη από των μαθητών με «πολύ καλά» και «καλά».

Πίνακας 83: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Δ1.9, Δ1.15, με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών

	Π6. Βαθμός επίδοσης	N	M.T.	T.A.	Δ.
Δ1.9 Διορθώνει τα τεστ ή τα διαγωνίσματα άμεσα και εξηγεί τα λάθη	Άριστα	569	3.70	0.541	4.00
	Καλά	101	3.54	0.575	4.00
Δ1.15 Ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών	Άριστα	569	3.50	0.679	4.00
	Πολύ καλά	331	3.37	0.690	3.00
	Καλά	101	3.28	0.709	3.00

Ακολούθως, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης χρονιάς, στη μεταβλητή Ε1.9

«Επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους» (p-value=0.036) της ενότητας Ε' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του». Ύστερα από τη διόρθωση Bonferroni στη μεταβλητή E19, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις ανάμεσα στον βαθμό επίδοσης «άριστα» και «πολύ καλά» (p-value=0.027). Πιο ειδικά, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 84, η Μ.Τ. των μαθητών με «άριστα» είναι υψηλότερη από των μαθητών με «πολύ καλά», με τους μαθητές με «άριστα» να εκφράζουν περισσότερο την προτίμησή τους στη μεταβλητή αυτή, σε αντίθεση με τους μαθητές με «πολύ καλά».

Πίνακας 84: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής E1.9, με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών

	Π6. Βαθμός επίδοσης	N	M.T.	T.A.	Δ.
E1.9 Επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους	Άριστα	569	3.28	0.726	3.00
	Πολύ καλά	331	3.14	0.765	3.00

Τέλος, από τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis των απαντήσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας ΣΤ' «Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών», διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης χρονιάς, στις μεταβλητές ΣΤ1.1 «τη διδασκαλία των μαθημάτων» (p-value=0.020) και ΣΤ1.3 «την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα» (p-value=0.<0.001).

Μετά τη διόρθωση Bonferroni στις παραπάνω μεταβλητές, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών ανάμεσα στα εξής ζεύγη βαθμού επίδοσης σε κάθε μεταβλητή: στη ΣΤ1.1 ανάμεσα στο «άριστα» και «πολύ καλά» (p-value=0.009) και στη ΣΤ1.3 ανάμεσα στο «άριστα» και «καλά» (p-value=0.005), «άριστα» και «πολύ καλά» (p-value<0.001). Πιο ειδικά, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 85, στις μεταβλητές ΣΤ1.1 και ΣΤ1.3, η Μ.Τ. των μαθητών με «άριστα» είναι υψηλότερη από των μαθητών με «πολύ καλά» και «καλά», με τους μαθητές με «άριστα» να θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις μεταβλητές αυτές, σε αντίθεση με τους μαθητές με «πολύ καλά» και «καλά».

Πίνακας 85: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών ΣΤ1.1, ΣΤ1.3, με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών

	Π6. Βαθμός επίδοσης	N	M.T.	T.A.	Δ.
ΣΤ1.1 τη διδασκαλία των μαθημάτων	Άριστα	569	3.13	0.773	3.00
	Πολύ καλά	331	2.95	0.810	3.00
ΣΤ1.3 την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα	Άριστα	569	3.16	0.768	3.00
	Πολύ καλά	331	2.91	0.777	3.00
	Καλά	101	2.88	0.791	3.00

5.3.1.7 Έλεγχος υποθέσεων με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα

Για να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p\text{-value} < 0.05$) στις απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα τους, προχωρήσαμε σε έλεγχο υποθέσεων, με τη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U test.

Στην ενότητα Α' «Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού» μετά τον έλεγχο υποθέσεων στο σύνολο των μεταβλητών της, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα, στη μεταβλητή Α1.3 «Αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του» ($p\text{-value} = 0.044$). Μάλιστα, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 86, η Μ.Τ των μαθητών με πατέρα Γ/θμιας Εκπ/σης είναι υψηλότερη και, πιο ειδικά, οι μαθητές με πατέρα Γ/θμιας Εκπ/σης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη μεταβλητή Α1.3, σε σχέση με τους μαθητές με πατέρα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης.

Πίνακας 86: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής Α1.3, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα

	Π7. Επίπεδο σπουδών πατέρα	N	M.T.	T.A.	Δ.
Α1.3 Αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του	Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	483	3.02	0.822	3.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	534	3.13	0.769	3.00

Ακολούθως, στην ενότητα Β' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία», μετά τον έλεγχο υποθέσεων των μεταβλητών, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα, στις ακόλουθες μεταβλητές: Β1.3 «Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο»

(p-value=0.014), B1.8 «Έρχεται προετοιμασμένος κάθε μέρα στην τάξη για να διδάξει» (p-value=0.003) και B1.9 «Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον» (p-value=0.040).

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 87, στις μεταβλητές B1.3, B1.8 και B1.9, η Μ.Τ. των μαθητών με πατέρα Γ/θμιας Εκπ/σης είναι υψηλότερη. Δηλαδή οι μαθητές με πατέρα Γ/θμιας Εκπ/σης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις παραπάνω μεταβλητές, σε σχέση με τους μαθητές με πατέρα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης.

Πίνακας 87: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών B1.3, B1.8, B1.9, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα

	Π7. Επίπεδο σπουδών πατέρα	N	M.T.	T.A.	Δ.
B1.3 Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο	A/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	483	3.72	0.524	4.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	534	3.80	0.456	4.00
B1.8 Έρχεται προετοιμασμένος κάθε μέρα στην τάξη για να διδάξει	A/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	483	3.17	0.752	3.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	534	3.30	0.735	3.00
B1.9 Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον	A/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	483	3.66	0.565	4.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	534	3.73	0.517	4.00

Συνακόλουθα, στην ενότητα Γ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του», μετά τον έλεγχο υποθέσεων στις μεταβλητές κάθε υποενότητας, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα, στις ακόλουθες μεταβλητές: Γ2.8 «Οι μαθητές συμμετέχουν χωρίς φόβο» (p-value=0.049), Γ2.9 «Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις» (p-value=0.001), Γ3.6 «Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές» (p-value=0.026), Γ4.2 «Ολοκληρώνει έγκαιρα το μάθημα και σέβεται το δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα» (p-value=0.047) και Γ4.3 «Είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη» (p-value=0.010).

Πιο ειδικά, σχετικά με τις μεταβλητές Γ2.8, Γ2.9, Γ3.6 και Γ4.2, οι μαθητές με πατέρα Γ/θμιας Εκπ/σης εκφράζουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές, σε σχέση με τους μαθητές με πατέρα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών με πατέρα Γ/θμιας Εκπ/σης είναι υψηλότερη από των μαθητών με πατέρα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης. Αντιθέτως, στη μεταβλητή Γ4.3, οι μαθητές με πατέρα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης θεωρούν περισσότερο σημαντική τη μεταβλητή αυτή από ό,τι οι μαθητές με πατέρα Γ/θμιας Εκπ/σης και, πιο ειδικά, η Μ.Τ. των

μαθητών με πατέρα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης είναι υψηλότερη από των μαθητών με πατέρα Γ/θμιας Εκπ/σης (βλ. Πίνακα 88).

Πίνακας 88: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ2.8, Γ2.9, Γ3.6, Γ4.2, Γ4.3, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα

	Π7. Επίπεδο σπουδών πατέρα	N	M.T.	T.A.	Δ.
Γ2.8 Οι μαθητές συμμετέχουν χωρίς φόβο στο μάθημα	Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	483	3.67	0.540	4.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	534	3.74	0.497	4.00
Γ2.9 Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις	Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	483	3.67	0.539	4.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	534	3.77	0.497	4.00
Γ3.6 Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές	Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	483	3.56	0.559	4.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	534	3.63	0.548	4.00
Γ4.2 Ολοκληρώνει έγκαιρα το μάθημα και σέβεται το δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα	Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	483	3.68	0.526	4.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	534	3.74	0.474	4.00
Γ4.3 Είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη	Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	483	3.27	0.715	3.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	534	3.13	0.778	3.00

Στην ενότητα Δ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», μετά τον έλεγχο υποθέσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Περαιτέρω, στην ενότητα Ε' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του» και, συγκεκριμένα, στη μεταβλητή Ε1.3 διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα. Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 89, η Μ.Τ. των μαθητών με πατέρα Γ/θμιας Εκπ/σης είναι υψηλότερη. Δηλαδή οι μαθητές με πατέρα Γ/θμιας Εκπ/σης δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη μεταβλητή Ε1.3, σε σχέση με τους μαθητές με πατέρα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης.

Πίνακας 89: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής Ε1.3, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα

	Π7. Επίπεδο σπουδών πατέρα	N	M.T.	T.A.	Δ.
Ε1.3 Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος	Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	483	3.28	0.732	3.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	534	3.37	0.723	3.50

Τέλος, από τον έλεγχο υποθέσεων στις μεταβλητές της ενότητας ΣΤ' «Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών», δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση το επίπεδο σπουδών του πατέρα.

5.3.1.8 Έλεγχος υποθέσεων με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας

Για να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p\text{-value}<0.05$) στις απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρα τους, προχωρήσαμε σε έλεγχο υποθέσεων, με τη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U test.

Μετά τον έλεγχο υποθέσεων στο σύνολο των μεταβλητών της ενότητας Α' «Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού», με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών στις ακόλουθες μεταβλητές: A1.3 «Αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του» ($p\text{-value}=0.018$), A2.2 «τη συμπεριφορά σου απέναντι στο σχολείο» ($p\text{-value}=0.005$) και A3.3 «μετάδοση και απόκτηση γνώσεων» ($p\text{-value}=0.007$). Μάλιστα, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 90, σχετικά με τις μεταβλητές A1.3 και A3.3, οι μαθητές με μητέρα Γ/θμιας Εκπ/σης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές, σε σχέση με τους μαθητές με μητέρα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών με μητέρα Γ/θμιας Εκπ/σης είναι υψηλότερη. Αντιθέτως, στη μεταβλητή A2.2, οι μαθητές με μητέρα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης θεωρούν περισσότερο σημαντική τη μεταβλητή αυτή από ό,τι οι μαθητές με μητέρα Γ/θμιας Εκπ/σης και, πιο ειδικά, η Μ.Τ. των μαθητών με μητέρα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης είναι υψηλότερη από των μαθητών με μητέρα Γ/θμιας Εκπ/σης.

Πίνακας 90: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών A1.3, A2.2, A3.3, με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας

	Π8. Επίπεδο σπουδών μητέρας	N	M.T.	T.A.	Δ.
A1.3 Αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του	Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	367	3.01	0.806	3.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	650	3.12	0.788	3.00
A2.2 τη συμπεριφορά σου απέναντι στο σχολείο	Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	367	2.72	0.958	3.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	650	2.55	0.933	3.00
A3.3 μετάδοση και απόκτηση γνώσεων	Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	367	3.46	0.655	4.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	650	3.56	0.608	4.00

Ακολούθως, στην ενότητα Β' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία» διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας, στη μεταβλητή B1.3 «Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο» ($p\text{-value}<0.001$), B1.5 «Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό

τρόπο» (p-value=0.046), B1.7 «Δίνει βαρύτητα στα ουσιαστικά και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος» (p-value=0.048) και B1.9 «Κάνει ενδιαφέρον το μάθημα» (p-value=0.007).

Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 91, σε όλες τις παραπάνω μεταβλητές, οι μαθητές με μητέρα Γ/θμιας Εκπ/σης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές, σε αντίθεση με τους μαθητές με μητέρα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης και, συγκεκριμένα, η Μ.Τ. των μαθητών με μητέρα Γ/θμιας Εκπ/σης είναι υψηλότερη από των μαθητών με μητέρα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης.

Πίνακας 91: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών B1.3, B1.5, B1.7, B1.9, με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας

	Π8. Επίπεδο σπουδών	N	M.T.	T.A.	Δ.
B1.3 Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο	A/θμια & B/θμια Εκπ/ση	367	3.69	0.553	4.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	650	3.80	0.448	4.00
B1.5 Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο	A/θμια & B/θμια Εκπ/ση	367	3.72	0.477	4.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	650	3.78	0.430	4.00
B1.7 Δίνει βαρύτητα στα ουσιαστικά και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος	A/θμια & B/θμια Εκπ/ση	367	3.12	0.766	3.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	650	3.23	0.695	3.00
B1.9 Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον	A/θμια & B/θμια Εκπ/ση	367	3.65	0.552	4.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	650	3.73	0.533	4.00

Συνακόλουθα, στην ενότητα Γ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας, στις ακόλουθες μεταβλητές: Γ1.3 «Ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγαλόψυχος» (p-value=0.012), Γ1.5 «Διαθέτει ενσυναίσθηση (μπαίνει στη θέση των μαθητών)» (p-value=0.003), Γ2.9 «Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις» (p-value=0.017), Γ3.4 «Είναι ψύχραιμος και υπομονετικός» (p-value=0.007) και Γ3.6 «Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές» (p-value=0.037).

Πιο ειδικά, στις παραπάνω μεταβλητές, η Μ.Τ. των μαθητών με μητέρα Γ/θμιας Εκπ/σης είναι υψηλότερη από των μαθητών με μητέρα Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης. Δηλαδή οι μαθητές με μητέρα Γ/θμιας Εκπ/σης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις μεταβλητές αυτές, σε σχέση με τους μαθητές με μητέρα Α/θμιας και Β/θμιας (βλ. Πίνακα 92).

Πίνακας 92: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών Γ1.3, Γ1.5, Γ2.9, Γ3.4, Γ3.6, με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας

	Π8. Επίπεδο σπουδών μητέρας	N	M.T	T.A.	Δ.
Γ1.3 Ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγαλόψυχος	A/θμια & B/θμια Εκπ/ση	367	3.20	0.684	3.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	650	3.30	0.700	3.00
Γ1.5 Διαθέτει ενσυναίσθηση (μπαίνει στη θέση των μαθητών)	A/θμια & B/θμια Εκπ/ση	367	3.51	0.665	4.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	650	3.62	0.606	4.00
Γ2.9 Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις	A/θμια & B/θμια Εκπ/ση	367	3.67	0.561	4.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	650	3.75	0.492	4.00
Γ3.4 Είναι ψύχραιμος και υπομονετικός	A/θμια & B/θμια Εκπ/ση	367	3.35	0.664	3.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	650	3.46	0.620	4.00
Γ3.6 Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές	A/θμια & B/θμια Εκπ/ση	367	3.55	0.570	4.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	650	3.63	0.544	4.00

Περαιτέρω, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας, στην ενότητα Δ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», στη μεταβλητή Δ1.5 «Εντοπίζει δυνατότητες, ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών για τη βελτίωσή τους» ($p\text{-value}=0.037$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 93, οι μαθητές με μητέρα Γ/θμιας Εκπ/σης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη μεταβλητή Δ1.5, σε σχέση με τους μαθητές με μητέρα Α/θμιας και Β/θμιας και, πιο ειδικά, η Μ.Τ. των μαθητών με μητέρα Γ/θμιας Εκπ/σης είναι υψηλότερη.

Πίνακας 93: Μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής Δ1.5, με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας

	Π8. Επίπεδο σπουδών μητέρας	N	M.T	T.A.	Δ.
Δ1.5 Εντοπίζει δυνατότητες, ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών για τη βελτίωσή τους	A/θμια & B/θμια Εκπ/ση	367	3.57	0.577	4.00
	Γ/θμια Εκπ/ση	650	3.64	0.557	4.00

Τέλος, από τον έλεγχο υποθέσεων στις μεταβλητές των ενοτήτων Ε «Διαστάσεις του έργου του εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του» και ΣΤ «Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών», δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, με βάση το επίπεδο σπουδών της μητέρας.

5.3.2 Έλεγχοι συσχετίσεων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα των ελέγχων συσχετίσεων. Ειδικότερα, η ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών και των μεταβλητών του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε για να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ των διάφορων δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Οι στατιστικές συσχετίσεις υπολογίστηκαν χρησιμοποιώντας τον συντελεστή Spearman, ο οποίος είναι κατάλληλος για δεδομένα που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή και έχουν κλίμακα διάταξης, όπως οι απαντήσεις σε κλίμακα Likert (Bryman, 2017· Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010· Spearman, 1904· Schober, Boer & Schwarte, 2018). Ο συντελεστής συσχέτισης Spearman (ρ του Spearman) χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της δύναμης και της κατεύθυνσης της σχέσης μεταξύ δύο καταταγμένων μεταβλητών.

Ο συντελεστής κυμαίνεται από -1 έως +1, όπου η τιμή +1 υποδεικνύει τέλεια θετική συσχέτιση, δηλαδή καθώς αυξάνεται η μία μεταβλητή, αυξάνεται και η άλλη με απόλυτη αναλογία. Η τιμή -1 υποδεικνύει τέλεια αρνητική συσχέτιση, όπου η μία μεταβλητή αυξάνεται, ενώ η άλλη μειώνεται με απόλυτη αναλογία. Η τιμή 0 υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των βαθμών των μεταβλητών. Η δύναμη της συσχέτισης μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως πολύ ασθενής (0.00 έως 0.19), ασθενής (0.20 έως 0.39), μέτρια (0.40 έως 0.59), ισχυρή (0.60 έως 0.79) και πολύ ισχυρή (0.80 έως 1.00) (Spearman, 1904· Schober, Boer & Schwarte, 2018).

Οι δημογραφικές μεταβλητές περιλάμβαναν στοιχεία όπως τον τύπο σχολείου, την τάξη (Γυμνάσιο ή ΓΕ.Λ.), τον βαθμό της προηγούμενης τάξης, καθώς και το επίπεδο σπουδών του πατέρα και της μητέρας (Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια ή Τριτοβάθμια Εκπαίδευση). Η συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις απαντήσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου παρείχε μια εικόνα για το πώς τα διαφορετικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με τις απόψεις των συμμετεχόντων.

Για την αξιολόγηση της στατιστικής σημαντικότητας των συσχετίσεων, υπολογίστηκε η p-τιμή για κάθε συντελεστή Spearman. Η p-τιμή αναφέρεται στην πιθανότητα να παρατηρηθεί η παρατηρούμενη συσχέτιση ή μια πιο ακραία συσχέτιση, αν η μηδενική υπόθεση (ότι δεν υπάρχει συσχέτιση) είναι αληθής. Εάν η p-τιμή είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας (συνήθως 0.05), απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, υποδεικνύοντας ότι η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική (Κατσή,

Σιδερίδης & Εμβλωτής, 2010· Spearman, 1904· Schober, Boer & Schwarte, 2018). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν σε ποιες περιπτώσεις τα δημογραφικά χαρακτηριστικά είχαν σημαντική επίδραση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, επιτρέποντας την καλύτερη κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραμέτρων και των απόψεων που καταγράφηκαν μέσω του ερωτηματολογίου.

Αρχικά, εξετάσαμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «Τύπος σχολείου» και τις μεταβλητές σε κάθε ενότητα του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου. Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης Spearman, παρατηρούμε ότι στην ενότητα Β' *«Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία»* υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ του Τύπου σχολείου και των απαντήσεων που δόθηκαν στις μεταβλητές B1.4 *«Διδάσκει το μάθημα με μεταδοτικό τρόπο»* ($\rho = -0.132$, $p\text{-value} < 0.05$), B1.5 *«Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο»* ($\rho = -0.124$, $p\text{-value} < 0.05$), B1.6 *«Διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του»* ($\rho = -0.121$, $p\text{-value} < 0.05$), B1.7 *«Δίνει βαρύτητα στα ουσιώδη και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος»* ($\rho = -0.12$, $p\text{-value} < 0.05$), B1.10 *«Κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία»* ($\rho = -0.109$, $p\text{-value} < 0.05$) και B1.11 *«Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών»* ($\rho = -0.104$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τύπος σχολείου» αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνει ο τύπος σχολείου (ΓΕ.Λ.), τότε οι τιμές των παραπάνω μεταβλητών μειώνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το καθόλου.

Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης Spearman, διαπιστώνουμε ότι στην ενότητα Γ' *«Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του»* υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ του Τύπου σχολείου και των απαντήσεων που δόθηκαν στις ακόλουθες μεταβλητές: Γ1.9 *«Ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών»* ($\rho = -0.109$, $p\text{-value} < 0.05$), Γ2.3 *«Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας»* ($\rho = -0.122$, $p\text{-value} < 0.05$) και Γ2.9 *«Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις»* ($\rho = -0.177$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τύπος σχολείου» αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνει ο τύπος σχολείου

(ΓΕ.Λ.), τότε οι τιμές των παραπάνω μεταβλητών μειώνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το καθόλου.

Αντιθέτως, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ του Τύπου σχολείου και των απαντήσεων που δόθηκαν στις μεταβλητές Γ3.7 «Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του» ($\rho = 0.107$, $p\text{-value} < 0.05$), Γ4.1 «Αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και ελαχιστοποιεί διαταραχές του μαθήματος» ($\rho = 0.109$, $p\text{-value} < 0.05$) και Γ4.5 «Εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου» ($\rho = 0.1$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τύπος σχολείου» αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνει ο τύπος σχολείου (ΓΕ.Λ.), τότε οι τιμές των παραπάνω μεταβλητών αυξάνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το πολύ.

Αντίστοιχα, στην ενότητα Ε' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών» παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση ανάμεσα στον Τύπο σχολείου και τις απαντήσεις που δόθηκαν στη μεταβλητή Ε1.11 «Φροντίζει την εμφάνισή τους, είναι περιποιημένος» ($\rho = 0.1$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τύπος σχολείου» αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνει ο τύπος σχολείου (ΓΕ.Λ.), τότε οι τιμές της μεταβλητής Ε1.11 αυξάνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το πολύ.

Παρομοίως, στην ενότητα ΣΤ' «Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών» διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ του Τύπου σχολείου και των απαντήσεων που δόθηκαν στις μεταβλητές ΣΤ1.2 Σε ποιον βαθμό ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σου για τον καλό εκπαιδευτικό οι καθηγητές που έχεις σήμερα, όσον αφορά «την παιδαγωγική τους συμπεριφορά» ($\rho = 0.178$, $p\text{-value} < 0.05$), ΣΤ1.3 Σε ποιον βαθμό ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σου για τον καλό εκπαιδευτικό οι καθηγητές που έχεις σήμερα, όσον αφορά «την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα» ($\rho = 0.165$, $p\text{-value} < 0.05$) και ΣΤ1.4 Σε ποιον βαθμό ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σου για τον καλό εκπαιδευτικό οι καθηγητές που έχεις σήμερα, όσον αφορά «την προσωπικότητά τους» ($\rho = 0.108$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τύπος σχολείου» αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνει ο τύπος σχολείου (ΓΕ.Λ.), τότε οι τιμές των παραπάνω μεταβλητών αυξάνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το πολύ.

Ακολούθως, εξετάσαμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «Τάξη» στο Γυμνάσιο και τις μεταβλητές σε κάθε ενότητα του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου. Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης Spearman, παρατηρούμε ότι στην ενότητα Α' «Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού» υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ της Τάξης στο Γυμνάσιο και των απαντήσεων που δόθηκαν στη μεταβλητή Α2.4 *Κατά τη γνώμη σου, η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού σε επηρεάζει όσον αφορά «την επίδοσή σου στα μαθήματα»* ($\rho = -0.138$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τάξη» στο Γυμνάσιο αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνουν οι τάξεις στο Γυμνάσιο, τότε οι τιμές της μεταβλητής Α2.4 μειώνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το καθόλου.

Ακολούθως, διαπιστώθηκε ότι στην ενότητα Β' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία» υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ της Τάξης στο Γυμνάσιο και των απαντήσεων που δόθηκαν στις μεταβλητές Β1.1 *«Γνωρίζει την ύλη των μαθημάτων του»* ($\rho = -0.101$, $p\text{-value} < 0.05$), Β1.7 *«Δίνει βαρύτητα στα ουσιαστικά και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος»* ($\rho = -0.107$, $p\text{-value} < 0.05$) και Β1.12 *«Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα διεκπεραιώνοντας την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη»* ($\rho = -0.143$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τάξη» στο Γυμνάσιο αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνουν οι τάξεις στο Γυμνάσιο, τότε οι τιμές των παραπάνω μεταβλητών μειώνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το καθόλου.

Αντίστοιχα, με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης Spearman, διαπιστώνουμε ότι στην ενότητα Γ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του» υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ της Τάξης στο Γυμνάσιο και των απαντήσεων που δόθηκαν στις μεταβλητές Γ2.3 *«Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας»* ($\rho = -0.162$, $p\text{-value} < 0.05$), Γ2.7 *«Συζητάει με διάλογο με τους μαθητές του για όλα τα ζητήματα»* ($\rho = -0.128$, $p\text{-value} < 0.05$), Γ3.7 *«Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του»* ($\rho = -0.189$, $p\text{-value} < 0.05$) και Γ3.11 *«Συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. αθλητικές, εκδρομές)»* ($\rho = -0.142$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τάξη» στο Γυμνάσιο αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνουν οι τάξεις στο Γυμνάσιο, τότε οι τιμές των

παραπάνω μεταβλητών μειώνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το καθόλου.

Παρομοίως, στην ενότητα Δ' «*Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*» διαπιστώθηκε, μετά τον έλεγχο συσχέτισης Spearman, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ της Τάξης στο Γυμνάσιο και των απαντήσεων που δόθηκαν στις μεταβλητές Δ1.2 «*Αξιολογεί σε τακτικά χρονικά διαστήματα την πρόοδο των μαθητών*» ($\rho = -0.127$, $p\text{-value} < 0.05$), Δ1.7 «*Αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές*» ($\rho = -0.1$, $p\text{-value} < 0.05$), Δ1.8 «*Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές*» ($\rho = -0.145$, $p\text{-value} < 0.05$), Δ1.14 «*Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών*» ($\rho = -0.134$, $p\text{-value} < 0.05$) και Δ1.15 «*Ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών*» ($\rho = -0.108$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τάξη» στο Γυμνάσιο αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνουν οι τάξεις στο Γυμνάσιο, τότε οι τιμές των παραπάνω μεταβλητών μειώνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το καθόλου.

Αντιθέτως, στην ίδια ενότητα Δ', παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ της Τάξης στο Γυμνάσιο και των απαντήσεων που δόθηκαν στη μεταβλητή Δ1.4 «*Αξιοποιεί και συνδυάζει ποικιλία παλαιών και νέων μεθόδων αξιολόγησης*» ($\rho = 0.119$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τάξη» στο Γυμνάσιο αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνουν οι τάξεις στο Γυμνάσιο, τότε οι τιμές της μεταβλητής Δ1.4 αυξάνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το πολύ.

Επίσης, μετά τον έλεγχο συσχέτισης Spearman, διαπιστώθηκε στην ενότητα Ε' «*Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του*» ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ της Τάξης στο Γυμνάσιο και των απαντήσεων που δόθηκαν στη μεταβλητή Ε1.3 «*Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος*» ($\rho = -0.102$, $p\text{-value} < 0.05$), Ε1.9 «*Επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους*» ($\rho = -0.225$, $p\text{-value} < 0.05$) και Ε1.11 «*Φροντίζει την εμφάνισή του, είναι περιποιημένος*» ($\rho = -0.116$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τάξη» στο Γυμνάσιο αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνουν οι τάξεις στο Γυμνάσιο, τότε οι τιμές των παραπάνω

μεταβλητών μειώνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το καθόλου.

Περαιτέρω, παρατηρήθηκε, μετά τον έλεγχο συσχέτισης Spearman, ότι στην ενότητα ΣΤ' «Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών» ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ της Τάξης στο Γυμνάσιο και των απαντήσεων που δόθηκαν στη μεταβλητή ΣΤ1.3 *Σε ποιον βαθμό ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σου για τον καλό εκπαιδευτικό οι καθηγητές που έχεις σήμερα, όσον αφορά «την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα»* ($\rho = 0.139$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τάξη» στο Γυμνάσιο αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνουν οι τάξεις στο Γυμνάσιο, τότε οι τιμές της μεταβλητής ΣΤ1.3 αυξάνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το πολύ.

Αντιθέτως, στην ίδια ενότητα ΣΤ', διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ της Τάξης στο Γυμνάσιο και των απαντήσεων που δόθηκαν στη μεταβλητή ΣΤ1.4 *Σε ποιον βαθμό ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σου για τον καλό εκπαιδευτικό οι καθηγητές που έχεις σήμερα, όσον αφορά «την προσωπικότητά τους»* ($\rho = -0.107$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τάξη» στο Γυμνάσιο αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνουν οι τάξεις στο Γυμνάσιο, τότε οι τιμές της μεταβλητής ΣΤ1.4 μειώνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το καθόλου.

Ακολούθως, εξετάσαμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «Τάξη» στο ΓΕ.Λ. και τις μεταβλητές σε κάθε ενότητα του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου. Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης Spearman, παρατηρούμε ότι στην ενότητα Γ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του» υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ της Τάξης στο ΓΕ.Λ. και των απαντήσεων που δόθηκαν στις μεταβλητές Γ1.11 «Επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών» ($\rho = -0.103$, $p\text{-value} < 0.05$), Γ3.6 «Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές» ($\rho = -0.106$, $p\text{-value} < 0.05$), Γ3.10 «Δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία» ($\rho = -0.108$, $p\text{-value} < 0.05$), Γ4.6 «Επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες» ($\rho = -0.122$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής Π3 «Τάξη» στο ΓΕ.Λ. αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνουν οι τάξεις στο ΓΕ.Λ., τότε οι τιμές των παραπάνω μεταβλητών μειώνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το καθόλου.

Αντίστοιχα, στην ενότητα Δ' «*Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*», μετά τον έλεγχο συσχετίσεων Spearman, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ της Τάξης στο ΓΕ.Λ. και των απαντήσεων που δόθηκαν στις μεταβλητές Δ1.8 «*Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές*» ($\rho = -0.11$, $p\text{-value} < 0.05$) και Δ1.14 «*Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών*» ($\rho = -0.121$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τάξη» στο ΓΕ.Λ. αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνουν οι τάξεις στο ΓΕ.Λ., τότε οι τιμές των παραπάνω μεταβλητών μειώνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το καθόλου.

Αντιθέτως, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ της Τάξης στο ΓΕ.Λ. και των απαντήσεων που δόθηκαν στη μεταβλητή Δ1.11 «*Δίνει σαφείς οδηγίες, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών*» ($\rho = 0.134$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τάξη» στο ΓΕ.Λ. αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνουν οι τάξεις στο ΓΕ.Λ., τότε οι τιμές της μεταβλητής Δ1.11 αυξάνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το πολύ.

Συνακόλουθα, εξετάσαμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «*Βαθμός Επίδοσης προηγούμενης τάξης*» και τις μεταβλητές σε κάθε ενότητα του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου. Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης Spearman, παρατηρούμε ότι στην ενότητα Β' «*Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία*» υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ του Βαθμού Επίδοσης και των απαντήσεων που δόθηκαν στη μεταβλητή Β1.1 «*Γνωρίζει την ύλη των μαθημάτων του*» ($\rho = 0.103$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν αυξάνεται ο Βαθμός Επίδοσης, τότε οι τιμές της μεταβλητής Β1.1 μειώνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το καθόλου.

Αντίστοιχα, στην ενότητα ΣΤ' «*Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών*», μετά τον έλεγχο συσχέτισης Spearman, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ του Βαθμού Επίδοσης και της μεταβλητής ΣΤ1.3 *Σε ποιον βαθμό ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σου για τον καλό εκπαιδευτικό οι καθηγητές που έχεις σήμερα, όσον αφορά «την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα*

μαθήματα» ($\rho = -0.15$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν αυξάνεται ο Βαθμός Επίδοσης, τότε οι τιμές της μεταβλητής ΣΤ1.3 μειώνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το καθόλου.

Στη συνέχεια, εξετάσαμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή Π7 «Επίπεδο σπουδών πατέρα» και τις μεταβλητές σε κάθε ενότητα του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου. Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης Spearman, παρατηρούμε ότι στην ενότητα Γ' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του» υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ του επιπέδου σπουδών του πατέρα και των απαντήσεων που δόθηκαν στη μεταβλητή Γ2.9 «Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις» ($\rho = 0.101$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν αυξάνεται το επίπεδο σπουδών του πατέρα, τότε οι τιμές της μεταβλητής Γ2.9 αυξάνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το πολύ.

Τέλος, εξετάσαμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «Επίπεδο σπουδών μητέρας» και τις μεταβλητές σε κάθε ενότητα του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου. Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης Spearman, παρατηρούμε ότι στην ενότητα Β' «Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία» υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ του επιπέδου σπουδών της μητέρας και των απαντήσεων που δόθηκαν στη μεταβλητή Β1.3 «Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο» ($\rho = 0.105$, $p\text{-value} < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν αυξάνεται το επίπεδο σπουδών της μητέρας, τότε οι τιμές της μεταβλητής Β1.3 αυξάνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν προς το πολύ.

5.4 Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας

Ο συντελεστής Alpha του Cronbach είναι ένα στατιστικό μέτρο που χρησιμοποιείται ευρέως στην ψυχομετρία και την κοινωνική έρευνα για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνοχής ενός ερωτηματολογίου ή μιας κλίμακας. Συγκεκριμένα, υπολογίζει τον βαθμό στον οποίο τα επιμέρους στοιχεία μιας κλίμακας είναι συνεπή μεταξύ τους και μετρούν την ίδια κατασκευαστική έννοια, δηλαδή την ίδια ψυχολογική ή κοινωνική μεταβλητή.

Η τιμή του συντελεστή κυμαίνεται από 0 έως 1, με υψηλότερες τιμές να υποδηλώνουν μεγαλύτερη συνοχή και αξιοπιστία (Cronbach, 1951· Ζαφειρόπουλος, 2015: 134).

Ο αποδεκτός δείκτης του Cronbach's alpha κυμαίνεται ανάλογα με το πεδίο εφαρμογής και τον σκοπό της μέτρησης. Γενικά, ένας δείκτης Cronbach's alpha πάνω από 0.7 θεωρείται αποδεκτός και υποδεικνύει ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια, ενώ ένας δείκτης πάνω από 0.8 θεωρείται πολύ καλός. Για ερευνητικούς σκοπούς, οι δείκτες πάνω από 0.9 θεωρούνται εξαιρετικοί, υποδεικνύοντας υψηλή αξιοπιστία. Ωστόσο, πολύ υψηλές τιμές (πάνω από 0.95) μπορεί να υποδηλώνουν περιττή επανάληψη ερωτήσεων ή στοιχεία που μετρούν σχεδόν το ίδιο πράγμα. Αντιθέτως, χαμηλότερες τιμές του Cronbach's alpha (κάτω από 0.5) μπορεί να υποδηλώνουν ανεπαρκή εσωτερική συνέπεια και μπορεί να υποδεικνύουν ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεν συνδέονται επαρκώς μεταξύ τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, μπορεί να απαιτείται αναθεώρηση ή επανασχεδιασμός του εργαλείου μέτρησης (Cronbach, 1951).

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη αξιολογήθηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή Alpha του Cronbach, ο οποίος ανήλθε στο 0.923. Αυτή η τιμή υποδηλώνει πολύ υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνοχής, που σημαίνει ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι πολύ συνεκτικές μεταξύ τους και μετρούν με σταθερότητα την ίδια έννοια. Η υψηλή τιμή του Alpha του Cronbach δείχνει ότι οι συμμετέχοντες απάντησαν με συνέπεια στις ερωτήσεις, γεγονός που ενισχύει την εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα της μελέτης (Bryman, 2017· Cronbach, 1951).

Ένας συντελεστής Alpha του Cronbach ίσος με 0.923 θεωρείται εξαιρετικός και είναι ενδεικτικός της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Αυτή η υψηλή αξιοπιστία είναι σημαντική για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των δεδομένων και των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη μελέτη. Με ένα τόσο υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνοχής, μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συνεργάζονται αποτελεσματικά για την ακριβή μέτρηση των υπό διερεύνηση μεταβλητών, επιτρέποντας την εξαγωγή αξιόπιστων και έγκυρων αποτελεσμάτων.

Ο πίνακας 94 που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου εσωτερικής συνέπειας, με τις τιμές του συντελεστή Alpha του Cronbach για κάθε

ενότητα και υποενότητα του ερωτηματολογίου, αλλά και στο σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 94: Αποτελέσματα ελέγχου εσωτερικής συνέπειας

Cronbach's Alpha				
Κατά Υποενότητες		Κατά Ενότητες		Στο σύνολο των ερωτήσεων
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Α1:	0.688	ΕΝΟΤΗΤΑ Α:	0.554	0.923
Χαρακτηριστικά της έννοιας «καλός εκπαιδευτικός»		Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού		
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Α2:	0.702	ΕΝΟΤΗΤΑ Β:	0.811	
Επιρροή του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών		Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του		
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Α3:	0.820	ΕΝΟΤΗΤΑ Γ:	0.878	
Συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία		Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του		
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ1:	0.747	ΕΝΟΤΗΤΑ Δ:	0.624	
Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές		Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών		
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ2:	0.724	ΕΝΟΤΗΤΑ Ε:	0.747	
Δίνει βαρύτητα στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης		Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του		
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ3:	0.649	ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΤ:	0.761	
Δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές		Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών		
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ4:	0.642			
Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας				

Σύνοψη κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία σε επίπεδο περιγραφικής και επαγωγικής ανάλυσης των απαντήσεων στα ερωτήματα της έρευνας ανέδειξε τις απόψεις των μαθητών, σχετικά με την έννοια, την επίδραση και τη συμβολή του καλού

εκπαιδευτικού, καθώς και σχετικά με τον καλό εκπαιδευτικό που θέλουν να έχουν στην τάξη τους και, ειδικότερα, αναφορικά με τις διαστάσεις του έργου του σε σχέση τόσο με τις διδακτικές και παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του όσο και με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και την προσωπικότητά του. Από τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος, οι οποίες σε αρκετά σημεία παρουσιάζουν ομοιότητες στις απόψεις τους, ενώ σε άλλα διαφοροποιούνται, διαμορφώνονται τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού που θέλουν να έχουν στην τάξη τους, σε σχέση με τη διδασκαλία, την παιδαγωγική συμπεριφορά, την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και την προσωπικότητά του. Στο επόμενο κεφάλαιο επιδιώκεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, σε συνάρτηση με το θεωρητικό μέρος, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα δεδομένα της έρευνας της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, τα οποία προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση. Ειδικότερα, θα γίνει σχολιασμός και συσχετισμός των ευρημάτων με το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο και με ερευνητικά δεδομένα άλλων συναφών μελετών, με στόχο να αναδειχθούν οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου της παρούσας εμπειρικής έρευνας, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού και, συνάμα, απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα.

6.1 Συζήτηση επί των ερευνητικών ευρημάτων

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει τον καλό εκπαιδευτικό από τη σκοπιά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου της Περιφέρειας Ηπείρου, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, εστιάζοντας στις διαστάσεις του έργου του και την προσωπικότητά του. Με άλλη διατύπωση, επιδιώκουμε να αναδείξουμε τον καλό εκπαιδευτικό ως καλό διδάσκαλο, καλό παιδαγωγό και καλό αξιολογητή, καθώς και τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητάς του που αναγνωρίζονται από τη σκοπιά των μαθητών.

Αρχικά, διερευνήθηκε το προφίλ των συμμετεχόντων, δηλαδή τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Ακολούθως, επιδιώχθηκε η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών του Γυμνασίου και ΓΕ.Λ. της Περιφέρειας Ηπείρου, σχετικά με την έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού. Συνακόλουθα, οι μαθητές ρωτήθηκαν ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θέλουν να έχουν στην τάξη τους σε σχέση με τις επιμέρους διαστάσεις του έργου του και, συγκεκριμένα, ως προς τη διδασκαλία, την παιδαγωγική συμπεριφορά, την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αλλά και την προσωπικότητά του. Τέλος, διερευνήσαμε τις απόψεις των μαθητών, σχετικά με τον βαθμό που ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν σήμερα στις προσδοκίες τους για τον καλό εκπαιδευτικό, αναφορικά με τη διδασκαλία

των μαθημάτων, την παιδαγωγική συμπεριφορά, την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και την προσωπικότητά τους.

Από την περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στα ερωτήματα της παρούσας μελέτης αναδείχθηκαν αξιόλογες απόψεις και στατιστικές συνάφειες. Ειδικότερα, αναδείχθηκαν οι απόψεις των μαθητών, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που θέλουν να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός ως καλός διδάσκαλος, καλός παιδαγωγός, καλός αξιολογητής, αλλά και ως προς την προσωπικότητά του. Παράλληλα, εξήχθησαν συμπεράσματα από την οπτική των μαθητών, σχετικά με τον βαθμό που ανταποκρίνονται οι σημερινοί καθηγητές τους στις προσδοκίες τους για τον καλό εκπαιδευτικό. Τέλος, διαπιστώθηκαν ομοιότητες, αλλά και διαφορές στις απόψεις των μαθητών του δείγματος, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, οι οποίες αποτελούν σημαντικά ερευνητικά ευρήματα, καθώς οι συγκλίσεις αποκαλύπτουν κοινές παραδοχές και αναζητήσεις των μαθητών, ενώ οι αποκλίσεις αποτελούν σημαντικές διαπιστώσεις και αναδεικνύουν νέα ερευνητικά δεδομένα.

6.1.1 Συζήτηση επί των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων

Από την ανάλυση των δεδομένων, που αφορούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι στο σύνολο των 1017 συμμετεχόντων μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου, που φοιτούσαν σε Ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια κατά το σχολικό έτος 2023-2024, το ποσοστό 55,06% είναι κορίτσια, ενώ το 44,94% αγόρια. Αντίστοιχα, παρατηρείται σε όλους τους Νομούς (Άρτα, Θεσπρωτία, Ιωάννινα, Πρέβεζα) ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι κορίτσια. Τα δεδομένα αυτά αναδεικνύουν τη συμμετοχή των κοριτσιών στην έρευνα σε μεγαλύτερο ποσοστό, γεγονός που συμβαδίζει με την εκπροσώπηση του φύλου των κοριτσιών στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου. Επιπλέον, αναδεικνύει τη μεγαλύτερη προθυμία και το ενδιαφέρον των κοριτσιών για συμμετοχή στην έρευνα, σε σχέση με τα αγόρια, καθώς η συμμετοχή τους ήταν προαιρετική. Ενδεχομένως, τα κορίτσια εκδηλώνουν μεγαλύτερο ζήλο, επιμέλεια και συνέπεια στα σχολικά τους καθήκοντα από τα αγόρια, αφού τα χαρακτηριστικά αυτά θεωρούνται περισσότερο του γυναικείου φύλου παρά του ανδρικού (Hartley & Sutton, 2013).

Αναφορικά με τον τύπο σχολείου φοίτησης των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, διαπιστώνεται ότι το ποσοστό 56,93% των μαθητών φοιτούσε σε Γυμνάσιο και το 43,07% σε ΓΕ.Λ. Τα ευρήματα αυτά απεικονίζουν μια μικρογραφία της υφιστάμενης κατάστασης και είναι ανάλογα της εκπροσώπησης των μαθητών στα Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της Περιφέρειας Ηπείρου. Επίσης, η αναλογία αγοριών και κοριτσιών στους δύο τύπους σχολείων που μελετήθηκαν είναι σχεδόν σταθερή. Πιο αναλυτικά, το ποσοστό αγοριών σε Γυμνάσια είναι 44,56% και σε ΓΕ.Λ. 45,43%, ενώ αντίστοιχα το ποσοστό των κοριτσιών είναι 55,44% και 54,57%.

Από τα στοιχεία που προκύπτουν, όσον αφορά την τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, παρατηρείται ότι το ποσοστό των συμμετεχόντων σε καθεμία από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και τις τρεις τάξεις του ΓΕ.Λ. είναι περίπου ίδιο (Γυμνάσιο: Α' τάξη=30,7%, Β' τάξη=33,9%, Γ' τάξη=35,4%, ΓΕ.Λ.: Α' τάξη=31,7%, Β' τάξη=33,8%, Γ' τάξη=34,5%). Επομένως, σε όλες τις τάξεις και στους δύο τύπους σχολείων οι μαθητές εκπροσωπούνται από το ίδιο σχεδόν ποσοστό. Επίσης, η αναλογία ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια σε κάθε τάξη Γυμνασίου και ΓΕ.Λ. είναι σχεδόν σταθερή, με τα κορίτσια να έχουν στις περισσότερες περιπτώσεις λίγο μεγαλύτερη συμμετοχή. Τα παραπάνω στοιχεία ενισχύουν θετικά τα ευρήματα της έρευνάς μας, καθώς συμμετέχουν αντιπροσωπευτικά μαθητές από κάθε τάξη και τύπο σχολείου, αλλά και από τα δύο φύλα.

Ακολούθως, από την ανάλυση των δεδομένων, σχετικά με τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, προκύπτει ότι η πλειονότητα των μαθητών, ποσοστό 49,75%, φοιτούσε στον Ν. Ιωαννίνων, ενώ σε φθίνουσα σειρά, στον Ν. Πρέβεζας το 18,29%, στον Ν. Άρτας το 17,70% και, τέλος, στον Ν. Θεσπρωτίας το 14,26%. Τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών ανά Νομό είναι αντιπροσωπευτικά ως προς το γενικότερο μαθητικό πληθυσμό κάθε Νομού.

Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, σε ποσοστό 58,7%, φοιτούσαν σε αστικό σχολείο (Γυμνάσιο=54,44%, ΓΕ.Λ.=45,56%), ενώ το 41,3% σε ημιαστικό σχολείο (Γυμνάσιο=60,48%, ΓΕ.Λ.=39,52%). Επιπλέον, η αναλογία αγοριών και κοριτσιών στα αστικά και ημιαστικά σχολεία είναι σχεδόν σταθερή (αστικά: αγόρια=45,23%, κορίτσια=54,77%, ημιαστικά: αγόρια=44,52%, κορίτσια=55,48%).

Αναφορικά με τον βαθμό επίδοσης της προηγούμενης τάξης των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη, παρατηρείται ότι η πλειονότητα των μαθητών (55,95%) έχει

βαθμό «άριστα» και ένα μικρότερο ποσοστό (32,55%) «πολύ καλά», ενώ λίγοι (9,93%) έχουν «καλά» και ελάχιστοι (1,57%) «σχεδόν καλά». Τα ευρήματα αυτά κρίνονται λογικά, με βάση την εκπαιδευτική μας εμπειρία, καθώς τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλος αριθμός «αριστούχων» στα Γυμνάσια και Λύκεια. Το γεγονός αυτό, πιθανόν, συνδέεται τόσο με τη μείωση του αριθμού των γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο όσο και με τον υπολογισμό του μέσου όρου μόνο από την προφορική βαθμολογία των τετραμήνων σε κάποια μαθήματα, η οποία, συνήθως, είναι υψηλότερη από τη γραπτή βαθμολογία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επόμενη διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία η συντριπτική πλειονότητα (92,13%) των μαθητών στην Α' τάξη Γυμνασίου είναι αριστούχοι. Πιθανολογούμε ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η αξιολόγηση της επίδοσης δεν έχει τόσο αυστηρό χαρακτήρα, καθώς δεν υπάρχουν οι τελικές γραπτές προαγωγικές εξετάσεις και η κλίμακα αξιολόγησης είναι μικρότερη (5-10), ενώ στο Γυμνάσιο είναι μεγαλύτερη (1-20). Αντιθέτως, στη Β' και Γ' τάξη Γυμνασίου το ποσοστό των αριστούχων μειώνεται πάρα πολύ (Β' τάξη=53,57%, Γ' τάξη=47,80%), γεγονός που, ενδεχομένως, οφείλεται στον θεσμό των προαγωγικών εξετάσεων στο Γυμνάσιο. Επίσης, στη Β' και Γ' τάξη ΓΕ.Λ. παρατηρείται μια πτώση στο ποσοστό των αριστούχων από ό,τι στην Α' τάξη ΓΕ.Λ. (Α' τάξη=52,52%, Β' τάξη=42,57%, Γ' τάξη=43,71%). Μία ερμηνεία για το εύρημα αυτό είναι ότι στη Β' και Γ' τάξη ΓΕ.Λ. αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας των γραπτών προαγωγικών εξετάσεων, σε αντίθεση με το Γυμνάσιο, καθώς οι προαγωγικές εξετάσεις στο Λύκειο διεξάγονται με κλήρωση από την Τράπεζα Θεμάτων.

Σύμφωνα με το επόμενο εύρημα, οι μαθητές των αστικών σχολείων, τόσο στο Γυμνάσιο όσο και το ΓΕ.Λ., έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό βαθμό «άριστα» (Γυμνάσιο: αστικό=66,15%, ημιαστικό=59,84%, ΓΕ.Λ.: αστικό=49,26%, ημιαστικό=40,96%), σε σχέση με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από τα πορίσματα PISA, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία των αστικών περιοχών έχουν κατά μέσο όρο υψηλότερες επιδόσεις (Σοφιανοπούλου, 2018). Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα του Coleman (1979), η κοινωνική προέλευση, η γεωγραφική περιοχή, αλλά και το επάγγελμα των γονέων επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Επιπλέον, πιθανολογούμε ότι τα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές των αστικών σχολείων, καθώς και οι ευκαιρίες για εξωσχολικές

δραστηριότητες είναι περισσότερες, σε σχέση με τις περιορισμένες δυνατότητες των μαθητών των ημιαστικών σχολείων.

Από τα στοιχεία που προκύπτουν, όσον αφορά το επίπεδο σπουδών του πατέρα και της μητέρας του δείγματος, διαπιστώνεται πως μόνο το 39,62% των συμμετεχόντων έχει πατέρα με επίπεδο σπουδών Γ/θμιας Εκπ/σης, σε αντίθεση με το 60,38% του οποίου ο πατέρας έχει σχετικά χαμηλό επίπεδο σπουδών, δηλαδή Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης. Αντιθέτως, η πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας, σε ποσοστό 56,03%, έχει μητέρα με επίπεδο σπουδών Γ/θμιας Εκπ/σης, σε σχέση με το 43,97% το οποίο έχει μητέρα με χαμηλό επίπεδο σπουδών, δηλαδή Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης. Επομένως, η πλειονότητα του δείγματος έχει μητέρα με υψηλότερο επίπεδο σπουδών, σε σχέση με τον πατέρα που έχει αρκετά χαμηλότερο. Το εύρημα αυτό αντικατοπτρίζει, ενδεχομένως, τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που έχουν συμβεί τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, συμπεριλαμβανομένης της αυξημένης πρόσβασης των γυναικών στην εκπαίδευση και της αλλαγής των παραδοσιακών ρόλων των φύλων. Επίσης, σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (2017), το ποσοστό των γυναικών με ανώτερη εκπαίδευση είναι μεγαλύτερο σε σύγκριση με τους άνδρες, γεγονός που συνιστά μια τάση σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες.

Από την άλλη πλευρά, διαπιστώνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο των δύο γονέων των μαθητών στα αστικά σχολεία είναι υψηλότερο από ό,τι στους συμμετέχοντες των ημιαστικών σχολείων. Το εύρημα αυτό μπορεί να σχετίζεται με διάφορους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, όπως η ευκολότερη πρόσβαση στην εκπαίδευση, τόσο σε επίπεδο Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης όσο και σε επίπεδο Γ/θμιας Εκπ/σης, καθώς και το πλήθος ευκαιριών που προσφέρονται στις αστικές περιοχές, σε σύγκριση με τις ημιαστικές, στις οποίες παρέχονται λιγότερες δυνατότητες για ανώτερη εκπαίδευση και περιορισμένα ερεθίσματα. Συνάμα, ενδεχομένως, να διαφέρουν οι πολιτισμικές αξίες και οι κοινωνικές προσδοκίες μεταξύ αστικών και ημιαστικών περιοχών, με τους γονείς των αστικών περιοχών να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ως βασικό κριτήριο της επαγγελματικής επιτυχίας. Εξάλλου, τεκμηριώνεται ερευνητικά ότι οι επιδόσεις των μαθητών των αστικών σχολείων είναι υψηλότερες (Σοφianoπούλου, 2018), καθώς επηρεάζονται από την κοινωνική και γεωγραφική προέλευση (Coleman, 1979).

6.1.2 Συζήτηση επί των ερευνητικών ερωτημάτων

Στην υποενότητα αυτή, θα παρουσιάσουμε τη συζήτηση των ευρημάτων για κάθε ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης. Από την ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας, διαπιστώνεται ότι τόσο οι θεωρητικές απόψεις όσο και τα πορίσματα των σχετικών ερευνών επιβεβαιώνονται σε πολύ υψηλό βαθμό.

Αρχικά, η ενότητα Α΄ του ερωτηματολογίου αναφέρεται στην έννοια, την επίδραση και τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού. Περιλαμβάνει πέντε υποενότητες, από τις οποίες οι τρεις πρώτες απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Μέσω των ερωτήσεων-προτάσεων των τριών πρώτων υποενοτήτων επιχειρήθηκε να διερευνηθεί πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται την έννοια «καλός εκπαιδευτικός», καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με την επιρροή του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών και τη συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξής τους στην κοινωνία.

6.1.2.1 Ενότητα Α΄: Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για την έννοια, την επίδραση και, συνολικά, τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού; {προτάσεις-ερωτήσεις Α1.1-Α1.4, Α2.1-Α2.4, Α3.1-Α3.4}

Υποενότητα Α1: Χαρακτηριστικά της έννοιας «καλός εκπαιδευτικός»

Στην υποενότητα Α1 διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών, αναφορικά με την έννοια του «καλού εκπαιδευτικού». Πιο ειδικά, ζητήθηκε από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, να προσδιορίσουν την έννοια του καλού εκπαιδευτικού κατά σειρά προτίμησης, διαμέσου τεσσάρων προτάσεων-ερωτήσεων.

Στη βιβλιογραφία, αλλά και την παρούσα έρευνα, η έννοια «καλός εκπαιδευτικός» ορίζεται ως ευρύτερη έννοια, που συμπεριλαμβάνει τόσο τα υποκειμενικά όσο και τα αντικειμενικά κριτήρια, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, ως προς την αποστολή του, η οποία συνυφάνεται με τις διαδικασίες της αγωγής, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης, αλλά και ως προς τους ρόλους που επιτελεί, δηλαδή ως παιδαγωγός, διδάσκαλος και αξιολογητής (Κωνσταντίνου, 2015).

Η ανωτέρω θέση επιβεβαιώνεται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών (78,56%) θεωρεί «καλό εκπαιδευτικό», κατά

κύριο λόγο, αυτόν που *«συμπεριφέρεται σωστά στους μαθητές του, δηλαδή επικοινωνεί σωστά και αναπτύσσει καλή σχέση με τους μαθητές του»*. Κατά δεύτερο λόγο, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ως *«καλό εκπαιδευτικό»* αυτόν *«που ξέρει να διδάσκει καλά τα μαθήματά του»* (53,69%). Κατά τρίτο λόγο, κατατάσσουν στις προτιμήσεις τους αυτόν *«που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του»* (46,02%) και, τέλος, κατά τέταρτο λόγο, αυτόν *«που διακρίνεται για τη σωστή και ισορροπημένη προσωπικότητά του»* (53,39%).

Από τις παραπάνω διαπιστώσεις αναδεικνύεται ότι η πλειονότητα των μαθητών δίνει, αδιαμφισβήτητα, μεγαλύτερη βαρύτητα στον παιδαγωγικό ρόλο του καλού εκπαιδευτικού, καθώς, κατά προτεραιότητα και σε υψηλό ποσοστό, θεωρεί ότι καλός εκπαιδευτικός είναι *«αυτός που συμπεριφέρεται σωστά στους μαθητές του, δηλαδή επικοινωνεί σωστά και αναπτύσσει καλή σχέση με τους μαθητές του»*. Συνεπώς, το εύρημα αυτό εντάσσεται στα πιο υψηλά και πιο εντυπωσιακά από άποψης ποσοστιαίας εκπροσώπησης και βαρύτητας. Μία ερμηνεία που μπορεί να δοθεί, κατά την άποψή μας, για το εύρημα αυτό είναι ότι ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών, γεγονός που αντιλαμβάνονται οι μαθητές. Παράλληλα, υποδηλώνεται η ανάγκη των μαθητών να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν διαπροσωπικές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό, οι οποίες ενισχύουν το κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού και, ευρύτερα, της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Επίσης, το εξετασιοκεντρικό και ανταγωνιστικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο οι μαθητές βιώνουν έντονο άγχος και πίεση στη σχολική ζωή, έχει ως αντίκτυπο τη δημιουργία προσδοκιών στους μαθητές για έναν παιδαγωγό που θα τους στηρίξει σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο και θα δημιουργεί μία θετική, ευχάριστη και οικεία ατμόσφαιρα, συμβάλλοντας στην αποσυμπίεση του άγχους. Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με πορίσματα συναφών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι προτιμήσεις των μαθητών κινούνται προς την κατεύθυνση του καλού εκπαιδευτικού, ως παιδαγωγού (Kasimatis et al., 2020· Κωνσταντίνου & Λογοθέτη, 2022· Παπαναούμ 1984· McKnight et al., 2016· Mesquita, 2020· Raufelder et al., 2016).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, από την άλλη πλευρά, η διαπίστωση ότι πολλοί μαθητές δίνουν βαρύτητα στη διδασκαλία, καθώς θεωρούν καλό εκπαιδευτικό εκείνον που *«ξέρει να διδάσκει καλά τα μαθήματά του»*, ωστόσο κατατάσσουν το χαρακτηριστικό αυτό σε δεύτερη θέση. Μία πιθανή ερμηνεία για αυτό είναι ότι ο εκπαιδευτικός στη

σύγχρονη σχολική πραγματικότητα δεν αποτελεί, πλέον, μοναδική πηγή γνώσης, καθώς η πλειονότητα των μαθητών, σήμερα, παρακολουθεί εξωσχολικά φροντιστήρια και το διαδίκτυο συνιστά μία εύκολα προσβάσιμη πηγή γνώσης. Επίσης, με βάση την εκπαιδευτική μας εμπειρία, παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μια απαξίωση των εκπαιδευτικών και του σχολείου και, ευρύτερα, μια απομυθοποίηση του θεσμού του σχολείου. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα της έρευνας του Taylor (1962), στην οποία υπογραμμίζεται ότι οι μαθητές αξιολογούν υψηλότερα την καλή διδασκαλία του καλού εκπαιδευτικού, επειδή την θεωρούν ως μέσο κάλυψης της κοινωνικής ανάγκης για διδασκαλία και μάθηση (Taylor, 1962). Αντίστοιχα, στην έρευνα του Charogianni (1976-77), οι μαθητές θεωρούν ως πιο σημαντική δεξιότητα τη διδακτική. Ωστόσο, οι προαναφερόμενες δύο έρευνες έχουν διεξαχθεί πριν πολλά χρόνια, με αποτέλεσμα οι ριζικές μεταβολές και εξελίξεις, τόσο εκπαιδευτικές όσο και κοινωνικές, να έχουν επηρεάσει τις απόψεις των σημερινών μαθητών.

Άξια σχολιασμού είναι και η τρίτη προτίμηση των μαθητών της έρευνας, σύμφωνα με την οποία εκφράζουν την άποψη ότι ένας καλός εκπαιδευτικός είναι καλός αξιολογητής, δηλαδή *«ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του»*. Η προτίμηση αυτή αναδεικνύει, κατά την άποψή μας, την επιθυμία των μαθητών η αξιολόγηση να πραγματοποιείται με σωστό τρόπο, να παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές, τόσο για τα δυνατά σημεία όσο και τα αδύνατα που χρήζουν βελτίωσης. Συνάμα, να γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια και να βασίζεται στη δικαιοσύνη, χωρίς τιμωρητική διάθεση, όπως επιβεβαιώνουν οι μαθητές στην έρευνα των Κωνσταντίνου & Λογοθέτη (2022).

Χωρίς αμφιβολία, η τέταρτη προτίμηση των συμμετεχόντων της έρευνας για τον καλό εκπαιδευτικό ο οποίος *«διακρίνεται για τη σωστή και ισορροπημένη προσωπικότητά του»*, αναδεικνύει, κατά την άποψή μας, τη σημασία που αποδίδουν στον ρόλο της προσωπικότητας. Ενδεχομένως, υποδηλώνεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς με σταθερό και συνεπή χαρακτήρα, που εμπιστεύονται οι μαθητές, καθώς συμβάλλει καθοριστικά όχι μόνο στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους και, ιδιαίτερα, την προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη. Σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα, στη μελέτη των Bakx et al. (2015) αναδείχθηκε ότι οι μαθητές δίνουν έμφαση, πρωτίστως, στην προσωπικότητα του καλού εκπαιδευτικού.

Υποενότητα Α2: Επιρροή του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών

Στη συγκεκριμένη υποενότητα διερευνήθηκε η επιρροή που ασκεί η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού τόσο στη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στο μάθημα, το σχολείο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και την επίδοσή τους στα μαθήματα. Πιο ειδικά, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές να προσδιορίσουν τα παραπάνω διαμέσου τεσσάρων προτάσεων-ερωτήσεων.

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, αναδεικνύονται με σαφήνεια οι απόψεις των μαθητών, σχετικά με την επιρροή που ασκεί ο τρόπος που οργανώνει ο καλός εκπαιδευτικός την παιδαγωγική επικοινωνία και, συγκεκριμένα, πώς η συμπεριφορά του επηρεάζει τους μαθητές. Πιο ειδικά, οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι ο καλός εκπαιδευτικός επηρεάζει, κυρίως, *«τη συμπεριφορά τους απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό»* (M.T.= 3,52, T.A.= 0,678), ακολούθως, *«τη συμπεριφορά τους απέναντι στο μάθημα»* (M.T.= 3,22, T.A.= 0,727), *«τη συμπεριφορά τους όσον αφορά την επίδοσή τους στα μαθήματα»* (M.T.= 3,14, T.A.= 0,809) και, εν γένει, *«τη συμπεριφορά τους απέναντι στο σχολείο»* (M.T.= 2,61, T.A.= 0,645). Τα ευρήματα αυτά κρίνονται λογικά, ενώ επιβεβαιώνονται και από την καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία μας, καθώς οι μαθητές είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν θετική στάση τόσο απέναντι στον εκπαιδευτικό όσο και απέναντι στο μάθημα, όταν διαισθάνονται και αντιλαμβάνονται ότι τους υποστηρίζει και τους σέβεται. Επίσης, το γεγονός ότι οι μαθητές του δείγματος αναγνωρίζουν την επίδραση του καλού εκπαιδευτικού στην επίδοσή τους στα μαθήματα, δείχνει ότι κατανοούν την άμεση σχέση μεταξύ της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας από τον καλό εκπαιδευτικό και της ακαδημαϊκής επιτυχίας τους. Από την άλλη πλευρά, η επίδραση του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στο σχολείο αξιολογήθηκε από τους συμμετέχοντες με χαμηλότερη μέση τιμή, γεγονός που, ενδεχομένως, οφείλεται σε άλλους παράγοντες, όπως η σχολική κουλτούρα και η διοίκηση. Με άλλα λόγια, χωρίς αμφιβολία, ένας καλός εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στο σχολείο, ωστόσο, η συνολική στάση τους απέναντι στο σχολείο απαιτεί τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντής) και, κυρίως, την αποτελεσματικότητα και ικανότητα του διευθυντή-ηγέτη να εμπνεύσει και να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών.

Τα εν λόγω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τις απόψεις σύγχρονων επιστημόνων, καθώς και τα πορίσματα σχετικών με το θέμα σύγχρονων ερευνών, στις οποίες υπογραμμίζεται ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει ο τρόπος οργάνωσης

της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον καλό εκπαιδευτικό στην εν γένει στάση και συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, το σχολείο, αλλά και απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και, συνάμα, η ισχυρή επίδραση της συμπεριφοράς του καλού εκπαιδευτικού στην ακαδημαϊκή δέσμευση και επίδοση των μαθητών (Hanushek et al., 2019· Hattie, 2009· Hopf & Ξωχέλλης, 2003· Inda-Caro et al., 2019· Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006β· Κωνσταντίνου, 2015· Κωνσταντίνου & Λογοθέτη, 2022· Konstantinou et al., 2022a· Kutnick & Jules, 1993· McKinsey, 2007· Nye et al., 2004· Ξωχέλλης, 2015α· Postic, 1995· Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011· Stronge & Tucker, 2003· Teli, Maulana & Helms-Lorenz, 2021· Τριλιανός, 2013· Watzlawick et al., 2004).

Υποενότητα Α3: Συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία

Στη συνέχεια, στην υποενότητα Α3 οι συμμετέχοντες μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους, διαμέσου τεσσάρων προτάσεων-ερωτήσεων, αναφορικά με τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αθροίζοντας τις διαβαθμίσεις «πολύ» και «αρκετά», αναδεικνύεται η άποψη των μαθητών ότι ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει, κατά κύριο λόγο, «στη μετάδοση και απόκτηση γνώσεων» (94,4%), κατά δεύτερο λόγο, «στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, δηλαδή στο να αποκτήσουν σωστή προσωπικότητα» (94,1%), κατά τρίτο λόγο, «στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως κριτική ή δημιουργική σκέψη» (82,1%) και, κατά τέταρτο λόγο, «στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, δηλαδή να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία» (78,57%).

Αξιοσημείωτο είναι το παραπάνω εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές αναγνωρίζουν, πρωτίστως, σχεδόν στον ίδιο βαθμό, με ελάχιστη διαφορά, ότι ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει τόσο στη μετάδοση και απόκτηση γνώσεων όσο και τη διαπαιδαγώγησή τους. Κατά την εκτίμησή μας και με βάση την εκπαιδευτική μας εμπειρία ως εκπαιδευτικός της τάξης, η άποψη αυτή του δείγματος είναι αναμενόμενη, διότι οι μαθητές στη Β/θμια Εκπ/ση και, ειδικότερα, στο Λύκειο, δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη γνωστική ανάπτυξή τους, καθώς το Λύκειο αποτελεί το στάδιο προετοιμασίας για την εισαγωγή και μετάβαση στην Γ/θμια Εκπ/ση και, παράλληλα, ενδιαφέρονται για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή τους. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται σε σχετική έρευνα του Παπαδάκη (2019), σύμφωνα με την οποία όσο

μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο μεγαλύτερη σημασία δίνουν στη διδασκαλία και, συνεπώς, στη μετάδοση και απόκτηση γνώσεων. Επίσης, η σχεδόν ισοδύναμη προτίμηση των μαθητών του δείγματος για τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαπαιδαγώγησή τους, κατά την άποψή μας, υποδηλώνει ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν την ευθύνη του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Με αυτή την έννοια, τον αντιλαμβάνονται ως πρότυπο για τη σωστή και ολοκληρωμένη προσωπική τους ανάπτυξη και όχι μόνο ως φορέα γνώσης, όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω.

Τα ευρήματα αυτά τεκμηριώνονται θεωρητικά στη σχετική με το θέμα παιδαγωγική βιβλιογραφία, στην οποία υπογραμμίζεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να επιτελέσει αποτελεσματικά επιμέρους ρόλους, που σχετίζονται με τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της εποπτείας, δηλαδή ως παιδαγωγός, διδάσκαλος, αξιολογητής και επόπτης. Με την ανάληψη των ρόλων αυτών επιδιώκει τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, με πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη, την ομαλή και ενεργητική ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και, ευρύτερα, την ανάπτυξή τους, οικονομική και κοινωνική, καθώς και τη μετάδοση γνώσεων (Δημητριάδου, 2016· Fontana, 1995· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β· Καψάλης, 2006· Καψάλης & Θεοδόρου, 2021· Κωνσταντίνου, 2015· Λιακοπούλου, 2009· 2010· Ματσαγγούρας, 2011· Μπούζος, 2009· Ξωχέλλης, 2015α· Ofoegbu, 2004· Παπαοικονόμου, 2019· Πυργιωτάκης, 2011· Τριλιανός, 2013).

Ακολούθως, διερευνήθηκαν οι προτιμήσεις των μαθητών, σχετικά με το φύλο και την ηλικία του εκπαιδευτικού διαμέσου των προτάσεων-ερωτήσεων των υποενοτήτων A4 και A5, οι οποίες απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Πιο ειδικά:

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2^ο: Ποιες είναι οι προτιμήσεις των μαθητών, σχετικά με το φύλο και την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού; {προτάσεις-ερωτήσεις A4.1-A4.3, A5.1-A5.4}

Υποενότητα A4: Προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με το φύλο του καλού εκπαιδευτικού

Στην υποενότητα A4 οι μαθητές κλήθηκαν διαμέσου τριών προτάσεων-ερωτήσεων να εκφράσουν την προτίμησή τους, αναφορικά με το φύλο του καλού εκπαιδευτικού. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής προκύπτει πως οι μαθητές, σε ποσοστό 76,79%, δεν έχουν προτίμηση ως προς το φύλο του καλού εκπαιδευτικού. Η διαπίστωση αυτή εναρμονίζεται με τα αποτελέσματα των ερευνών Μπόμπα (2015), Παπαναούμ (1984) και Σαμίκου (2016).

Αξιίζει, όμως, να σημειωθεί ότι από το υπόλοιπο ποσοστό των μαθητών (23,21%) οι περισσότεροι (14,06%) προτιμούν ο καλός εκπαιδευτικός να είναι γυναίκα. Η προτίμηση των μαθητών στο γυναικείο φύλο, ενδεχομένως, κατά την κρίση μας, μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τη συναισθηματική ταυτότητα της γυναίκας. Με άλλα λόγια, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο ευαίσθητες και, συνήθως, προσφέρουν περισσότερη συναισθηματική υποστήριξη στους μαθητές και, συνάμα, είναι πιο προσιτές και ευχάριστες, σε αντίθεση με τους άντρες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τείνουν, συνήθως, να χρησιμοποιούν αυστηρότερες πρακτικές. Τα παραπάνω συνάδουν με τα πορίσματα συναφούς έρευνας, στην οποία αναφέρεται ότι οι μαθητές προτιμούν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, εξαιτίας της άνεσης που νιώθουν απέναντί τους και της προσήνειας που τις χαρακτηρίζει (Ρούβα-Παπαλεοντίου κ. συν., 2014).

Υποενότητα A5: Προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού

Στην υποενότητα A5 διερευνήθηκαν οι προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού, διαμέσου τεσσάρων προτάσεων-ερωτήσεων. Σχεδόν οι μισοί μαθητές προτιμούν ο καλός εκπαιδευτικός «να είναι αρκετά χρόνια στη δουλειά του, δηλαδή σε μια μεσαία ηλικία – έμπειρος» (48,48%). Επίσης, μία μερίδα μαθητών (23,60%) προτιμά ο καλός εκπαιδευτικός «να είναι πολλά χρόνια στη δουλειά του, δηλαδή μεγάλος σε ηλικία – πολύ έμπειρος». Τέλος, κάποιοι προτιμούν «να είναι νέος στη δουλειά του, δηλαδή νέος σε ηλικία» (14,16%), ενώ άλλοι «δεν έχουν προτίμηση» (13,77%).

Σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις των μαθητών, αναδεικνύεται ότι οι τελευταίοι προτιμούν, κατά κύριο λόγο, ο καλός εκπαιδευτικός να είναι σε μεσαία ηλικία, έχοντας αρκετά χρόνια στη δουλειά του και εμπειρία. Πράγματι, κατά την άποψή μας και την εκπαιδευτική μας εμπειρία, το εύρημα αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια εμπειρίας ασκούν αποτελεσματικότερη επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και ενισχύουν τα κίνητρα και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, πιθανολογούμε ότι οι μαθητές προσδίδουν στον εκπαιδευτικό μεσαίας ηλικίας περισσότερες ικανότητες και δεξιότητες, λόγω εμπειρίας, τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας όσο και διαχείρισης της τάξης και παροχής υποστήριξης στις μαθησιακές ανάγκες τους.

Το πόρισμα αυτό τεκμηριώνεται θεωρητικά και ερευνητικά, καθώς υπογραμμίζεται ότι οι νέοι, σε ηλικία και εμπειρία, εκπαιδευτικοί θεωρούνται λιγότερο ικανοί, λόγω

της έλλειψης εμπειρίας, ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επίτευξη αποτελεσματικής διδακτικής συμπεριφοράς (Maulana et al., 2015· Maulana & Helms-Lorenz, 2016· Strikwerda-Brown et al., 2008) και παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας διδασκαλία (Kini & Podolsky, 2016), με αποτέλεσμα τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών (Goe, 2002). Αντιθέτως, θεωρείται ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί διακρίνονται για την τεχνογνωσία τους και αξιοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές προγραμματισμού και διαχείρισης της τάξης, επιτυγχάνοντας σε λιγότερο χρόνο τους στόχους, σε σχέση με τους αρχάριους (Nye et al., 2004· Stronge, 2018).

Από την άλλη πλευρά, ένα μικρό ποσοστό του δείγματος επιθυμεί ο καλός εκπαιδευτικός να είναι νέος, τόσο στη δουλειά του όσο και ηλικιακά. Κατά την κρίση μας, η προτίμηση αυτή, πιθανόν, αναδεικνύει την άποψη των μαθητών ότι οι νεότεροι σε εμπειρία εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για την άσκηση του έργου τους. Επίσης, ίσως, θεωρούν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο προσιτοί, επειδή ηλικιακά βρίσκονται πιο κοντά στους μαθητές και ανταποκρίνονται περισσότερο στις προσδοκίες τους.

Ακολούθως, στην ενότητα Β΄ διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με το ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελαν να έχουν στη διδασκαλία των μαθημάτων στην τάξη τους, διαμέσου είκοσι τριών προτάσεων-ερωτήσεων, οι οποίες απαντούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά στα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, ως προς τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

6.1.2.2 Ενότητα Β΄: Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3^ο: Ποιες είναι οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, ως προς τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία; {προτάσεις-ερωτήσεις B1.1-B1.23}

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι ο καλός εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, καθώς είναι υπεύθυνος να οργανώσει και να μεθοδεύσει συστηματικά τη διδασκαλία, επιδιώκοντας να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους και, εν τέλει, να επιφέρει θετικές επιδράσεις στην πρόοδο

των μαθητών μέσω της σωστής καθοδήγησης. Επίσης, ανάλογα με τη διδακτική συμπεριφορά που υιοθετεί ο καλός εκπαιδευτικός, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση (Creemers, 1997· Kyriakides et al., 2002· Scheerens & Bosker, 1997· Wang et al., 2007). Παράλληλα, υπογραμμίζεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει διδακτικές δεξιότητες και ικανότητες για να υλοποιήσει και να δομήσει μια αποτελεσματική διδασκαλία, όπως προγραμματισμό και προετοιμασία του μαθήματος και του εκπαιδευτικού υλικού, ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών, χρήση νέων τεχνολογιών, γνώση του αντικειμένου, διασφάλιση επίτευξης των μαθησιακών στόχων, εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου, προώθηση της ομαδοσυνεργατικότητας, διαχείριση διδακτικού χρόνου, ανασκόπηση της προηγούμενης και της νέας μάθησης, προσαρμοστικότητα στις ανάγκες των μαθητών, εμπλοκή και υποστήριξη των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενθάρρυνση της συμμετοχής τους, ενεργοποίηση του μαθησιακού ενδιαφέροντος, αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης τάξης, παιδαγωγικές δεξιότητες και διδακτική εμπειρία (Borich, 2011· Creemers & Kyriakides, 2006· 2008· 2011· Inda-Caro et al., 2019· Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006β· Καψάλης & Νημά, 2021· Konstantinou & Konstantinou, 2021· Κωνσταντίνου, 2015· Λιακοπούλου, 2009· 2020α· McBer, 2000· Παπανδρέου, 2002· Τριλιανός, 2013).

Οι παραπάνω θέσεις τεκμηριώνονται από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Πιο ειδικά, η πλειονότητα των μαθητών θεωρεί «πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να «διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο» (79,35%), να «διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο» (77,29%), να «διδάσκει το μάθημα με μεταδοτικό τρόπο» (70,60%), να «διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του» (64,11%), καθώς και να «κάνει το μάθημα ενδιαφέρον» (73,75%), να «υποστηρίζει όλους τους μαθητές (δυνατούς και αδύνατους στις επιδόσεις)» (70,11%), να «δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα» (71,19%) και να «ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, όταν δεν κατανοούν κάτι» (62,83%). Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές εκφράζουν την άποψη «αρκετά έως πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός που έχουν στην τάξη τους για τη διδασκαλία οφείλει να «γνωρίζει τόσο την ύλη των μαθημάτων του» (91,44%) όσο και να «γνωρίζει τους στόχους των μαθημάτων» (88,59%), να «δίνει βαρύτητα στα ουσιώδη και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος» (84,46%), να «έρχεται προετοιμασμένος κάθε μέρα στην τάξη για να διδάξει» (84,95%), να «κάνει

χρήση ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία» (73,64%), να «προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών» (86,13%), να «αφιερώνει χρόνο για να θέτει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος» (79,25%), να «αφιερώνει χρόνο για ανακεφαλαίωση στο τέλος του μαθήματος» (77,78%), να «δίνει αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφθούν, όταν θέτει ερωτήσεις» (86,23%), να «ενθαρρύνει και να παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα» (90,95%), να «προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών» (82,40%) και να «έχει εκπαιδευτική-διδασκτική εμπειρία» (80,24%). Επιπλέον, θεωρούν «λίγο έως αρκετά» ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να «ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα διεκπεραιώνοντας την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη» (73,85%) και να «ξεκινάει το μάθημα κάνοντας σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα» (67,25%). Από την άλλη πλευρά, η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκφράζει την άποψη «καθόλου», σχετικά με ότι ο καλός εκπαιδευτικός «χρησιμοποιεί δύσκολες εκφράσεις που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές» (66,76%). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από συναφείς με το θέμα έρευνες, όπως παρουσιάζεται παρακάτω ενδελεχώς.

Ειδικότερα, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος προτιμά «πολύ», κατά κύριο λόγο, ο καλός εκπαιδευτικός να «διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο» και με «κατανοητό τρόπο», κατά δεύτερο λόγο, με «μεταδοτικό τρόπο» και, κατά τρίτο λόγο, με «σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά». Κατά την άποψή μας και όπως επιβεβαιώνει η εκπαιδευτική μας εμπειρία, τα ευρήματα αυτά αντικατοπτρίζουν τις προσδοκίες των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο. Μία πιθανή ερμηνεία μπορεί να είναι ότι οι μαθητές προτιμούν, κατά κύριο λόγο, έναν εκπαιδευτικό που διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο, γιατί αυτό αντανάκλα την ανάγκη τους για ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον μάθησης, στο οποίο η διδασκαλία υλοποιείται με ευχάριστη και θετική διάθεση. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μειώνεται το άγχος των μαθητών, οι οποίοι αισθάνονται πιο άνετα να κάνουν ερωτήσεις, ενώ διατυπώνουν τις απόψεις τους χωρίς τον φόβο της κριτικής ή της απόρριψης, γεγονός που, ασφαλώς, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρά τους για μάθηση. Επίσης, η επιθυμία των μαθητών του δείγματος ο καλός εκπαιδευτικός να διδάσκει με κατανοητό τρόπο, ενδεχομένως, ερμηνεύεται από το γεγονός ότι, όταν κατανοούν το διδακτικό υλικό, αισθάνονται πως η γνώση είναι προσβάσιμη και έχουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, αυτό αυξάνει τόσο τα κίνητρά τους για μάθηση όσο και το ενδιαφέρον τους, καθώς, σε αντίθετη περίπτωση, η

δυσκολία κατανόησης μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση και παραίτηση από τη μαθησιακή διαδικασία. Ακολούθως, ένα ευχάριστο και κατανοητό μάθημα είναι πιθανόν να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των μαθητών, δηλαδή να μάθουν να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη μελέτη τους. Συνάμα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, γεγονός που προωθεί τη δημιουργική μάθηση και την ενεργό εμπλοκή τους, εφαρμόζοντας και προσαρμόζοντας τις γνώσεις ανάλογα με την περίπτωση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επόμενη διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές προσδοκούν ο καλός εκπαιδευτικός να *«κάνει το μάθημά του με μεταδοτικό τρόπο»*. Το εύρημα αυτό, ίσως, ερμηνεύεται από την ανάγκη των μαθητών ο εκπαιδευτικός αφενός να τους βοηθά να συνδεθούν με το περιεχόμενο του μαθήματος, για να το κατανοήσουν βαθύτερα και αφετέρου να μεταδίδει με απλό, παραστατικό, κατανοητό και ζωντανό τρόπο τις πληροφορίες, προσελκύοντας το ενδιαφέρον τους και δημιουργώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, ένα θετικό κλίμα στην τάξη.

Αναμφισβήτητα, η σαφής προτίμηση των μαθητών ο καλός εκπαιδευτικός να *«διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του»* υποδηλώνει την αξία που αποδίδουν οι ερωτηθέντες στην οργάνωση του μαθήματος, ώστε να επιτυγχάνονται τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Ενδεχομένως, εκτιμούν ότι η χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας συμβάλλει στην καλύτερη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και την εφαρμογή της γνώσης.

Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώνονται και στην έρευνα των Konstantinou et al. (2022a), στην οποία οι προτιμήσεις των μαθητών είναι αντίστοιχες. Επιπλέον, οι παραπάνω απόψεις των συμμετεχόντων της έρευνας συνάδουν και με τα πορίσματα άλλων ερευνών, όπου οι μαθητές ιεραρχούν σε κυρίαρχη θέση τον καλό εκπαιδευτικό που κάνει το μάθημα ευχάριστο και ελκυστικό και, συνάμα, *«γνωρίζει την τέχνη να το μεταβιβάζει»*, αλλά και διδάσκει με τρόπο μεθοδικό (Καϊλα, 1999: 104-105). Αντιθέτως, στην έρευνα του Μπόμπα (1995) η μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού καταλαμβάνει την πρώτη επιλογή των μαθητών στην οριοθέτηση του καλού εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Zounhia et al. (2002) οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού ως πιο σημαντική ικανότητα από ό,τι την ικανότητα ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Παρομοίως, στις έρευνες Bakx et al. (2015), Kasimatis et al. (2020), Κλωνάρη (2007), Kutnick & Jules (1993), Μαστροδήμου (2008), Παπαναούμ, 1984, Strikwerda-Brown et al.

(2008), Raufelder et al. (2016), οι μαθητές προκρίνουν ο καλός εκπαιδευτικός να διδάσκει μεθοδικά, μεταδοτικά, κατανοητά και ευχάριστα, ενώ στην έρευνα των Παπάνη & Γιαβρίμη (2009) αναδεικνύεται η αναγκαιότητα αποτελεσματικής οργάνωσης της διδασκαλίας από τον καλό εκπαιδευτικό.

Άξιο σχολιασμού είναι το επόμενο εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος εκφράζουν υψηλή προτίμηση («πολύ») ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«κάνει το μάθημα ενδιαφέρον»*. Η διαπίστωση αυτή συγκλίνει με τις απόψεις των μαθητών σε άλλες συναφείς έρευνες, στις οποίες οι μαθητές αναφέρουν ότι ο καλός εκπαιδευτικός, προκειμένου να προσελκύσει τους μαθητές του στη μαθησιακή διαδικασία, οφείλει να κάνει το μάθημα ενδιαφέρον (Kasimatis et al., 2020· Κλωνάρη, 2007· Kutnick & Jules, 1993· Μαστροδήμου, 2008· Παπανδρέου, 1995· Taylor, 1962) και, συγχρόνως, να βοηθά τους μαθητές να μειώσουν την πλήξη στην τάξη (Riantil et al., 2020). Επιπλέον, κατά την άποψή μας, το εύρημα αυτό αντικατοπτρίζει την επιθυμία των μαθητών το σχολικό περιβάλλον ως χώρος μάθησης να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, γεγονός που μπορεί να αυξήσει την αφοσίωσή τους στη μάθηση. Ως εκ τούτου, υποδηλώνεται ότι οι μαθητές εκτιμούν έναν καλό εκπαιδευτικό που δεν περιορίζεται απλά στην παρουσίαση της ύλης, αλλά αξιοποιεί δημιουργικές μεθόδους και τεχνικές που παροτρύνουν, κινητοποιούν και εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, ενθαρρύνοντάς τους να αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μία διαδικασία ανακάλυψης και όχι ως διαδικασία στείρας απομνημόνευσης.

Ακολούθως, σχεδόν συλλήβδην και με υψηλή προτίμηση («πολύ»), οι μαθητές του δείγματος σκιαγραφούν ως καλό εκπαιδευτικό εκείνον που *«υποστηρίζει όλους τους μαθητές (δυνατούς και αδύνατους στις επιδόσεις)»*, *«δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα»* και *«ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, όταν δεν κατανοούν κάτι»*. Τα ευρήματα αυτά προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες, αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον ρόλο του καλού εκπαιδευτικού. Πιο ειδικά, υπογραμμίζεται η ανάγκη αναγνώρισης της αξίας των μαθητών ανεξάρτητα από το γνωστικό επίπεδο, καθώς και η προσδοκία για ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον, όπου υποστηρίζονται, αναγνωρίζονται και ενισχύονται όλοι ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους. Επίσης, η σαφής εκτίμηση των μαθητών για διασφάλιση ίσων ευκαιριών συμμετοχής αντικατοπτρίζει την επιθυμία τους ο καλός εκπαιδευτικός να είναι δίκαιος και να μην κάνει διακρίσεις. Επιπλέον, αναδεικνύεται η

σημασία που αποδίδουν οι μαθητές στην ενθάρρυνση από τον καλό εκπαιδευτικό να ζητούν διευκρινίσεις του υλικού, καθώς και στην άνετη και ελεύθερη έκφραση σε τυχόν απορίες, χωρίς τον φόβο της κριτικής και της ντροπής.

Οι παραπάνω θέσεις των μαθητών του δείγματος εναρμονίζονται με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών. Συγκεκριμένα, στην έρευνα του Παπανδρέου (1995) οι μαθητές αναγνωρίζουν ως παράγοντες ύψιστης προτεραιότητας τη χρήση τεχνικών προσέλκυσης του ενδιαφέροντος μεταξύ ειδικών ομάδων μαθητών, όπως τους αδύνατους στις επιδόσεις μαθητές. Επίσης, σε άλλες έρευνες οι μαθητές θεωρούν ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη του την πρόοδο όλης της τάξης (Raufelder et al., 2016), να επαναλαμβάνει εξηγήσεις σε αδύναμους και ντροπαλούς μαθητές, να ενθαρρύνει τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και να παρέχει εξατομικευμένη διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Koutrouba, 2016), καθώς και να βοηθά τους αδύνατους μαθητές που καταβάλλουν προσπάθεια (Παπαναούμ, 1984), ενώ νοιάζεται για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, παρακολουθεί την πρόδοό τους και δεσμεύεται για τη μάθηση όλων των μαθητών (Mesquita, 2020). Συνάμα, σε άλλες έρευνες υπογραμμίζεται η ανάγκη ο καλός εκπαιδευτικός να δίνει ευκαιρίες για επιτυχία σε όλους τους μαθητές (Paraskeva, 1999) και να τους αντιμετωπίζει ισότιμα (Liu & Meng, 2009), αναγνωρίζοντας σε όλους τα ίδια δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, παρέχοντάς τους ίδιες ευκαιρίες (Τριανταφύλλου, 2013). Επιπλέον, οι μαθητές εκφράζουν την ικανοποίησή τους όταν ο καλός εκπαιδευτικός παρέχει ευκαιρίες για συμμετοχή στο μάθημα, καθώς και όταν προτρέπει και βοηθά τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (Παπαδάκης, 2019). Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται από τους μαθητές ότι ο καλός εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να κάνει το μάθημα με ερωτήσεις, εξηγώντας με σαφήνεια τις πληροφορίες ή και τις απορίες (Κλωνάρη, 2007) και, συνάμα, να τους ενθαρρύνει να ρωτούν για ό,τι δεν καταλαβαίνουν (Παπαδάκης, 2019· Στασινούλια, 2019), προκειμένου να δώσει ανατροφοδότηση και να διασφαλίσει την κατανόηση (Koutrouba et al., 2012).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα επόμενα ευρήματα, καθώς, σύμφωνα με τις αναδυόμενες απόψεις των μαθητών, αναδεικνύεται «αρκετά έως πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«γνωρίζει την ύλη και τους στόχους των μαθημάτων»*, δηλαδή να έχει γνώση του αντικειμένου του. Τα ευρήματα αυτά αποκαλύπτουν τη σημασία που δίνουν οι μαθητές στην επιστημονική και εκπαιδευτική επάρκεια του καλού εκπαιδευτικού και υποδηλώνουν, ίσως, την ανάγκη τους για καθοδήγηση στη μάθηση

με σαφήνεια. Είναι φυσικό ότι η γνώση της ύλης και των στόχων του μαθήματος από τον καλό εκπαιδευτικό εμπνέει εμπιστοσύνη στους μαθητές και τους διασφαλίζει ότι μαθαίνουν σωστά. Υπό αυτή την έννοια, αυξάνεται η δέσμευση των μαθητών στη μάθηση και, παράλληλα, καθησυχάζονται ότι προετοιμάζονται σωστά για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην Γ/θμια Εκπ/ση.

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με την έρευνα της Καϊλα (1999), όπου οι μαθητές θεωρούν την έλλειψη γνώσεων αρνητικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού, ενώ ενοχλούνται, κυρίως, οι μαθητές του Γενικού Λυκείου αν ο καλός εκπαιδευτικός είναι ελάχιστα καταρτισμένος, καθώς σε αυτή τη φάση της εκπαίδευσής τους προετοιμάζονται για την Γ/θμια Εκπ/ση. Αντίστοιχα, στην έρευνα Ταρατόρη κ. συν. (2006) υπογραμμίζεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι καταρτισμένος σφαιρικά και να γνωρίζει το αντικείμενό του. Επίσης, στην έρευνα των Raufelder et al. (2016) η γνώση του αντικειμένου συγκαταλέγεται από τους μαθητές ως προϋπόθεση μιας κατανοητής διδασκαλίας. Επιπλέον, στις έρευνες των McKnight et al. (2016) και Bakx et al. (2015) η γνώση του διδακτικού αντικειμένου ιεραρχείται πολύ υψηλά στις προτιμήσεις των μαθητών και, μάλιστα, κατατάσσεται ανάμεσα στα δέκα πιο ουσιώδη χαρακτηριστικά που περιγράφουν τον καλό εκπαιδευτικό. Παρομοίως, σε άλλες έρευνες οι μαθητές θεωρούν ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να έχει βαθιά γνώση του αντικειμένου και των θεμάτων που διδάσκει (Κλωνάρη, 2007· Koutrouba et al., 2012· Koutrouba, 2016· Σαμίκου, 2016· Taylor, 1962), πολλές γνώσεις στην επιστήμη του (Παπαναούμ, 1984· Taylor, 1962), να γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενό του (Μαστροδήμου, 2008) και να διαθέτει επιστημονική επάρκεια (Cristian & Denisa, 2014). Ως εκ τούτου, αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν γνώση του αντικειμένου τους ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών στην τάξη (Darling-Hammond, 2000). Παράλληλα, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τους στόχους των μαθημάτων που διδάσκει, ώστε να παρέχει στους μαθητές τις πληροφορίες σχετικά με αυτούς και να εξηγεί τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και τις διαδικασίες μάθησης (Koutrouba, 2016).

Μια ενδιαφέρουσα εικόνα για τον καλό εκπαιδευτικό προκύπτει από τις απόψεις των μαθητών του δείγματος, καθώς, σύμφωνα με τις επόμενες διαπιστώσεις, η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί «αρκετά έως πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να «δίνει βαρύτητα στα ουσιώδη και την επίτευξη των στόχων του μαθήματος», να «έρχεται προετοιμασμένος κάθε μέρα στην τάξη για να διδάξει» και να «κάνει χρήση

ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία». Με βάση τα ευρήματα αυτά αποκαλύπτεται η επιθυμία των μαθητών ο καλός εκπαιδευτικός να διαθέτει τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Πιθανολογούμε ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν την αξία μιας στοχευμένης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να νιώθουν σίγουροι, καθώς η Β/θμια Εκπ/ση και, ιδιαίτερα, το Λύκειο είναι συνδεδεμένα με τις εξετάσεις για την εισαγωγή στην Γ/θμια Εκπ/ση. Από την άλλη πλευρά, είναι απολύτως λογικό οι μαθητές του δείγματος να προτιμούν ο καλός εκπαιδευτικός να έρχεται στην τάξη προετοιμασμένος, γεγονός που δείχνει την προτίμηση των μαθητών για μια δομημένη και προγραμματισμένη διδασκαλία, ώστε να διασφαλίζεται η ομαλή ροή της διδασκαλίας, αλλά και να επιτυγχάνεται μία αποτελεσματική μάθηση. Επίσης, οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημασία της χρήσης ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, πιθανόν, γιατί, από τη μία πλευρά, οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την ανάγκη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και, από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, γεγονός που τους επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή, ενώ διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους.

Οι παραπάνω θέσεις των μαθητών συγκλίνουν με τα πορίσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία ο καλός εκπαιδευτικός, κατά την άποψη των μαθητών, έρχεται καλά προετοιμασμένος στην τάξη (Kasimatis et al., 2020· Στασινούλια, 2019· Sutcliff, 2011· Ταρατόρη κ. συν., 2006), αξιοποιεί ποικίλες τεχνικές, στρατηγικές, δραστηριότητες και υλικά για την παρουσίαση του μαθήματος (Bakx et al., 2016· Δεληγιάννη, 2014· Κλωνάρη, 2007· Μαστροδήμου, 2008· Παπαναούμ, 1984· Παπάνης & Γιαβρίμης, 2009· Σαμίκου, 2016· Ταρατόρη κ. συν., 2006). Με άλλη διατύπωση, βοηθά τους μαθητές στην οικοδόμηση της γνώσης με τη χρήση παραδειγμάτων, που διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, τη χρήση κατανοητού υλικού και ποικίλων τρόπων επεξήγησης, καθώς και με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Kasimatis et al., 2020· Koutrouba, 2012· Στασινούλια, 2019), ενώ κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας (Παπανδρέου, 1995· Paraskeva, 1999) ανάλογα με τις ατομικές ή και συλλογικές ανάγκες των μαθητών (Raufelder et al., 2016) και χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να εκσυγχρονίσει τις γνώσεις τους (Koutrouba, 2016).

Αξίζει να συζητηθούν τα επόμενα ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων διαβλέπει «αρκετά έως πολύ» την αναγκαιότητα ο καλός

εκπαιδευτικός να «προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών», να «αφιερώνει χρόνο για να θέτει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος», να «αφιερώνει χρόνο για ανακεφαλαίωση στο τέλος του μαθήματος», να «δίνει αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφθούν, όταν θέτει ερωτήσεις», να «ενθαρρύνει και να παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα», να «προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών» και να «έχει εκπαιδευτική-διδασκτική εμπειρία». Οι απόψεις αυτές των μαθητών είναι αναμενόμενες, καθώς κάθε μαθητής έχει διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης και, επομένως, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες τους. Επίσης, κατά την άποψή μας, ενδεχομένως θεωρούν ότι οι ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η ανακεφαλαίωση στο τέλος του μαθήματος και ο χρόνος σκέψης που τους παρέχεται, ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και την κριτική τους σκέψη, τους βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση της ύλης, ενώ αναγνωρίζουν ότι η παροχή χρόνου για σκέψη επιφέρει καλύτερη κατανόηση και εμβάθυνση στη μάθηση. Επιπλέον, οι μαθητές υπογραμμίζουν την αξία της ενθάρρυνσης και παρακίνησης για συμμετοχή στο μάθημα, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί, πιθανόν, από την ανάγκη ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής τους, αλλά και, κυρίως, την ανάγκη να νιώθουν ότι δεν είναι απλώς παθητικοί δέκτες πληροφοριών. Επιπρόσθετα, η αναγνώριση της σημαντικότητας της ομαδικότητας και της συνεργασίας επισημαίνεται από τους μαθητές του δείγματος, ιδιαίτερα, στα αποτελέσματα της έρευνας, δεδομένου ότι αξιολογούν τη συγκεκριμένη παράμετρο ως σημαντική για μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Πιθανολογούμε ότι κατά την εργασία και συνεργασία σε ομάδες αισθάνονται ως μέρος του συνόλου, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αίσθηση του «ανήκειν», να αλληλεπιδρούν και να αλληλοϋποστηρίζονται, αφομοιώνοντας καλύτερα τη γνώση.

Παράλληλα, τους παρέχεται η ευκαιρία να αντιμετωπίσουν προκλήσεις και προβλήματα από κοινού, αναπτύσσοντας τόσο στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων όσο και κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης, αναφορικά με τη διδακτική-εκπαιδευτική εμπειρία του καλού εκπαιδευτικού, με βάση τα εκπαιδευτικά μας βιώματα, πράγματι, η εμπειρία αποτελεί συνιστώσα της αποτελεσματικής διδασκαλίας, που αντικατοπτρίζεται στις επιδόσεις των μαθητών και συμβάλλει στη δημιουργία ενός πιο υποστηρικτικού και παραγωγικού μαθησιακού περιβάλλοντος, γεγονός που αντιλαμβάνονται οι μαθητές, όπως αποτυπώνεται στην παρούσα έρευνα. Κατά μία

έννοια, το τελευταίο εύρημα ενισχύεται και από τις απόψεις των μαθητών στην ενότητα Α', όπου οι περισσότεροι μαθητές εξέφρασαν την προτίμησή τους ο καλός εκπαιδευτικός «να είναι αρκετά χρόνια στη δουλειά του, δηλαδή σε μια μεσαία ηλικία – έμπειρος» και αρκετοί μαθητές δήλωσαν «να είναι πολλά χρόνια στη δουλειά του, δηλαδή μεγάλος σε ηλικία – πολύ έμπειρος».

Τα ανωτέρω ευρήματα εναρμονίζονται με τα πορίσματα άλλων συναφών ερευνών, καθώς υπογραμμίζεται από τους μαθητές ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να είναι προσηνής στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών (Καϊλα, 1999), ενώ πρέπει να διαθέτει την ικανότητα στόχευσης της μαθησιακής διαδικασίας στις ατομικές ανάγκες και τον ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή, προσαρμόζοντας ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας (McKnight, 2016· Raufelder, 2016). Επίσης, αξιολογεί κάθε φορά τις ανάγκες, τις ικανότητες και την ετοιμότητα ανά τάξη για να ανταποκριθεί ανάλογα (Adams & Pierce, 2004), ενώ προσαρμόζει ακόμη και τον χρόνο στις ανάγκες των μαθητών (Mesquita, 2020). Συγχρόνως, παρέχει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εξατομικευμένη μάθηση και θέτει απλούστερες ερωτήσεις, προσαρμόζοντας τις απαιτήσεις του μαθήματος στην ικανότητα κατανόησης του μέσου μαθητή αποτρέποντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, παρανοήσεις και έλλειψη ανταπόκρισης (Koutrouba, 2016). Επιπλέον, αναδεικνύεται από τους μαθητές η ανάγκη διάθεσης επαρκούς χρόνου για ερωτήσεις (Στασινούλια, 2019· Sutcliff, 2011), μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση (Koutrouba et al., 2012). Επιπρόσθετα, επιβεβαιώνεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, πρέπει στο κλείσιμο του μαθήματος να αναφέρεται στα βασικά σημεία της διδασκαλίας (Παπαδάκης, 2019· Παπανδρέου, 1995). Παράλληλα, επισημαίνεται από τους μαθητές ότι ο καλός εκπαιδευτικός παρέχει χρόνο στους μαθητές, ώστε να απαντήσουν με άνεση (Kasimatis et al., 2020· Koutrouba, 2016). Περαιτέρω, ο καλός εκπαιδευτικός προτρέπει όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα (Konstantinou et al., 2022a· Koutrouba, 2016), επιτυγχάνει την εμπλοκή και το ενδιαφέρον τους και είναι υπεύθυνος να τους ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον για τη μάθηση (Mesquita, 2020), ενώ αξιοποιεί κατάλληλες μαθητοκεντρικές στρατηγικές, προκειμένου να τους ενθαρρύνει και να τους παρακινήσει για ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Hadley, 2011· Koutrouba et al., 2012· Τριανταφύλλου, 2013).

Σε άλλες έρευνες, τονίζεται ότι οι μαθητές απαιτούν μαθησιακά κίνητρα από τον εκπαιδευτικό, που θα τους βοηθήσουν στην κατανόηση (Riantil et al., 2020). Συνάμα,

συνιστά κοινή αντίληψη των μαθητών ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Γουρίδου, 2015· Κλωνάρη, 2007· Konstantinou et al., 2022a· Koutrouba et al., 2012· Παπαδάκης, 2019· Τριανταφύλλου, 2013) και, πιο ειδικά, να αξιοποιεί την ομαδική εργασία για να ενθαρρύνει τη συνοχή, την κοινή ευθύνη και το ομαδικό πνεύμα (Koutrouba, 2016). Συνακόλουθα, επιβεβαιώνεται σε έρευνες ότι οι μαθητές κρίνουν αναγκαίο ο καλός εκπαιδευτικός να έχει εκπαιδευτική-διδασκτική εμπειρία (Raufelder, 2016), καθώς επηρεάζει τη σχέση μεταξύ της διδακτικής συμπεριφοράς και της εμπλοκής των μαθητών (Inda-Caro et al., 2019), αφού οι έμπειροι εκπαιδευτικοί κατέχουν πιο σύνθετες δεξιότητες ενεργοποίησης της μάθησης (Maulana et al., 2015). Παράλληλα, όσο περισσότερη εμπειρία έχει ο καλός εκπαιδευτικός τόσο πιο αποτελεσματικός είναι (Hadley, 2011· Strikwerda-Brown, 2008) και μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές (Sutcliff, 2011).

Άξιο σχολιασμού, επίσης, είναι το εύρημα ότι για την πλειονότητα των μαθητών η τήρηση του αναλυτικού προγράμματος και η διεκπεραίωση της ύλης από τον καλό εκπαιδευτικό συνιστά ένα ελαφρώς σημαντικό γνώρισμα του καλού εκπαιδευτικού, καθώς αξιολογούν «λίγο έως αρκετά» την πρόταση *«ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα διεκπεραιώνοντας την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη»*. Οι απόψεις αυτές των μαθητών είναι αναμενόμενες, όπως άλλωστε επιβεβαιώνει η καθημερινή μας εκπαιδευτική πείρα, καθώς πολλοί μαθητές υποστηρίζουν την άποψη ο καλός εκπαιδευτικός να είναι πιο ευέλικτος. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές επιθυμούν ο καλός εκπαιδευτικός να μην περιορίζεται μόνο στην ύλη του αναλυτικού προγράμματος, αλλά να προσαρμόζεται στις ανάγκες της τάξης και να παρέχει επιπλέον υλικό που διεγείρει την κριτική και δημιουργική σκέψη, καθώς μία τέτοιου είδους προσέγγιση προσελκύει περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, υπάρχουν και μαθητές (18,58%) που θεωρούν ότι είναι απαραίτητο ο καλός εκπαιδευτικός να ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα, διασφαλίζοντας την κάλυψη βασικών προς απόκτηση γνώσεων, με στόχο την καλύτερη προετοιμασία για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην Γ/θμια Εκπ/ση. Γενικότερα, όμως, οι μαθητές προτιμούν έναν συνδυασμό των δύο προσεγγίσεων, ώστε να υπάρχει μία ισορροπία ανάμεσα στην τήρηση του αναλυτικού προγράμματος - διεκπεραίωση της ύλης και την ευελιξία.

Οι θέσεις αυτές των μαθητών υποστηρίζονται και σε άλλες συναφείς έρευνες. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός οργανώνει την ύλη με τρόπο,

ώστε οι μαθητές να μην μένουν πίσω στην ύλη, προκειμένου να προετοιμαστούν καλά για τις εξετάσεις (Καΐλα, 1999). Από την άλλη πλευρά, στην έρευνα της Koutrouba (2016) οι μαθητές υπογραμμίζουν την επιθυμία τους ο καλός εκπαιδευτικός να παρεκκλίνει από το πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά βιβλία, όποτε αυτό απαιτείται, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.

Από την επόμενη διαπίστωση φαίνεται ότι δεν ανήκει στις προτεραιότητες των μαθητών η σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα κατά την έναρξη του μαθήματος, καθώς θεωρούν «λίγο έως αρκετά» ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να *«ξεκινάει το μάθημα κάνοντας σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα»*. Ωστόσο, φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι ο έλεγχος της προηγούμενης γνώσης πριν από την παροχή της νέας γνώσης οφείλει να γίνεται από τον καλό εκπαιδευτικό. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες, στις οποίες σύμφωνα με τους μαθητές πρέπει να διασφαλίζεται η κλιμακωτή μάθηση και αφομοίωση των γνώσεων (Koutrouba, 2016· Koutrouba et al., 2012) και να παρέχονται τρόποι και βοήθεια στους μαθητές να συνδέσουν τη νέα προσφερόμενη ύλη (Παπανδρέου, 1995).

Αξίζει να επισημανθεί το επόμενο εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές αξιολογούν ως «καθόλου» σημαντική την παράμετρο ο καλός εκπαιδευτικός να *«χρησιμοποιεί δύσκολες εκφράσεις που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές»*. Μία πιθανή ερμηνεία για το εύρημα αυτό είναι το γεγονός ότι η χρήση δύσκολων λέξεων προκαλεί στους μαθητές σύγχυση και άγχος, νιώθουν ανήμποροι ή λιγότερο έξυπνοι, ντρέπονται να ζητήσουν διευκρινίσεις, χάνουν το ενδιαφέρον τους και δεν συμμετέχουν ενεργά. Επίσης, μπορεί να θεωρούν τη χρήση δύσκολων λέξεων ως ανασταλτικό παράγοντα που καθυστερεί την πρόοδό τους, καθώς πρέπει να διακοπεί η ροή του μαθήματος για να δοθούν οι απαραίτητες εξηγήσεις. Σαφώς, και με βάση την εκπαιδευτική μας πείρα, η χρήση απλής κατανοητής γλώσσας διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και, συγχρόνως, διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών.

Το εύρημα αυτό αναδεικνύεται και σε άλλες έρευνες, στις οποίες οι μαθητές υπογραμμίζουν την ανάγκη διασφάλισης απλής και κατανοητής γλώσσας από τον καλό εκπαιδευτικό (Παπαδάκη, 2019· Raufelder, 2016), ώστε να αποτρέπονται οι παρανοήσεις από τον μέσο μαθητή, αλλά και η έλλειψη ανταπόκρισης (Koutrouba, 2016· Koutrouba et al., 2012). Επίσης, υπογραμμίζεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός αξιοποιεί παραλλαγές της γλώσσας, εκφράζεται καθαρά, ενώ χρησιμοποιεί λέξεις από

το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών για να πετύχει τόσο την προσοχή τους όσο και την καλή επικοινωνία μαζί τους (Mesquita, 2020).

Στη συνέχεια, στην ενότητα Γ΄ του ερωτηματολογίου διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών, σχετικά με τις διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του. Περιλαμβάνει τέσσερις υποενότητες, οι οποίες απαντούν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και αφορούν στη βαρύτητα που δίνει καλός εκπαιδευτικός στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές, το θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές και την παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας. Συγκεκριμένα, μέσω των ερωτήσεων-προτάσεων κάθε υποενότητας, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με το ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελαν να έχουν στην τάξη τους, σε σχέση με την παιδαγωγική συμπεριφορά του.

6.1.2.3 Ενότητα Γ΄: Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 4^ο: Ποιες είναι οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του; {προτάσεις-ερωτήσεις Γ1.1-Γ1.11, Γ2.1-Γ2.9, Γ3.1-Γ3.12, Γ4.1-Γ4.11}

Υποενότητα Γ1: Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές

Στην υποενότητα Γ1 διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών, αναφορικά με τη βαρύτητα που δίνει ο καλός εκπαιδευτικός στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές. Πιο ειδικά, τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά που προσδοκούν να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός, διαμέσου έντεκα προτάσεων-ερωτήσεων.

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο και τη σχετική βιβλιογραφία, ο καλός εκπαιδευτικός σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών και υπηρετεί τόσο τα μαθησιακά όσο και τα παιδαγωγικά και κοινωνικά συμφέροντα των μαθητών, ενώ αποφεύγει να τους στιγματίζει και να τους προσβάλλει, αντιμετωπίζοντάς τους με αγάπη και κατανόηση (Κωνσταντίνου, 2015· Λιακοπούλου, 2020α· Ξωχέλλης, 2015α). Παράλληλα, τους επαινεί και τους επιβραβεύει (Evertson et al., 2003· Τριλιανός,

2013), ενώ ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους (Gordon, 1981· Johnson & Johnson, 1992· Stronge, 2018). Επίσης, ο καλός εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να λειτουργεί ως λειτουργός συμβουλευτικής (Konstantinou & Konstantinou 2021· Κωνσταντίνου, 2015· Μπρούζος, 2009· Χατζηδήμου 2011), ενώ στο οπλοστάσιο των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ανήκει η ενεργητική και καλή ακρόαση, η ενσυναίσθηση, η αποδοχή των μαθητών, η ειλικρίνεια, η εχεμύθεια και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, διαμορφώνοντας μια παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές, κατά την οποία οι τελευταίοι έχουν την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός είναι δίπλα τους και συμμερίζεται τις ανάγκες τους (Κοσμίδου-Hardy, 1998· Κωνσταντίνου, 2015· Λιακοπούλου, 2020α· Μπαράλος & Φωτόπουλος, 2010· Μπρούζος, 2009· Μπρούζος & Ράπτη, 2001· Μυλωνά-Καλαβά, 1995· Τριλιανός, 1998α· Χρυσός, 2017).

Οι παραπάνω βιβλιογραφικές παραδοχές επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος προσδοκά «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών»* (72,76%), να *«αντιμετωπίζει τους μαθητές με αγάπη και κατανόηση»* (67,94%), να *«είναι καλός ακροατής και να αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τους μαθητές»* (58,21%), να *«διαθέτει ενσυναίσθηση, δηλαδή να μπαίνει στη θέση των μαθητών»* (65,29%), να *«αποδέχεται τους μαθητές με τις ιδιαιτερότητές τους, δηλαδή με τα θετικά και τα αρνητικά τους»* (64,90%), να *«είναι ειλικρινής»* (56,24%), να *«ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών»* (56,54%), να *«αποφεύγει να στιγματίζει και να προσβάλλει τους μαθητές»* (80,63%) και να *«επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών»* (66,86%). Επίσης, οι μαθητές θεωρούν «αρκετά έως πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να *«ξέρει να συγχωρεί και να είναι μεγάλος ψυχός»* (87,02%), καθώς και να *«είναι εχέμυθος, δηλαδή να κρατάει μυστικά»* (68,14%).

Από τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύεται, φανερά, η υψηλή προσδοκία των μαθητών ο καλός εκπαιδευτικός να *«σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών»*. Το εύρημα αυτό, αναμφίβολα, συνάδει με τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως «παιδαγωγού». Επίσης, με γνώμονα την εκπαιδευτική μας εμπειρία και κατά την άποψή μας, οφείλεται στην ανάγκη των μαθητών για αναγνώριση και εκτίμηση από τον εκπαιδευτικό. Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές νιώθουν ότι είναι αποδεκτοί, γεγονός που ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση. Συνάμα, ο σεβασμός συμβάλλει στη δημιουργία αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ενώ οδηγεί στην ανάπτυξη καλύτερης επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Το

εύρημα αυτό συγκλίνει με τα πορίσματα άλλων ερευνών, στις οποίες υπογραμμίζεται ως επιθυμητό χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού ο σεβασμός στην προσωπικότητα των μαθητών (Kasimatis et al., 2020· Κλωνάρη, 2007· Konstantinou et al., 2022a· Κωνσταντίνου & Λογοθέτη, 2022· Koutrouba, 2016· Kutnick & Jules, 1993· Liu & Meng, 2009· McKnight, 2016· Παπάνης & Γιαβρίμης, 2009· Στασινούλια, 2019· Strikwerda-Brown et al., 2008· Sutcliff, 2011).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των μαθητών του δείγματος, σύμφωνα με την οποία θεωρούν, αδιαμφισβήτητα, ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει «να τους αντιμετωπίζει με αγάπη και κατανόηση», γεγονός που, κατά την άποψή μας, αντανακλά την ανάγκη των μαθητών για ενδυνάμωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό, αλλά και για συναισθηματική υποστήριξη. Χωρίς αμφιβολία, όταν οι μαθητές νιώθουν ότι ο εκπαιδευτικός τους κατανοεί και τους νοιάζεται πραγματικά, αισθάνονται άνετα και δεν φοβούνται να κάνουν λάθη, αφού θα λάβουν την απαραίτητη υποστήριξη. Επίσης, η αντιμετώπιση με αγάπη συμβάλλει στην ολόπλευρη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίοι μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, αναπτύσσοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Η παραπάνω διαπίστωση εναρμονίζεται με τις απόψεις των μαθητών σε άλλες σχετικές έρευνες, στις οποίες επισημαίνεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός δείχνει κατανόηση στους μαθητές του και αγάπη (Konstantinou et al., 2022a· Κωνσταντίνου & Λογοθέτη, 2022· Λεονταρή & Κυρίδης, 1999· Παπαδόπουλος & Αθανασιάδης, 1984· Ρούβα-Παπαλεοντίου κ. συν., 2014· Σαμίκου, 2016· Στασινούλια, 2019· Strikwerda-Brown et al., 2008· Sutcliff, 2011).

Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος εκφράζει σαφή προτίμηση ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός λειτουργού συμβουλευτικής. Με άλλα λόγια, υπογραμμίζεται από τους μαθητές ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να «είναι καλός ακροατής και να αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τους μαθητές», να «διαθέτει ενσυναίσθηση, δηλαδή να μπαίνει στη θέση των μαθητών», να «αποδέχεται τους μαθητές με τις ιδιαιτερότητές τους, δηλαδή με τα θετικά και τα αρνητικά τους» και να «είναι ειλικρινής». Οι προτιμήσεις αυτές των μαθητών, κατά την άποψή μας και την εκπαιδευτική μας εμπειρία, οφείλονται στη βαθύτερη ανάγκη για συναισθηματική υποστήριξη και ασφάλεια, αναγνωρίζοντας τον εκπαιδευτικό ως πρόσωπο αναφοράς το οποίο θέλουν να εμπιστεύονται. Πιο ειδικά, ο καλός εκπαιδευτικός αφιερώνοντας

χρόνο ακρόασης προσδίδει αξία στη φωνή των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να μοιραστούν σκέψεις και προβληματισμούς. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και συμβάλλει στην ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, η ικανότητα του καλού εκπαιδευτικού να κατανοεί την οπτική των μαθητών μπαίνοντας στη θέση τους, επιτρέπει όχι μόνο την ουσιαστική υποστήριξή τους, αλλά και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του καθενός. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, αναδεικνύεται η επιθυμία των συμμετεχόντων να γίνονται αποδεκτοί, με τα θετικά ή τα αρνητικά τους, χωρίς να αντιμετωπίζονται με προκαταλήψεις ή αρνητική κριτική. Προς την κατεύθυνση αυτή, ενθαρρύνεται η καλλιέργεια συμπεριφορών αποδοχής και ανεκτικότητας απέναντι στους άλλους και, παράλληλα, ενισχύεται η συνοχή και η ομαλή συνεργασία στην τάξη και, ευρύτερα, η παιδαγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Επιπρόσθετα, η ειλικρίνεια, που επιζητούν οι μαθητές του δείγματος, αποτελεί τη βάση για τη σχέση εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό, ενώ υποδηλώνει την αξιοπιστία του καλού εκπαιδευτικού και τη διαφάνεια στις σχέσεις του με τους μαθητές. Με άλλη διατύπωση, οι μαθητές χρειάζονται έναν εκπαιδευτικό που λέει την αλήθεια, δεν κρύβει τις προθέσεις του, παρέχει αυθεντική ανατροφοδότηση και επικοινωνεί ανοιχτά μαζί τους. Το γεγονός αυτό, επιτρέπει στους μαθητές να τον εμπιστευτούν και, συγχρόνως, καλλιεργεί την υπευθυνότητά τους. Παρόμοιες απόψεις εκφράζουν και οι μαθητές σε άλλες συναφείς έρευνες, όπως Γουρίδου (2015), Cristian & Denisa (2014), Groves & Welsh (2010), Konstantinou et al. (2022a), Koutrouba (2016), Μαστροδήμου (2008), Mesquita (2020), Μπόμπας (2015), Μπούζος (1999), Raufelder (2016), Riantil et al. (2008), Στασινούλια (2019), Strikwerda-Brown et al. (2008).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το επόμενο εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι περισσότεροι μαθητές προσδοκούν «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους»*. Με γνώμονα την εκπαιδευτική μας εμπειρία και κατά την άποψή μας, το εύρημα αυτό κρίνεται λογικό και είναι στενά συνυφασμένο με τα ευρήματα που συζητήθηκαν παραπάνω, καθώς επιβεβαιώνει και αντανακλά την επιθυμία και την ανάγκη των μαθητών για έναν εκπαιδευτικό που σέβεται τους μαθητές του και ενδιαφέρεται ουσιαστικά για αυτούς. Ειδικότερα, αντικατοπτρίζεται η προσδοκία των μαθητών για ένα ασφαλές και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο ο καλός εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τις δυνατότητες και την αξία τους, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, καθώς αισθάνονται ότι είναι ικανοί να

πετύχουν. Το εύρημα αυτό, εναρμονίζεται με τα πορίσματα της έρευνας της Mesquita (2020) και των Raufelder et al. (2016), στις οποίες οι μαθητές υπογραμμίζουν τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Το επόμενο εύρημα, το οποίο αναδεικνύει την αδήριτη ανάγκη των μαθητών ο καλός εκπαιδευτικός να *«αποφεύγει να στιγματίζει και να προσβάλλει τους μαθητές»*, κρίνεται, κατά την άποψή μας, λογικό, καθώς κατ' αυτόν τον τρόπο, ο καλός εκπαιδευτικός επιτυγχάνει να καλλιεργήσει μια ατμόσφαιρα αποδοχής και σεβασμού και, κατ' επέκταση, συμβάλλει στην ενίσχυση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Προς την κατεύθυνση αυτή, ο καλός εκπαιδευτικός αποφεύγει τις εσωτερικές συγκρούσεις και την αποστροφή προς την εκπαιδευτική διαδικασία και τον ίδιο, όπου μπορεί να οδηγήσει ο στιγματισμός. Το εύρημα αυτό, τεκμηριώνεται ερευνητικά από τους Koutrouba et al. (2012), Στασινούλια (2019), Strikwerda-Brown et al. (2008), Sutcliff (2011), Τριανταφύλλου (2013), που αναφέρουν ότι ο καλός εκπαιδευτικός αποφεύγει τις ειρωνείες και τις αρνητικές κριτικές, δεν ταπεινώνει τους μαθητές και δεν τους φέρνει σε δύσκολη θέση.

Άξια αναφοράς είναι η επόμενη διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές επιθυμούν «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών»*, καθώς αυτό συνιστά σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής επικοινωνίας και της εκπαιδευτικής δραστηριοποίησής τους. Προς την κατεύθυνση αυτή, ο καλός εκπαιδευτικός που αναγνωρίζει τις προσπάθειες των μαθητών, ανεξαρτήτως αποτελέσματος, παρέχει κίνητρα για διαρκή βελτίωση και εξέλιξη στους μαθητές του, οι οποίοι νιώθουν πως οι προσπάθειές τους εκτιμώνται. Ανάλογα πορίσματα έχει αναδείξει η έρευνα των Konstantinou et al. (2022a), Παπαδάκη (2019), Ρούβα-Παπαλεοντίου κ. συν. (2014) και Σαμίκου (2016).

Σύμφωνα με τις αναδυόμενες απόψεις των μαθητών του δείγματος, αναδεικνύεται «αρκετά έως πολύ» η προσδοκία τους ο καλός εκπαιδευτικός να *«ξέρει να συγχωρεί και να είναι μεγαλόψυχος»*. Με βάση την καθημερινή μας εκπαιδευτική εμπειρία, η άποψη αυτή των μαθητών είναι αναμενόμενη, καθώς έχουν ανάγκη από ένα γενικότερο κλίμα αποδοχής, ενώ εκτιμούν την ανθρώπινη ικανότητα του εκπαιδευτικού να συγχωρεί τα λάθη και τις αδυναμίες τους. Η μεγαλοψυχία του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης και ενδυναμώνει τη συναισθηματική σύνδεση με τους μαθητές και την αλληλεπίδραση στην τάξη και, ταυτόχρονα, διευκολύνει την παιδαγωγική επικοινωνία.

Το εύρημα αυτό συνάδει με τις απόψεις των μαθητών στην έρευνα των Κωνσταντίνου & Λογοθέτη (2022).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ακόλουθη παρατήρηση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές του δείγματος εκφράζουν την προτίμηση «αρκετά έως πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να «κρατάει μυστικά, δηλαδή να είναι εχέμυθος». Η αντίληψη αυτή υποδηλώνει, κατά την άποψή μας, την επιθυμία των μαθητών ο καλός εκπαιδευτικός να εμπνέει εμπιστοσύνη, να σέβεται την ιδιωτικότητα των μαθητών και να χαρακτηρίζεται από διακριτικότητα, προκειμένου να μην υπάρχει φόβος να διαρρεύσουν σκέψεις και προβληματισμοί, που θα γίνουν αντικείμενο σχολιασμού. Ως εκ τούτου, ο εχέμυθος εκπαιδευτικός προάγει την παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές του. Προς την κατεύθυνση αυτή, κινείται παρόμοιο πόρισμα της έρευνας της Koutrouba (2016), στην οποία αναφέρεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός είναι εχέμυθος και έμπιστος όταν ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλήσουν για προσωπικά τους ζητήματα.

Υποενότητα Γ2: Δίνει βαρύτητα στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης

Ακολουθώντας, στην υποενότητα Γ2 διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών, αναφορικά με τη βαρύτητα που δίνει ο καλός εκπαιδευτικός στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης. Πιο ειδικά, τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά που προσδοκούν να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός, διαμέσου εννέα προτάσεων-ερωτήσεων.

Σύμφωνα με τη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία ο καλός εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη (Sieberer-Nagler, 2016). Με άλλη διατύπωση, διαμορφώνει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη, όπου οι μαθητές νιώθουν άνετα, αναπτύσσοντας φιλικό και οικείο κλίμα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006β· Καψάλης, 2006· Κωνσταντίνου, 2015· Τριλιανός, 1998α· 2013), διευκολύνει τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Διαμαντίδου, 2014· Τριλιανός, 2013), αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές, όπου απουσιάζει ο φόβος (Ζεργιώτης, 2007) δημιουργώντας μία ευχάριστη ατμόσφαιρα (Τριλιανός, 2013), ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Conroy et al., 2009), συζητάει διαλογικά όλα τα ζητήματα με τους μαθητές, ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών (Κωνσταντίνου, 2015· Λιακοπούλου, 2020α· Ματσαγγούρας, 2003· Οικονομίδης, 2017), συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις (Καψάλης & Νημά, 2021) και προκαταλήψεις (Jones & Jones, 2004·

Ματσαγγούρας, 2007), ενώ αξιοποιεί το χιούμορ ως αναπόσπαστο στοιχείο της παιδαγωγικής επικοινωνίας, διαμορφώνοντας θετικό κλίμα στην τάξη (Κωνσταντίνου, 2015· Λιακοπούλου, 2020α· Τριλιανός, 1998α· 2013· Χανιωτάκης, 2010· 2011).

Οι παραπάνω θέσεις εναρμονίζονται με τα ευρήματα της έρευνάς μας. Πιο ειδικά, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές εκφράζουν την άποψη «πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος»* (68,9%), να *«αναπτύσσει φιλικό και οικείο κλίμα και οι μαθητές να αισθάνονται άνετα στην τάξη»* (69,22%), να *«διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας»* (54,38%), να *«κάνει αστεία και να έχει χιούμορ»* (62,93%), να *«ενθαρρύνει όλους τους μαθητές και, ιδιαίτερα, τους ντροπαλούς και αδύνατους»* (56,05%), να *«συζητάει με διάλογο με τους μαθητές του για όλα τα ζητήματα»* (61,46%), *«οι μαθητές να συμμετέχουν χωρίς φόβο στο μάθημα»* (73,65%) και να *«συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις»* (75,35%). Επίσης, θεωρούν «αρκετά έως πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να *«ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες»* (88,37%).

Από τα ευρήματα της υπό παρουσίαση υποενοτήτας προκύπτει ότι οι πιο πολλοί μαθητές του δείγματος εκφράζουν σε υψηλό βαθμό την προσδοκία ο καλός εκπαιδευτικός να *«δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος»*. Το εύρημα αυτό, κατά την άποψή μας και την εκπαιδευτική μας εμπειρία, είναι λογικό, καθώς η ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ψυχολογική διάθεση των μαθητών και επιδρά στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο ειδικά, ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών, καθώς δημιουργείται μια ευχάριστη και θετική διάθεση, ενώ μειώνεται το άγχος και ο φόβος της αποτυχίας και, συνάμα, ενισχύεται το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση. Χωρίς αμφιβολία, η ευχάριστη ατμόσφαιρα συμβάλλει στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα πορίσματα άλλων ερευνών, στις οποίες οι μαθητές δίνουν μεγάλη σημασία στην ευχάριστη ατμόσφαιρα της τάξης και, κατ' επέκταση, στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, που διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και καθιστά την παρακολούθηση πιο ευχάριστη (Keilhacker, 1952· Κλωνάρη, 2007· Κωνσταντίνου & Λογοθέτη, 2022· Raufelder, 2016· Ρούβα-Παπαλεοντίου κ. συν., 2014· Τριανταφύλλου, 2013).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ακόλουθη διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές του δείγματος επιθυμούν «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«αναπτύσσει*

φιλικό και οικείο κλίμα και οι μαθητές να αισθάνονται άνετα στην τάξη». Το εύρημα αυτό, κατά την άποψή μας και με βάση την καθημερινή μας εμπειρία, κρίνεται εύλογο, καθώς η διαμόρφωση ενός φιλικού και οικείου κλίματος στην τάξη μέσα στο οποίο οι μαθητές νιώθουν άνετα, βοηθά τους τελευταίους να αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μια θετική εμπειρία και όχι ως υποχρέωση ή αγγαρεία. Με άλλα λόγια, αποκτούν θετική στάση απέναντι στη μάθηση, η οποία επιφέρει μακροχρόνια οφέλη για την ακαδημαϊκή τους πορεία, ενώ η συναισθηματική ασφάλεια συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, μέσα σε ένα οικείο κλίμα διευκολύνεται η ανάπτυξη θετικών σχέσεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα ευρήματα συναντούμε στην έρευνα των Hadley (2011), Koutrouba (2016), Ρούβα-Παπαλεοντίου κ. συν. (2014) και Sutcliff (2011).

Αξιοσημείωτο είναι το επόμενο εύρημα, βάσει του οποίου οι μαθητές θέλουν «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας»*, γεγονός που, άλλωστε, επιβεβαιώνει η καθημερινή μας εμπειρία, καθώς αναδεικνύεται ότι ένα τέτοιο κλίμα προάγει τη μάθηση και, συγχρόνως, ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ομάδα, όπου αλληλοϋποστηρίζονται, ενώ η συνεργασία και η αλληλεπίδραση προάγει την ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Πέρα από αυτά, η αμοιβαία επικοινωνία διαμορφώνει σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της κοινότητας. Τα ευρήματα αυτά τεκμηριώνονται και στις έρευνες των Kutnick & Jules (1993), Μαστροδήμου (2008), Ρούβα-Παπαλεοντίου κ. συν. (2014) και Τριανταφύλλου, (2013).

Η επόμενη παρατήρηση θεωρείται υψηλής παιδαγωγικής αξίας, όπως επιβεβαιώνεται και στο θεωρητικό μέρος, καθώς αναδεικνύει την ισχυρή προσδοκία των μαθητών («πολύ») ο καλός εκπαιδευτικός να *«κάνει αστεία και να έχει χιούμορ»*. Το εύρημα αυτό αποκαλύπτει την ανάγκη τους για μια χαλαρή, φιλική και ανθρώπινη διάσταση του καλού εκπαιδευτικού. Κατά την άποψή μας και με βάση την εκπαιδευτική μας εμπειρία, τα αστεία προσφέρουν σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη, ενώ δημιουργείται ένα θετικό κλίμα στην τάξη. Ερμηνεύοντας την ανάγκη αυτή των μαθητών, το χιούμορ βοηθά τους μαθητές να χαλαρώσουν από την πίεση και το άγχος, προωθεί μια φιλική και προσιτή εικόνα του εκπαιδευτικού, κρατά ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών, αυξάνει την προσοχή τους και τη θετική ανταπόκρισή τους στον εκπαιδευτικό, ενώ βοηθά στην επίλυση συγκρούσεων ή δυσάρεστων

καταστάσεων στην τάξη, προκειμένου να αποφορτιστεί η ατμόσφαιρα και να επέλθει ομαλότητα. Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με τα πορίσματα σχετικών ερευνών, στις οποίες υπογραμμίζεται ότι το παιδαγωγικό χιούμορ, ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, συνιστά πολύτιμη ιδιότητα του καλού εκπαιδευτικού, ενώ επισημαίνεται ο θετικός αντίκτυπος που έχει, καθώς διαμορφώνει θετικό κλίμα, το οποίο ευνοεί τη μάθηση και τη διαπαιδαγώγηση (Bakx, 2015· Hadley, 2011· Kasimatis et al., 2020· Κλωνάρη, 2007· Konstantinou et al., 2022a· Konstantinou, Tsatsouli & Logotheti, 2023· Koutrouba, 2016· Kutnick & Jules, 1993· Liu & Meng, 2009· Mesquita, 2020· Σαμίκου, 2016· Raufelder, 2016· Riantil et al., 2020· Στασινούλια, 2019· Strikwerda-Brown, 2008· Taylor, 1962· Τριανταφύλλου, 2013).

Ενδιαφέρουσα είναι η επόμενη διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί «πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«ενθαρρύνει όλους τους μαθητές και, ιδιαίτερα, τους ντροπαλούς και αδύνατους»*. Πράγματι, κατά την άποψή μας, στη σύγχρονη εποχή η συμπερίληψη και η παροχή υποστήριξης και ενθάρρυνσης όλων των μαθητών και, ιδιαίτερα, των ντροπαλών και αδύνατων από άποψη επιδόσεων, που, συνήθως, βρίσκονται στο περιθώριο, αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας. Οι μαθητές, ενδεχομένως, αντιλαμβάνονται πως οι ντροπαλοί και αδύνατοι μαθητές, συχνά, είναι περιθωριοποιημένοι, επιφυλακτικοί και αβέβαιοι για τις ικανότητές τους και δεν εκφράζονται, εξαιτίας του φόβου της κριτικής ή της αποτυχίας. Για τον λόγο αυτό, οι μαθητές αναγνωρίζουν την ανάγκη ο καλός εκπαιδευτικός να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις ατομικές ιδιαιτερότητες των ντροπαλών και αδύνατων μαθητών, προκειμένου να τους ενθαρρύνει και να τους ενισχύει. Αντίστοιχα πορίσματα έχουν εξαχθεί σε σχετικές έρευνες, όπου αναφέρεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επιτυχία όλων των μαθητών και, κυρίως, καταβάλλει προσπάθειες να βοηθήσει τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, αδύνατους και ντροπαλούς (Koutrouba, 2016· Παπαναούμ, 1984· Παπανδρέου, 1995· Paraskeva, 1999· Τριανταφύλλου, 2013).

Αξίζει να σχολιαστεί το επόμενο εύρημα που αναδεικνύει τον καλό εκπαιδευτικό ως δημοκρατικό, καθώς οι περισσότεροι συμμετέχοντες προκρίνουν ο καλός εκπαιδευτικός να *«συζητάει με διάλογο για όλα τα ζητήματα με τους μαθητές»*. Κατά την άποψή μας, η πρακτική του διαλόγου προάγει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, επικοινωνίας και συνεργασίας και, συγχρόνως, οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τις απόψεις των άλλων και να διατυπώνουν επιχειρήματα. Επιπλέον, γίνονται συμμετέχοντες

στη λήψη αποφάσεων και αυτό τους καθιστά υπεύθυνους να υλοποιούν τις αποφάσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται ένα αίσθημα συλλογικής ευθύνης και συμμετοχής. Παρόμοιες θέσεις αναδεικνύονται στις έρευνες των Konstantinou et al. (2022a), Koutrouba (2016), Λεονταρή & Κυρίδη (1999), Μαστροδήμου (2008), Μπόμπα (1995), Ρούβα-Παπαλεοντίου κ. συν. (2014), Τριανταφύλλου (2013).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα, σχετικά με τη σαφή έκφραση της άποψης των μαθητών ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να φροντίζει *«οι μαθητές να συμμετέχουν χωρίς φόβο στο μάθημα»*, ενώ ο ίδιος πρέπει να *«συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις»*. Χωρίς αμφιβολία, οι μαθητές αποκτούν αυτοπεποίθηση όταν γνωρίζουν ότι δεν θα κριθούν αρνητικά ή δεν θα αντιμετωπιστούν με προκαταλήψεις. Στην περίπτωση αυτή, λειτουργούν χωρίς φόβο και εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο ειδικά, η απουσία προκαταλήψεων μειώνει το άγχος και τον φόβο της κριτικής και δημιουργεί ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα ενθάρρυνσης όλων των μαθητών για συμμετοχή χωρίς αναστολές. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται στις έρευνες των Hadley (2011), Jules & Kutnick (1997), Koutrouba (2016), Kutnick & Jules (1993), Μαστροδήμου (2008), Μπούζου (1997), Παπαναούμ (1984), Strikwerda-Brown (2008), Στασινούλια (2019), Sutcliff (2011).

Το τελευταίο εύρημα αυτής της υποενότητας αναδεικνύει *«αρκετά έως πολύ»* την πεποίθηση των μαθητών ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να *«ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες»*. Μία πιθανή ερμηνεία του ευρήματος αυτού είναι ότι οι μαθητές καθώς μεγαλώνουν επιζητούν περισσότερη αυτονομία και επιθυμούν να τους παρέχεται η δυνατότητα να δοκιμάζουν νέα πράγματα. Επίσης, η ανάληψη πρωτοβουλιών οδηγεί στην ανάπτυξη υπευθυνότητας και στην αξιολόγηση των συνεπειών των επιλογών τους. Γενικά, η προτίμηση αυτή, πιθανόν, βασίζεται στην ανάγκη τους ο εκπαιδευτικός να δείχνει ότι τους εμπιστεύεται. Αντίστοιχα πορίσματα υπογραμμίζονται σε σχετικές έρευνες, όπως των Κλωνάρη (2007), Παπαναούμ (1984), Τριανταφύλλου (2013).

Υποενότητα Γ3: Δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές

Συνακόλουθα, στην υποενότητα Γ3 διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών, αναφορικά με τη βαρύτητα που δίνει ο καλός εκπαιδευτικός στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές. Πιο ειδικά, τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά που προσδοκούν να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός, διαμέσου δώδεκα προτάσεων-ερωτήσεων.

Όπως τεκμηριώνεται στη σχετική βιβλιογραφία ο καλός εκπαιδευτικός αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους μαθητές, είναι προσιτός, φιλικός, ευγενικός (den Brok et al., 2004· Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006β· Κωνσταντίνου, 2015· Μπρούζος, 2009· Μπρούζος & Ράπη, 2001· Μυλωνά & Καλαβά, 1995· Τριλιανός, 2013), διακρίνεται για την ψυχραιμία και την υπομονή του (Ζαβλανός, 2003· Θεοφιλίδης, 1997· Κωνσταντίνου, 2015), αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης και οικειότητα με τους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2015· Τριλιανός, 2013), ενώ έχει υψηλές προσδοκίες για αυτούς (Chang, 2011· Κωνσταντίνου, 2015· Ματσαγγούρας, 2003· McBer, 2000· Πυργιωτάκης, 2011· Slavin, 2007), που επιφέρουν τη συνεχή βελτίωση των μαθητών (Νιάρη & Μανούσου, 2013· Πυργιωτάκης, 2011, Tsiplakides & Keramida, 2010). Από την άλλη, ο καλός εκπαιδευτικός είναι ανεκτικός στην κριτική των μαθητών (Φλουρή, 1982), πρόθυμος να συνεργάζεται μαζί τους και να συμμετέχει σε δράσεις του σχολείου και, παράλληλα, περιφέρεται στα διαλείμματα ανάμεσα στους μαθητές αναζητώντας ευκαιρίες για φιλική συζήτηση (Τριλιανός, 2013).

Τα παραπάνω συγκλίνουν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος προσδοκά «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να «είναι προσιτός/φιλικός και ευγενικός» (71,88%), «ήρεμος και πράος» (51,23%), να «σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών» (65,29%), να «αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές» (63,32%) και να «είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τους μαθητές» (63,52%). Επίσης, θεωρούν «αρκετά έως πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να «είναι ψυχραιμος και υπομονετικός» (92,82%), να «έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του» (78,36%), να «προσφωνεί τους μαθητές με το μικρό τους όνομα» (80,44%), να «συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. αθλητικές, εκδρομές)» (83,38%) και να «περιφέρεται στην αυλή και τους διαδρόμους του σχολικού κτιρίου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και να αναζητά ευκαιρίες για συζήτηση και παιχνίδι με τους μαθητές» (63,32%). Επιπλέον, οι μαθητές εκφράζουν την προτίμηση «καθόλου» ο καλός εκπαιδευτικός να «είναι ψυχρός και απόμακρος» (85,45%) και «δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία» (82,10%).

Τα ευρήματα της υπό παρουσίαση υποενοότητας αναδεικνύουν ότι η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος θέλει «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να «είναι προσιτός/φιλικός και ευγενικός». Το εύρημα αυτό υποδηλώνει, κατά την άποψή μας, την ανάγκη των μαθητών για μια θετική και υποστηρικτική αλληλεπίδραση με τον

εκπαιδευτικό. Η προτίμηση για έναν φιλικό και ευγενικό εκπαιδευτικό, ενδεχομένως, σχετίζεται με την τάση των νέων να αισθάνονται ότι ο καλός εκπαιδευτικός είναι ένα πρόσωπο που τους κατανοεί και ενδιαφέρεται για αυτούς και, συνάμα, υποδηλώνει την ανάγκη τους για την ανάπτυξη ανθρώπινων και καλών σχέσεων, οι οποίες βασίζονται στην αμοιβαία κατανόηση και τον σεβασμό. Σε κάθε περίπτωση, η ανάπτυξη καλών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών δημιουργεί θετικό κλίμα στην τάξη, το οποίο επιδρά όχι μόνο στην ατομική επίδοση του κάθε μαθητή, αλλά και, συνολικά, στη δυναμική της ομάδας. Αντίστοιχα ευρήματα παρατηρούνται σε άλλες σχετικές έρευνες, όπως Bakx et al. (2015), Κλωνάρη (2007), Konstantinou et al. (2022a), Koutrouba (2016), Kutnick & Jules (1993), Λεονταρή & Κυρίδης (1999), Μαστροδήμου (2008), Mesquita (2020), Μπόμπας (1995), Παπάνης & Γιαβρίμης (2009), Riantil et al. (2020), Ρούβα-Παπαλεοντίου κ. συν. (2014), Στασινούλια (2019), Strikwerda-Brown et al. (2008), Sutcliff (2011), Τατατόρη κ. συν. (2006), Taylor (1962).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι οι μαθητές επιθυμούν «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«είναι ήρεμος και πράος»*, γεγονός που, κατά την άποψή μας, οφείλεται στην ανάγκη των μαθητών για ένα σταθερό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Χωρίς αμφιβολία, ένας ήρεμος και πράος εκπαιδευτικός συμβάλλει στη μείωση του άγχους, δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, ενώ λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας στις εντάσεις και, συνάμα, προάγει τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις. Το εύρημα αυτό τεκμηριώνεται και στις έρευνες των Konstantinou et al. (2022a), Μαστροδήμου (2008), Ρούβα-Παπαλεοντίου κ. συν. (2014), Sutcliff (2011), Τριανταφύλλου (2013).

Σύμφωνα με το επόμενο εύρημα, οι συμμετέχοντες της έρευνας θεωρούν «πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών»*, γεγονός που υποδηλώνει την επιθυμία τους να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και κατανόηση, ως μοναδικά άτομα και όχι ως ομοιογενής ομάδα, ενώ παράλληλα, αναζητούν υποστήριξη για την κάλυψη των αναγκών και αδυναμιών τους. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και στις έρευνες των Καΐλα (1999), Konstantinou et al. (2022), Koutrouba (2016), Kutnick & Jules (1993), Μαστροδήμου (2008), Mesquita (2020), Raufelder (2016), Τριανταφύλλου (2013).

Ενδιαφέρουσα είναι η επόμενη διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές του δείγματος επιθυμούν ο καλός εκπαιδευτικός να *«αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές»*. Το εύρημα αυτό κρίνεται εύλογο, κατά την άποψή μας, καθώς η

ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, ενισχύει την ελεύθερη έκφραση και συμμετοχή τους, βελτιώνει τη συνεργασία, δημιουργεί ένα ασφαλές συναισθηματικό και μαθησιακό περιβάλλον και θετικό κλίμα στην τάξη, που ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών και βελτιώνει τη μάθηση. Ταυτόχρονα, επιτρέπει την ανάπτυξη ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη θετικής στάσης τόσο απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και το σχολείο όσο και απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Οι έρευνες των Γουρίδου (2015), Groves & Welsh (2010), Jules & Kutnick (1997), Kasimatis et al. (2020), Κλωνάρη (2007), Kutnick & Jules (1993), McKnight (2016), Στασινούλια (2019), Strikwerda-Brown (2008), Sutcliff (2011), Ταρατόρη κ. συν. (2006) και Τριανταφύλλου (2013) επιβεβαιώνουν αυτή τη διαπίστωση. Επίσης, τεκμηριώνεται ότι ο συγκερασμός της ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης συνιστά κίνητρο μάθησης και ενίσχυσης της ποιοτικής διδασκαλίας (Koutrouba, 2012).

Αξιοσημείωτο είναι το επόμενο εύρημα, καθώς η πλειονότητα των μαθητών προσδοκά «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τους μαθητές»*. Χωρίς αμφιβολία, ο καλός εκπαιδευτικός που συνεργάζεται πρόθυμα με τους μαθητές επιτυγχάνει να ενισχύσει τη συμμετοχικότητα, να αυξήσει τα κίνητρά τους και, συνάμα, να καλλιεργήσει την αίσθηση της υπευθυνότητας και της αμοιβαίας κατανόησης, διαμορφώνοντας ένα θετικό κλίμα που συμβάλλει στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές. Συγχρόνως, μέσω της συνεργασίας με τους μαθητές, ο καλός εκπαιδευτικός επιδιώκει να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους και να τους δεσμεύσει να συνδιαμορφώσουν ένα περιβάλλον σεβασμού και πειθαρχίας στην τάξη, ενώ προλαμβάνει προβλήματα συμπεριφοράς. Συνολικά, η στάση αυτή του καλού εκπαιδευτικού αναδεικνύει μία σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη, με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο υποστηρικτικό, με απώτερο στόχο να οπλίσει τους μαθητές με τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, προκειμένου να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Το παραπάνω εύρημα συνάδει με σχετικές έρευνες των Bakx (2015), Γουρίδου (2015), Καϊλα (1999), Μαστροδήμου (2008) και Ταρατόρη κ. συν. (2006).

Από την άλλη πλευρά, οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος προσδοκούν «αρκετά έως πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«είναι ψύχραιμος και υπομονετικός»*. Μία πιθανή ερμηνεία για το εύρημα αυτό, κατά την άποψή μας, είναι ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική διαδικασία, συχνά, ως αγχωτική εμπειρία και,

συνάμα, αναγνωρίζουν ότι ένας υπομονετικός εκπαιδευτικός αφιερώνει χρόνο για τους μαθητές του και εξηγεί τις απορίες τους. Αναμφισβήτητα, η ψυχραιμία και η υπομονή αποτελούν εφόδια που αποτρέπουν συγκρούσεις, εντάσεις, προβληματικές καταστάσεις ή κρίσεις, ενώ προάγουν ένα ομαλό μαθησιακό περιβάλλον και ενισχύουν την αποτελεσματική διδασκαλία. Αντίστοιχα ευρήματα συναντάμε σε σχετικές έρευνες (Koutrouba, 2016· Liu & Meng, 2009· Λεονταρή & Κυρίδης, 1999· Μαστροδήμου, 2008· McKnight, 2016· Mesquita, 2020· Παπάνης & Γιαβρίμης, 2009, Ρούβα-Παπαλεοντίου κ. συν. 2014· Σαμίκου, 2016· Ταρατόρη κ. συν., 2006· Taylor, 1962).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές εκφράζουν την άποψη ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει «αρκετά έως πολύ» να *«έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του»*. Ενδεχομένως, οι μαθητές να συνδέουν τις υψηλές προσδοκίες με το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για εκείνους, ενώ αντιλαμβάνονται τη στάση αυτή ως ένδειξη φροντίδας και δέσμευσης για την πρόοδό τους. Επίσης, οι υψηλές προσδοκίες του εκπαιδευτικού μπορούν να αποτελέσουν έμπνευση, κίνητρο και θετική ενίσχυση για τη μάθηση, γιατί οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός τους θεωρεί ικανούς να πετύχουν, με αποτέλεσμα να καταβάλουν προσπάθειες για να ανταποκριθούν θετικά, ενώ ενισχύεται και η αυτοπεποίθησή τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και στην έρευνα του Hadley (2011), στην οποία αναφέρεται ότι οι καλοί εκπαιδευτικοί πείθουν τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις ότι μπορούν να πετύχουν, γιατί έχουν πίστη στον εαυτό τους.

Αξίζει να υπογραμμιστεί η επόμενη διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία, οι μαθητές εκφράζουν την επιθυμία «αρκετά έως πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«προσφωνεί τους μαθητές με το μικρό τους όνομα»*. Το εύρημα αυτό κρίνεται, κατά την άποψή μας και την εκπαιδευτική μας εμπειρία, απόλυτα φυσιολογικό, καθώς η προσφώνηση με το μικρό όνομα δημιουργεί ένα κλίμα οικειότητας και, επιπρόσθετα, ένα ζεστό μαθησιακό περιβάλλον, ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων, διευκολύνει τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αφού υποδηλώνει μία φιλική διάθεση από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Το εύρημα αυτό, συγκλίνει με τις απόψεις των μαθητών άλλων σχετικών ερευνών, όπως των Koutrouba (2016), Mesquita (2020) και Sutcliff (2011).

Το επόμενο εύρημα αναδεικνύει ότι οι μαθητές θέλουν «αρκετά έως πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. αθλητικές, εκδρομές) και να περιφέρεται στην αυλή και τους διαδρόμους του σχολικού κτιρίου κατά*

τη διάρκεια των διαλειμμάτων και να αναζητά ευκαιρίες για συζήτηση και παιχνίδι με τους μαθητές». Η επιθυμία αυτή των μαθητών του δείγματος υπογραμμίζει την ανάγκη τους ο καλός εκπαιδευτικός να αποτελεί ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας. Προτιμούν έναν εκπαιδευτικό που δεν περιορίζεται μόνο στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά επικοινωνεί μαζί τους σε ένα πιο χαλαρό πλαίσιο, μειώνοντας την απόσταση και προάγοντας θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι φανερό ότι για τους μαθητές έχει ιδιαίτερη σημασία να αισθάνονται πως ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται πραγματικά για αυτούς, ακόμη, και έξω από την τάξη. Μέσα από τη συμμετοχή του στις σχολικές δραστηριότητες και την ευρύτερη σχολική ζωή καλλιεργούνται στενότερες και ουσιαστικές σχέσεις εμπιστοσύνης. Στην έρευνα της Koutrouba (2016) επιβεβαιώνονται τα παραπάνω ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Αντιθέτως, με τα παραπάνω ευρήματα οι μαθητές δεν προτιμούν «καθόλου» ο καλός εκπαιδευτικός να «είναι ψυχρός και απόμακρος», γεγονός που επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες μεταβλητές της έρευνας, όπου δήλωσαν ότι προσδοκούν να έχουν έναν εκπαιδευτικό που «είναι φιλικός και προσιτός». Είναι φανερό ότι η συναισθηματική σύνδεση με τον εκπαιδευτικό συμβάλλει θετικά στη μάθηση και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός που είναι ψυχρός και απόμακρος δημιουργεί μία συναισθηματική απόσταση, που υπονομεύει τη συνεργασία, ενώ δημιουργεί την αίσθηση της αδιαφορίας που επιδρά αρνητικά στους μαθητές. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει τη σημασία που δίνουν οι μαθητές στη σύναψη θετικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό που θεωρούν καλό. Η ανάγκη αυτή των μαθητών αναδεικνύεται στην έρευνα του Γιαννακόπουλου (2014), όπου οι μαθητές επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που τους διδάσκουν είναι ψυχροί και απόμακροι, με αποτέλεσμα αυτό να συνιστά εμπόδιο στη μάθησή τους. Το εύρημά μας τεκμηριώνεται ερευνητικά και στα πορίσματα των ερευνών των Konstantinou et al. (2022a), Γουρίδου (2015), όπου τα χαρακτηριστικά αυτά επισημαίνονται ως αρνητικά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών εκφράζει την άποψη «καθόλου», σχετικά με την ερώτηση-πρόταση «Δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία». Το εύρημα αυτό, ενισχύει τα προηγούμενα ευρήματα της έρευνας. Είναι φανερό, κατά την άποψή μας, ότι οι μαθητές επιθυμούν έναν εκπαιδευτικό που δέχεται την κριτική και δεν θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία. Αναμφίβολα, η απόρριψη της κριτικής υποδηλώνει αλαζονεία και αυταρχικότητα, που υπονομεύει την ανάπτυξη

σχέσεων εμπιστοσύνης και δημιουργεί ένταση, καθώς και απογοήτευση και αίσθηση αποξένωσης στους μαθητές. Ως εκ τούτου, οι μαθητές θέλουν έναν εκπαιδευτικό που είναι ανοιχτός στην κριτική, δεκτικός, προσαρμόζεται στις εκάστοτε περιστάσεις και δείχνει σεβασμό απέναντι στις απόψεις τους, καθώς τα στοιχεία αυτά ενισχύουν τις θετικές σχέσεις μεταξύ τους και προάγουν τη μαθησιακή διαδικασία. Άλλωστε, το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και στις έρευνες των Γουρίδου (2015), Kasimatis et al. (2020), Koutrouba (2016), Koutrouba et al. (2012), Kutnick & Jules (1993), Στασινούλια (2019), Τριανταφύλλου (2013).

Υποενότητα Γ4: Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας

Τέλος, στην υποενότητα Γ4 διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών, αναφορικά με τη βαρύτητα που δίνει ο καλός εκπαιδευτικός στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας. Πιο ειδικά, τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά που προσδοκούν να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός, διαμέσου έντεκα προτάσεων-ερωτήσεων.

Είναι κοινώς αποδεκτό, όπως εξάλλου επιβεβαιώνεται και στη σχετική βιβλιογραφία, ότι ο καλός εκπαιδευτικός απαιτείται να διαθέτει δεξιότητες για την οργάνωση και διαχείριση της πειθαρχίας και της τάξης (Stronge, 2007). Επίσης, επιτυγχάνει τη μεγιστοποίηση του χρόνου εργασίας στην τάξη, ελαχιστοποιεί τη διαταραχή της μάθησης, λαμβάνει μέτρα πειθαρχίας (Borich, 2011· Creemers & Kyriakides, 2011· McBer, 2000· Reynolds & Teddlie, 2000· Slavin, 2007· Stronge et al., 2015), συνδιαμορφώνει κανόνες οριοθέτησης της συμπεριφοράς των μαθητών, είναι αμερόληπτος, δίκαιος και όχι τιμωρητικός (Egeberg & McConney, 2018· Evertson et al., 2003· Fontana, 1995· Κυρίδης, 1999· Κωνσταντίνου, 2015· Ματσαγγούρας, 2007· McBer, 2000· Stronge, 2007· Τριλιανός, 2013), ακριβής και συνεπής (Fontana, 1995).

Οι παραπάνω θέσεις συνάδουν με τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας. Πιο ειδικά, οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν «πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να «ολοκληρώνει έγκαιρα το μάθημα και να σέβεται το δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα» (73,45%), να «εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου» (51,82%), να «διαχειρίζεται την πειθαρχία στην τάξη με σωστό τρόπο, π.χ. με συμβουλές» (63,91%), να «είναι αμερόληπτος και δίκαιος» (64,80%), να «είναι υπεύθυνος και συνεπής (κάνει όσα λέει)» (62,93%) και να «διαχειρίζεται και να επιλύει με σωστό τρόπο διαφωνίες, εντάσεις και συγκρουσιακές

καταστάσεις» (59,98%). Επίσης, κατά την άποψη των μαθητών ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει «αρκετά έως πολύ» να *«αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και να ελαχιστοποιεί διαταραχές του μαθήματος»* (86,03%), να *«είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη»* (83,28%) και να *«συνδιαμορφώνει τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης με τους μαθητές»* (93,11%), ενώ έχουν την πεποίθηση «λίγο έως αρκετά» ότι οφείλει να *«είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά»* (69,02%). Επιπλέον, με τη διαβάθμιση «καθόλου» εκφράζουν την άποψη ότι ο καλός εκπαιδευτικός *«επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες»* (77,88%).

Πιο αναλυτικά, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος προσδοκά «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«ολοκληρώνει έγκαιρα το μάθημα και να σέβεται το δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα»*. Το εύρημα αυτό, κατά την άποψή μας, κρίνεται απολύτως λογικό, γιατί, όταν ο χρόνος διδασκαλίας είναι σωστά οργανωμένος και δομημένος, δημιουργείται μία αίσθηση σταθερότητας. Επίσης, οι μαθητές έχουν ανάγκη από χαλάρωση και αναζωογόνηση, σωματική και πνευματική, που τους επιτρέπεται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Συνάμα, ο καλός εκπαιδευτικός που σέβεται τα δικαιώματα των μαθητών, ενισχύει τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους και δημιουργεί μία αίσθηση δικαιοσύνης και σωστής παιδαγωγικής διαχείρισης στην τάξη. Προς την κατεύθυνση αυτή κινούνται και τα πορίσματα σχετικών ερευνών (Kasimatis et al., 2020· Koutrouba et al., 2012· Παπαδάκης, 2019· Στασινούλια, 2019).

Ακολούθως, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, αναδεικνύεται ότι προτιμούν «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου»*. Το εύρημα αυτό αντικατοπτρίζει την επιθυμία των μαθητών για απόδοση δικαιοσύνης και τήρηση των κανόνων που διασφαλίζουν το αίσθημα ασφάλειας και την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία της τάξης και, συνολικά, του σχολείου. Πράγματι, με βάση την εκπαιδευτική μας εμπειρία, στην περίπτωση που οι κανόνες εφαρμόζονται δίκαια και σωστά, οι μαθητές αναπτύσσουν υπευθυνότητα και μαθαίνουν τη σημασία της πειθαρχίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, αποτρέπονται φαινόμενα αδικίας, περιορίζονται οι διαταραχές, συγκρούσεις και εντάσεις, που προκαλούν δυσανεμία, ενώ ο εκπαιδευτικός κερδίζει τον σεβασμό των μαθητών. Το παραπάνω εύρημα τεκμηριώνεται και σε σχετικές έρευνες των Καϊλα (1999), Κλωνάρη (2007), Koutrouba et al. (2012), Kutnick & Jules (1993) και Τριανταφύλλου (2013).

Η επόμενη διαπίστωση είναι αξιοσημείωτη από παιδαγωγικής άποψης, καθώς αναδεικνύει τη σαφή προτίμηση («πολύ») των μαθητών ότι είναι απαραίτητο ο καλός εκπαιδευτικός να *«διαχειρίζεται την πειθαρχία στην τάξη με σωστό τρόπο, π.χ. με συμβουλές»*. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει την ανάγκη τους για έναν καλό παιδαγωγό, ο οποίος τηρεί την ισορροπία στην τάξη με παιδαγωγικά ενδεδειγμένο τρόπο. Κατά την άποψή μας και την εκπαιδευτική μας εμπειρία, όταν ο εκπαιδευτικός δεν έχει τιμωρητική διάθεση, αλλά αντιμετωπίζει τους μαθητές με παιδαγωγικά σωστούς τρόπους και τους παρέχει συμβουλές, τότε γίνεται σύμμαχός τους και δημιουργεί σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας μαζί τους, με αποτέλεσμα να αποτρέπει την απειθαρχία στην τάξη. Άλλωστε, μέσα από τις συμβουλές οι μαθητές κατανοούν τα λάθη τους και βρίσκουν τρόπους να τα αποφύγουν μελλοντικά. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Konstantinou et al. (2022b) οι μαθητές θεωρούν αναγκαία την πειθαρχία για τη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να μην παρεμποδίζεται η διδασκαλία, ενώ επιβεβαιώνεται η γενική παιδαγωγική αρχή, η οποία τονίζεται στο θεωρητικό μέρος, ότι ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παιδαγωγική επικοινωνία και τη σχέση έχει καθοριστικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά του μαθητή. Με άλλα λόγια, η πειθαρχία των μαθητών επηρεάζεται από τη συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού. Επίσης, η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται στην έρευνα Konstantinou et al. (2022a), καθώς, σύμφωνα με την πεποίθηση των μαθητών, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να επιβάλλεται στους μαθητές με κατάλληλο και παιδαγωγικό τρόπο. Επιπλέον, τα πορίσματα των ερευνών των Kasimatis et al. (2020), Kutnick & Jules (1993), Παπαναούμ (1984), Raufelder et al, (2016), Ρούβα-Παπαλεοντίου κ. συν. (2014), Στασινούλια (2019) συνάδουν με το ανωτέρω εύρημα.

Το επόμενο εύρημα, το οποίο συνδέεται με την προηγούμενη ερμηνεία μας, παρουσιάζει ενδιαφέρον, αφού οι μαθητές του δείγματος διατυπώνουν την άποψη «πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«διαχειρίζεται και να επιλύει με σωστό τρόπο διαφωνίες, εντάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις»*. Αναμφισβήτητα, η διαχείριση διαφωνιών, εντάσεων και συγκρούσεων είναι ένα επίμαχο ζήτημα που εμφανίζεται τελευταία με αισθητή συχνότητα και απασχολεί σοβαρά τους εμπλεκομένους στη σχολική πραγματικότητα και, ιδιαίτερα, τους εκπαιδευτικούς. Επομένως, η διατήρηση υγιών σχέσεων μεταξύ των μαθητών ελαχιστοποιεί τις διαταραχές του μαθήματος, διαμορφώνοντας ένα αρμονικό μαθησιακό περιβάλλον.

Είναι φανερό ότι οι μαθητές επιζητούν ένα ήρεμο σχολικό περιβάλλον και, για τον λόγο αυτό, θέλουν ο καλός εκπαιδευτικός να διαθέτει ικανότητες διαχείρισης συγκρούσεων. Συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός που χειρίζεται σωστά τις διαφωνίες, τις εντάσεις και τις συγκρουσιακές καταστάσεις καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ώστε να αποκτούν εφόδια για να αντιμετωπίζουν αντίστοιχες καταστάσεις στην ενήλικη ζωή τους. Ως εκ τούτου, προϋπόθεση όλων αυτών αποτελεί ο καλός εκπαιδευτικός να διαθέτει δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, προκειμένου να προλαμβάνει εντάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις. Αντίστοιχα, στις έρευνες των Γουρίδου (2015), Καΐλα (1999), Μαστροδήμου (2008) και Μπόμπα (2015) αναφέρεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων και λειτουργεί ως εξισορροπιστής.

Το επόμενο εύρημα υπογραμμίζει ένα σημαντικό παιδαγωγικό χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού, καθώς οι μαθητές απαιτούν να *«είναι αμερόληπτος και δίκαιος»*, ενώ τεκμηριώνεται ερευνητικά και στις έρευνες Γιαννακόπουλος (2014), Hadley (2011), Καΐλα (1999), Kasimatis (2020), Konstantinou et al. (2022a), Κλωνάρη (2007), Koutrouba (2016), Λεονταρή & Κυρίδης (1999), Μαστροδήμου (2008), Παπαναούμ (1984), Raufelder et al. (2016), Riantil et al. (2020), Στασινούλια (2019), Σαμίκου (2016), Sutcliff (2011) και Taylor (1962). Κατά την άποψή μας, αιτιολογικός παράγοντας για το εύρημα αυτό είναι η ανάγκη των μαθητών για αναγνώριση της αξίας τους ανεξαρτήτως των διαφορών τους και για διασφάλιση ισότιμων ευκαιριών μάθησης, χωρίς διακρίσεις. Με αυτήν την έννοια, γίνεται φανερό ότι η αμεροληψία και η δικαιοσύνη από την πλευρά του εκπαιδευτικού διασφαλίζουν ένα ήρεμο και θετικό κλίμα, ενώ συμβάλλουν στην πρόληψη συγκρούσεων και εντάσεων που προκύπτουν από την ευνοιοκρατία ή από τα αισθήματα αδικίας. Συνάμα, ενδυναμώνουν τη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, διασφαλίζοντας την πειθαρχία στην τάξη.

Το παρακάτω εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές θεωρούν *«πολύ»* ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«είναι υπεύθυνος και συνεπής, δηλαδή να κάνει όσα λέει»*, συνδέεται με τα προηγούμενα ευρήματά μας, που υπογραμμίζουν την ανάγκη για έναν εκπαιδευτικό που αποτελεί πρότυπο αξιοπιστίας και ακεραιότητας. Κατά την άποψή μας, οι μαθητές απαιτούν αξιοπιστία στον ρόλο του εκπαιδευτικού, διότι η υπευθυνότητα και η συνέπεια διασφαλίζουν την ολοκλήρωση των υποχρεώσεων του και τη σωστή καθοδήγηση των μαθητών, ενώ η ισορροπία μεταξύ λόγων και πράξεων

ενισχύει την αίσθηση της δικαιοσύνης και, ταυτόχρονα, αποφεύγεται η σύγχυση και μειώνονται οι παρεξηγήσεις. Επιβεβαιωτικές για το παραπάνω εύρημα είναι και οι έρευνες των Γουρίδου (2015), Καϊλα (1999), Koutrouba (2016), Παπαναούμ (1984), Strikwerda-Brown et al. (2008), Τριανταφύλλου (2013), που αναφέρουν ότι οι μαθητές προσβλέπουν σε έναν εκπαιδευτικό σοβαρό, συνεπή και σταθερό στους χειρισμούς και τις αποφάσεις του.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με την οπτική γωνία των μαθητών του δείγματος ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει «αρκετά έως πολύ» να *«αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και να ελαχιστοποιεί διαταραχές του μαθήματος»*. Το εύρημα αυτό, κατά την άποψή μας, υπογραμμίζει τη σημασία που δίνουν οι μαθητές στην ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας, καθώς επιθυμούν σε μεγάλο βαθμό την απρόσκοπτη διεξαγωγή της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χωρίς αμφιβολία, η αποτροπή της απώλειας του διδακτικού χρόνου και η ελαχιστοποίηση διαταραχών του μαθήματος, συμβάλλει στην καλύτερη προετοιμασία των μαθητών, την αφομοίωση και κάλυψη της διδακτέας ύλης, καθώς και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών. Αναμφισβήτητα, χωρίς περισπασμούς το ενδιαφέρον των μαθητών παραμένει αμείωτο, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνονται αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έχουν τεθεί. Επιβεβαιωτικά στη διαπίστωσή μας είναι ανάλογα ευρήματα σχετικών με το θέμα ερευνών, όπως των Hadley (2011), Kasimatis et al. (2020), Konstantinou et al. (2022b), Koutrouba (2016), Μαστροδήμου (2008), Παπανδρέου (1995) και Στασινούλια (2019).

Ακολούθως, το επόμενο εύρημα αποκαλύπτει την κοινή αντίληψη των μαθητών ότι ο καλός εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο «αρκετά έως πολύ» να είναι *«συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη»*. Η ερμηνεία του ευρήματος αυτού είναι στενά συνυφασμένη με την ερμηνεία του προηγούμενου ευρήματος, καθώς, με αυτόν τον τρόπο, αποφεύγεται η απώλεια διδακτικού χρόνου, διασφαλίζεται η απρόσκοπτη διεξαγωγή του μαθήματος, χωρίς περιττές καθυστερήσεις. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός ενισχύει την εικόνα του ευσυνείδητου επαγγελματία αποτελώντας πρότυπο πειθαρχίας για τους μαθητές, που επηρεάζει θετικά την αντίληψή τους. Είναι φανερό, ότι ο συνεπής/ακριβής εκπαιδευτικός θέτει σαφή όρια για την τήρηση των κανόνων, γεγονός που καλλιεργεί την υπευθυνότητα των μαθητών και, συνάμα, δημιουργεί ένα σταθερό περιβάλλον μάθησης, που ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών και, κατ' επέκταση, επιδρά στην ακαδημαϊκή πρόοδό τους. Τα παραπάνω

επιβεβαιώνονται σε έρευνες που αναφέρουν ότι η συνέπεια και η ακρίβεια του εκπαιδευτικού δημιουργούν μια σταθερότητα, ενισχύοντας τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Sansaluna-Maulana, Aliman & Ulangkaya, 2021), ενώ τείνουν να αποδίδουν καλύτερα στη μαθησιακή διαδικασία (Peirollo & Jativa, 2021).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το επόμενο εύρημα, γιατί αναδεικνύει την ωριμότητα, την υπευθυνότητα, αλλά και την ικανότητα λήψης αποφάσεων από τους μαθητές, ενώ συγχρόνως, θεωρείται υψηλής παιδαγωγικής αξίας, που τεκμηριώνεται και στο θεωρητικό μέρος. Σύμφωνα με το εύρημα αυτό, οι μαθητές προσδοκούν «αρκετά έως πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«συνδιαμορφώνει τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης με τους μαθητές»*. Το εύρημα αυτό, κατά την άποψή μας, αναδεικνύει τη διάθεση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή, αναλαμβάνοντας υπευθυνότητα και ενεργό ρόλο. Εκτός αυτού, αποκαλύπτει την επιθυμία τους για έναν καλό εκπαιδευτικό που είναι δημοκρατικός, μεταλαμπαδεύει δημοκρατικές αξίες, τους μαθαίνει να συνδιαλέγονται, να διαπραγματεύονται και να καταλήγουν σε συλλογικές αποφάσεις και, επομένως, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών. Μέσα από την εμπλοκή τους εκπαιδεύονται στην κοινωνικοποίησή τους, ώστε να γίνουν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες και αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, αφού θα πρέπει να εφαρμόσουν στην πράξη τους κανόνες που συνθέσπισαν. Συγχρόνως, η συνδιαμόρφωση των κανόνων ενισχύει τη δέσμευση των μαθητών, γιατί έχουν μερίδιο ευθύνης για τη λειτουργία της τάξης, ενώ τηρούν τους κανόνες περισσότερο όταν οι ίδιοι έχουν συμβάλει στη δημιουργία τους. Χωρίς αμφιβολία, στην περίπτωση αυτή, ο καλός εκπαιδευτικός δεν είναι αυταρχικός, καθώς δεν επιβάλλει κανόνες χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών. Αντιθέτως, διαθέτει δημοκρατικά χαρακτηριστικά, προάγει τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία, ενώ δίνει αξία στη φωνή των μαθητών. Η παραπάνω διαπίστωση είναι σύστοιχη με τις απόψεις που αναδεικνύονται σε σχετικές έρευνες, στις οποίες οι μαθητές θεωρούν πως οι κανόνες εφαρμόζονται καλύτερα και έχουν θετικό αντίκτυπο, εάν συμμετέχουν οι ίδιοι στη διαμόρφωσή τους (Konstantinou et al, 2022b· Παπαναούμ, 1984).

Αξιοσημείωτη είναι η επόμενη διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία οι περισσότεροι μαθητές εκφράζουν την άποψη «λίγο έως αρκετά» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά»*. Το εύρημα αυτό, κατά την άποψή μας, υποδηλώνει ότι οι μαθητές δεν επιθυμούν ο καλός εκπαιδευτικός να είναι πολύ αυστηρός και, ενδεχομένως, η προτίμησή τους να αντανakλά την επιθυμία για

αυστηρότητα που δεν ξεπερνά τα όρια του αυταρχισμού και της καταπίεσης. Είναι φανερό, όπως, εξάλλου, αναδείχθηκε και από προηγούμενα ευρήματα παραπάνω, ότι οι μαθητές επιθυμούν έναν καλό εκπαιδευτικό ο οποίος είναι δίκαιος και συνεπής, εφαρμόζει τους κανόνες και θέτει όρια. Ωστόσο, αντιλαμβάνονται ως εργαλείο διαπαιδαγώγησης την αυστηρότητα, όταν αυτό απαιτείται, αλλά με μέτρο και ευαισθησία. Επομένως, μια μέτρια αυστηρότητα συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς και σταθερού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και τη διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας στην τάξη. Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με πορίσματα των ερευνών των Bakx et al. (2015), Κλωνάρη (2007), Konstantinou et al. (2022a), Konstantinou et al. (2022b), Κωνσταντίνου & Λογοθέτη (2022), Λεονταρή & Κυρίδη (1999), Mesquita (2020), Strikwerda-Brown et al. (2008).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό μαθητών (18,39%), το οποίο επιθυμεί «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά»*. Στην περίπτωση αυτή, ενδεχομένως, οι μαθητές να υπονοούν με τον όρο «αυστηρός» τη συνέπεια του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή των κανόνων της τάξης, όπως επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Konstantinou et al. (2022b). Αντιθέτως, στην έρευνα Koutrouba et al. (2012) οι μαθητές θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να θέτει αυστηρούς κανόνες και τιμωρίες για να αποτρέπει την αρνητική συμπεριφορά. Αντίστοιχα, στην έρευνα Koutrouba (2016) τονίζεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να είναι αυστηρός με τους ανυπάκουους μαθητές και να επιβάλλει παραδειγματικές τιμωρίες. Συνάμα, στην έρευνα της Παπαναούμ (1984) οι περισσότεροι μαθητές θέλουν ο καλός εκπαιδευτικός να είναι αυστηρός, όταν οι μαθητές συμπεριφέρονται άσχημα. Επίσης, στην έρευνα της Στασινούλια (2019) οι μαθητές επιθυμούν ο καλός εκπαιδευτικός να είναι φιλικός και ανεκτικός, ωστόσο και αυστηρός όταν αυτό απαιτείται.

Τέλος, ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον εύρημα αυτής της υποενοότητας είναι ότι οι μαθητές θεωρούν πως ο καλός εκπαιδευτικός δεν πρέπει να *«επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες»*, καθώς συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την επιλογή «καθόλου». Η ισχυρή αυτή πεποίθηση των μαθητών λειτουργεί ενισχυτικά και επιβεβαιωτικά στα παραπάνω ευρήματα και, συγκεκριμένα, στην ερώτηση-πρόταση *«Διαχειρίζεται την πειθαρχία στην τάξη με σωστό τρόπο, π.χ. με συμβουλές»*, με την οποία οι μαθητές συμφωνούν «πολύ». Είναι φανερό ότι οι μαθητές προτιμούν μεθόδους που βασίζονται στον διάλογο, τη συνεργασία και την κατανόηση. Ενδεχομένως,

αναγνωρίζουν ότι οι απειλές και οι τιμωρίες δεν είναι αποτελεσματικές στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών, επειδή προκαλούν, συχνά, άγχος και ντροπή, ενώ μπορεί να συμβάλουν στη μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Βέβαια, πιθανόν, το εύρημα αυτό να αντανακλά τις εμπειρίες των μαθητών στο πλαίσιο της οικογένειας και, ευρύτερα, της κοινωνίας. Αντίστοιχα, στην έρευνα της Mesquita (2020), οι μαθητές προτιμούν ο καλός εκπαιδευτικός να βρίσκει άλλους τρόπους για τη διατήρηση της προσοχής των μαθητών, χωρίς να επιβάλλει τιμωρίες, όπως ασκώντας κριτική μέσω χιούμορ. Επίσης, στην έρευνα της Καϊλα (1999) πολλοί μαθητές θεωρούν ότι η έλλειψη αυταρχικότητας συγκαταλέγεται στα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού. Επιπλέον, τα παραπάνω συνάδουν με τα πορίσματα των ερευνών των Jules & Kutnick (1993), Kasimatis et al. (2020), Konstantinou et al. (2022b), Λεονταρή & Κυρίδη (1999), Παπαναούμ (1984), Στασινούλια (2019) και Τριανταφύλλου (2013). Αντιθέτως, στην έρευνα των Koutrouba et al. (2012) επισημαίνεται η αναγκαιότητα επιβολής τιμωριών για τη διαφύλαξη της τάξης.

Στη συνέχεια, στην ενότητα Δ' του ερωτηματολογίου διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με το ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θέλουν να τους αξιολογεί στην τάξη τους, διαμέσου δεκαπέντε ερωτήσεων-προτάσεων, οι οποίες απαντούν στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα.

6.1.2.4 Ενότητα Δ': Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 5º: Ποιες είναι οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, ως προς την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών; {προτάσεις-ερωτήσεις Δ1.1-Δ1.14}

Στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή συνιστά σημαντικό παράγοντα μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας και, συγχρόνως, αποτελεί επιμέρους διάσταση του έργου του καλού εκπαιδευτικού, ο οποίος αναλαμβάνει και τον ρόλο του αξιολογητή. Με βάση τις παιδαγωγικές αρχές της αξιολόγησης και με γνώμονα το παιδαγωγικό και μαθησιακό συμφέρον του μαθητή, σκοπός της αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός ελλείψεων, αδυναμιών, ιδιαιτεροτήτων, αλλά και ικανοτήτων των μαθητών, προκειμένου να υπάρξει βελτίωση μέσω της ανατροφοδότησης. Αναμφισβήτητα, η αξιολογική διαδικασία πρέπει να

διεξάγεται με εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα, καθώς και με συγκεκριμένη μεθοδολογία και σαφώς διατυπωμένα κριτήρια ανά τακτά χρονικά διαστήματα, για να υπάρχει διαρκής έλεγχος της μαθησιακής πορείας των μαθητών. Πολύ σημαντικό είναι να παρέχεται έγκαιρη, επαρκής και σαφής ανατροφοδότηση, χωρίς επικριτικά και ανάρμοστα σχόλια, σχετικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, ενώ σημαντικό μέρος της αποτελεί η σωστή ενημέρωση των γονέων και μαθητών για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Τέλος, ο καλός εκπαιδευτικός αξιολογεί την επίδοση των μαθητών χωρίς να επηρεάζεται από εξωγενείς παράγοντες, με δίκαιο και αντικειμενικό τρόπο, απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και στερεότυπα (Κασσωτάκης, 1998· 2013· Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006β· Κωνσταντίνου, 2007β· 2015· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Επίσης, είναι σημαντικό η αξιολόγηση να συνδυάζει ποικιλία μεθόδων και τεχνικών, ώστε να διασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αξιολογικής διαδικασίας (Creemers & Kyriakides, 2008· Κασσωτάκης, 1998· 2013· Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006β· Κωνσταντίνου, 2007β· 2015· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· McBer, 2000· Stronge, 2007).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Πιο ειδικά, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος θεωρεί «πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός που θέλουν να τους αξιολογεί οφείλει να *«αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και, γενικά, με σωστό τρόπο»* (72,76%), να *«εντοπίζει δυνατότητες, ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών για τη βελτίωσή τους»* (65,39%), να *«διορθώνει τα τεστ ή τα διαγωνίσματα άμεσα και να εξηγεί τα λάθη»* (70,60%), να *«αποφεύγει τα ανάρμοστα και επικριτικά σχόλια, σχετικά με την επίδοση των μαθητών»* (64,31%) και να *«ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών»* (53,69%). Επίσης, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκφράζουν την άποψη «αρκετά έως πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να *«αξιολογεί σε τακτικά χρονικά διαστήματα την πρόοδο των μαθητών»* (82,79%), να *«αξιολογεί την επίδοση των μαθητών με σαφώς διατυπωμένα κριτήρια»* (86,73%), να *«αξιοποιεί και να συνδυάζει ποικιλία παλαιών και νέων μεθόδων αξιολόγησης»* (64,60%), να *«φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές»* (62,93%), να *«δίνει σαφείς οδηγίες, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών»* (95,87%) και να *«δίνει άμεση ανατροφοδότηση/πληροφόρηση στις ασκήσεις (διορθώσεις, συμπληρώσεις)»* (96,26%). Επιπλέον, οι πιο πολλοί μαθητές εκφράζουν την άποψη «καθόλου έως λίγο» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές»* (79,15%). Τέλος,

δεν συμφωνούν «καθόλου» ο καλός εκπαιδευτικός να «αξιοποιεί την αξιολόγηση ως μέσο τιμωρίας» (84,66%), «δεν σχολιάζει καθόλου τα τεστ ή τα διαγωνίσματα» (73,06%) και «κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών» (77,19%).

Αναλύοντας τα ευρήματα της ενότητας Δ, καταρχάς, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος θεωρεί «πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να «αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και, γενικά, με σωστό τρόπο». Το εύρημα αυτό, κατά την άποψή μας, αντικατοπτρίζει την ανάγκη των μαθητών να γνωρίζουν ότι θα αξιολογηθούν με βάση την προσπάθεια που κατέβαλαν και, συνολικά, τη δουλειά τους. Επίσης, οι μαθητές επιζητούν την ισότιμη αντιμετώπιση σε σχέση με τους συμμαθητές τους, ενώ αντιλαμβάνονται ότι όταν η αξιολόγηση αντανakλά αντικειμενικά την επίδοσή τους και γίνεται με σωστό τρόπο, τότε αποκτούν μία ρεαλιστική εικόνα των δυνατοτήτων ή αδυναμιών τους, ώστε να μπορέσουν να βελτιωθούν. Επιπλέον, η αξιολόγηση που διεξάγεται με δίκαιο, αντικειμενικό και σωστό τρόπο ενισχύει την εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευτικό και δημιουργεί κλίμα αλληλοσεβασμού και, συνάμα, μειώνει το άγχος για τυχόν μεροληψία. Το εύρημα αυτό συνάδει με τις απόψεις των μαθητών σε σχετικές έρευνες, στις οποίες αναφέρεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός βαθμολογεί δίκαια, αντικειμενικά και σωστά τους μαθητές (Kasimatis et al., 2020· Konstantinou et al., 2022a· Liu & Meng, 2009). Από την άλλη πλευρά, στην έρευνα Koutrouba et al. (2012) οι μαθητές δείχνουν αρνητική στάση απέναντι στις διαδικασίες της αξιολόγησης και, ειδικότερα, αναφορικά με την αξιολόγηση η οποία βασίζεται σε γραπτές και προφορικές ακαδημαϊκές επιδόσεις, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η συνολική συμπεριφορά ή προσπάθεια του μαθητή.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επόμενη διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες προσδοκούν «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να «εντοπίζει τις δυνατότητες, ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών για τη βελτίωσή τους». Το εύρημα αυτό κρίνεται, κατά την άποψή μας, λογικό, καθώς ένας από τους στόχους της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι μέσω του εντοπισμού των δυνατοτήτων, ελλείψεων και αδυναμιών να δοθεί η κατάλληλη ανατροφοδότηση και να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για τη βελτίωση των μαθητών. Με βάση την εκπαιδευτική μας εμπειρία, οι μαθητές, ειδικά, του Λυκείου δίνουν βαρύτητα στην παραπάνω διαπίστωση, καθώς προετοιμάζονται για την εισαγωγή τους στην Γ/θμια Εκπ/ση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται στην έρευνα Koutrouba (2016), όπου αναφέρεται ότι οι

μαθητές επιθυμούν ο καλός εκπαιδευτικός να παρέχει στους μαθητές ανατροφοδότηση και πληροφορίες, σχετικά με τις μαθησιακές επιδόσεις τους, ώστε να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα βελτίωσής τους.

Το επόμενο εύρημα αναδεικνύει την κοινή πεποίθηση των μαθητών του δείγματος σε βαθμό «πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«διορθώνει τα τεστ ή τα διαγωνίσματα άμεσα και να εξηγεί τα λάθη»*. Το εύρημα αυτό συνάδει με την ερμηνεία της προηγούμενης διαπίστωσης και, παράλληλα, αναδεικνύει την απαίτηση των μαθητών για άμεση ανατροφοδότηση. Η ερμηνεία που μπορεί, ενδεχομένως, να δοθεί για το εύρημα αυτό είναι ότι οι μαθητές επιθυμούν την άμεση διόρθωση των γραπτών και την ανατροφοδότηση τη στιγμή που έχουν την ύλη και τις ερωτήσεις ακόμα πρόσφατα στη μνήμη τους, ώστε να διευκολύνεται η σύνδεση των λαθών με τη συγκεκριμένη ύλη, ενώ η εξήγηση των λαθών συμβάλλει τόσο στην αποφυγή παρεξηγήσεων και μελλοντικών λαθών όσο και τη βελτίωσή τους. Παράλληλα, μειώνεται το άγχος της αναμονής, σχετικά με την επίδοσή τους στα γραπτά. Επιπλέον, η διαδικασία της αξιολόγησης καθίσταται αντικειμενική όταν οι εξηγήσεις δίνονται έγκαιρα και με σαφήνεια. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται σε άλλη συναφή έρευνα.

Αξιοσημείωτο είναι το επόμενο εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές του δείγματος θεωρούν «πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«αποφεύγει τα ανάρμοστα και επικριτικά σχόλια, σχετικά με την επίδοση των μαθητών»*. Η διαπίστωση αυτή υποδηλώνει τη συναισθηματική ασφάλεια που αναζητούν στο πρόσωπο του αξιολογητή εκπαιδευτικού οι μαθητές. Παράλληλα, αναδύεται η αναγκαιότητα ο καλός εκπαιδευτικός να αξιοποιεί μια θετική γλώσσα, αποφεύγοντας σχόλια που μπορεί να προσβάλουν και να επηρεάσουν την ψυχική ευημερία των μαθητών ή να πλήξουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με αντίστοιχα πορίσματα στις έρευνες Παπανδρέου (1995) και Sutcliff (2011), όπου αναγνωρίζεται από τους μαθητές ότι η διόρθωση των εργασιών και των απαντήσεών τους πρέπει να γίνεται χωρίς επίκριση. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Kasimatis et al. (2020) επισημαίνεται από τους μαθητές ότι ο καλός εκπαιδευτικός δεν πρέπει να κάνει ανάρμοστα σχόλια. Επίσης, να σημειωθεί ότι το εύρημα λειτουργεί ενισχυτικά και επιβεβαιωτικά σε προηγούμενη διαπίστωση της υποενότητας Γ1 *«Αποφεύγει να στιγματίζει και να προσβάλει τους μαθητές»* και, επομένως, επισημαίνεται από τους μαθητές η απαίτηση για έναν εκπαιδευτικό αξιοπρεπή, διακριτικό, ευγενικό, φιλικό,

ενσυναισθητικό, υποστηρικτικό, που δείχνει κατανόηση, προσιτό, ενθαρρυντικό, ευαίσθητο και αμερόληπτο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επόμενη διαπίστωση ότι οι μαθητές προσδοκούν «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών»*. Κατά την άποψή μας, οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας. Επίσης, η παραπάνω προσδοκία, ενδεχομένως, να αντικατοπτρίζει την ανάγκη για διαφάνεια, προκειμένου οι γονείς να λάβουν γνώση για την πραγματική εικόνα της δουλειάς τους, δηλαδή γνωρίζουν με σαφήνεια τις επιτυχίες ή αποτυχίες των παιδιών τους, γεγονός που ενισχύει τη δέσμευση των μαθητών, αναφορικά με την πρόοδό τους. Παράλληλα, η σωστή ενημέρωση συμβάλλει στη στοχευμένη ακαδημαϊκή υποστήριξη, τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο οικογενειακό. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται στη συναφή έρευνα των Konstantinou et al. (2022a), όπου επισημαίνεται η σημασία της σωστής ενημέρωσης των γονέων του μαθητή, όταν αυτό απαιτείται. Παρομοίως, στην έρευνα των Koutrouba et al. (2012), οι μαθητές επιθυμούν ο εκπαιδευτικός να ενημερώνει τους γονείς των μαθητών, που συστηματικά αδιαφορούν για τη μαθησιακή διαδικασία.

Από την άλλη πλευρά, στο επόμενο εύρημα, οι μαθητές του δείγματος εκφράζουν την άποψη «αρκετά έως πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«αξιολογεί σε τακτικά χρονικά διαστήματα την πρόοδο των μαθητών»*. Μία ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για το εύρημα αυτό είναι ότι οι μαθητές, ενδεχομένως, θεωρούν πως μέσω της τακτικής αξιολόγησης της προόδου, τους παρέχεται τακτικά η ευκαιρία να επανορθώσουν και να βελτιωθούν σε περίπτωση αποτυχίας και, συνάμα, εξοικειώνονται με τη διαδικασία αξιολόγησης και μειώνεται το άγχος τους. Επίσης, υποδηλώνεται ότι η τακτική αξιολόγηση της προόδου επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία πιο αποτελεσματική, καθώς παρέχεται άμεσα ανατροφοδότηση και λαμβάνονται τα απαραίτητα βελτιωτικά μέτρα. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται από σχετικές μελέτες, όπου αναγνωρίζεται από τους μαθητές, ως παράγοντας προαγωγής της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της προόδου των μαθητών, η καθιέρωση επαναληπτικών διαγωνισμάτων και εξετάσεων (Παπανδρέου, 1995). Αντιθέτως, στην έρευνα των Koutrouba et al. (2012) οι μαθητές δεν επιθυμούν

ο εκπαιδευτικός να ελέγχει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους μέσω πολύ συχνών γραπτών εξετάσεων.

Ακολούθως, το επόμενο εύρημα αποκαλύπτει την κοινή αντίληψη («αρκετά έως πολύ») των μαθητών ότι ο καλός εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να *«αξιολογεί την επίδοση των μαθητών με σαφώς διατυπωμένα κριτήρια»*. Χωρίς αμφιβολία, όταν οι μαθητές γνωρίζουν με σαφήνεια τα κριτήρια αξιολόγησής τους, τότε υπάρχει αντικειμενικότητα, αμεροληψία και αξιοπιστία στην αξιολόγηση, αποφεύγονται οι παρεξηγήσεις και οι παρερμηνείες, δεν υπάρχει αβεβαιότητα και, παράλληλα, μειώνεται το άγχος των μαθητών. Ως εκ τούτου, το παραπάνω εύρημα κρίνεται εύλογο, ενώ επιβεβαιώνεται και σε άλλες σχετικές έρευνες, όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές βιώνουν σύγχυση στις περιπτώσεις που δεν δίνονται με σαφήνεια οδηγίες, σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης (Riantil et al., 2020). Επίσης, οι μαθητές προσδοκούν ο καλός εκπαιδευτικός να τους αξιολογεί με κριτήρια που είναι γνωστά από πριν και να παρέχει ανατροφοδότηση (Kasimatis et al., 2020· Στασινούλια, 2019).

Άξια προσοχής είναι η επόμενη διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες επιθυμούν «αρκετά έως πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«συνδυάζει ποικιλία παλαιών και νέων μεθόδων αξιολόγησης»*. Μία πιθανή ερμηνεία για το εύρημα αυτό είναι ότι οι μαθητές εκφράζουν την ανάγκη για έναν πιο ευέλικτο και προσαρμοστικό τρόπο αξιολόγησης και, παράλληλα, αναγνωρίζουν την αξία τόσο των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης όσο και των πιο σύγχρονων. Με τον συγκεκριισμό παλαιών και νέων μεθόδων αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές πολλαπλούς τρόπους που τους επιτρέπουν να αξιοποιήσουν διαφορετικές δυνατότητες και ικανότητες. Επιπρόσθετα, με τη χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός ελέγχει καλύτερα τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, με αποτέλεσμα να μπορεί να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη και σφαιρική εικόνα των μαθητών. Αντίστοιχα, στην έρευνα Koutrouba (2016) αναφέρεται ότι οι μαθητές αναμένουν ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης, όπως να παρέχει ευκαιρίες για αυτοαξιολόγηση των μαθητών.

Το επόμενο εύρημα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς οι μαθητές του δείγματος εκφράζουν την άποψη «αρκετά έως πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές»*. Ενώ, στην υποενότητα Γ4 οι μαθητές εκφράζουν την άποψη «λίγο έως αρκετά» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν*

συμπεριφέρεται καλά», διαπιστώνουμε ότι στην ενότητα Δ', αναφορικά με την αξιολόγηση της επίδοσης, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό («αρκετά έως πολύ») ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να «φέρεται με αυστηρότητα στους μαθητές που επανειλημμένα είναι απροετοίμαστοι και αδιάφοροι». Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι οι μαθητές θεωρούν την αυστηρότητα ως αναγκαία και δικαιολογημένη, όταν αφορά την επαναλαμβανόμενη έλλειψη προετοιμασίας και την αδιαφορία, πιθανόν, γιατί αποτελούν στοιχεία έλλειψης σοβαρότητας και δέσμευσης στη μαθησιακή διαδικασία. Συγχρόνως, ίσως, επιζητούν στο επίπεδο της αξιολόγησης την αυστηρότητα, γιατί θεωρούν ότι αυτό είναι δίκαιο απέναντι στους επιμελείς και συνεπείς μαθητές. Επίσης, ενδεχομένως, η διαφοροποίηση αυτή να υποδηλώνει ότι οι μαθητές προτιμούν έναν εκπαιδευτικό που θέτει όρια και επιβάλλει συνέπειες, σχετικά με την επίδοση των μαθητών, καθώς αυτή σχετίζεται με την εισαγωγή τους στην Γ/θμια Εκπ/ση, ενώ αναγνωρίζουν ότι η αυστηρότητα για κακή συμπεριφορά μπορεί να μην είναι πάντα αναγκαία. Αντιθέτως, στην έρευνα της Παπαναούμ (1984) μόνο το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων εκφράζει την άποψη ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αυστηρός απέναντι στους μαθητές που έχουν κακή επίδοση, ενώ στην έρευνα της Koutrouba et al. (2012) οι μαθητές δεν επιθυμούν την αυστηρότητα απέναντι σε όσους δεν δείχνουν ενδιαφέρον και δεν προετοιμάζονται για το μάθημα.

Οι επόμενες δύο διαπιστώσεις αναδεικνύουν την κοινή πεποίθηση των μαθητών «αρκετά έως πολύ», αναφορικά με το ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει αφενός να «δίνει σαφείς οδηγίες/πληροφόρηση, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών» και αφετέρου να «δίνει άμεση ανατροφοδότηση στις ασκήσεις (διορθώσεις, συμπληρώσεις)». Με βάση την εκπαιδευτική μας εμπειρία, κατά την άποψή μας, οι μαθητές δικαιολογημένα επιθυμούν τα παραπάνω, καθώς είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να γνωρίζουν εκ των προτέρων τα κριτήρια της αξιολόγησης, ώστε να ενισχύεται το αίσθημα της δικαιοσύνης, αλλά και να τους παρέχεται η δυνατότητα να προσαρμόζουν την προσπάθειά τους στις καθορισμένες απαιτήσεις. Επιπλέον, επισημαίνεται η ανάγκη και η εκτίμηση των μαθητών να μαθαίνουν μέσα από τα λάθη τους λαμβάνοντας ανατροφοδότηση, ώστε να βελτιώνονται μέσα από τη διαδικασία της διόρθωσης και της συμπλήρωσης. Ως εκ τούτου, η μάθηση καθίσταται εξατομικευμένη και αποτελεσματική, καθώς εστιάζει στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Τα ευρήματα αυτά εναρμονίζονται με τα πορίσματα άλλων σχετικών ερευνών, όπου σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, η επάρκεια, η ευκρίνεια και η σαφήνεια των

οδηγιών του εκπαιδευτικού συνιστούν στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Παπανδρέου, 1995). Αντίστοιχα, στην έρευνα Riantil et al. (2020) αναφέρεται ότι η μη λήψη σαφών οδηγιών και εξηγήσεων για τις εργασίες έχει αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές, καθώς τους προκαλεί σύγχυση. Επίσης, σε άλλες έρευνες οι μαθητές συμφωνούν με την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης των εργασιών και των επιδόσεών τους (Kasimatis et al., 2020· Koutrouba, 2016· Στασινούλια, 2019· Sutcliff, 2011).

Από την άλλη πλευρά, αξιοπρόσεχτο είναι το επόμενο εύρημα, σύμφωνα με το οποίο η πλειονότητα των μαθητών εκφράζει την επιθυμία «καθόλου έως λίγο» ο καλός εκπαιδευτικός να *«αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές»*. Η ερμηνεία της διαπίστωσης αυτής έρχεται σε αντίθεση με την ερμηνεία του ευρήματος *«φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές»*, που σχολιάστηκε παραπάνω, με το οποίο οι μαθητές συμφωνούν «αρκετά έως πολύ». Μία πιθανή ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για την αντίθεση αυτή είναι ότι οι μαθητές διαφοροποιούν την άποψή τους για την αυστηρότητα ανάλογα με το πλαίσιο και τον στόχο της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι δεν επιθυμούν έναν εκπαιδευτικό που αξιολογεί αυστηρά, ενδεχομένως, επειδή αντιλαμβάνονται μια τέτοια προσέγγιση ως αποθαρρυντική, ιδιαίτερα, αν δεν συνοδεύεται από υποστηρικτική καθοδήγηση. Παράλληλα, μία αυστηρή αξιολόγηση μπορεί να εκληφθεί από τους μαθητές ως απόρριψη ή υπερβολική έμφαση στις αδυναμίες τους. Επίσης, η χαμηλή αποδοχή της αυστηρής αξιολόγησης μπορεί να ερμηνευθεί ως ανάγκη των μαθητών για μια πιο ενθαρρυντική και υποστηρικτική προσέγγιση, που παρέχει περιθώριο για βελτίωση και μειώνει το άγχος της επίδοσης. Αντιθέτως, η αποδοχή «αρκετά έως πολύ» της αυστηρότητας στους επανειλημμένα απροετοίμαστους μαθητές υποδηλώνει πως οι μαθητές θεωρούν δικαιολογημένη την αυστηρότητα όταν αφορά σε συμπεριφορές που δείχνουν έλλειψη σεβασμού και αδιαφορίας προς τη μαθησιακή διαδικασία. Ενδεχομένως, θεωρούν την αυστηρότητα ως εργαλείο διαχείρισης επαναλαμβανόμενων προβλημάτων, όπως απροετοιμασία και αδιαφορία. Ως εκ τούτου, αναμένουν από τον εκπαιδευτικό να επιδεικνύει αυστηρότητα, ώστε να διασφαλίσει τη συνέπεια και την υπευθυνότητα των μαθητών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Φαίνεται ότι οι μαθητές εκτιμούν έναν εκπαιδευτικό υποστηρικτικό και ευέλικτο στην αξιολόγηση, που είναι λίγο αυστηρός, αλλά, ταυτόχρονα, γίνεται αυστηρός όταν πρόκειται για συμπεριφορές που υπονομεύουν τη μαθησιακή διαδικασία. Αντίστοιχο εύρημα συναντάμε στην έρευνα των Τατατόρη κ. συν. (2006),

στην οποία οι μαθητές επιζητούν έναν εκπαιδευτικό αντικειμενικό και επιεική, ως προς την αξιολόγηση της επίδοσής τους, ο οποίος δείχνει κατανόηση σε ορισμένα λάθη. Αντιθέτως, στην έρευνα της Στασινούλια (2019) οι μαθητές επιθυμούν ο καλός εκπαιδευτικός να είναι αυστηρός στη βαθμολογία του, καθώς δέχονται την αυστηρότητα ως απόρροια της καλής πρόθεσης του εκπαιδευτικού.

Άξια σχολιασμού είναι η επόμενη διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία η πλειονότητα των μαθητών προσδοκά σε βαθμό «καθόλου» ο καλός εκπαιδευτικός να *«αξιοποιεί την αξιολόγηση ως μέσο τιμωρίας»*. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται από κάποια άλλη έρευνα, ωστόσο, συνιστά παιδαγωγική αρχή της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και συνάδει με την παιδαγωγική βιβλιογραφία και το θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας. Μία ερμηνεία που μπορεί, ενδεχομένως, να δοθεί για το εύρημα αυτό είναι ότι οι μαθητές θέλουν ο χαρακτήρας της αξιολόγησης να είναι παιδαγωγικός και να διασφαλίζει το μαθησιακό συμφέρον. Επίσης, μάλλον, εστιάζουν στη δίκαιη αποτύπωση των ικανοτήτων και της προσπάθειάς τους, χωρίς αυτό να επιφέρει αρνητικές συνέπειες. Επιπλέον, ενδεχομένως, επιθυμούν η αξιολόγηση να μην δημιουργεί φόβο, άγχος, αποθάρρυνση, καθώς και να μην υπονομεύει την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η ανάγκη για ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο προάγει τη μάθηση και την υποστήριξη και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μέσο εξουσίας και τιμωρίας.

Ακολούθως, ενδιαφέρον παρουσιάζει και το επόμενο εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές εκφράζουν την άποψη «καθόλου», σχετικά με το ότι ο καλός εκπαιδευτικός *«δεν σχολιάζει καθόλου τα τεστ ή τα διαγωνίσματα»*. Το εύρημα αυτό κρίνεται λογικό και συνδέεται με τα παραπάνω ευρήματα, καθώς οι μαθητές εκδηλώνουν την αναγκαιότητα της ανατροφοδότησης και καθοδήγησης, προκειμένου να ληφθούν βελτιωτικά μέτρα για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Με άλλα λόγια, είναι φανερό ότι οι μαθητές επιζητούν έναν εκπαιδευτικό που θα παρέχει διορθώσεις και σχόλια, που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τα λάθη τους, να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους και να βελτιωθούν. Σαφώς, η έλλειψη σχολιασμού επιδεικνύει αδιαφορία από την πλευρά του εκπαιδευτικού, κάτι που οι μαθητές δεν θεωρούν ως χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού. Το εύρημα αυτό δεν συναντάται σε άλλη σχετική έρευνα, ωστόσο συνάδει με τις αρχές τόσο της αποτελεσματικής διδασκαλίας όσο και με γνώμονα το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολογικής διαδικασίας των μαθητών, που έχει ως

απώτερο σκοπό τη βελτίωση των μαθητών (Creemers & Kyriakides, 2008· Κωνσταντίνου, 2007β· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· McBer, 2000).

Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί το τελευταίο εύρημα αυτής της ενότητας, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές θεωρούν, σε βαθμό «καθόλου», ότι ο καλός εκπαιδευτικός *«κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών»*. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με προηγούμενο εύρημα της παρούσας έρευνας στην υποενότητα Γ4 *«Είναι αμερόληπτος και δίκαιος»* και λειτουργεί ενισχυτικά σε αυτή. Διαπιστώνεται ότι οι μαθητές επιθυμούν ο εκπαιδευτικός να είναι δίκαιος, αντικειμενικός και αμερόληπτος κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και να μην λαμβάνει υπόψη του την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών, αλλά να δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές αναμένουν ο εκπαιδευτικός να επικεντρώνεται μόνο στα αντικειμενικά κριτήρια, τις δυνατότητες και ικανότητες των μαθητών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από σχετικές με το θέμα έρευνες, στις οποίες αναφέρεται ως χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού η αμεροληψία κατά την αξιολογική διαδικασία των μαθητών (Μπόμπας, 1995· Ταρατόρη κ. συν., 2006· Τριανταφύλλου, 2013), ενώ σε άλλη έρευνα αναφέρεται ότι οι μαθητές δεν συμφωνούν ο καλός εκπαιδευτικός να φέρεται στους μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους θέση (Παπαναούμ, 1984).

Ακολούθως, στην ενότητα Ε΄ του ερωτηματολογίου διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με τα στοιχεία της προσωπικότητας που θέλουν να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός στην τάξη τους, διαμέσου έντεκα ερωτήσεων-προτάσεων, οι οποίες απαντούν στο έκτο ερευνητικό ερώτημα.

6.1.2.5 Ενότητα Ε΄: Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 6^ο: Ποιες είναι οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών, αναφορικά με τα στοιχεία της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού; {προτάσεις-ερωτήσεις E1.1-E1-11}

Σύμφωνα με την παιδαγωγική βιβλιογραφία η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού διαφοροποιεί τη στάση και τη συμπεριφορά του βάζοντας τη δική του σφραγίδα, ενώ τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητάς του επηρεάζουν την

αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του, την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Μόρφη, 2017), καθώς και τη διαμόρφωση της επικοινωνίας, των διαπροσωπικών σχέσεων και του κλίματος της τάξης (Κωνσταντίνου, 2015· Λιακοπούλου, 2009· 2020α· Ματσαγγούρας, 1998· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού θεωρούνται η υγιής, ισορροπημένη, ευγενική και ευχάριστη προσωπικότητα (Cullingford, 1995· Καψάλης & Νημά, 2021· Stronge 2007· 2018), η ικανότητα αυτοκριτικής, η αποδοχή και κατανόηση της κριτικής των μαθητών (Καψάλης & Νημά, 2021· Μόρφη, 2017), η αγάπη και ο ενθουσιασμός για τη δουλειά του (Brophy & Good, 1986· Καψάλης & Νημά, 2021· McBer, 2000· Stronge, 2018). Επίσης, η ευελιξία και η ετοιμότητα να δοκιμάζει νέα πράγματα και να εφαρμόζει καινοτόμες δράσεις, καθώς και η επιθυμία για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και αναβάθμιση των γνώσεων (Cullingford, 1995· Hammerness, 2001· McBer, 2000). Τέλος, η εξωτερική εμφάνιση, αλλά και η γενικότερη στάση και συμπεριφορά του, εντός και εκτός τάξης, πρέπει να είναι αξιοπρεπής, προκειμένου να μπορέσει να εμπνεύσει στους μαθητές του σεβασμό και εκτίμηση (Καψάλης & Νημά, 2021).

Τα παραπάνω συνάδουν με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος θεωρεί «πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός που θέλουν να έχουν στην τάξη τους οφείλει να *«είναι ευγενική προσωπικότητα»* (70,89%), να *«είναι ευχάριστη προσωπικότητα»* (74,04%), να *«εμπνέει σεβασμό»* (71,09%), να *«διαθέτει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του»* (66,76%) και να *«κάνει αυτοκριτική και να παραδέχεται τα λάθη του»* (69,03%). Επίσης, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές εκφράζουν την άποψη *«αρκετά έως πολύ»* ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να *«είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος»* (87,71%), να *«εμπνέει αισιοδοξία»* (94,00%), να *«δοκιμάζει νέα πράγματα εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις»* (87,21%), να *«επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και να επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους»* (84,47%), να *«έχει επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο)»* (64,79%) και να *«φροντίζει την εμφάνισή του, να είναι περιποιημένος»* (66,66%).

Αναλύοντας τα ευρήματα της ενότητας Ε', καταρχάς, διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών του δείγματος προσδοκά «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«είναι ευχάριστη και ευγενική προσωπικότητα»*. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν και ενισχύουν την ερμηνεία προηγούμενων ευρημάτων της παρούσας

έρευνας και, συγκεκριμένα, τις ερωτήσεις-προτάσεις *«διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο»*, *«δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος»*, *«είναι προσιτός/φιλικός και ευγενικός»*, *«κάνει αστεία και έχει χιούμορ»*, *«είναι ήρεμος και πράος»*, *«είναι ψύχραιμος και υπομονετικός»*, *«σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών»* κ.λπ. Κατά την κρίση μας και με βάση την εκπαιδευτική μας εμπειρία, οι μαθητές βιώνουν στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα άγχος και πίεση και, για τον λόγο αυτό, επιθυμούν έναν εκπαιδευτικό ο οποίος συμβάλλει στη δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας, μειώνοντας το άγχος τους και προσελκύοντας το ενδιαφέρον τους. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές επηρεάζονται από τη συναισθηματική ατμόσφαιρα που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός, ενώ επιζητούν μία σχέση εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μαζί του. Τα ευρήματα αυτά τεκμηριώνονται ερευνητικά σε σχετικές έρευνες, στις οποίες επισημαίνονται η ευγενική και ευχάριστη προσωπικότητα ως χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού (Bakx et al, 2015· Kutnick & Jules, 1993· McKnight, 2016· Peterson- DeLuca, 2016· Ρούβα-Παπαλεοντίου κ. συν., 2014· Taylor, 1952).

Η παρακάτω διαπίστωση παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς η πλειονότητα του δείγματος θεωρεί «πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«εμπνέει σεβασμό»*. Το εύρημα αυτό, ενδεχομένως, μπορεί να συνδεθεί με την αντίληψη των μαθητών αναφορικά με τον ρόλο του καλού εκπαιδευτικού ως ηγέτη της τάξης, ο οποίος έχει όραμα και εμπνέει τους μαθητές του για την επίτευξη κοινών στόχων, διασφαλίζοντας μία ανοιχτή επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους, κερδίζοντας τον σεβασμό τους. Από την άλλη πλευρά, το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ανάγκη των μαθητών για έναν εκπαιδευτικό με ακαδημαϊκή και επαγγελματική ακεραιότητα, ο οποίος τους σέβεται, αλλά και τους εμπνέει σεβασμό, δηλαδή καλλιεργεί κλίμα και σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού. Αντίστοιχα, οι παραπάνω διαπιστώσεις συγκλίνουν με τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Kasimatis et al., 2020· McKnight, 2016· Mesquita, 2020).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το επόμενο εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές επιθυμούν «πολύ» ο καλός εκπαιδευτικός να *«διαθέτει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του»*, γεγονός που αντικατοπτρίζει την ανάγκη των μαθητών για ένα ζωντανό μαθησιακό περιβάλλον. Κατά την άποψή μας, μία ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι ο εκπαιδευτικός που διαθέτει ενθουσιασμό για τη δουλειά του μεταδίδει αυτό το συναίσθημα στους μαθητές του, με αποτέλεσμα ο ενθουσιασμός να λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη στη μαθησιακή διαδικασία και εμπλοκή τους. Από την άλλη πλευρά,

η αφοσίωση του εκπαιδευτικού στη δουλειά του αποτελεί δείγμα επαγγελματισμού, συνέπειας και υπευθυνότητας, ενώ προάγει τις σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές, καθώς οι τελευταίοι νιώθουν ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για το καλό τους και δίνει αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τις απόψεις των μαθητών σε άλλες έρευνες, στις οποίες αναφέρεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει ενθουσιασμό και να είναι αφοσιωμένος στη δουλειά του, γιατί ως λειτουργός πρέπει να ασκεί τα καθήκοντά του με σοβαρότητα και επαγγελματισμό. Συγχρόνως, η συμμετοχή και το ενδιαφέρον του για τα αντικείμενα που διδάσκει επιδεικνύουν την αφοσίωσή του, ενώ ο ενθουσιασμός συνιστά παράγοντα αποτελεσματικότητας μιας διδασκαλίας (Jules & Kutnick, 1997· Kutnick & Jules, 1993· McKnight et al., 2016· Παπάνης & Γιαβρίμης, 2009· Riantil et al., 2020· Ρούβα-Παπαλεοντίου κ. συν., 2014· Σαμίκου, 2016).

Αξιοπρόσεχτο είναι το επόμενο εύρημα, καθώς οι μαθητές θεωρούν «πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«κάνει αυτοκριτική και να παραδέχεται τα λάθη του»*. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την πεποίθηση των μαθητών ότι ο καλός εκπαιδευτικός δεν αποτελεί αυθεντία και δεν είναι αλάνθαστος και, παράλληλα, υπογραμμίζει την ανάγκη τους για έναν εκπαιδευτικό προσιτό και ανθρώπινο που δεν πτοείται να παραδεχτεί τα λάθη του και διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη. Με βάση την εκπαιδευτική μας εμπειρία, η ειλικρίνεια και η γνησιότητα του εκπαιδευτικού εκτιμάται από τους μαθητές, ενώ η αναγνώριση των λαθών του φανερώνει ότι σέβεται τους μαθητές του. Συνάμα, δημιουργεί μία αίσθηση ισότητας στη σχέση του με τους μαθητές, ενισχύοντας το κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης στην τάξη. Επιπλέον, το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα στην υποενότητα Γ3, όπου οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία ο καλός εκπαιδευτικός να είναι δεκτικός στην κριτική και να μην θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία. Αντίστοιχα, οι απόψεις των μαθητών της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με τις απόψεις των μαθητών σε άλλες σχετικές έρευνες, στις οποίες οι μαθητές εκφράζουν την επιθυμία ο καλός εκπαιδευτικός να είναι ανοιχτός στην κριτική λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των μαθητών, αλλά και να παραδέχεται τα λάθη του ασκώντας αυτοκριτική και να δείχνει έναν βαθμό ανθρωπιάς (Koutrouba, 2016· Kutnick & Jules, 1993· Μαστροδήμου, 2008· Παπαναούμ, 1984· Τριανταφύλλου, 2013).

Η επόμενη διαπίστωση παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς οι μαθητές του δείγματος κρίνουν «αρκετά έως πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να *«είναι*

ευέλικτος και όχι απόλυτος». Κατά την άποψή μας και με βάση την εκπαιδευτική μας εμπειρία, η ευελιξία αποτελεί σημαντικό προσόν του καλού εκπαιδευτικού, καθώς, κατ' αυτόν τον τρόπο, μειώνει και αποφεύγει συγκρούσεις, διαχειρίζεται αποτελεσματικά δύσκολες καταστάσεις και διατηρεί την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, το εύρημα αυτό συνδυάζεται με την ερμηνεία του ευρήματος της ενότητας Β, όπου οι μαθητές επιθυμούν «λίγο έως αρκετά» ο καλός εκπαιδευτικός να *«ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα διεκπεραιώνοντας την προβλεπόμενη ύλη»*. Προφανώς, οι μαθητές απαιτούν την ευελιξία του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να ελίσσεται ανάμεσα στο τι προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα και τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών του. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Koutrouba et al. (2012), στην οποία η πλειονότητα των μαθητών εκφράζει την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει ευέλικτες στρατηγικές συμπεριφοράς μέσω της συνεργασίας.

Από την άλλη πλευρά, η διαπίστωση σχετικά με την προτίμηση «αρκετά έως πολύ» των μαθητών ο καλός εκπαιδευτικός να *«εμπνέει αισιοδοξία»*, υπογραμμίζει την ανάγκη των μαθητών για συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη που έχει αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους και, παράλληλα, αντικατοπτρίζει την επιθυμία τους για τη δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος και την ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ μαθητών και καλού εκπαιδευτικού, γεγονός που επιβεβαιώνεται στα ευρήματα της ενότητας Γ'. Χωρίς αμφιβολία, οι μαθητές, λόγω του επιβαρυσμένου καθημερινού προγράμματός τους που είναι επιφορτισμένο με σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, αισθάνονται μεγάλη πίεση και άγχος, γεγονός που αιτιολογεί την ανάγκη τους για έναν εκπαιδευτικό που είναι αισιόδοξος. Στην περίπτωση αυτή, η αισιοδοξία συμβάλλει στη μείωση του άγχους, στην ενθάρρυνσή τους να μην εγκαταλείπουν τις προσπάθειές τους, ώστε να πετύχουν τους στόχους τους και, κατ' επέκταση, αποκτούν μία θετική προοπτική για το μέλλον. Αντίστοιχα, υπογραμμίζεται πως η αισιοδοξία επηρεάζει τη διάθεση και το ενδιαφέρον των μαθητών, ενισχύει την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή τους και συμβάλλει στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Smith & Hoy, 2007), ενώ τους βοηθά να προσαρμοστούν στις δυσκολίες στο σχολείο (Miranda & Cruz, 2020).

Ακολούθως, το επόμενο εύρημα αποκαλύπτει την κοινή αντίληψη των μαθητών ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει «αρκετά έως πολύ» να *«δοκιμάζει νέα πράγματα*

εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις». Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί σε αυτό το εύρημα είναι ότι, ενδεχομένως, σε μία κοινωνία που διαρκώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται είναι εύλογο οι μαθητές να επιζητούν την καινοτομία στη μάθηση, γιατί θεωρούν ότι, κατ' αυτόν τον τρόπο, εξελίσσονται και θα μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα και αποτελεσματικότερα στις ανάγκες και τις αλλαγές της εποχής. Επιπλέον, μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων οξύνεται η κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών και, παράλληλα, ξεφεύγουν από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, αποκτούν νέες εμπειρίες και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και στα πορίσματα άλλων ερευνών, όπου οι μαθητές εκφράζουν την ίδια άποψη (Παπαναούμ, 1984· Μπόμπας, 1995· Ταρατόρη κ. συν., 2006).

Αξίζει να επισημανθεί το επόμενο εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές θεωρούν «αρκετά έως πολύ» ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και να επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους»*. Χωρίς αμφιβολία, φαίνεται ότι οι μαθητές του δείγματος αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής και, πιθανόν, η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς να τους δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας, καθώς νιώθουν ότι όλοι ενδιαφέρονται για την ευημερία και την ακαδημαϊκή επιτυχία τους. Συγχρόνως, μέσω της συνεργασίας και επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς ευθυγραμμίζονται οι προσδοκίες των δύο πλευρών, καθώς τίθενται κοινοί στόχοι προς επίτευξη. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τα ευρήματα συναφών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να μεριμνά για τη συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς (Hadley, 2011· Κωνσταντίνου & Λογοθέτη, 2022), αλλά και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους, υπό ορισμένες συνθήκες, για την αποτροπή συγκρούσεων και μη επιθυμητών καταστάσεων (Μπόμπας, 1995).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, και η πεποίθηση «αρκετά έως πολύ» των μαθητών ότι ο καλός εκπαιδευτικός είναι καλό να *«έχει επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο)»*, γεγονός που υπογραμμίζει τα υψηλά κριτήρια που θέτουν οι μαθητές ως προς τους επαγγελματίες που θέλουν να τους διδάσκουν και να τους εκπαιδεύουν. Εξάλλου, η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αποτελεί κοινή παραδοχή και, παράλληλα, έχει αναδειχθεί ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση συνιστά επιζήμιο παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς (Kim, Kim & Zhang, 2014). Επίσης, σύμφωνα με τον Wong (2007: 57) *«Αν τολμάς να διδάσκεις, δεν πρέπει ποτέ να σταματήσεις να μαθαίνεις»*, στοιχείο που

απαιτούν οι μαθητές ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα, η οπτική αυτή των μαθητών συγκλίνει με άλλες έρευνες, όπου αναφέρεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται για τις νέες τάσεις και εξελίξεις, να ανανεώνει τις γνώσεις του και να μην παραμένει στάσιμος με τις γνώσεις του πρώτου πτυχίου (Ταρατόρη κ. συν., 2006). Συνάμα, ο καλός εκπαιδευτικός, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών και την ομαλή κοινωνική ένταξή τους, είναι απαραίτητο να είναι καλά εκπαιδευμένος (Jules & Kutnick, 1997· Kutnick & Jules, 1993), ενώ οι επιπλέον σπουδές συγκαταλέγονται στα προτερήματά του (Παπαναούμ, 1984).

Το τελευταίο εύρημα αυτής της ενότητας αναδεικνύει την άποψη των μαθητών ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει «αρκετά έως πολύ» να *«φροντίζει την εμφάνισή του και να είναι περιποιημένος»*. Πιθανολογούμε ότι το εύρημα αυτό σχετίζεται με την επίδραση της εξωτερικής εικόνας του εκπαιδευτικού στην ψυχολογική διάθεση των μαθητών και τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς οι μαθητές μπορεί να εκλαμβάνουν τη φροντισμένη και περιποιημένη εμφάνισή του ως στοιχείο του παρουσιαστικού και της πειθαρχίας του, που αντανακλάται στη διδασκαλία του. Επίσης, ίσως, ο περιποιημένος εκπαιδευτικός να κερδίζει την προσοχή και την αποδοχή των μαθητών του, δημιουργώντας μια θετική βάση επικοινωνίας, ενώ η αμελής εμφάνισή του προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και στις έρευνες των Taylor (1962), Kutnick & Jules (1993), Παπαναούμ (1984), Ρούβα-Παπαλεοντίου κ. συν. (2014), Σαμίκου (2016), όπου οι μαθητές δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην ωραία εμφάνιση του εκπαιδευτικού και τον τρόπο ντυσίματός του. Αντιθέτως, στην έρευνα της Καϊλα (1999), οι μαθητές φαίνεται να δίνουν λιγότερη σημασία στη μοντέρνα εμφάνιση και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού.

Ακολούθως, στην ενότητα ΣΤ' του ερωτηματολογίου διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών, σχετικά με τον βαθμό που ανταποκρίνονται οι σημερινοί καθηγητές τους στις προσδοκίες τους για τον καλό εκπαιδευτικό, διαμέσου τεσσάρων ερωτήσεων-προτάσεων, οι οποίες απαντούν στο έβδομο ερευνητικό ερώτημα.

6.1.2.6 Ενότητα ΣΤ': Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 7^ο: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών, σχετικά με το αν ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί τους, σήμερα, στις προσδοκίες τους για τον καλό εκπαιδευτικό; {προτάσεις-ερωτήσεις ΣΤ1.1-ΣΤ1.4}

Τα ευρήματα της ενότητας ΣΤ' αναδεικνύουν ότι οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος θεωρούν «αρκετά έως πολύ» ότι οι καθηγητές που έχουν σήμερα στην τάξη τους ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους για τον καλό εκπαιδευτικό, αναφορικά με «τη διδασκαλία των μαθημάτων» (78,46%), «την παιδαγωγική τους συμπεριφορά» (79,85%), «την αξιολόγηση της επίδοσης στα μαθήματα» (77,88%) και «την προσωπικότητά τους» (77,98%).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με βάση την καθημερινή τους εμπειρία στην τάξη εκτιμούν πως οι εκπαιδευτικοί που τους διδάσκουν ανταποκρίνονται περισσότερο στις προσδοκίες τους, κατά πρώτο λόγο, ως προς την παιδαγωγική τους συμπεριφορά, κατά δεύτερο λόγο, ως προς τη διδασκαλία των μαθημάτων, κατά τρίτο λόγο, ως προς την προσωπικότητά τους, ενώ κατά τέταρτο λόγο, ως προς την αξιολόγηση της επίδοσής τους. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των μαθητών για τον καλό εκπαιδευτικό, με την παιδαγωγική συμπεριφορά να ξεχωρίζει ως πιο σημαντική διάσταση, ενώ και οι υπόλοιπες διαστάσεις ακολουθούν σε πολύ κοντινά ποσοστά.

Επομένως, οι μαθητές αναγνωρίζουν, πρωτίστως, τον ρόλο του παιδαγωγού στους εκπαιδευτικούς που τους διδάσκουν και, δευτερευόντως, τον ρόλο του διδασκάλου. Ενώ ο ρόλος του αξιολογητή και η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών ακολουθούν ως προς τον βαθμό ικανοποίησής τους. Το γεγονός ότι οι μαθητές αξιολογούν χαμηλότερα την προσωπικότητα και τον ρόλο του αξιολογητή, βέβαια, όχι με μεγάλη διαφορά από τον ρόλο του παιδαγωγού και του διδασκάλου, ενδεχομένως, αποτελεί ένδειξη για τις ανάγκες των μαθητών και τις προσδοκίες τους. Με άλλα λόγια, ίσως, δίνουν έμφαση σε διαστάσεις του έργου του εκπαιδευτικού που έχουν πιο άμεση και συχνή σχέση με τη μάθηση και την καθημερινή τους εμπειρία στην τάξη. Επίσης, πιθανόν, να προσδοκούν μία προσωπικότητα που είναι πιο κοντά σε δικά τους υποκειμενικά κριτήρια. Επιπλέον, η χαμηλότερη αξιολόγηση ως προς τον ρόλο του αξιολογητή, ίσως, υποδηλώνει την ανάγκη των μαθητών για πιο αντικειμενικές αξιολογικές διαδικασίες, καθώς και τη χρήση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης. Ας μην ξεχνάμε ότι η Β/θμια Εκπ/ση και, ιδιαίτερα, το Λύκειο έχει συνδεθεί με την πρόσβαση στην Γ/θμια Εκπ/ση, γεγονός που επηρεάζει τις απόψεις των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς και, συνολικά, την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, οι κρίσεις αυτές των μαθητών έχουν υποκειμενικό χαρακτήρα και προκύπτουν από την καθημερινή τους εμπειρία τη συγκεκριμένη στιγμή της διεξαγωγής της έρευνας.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα, στην έρευνα της Παπαναούμ (1984) οι μαθητές αξιολογούν θετικά τους εκπαιδευτικούς στον τομέα της διδασκαλίας και, ακολούθως, στη βαθμολογία, ενώ αρνητικά σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους μαθητές.

Στη συνέχεια, απαντώντας στο όγδοο ερευνητικό ερώτημα, παρουσιάζονται τα κορυφαία χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις απόψεις/προτιμήσεις των μαθητών, όπως προκύπτουν, συνολικά, από τις ερωτήσεις-προτάσεις των ενοτήτων Β', Γ', Δ' και Ε' του ερωτηματολογίου, που αφορούν τις επιμέρους διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού και την προσωπικότητά του.

6.1.2.7 Ενότητα Ζ': Κορυφαία χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 8º: Ποια είναι τα κορυφαία χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, αναφορικά με τις διαστάσεις του έργου του, σύμφωνα με τις προτιμήσεις/απόψεις των μαθητών, συνολικά; {προτάσεις-ερωτήσεις ενοτήτων Β', Γ', Δ', Ε'}

Από την ιεραρχική κατάταξη των δώδεκα ποσοστιαία υψηλότερων προτιμήσεων των μαθητών του δείγματος (αθροίζοντας τις προτιμήσεις «πολύ» και «αρκετά»), αναφορικά με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητες του καλού εκπαιδευτικού, αναδεικνύονται, στην ενότητα Β', τα ακόλουθα κορυφαία χαρακτηριστικά:

- 1^η προτίμηση: «Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο», με ποσοστό 99,02%,
- 2^η προτίμηση: «Διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του», με ποσοστό 98,33%,
- 3^η προτίμηση: «Διδάσκει το μάθημα με μεταδοτικό τρόπο», με ποσοστό 97,64%,
- 4^η προτίμηση: «Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο», με ποσοστό 97,34%,
- 5^η προτίμηση: «Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον», με ποσοστό 96,66%,
- 6^η προτίμηση: «Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα», με ποσοστό 95,38%,
- 7^η προτίμηση: «Υποστηρίζει όλους τους μαθητές (δυνατούς και αδύνατους στις επιδόσεις)», με ποσοστό 93,81%,

- 8^η προτίμηση: «Ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, όταν δεν κατανοούν κάτι», με ποσοστό 93,71%,
- 9^η προτίμηση: «Γνωρίζει την ύλη των μαθημάτων του», με ποσοστό 91,44%,
- 10^η προτίμηση: «Ενθαρρύνει και παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα», με ποσοστό 90,95%,
- 11^η προτίμηση: «Γνωρίζει τους στόχους των μαθημάτων», με ποσοστό 88,59%,
- 12^η προτίμηση: «Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών», με ποσοστό 86,13%.

Ακολούθως, αναφορικά με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητες του καλού εκπαιδευτικού, αναδεικνύονται, σε κάθε υποενότητα της ενότητας Γ', τα κορυφαία χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, με βάση την ιεραρχική κατάταξη των επτά ποσοστιαία υψηλότερων προτιμήσεων των μαθητών του δείγματος (αθροίζοντας τις προτιμήσεις «πολύ» και «αρκετά»). Συγκεκριμένα:

Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές

- 1^η προτίμηση: «Σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών», με ποσοστό 99,6%,
- 2^η προτίμηση: «Αντιμετωπίζει τους μαθητές με αγάπη και κατανόηση», με ποσοστό 97,54%,
- 3^η προτίμηση: «Αποφεύγει να στιγματίζει και να προσβάλει τους μαθητές», με ποσοστό 97.35%,
- 4^η προτίμηση: «Επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών», με ποσοστό 95,08%,
- 5^η προτίμηση: «Αποδέχεται τους μαθητές με τις ιδιαιτερότητές τους (με τα θετικά και τα αρνητικά τους)», με ποσοστό 94,79%,
- 6^η προτίμηση: «Είναι καλός ακροατής και αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τους μαθητές», με ποσοστό 93,9%,
- 7^η προτίμηση: «Διαθέτει ενσυναίσθηση (μπαίνει στη θέση των μαθητών)», με ποσοστό 93,51%.

Δίνει βαρύτητα στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης

- 1^η προτίμηση: «Αναπτύσσει φιλικό και οικείο κλίμα και οι μαθητές αισθάνονται άνετα στην τάξη», με ποσοστό 99,41%,
- 2^η προτίμηση: «Δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος», με ποσοστό 98,01%,

- 3^η προτίμηση: «Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις», με ποσοστό 97,35%,
- 4^η προτίμηση: «Οι μαθητές συμμετέχουν χωρίς φόβο στο μάθημα», με ποσοστό 96,95%,
- 5^η προτίμηση: «Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας», με ποσοστό 96,56%,
- 6^η προτίμηση: «Συζητάει με διάλογο με τους μαθητές του για όλα τα ζητήματα», με ποσοστό 96,56%,
- 7^η προτίμηση: «Κάνει αστεία και έχει χιούμορ», με ποσοστό 92,04%.

Δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές

- 1^η προτίμηση: «Σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών», με ποσοστό 98,62%,
- 2^η προτίμηση: «Είναι προσιτός/φιλικός και ευγενικός», με ποσοστό 98,53%,
- 3^η προτίμηση: «Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές», με ποσοστό 96,65%,
- 4^η προτίμηση: «Δέχεται την κριτική των μαθητών, μη θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία», με ποσοστό 92,92%,
- 5^η προτίμηση: «Είναι ψύχραιμος και υπομονετικός», με ποσοστό 92,82%,
- 6^η προτίμηση: «Είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τους μαθητές», με ποσοστό 92,78%,
- 7^η προτίμηση: «Είναι ήρεμος και πράος», με ποσοστό 91,05%.

Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας

- 1^η προτίμηση: «Διαχειρίζεται την πειθαρχία στην τάξη με σωστό τρόπο, π.χ. με συμβουλές», με ποσοστό 98,13%,
- 2^η προτίμηση: «Είναι αμερόληπτος και δίκαιος», με ποσοστό 97,94%,
- 3^η προτίμηση: «Ολοκληρώνει έγκαιρα το μάθημα και σέβεται το δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα», με ποσοστό 97,93%,
- 4^η προτίμηση: «Είναι υπεύθυνος και συνεπής (κάνει όσα λέει)», με ποσοστό 97,84%,
- 5^η προτίμηση: «Διαχειρίζεται και επιλύει με σωστό τρόπο διαφωνίες, εντάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις», με ποσοστό 97,64%,
- 6^η προτίμηση: «Δεν επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες», με ποσοστό 96,96%,

- 7^η προτίμηση: «Εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου», με ποσοστό 93,61%.

Συνακόλουθα, αναφορικά με τις αξιολογικές δεξιότητες και ικανότητες του καλού εκπαιδευτικού, αναδεικνύονται, στην ενότητα Δ', τα κορυφαία χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, με βάση την ιεραρχική κατάταξη των επτά ποσοστιαία υψηλότερων προτιμήσεων των μαθητών του δείγματος (αθροίζοντας τις προτιμήσεις «πολύ» και «αρκετά»). Συγκεκριμένα:

- 1^η προτίμηση: «Αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και, γενικά, με σωστό τρόπο», με ποσοστό 99,7%,
- 2^η προτίμηση: «Διορθώνει τα τεστ ή τα διαγωνίσματα άμεσα και εξηγεί τα λάθη», με ποσοστό 97,44%,
- 3^η προτίμηση: «Εντοπίζει δυνατότητες, ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών για τη βελτίωσή τους», με ποσοστό 96,86%,
- 4^η προτίμηση: «Δίνει άμεση ανατροφοδότηση/πληροφόρηση στις ασκήσεις», με ποσοστό 95,87%,
- 5^η προτίμηση: «Δίνει σαφείς οδηγίες, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών», με ποσοστό 95,87%,
- 6^η προτίμηση: «Αποφεύγει τα ανάρμοστα και επικριτικά σχόλια, σχετικά με την επίδοση των μαθητών», με ποσοστό 91,35%,
- 7^η προτίμηση: «Ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών», με ποσοστό 91,15%.

Τέλος, στην Ενότητα Ε', αναφορικά με την προσωπικότητα του καλού εκπαιδευτικού, τα κορυφαία χαρακτηριστικά που αναδεικνύονται, με βάση την ιεραρχική κατάταξη των επτά ποσοστιαία υψηλότερων προτιμήσεων των μαθητών του δείγματος (αθροίζοντας τις προτιμήσεις «πολύ» και «αρκετά»), είναι τα ακόλουθα:

- 1^η προτίμηση: «Είναι ευγενική προσωπικότητα», με ποσοστό 98,52%,
- 2^η προτίμηση: «Είναι ευχάριστη προσωπικότητα», με ποσοστό 97,93%,
- 3^η προτίμηση: «Εμπνέει σεβασμό», με ποσοστό 96,95%,
- 4^η προτίμηση: «Κάνει αυτοκριτική και παραδέχεται τα λάθη του», με ποσοστό 96,66%,
- 5^η προτίμηση: «Διαθέτει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του», με ποσοστό 95,47%,
- 6^η προτίμηση: «Εμπνέει αισιοδοξία», με ποσοστό 94,00%,

➤ 7^η προτίμηση: «Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος», με ποσοστό 87,71%.

Καταληκτικά, στο σύνολο των ενοτήτων του ερωτηματολογίου, αναδεικνύονται ως κορυφαία δέκα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά των μαθητών, με βάση την ιεραρχική κατάταξη των δέκα ποσοστιαία υψηλότερων προτιμήσεων των μαθητών του δείγματος (αθροίζοντας τις προτιμήσεις «πολύ» και «αρκετά»), τα ακόλουθα:

1. «Αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και, γενικά, με σωστό τρόπο», με ποσοστό 99,7%,
2. «Σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών», με ποσοστό 99,6%,
3. «Αναπτύσσει φιλικό και οικείο κλίμα και οι μαθητές αισθάνονται άνετα στην τάξη», με ποσοστό 99,41%,
4. «Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο», με ποσοστό 99,02%,
5. «Σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών», με ποσοστό 98,62%,
6. «Είναι προσιτός/φιλικός και ευγενικός», με ποσοστό 98,53%, «Είναι ευγενική προσωπικότητα», με ποσοστό 98,52%
7. «Διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του», με ποσοστό 98,33%,
8. «Διαχειρίζεται την πειθαρχία στην τάξη με σωστό τρόπο, π.χ. με συμβουλές», με ποσοστό 98,13%,
9. «Δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος», με ποσοστό 98,01%,
10. «Είναι αμερόληπτος και δίκαιος», με ποσοστό 97,94%.

Στη συνέχεια, απαντώντας στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά σε διαφοροποιήσεις των απόψεων των μαθητών και συσχετίσεις των μεταβλητών, ως προς τις δημογραφικές παραμέτρους του ερωτηματολογίου, θα συζητήσουμε επιλεκτικά ορισμένα από τα αποτελέσματα που θεωρούμε ότι παρουσιάζουν ενδιαφέρον.

6.1.2.8 Διαφοροποιήσεις και συσχετίσεις των ευρημάτων με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 9^ο: Θα προκύψουν ενδεχόμενες συσχετίσεις ή και διαφοροποιήσεις των απόψεων των μαθητών, ως προς τις δημογραφικές παραμέτρους: φύλο (αγόρι, κορίτσι), τύπος σχολείου φοίτησης (Γυμνάσιο, ΓΕ.Λ.),

τάξη φοίτησης (Α, Β, Γ Γυμνασίου ή ΓΕ.Λ.), Νομός Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Άρτα, Θεσπρωτία, Ιωάννινα, Πρέβεζα), αστικότητα σχολείου (αστικό, ημιαστικό), βαθμός επίδοσης των μαθητών (βαθμός επίδοσης προαγωγής ή απόλυσης προηγούμενης τάξης), επίπεδο σπουδών πατέρα και μητέρας;

Από τον έλεγχο υποθέσεων με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, δηλαδή με βάση το φύλο, τον τύπο σχολείου, την τάξη φοίτησης, τον Νομό Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, την αστικότητα του σχολείου, τον βαθμό επίδοσης προαγωγής ή απόλυσης προηγούμενης τάξης των μαθητών, το επίπεδο σπουδών του πατέρα και της μητέρας, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών, από τις οποίες οι ακόλουθες αξίζει να επισημανθούν.

Αρχικά, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών διαφοροποιούνται σε ορισμένες μεταβλητές ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των μαθητών, ως προς το φύλο, στην ερώτηση-πρόταση Α2.4 *Η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού σε επηρεάζει όσον αφορά «την επίδοσή σου στα μαθήματα»*. Πιο ειδικά, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι τα δύο φύλα θεωρούν τη συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού ως σημαντικό παράγοντα επίδρασης στην επίδοσή τους. Ωστόσο, τα κορίτσια αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην επίδραση που ασκεί η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού στην επίδοσή τους (Μ.Τ.= 3,25), σε αντίθεση με τα αγόρια (Μ.Τ.=3,05). Μία πιθανή ερμηνεία για το εύρημα αυτό είναι ότι τα κορίτσια, ενδεχομένως, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και την ποιότητα της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού να έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στην επίδοσή τους. Αντίστοιχα, στην έρευνα της Στασινούλια (2019) τα αγόρια αξιολογούν χαμηλότερα τις διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού, σε σχέση με τα κορίτσια.

Ακολούθως, αξιοπρόσεχτα είναι τα επόμενα ευρήματα από τον στατιστικό έλεγχο, σύμφωνα με τα οποία τα κορίτσια δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε ορισμένες διδακτικές δεξιότητες και ικανότητες του καλού εκπαιδευτικού, σε σχέση με τα αγόρια που τις αξιολογούν χαμηλότερα. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια θεωρούν περισσότερο ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών»* (Μ.Τ.= 3,38), να *«αφιερώνει χρόνο για ανακεφαλαίωση στο*

τέλος του μαθήματος» (M.T.= 3,16), να «δίνει αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφθούν, όταν θέτει ερωτήσεις» (M.T.= 3,31), να «προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών» (M.T.= 3,31) και να «έχει εκπαιδευτική-διδασκική εμπειρία» (M.T.= 3,25), σε αντίθεση με τα αγόρια που διαφοροποιούνται, καθώς αξιολογούν τις παραπάνω μεταβλητές χαμηλότερα (M.T.= 3,19, M.T.=2,99, M.T.= 3,18, M.T.= 3,16, M.T.= 3,08 αντίστοιχα). Οι παραπάνω διαπιστώσεις, ενδεχομένως, αποδίδονται στις διαφορετικές ανάγκες των δύο φύλων, καθώς και στο γεγονός ότι τα αγόρια, ίσως, εστιάζουν λιγότερο στις λεπτομέρειες της διδασκαλίας. Επίσης, μπορεί να οφείλονται σε γνωστικές και αναπτυξιακές διαφορές και, συγκεκριμένα, στην ωριμότητα των κοριτσιών, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, σε αντίθεση με αγόρια. Τα ευρήματα αυτά δεν τεκμηριώνονται σε άλλες συναφείς έρευνες, ωστόσο, σε γενικότερο πλαίσιο, στην έρευνα της Στασινούλια (2019) διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια προκρίνουν τη δικαιοσύνη και αμεροληψία μαζί με τη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και, ακολούθως, τις διδακτικές στρατηγικές ως πιο σημαντικές έναντι των αγοριών.

Αξιοσημείωτο είναι και το επόμενο εύρημα, σύμφωνα με το οποίο διαφοροποιούνται οι απόψεις των κοριτσιών και των αγοριών, αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση «*επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες*». Πιο ειδικά, τα αγόρια δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη μη αποδοχή της παραπάνω πρότασης-ερώτησης (M.T.= 1,34), σε σχέση με τα κορίτσια (M.T.= 1,20) που την αξιολογούν χαμηλότερα. Μία ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για το εύρημα αυτό, με βάση την προσωπική και εκπαιδευτική μας εμπειρία, είναι ότι τα αγόρια εμφανίζουν, συχνά, μία παραβατική συμπεριφορά απέναντι στους κανόνες, γεγονός που τους καθιστά πιο ευαίσθητους σε πειθαρχικά μέτρα με τιμωρίες ή απειλές και, για τον λόγο αυτό, απορρίπτουν περισσότερο αυτές τις πρακτικές. Από την άλλη πλευρά, με βάση την εκπαιδευτική μας εμπειρία, τα κορίτσια, συνήθως, συμμορφώνονται περισσότερο προς τους κανόνες και, για τον λόγο αυτό, πιθανόν, αντιλαμβάνονται, ορισμένες φορές, την επιβολή ποινών ως εργαλείο για τη διατήρηση της τάξης. Η παραπάνω διαπίστωση δεν επιβεβαιώνεται από άλλη έρευνα. Αντιθέτως, στην έρευνα της Παπαναούμ (1984) διαπιστώνεται διαφοροποίηση ως προς το φύλο, με τα κορίτσια να προκρίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον αυταρχικό καλό εκπαιδευτικό, ενώ τα αγόρια αυτόν που επιβάλλει την πειθαρχία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ακόλουθα ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία οι απόψεις των αγοριών και των κοριτσιών διαφοροποιούνται, σχετικά με ορισμένα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού που αφορούν τον ρόλο του ως αξιολογητής. Συγκεκριμένα, τα αγόρια δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη μη αποδοχή των προτάσεων-ερωτήσεων *«αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές»* (M.T.= 2,05) και *«φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές»* (M.T.= 2,51), σε αντίθεση με τα κορίτσια που αξιολογούν τις παραπάνω προτάσεις-ερωτήσεις χαμηλότερα (M.T.= 1,67 και M.T.=2,17 αντίστοιχα). Τα ευρήματα αυτά, κατά την άποψή μας, αντικατοπτρίζουν τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο τα δύο φύλα αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την αυστηρότητα. Ενδεχομένως, οι διαπιστώσεις αυτές να αποδίδονται στο γεγονός ότι τα αγόρια έχουν κοινωνικοποιηθεί σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από ό,τι τα κορίτσια, το οποίο αποδίδει μεγαλύτερη αξία στην πειθαρχία και την αυστηρότητα απέναντι στα αγόρια. Αυτό σημαίνει ότι τα αγόρια, πιθανόν, έχουν βιώσει μεγαλύτερη αυστηρότητα στο οικογενειακό τους περιβάλλον και, για τον λόγο αυτό, προτιμούν ο εκπαιδευτικός να μην είναι τόσο αυστηρός. Συνάμα, ίσως, αντιλαμβάνονται την υπερβολική αυστηρότητα ως εμπόδιο στη μαθησιακή διαδικασία που τους προκαλεί πίεση, άγχος και ανασφάλεια, ιδιαίτερα, όταν δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις. Από την άλλη πλευρά, τα κορίτσια, παρόλο που και αυτά δεν προτιμούν την αυστηρή αξιολόγηση, είναι, όμως, ελαφρώς πιο ανεκτικά στην αυστηρότητα, γεγονός που, πιθανόν, να οφείλεται στην τάση συμμόρφωσης προς τους κανόνες, που χαρακτηρίζει, γενικότερα, τα κορίτσια, σύμφωνα με τις προσωπικές μου εμπειρίες. Μία άλλη εξήγηση μπορεί να είναι ότι τα αγόρια δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη χαλαρότητα, ενώ τα κορίτσια εκλαμβάνουν την αυστηρότητα ως στοιχείο συνέπειας και δικαιοσύνης. Άλλωστε, η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να οφείλεται σε πολιτισμικές, κοινωνικές και οικογενειακές επιρροές, που δημιουργούν οι διαφορετικές προσδοκίες στα δύο φύλα. Οι παραπάνω διαπιστώσεις δεν επιβεβαιώνονται από άλλες σχετικές έρευνες. Αντιθέτως, στην έρευνα της Παπαναούμ (1984) τα αγόρια προτιμούν την αυστηρή αντιμετώπιση από τον καλό εκπαιδευτικό από ό,τι τα κορίτσια.

Ένα άλλο εύρημα, το οποίο παρατηρήθηκε σε συνδυασμό με το φύλο των ερωτηθέντων, ύστερα από τον στατιστικό έλεγχο, αναδεικνύει ότι τα κορίτσια αποδίδουν μεγαλύτερη αξία ο καλός εκπαιδευτικός να *«δοκιμάζει νέα πράγματα εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις»* (M.T.= 3,36), σε σχέση με τα αγόρια (M.T.= 3,25)

που αξιολογούν χαμηλότερα τη μεταβλητή αυτή. Η διαπίστωση αυτή αντικατοπτρίζει διαφορετικές προσδοκίες των δύο φύλων για τον καλό εκπαιδευτικό, καθώς τα κορίτσια φαίνεται να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένα στις αλλαγές από ό,τι τα αγόρια. Κατ' επέκταση, πιθανόν, τα κορίτσια να προσαρμόζονται ευκολότερα στις αλλαγές, με αποτέλεσμα να είναι πιο δεκτικά σε αυτές, ενώ τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο να προσαρμοστούν σε καινοτόμες πρακτικές. Το εύρημα αυτό δεν συναντάται σε άλλη συναφή έρευνα.

Ακολουθώντας, αξίζει να σημειώσουμε τις επόμενες διαπιστώσεις, που δείχνουν μία διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με τον τύπο σχολείου, δηλαδή Γυμνάσιο και ΓΕ.Λ. Πιο ειδικά, οι μαθητές του ΓΕ.Λ. δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε ορισμένες μεταβλητές της ενότητας Β', που αφορούν τις διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Όπως προκύπτει από τον στατιστικό έλεγχο, οι μαθητές του ΓΕ.Λ. προτιμούν περισσότερο ο καλός εκπαιδευτικός να *«κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία»* (Μ.Τ.= 3,15), να *«προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών»* (Μ.Τ.= 3,37) και να *«προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών»* (Μ.Τ.= 3,30), σε αντίθεση με τους μαθητές Γυμνασίου που δίνουν λιγότερη έμφαση στα στοιχεία αυτά (Μ.Τ.= 2,98, Μ.Τ.= 3,23, Μ.Τ.= 3,30 αντίστοιχα). Οι διαπιστώσεις αυτές συγκλίνουν με τα ευρήματα άλλων ερευνών, στις οποίες αναφέρεται ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο μεγαλύτερη σημασία δίνουν στη διδασκαλία (Παπαδάκης, 2019· Σαμίκου, 2016). Κατά την άποψή μας, τα ευρήματα αυτά, είναι αναμενόμενα, καθώς οι μαθητές του Λυκείου βρίσκονται στο στάδιο προετοιμασίας για την εισαγωγή στην Γ/θμια Εκπ/ση και, για τον λόγο αυτό, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη χρήση ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών, αναγνωρίζοντας την αξία τους για την αποτελεσματική κατανόηση και αφομοίωση της διδακτέας ύλης. Επιπλέον, οι μαθητές του ΓΕ.Λ., ίσως, είναι πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, γεγονός που ενισχύει το ενδιαφέρον τους το μάθημα να είναι προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις και εξελίξεις της εποχής. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές του Γυμνασίου, αν και αναγνωρίζουν τη σημασία της χρήσης ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, δίνουν λιγότερη βαρύτητα, πιθανόν, γιατί σε αυτή τη φάση δεν έχουν συνδέσει ακόμη τις μεθόδους διδασκαλίας με την ακαδημαϊκή επιτυχία τους στο απώτερο μέλλον, προφανώς, επειδή δεν έχουν θέσει ακόμη επαγγελματικούς στόχους. Επίσης, είναι λογικό, οι μαθητές του

ΓΕ.Λ. να επιθυμούν ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει τη μεθοδολογία της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες τους σε αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα, καθώς έχουν αυξημένες και υψηλές απαιτήσεις, αφού προετοιμάζονται για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Επιπλέον, οι μαθητές του ΓΕ.Λ. εκτιμούν περισσότερο την ομαδικότητα και τη συνεργασία, ίσως, γιατί αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για αναγκαίες δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργήσουν, καθώς συνδέονται με την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις απόψεις των μαθητών Γυμνασίου και ΓΕ.Λ., αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση *«αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και ελαχιστοποιεί διαταραχές του μαθήματος»*. Πιο ειδικά, οι μαθητές του ΓΕ.Λ. φαίνεται ότι δίνουν λιγότερη σημασία στη μεταβλητή αυτή (Μ.Τ.= 3,19), σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου που δίνουν μεγαλύτερη αξία (Μ.Τ.= 3,35). Θα περίμενε κανείς ότι οι μαθητές του Λυκείου θα επιθυμούσαν περισσότερο να μην χάνεται διδακτικός χρόνος και να ελαχιστοποιούνται οι διαταραχές στο μάθημα, λόγω των υψηλών στόχων που έχουν οι ίδιοι θέσει, οι οποίοι είναι συνυφασμένοι με την εισαγωγή τους στην Γ/θμια Εκπ/ση. Ωστόσο, η στάση αυτή, ενδεχομένως, εξωτερικεύει την ανάγκη των μαθητών για χαλάρωση από την πίεση και το άγχος που βιώνουν, αλλά και την κόπωση που νιώθουν. Από την άλλη πλευρά, η διαπίστωση αυτή, κατά την άποψή μας, μπορεί να αποτελεί ένδειξη ότι οι μαθητές του ΓΕ.Λ. δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και όχι στην αυστηρή τήρηση του χρόνου, εφόσον αυτή δεν επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Επιπλέον, έχουν υπόψη ότι το φροντιστήριο μπορεί να τους καλύψει τις όποιες μαθησιακές απώλειες.

Αξιοσημείωτο είναι και το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο διαπιστώνεται διαφοροποίηση στις απόψεις των μαθητών Γυμνασίου και ΓΕ.Λ., αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση *«φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές»*. Διαπιστώνεται ότι οι μαθητές του Γυμνασίου δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε αυτό (Μ.Τ.= 2,40), σε σχέση με τους μαθητές του ΓΕ.Λ. που δίνουν λιγότερη σημασία (Μ.Τ.= 2,22). Μία ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για τη διαπίστωση αυτή είναι ότι οι μαθητές του Γυμνασίου λόγω ηλικίας θεωρούν ότι η αυστηρότητα από τον εκπαιδευτικό είναι απαραίτητη, προκειμένου οι επανειλημμένα απροετοίμαστοι και αδιάφοροι μαθητές να επανέλθουν στην «τάξη» και να γίνουν υπεύθυνοι απέναντι στις υποχρεώσεις τους. Αντιθέτως, οι μαθητές του ΓΕ.Λ. είναι πιο

ώριμοι και επικεντρώνονται περισσότερο σε δημοκρατικές και παιδαγωγικά ορθές πρακτικές για την αντιμετώπιση των αδιάφορων και χαμηλής επίδοσης μαθητών. Άλλωστε, με βάση και την εκπαιδευτική μας εμπειρία, στο ΓΕ.Λ. η υπερβολική αυστηρότητα μπορεί να επιφέρει πολλές αντιδράσεις, όχι μόνο από τους μαθητές αλλά και από τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι, συχνά, παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό έργο των καθηγητών. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται από άλλη έρευνα.

Η επόμενη διαπίστωση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς διαπιστώνεται διαφοροποίηση των απόψεων των μαθητών ανάλογα με την τάξη φοίτησής τους. Πιο ειδικά, οι μαθητές της Β΄ τάξης Γυμνασίου δίνουν μεγαλύτερη σημασία (Μ.Τ.= 3,63) ο καλός εκπαιδευτικός να «διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του», σε αντίθεση με τους μαθητές της Γ΄ τάξης που αξιολογούν χαμηλότερα τη μεταβλητή αυτή (Μ.Τ.= 3,49). Αντίστοιχα, και οι μαθητές της Β΄ τάξης ΓΕ.Λ. αξιολογούν υψηλότερα τη μεταβλητή αυτή (Μ.Τ.= 3,79), σε σχέση με τους μαθητές της Α΄ τάξης (Μ.Τ.= 3,65) και της Γ΄ τάξης (Μ.Τ.= 3,62). Το εύρημα αυτό δεν συναντάται σε άλλη συναφή έρευνα. Μία πιθανή ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι οι μαθητές της Β΄ τάξης Γυμνασίου και της Β΄ τάξης ΓΕ.Λ. βρίσκονται σε μία ενδιάμεση φάση στη βαθμίδα που φοιτούν, κατά την οποία αυξάνονται οι απαιτήσεις. Ιδιαίτερα, στο ΓΕ.Λ. οι μαθητές κατανοούν τη σημασία της σωστής και αποτελεσματικής μεθοδολογίας, καθώς επιδιώκουν την καλύτερη δυνατή προετοιμασία τους για τις πανελλήνιες εξετάσεις εισαγωγής στην Γ/θμια Εκπ/ση. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι μαθητές της Γ΄ τάξης ΓΕ.Λ. δίνουν λιγότερη βαρύτητα στη σωστή μέθοδο και αποτελεσματική διδασκαλία είναι οξύμωρο. Πιθανόν, οι μαθητές της Γ΄ τάξης ΓΕ.Λ. να στηρίζονται περισσότερο στα φροντιστήρια που κάνουν και λιγότερο στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς, με βάση την εκπαιδευτική μας εμπειρία παρατηρείται μια απαξιωτική στάση των μαθητών της Γ΄ τάξης ΓΕ.Λ. απέναντι στο σχολείο. Επίσης, και οι μαθητές της Γ΄ τάξης Γυμνασίου, ενδεχομένως, δεν ενδιαφέρονται τόσο για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, γιατί βρίσκονται σε μία μεταβατική φάση, αφού ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές της Α΄ τάξης ΓΕ.Λ. βρίσκονται σε μία φάση προσαρμογής στο Λύκειο, όπου έρχονται αντιμέτωποι με πολλές αλλαγές και αυξημένες απαιτήσεις, με αποτέλεσμα στο στάδιο αυτό να μην δίνουν μεγάλη προσοχή στο προαναφερόμενο στοιχείο.

Αξίζει να αναφερθεί ότι διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των μαθητών της Α΄ τάξης Γυμνασίου και των μαθητών της Γ΄ τάξης

Γυμνασίου, αναφορικά με το ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές»*. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης (Μ.Τ.= 3,66) από ό,τι οι μαθητές της Γ΄ τάξης (Μ.Τ.= 3,56). Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη των μικρότερων μαθητών για ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον. Χωρίς αμφιβολία, η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο αποτελεί μία σημαντική αλλαγή στη σχολική ζωή τους και οι σχέσεις εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον. Εξάλλου, οι μαθητές της Α΄ τάξης προέρχονται από ένα πρόσφατο περιβάλλον, όπου κυριαρχούσαν άλλες πρακτικές περισσότερο παιδαγωγικοκεντρικές και λιγότερο γνωσιοκεντρικές. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές της Γ΄ τάξης Γυμνασίου έχουν διαφορετικές ανάγκες, καθώς βρίσκονται σε διαφορετική φάση, δηλαδή λίγο πριν τη μετάβαση στο Λύκειο και, ενδεχομένως, να αποτελεί μία αντίδραση της εφηβείας. Η διαπίστωση αυτή δεν επαληθεύεται σε άλλη έρευνα.

Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα που προκύπτει από τον στατιστικό έλεγχο, σύμφωνα με τον οποίο διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των μαθητών τόσο της Α και της Γ΄ τάξης Γυμνασίου, όσο και της Α και της Γ΄ τάξης ΓΕ.Λ., αναφορικά με την πρόταση-ερώτηση *«επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες»*. Ειδικότερα, οι μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου θεωρούν περισσότερο ότι ο καλός εκπαιδευτικός δεν πρέπει να επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες (Μ.Τ.= 1,32), σε σχέση με τους μαθητές της Γ΄ τάξης Γυμνασίου που δίνουν λιγότερη βαρύτητα (Μ.Τ.= 1,22). Αντίστοιχα, οι μαθητές της Α΄ τάξης ΓΕ.Λ. δεν αποδέχονται την επιβολή της πειθαρχίας με απειλές και τιμωρίες (Μ.Τ.= 1,35), σε αντίθεση με τους μαθητές της Γ΄ τάξης ΓΕ.Λ. που, αν και δεν συμφωνούν με την επιβολή της πειθαρχίας στην τάξη με τιμωρίες και απειλές, ωστόσο βαθμολογούν χαμηλότερα αυτή την πρόταση-ερώτηση (Μ.Τ.= 1,19) και δείχνουν να είναι πιο ανεκτικοί σε αυτό. Η διαπίστωση αυτή δεν συναντάται σε άλλη έρευνα. Μία πιθανή ερμηνεία για το εύρημα αυτό μπορεί να είναι ότι οι μαθητές τόσο της Α΄ τάξης Γυμνασίου όσο και της Α΄ τάξης ΓΕ.Λ. έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον με θετικό κλίμα, λόγω της μετάβασης σε ένα νέο περιβάλλον. Αντιθέτως, οι μεγαλύτεροι μαθητές τη Γ΄ τάξης Γυμνασίου και ΓΕ.Λ. έχουν πλέον εδραιωθεί στο νεότερο σχολικό περιβάλλον και, ίσως, είναι πιο ανθεκτικοί σε τέτοιες συμπεριφορές, τις οποίες έχουν μάθει να διαχειρίζονται. Επίσης, ίσως, να

έχουν άλλες προτεραιότητες, όπως την επιτυχία στις εξετάσεις και, για τον λόγο αυτό, θεωρούν ότι ορισμένες φορές είναι αναγκαίο να επιβάλλεται η πειθαρχία με άλλους τρόπους.

Παρομοίως, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των μαθητών της Α΄ τάξης Γυμνασίου και των μαθητών της Γ΄ τάξης Γυμνασίου, με τους πρώτους να επιθυμούν περισσότερο ο καλός εκπαιδευτικός να *«ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών»* (Μ.Τ.= 3,59), σε αντίθεση με τους δεύτερους που δίνουν λιγότερη αξία σε αυτό (Μ.Τ.= 3,40). Το εύρημα αυτό συνάδει με μια επόμενη διαπίστωση της παρούσας έρευνας, όπου διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών τη Α΄ τάξης Γυμνασίου και των μαθητών της Γ΄ τάξης Γυμνασίου, αναφορικά με την προσδοκία τους ο καλός εκπαιδευτικός να *«επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και να επικοινωνεί, όταν πρέπει μαζί τους»*. Αναλυτικότερα, οι μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτό (Μ.Τ.= 3,43) από ό,τι οι μαθητές της Γ΄ τάξης Γυμνασίου (Μ.Τ.= 3,02). Και στις δύο περιπτώσεις φαίνεται ότι οι μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου προκρίνουν τη σωστή ενημέρωση των γονέων για την επίδοσή τους από τον καλό εκπαιδευτικό και, συνάμα, αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της συνεργασίας του καλού εκπαιδευτικού με τους γονείς, όποτε αυτό απαιτείται. Οι απόψεις αυτές των μαθητών της Α Γυμνασίου, ενδεχομένως, οφείλονται στο γεγονός ότι λόγω της μικρής ηλικίας, σε σχέση με τους μαθητές της Γ΄ τάξης, υφίστανται ακόμη ισχυρή εξάρτηση από τους γονείς και, συγχρόνως, αντιλαμβάνονται ότι η σωστή ενημέρωση και συνεργασία του καλού εκπαιδευτικού με τους γονείς αποτελεί σημαντικό συστατικό της ακαδημαϊκής επιτυχίας τους, που ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η επόμενη διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών με βάση την αστικότητα του σχολείου. Πιο ειδικά, οι μαθητές των αστικών σχολείων θεωρούν περισσότερο ότι καλός εκπαιδευτικός είναι *«αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του»* (Μ.Τ.= 3,13), σε αντίθεση με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων που δίνουν λιγότερη σημασία σε αυτό (Μ.Τ.= 3,02). Η διαφοροποίηση αυτή, ενδεχομένως, οφείλεται στις διαφορετικές προσδοκίες των μαθητών των αστικών σχολείων, αλλά και στις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που επηρεάζουν τις απόψεις τους. Με άλλα λόγια, οι μαθητές των αστικών σχολείων ζουν

σε ένα περιβάλλον περισσότερο ανταγωνιστικό, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε σχολικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να θεωρούν την αξιολόγηση ως ένα σημαντικό εργαλείο αναγνώρισης των ικανοτήτων και δυνατοτήτων τους. Επιπλέον, ενδέχεται στις αστικές περιοχές οι οικογένειες, λόγω πιο ανταγωνιστικού περιβάλλοντος, να έχουν υψηλότερες προσδοκίες για την ακαδημαϊκή μόρφωση των παιδιών τους και να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη σωστή αξιολόγηση. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές των ημιαστικών σχολείων, χωρίς αμφιβολία, αντιμετωπίζουν ορισμένους περιορισμούς όσον αφορά την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους. Παράλληλα, στις μικρές κοινωνίες, κατά την προσωπική μας άποψη, προάγονται περισσότερο οι διαπροσωπικές σχέσεις και λιγότερο η αντικειμενική αξιολόγηση. Το εύρημα αυτό δεν συναντάται σε κάποια άλλη έρευνα, ωστόσο, επιβεβαιώνεται και σε άλλη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, στην οποία, με βάση τη στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρείται, οι μαθητές των αστικών σχολείων δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και, γενικά, με σωστό τρόπο»* (M.T.= 3,75), σε σχέση με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων που δίνουν λιγότερη έμφαση σε αυτό (M.T.= 3,69). Καθίσταται σαφές ότι οι μαθητές των αστικών σχολείων δίνουν προτεραιότητα στις αξιολογικές ικανότητες και δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού, σε σχέση με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων που προκρίνουν άλλες διαστάσεις του έργου του.

Πέρα από τα παραπάνω, παρουσιάζει ενδιαφέρον το εύρημα ότι οι μαθητές των αστικών σχολείων αξιολογούν υψηλότερα τις μεταβλητές που αφορούν τις παιδαγωγικές δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού, από ό,τι οι μαθητές των ημιαστικών σχολείων, καθώς αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις στις προτεραιότητες και ανάγκες των μαθητών ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτισμικό και εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Μάλιστα, οι μαθητές των αστικών σχολείων έχουν αυξημένες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς τους στον παιδαγωγικό τομέα. Πιο ειδικά, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των μαθητών των αστικών και ημιαστικών σχολείων, καθώς οι μαθητές των αστικών σχολείων δίνουν μεγαλύτερη σημασία ο καλός εκπαιδευτικός να *«είναι καλός ακροατής και να αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τους μαθητές»* (M.T.= 3,56), να *«διαθέτει ενσυναίσθηση»* (M.T.= 3,63), να *«διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας»* (M.T.= 3,55) και να *«συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις»* (M.T.= 3,76), σε σχέση με τους μαθητές των ημιαστικών σχολείων (M.T.= 3,47, M.T.= 3,52, M.T.= 3,45 και M.T.=

3,68 αντίστοιχα). Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις, ενδεχομένως, μπορούν να οφείλονται στις υψηλές προσδοκίες των μαθητών των αστικών σχολείων για τον καλό εκπαιδευτικό, καθώς μέσα στο ανταγωνιστικό περιβάλλον των αστικών σχολείων η ενσυναίσθηση, η καλή ακρόαση, η συνεργασία και επικοινωνία, καθώς και η ίση μεταχείριση των μαθητών, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός θετικού παιδαγωγικού και υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη και την αντιμετώπιση της ετερογένειας των αστικών τάξεων, αλλά και των αυξημένων ακαδημαϊκών και, ευρύτερα, κοινωνικών απαιτήσεων. Αντιθέτως, στα ημιαστικά σχολεία, επειδή οι σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών είναι πιο στενές και οικείες, ενδέχεται οι μαθητές να δίνουν λιγότερη έμφαση σε αυτές τις δεξιότητες. Ως εκ τούτου, οι διαφοροποιήσεις αυτές, πιθανόν, να οφείλονται στις διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες των μαθητών, οι οποίες διαμορφώνονται από το κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον τους. Παράλληλα, το γεγονός ότι οι μαθητές των αστικών σχολείων δίνουν τόση βαρύτητα στις συγκεκριμένες παιδαγωγικές δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού, ενδεχομένως, να δείχνει την ανάγκη τους για επαφή και επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και, ίσως, αποτελεί ένδειξη των υφιστάμενων σχέσεών τους. Παρομοίως, στην έρευνα της Παπαναούμ (1984) οι μαθητές των αστικών σχολείων δίνουν μεγαλύτερη έμφαση ο καλός εκπαιδευτικός να μην κάνει διακρίσεις, από ό,τι οι μαθητές των άλλων περιοχών.

Ακολούθως, αξίζει να σημειωθεί ότι διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών, σε ορισμένες μεταβλητές, με βάση τον βαθμό επίδοσης προαγωγής ή απόλυσης της προηγούμενης τάξης. Μάλιστα, παρατηρείται ότι οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις, με βαθμό «άριστα», αξιολογούν υψηλότερα τις μεταβλητές, σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις, με βαθμό «καλά». Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει τη σύνδεση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση και την αντίληψη των μαθητών για τον ρόλο του καλού εκπαιδευτικού. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές με βαθμό «άριστα» θεωρούν περισσότερο ότι καλός εκπαιδευτικός είναι *«αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές»* (M.T.= 3,10), από ό,τι οι μαθητές με βαθμό «καλά» (M.T.= 2,86). Επίσης, οι μαθητές υψηλών επιδόσεων, με βαθμό «άριστα», εκφράζουν περισσότερο την άποψη ότι η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού *«επηρεάζει την επίδοσή τους στα μαθήματα»* (M.T.= 3,19), σε σχέση με τους μαθητές με βαθμό «καλά» (M.T.= 2,92). Επιπλέον, οι αριστούχοι δίνουν μεγαλύτερη αξία στη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη *«μετάδοση και απόκτηση*

γνώσεων» (M.T.= 3,60) από ό,τι οι μαθητές με βαθμό «καλά» (M.T.= 3,24). Ως εκ τούτου, συνάγεται ότι οι μαθητές υψηλών επιδόσεων αναγνωρίζουν περισσότερο τη σημασία και τη συμβολή του καλού εκπαιδευτικού και αναδεικνύουν την προσδοκία τους για υψηλά πρότυπα εκπαιδευτικής ποιότητας.

Σε συνδυασμό με την επίδοση των μαθητών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τομέα της διδασκαλίας, που αφορούν τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητες του καλού εκπαιδευτικού, καθώς οι μαθητές υψηλών επιδόσεων, με βαθμό «άριστα», δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα ο καλός εκπαιδευτικός να *«γνωρίζει την ύλη των μαθημάτων του»* (M.T.= 3,43), να *«αφιερώνει χρόνο για να θέτει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος»* (M.T.= 3,19) και να *«αφιερώνει χρόνο για ανακεφαλαίωση στο τέλος του μαθήματος»* (M.T.= 3,15), σε αντίθεση με τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων, με βαθμό «καλά», οι οποίοι δίνουν λιγότερη έμφαση (M.T.= 3,29, M.T.= 3,03, M.T.= 2,87 αντίστοιχα). Οι παραπάνω διαπιστώσεις καταδεικνύουν ότι οι μαθητές υψηλών επιδόσεων είναι πιο απαιτητικοί σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία, ενδεχομένως, επειδή έχουν αυξημένη επίγνωση των διαστάσεων της διδασκαλίας που ενισχύουν τη μάθηση και την επίδοσή τους και παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία τους. Αντιθέτως, οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων, δίνουν λιγότερη έμφαση στις διδακτικές διαστάσεις, κάτι που, ίσως, οφείλεται στα διαφορετικά κίνητρα και τις διαφορετικές προκλήσεις και προσδοκίες. Αντίστοιχα, στην έρευνα της Παπαναούμ (1984) οι μαθητές υψηλής επίδοσης δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον τομέα της διδασκαλίας.

Αξιοσημείωτα, επίσης, είναι τα ευρήματα που αναδεικνύουν διαφοροποίηση στις απόψεις των μαθητών, με βάση τον βαθμό επίδοσής τους, αναφορικά με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητες του καλού εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές υψηλής επίδοσης, με βαθμό «άριστα» θεωρούν περισσότερο ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να *«εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου»* (M.T.= 3,50) και να *«είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά»* (M.T.= 2,66), σε σχέση με τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, με βαθμό «καλά», που δίνουν λιγότερη σημασία (M.T.= 3,37 και M.T.= 1,94 αντίστοιχα). Τα ευρήματα αυτά, κατά την άποψή μας, αναδεικνύουν τη σχέση των προσδοκιών των μαθητών με τις προσωπικές τους μαθησιακές εμπειρίες. Από τη μία πλευρά, υπογραμμίζεται η ανάγκη των μαθητών υψηλής επίδοσης, με βαθμό «άριστα», για τήρηση της τάξης και της πειθαρχίας, ώστε

να μπορούν να επικεντρωθούν στους μαθησιακούς και ακαδημαϊκούς στόχους τους. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές χαμηλής επίδοσης, με βαθμό «καλά», ενδεχομένως, έχουν δυσάρεστες ή και αρνητικές εμπειρίες από το σχολικό περιβάλλον ή βλέπουν με μεγαλύτερη χαλαρότητα το ζήτημα αυτό, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στη μειωμένη έμφαση που δίνουν στην αυστηρότητα, ενώ υποδηλώνεται η ανάγκη τους για ένα πιο υποστηρικτικό και επιεικές περιβάλλον. Οι παραπάνω διαπιστώσεις τεκμηριώνονται και στην έρευνα της Παπαναούμ (1984), στην οποία αναφέρεται ότι οι μαθητές χαμηλής επίδοσης δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην αντιαυταρχική σημασία του καλού εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με τους μαθητές υψηλής επίδοσης, οι οποίοι θεωρούν ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να είναι αυστηρός, ιδίως, απέναντι στους μαθητές που δεν συμπεριφέρονται σωστά και είναι αμελείς.

Παρομοίως, με βάση τον βαθμό επίδοσης των μαθητών, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών, αναφορικά με τις αξιολογικές δεξιότητες και ικανότητες του καλού εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι οι μαθητές υψηλής επίδοσης, με βαθμό «άριστα» δίνουν μεγαλύτερη έμφαση ο καλός εκπαιδευτικός να *«ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών»* (M.T.= 3,50), σε αντίθεση με τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, με βαθμό «καλά», οι οποίοι δίνουν λιγότερη σημασία σε αυτό (M.T.= 3,28). Επίσης, και αναφορικά με τις διαστάσεις της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού, οι υψηλής επίδοσης μαθητές, με βαθμό «άριστα», θεωρούν περισσότερο ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να *«επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους»* (M.T.= 3,28), σε σχέση με τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, με βαθμό «καλά», οι οποίοι δίνουν λιγότερη βαρύτητα σε αυτό (M.T.= 3,14). Μία πιθανή ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για τις παραπάνω διαπιστώσεις, με βάση και την εκπαιδευτική μας εμπειρία, είναι ότι οι μαθητές υψηλής επίδοσης, με βαθμό «άριστα», δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ακαδημαϊκή πρόοδό τους και τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, ενώ μπορεί να αντικατοπτρίζει και τις προσδοκίες και την αξία που δίνει η ίδια η οικογένεια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγχρόνως, η προτίμηση αυτή μπορεί να συνδέεται με την επιθυμία των μαθητών για διαρκή βελτίωση, καθώς θεωρούν ότι μέσω της ενεργού γονεϊκής εμπλοκής προάγεται η ακαδημαϊκή επιτυχία τους. Αντιθέτως, οι μαθητές χαμηλής επίδοσης, με βαθμό «καλά», δεν ενδιαφέρονται για την ακαδημαϊκή πρόοδό τους, ενώ μπορεί να ντρέπονται ή να φοβούνται τις

αντιδράσεις των γονιών τους. Επιπλέον, αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζει τη στάση του οικογενειακού περιβάλλοντός τους απέναντι στο σχολείο.

Συνακόλουθα, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο σπουδών του πατέρα και της μητέρας. Πιο ειδικά, οι μαθητές με πατέρα Γ/θμιας Εκπ/σης θεωρούν περισσότερο ότι καλός εκπαιδευτικός είναι *«αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του»* (Μ.Τ.= 3,13), από ό,τι οι μαθητές με πατέρα Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης (Μ.Τ.= 3,02). Επίσης, οι μαθητές με πατέρα Γ/θμιας Εκπ/σης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα αναφορικά με τις διδακτικές δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού, δηλαδή να *«διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο»* (Μ.Τ.= 3,80) και να *«κάνει το μάθημα ενδιαφέρον»* (Μ.Τ.= 3,73), σε αντίθεση με τους μαθητές με πατέρα Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης, οι οποίοι δίνουν λιγότερη έμφαση (Μ.Τ.= 3,72 και Μ.Τ.= 3,66 αντίστοιχα). Επιπλέον, οι μαθητές με πατέρα Γ/θμιας Εκπ/σης δίνουν μεγαλύτερη αξία στις παιδαγωγικές δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού και, συγκεκριμένα, να *«συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις»* (Μ.Τ.= 3,77) και να *«αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές»* (Μ.Τ.= 3,63), σε σχέση με του μαθητές με πατέρα Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης, οι οποίοι δίνουν λιγότερη σημασία (Μ.Τ.= 3,67 και Μ.Τ.= 3,56).

Αντίστοιχα, μαθητές με μητέρα Γ/θμιας Εκπ/σης θεωρούν περισσότερο ότι καλός εκπαιδευτικός είναι *«αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του»* (Μ.Τ.= 3,12), από ό,τι οι μαθητές με μητέρα Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης (Μ.Τ.= 3,01). Επίσης, οι μαθητές με μητέρα Γ/θμιας Εκπ/σης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα αναφορικά με τις διδακτικές δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού, δηλαδή να *«διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο»* (Μ.Τ.= 3,80) και να *«κάνει το μάθημα ενδιαφέρον»* (Μ.Τ.= 3,73), σε αντίθεση με τους μαθητές με μητέρα Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης, οι οποίοι δίνουν λιγότερη έμφαση (Μ.Τ.= 3,69 και Μ.Τ.= 3,65 αντίστοιχα). Επιπλέον, οι μαθητές με μητέρα Γ/θμιας Εκπ/σης δίνουν μεγαλύτερη αξία στις παιδαγωγικές δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού και, συγκεκριμένα, να *«συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις»* (Μ.Τ.= 3,75) και να *«αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές»* (Μ.Τ.= 3,63), σε σχέση με του μαθητές με μητέρα Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης, οι οποίοι δίνουν λιγότερη σημασία (Μ.Τ.= 3,67 και Μ.Τ.= 3,55).

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύεται ότι το επίπεδο σπουδών του πατέρα και της μητέρας επηρεάζει τις απόψεις των μαθητών και, προφανώς, διαμορφώνει και τις προσδοκίες τους. Με άλλα λόγια, αναδεικνύεται η επίδραση του

μορφωτικού κεφαλαίου της οικογένειας στη διαμόρφωση απόψεων και προσδοκιών των μαθητών για τον καλό εκπαιδευτικό. Πιο ειδικά, οι μαθητές με γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου (Γ/θμιας Εκπ/σης) δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις αξιολογικές, διδακτικές και παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητες του καλού εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με τους μαθητές που έχουν γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο (Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης). Αυτό ενδέχεται να αντανakλά τη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των γονέων με υψηλότερη εκπαίδευση για τις διαστάσεις του έργου του εκπαιδευτικού και τη σημασία που δίνουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων συσχετίσεων παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διαπίστωση, αναφορικά με τη στατιστικά σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ του Τύπου σχολείου και των απαντήσεων που δόθηκαν στις μεταβλητές Γ3.7 *«Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του»* ($\rho = 0.107$, $p\text{-value} < 0.05$), Γ4.1 *«Αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και ελαχιστοποιεί διαταραχές του μαθήματος»* ($\rho = 0.109$, $p\text{-value} < 0.05$) και Γ4.5 *«Εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου»* ($\rho = 0.1$, $p\text{-value} < 0.05$). Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτά, όταν μεγαλώνει ο τύπος σχολείου, δηλαδή ΓΕ.Λ., τότε οι τιμές των παραπάνω μεταβλητών αυξάνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των μαθητών πηγαίνουν προς τη διαβάθμιση «πολύ». Τα παραπάνω ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι μαθητές στο ΓΕ.Λ. αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό με πιο απαιτητικούς όρους. Ειδικότερα, αναμένουν ο καλός εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τις επιδόσεις τους θέτοντας υψηλούς στόχους και, συνάμα, αναγνωρίζουν την ανάγκη για μία δομημένη και αποτελεσματική διδασκαλία, χωρίς διαταραχές, ενώ προκρίνουν τη δίκαιη και συνεπή εφαρμογή των κανόνων, δηλαδή δίνουν μεγαλύτερη αξία στην πειθαρχία. Οι διαπιστώσεις αυτές, κατά την άποψή μας, συνδέονται με την αυξημένη προσοχή που δίνεται στην ακαδημαϊκή πρόοδο και επιτυχία των μαθητών στο ΓΕ.Λ., με στόχο τη σωστή προετοιμασία τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή τους στην Γ/θμια Εκπ/ση.

Αξιοσημείωτα, επίσης, είναι τα ακόλουθα ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ της Τάξης στο Γυμνάσιο, αλλά και το ΓΕ.Λ. και των απαντήσεων των μαθητών που δόθηκαν στις μεταβλητές Δ1.8 *«Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές»* ($\rho = -0.145$, $p\text{-value} < 0.05$), Δ1.14 *«Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών»*

(rho= -0.134, p-value<0.05) στο Γυμνάσιο και αντίστοιχα στις ίδιες μεταβλητές στο ΓΕ.Λ. (rho= -0.11, p-value<0.05) και (rho= -0.121, p-value<0.05). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι όταν οι τιμές της μεταβλητής «Τάξη» στο Γυμνάσιο και το ΓΕ.Λ. αυξάνονται, δηλαδή μεγαλώνουν οι τάξεις στο Γυμνάσιο και το ΓΕ.Λ., τότε οι τιμές των μεταβλητών Δ1.8 και Δ1.14 μειώνονται, δηλαδή οι απαντήσεις των μαθητών πηγαίνουν προς τη διαβάθμιση «καθόλου». Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν ότι οι μαθητές καθώς προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις, τόσο στο Γυμνάσιο όσο και το Λύκειο, επιθυμούν λιγότερο ο καλός εκπαιδευτικός να φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές και να επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών κατά την αξιολόγησή τους. Επομένως, όταν μεγαλώνουν οι τάξεις, τότε αναμένουν λιγότερη αυστηρότητα, εκτιμώντας περισσότερο τη δίκαιη και αμερόληπτη αξιολόγηση της επίδοσής τους. Ενδεχομένως, το εύρημα αυτό να αντικατοπτρίζει την ωρίμανση των μαθητών, αλλά και την ανάγκη τους για αναγνώριση της ατομικής αξίας και ικανότητάς τους, χωρίς εξωγενείς επιδράσεις.

Ως κατακλείδα, από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι απόψεις και οι προσδοκίες των μαθητών για τον καλό εκπαιδευτικό επηρεάζονται από το φύλο, τον τύπο σχολείου, την τάξη φοίτησης, την αστικότητα του σχολείου, τον βαθμό επίδοσης προαγωγής ή απόλυσης προηγούμενης τάξης των μαθητών και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Εισαγωγικό σημείωμα κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό καταγράφονται τα γενικότερα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία προέκυψαν από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Επίσης, διατυπώνονται ενδεικτικές προτάσεις, οι οποίες, κατά την άποψή μας, δύναται να συμβάλουν στην αναβάθμιση του έργου του καλού εκπαιδευτικού και, κατ' επέκταση, στη βελτίωση και αναβάθμιση τόσο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και, ευρύτερα, του αποτελεσματικού σχολείου, καθώς και σε περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος από μελλοντικούς ερευνητές.

7.1 Συμπεράσματα

Από τη συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος προσεγγίζει εννοιολογικά τον όρο «καλός εκπαιδευτικός», πρωτίστως, με την παιδαγωγική του ιδιότητα. Πιο ειδικά, αντιλαμβάνεται ως «καλό εκπαιδευτικό», κατά κύριο λόγο, εκείνον που συμπεριφέρεται σωστά στους μαθητές του, δηλαδή επικοινωνεί σωστά και αναπτύσσει καλή σχέση με τους μαθητές του. Ως εκ τούτου, οι μαθητές προσδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον παιδαγωγικό ρόλο του καλού εκπαιδευτικού («καλός παιδαγωγός»), ενώ απορρέει έμμεσα η απαίτηση των μαθητών για εξορθολογισμό της παιδαγωγικής αποστολής του εκπαιδευτικού και, ευρύτερα, του σχολείου. Υπό την έννοια αυτή, υποδηλώνεται η ανάγκη για παιδαγωγική επικοινωνία, για τη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος που χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό, για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και για τη σωστή παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας στην τάξη. Επίσης, θεωρούν, κατά δεύτερο λόγο, ως «καλό εκπαιδευτικό» εκείνον που ξέρει να διδάσκει καλά τα μαθήματά του («καλός διδάσκαλος»), προσδίδοντας αξία στη μετάδοση και απόκτηση των γνώσεων, καθώς και την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ενώ κατά τρίτο λόγο, εκείνον που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του («καλός αξιολογητής») και, κατά τέταρτο λόγο, εκείνον που διακρίνεται για τη σωστή και ισορροπημένη

προσωπικότητά του. Ως εκ τούτου, οι μαθητές θεωρούν ως «καλό εκπαιδευτικό» εκείνον που συνδυάζει τις παιδαγωγικές δεξιότητες με την ικανότητα να διδάσκει αποτελεσματικά και να αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και σωστά, ενώ διαθέτει μία ισορροπημένη προσωπικότητα, που προάγει τη μάθηση σε ένα θετικό, υποστηρικτικό και συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον, συμβάλλοντας στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

- Υπογραμμίζεται από τους μαθητές η καθοριστική επίδραση που ασκεί ο τρόπος οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον καλό εκπαιδευτικό, κυρίως, στη συμπεριφορά τους απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και, ακολούθως, στη συμπεριφορά τους απέναντι στο μάθημα, καθώς και στην επίδοσή τους στα μαθήματα. Ωστόσο, η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στο σχολείο δεν επηρεάζεται μόνο από τον καλό εκπαιδευτικό, αλλά και από άλλους παράγοντες, όπως τη διοίκηση και τη σχολική κουλτούρα.
- Οι μαθητές αναγνωρίζουν το ευρύ φάσμα ρόλων του καλού εκπαιδευτικού, ωστόσο, υπογραμμίζεται περισσότερο η συμβολή του στη μετάδοση και απόκτηση γνώσεων, καθώς και τη διαπαιδαγώγηση, ως φορέας γνώσης και καθοδήγησης που διαμορφώνει την προσωπική ταυτότητα των μαθητών, σε σχέση με την κοινωνικοποίηση.
- Αποδίδεται μεγάλη αξία από την πλειονότητα των μαθητών στην εκπαιδευτική-διδασκτική εμπειρία του καλού εκπαιδευτικού. Κατ' επέκταση, υποδηλώνεται η αποτελεσματικότερη επίδραση που ασκεί ο έμπειρος καλός εκπαιδευτικός στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, προσδίδοντάς του περισσότερες ικανότητες και δεξιότητες, τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας όσο και διαχείρισης της τάξης και υποστήριξης των μαθητών.
- Αναγνωρίζεται η σημαντικότητα των διδακτικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων του καλού εκπαιδευτικού για την πραγμάτωση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, ενώ επισημαίνεται ο ρόλος του «καλού διδασκάλου», που συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Ειδικότερα, προκρίνεται σε υψηλό βαθμό ο καλός εκπαιδευτικός να διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο και κατανοητό τρόπο, ακολούθως, με μεταδοτικό τρόπο και, συνακόλουθα, με σωστή μέθοδο, δηλαδή αποτελεσματικά. Υποδηλώνεται ότι οι μαθητές δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο και τις μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετεί ο καλός εκπαιδευτικός, προσδίδοντας μεγάλη αξία στην ευχάριστη, εύληπτη, μεταδοτική και

αποτελεσματική οργάνωση του μαθήματος για την επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

- Υπογραμμίζεται η υψηλή προσδοκία των μαθητών ο καλός εκπαιδευτικός να κάνει το μάθημά του ενδιαφέρον. Συνεπώς, υποδηλώνεται έμμεσα η απαίτηση για αξιοποίηση τρόπων και μεθόδων που αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μία διαδικασία ανακάλυψης, ενώ ξεφεύγουν από την παραδοσιακή διδασκαλία, τη διαδικασία της στείρας απομνημόνευσης και του ανταγωνισμού, καθώς και τις εξετασιοκεντρικές και χρησιμοθηρικές πρακτικές.
- Η υποστήριξη όλων των μαθητών (δυνατών και αδύνατων στις επιδόσεις), η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους για συμμετοχή στο μάθημα και η ενθάρρυνση για ελεύθερη έκφραση των αποριών μέσω ερωτήσεων, συνιστούν χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού που αξιολογούνται υψηλά από τους μαθητές, αναδεικνύοντας την ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν στη δικαιοσύνη, την ισότητα και την αμεροληψία.
- Βασική προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διδασκαλία θεωρείται από την πλειονότητα των μαθητών η επιστημονική και εκπαιδευτική επάρκεια του καλού εκπαιδευτικού. Υπό αυτή την έννοια, ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να έχει γνώση του αντικειμένου του, δηλαδή να γνωρίζει την ύλη και τους στόχους των μαθημάτων του, διασφαλίζοντας τη σωστή καθοδήγηση και μάθηση, καθώς και να δίνει βαρύτητα στα ουσιώδη και την επίτευξη των στόχων του μαθήματος, αξιοποιώντας ποικιλία μεθόδων και νέων τεχνολογιών. Συνάμα, η άρτια προετοιμασία του καλού εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία, σε καθημερινή βάση, εκτιμάται από τους μαθητές ως σημαντικό προσόν, ενώ υποδηλώνει την αξία που αποδίδουν σε μια δομημένη και προγραμματισμένη διδασκαλία.
- Η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών, η αφιέρωση χρόνου τόσο για ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και για ανακεφαλαίωση, η παροχή αρκετού χρόνου για σκέψη στις ερωτήσεις, η ενθάρρυνση και παρακίνηση των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα και η προώθηση της ομαδικότητας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών αναγνωρίζονται από την πλειονότητα των συμμετεχόντων ως σημαντικές διδακτικές δεξιότητες και ικανότητες του καλού εκπαιδευτικού, τις οποίες επιθυμούν να διαθέτει σε αρκετά μεγάλο βαθμό, για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας.
- Οι μαθητές εκφράζουν την επιθυμία ο καλός εκπαιδευτικός να είναι ευέλικτος ως προς την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος και τη διεκπεραίωση της

προβλεπόμενης διδακτέας ύλης. Προς την κατεύθυνση αυτή, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα ο καλός εκπαιδευτικός να μην περιορίζεται μόνο στην ύλη του αναλυτικού προγράμματος, αλλά να επικαιροποιεί και να προσαρμόζει το υλικό του στις ανάγκες των μαθητών και, επιπλέον, να παρέχει πρόσθετο υλικό που διεγείρει την κριτική και δημιουργική σκέψη τους, διασφαλίζοντας, βέβαια, την κάλυψη των βασικών προς απόκτηση γνώσεων.

- Η χρήση απλής και κατανοητής γλώσσας από τον καλό εκπαιδευτικό συγκαταλέγεται στα στοιχεία που έχουν ιδιαίτερη αξία για τους μαθητές, καθώς συμβάλλει στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης και τη διατήρηση αμείωτου του ενδιαφέροντος.
- Αναγνωρίζεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές. Πιο ειδικά, υπογραμμίζονται ως εξαιρετικά σημαντικά εφόδια του καλού εκπαιδευτικού η επίδειξη σεβασμού στην προσωπικότητα των μαθητών, καθώς και ο ρόλος του ως λειτουργός συμβουλευτικής, δηλαδή να διαθέτει ενσυναίσθηση, να είναι καλός ακροατής, να αποδέχεται τους μαθητές του όπως είναι, να είναι ειλικρινής και εχέμυθος. Παράλληλα, προβάλλονται ως σημαντικά χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού η αγάπη και η κατανόηση, καθώς και η επιβράβευση των προσπαθειών και η αποφυγή στιγματισμού και προσβολής των μαθητών, που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και τη βελτίωση της μάθησης.
- Οι μαθητές προσδοκούν ο καλός εκπαιδευτικός να διαθέτει δεξιότητες και ικανότητες, αναφορικά με τη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, επιτυγχάνοντας μια αποτελεσματική μάθηση και επικοινωνία. Ειδικότερα, εκφράζουν τη σαφή προτίμηση να δημιουργεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη, αναπτύσσοντας φιλικό, οικείο και συνεργατικό κλίμα, μειώνοντας, σαφώς, το άγχος των μαθητών και ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή τους. Παράλληλα, η έλλειψη προκαταλήψεων, η ενθάρρυνση και υποστήριξη των ντροπαλών ή αδύναμων μαθητών συνιστούν επιθυμητά χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού. Επίσης, αποδίδουν αρκετή σημασία στην ενθάρρυνση πρωτοβουλιών των μαθητών που ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους.
- Υπογραμμίζεται ως σημαντικό προσόν του καλού εκπαιδευτικού, από παιδαγωγικής άποψης, να διαθέτει χιούμορ και να δημιουργεί μια χαλαρή και οικεία ατμόσφαιρα κάνοντας αστεία, ενώ προκρίνεται σε μεγάλο βαθμό να είναι δημοκρατικός και να

καλλιεργεί τον διάλογο στην τάξη, με τη συμμετοχή όλων χωρίς φόβο και επιφυλάξεις, προάγοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης, επικοινωνίας και συνεργασίας στους μαθητές.

➤ Αναφορικά με τη βαρύτητα που δίνει ο καλός εκπαιδευτικός στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές, προσδιορίζονται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά ως εξαιρετικά σημαντικά. Πιο ειδικά, εκφράζεται υψηλή προτίμηση να είναι προσιτός/φιλικός και ευγενικός, ήρεμος και πράος, να σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, να αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης και να συνεργάζεται με προθυμία μαζί τους. Ως εκ τούτου, αναγνωρίζεται έμμεσα η επίδραση των παραπάνω συμπεριφορών στην ακαδημαϊκή πρόοδο και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή τους. Επίσης, υπογραμμίζονται ως θετικά προσόντα η ψυχραιμία και η υπομονή, που λειτουργούν αποτρεπτικά στις εντάσεις ή προβληματικές καταστάσεις και κρίσεις. Συγχρόνως, εκφράζεται η απαίτηση να έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του, ώστε να συμβάλει στην παρακίνηση και τη θετική ενίσχυση της μάθησης, της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής τους, καθώς λειτουργούν ως «αυτοεκπληρούμενες προφητείες», ενώ επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις τους. Επιπλέον, οι μαθητές επιζητούν έναν καλό εκπαιδευτικό ο οποίος αναπτύσσει ένα ζεστό κλίμα οικειότητας και τους προσφωνεί με το μικρό όνομα, διευκολύνοντας τη συνεργασία και επικοινωνία. Από την άλλη πλευρά, δεν επιθυμούν να είναι ψυχρός και απόμακρος, αλλά να αποφεύγει να διαμορφώνει μία συναισθηματική απόσταση, η οποία υπονομεύει τη συνεργασία τους και δημιουργεί την αίσθηση της αδιαφορίας. Επιπρόσθετα, θεωρούν πολύ σημαντικό ο καλός εκπαιδευτικός να είναι ανοικτός στην κριτική των μαθητών και να μην θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία. Συνάμα, εκτιμούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό να δραστηριοποιείται ενεργά στη σχολική ζωή, συμμετέχοντας σε διάφορες δράσεις του σχολείου, αναζητώντας ευκαιρίες να έρχεται σε επαφή με τους μαθητές και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας.

➤ Αναδεικνύεται μία ενδιαφέρουσα εικόνα του καλού εκπαιδευτικού, σχετικά με τις δεξιότητες και ικανότητες της παιδαγωγικής διαχείρισης της πειθαρχίας. Πιο ειδικά, οι περισσότεροι μαθητές εκφράζουν υψηλή προτίμηση ο καλός εκπαιδευτικός να είναι αυταρχικός, να επιβάλλει και να διαχειρίζεται την πειθαρχία με δημοκρατικό και παιδαγωγικά ορθό τρόπο (π.χ. με συμβουλές) και όχι με απειλές και τιμωρίες και, συνάμα, να επιλύει συγκρούσεις, διαφωνίες και εντάσεις κατά τον

ίδιο τρόπο. Ως εκ τούτου, υποδηλώνεται η επιθυμία διαμόρφωσης ενός δημοκρατικού, υγιούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, ενώ επισημαίνεται ο ρόλος του καλού εκπαιδευτικού ως ρυθμιστή της τάξης και διαμορφωτή θετικού παιδαγωγικού κλίματος.

- Η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η έγκαιρη ολοκλήρωση του μαθήματος και ο σεβασμός στο δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα συνιστούν εξαιρετικά σημαντικά γνωρίσματα του καλού εκπαιδευτικού, καθώς συμβάλλουν στη σωστή παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας στην τάξη. Κατ' επέκταση, οι μαθητές διατυπώνουν τη σαφή προτίμηση να είναι υπεύθυνος και συνεπής, υπογραμμίζοντας ως, αδιαμφισβήτητα, σημαντικό προσόν του καλού εκπαιδευτικού τη δίκαιη και συνεπή εφαρμογή των κανόνων συμπεριφοράς και λειτουργίας του σχολείου, υποδηλώνοντας την ανάγκη για αποτροπή φαινομένων αδικίας και πρόληψη διαταραχών, συγκρούσεων και εντάσεων. Από την άλλη πλευρά, η αποτροπή της απώλειας του διδακτικού χρόνου, η ελαχιστοποίηση των διαταραχών του μαθήματος, καθώς και η συνεπής/ακριβής προσέλευση στην τάξη αποτελούν αρκετά σημαντικά γνωρίσματα για τους μαθητές, που ενισχύουν το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού, ως πρότυπο πειθαρχίας.
- Ως υψηλής παιδαγωγικής αξίας αναδεικνύεται η προσδοκία των μαθητών για έναν καλό εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι δημοκρατικός, με δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, που συνδιαλέγεται με τους μαθητές και συνδιαμορφώνει τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης μαζί τους, προκειμένου να τους δεσμεύσει για την τήρησή τους και να διασφαλίσει την εύρυθμη και απρόσκοπτη λειτουργία της τάξης. Υπό αυτή την έννοια, η συμπερίληψη των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ενισχύει τη δημοκρατική συνείδησή τους και δίνει αξία στη φωνή των μαθητών, ενώ καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες που προάγουν τη συνεργασία και τη συμμετοχικότητα, ώστε να καταστούν ενεργοί μελλοντικοί πολίτες.
- Προκρίνεται ως εξαιρετικά σημαντικό παιδαγωγικό εφόδιο του καλού εκπαιδευτικού να είναι αμερόληπτος και δίκαιος, ώστε να διασφαλίζει ισότιμες ευκαιρίες μάθησης σε όλους, χωρίς διακρίσεις.
- Υπογραμμίζεται από την πλειονότητα των μαθητών ως ελαφρώς σημαντικό γνώρισμα του καλού εκπαιδευτικού να είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά. Υπό αυτή την έννοια, οι μαθητές επιθυμούν ο καλός εκπαιδευτικός να μην είναι πολύ αυστηρός, δηλαδή να μην ξεπερνά τα όρια τα

αυταρχισμού και της καταπίεσης. Αντιθέτως, προσδοκούν η αυστηρότητα να χαρακτηρίζεται από μέτρο και ευαισθησία όταν αφορά τη συμπεριφορά, ώστε να διασφαλίζεται η τάξη και η πειθαρχία στην τάξη.

- Δίνεται υψηλή προτεραιότητα από τους μαθητές ο καλός εκπαιδευτικός να είναι «καλός αξιολογητής». Πιο ειδικά, αναδεικνύεται, αδιαμφισβήτητα, ως κορυφαίο χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού να είναι δίκαιος και αντικειμενικός κριτής, που τους αξιολογεί με σωστό τρόπο, χωρίς να εργαλειοποιεί την αξιολόγηση ως μέσο τιμωρίας και εξουσίας. Η θέση αυτή αντικατοπτρίζει την επιθυμία των μαθητών η αξιολόγηση της επίδοσής τους να εφαρμόζεται με παιδαγωγικά ορθό τρόπο, ενώ ενισχύεται από τη σαφή προτίμηση ο καλός εκπαιδευτικός να εντοπίζει τις δυνατότητες, ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών, με στόχο, μέσω της ανατροφοδότησης, τη λήψη κατάλληλων βελτιωτικών μέτρων, που θα συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Προς την κατεύθυνση αυτή, η πλειονότητα των μαθητών κρίνει αναγκαίο ο καλός εκπαιδευτικός να δίνει άμεσα ανατροφοδότηση, να διορθώνει και να σχολιάζει τις γραπτές δοκιμασίες εξηγώντας τα λάθη, αποτρέποντας, έτσι, μελλοντικά λάθη, αλλά και μειώνοντας το άγχος της αναμονής.
- Η αποφυγή ανάρμοστων και επικριτικών σχολίων που αφορούν την επίδοση των μαθητών συνιστά εξαιρετικά σημαντικό γνώρισμα του καλού εκπαιδευτικού για την πλειονότητα των μαθητών. Συνεπώς, υποδηλώνεται έμμεσα η προσδοκία να χαρακτηρίζεται από ευγένεια, διακριτικότητα και ευαισθησία, επιδεικνύοντας σεβασμό προς τους μαθητές του.
- Αναγνωρίζεται από τους μαθητές η σημαντικότητα της συνεργασίας του καλού εκπαιδευτικού με τους γονείς, καθώς η σωστή ενημέρωση των γονέων για την επίδοσή τους θεωρείται ως πολύ σημαντικό προσόν του καλού εκπαιδευτικού.
- Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκφράζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό την άποψη ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογεί ανά τακτά χρονικά διαστήματα την πρόοδο των μαθητών, με σαφώς διατυπωμένα κριτήρια, διασφαλίζοντας την αντικειμενικότητα και, συνάμα, να συνδυάζει ποικίλες μεθόδους αξιολόγησης, τόσο παραδοσιακές όσο και σύγχρονες, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα προσαρμογής στις ανάγκες τους. Παράλληλα, θεωρούν αρκετά σημαντικό να δίνει σαφείς πληροφορίες, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών, αλλά και να παρέχει άμεση ανατροφοδότηση σε αυτές.

- Η άποψη των μαθητών του δείγματος, σχετικά με την αυστηρότητα του καλού εκπαιδευτικού, διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο και τον στόχο της αξιολόγησης. Από τη μια πλευρά, συνιστά κοινή αντίληψη των μαθητών ότι ο καλός εκπαιδευτικός οφείλει, σε αρκετά μεγάλο βαθμό, να φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές, ενώ από την άλλη πλευρά, επιθυμούν να μην είναι αυστηρός κατά την αξιολόγηση της επίδοσής τους. Υπό την έννοια αυτή, αναγνωρίζουν την αυστηρότητα ως δικαιολογημένη και επιβεβλημένη, όταν αφορά την επαναλαμβανόμενη έλλειψη προετοιμασίας και την αδιαφορία των μαθητών, υποδηλώνοντας έμμεσα την προσδοκία για καθορισμό ορίων και επιβολή συνεπειών από τον καλό εκπαιδευτικό, ώστε να διασφαλίσει τη συνέπεια, την υπευθυνότητα και τη δέσμευση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, όταν αφορά την επίδοση, προτιμούν να τους αξιολογεί με επιείκεια, αλλά δίκαια, αμερόληπτα και αντικειμενικά, χωρίς να επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση.
- Αναδεικνύονται ως ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού η ευχάριστη και ευγενική προσωπικότητα, ενώ τονίζεται η αναγκαιότητα να εμπνέει σεβασμό στους μαθητές του, να διαθέτει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του, να επιδεικνύει επαγγελματισμό με συνέπεια και υπευθυνότητα, καθώς λειτουργεί ως κινητήριο μοχλός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, οι μαθητές προτιμούν ιδιαίτερα τον καλό εκπαιδευτικό που κάνει αυτοκριτική, αναγνωρίζει και παραδέχεται τα λάθη του διαθέτοντας συναισθηματική νοημοσύνη, είναι ευέλικτος και εφαρμόζει καινοτόμες δράσεις. Επιπλέον, τόσο η αισιοδοξία όσο και η συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς εκτιμώνται ως αρκετά σημαντικά εφόδια, υποδηλώνοντας την ανάγκη για ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη. Περαιτέρω, οι μαθητές θεωρούν ότι οι επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) του καλού εκπαιδευτικού ενδυναμώνουν την επαγγελματική επάρκεια και ανάπτυξή του, ενώ η φροντισμένη και περιποιημένη εμφάνισή του θεωρούνται ενισχυτικά στοιχεία του παρουσιαστικού και της πειθαρχίας του που αντανakλώνται στη διδασκαλία του.
- Οι μαθητές του δείγματος, μέσα από τα δικά τους μάτια και τα προσωπικά βιώματα στην τάξη, κρίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που τους διδάσκουν, κατά τη χρονική στιγμή της διεξαγωγής της έρευνας, ανταποκρίνονται «αρκετά έως πολύ» στις προσδοκίες τους για τον καλό εκπαιδευτικό, κατά κύριο λόγο, ως προς την

παιδαγωγική τους συμπεριφορά, κατά δεύτερο λόγο, ως προς τη διδασκαλία των μαθημάτων, κατά τρίτο λόγο, ως προς την προσωπικότητά τους και, κατά τέταρτο λόγο, ως προς την αξιολόγηση της επίδοσής τους, με πολύ μικρή διαφορά μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων. Συνεπώς, οι μαθητές αναγνωρίζουν στους σημερινούς εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τις επιμέρους διαστάσεις του έργου τους, περισσότερο στοιχεία του καλού παιδαγωγού και του καλού διδασκάλου και λιγότερο στοιχεία της προσωπικότητας του καλού εκπαιδευτικού και του καλού αξιολογητή. Ως εκ τούτου, υποδηλώνεται έμμεσα από τους μαθητές ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί και, κυρίως, των αξιολογικών διαδικασιών. Χωρίς αμφιβολία, οι παραπάνω κρίσεις των μαθητών έχουν υποκειμενικό χαρακτήρα και αντανakλούν την εικόνα για τους εκπαιδευτικούς μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

- Ο περαιτέρω στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι το φύλο, η τάξη φοίτησης, ο τύπος σχολείου, η αστικότητα του σχολείου, ο βαθμός επίδοσης και το επίπεδο σπουδών του πατέρα και της μητέρας επηρεάζουν τις απόψεις των μαθητών και διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους, σχετικά με τις επιμέρους διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού και την προσωπικότητά του.
- Τα δέκα κορυφαία χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά των μαθητών που αναδεικνύονται, με ιεραρχική σειρά, στην παρούσα έρευνα είναι:
 - ✓ «Αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και, γενικά, με σωστό τρόπο»,
 - ✓ «Σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών»,
 - ✓ «Αναπτύσσει φιλικό και οικείο κλίμα και οι μαθητές αισθάνονται άνετα στην τάξη»,
 - ✓ «Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο»,
 - ✓ «Σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών»,
 - ✓ «Είναι προσιτός/φιλικός και ευγενικός» και «Είναι ευγενική προσωπικότητα»,
 - ✓ «Διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του»,
 - ✓ «Διαχειρίζεται την πειθαρχία στην τάξη με σωστό τρόπο, π.χ. με συμβουλές»,
 - ✓ «Δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος»,
 - ✓ «Είναι αμερόληπτος και δίκαιος».

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ενθαρρυντικά, καθώς προβάλλουν την εικόνα του καλού εκπαιδευτικού που αναζητούν οι μαθητές σήμερα, ενώ

εναρμονίζονται τόσο με τη σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία όσο και με τα πορίσματα συναφών ερευνών, ενισχύοντας την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και επιβεβαιώνοντας τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο καλός εκπαιδευτικός στην εκπαίδευση των μαθητών και τη διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας, αλλά και, εν τέλει, στη βελτίωση και αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του σχολείου. Προς την κατεύθυνση αυτή, οι μαθητές του δείγματος σκιαγραφούν το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα μέσα από τη δική τους σκοπιά και την καθημερινή τους σχολική εμπειρία. Υπογραμμίζεται η προσδοκία τους για έναν καλό εκπαιδευτικό ο οποίος είναι καλός και αποτελεσματικός σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις του έργου του και την προσωπικότητά του, καθώς είναι ο βασικός ρυθμιστής της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Υπό αυτή την έννοια, συνοψίζοντας, ο καλός εκπαιδευτικός από την οπτική των μαθητών είναι «καλός διδάσκαλος», χωρίς, όμως, να μένει μόνο στη μετάδοση των γνώσεων, αλλά να ενδιαφέρεται ουσιαστικά για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή τους. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές αναδεικνύουν, κυρίως, τον ρόλο του καλού εκπαιδευτικού ως «καλός παιδαγωγός», ο οποίος υιοθετεί έναν ανθρωποκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, με στοιχεία ενός λειτουργού συμβουλευτικής, διαμορφώνοντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις και συνθήκες για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής παιδαγωγικής επικοινωνίας και ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, ενώ συγχρόνως, δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους μαθητές, καθώς και την παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας στην τάξη. Επιπλέον, αναγνωρίζεται ο ρόλος του καλού εκπαιδευτικού ως «καλός αξιολογητής», καθώς οι μαθητές δίνουν ιδιαίτερα μεγάλη έμφαση στη δίκαιη, αντικειμενική και σωστή αξιολόγησή τους. Τέλος, οι μαθητές επιθυμούν ο καλός εκπαιδευτικός να διαθέτει μία προσωπικότητα που συνδυάζει την ανθρώπινη προσέγγιση, την παιδαγωγική επιδεξιότητα και την επαγγελματική αρτιότητα.

Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα ο καλός εκπαιδευτικός να εφαρμόζει διδακτικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικοποιητικές διαδικασίες για την ενίσχυση της μάθησης και των δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν ορθολογικά και αποτελεσματικά, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, στις προκλήσεις και τα προστάγματα της σύγχρονης εποχής, καθώς και της μελλοντικής πραγματικότητας.

Εν κατακλείδι, αξιολογώντας συνολικά τα ευρήματα της έρευνας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το σαφές μήνυμα που απορρέει από τις απαντήσεις των μαθητών του Γυμνασίου και του Γενικού Λυκείου, είναι ότι ο καλός εκπαιδευτικός επιβάλλεται να διαθέτει όλα τα απαιτούμενα εφόδια, επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά, καθώς και μία πολύπλευρη ευχάριστη και ευγενική προσωπικότητα που χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη, αντικειμενικότητα, ισότητα, ενσυναίσθηση, ειλικρίνεια, κατανόηση, προσήνεια, ευγένεια, υπομονή και πραότητα, συνέπεια, ευελιξία και προσαρμοστικότητα, αισιοδοξία, χιούμορ, ενθουσιασμό για τη δουλειά του και αυτοκριτική διάθεση. Συγχρόνως, οι μαθητές αναδεικνύουν ως προϋπόθεση παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας του καλού εκπαιδευτικού την ικανότητά του να οργανώνει με παιδαγωγικά ορθό τρόπο την παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές, να δίνει βαρύτητα στη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη και την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές, να εστιάζει στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας, να οργανώνει και να προγραμματίζει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με σωστό και με αποτελεσματικό τρόπο και να αξιολογεί την επίδοση των μαθητών με παιδαγωγικά ενδεδειγμένα κριτήρια και τρόπους. Προς την κατεύθυνση αυτή, ο καλός εκπαιδευτικός ο οποίος κινείται πάντα με γνώμονα το παιδαγωγικό συμφέρον και όφελος του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη του τις ανάγκες και τις προσδοκίες του κάθε μαθητή, σεβόμενος την προσωπικότητα του καθενός, συμβάλλει καθοριστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και την ενίσχυση της αποτελεσματικής μάθησης, των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και, γενικότερα, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών για την ομαλή κοινωνικοποίησή τους. Αναμφίβολα, ο καλός εκπαιδευτικός καθίσταται ως επιβεβλημένη αναγκαιότητα, υπόσταση και επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου και της κοινωνίας, καθώς είναι το κλειδί για την ποιοτική παροχή εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου, ενώ διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο ώστε το σχολείο να πληροί τις προϋποθέσεις για την πραγμάτωση της παιδαγωγικής και κοινωνικής αποστολής του και, εν τέλει, να είναι αποτελεσματικό.

Τέλος, η παρούσα έρευνα εδράζεται στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτή γίνεται κατανοητή και αντιληπτή από τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσω αυτής της έρευνας δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές των Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων να ακουστεί η φωνή τους και να εκφράσουν από τη σκοπιά τους ποιον θεωρούν καλό εκπαιδευτικό και ποια

χαρακτηριστικά προσδοκούν να διαθέτει, αναδεικνύοντας το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Με άλλη διατύπωση, η έρευνα αυτή συνέβαλε στην αποτύπωση της προσδοκώμενης εικόνας του καλού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά των μαθητών σήμερα. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αποτελούν σημαντική πηγή ανατροφοδότησης, τόσο για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ακούγοντας τη φωνή των μαθητών μπορούν να λάβουν βελτιωτικά μέτρα, να επαναπροσδιορίσουν και να επανασχεδιάσουν τις εκπαιδευτικές, διδακτικές και αξιολογικές πρακτικές και συμπεριφορές τους, προσβλέποντας στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όσο και για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι οφείλουν να γνωρίζουν ποια χαρακτηριστικά εκτιμούν οι μαθητές στον καλό εκπαιδευτικό, προκειμένου να προετοιμαστούν κατάλληλα για το μελλοντικό τους έργο. Επίσης, η παρούσα μελέτη απευθύνεται σε όσους αναλαμβάνουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και σε όσους εμπλέκονται στην αξιολόγηση των υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, για ενδεχόμενη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, η συνεισφορά της έρευνας αυτής έγκειται τόσο στον εμπλουτισμό της εικόνας του σύγχρονου καλού εκπαιδευτικού, καθώς και της ελληνικής βιβλιογραφίας και έρευνας, όσο και στην ανατροφοδότηση της έννοιας του καλού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά των μαθητών στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

7.2 Ενδεικτικές προτάσεις

Στη σημερινή εποχή, οι ραγδαίες εξελίξεις και μεταβολές της κοινωνίας επηρεάζουν, σαφώς, την εκπαίδευση, ενώ το σχολείο, μέσω της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, επαναπροσδιορίζει, συνεχώς, τους στόχους και τους προσανατολισμούς του, προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις και επιταγές για καλλιέργεια γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων. Υπό αυτό το πρίσμα, αναδεικνύεται ως επιτακτική αναγκαιότητα η ύπαρξη του καλού εκπαιδευτικού, με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, ο οποίος θα υλοποιήσει τους στόχους και τους προσανατολισμούς του αποτελεσματικού σχολείου και θα συμβάλλει στην αναδόμησή του, με στόχο τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ανθρώπων με ισχυρή προσωπικότητα και ταυτότητα, οι οποίοι θα

μπορέσουν να ανταποκριθούν με επάρκεια στις σύγχρονες και μελλοντικές προκλήσεις και απαιτήσεις της κοινωνίας.

Προς την κατεύθυνση αυτή, και με βάση την ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων, την ανασκόπηση της σύγχρονης παιδαγωγικής βιβλιογραφίας στο θεωρητικό μέρος και τη συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας, εκτιμούμε ότι μπορεί να συμβάλουν οι ακόλουθες ενδεικτικές προτάσεις:

- ✓ Η στελέχωση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν την εικόνα του καλού εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή του θεσμού της παιδαγωγικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, με στόχο την ανατροφοδότηση, τη βελτίωση, τον επανασχεδιασμό και επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να διασφαλίζεται η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Προς την κατεύθυνση αυτή, συμβάλλει η κατάλληλη ενημέρωση των εκπαιδευτικών, ώστε να καλλιεργηθεί μία κουλτούρα αξιολόγησης, ως μοχλός αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- ✓ Η μέριμνα της πολιτείας για τη συστηματική και υποχρεωτική επιμόρφωση των ενεργεία εκπαιδευτικών, τόσο σε ζητήματα που αφορούν τις επιμέρους διαστάσεις του έργου του εκπαιδευτικού όσο και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.
- ✓ Ο εκπαιδευτικός, ως βασικός συντελεστής εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, είναι ανάγκη να συνιστά βασικό μέλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής ηγεσίας. Ως εκ τούτου, πέρα από τη λήψη μέτρων για συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση, είναι σημαντικό η πολιτεία να μεριμνά για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από άποψη εργασιακών και οικονομικών συνθηκών, καθώς ο βαθμός ικανοποίησής τους συνδέεται με τη σχολική επιτυχία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ενώ συνιστά στοιχείο ενεργοποίησης και παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Κατ' επέκταση, μία πολιτική συνεχούς υποστήριξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση και αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και διασφαλίζει την ανταπόκριση στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών.
- ✓ Η άρτια παιδαγωγική και επιστημονική εκπαίδευση και κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών και, κυρίως, των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που υστερούν, στην πλειονότητά τους, σε παιδαγωγικές γνώσεις, αποτελεί βασική

προϋπόθεση για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επάρκεια στο έργο τους.

- ✓ Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις τρέχουσες εξελίξεις, καθώς και η επιδίωξή τους για επαγγελματική ανάπτυξη και επάρκεια, με τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις, συμβάλλει στην ανανέωση και αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους για την επαρκή ανταπόκρισή τους στα προστάγματα της εποχής και την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης στους μαθητές.
- ✓ Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δίκτυα εκπαιδευτικών και κοινότητες μάθησης, όπου μπορούν να ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες και καλές πρακτικές, συμβάλλει στη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση των διδακτικών και παιδαγωγικών τους προσεγγίσεων.
- ✓ Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να αφουγκραστούν και να λάβουν υπόψη τους τις απόψεις και τις προσδοκίες των μαθητών της συγκεκριμένης έρευνας, αλλά και των συναφών ερευνών, ως πηγή ανατροφοδότησης που συνεισφέρει στη βελτίωση, τον επανασχεδιασμό και επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού τους έργου. Προς την κατεύθυνση αυτή, συμβάλλει ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις πρακτικές και τις συμπεριφορές τους, παιδαγωγικές, διδακτικές και αξιολογικές, με έμφαση στις τελευταίες, καθώς οι μαθητές εκφράζουν έμμεσα την επιθυμία για βελτίωση των πρακτικών αξιολόγησης των επιδόσεών τους από τον εκπαιδευτικό. Κατ' επέκταση, είναι ανάγκη να διασφαλίζεται ότι η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης λειτουργεί ως εργαλείο ανατροφοδότησης και βελτίωσης του μαθητή και, ευρύτερα, της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία διεξάγεται με βάση τις παιδαγωγικές αρχές.
- ✓ Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τις απόψεις των μαθητών της παρούσας μελέτης, προκειμένου να προετοιμαστούν κατάλληλα για το εκπαιδευτικό έργο που θα ασκήσουν μελλοντικά.
- ✓ Η καθοριστική συμβολή των Διευθυντών των σχολείων στην πραγμάτωση ενός κοινού οράματος από όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικούς και μαθητές), στη στήριξη του έργου του καλού εκπαιδευτικού, καθώς και τη διαμόρφωση ενός ανοιχτού θετικού σχολικού κλίματος και ενός ασφαλούς συμπεριληπτικού περιβάλλοντος μάθησης, όπου όλοι συνεργάζονται με κοινούς στόχους.

- ✓ Οι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και οι εμπλεκόμενοι στην αξιολόγηση υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, να μελετήσουν και να λάβουν υπόψη τους τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης για ενδεχόμενη αξιοποίησή τους, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ✓ Η περαιτέρω διερεύνηση από μελλοντικούς ερευνητές των μεταβλητών της παρούσας έρευνας στις οποίες αναδείχθηκαν διαφοροποιήσεις ή συσχετίσεις στις απόψεις των μαθητών, ως προς το φύλο, τον τύπο σχολείου, την τάξη φοίτησης, τον βαθμό επίδοσης και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, που δεν επιβεβαιώνονται σε άλλες έρευνες και συνιστούν νέα ερευνητικά δεδομένα.
- ✓ Τα ευρήματα μιας συγκριτικής μελέτης των απόψεων των μαθητών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης θα είχαν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Τέλος, οι απόψεις και οι θέσεις των μαθητών παρουσιάζουν πάντα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς αντικατοπτρίζουν τόσο τα προσωπικά τους βιώματα από την καθημερινή σχολική ζωή όσο και τις επιδράσεις που δέχονται από τον οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο. Ακολουθώντας, οι απόψεις των μαθητών είναι χρήσιμες, καθώς αποκαλύπτουν και φωτίζουν πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, ειδικότερα, της μαθησιακής, καθώς και του εκπαιδευτικού, που, ενδεχομένως, χρήζουν βελτίωσης. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί, που είναι σε θέση να κατανοούν τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών τους, αποκτούν την ικανότητα και τη δεξιότητα να διαπαιδαγωγούν, να διδάσκουν, να αξιολογούν και να κοινωνικοποιούν με πιο αποτελεσματικό τρόπο τους μαθητές τους και, προφανώς, να ενισχύουν τις προϋποθέσεις επίτευξης των εκπαιδευτικών τους στόχων. Επειδή οι έρευνες για τον καλό εκπαιδευτικό από τη σκοπιά των μαθητών είναι περιορισμένες, φιλοδοξούμε ότι έχουμε συμβάλλει στη συζήτηση και την περαιτέρω διερεύνηση του εν λόγω θέματος, με στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του σχολείου στη σημερινή εποχή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999α). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σ.σ. 17-92). Τόμος Β΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση* [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Χειμερινό εξάμηνο 2003-2004. Ρέθυμνο.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου Γ. & Καδιανάκη, Μ. (2006). Εμπειρική μελέτη του επικοινωνιακού πλαισίου της σχολικής τάξης. Στο: Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., Χατζηχρήστου, Σ. (Επιμ.). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*, τόμος γ΄, σ.σ. 78-93. Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 57, σ.σ. 5-30.
- Ανδρεόπουλος, Κ. (1984). Η διδασκαλία: Μια μορφή επικοινωνίας. *Νέα Παιδεία*, 31, σ.σ. 105-114.
- Αντωνοπούλου, Α., Κουβαβά, Σ. & Νικολακοπούλου, Μ. (2020). Αντιλήψεις παιδιών για την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη και τα κίνητρά τους για μάθηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), σ.σ. 1-21.
- Αραβανής, Γ. Ε. (1990). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητών ως ψυχοκοινωνιολογικό φαινόμενο της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αραβανής, Γ. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην εκπαίδευση. Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Γ. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Βρεττός, Γ. (1996). Αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, σ.σ.103-122.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. (Επιμ. Α. Αϊδίνης, Μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννακόπουλος, Χ. (2014). *Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των καθηγητών στο Λύκειο που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Γιαννέλος, Α. (2009). *Η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Ο εκπαιδευτικός ως «σημαντικός άλλος»*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτική και διαπολιτισμική επάρκεια & ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: Typocenter.
- Γκόβαρης, Χρ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουρίδου, Ε. (2015). *Ποιες είναι οι σημαντικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους γονείς και τους μαθητές*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Clark, C.M. (1993). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο: A. Hargreaves & M.G. Fullan (Επιμ.) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, (Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή) (σσ. 124-139). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.
- Cohen, L., Manion, L. & Morriison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.
- Δαγδιλέλης, Β. (2005). Η πληροφορική στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης- Πληροφορική και στελέχη της εκπαίδευσης. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σ.σ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονία.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (Μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Δεληκωσταντής, Κ. (1994). Από τον «δάσκαλο» στον εκπαιδευτικό. *Εκκλησιαστικός Κήρυκας. Θεολογική Επετηρίδα της Ιεράς Μητροπόλεως Κιτίου*, 6, σ.σ. 83-114.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής: Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Μέρος Β΄: Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. & Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. Χ. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Από τη θεωρία της μάθησης στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων. Με στοιχεία επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων*. Αθήνα: Έλλην.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: Ένα συστημικό μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.
- Διαμαντίδου, Κ. (2014). Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. (σ.σ. 465-480). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών.
- Δουράνου, Α. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, σ.σ. 43-48.

- Δράκος, Γ. (2011). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (2000). Πώς οι μαθητές/τριες θέλουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. *Νέα Παιδεία*, 96, σ.σ. 70-84.
- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία-Αποτελεσματική μάθηση*. (Επιμ. Α. Λεονταρή & Συγκολλίτου, Μτφρ. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.
- Fontana, D. (1995). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. (Μτφρ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*; Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ζεργιώτης, Α. Ν. (2007). Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης. Στο: Ε. Μακρή-Μπότσαρη, *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σ.σ. 219-238). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 13.
- Gordon, T. (1999). *Ο Αποτελεσματικός Δάσκαλος*. (μτφ. Κοντογιώργος) Αθήνα: Ευρωσπουδη ΕΠΕ.
- Gordon, T. (2021). *Τα μυστικά του αποτελεσματικού δασκάλου* (μτφρ. Ζ. Ρηγοπούλου). Αθήνα: Κάκτος.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Hopf, D. & Ξωχέλλης, Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Δεξιότητες διδασκαλίας: Επικοινωνία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (Μτφρ. Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καδιανάκη, Μ. (2008). *Αποτελεσματική Διδασκαλία – Επικοινωνιακό Πλαίσιο της Σχολικής Τάξης και η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Καΐλλα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καπαχτσή, Β. (2011). *Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Μια αναπτυξιακή διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρράς, Κ. (2011). *Ο εκπαιδευτικός σ' έναν κόσμο που αλλάζει: Μια πρόκληση για την Παιδαγωγική σήμερα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών: Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006α). *Μάθηση και διδασκαλία: Μάθηση*, τ. Α', Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006β). *Μάθηση και διδασκαλία: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*, τ. Β', Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κατερέλος, Ι. (2001). Η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία. Επιστημολογικοί Προβληματισμοί και Μεθοδολογικές Κατευθύνσεις* (σ.σ. 433-475). Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κατσίλλης, Μ. Ι. (2005). Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, σ.σ. 131-138.
- Καψάλης, Α. (1994). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2010). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*, Β΄ Έκδοση. Αθήνα: Άτραπος.
- Καψάλης, Α. & Θεοδώρου Δ. (2021). *Θεωρία του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2021). *Σύγχρονη διδακτική* (Γ΄ Έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Keilhacker, M. (1952). *Ο ιδανικός δάσκαλος*. (Μτφρ. Ευ. Παράσχης). Ηράκλειο: Σπύρ. Δ. Αλεξίου.
- Κλωνάρη, Α. (2007). Αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί: Απόψεις μαθητών Β΄ τάξης Γυμνασίου. Στο: *Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτική Φυσικών Επιστημών και νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*, 5(B), σ.σ. 861-868.
- Κόμης, Β. & Μικρόπουλος, Α. (2001). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κοντάκος, Α. (2002). Παιδαγωγική των Μέσων και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Στο: Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος Α, (σ.σ. 393-401). Ρόδος: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1998). Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική-μαθησιακή συνάντηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 46-47, σ.σ. 33-63.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1994). *Διδασκαλία, ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις*, τ. Ι. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο - Προσδοκίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: αυτοέκδοση.
- Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (1998). *Διερεύνηση και συνεργασία για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η Πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδης, Α. & Παστίδης, Κ. (2002). Προοπτικές διεύρυνσης της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσω της ενασχόλησής της με την ύπαρξη διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Κυριακίδης, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα, & Μ. Κουτσούλης (Επιμ.), *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Πρακτικά – Τόμος Β' VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. (σ.σ. 111-123). Λευκωσία.
- Κωνσταντίνου, Ι. & Λογοθέτη Στ. (2022). Ο επιθυμητός και αποδεκτός εκπαιδευτικός από τη σκοπιά των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου. Στο: *1^ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί*. (σ.σ.). (Επιμ.). Ιωάννινα 13-15 Μαΐου 2022. Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1999). Οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και περιθωριοποίηση του μαθητή. Στο: Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. σ.σ. 155-167. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007α). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία: ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2007β). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007γ). Η σχολική διαπαιδαγώγηση σε περιθωριακό ρόλο. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου: Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σ.σ. 25-29). 17-20 Μαΐου 2007, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2014). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και η διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητή. *Πρακτικά 9^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, (σ.σ. 54-67). Τόμος Α', 28-30 Νοεμβρίου 2014. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2017β). Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α.: Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές* (σ.σ. 126-135). Τόμος 1. Αθήνα, Ελλάδα, 11-13 Μαΐου 2017.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2017γ). Το σχολείο που βιώνουμε και το σχολείο που διεκδικούμε. *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Εκπαίδευση και Πράξη, Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο* (σ.σ. 28-40). Τόμος Α'. Αθήνα, Ελλάδα, 19-21 Μαΐου 2017. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεονταρή, Α. & Κυρίδης, Α. (1999). Ποιος είναι ο καλός δάσκαλος; Ας αφήσουμε τους μαθητές να τον περιγράψουν. *Νέα Παιδεία*, 92, σ.σ. 159-181.
- Λιακοπούλου, Μ. (2009). *Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.

- Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Λιακοπούλου, Μ. (2011). Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και περιορισμοί. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 50, σ.σ. 123-129.
- Λιακοπούλου, Μ. (2012). Εκπαιδευόντας «στοχαζόμενους» εκπαιδευτικούς (reflective teachers): γιατί, πότε, πώς. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54, σ.σ. 17-33.
- Λιακοπούλου, Μ. (2014α). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σ.σ. 44-115). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών.
- Λιακοπούλου, Μ. (2014β). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών.
- Λιακοπούλου, Μ. (2016). Μπορεί το σχολείο να αποτελέσει κοινότητα μάθησης των εκπαιδευτικών; Δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, σ.σ. 19-38.
- Λιακοπούλου, Μ. (2017). Τι καθιστά ένα σχολείο οργανισμό μάθησης; Διερευνώντας την ελληνική πραγματικότητα. *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, τόμος Β', Σχολική Ηγεσία και Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί*, (σ.σ. 197-208). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Λιακοπούλου, Μ. (2020α). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Λιακοπούλου, Μ. (2020β). Αυτοαξιολόγηση και δημοκρατικό σχολείο. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 5, σ.σ. 102-113.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: Ουτοπία και Πράξη*, (μτφρ. Χ. Δούκας και Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

- Μάνου, Α. Τ. (2013). *Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μαστροδήμου, Ε. (2008). *Διαστάσεις της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης στον ορισμό του «καλού δασκάλου», μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Θεωρία και πράξη της οργανωτικής διδακτικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. (2007). *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: I. Θεωρία της Διδασκαλίας, II. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1997). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & 462 Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σ.σ. 93-136). Τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). *Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου*

- Παιδείας, Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, (σ.σ. 349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μόρφη, Α. Θ. (2017). *Το Προφίλ του Εκπαιδευτικού στο Δημόσιο Σχολείο-Έρευνα*. Διδακτορική Διατριβή. Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.
- Μπάκας, Θ. (2009). Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 3, σ.σ. 47-56.
- Μπάκας, Θ. (2011). Οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου. Στο Π. Γεωργογιάννη (Επιμ.), *Πρακτικά 14^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σ.σ. 241-250). Τόμος Ι. Βόλος, Ελλάδα, 13-15 Μαΐου 2011. Πάτρα: TYPOCENTER.
- Μπάκας, Θ. (2016). Η εκπαιδευτική πολιτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης, & Σ. Χανδόλιας (Επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Ζητήματα θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις* (σ.σ. 56-64). Γύθειο, Ελλάδα, 26-28 Φεβρουαρίου 2016. Σπάρτη: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Λακωνικής.
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η Ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαραλός, Γ. (2001). Βασικά χαρακτηριστικά μιας έρευνας δράσης και το πλαίσιο αναφοράς του ερευνητή. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σ.σ. 72-80). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαραλός, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Στο: Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου, & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του: Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον* (σ.σ. 669-684), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ*. Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής.
- Μπασέτας, Κ. Χ. (2007). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπασέτας, Κ. Χ. (2010). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Μπέλλας, Θ. (1980). Το μη γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας. *Νέα Παιδεία*, 4(13), σ.σ. 51-59.
- Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόμπας, Λ. Χ. (2015). *Μίλα μου για τον δάσκαλο, εμένα αυτό μου φτάνει!* Αθήνα: Φολόη.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Team.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη, Α. (2001). Ο ρόλος της Σχολικής Συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, σ.σ. 25-41.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε.*, 17, σ.σ. 181-192.
- Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (1995). Το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 34-35, σ.σ. 81-88.
- Νιάρη, Μ. & Μανούσου, Ε. (2013). Το φαινόμενο Πυγμαλίων, η επίδρασή του στη μαθησιακή διεργασία και η διδακτική του αξιοποίηση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες Μάθησης*, 8-10 Νοεμβρίου 2013, σ.σ. 36-48. Αθήνα: ΕΔΑΑΕ.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούσκας, Ν. (2005). *Εννοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Αυτοέκδοση.
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, (6), σ.σ. 28-41.

- Ξωχέλλης, Π. (1981). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα: Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σ.σ. 75-91). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (2015α). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2015β). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Οικονομίδης, Β. (2011). Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β. Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σ.σ. 204-246). Αθήνα: Διάδραση.
- Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Κ. Καρράς (Επιμ.), *Θέματα της σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης* (σ.σ. 11-31). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.ΜΕ.Ι.Ε.Δ.Ε.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Στ., Κωστάκης, Α. & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής. Κέντρο πολιτικής έρευνας και επιμορφώσεως*. Αθήνα: Ίων.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001α). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, σ.σ. 81-90.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001β). Προς μια αξιολογική οπτική για τον «γεννημένο» ή «αποτελεσματικό» δάσκαλο; Στο Κ. Ουζούνης & Α. Καραφύλλης (Επιμ.),

- Πρακτικά Συνεδρίου «Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση»*, σ.σ. 75-82. Αλεξανδρούπολη, 10-13 Μαΐου 2001. Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίδη.
- Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2016). Ο ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2Α), σ.σ. 38-55.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). Εφαρμογές τη αντισταθμιστικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 26, σ.σ. 17-33.
- Παπαναούμ, Ζ. (1984). *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών: Συμβολή στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παπαναούμ, Ζ. (1989). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο, κριτική θεώρηση και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών.
- Παπανδρέου, Α. (1995). *Μια σπουδή αποτελεσματικής διδασκαλίας*. Λευκωσία, Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπανδρέου, Α. (2002). *Αποτελεσματική Διδασκαλία*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπανδρέου, Α. (2009). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαοικονόμου, Α. (2019). *Διαστάσεις του εκπαιδευτικού ρόλου: Θεωρία και Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Παπάς, Α. (1994). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Δελφοί.
- Παπάς, Α. (1997). *Το προφίλ του δασκάλου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Ιδίου.

- Πασιαρδή, Γ. (2000). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Α. (1993). *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Εκδόσεις Art of Text.
- Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Πολυμεροπούλου, Β. (2020). *Ανίχνευση των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Postic, M. (1995). *Η μορφωτική σχέση* (μτφ. Δ. Τουλούπη). Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρνάρη, Μ. (2013). *Επιστημική δικαιολόγηση. Μια γνωσιοθεωρητική προσέγγιση*. Αθήνα: Νήσος.
- Πουρνάρη, Μ. (2014). Ποια γνώση πρέπει να διδάσκεται; Οι επιστημικές αξίες στη σχολική γνώση. Στα Πρακτικά 7^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης: Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία, Ιστορικές Συγκριτικές προσεγγίσεις, Πανεπιστήμιο Πατρών, 28-29 Ιουνίου 2014.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέων.
- Reble, A.I. (1990). *Ιστορία της παιδαγωγικής* (μτφ. Θ. Χατζηστεφανίδη, & Σ. Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη). Αθήνα: Παπαδήμας.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού) (2η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Ρούβα-Παπαλεοντίου, Α., Νεοπολέμου, Τ. & Αβρααμίδου, Λ. (2014). Οι αντιλήψεις των μαθητών για τον ιδανικό εκπαιδευτικό: Μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, σ.σ. 7-24.

- Σαββίδης, Γ. (2015). Το αποτελεσματικό σχολείο, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και η δημιουργία κλίματος για αλλαγή. Στο Πασιαρδής, Π. (2015). (Επιμ.). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός*. (σ.σ. 277-305). Αθήνα: Έλλην.
- Σαϊτή, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαϊτή, Α. & Σαϊτής Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2008α). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαϊτής, Χ. (2008β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. & Σαϊτή, Α. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης : Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. P. & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. (Μτφρ. Μ. Κουλεντιανού, Επιμ. Ν. Μακρής & Δ. Πνευματικός). Αθήνα: Gutenberg.
- Σκαλιάπας, Γ. Ν. (1999). *Η σχέση δασκάλου-μαθητή στο μαθητοκεντρικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σκουρής, Β., & Τάχος, Α. (1995). *Δίκαιο της παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και πράξη*. (Επιμ. Κ. Κόκκινος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομών, Ι., & Μακρυγιώτη, Δ. (1995). Σχολικές αντί-δράσεις και μαθητικές υποकुλτούρες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, σ.σ. 33-46.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2011). «Επικοινωνιακές» συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον. *Παιδαγωγική επικοινωνία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2013). *Επικοινωνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

- Σταμέλος, Γ. (2001). Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει. Στο: Κ. Ουζούνης, Α. Καραφύλλης (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου: Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, (σσ. 83-89). Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, Μάιος 2001. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Στασινούλια, Α. (2019). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη, Ε., Στραβάκου, Π. & Κουγιουρούκη, Μ (2006). Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός καλού εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 119, σ.σ. 141-147.
- Τζαβελάς, Γ. & Βόντα, Ι. (2017). *Δειγματοληψία: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παρασκήνιο -Μαρίνης Σπύρος & Σία, Ο.Ε.
- Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τριανταφύλλου, Χ. (2013). *Η Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών της τρίτης τάξης του Γυμνασίου για τον αποτελεσματικό παιδαγωγικό: Η περίπτωση των Κυκλάδων και της Φιλιππιάδας*». Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τριλιανός, Θ. (1998α). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. τ. Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Θ. (1998β). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. τ. Β΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Α. (2012). Η ποιότητα της εκπαίδευσης και οι δείκτες που την προσδιορίζουν. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρούμάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (σ.σ. 31-52). Τόμος Α΄. Αθήνα, Ελλάδα, 11- 13 Μαΐου, 2012.
- Τριλιανός, Α. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσάκωνα, Β. (2013). *Η Κοινωνιογλωσσολογία του χιούμορ. Θεωρία, λειτουργίες και διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Τσαμπίκα, Κ., Κολοκοτρώνης, Δ. & Θεοφανέλλης, Τ. (2011). Εκπαιδευτικό συμβόλαιο. Προώθηση της συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση και εφαρμογή των κανόνων της σχολικής τάξης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, (5), σ.σ. 3- 10.
- Τσατσούλη, Α. (2017). *Αξιολόγηση σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ΠΤΔΕ.
- Τσατσούλη, Α. (2019). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος: διερεύνηση στον Νομό Θεσπρωτίας. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 42, σ.σ. 61-100.
- Τσατσούλη, Α. (2022α). Συνέπειες της τηλεεκπαίδευσης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές κατά την πανδημία. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2022), *Αγωγή Υγείας, Ειδική Αγωγή, Συμβουλευτική, Παιδαγωγική θεραπεία, Κοινωνική Παιδαγωγική, Σεξουαλική αγωγή, Πρακτικά 34ου Διεθνούς Συνεδρίου*, Πάτρα 3-4 Δεκεμβρίου 2021, σ.σ. 149-158.
- Τσατσούλη, Α. (2022β). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, ως αναγκαιότητα, κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τον καιρό της πανδημίας. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2022), *Αγωγή Υγείας, Ειδική Αγωγή, Συμβουλευτική, Παιδαγωγική θεραπεία, Κοινωνική Παιδαγωγική, Σεξουαλική αγωγή, Πρακτικά 34ου Διεθνούς Συνεδρίου*, Πάτρα 3-4 Δεκεμβρίου 2021, σ.σ. 351-362.
- Τσατσούλη, Α. (2022γ). Ο καλός εκπαιδευτικός από παιδαγωγική σκοπιά: Ανασκόπηση σύγχρονων ερευνών. Στο: *1^ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί*. Ιωάννινα 13-15 Μαΐου 2022. Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων. σ.σ.
- Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσιπλητάρης, Α. (2003). Προβλήματα στην επικοινωνία και τη διδασκαλία στη σχολική τάξη: Γνώσεις και αξίες. Στο: *Πρακτικά συνεδρίου ΕΛΛΕΕΠΕΚ: Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση* (σ.σ. 88-98). Αθήνα: Α. Παπάς.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 3, σ.σ. 31-46.

- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2013). Ανασκοπώντας τη συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 146, σ.σ. 15-44.
- Υφαντή, Α. & Φωτοπούλου, Β. (2011). Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 4, σ.σ. 70-83.
- Verderber, R. F. & Verderber, K. S. (2006). *Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας*. (Επιμ. Α. Ν. Ζεργιώτης). Αθήνα: Έλλην.
- Φλουρής, Γ. (1982). Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά τους. *Νέα Παιδεία*, 23, σ.σ. 26-32.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φύκαρης, Ι. (2017). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Χανιωτάκης, Ν. (2010). *Το χιούμορ στη διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Παιδαγωγική του χιούμορ*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2005). Το πρότυπο των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από το ψυχισμό του παιδιού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τ. 10, σ.σ. 145 -155.
- Χατζηδήμου, Δ. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Χουρδάκης, Γ.Α. (1999). *Θέματα από την ιστορία της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χριστοφίδου, Ε. (2014). *Η Δυναμική του Αποτελεσματικού Εκπαιδευτικού στη Σύγχρονη Πραγματικότητα. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χρυσός, Μ. (2017). *Δεξιότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού για ένα αποτελεσματικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπόνια.
- Ψαθοπούλου, Π. (2013). Οι διαταραχές των εφήβων και ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 101, σ.σ. 370-379.
- Ψαρρού, Ν. (2005). *Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Watzlawick, P., Bavelas-Beawin, J. B. & Jackson, D. D. (2004). *Ανθρώπινη επικοινωνία κι οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά* (Μτφρ. Α. Γολέμη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Wragg, E. (2001). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Ν. Αβούρη, Μτφρ.). 1η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Abecassis, M., Hartup, W. W., Haselager, G. J. T., Scholte, R. H. J. & Van Lieshout, C. F. M. (2002). Mutual antipathies and their significance in middle childhood and adolescence. *Child Development*, 73, pp. 1543-1556.

Akiri, A. (2013). Effects of Teachers' Effectiveness on Students' Academic Performance in Public Secondary Schools. *Journal of Educational and Social Research MCSER Publishing, Rome-Italy*, 3(3), pp. 105-111.

Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School psychology review*, 42(1), pp. 76-98.

Anderson, L.W. (1989). *The effective teacher*. Singapore: McGraw-Hill International

Anderson L. W. (1991). *Increasing Teacher Effectiveness*. UNESCO: Paris.

André, S., Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Telli, S., Chun, S., Fernández-García, C. M., de Jager, T., Irnidayanti, Y., Inda-Caro, M., Lee, O., Safrina, R., Coetzee, T. & Jeon, M. (2020). Student perceptions in measuring teaching behaviour across six countries: A multi-group confirmatory factor analysis approach to measurement invariance. *Frontiers in Psychology*, 11, pp. 1-19.

Armstrong, R. A. (2014). When to use the Bonferroni correction. *Ophthalmic & Physiological Optics*, 34(5), pp. 502-508.

Arnon, S. & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), pp. 441-464.

Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students'

- engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), pp. 261-278.
- Baier, F., Decker, A-T., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Kunter, M. (2019). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 767-786.
- Bakx, A., Koopman, M., de Kruijf, J. & den Brok, P. (2015). Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 21(5), 543-564.
- Batool, S. S., Naz, B., Habib, S., Anjum, W., Goraya, F., Akram, M. & Sadaf, A. (2015). Construction of Effective Teaching Evaluation Scale and Students' Perception of the Characteristics of Effective Teachers. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 13(1), pp. 28-35.
- Bernieri, F. J. (1991). Interpersonal sensitivity in teaching interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(1), 98-103.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, pp. 61-79.
- Bondy, E., Ross, D. D., Hambacher, E. & Acosta, M. (2013). Becoming warm demanders: Perspectives and practices of first-year teachers. *Urban Education*, 48(3), pp. 420-450.
- Borich, G.D. (2011). *Effective teaching Methods (7thed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1976). *Die Lehrer-Schüler Interaktion*. München: Urban and Schwarzenberg.
- Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), (pp. 328-375). New York, NY: Macmillan.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S., Korfiati, A. & Baourda, V. (2015). Secondary School Students' Perceptions of Their Counselling Needs in a Era of Global Financial Crisis: An Explotary Study in Greece. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37(2), pp. 168-178.
- Bruner, S. J. (1966). *Towards a theory of instruction*. London: Harvard University Press.

- Bucholz, J. L. & Sheffler, J. L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment. Planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4), pp. 1-13.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), pp. 119-141.
- Chang, J. (2011). A Case Study of the “Pygmalion Effect”: Teacher Expectations and Student Achievement. *International Education Studies*, 4(1), pp. 198- 201.
- Charogiannis, N. (1976-77). *Pupil’s expectations of teachers. A study of primary school pupils in Greece*. Dundee.
- Chetty, R., Friedman, J. N. & Rockoff, J. E. (2011). *The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood* (Working Paper 17699). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Chetty, R., Friedman, J. N. & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *American Economic Review*, 104(9), pp. 2593–2632.
- Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P. & Creemers, B. P. M. (2014). Searching for stages of teacher skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 1–11.
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A. M. (2015). Framing teacher preparation research: An overview of the field, Part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), pp. 7-20.
- Coe, R., Aloisi, C. Higgins, S. & Elliot L. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Center for Evaluation and Monitoring, Durham University.
- Coleman, J. S. (1979). *Equality of educational opportunity*, New York: Arno Press.
- Coleman, J., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., Mc Partland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M. & Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere. Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior*, 18(2), pp. 18-26.

- Cornett, C. E. (2001). *Learning through Laughter: Humor in the Classroom*. Fastback 241. Phi Delta Kappa, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, IN 47402.
- Corso, M. J., Bundick, M. J., Quaglia, R. & Haywood, D. E. (2013). Where student, teacher, and content meet: Student engagement in the secondary school classroom. *American Secondary Education*, 41, pp. 50-61.
- Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matter most*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory; and Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassel.
- Creemers, B. P. M. (1997). *Effective schools and effective teachers: An international perspective*. UK: CREPE Occasional Papers.
- Creemers, B.P.M. (1999). Educational Effectiveness and Improvement in Developing Societies: Some Experience from the Primary Education Quality Improvement Project in Indonesia. *Tertium Comparationis, Journal für Internationale Bildungsforschung*, 5(1), pp. 32-51.
- Creemers, B. P. M. (2002). From school effectiveness and school improvement to Effective School Improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), pp. 343-362.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), pp. 347-366.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B. P. & Kyriakides, L. (2011). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Creemers, B. P. & Reezigt, G. (2003). *The role of School and Classroom Climate in Elementary School*. School Climate, Routledge Falmer, London.
- Cristian, S. & Denisa, M. A. (2014). Students' opinions regarding the qualities and skills of the teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 128, pp. 146-151.
- Cronbach, L. J. (1951). "Coefficient alpha and the internal structure of tests." *Psychometrika*, 16(3), pp. 297-334.

- Cruickshank D. R. (1990). *Research that Informs Teachers and Teacher Educators*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Cui, Z., Valcke, M. & Vanderlinde, R. (2016). Study of Parents' Perceptions of Preschool Teaching Competencies in China, *Open Journal of Social Sciences*, 4, pp. 1-7.
- Cullingford, C. (1995). *The Effective Teacher*. London: Cassel.
- Czsikszemihali, M. & McCormack, J. (1986). The influence of teachers. *Phi Delta Kappan*, 67(6), pp. 415-419.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1, pp. 1-49.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Recognizing and developing effective teaching: What policy makers should know and do*. [Policy brief]. Washington DC: Center for American Progress.
- Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom*. USA: Jossey Bass.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (ed.), *Improving Academic Achievement: Contributions of Social Psychology*, (pp. 59–85). New York: Academic Press.
- den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, pp. 407-422.
- Dermidag, S. (2014). Classroom management and students' self-esteem: Creating positive classrooms. *Educational Research and Reviews*, 10(2), pp. 191-197.
- Devine, D., Fahie, D. & McGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32, pp. 83-108.
- Dorman, J. P. (2008). Using student perceptions to compare actual and preferred classroom environment in Queensland schools. *Educational Studies*, 34(4), pp. 299-308.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431). New York: Macmillan.
- Dozza, L. & Cavrini, G. (2012). Perceptions of competence: how parents view teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 4050-4055.

- Dunn, O. J. (1961). Multiple comparisons among means. *Journal of the American Statistical Association*, 56(293), pp. 52-64.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, (37) 1, pp. 15-24.
- Egeberg, H. & McConney, A. (2018). What do students believe about effective classroom management? A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Australian Education Research*, 45, pp. 195-216.
- Egeberg, H., McConney, A. & Price, A. (2021). Teachers' views on effective classroom management: a mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 20, pp. 107-124.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80(5), pp. 219-231.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge and competence. Στο: T.R. Guskey & M. Huberman (Επιμ.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, (pp. 227-252). London: Teachers College Press.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), pp. 13-33.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Evertson, C., Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of Inquiry. In C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom management Research, Practice, and Contemporary issues* (pp. 3-5). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ewington, J. (1996). *Parents' Perceptions of School Effectiveness: An investigation into parents' perceptions of the effectiveness of Tasmanian public schools*. University of Tasmania.
- Feezel, D.J. (1987). The communication skills of teachers: A coherent conception. Στο: J. McCaleb (Ed.), *How do teachers communicate? A review and critique of assessment practices*, (pp. 29- 42). Washington: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

- Follman, J. (1992). Secondary school students' ratings of teacher effectiveness. *The High School Journal*, 75(3), pp. 168-178.
- Follman, J. (1995). Elementary public school pupil rating of teacher effectiveness. *Child Study Journal*, 25(1), pp. 57-78.
- Fraser, B. J. (1998). Science learning environments: Assessment, effects and determinants. In B.J Fraser & K.G. Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education* (pp. 527-564). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Fraser, B. J. (2005). Using learning environments assessments to improve classroom and school climates. In J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 65-83). London: Routledge Falmer.
- Freiberg, H. J. (2005). Three creative ways to measure school climate and next steps. In J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 208-218). London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change*. Routledge.
- Gabrhelová, G. & Pasternáková, I. (2016). Teachers in the Context of Vocational Education. *Acta Technologica Dubnicae*, 6(3), pp. 100-113.
- Garner, L. (2006). Humor in Pedagogy: How Ha-Ha Can Lead to Aha! *College Teaching*, 54(1), pp. 177-180.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. & Harris, A. (2012). Changes in teacher-student relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), pp. 609-704.
- Goe, L., Bell, C. & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goh, S. C., Young, D. J. & Fraser, B. J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: a multilevel analysis. *Journal of Experimental Education*, 64, pp. 29- 40.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms* (7th ed.). New York: Addison-Wesley.

- Gordon, T. (1981). *Lehrer-Schüler-Konferenz – Wie man Konflikte in der Schule löst*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gorham, J. (1987). *Sixt grade student' perception of good teachers*. University of Virginia, VA: Curry School of Education.
- Gottlieb, D. (2015). *Education reform and the concept of good teaching*. New York: Routledge.
- Göppel, R. (2013). Was macht eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer aus? – Was kennzeichnet gute Lehrerinnenbildung? Und was sollen Lehramtsstudierende speziell im erziehungswissenschaftlichen Studium lernen? *Research on Steiner Education*, 3(2), pp. 68-82.
- Grant, L.W., Stronge, J. H. & Xu, X. (2013). A cross-cultural comparative study of teacher effectiveness: Analyses of award-winning teachers in the United States and China, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, pp. 251-276.
- Groves, R. & Welsh, B. (2010). The high school experience: What students say. *Issues in Educational Research*, 20(3), pp. 87-104.
- Hadley, D.H. (2011). *Characteristics of effective teachers: a comparison of the perceptions of upper-level secondary school students and secondary school administrators*. Doctoral Thesis of Educational Administration. Statesboro, Georgia, USA.
- Hall, E. & Hall, C. (1998). *Human relations in education*. London: Routledge.
- Hambacher, E., Acosta, M. M., Bondy, E. & Ross, D. D. (2016). Elementary preservice teachers as warm demanders in an African American school. *Urban Review*, 48, pp. 175- 197.
- Hammerness, K. (2001). Teachers' vision: The role of personal ideals in school reform. *Journal of Educational Change*, 2, pp. 143–163.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), pp. 949-967.
- Hanushek, E. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of Political Economy*, 100, pp. 84-117.
- Hanushek, A.E. (2010). The economic value of higher teacher quality. *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. Working Paper, No 56*. Washington, DC: CALDER, The Urban Institute.

- Hanushek, A.E. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30, pp. 466–479.
- Hanushek, A.E., Piopiunik, M. & Wiederhold, S. (2019). Do smarter teachers make smarter students? *Education next*, 19(2), pp. 57-69.
- Hanushek, E.A. & Rivkin, S.G. (2002). Teacher quality. Στο: L. T. Izumi, & W. M. Evers (Eds.), *Teacher quality* (pp. 2-12). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Hanushek, E.A. & Rivkin, S.G. (2010). Constrained job matching: Does teacher job search harm disadvantaged urban schools? *NBER Working Paper*, No. 15816.
- Hanushek, E.A. & Rivkin, S.G. (2012). The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy. *Annual Review of Economics*, 4, pp. 131-157.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103, pp. 1056-80.
- Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning. Στο: Ed. J. Gardner (Eds), *Assessment and learning*, pp. 61-80. London: Sage.
- Harris, B. M. & Hill, J. (1982). *Developmental teacher evaluation kit*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hartley, B. L. & Sutton, R. M. (2013). A stereotype threat account of boys' academic underachievement. *Child Development*, 84(5), pp. 1716-1733.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hilgard, E. (1977). *Divided consciousness: Multiple controls in human thought and action*. New York, NY: Wiley.
- Holland, G. R. (2003). *To Build a Better Teacher: The Emergence of a Competitive Education Industry*. Westport: Praeger.
- Howes, C. & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill. Inc.

- Hoyle, E. (1980). Professionalization and de-professionalization in education. Στο E. Hoyle & J. Megarry (Επιμ.). *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers*, (pp. 42-57). London: Kogan Page.
- Inda-Caro, M., Maulana, R., Fernandez-Garcia, C. M., Peña-Calvo J. V. & del Rodríguez-Menéndez, M. (2019). Validating a model of effective teaching behaviour and student engagement: perspectives from Spanish students. *Learning Environments Research*, 22, pp. 229-251.
- Jacobson, L. (2000). Valuing diversity-student-teacher relationships that enhance achievement. *Community College Review*, 28, pp. 49-66.
- Jencks, C.S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of the family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2008). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, pp. 1491-1525.
- J-F., J., Swabey, K., Pullen, D., Getenet, S. & Dowden, T. (2018). Teenagers Perceptions of Teachers: A Developmental Argument. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), pp. 26-38.
- Johnson, B. L. (1997). An organizational analysis of multiple perspectives of effective teaching: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, pp. 69–87.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.). *Interaction in Cooperative Groups* (pp. 174-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, J., Jenkin, M. & Lord, S. (2006). *Developing Effective Teacher Performance*. London: PCP.
- Jones, V. & Jones, L. (2004). *Comprehensive Classroom management - Creating Communities of support and solving problems*. (7th ed.) Boston: Pearson Education, Inc. Allyn & Bacon.
- Jucks, R. & Pähler-Kuppinger, L. (2017). Teachers' and parents' beliefs about effective teaching and their assumptions on the other group's perspective. *Journal for educational research*, 3, pp. 12-25.

- Jules, V. & Kutnick, P. (1997). Student perceptions of a good teacher: The gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, pp. 497-511.
- Karagiorgci. Y. (2011). School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a participative project. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), pp. 199-220.
- Kasimatis, K., Moutsios-Rentzos, A., Stasinoulia, A. & Papageorgiou, T. (2020). Investigating students' conceptions about the characteristics of the effective teacher. *New Trends and Issues Proceeding on Humanities and Social Sciences*, 7(1), pp. 149-57.
- Kim, T. Y., Kim, Y. K. & Zhang, Q. M. (2014). Differences in demotivation between Chinese and Korean English teachers: A mixed-methods study. *Asian Pacific Education Researcher*, 23, pp. 299-310.
- Kini, T. & Podolsky, A. (2016). *Does teaching experience increase teacher effectiveness: A review of the research*. Learning Policy Institute.
- Kohn, A. (1996). What to look for in a classroom. *Educational Leadership*, 54(1), pp. 54-55.
- Konstantinou, I, Chatzisavva, E. & Logotheti S. (2022a). Students' Opinions on the Qualities of the Preferred Teacher. *Research Development in Arts and Social Studies*, 5, pp. 28-43.
- Konstantinou, I, Chatzisavva, E. & Logotheti S. (2022b). The Role of School Discipline from the Students' Point of View, *World Journal of Educational Research*, 9(5), pp. 56-78.
- Konstantinou, I., Tsatsouli, A. & Logotheti S. (2023). Student opinions of Humor in Educational Communication. *Open Journal for Educational Research*, 7(1), pp. 37-52. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0701.04037c>
- Konstantinou, Ch. & Konstantinou, I. (2021). Determinants of teacher effectiveness: Pedagogical and didactic training, *Open Journal for Educational Research (OJER)*, 5(1), pp. 11-24. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0501.02011k>.
- Konstantopoulos, S. & Chung, V. (2011). The persistence of teacher effects in elementary grades. *American Educational Research Journal*, 48(2), pp. 361-386.
- Konstantopoulos, S. (2012). Teacher effects: Past, present and future. In S. Kelly (Ed.), *Assessing teacher quality: Understanding teacher effects on instruction and achievement* (pp. 33-48). NY: Teachers College Press.

- Koutrouba, K. (2016). Defining Teacher Effectiveness in Secondary Education: The Perceptions of Greek Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(10), 73-91.
- Koutrouba, K., Baxevanou, E. & Koutroumpas, A. (2012). High School Students' Perceptions of and Attitudes towards Teacher Power in the Classroom. *Canadian Center of Science and Education*, 5(5), pp. 185-198.
- Koutselini, M. (1997). Contemporary trends and perspectives of the curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), pp. 87- 101.
- Krueger, T. (1997). Oral communication skills necessary for successful teaching: The students' perspective. *Educational Research Quarterly*, 21(2), pp. 13-26.
- Kruskal, W. H. & Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47(260), pp. 583-621.
- Ku, K., Ho, I., Hau, K. & Lai, E. (2014). Integrating direct and inquiry-based instruction in the teaching of critical thinking: An intervention study. *Instructional Science*, 42(2), pp. 251-269.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C. & Blatt, J. B. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), pp. 76-88.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. & Blatt, J. B. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among Middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), pp. 141-159.
- Kutnick, P. & Jules, V. (1993). Pupils' perception of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), pp. 400-413.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools*. Great Britain: STP.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, pp. 103–152.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J. & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), pp. 501-529.

- Kyriakides, L., Campell, R. & Christoforidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), pp. 291-325.
- Kyriakides, L. & Creemers, B.P.M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: Two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*, 1(1), pp. 61-86.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), pp. 12-23.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, pp. 271-299.
- Lezotte, L. (1989). School improvement based on the effective school's research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), pp. 815-825.
- Li, Y. & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Development Psychology*, 47(1), pp. 233-247.
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 21, pp. 66-78.
- Liu, S. & Meng, L. (2009). Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: a cross-cultural comparison of China and the United States. *Educational Studies and Research*, 21, pp. 313-328.
- Long, J.F. & Hoy, A.W. (2006). Interested instructors: A composite portrait of 1170 individual differences and effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 303-314.
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: relations with children's peer behavior. *Journal of Applied developmental Psychology*, 32, pp. 257-266.
- MacAulay, D. J. (1990). Classroom environment. A literature review. *Educational Psychology*, 10(3), pp. 239-253.
- Majasan, J. (1995). *The teachers' profession. A manual for professional excellence*. Ibadan: Spectrum Books Limited.

- Malikow, M. (2005). Effective teacher study. *National Forum of Teacher Education Journal-Electronic*, 16, pp. 1-9.
- Mann, H. B. & Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), pp. 50-60.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), pp. 6-13.
- Matsumura, L. C. & Pascal, J. (2003). *Teachers' assignments and student work: Opening a window on classroom practice*. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing. University of California at Los Angeles.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & Van de Grift, W. (2015). Pupils' perception of teaching behaviour: Evaluation of an instrument and importance of academic motivation in Indonesian secondary education. *International Journal of Educational Research*, 69, pp. 98-112.
- Maulana, R. & Helms-Lorenz, M. (2016). Observations and student perception of the quality of preservice teachers' teaching behaviour: Construct representation and predictive quality. *Learning Environments Research*, 19(3), pp. 3358-357.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & Van de Grift, W. (2017). Validating a model of effective teaching behaviour of pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 23(4), pp. 471-493.
- Mayer, R. & Alexander, P. (2011). *Handbook of research on learning and instruction*. New York: Routledge.
- McBer, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. DfEE.
- McKnight, P. E. & Najab, J. (2010). Kruskal-Wallis Test. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1, pp. 1-10.
- McKinsey (2007). *How the world best performing school systems come out on top*. London: Author.
- McKnight, K., Graybeal, J., Yarbrow, J. & Graybeal, L. (2016). *The Heart of Great Teaching: Pearson Global Survey of Educator Effectiveness*. Pearson Education, Inc.

- Mergendoller, J.R. & Packer, M.J. (1985). Seventh graders' conceptions of teacher: An interpretive analysis. *The Elementary School Journal*, 85(5), pp. 581-600
- Mesquita, S. (2020). High School Teaching Practice: With Young People From the Periphery: A Study of the "Good Teacher". *International Journal of Contemporary Education*, 3(1), pp. 1-8.
- Miranda, J. O. & Cruz, R. N. C. (2022). Resilience mediates the relationship between optimism and well-being among Filipino university students. *Current Psychology*, 41, pp. 3185-3194.
- Morse, P. & Ivey, A. (1996). *Face to face*. California: Corwin Press, Inc.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3), pp. 213-229.
- Mortimore, P. (1995). *Effective Schools: Current Impact and Future Potential*. London: Institute of Education.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Muijs, D., Day, C.H., Harris, Al. & Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: an overview. Στο: C. Day & J. Sachs (Επιμ.). (pp. 291-310). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. England: Open University Press.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching: Evidence and Practice* (2nd ed.). London: Sage.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), pp. 231-256.
- Muñoz, M. A., Scoskie, J. R. & French, D. L. (2013). Investigating the "black box" of effective teaching: the relationship between teachers' perception and student achievement in a large urban district. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, pp. 205-230.
- Myers M., Myers R. (2000). *The professional educators*. New York: Longman.
- Nachar, N. (2008). The Mann-Whitney U: A test for assessing whether two independent samples come from the same distribution. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 4(1), pp. 13-20.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational evaluation and policy analysis*, 26(3), pp. 237-257.

- O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(14), pp. 120-162.
- Ofoegbu, F. (2004). Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38(1), pp. 81-89.
- Opdenakker, M. C. & Minnaert, A. (2011). Relationships between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological Reports*, 109(1), pp. 259-284.
- Opdenakker, M. C. & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), pp. 1-21.
- Oppenheim, A.N. (2000). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd.
- Paraskeva, P. (1999). *Can the pupils of primary schools in Cyprus identify the characteristics of effective teaching?* University of Bath.
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), pp. 83-98.
- Peart, N. A. & Campbell, F. A. (1999). At-risk students' perceptions of teacher effectiveness. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(3), pp. 269–284.
- Peirolo, S. & Jativa, X. (2021). *Understanding teacher attendance and time on task in primary schools*. UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Perry, K. E., Donohue, K. M. & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*. 45(3), pp. 269-292.
- Peterson, K. D., Wahlquist, C., Brown, J. E. & Mukhopadhyay, S. (2003). Parent Surveys for Teacher Evaluation. *Journal of Personell Evaluation in Education*, 17, pp. 317-330.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Porter, A. C. & Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching: Insights from the work of the institute for research on teaching. *Educational Leadership*, 45(8), pp. 74–85.

- Pozo Muñoz, C., Rebollosco-Pacheco, E. & Fernández-Ramírez, B. (2000). The Ideal Teacher. Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(3), pp. 253-263.
- Raufelder, D. (2007). *Von Machtspielen zu Sympathiegesten* [From power games to sympathy gestures]. Marburg, Germany: Tectum.
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E. & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, pp. 31-44.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), pp. 700-712.
- Reynolds, D. (2007). Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design. *Academy of management Learning & Education*, 6(4), pp. 475-483.
- Reynolds, D., Creemers, B.P.M., Stringfield, S., Teddlie, C., Schaffer, E. & Nesselrodt, P.S. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon Press.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research*. (pp. 134–159). London: Falmer Press.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. & Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 3-25). New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T. & Van Damme, J. (2011). Educational Effectiveness Research (EER). A State of the Art Review. *24th International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Cyprus.
- Riantil, A., Hidayati, A.N., Pertamina, D., Andriani, A. & Abdullah, F. (2020). Profiling an Ideal Teacher: Voices from Indonesian High School. *KOLI JOURNAL*, 1(2), 65-74.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: The Economic Policy Institute.

- Rivers, J. C. & Sanders, W. L. (2002). Teacher quality and equity in educational opportunity: Findings and policy implications. Στο: L.T. Izumi & W.M. Evers (Eds.), *Teacher quality* (pp.13-23). Stanford, CA: Hoover Press.
- Rogers, C. (1967). *On becoming a person*. London: Constable & Co Ltd.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for 80s*. Columbus: Charles Merrill.
- Rogers, C. & Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn*, 3rd edition. New York: Merrill.
- Roorda, D. L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L. & Oort, F.J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach, *Review of Educational Research*, 81, pp. 493-529.
- Rosenshine, B. (1970). "Enthusiastic teaching: A Research Review" *School Review*, 78, pp. 499-514.
- Roy, R.R. & Halder, U.K. (2018). Teacher Effectiveness: A Self-Report Study on Secondary School Teachers. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(3), pp. 914-919.
- Roy, R.R. & Halder, U.K. (2018). Teacher Effectiveness: A Self-Report Study on Secondary School Teachers. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(3), pp. 914-919.
- Ryan, A. M. & Patrick H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), pp. 437-460.
- Ryans, D.G. (1964). *Characteristics of Teachers*. American Council on Education. Washington: O.C.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness: Coming of age in the twenty-first century*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective school: A review of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement Centre, University of London: Institute of Education*, pp. 1-35.
- Sanders, W. & Rivers, J. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement: Research Progress Report*. Knoxville: University of Tennessee, Value- Added Research and Assessment Center.

- Sansaluna-Maulana, S. A., Aliman, B. D. S. & Ulangkaya, Z. K. (2021). Senior High School English Teachers' Punctuality, Attendance and Students' Academic Performance. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 8(8), pp. 564-570.
- Saphier, J. & Gower, R. (1997). *The skillful teacher*. Carlisle, MA: Research for Better Teaching.
- Saul, D. (2005). Education unplugged: Students sound off about what helps them learn (King George Secondary School students respond to the Massive Change exhibit at the Vancouver Art Gallery). *Education Canada*, 45(2), pp. 18-20.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory, and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Great Britain: Pergamon.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning. Fundamentals of Educational Planning-series no.68.
- Shellard, E. & Protheroe, N. (2000). *Effective teaching: How do we know it when we see it? The Informed Educator Series*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Scherer, M. (2001). Improving the quality of the teaching force: A conversation with David C. Berliner. *Educational Leadership*, 58(8), pp. 6–10.
- Schober, P., Boer, C. & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), pp. 1763-1768.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), pp. 163-172.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D. & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), pp. 35-50.
- Singh, R. & Sarkar, S. (2012). Teaching quality counts: How student outcomes relate to quality of teaching in private and public schools in India. *Young Lives Working Paper* No. 91. University of Oxford: ODID.

- Sink, C. A. & Spencer, A. R. (2005). My Class Inventory–Short Form as an Accountability Tool for Elementary School Counselors to Measure Classroom Climate, *ASCA-Professional School Counseling*, 9(1), pp. 37-48.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.
- Smith, P. A. & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), pp. 556–568.
- Smylie, M. A. & Wenzel, S. A. (2006). *Promoting instructional improvement: A strategic human resource management perspective*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Sockett, H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology*, 15(1), pp. 72-101.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 80(2), pp. 22-28.
- Strikwerda-Brown, J., Oliver, R., Hodgson, D., Palmer, M. & Watts, L. (2008). Good teachers/bad teachers: How rural adolescent students’ views of teachers impact on their school experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(6), pp. 29-43.
- Stronge, J. H. (1993). *Evaluation of ancillary school personnel training model* (Illinois Administrators’ Academy). Springfield, IL: Illinois State Board of Education.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective Teachers* (2nd Edition). USA-Alexandria, VA: ASCD.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective Teachers* (3rd Edition). USA-Alexandria, VA: ASCD.
- Stronge, J. J. & Hindman, J. L. (2003). Hiring the best teachers. *Educational Leadership*, 60(8), pp. 48-52.
- Stronge, J. H. & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation*. Larchmont, NY: Eye on Education.

- Stronge, J. H., McColsky, W., Ward, T. & Tucker, P. (2005). *Teacher effectiveness, student achievement, and National Board for Professional Teaching Standards*. Greensboro, NC: SERVE, University of North Carolina at Greensboro.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D. & Hindman, J. L. (2008). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An Exploratory Study, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), pp. 165-184.
- Stronge, J. H., Ward, T. J. & Grant, L. (2011). What Makes Good Teacher Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), pp. 339-355.
- Stronge, J. H., Grant, L. W. & Xu, X. (2015). Searching for excellence in a new age: Rethinking teacher qualities to promote student success for 21st century learning. Στο: J. A. Bellanca (Eds.), *Connecting the dots: Teacher effectiveness and deeper professional learning* (Chapter 11). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Sullivan, J. R., Riccio, C. A. & Reynolds, C. R. (2008). Variations in Students' School and Teacher-Related Attitudes Across Gender, Ethnicity, and Age. *Journal of Instructional Psychology*, 35(3), pp. 296-305.
- Sutcliff, C. (2011). *Secondary Students' Perceptions of Teacher Quality*. Doctoral Theses and Dissertation of Georgia Southern University. USA.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris: CLE International P.
- Tatar, M. & Horenczyk, G. (2000). Parental expectations of their adolescents' teachers. *Journal of Adolescence*, 23, pp. 487-495.
- Taylor, P. H. (1962). Children's Evaluations of the characteristics of the good Teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 32(3), pp. 258-266.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. In T. Townnsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, (pp. 131–166). Dordrecht: Springer.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). The Process of school effectiveness. *The international handbook of school effectiveness and research*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Teddlie, C. (2010). The legacy of the school effectiveness research tradition. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.). *The second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.

- Teli, S., Maulana, R. & Helms-Lorenz, M. (2021). Student's perceptions of teaching behaviour in Turkish secondary education: a Mokken Scaling of My Teacher Questionnaire. *Learning Environments Research*, 24, pp. 315-337.
- Thomas, J. A. & Montgomery, P. (1998). On becoming a good teacher: Reflective practice with regard to children's voices. *Journal of Teacher Education*, 49(5), pp. 372–380.
- Thompson, M. (1997). *Professional ethics and the teacher*. Oakhill Staffordshire: Trentham Books.
- Tian, L., Han, M. & Huebner, E. S. (2014). Preliminary development of the Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale. *Journal of Adolescence* 37(3), pp. 257-267.
- Tombari, M. L. & Borich, G. D. (1999). *Authentic Assessment in the Classroom: Applications and Practice*. Prentice-Hall, Inc., One Lake Street, Upper Saddle River, NJ 07458.
- Townsend, T. (Ed.), (2007). *The international handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht, the Netherlands and New York: Springer.
- Tsiplakides, I. & Keramida, A. (2010). The Relationship between Teacher Expectations and Student Achievement in the Teaching of English as A Foreign Language. *English Language Teaching*, 3(2), pp. 22-26.
- Turner-Bisset, R. (2001). *Expert teaching: knowledge and pedagogy to lead the profession*. London: David Fulton.
- Uslu, F. & Gizir, S. (2017). School Belonging of Adolescents: The Role of Teacher-Student Relationships, Peer Relationships and Family Involvement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(1), pp. 63-82.
- Van der Lans, R.M., Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Fernández-García, C-M., Chun, S., de Jager, T., Irnidayanti, Y., Inda-Caro, M., Lee, O., Coetzee, T., Fadhilah, N., Jeon, M. & Moorer, P. (2021). Student Perceptions of Teaching Quality in Five Countries: A Partial Credit Model Approach to Assess Measurement Invariance. *SAGE Open*, pp. 1-20.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press, Cambridge Massachussets.
- Walker-Dalhouse, D. (2005). Discipline: Responding to socioeconomic and racial differences. *Childhood Education*, 82(1), pp. 24–30.

- Wang, J, Gibson, A.M. & Slate, J.R. (2007). Effective teachers as viewed by students as a 2 year college: A multistage mixed analysis. *Issues in Educational Research*, 17(2), pp. 272-295.
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 105-115.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), pp. 287-301.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M. & Hampston, J. M. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *The Elementary School Journal*, 99(2), pp. 101–128.
- Williams, E.A., Butt, G.W., Gray, C., Leach, S., Marr, A. & Soares, A.B. (1998). Mentors use of dialogue in a secondary PGCE partnership, *Educational Review*, 50(3), pp. 225-239.
- Williams, E.A. & Prestage, S.A. (2002). The Induction Tutor: mentor, manager or both? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), pp. 35-45.
- Williams, P., Sullivan, S. & Kohn, L. (2012). Out of the mouths of babes: What do secondary students believe about outstanding teachers? *American Secondary Education*, 40(2), pp. 104-119.
- Wong, H. K. (2002). Induction: The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59(6), pp. 52-54.
- Woolfolk Hoy, A. & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wright, S. P., Horn, S. P. & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 11(1), pp. 57-67.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zounhia, K., Emmanouel, K., Kossiva, I. & Hatziharistos, D. (2002). Perceived Effectiveness of Greek Secondary School Teachers. *European Journal of Physical Education*, 7(1), pp. 19-29.

Zullig, K., Koopman, T., Patton, J. & Ubbes, V. (2009). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), pp. 139-152.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Αθανάτου, Μ. & Υφαντόπουλος, Ν. (2021). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Τόμος Πρακτικών του 1^{ου} Διεθνούς Διαδικτυακού Συνεδρίου: Από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες. Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις*, σελ. 401-413. Ανακτήθηκε στις 12/06/2022 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/online-edu/article/viewFile/3250/3316>

Αναστασιάδης, Π. (2020). *Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης»*. Ανακτήθηκε στις 12/06/2022 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25506/21066>

Γαλάνης, Π. (2013). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες*. Ανακτήθηκε στις 10/09/2023 από: <http://www.mednet.gr/archives/2013-1/pdf/97.pdf>

Chadsey T. & McVittie, J. (2006). The Positive discipline School. *Positive Discipline Association*. Ανακτήθηκε στις 08/08/2022 από: <https://positivediscipline.org/resources/documents/pdsbrchr-8-06.pdf>

Δεληγιάννη, Π. (2014). Η αποτύπωση του Ιδανικού Εκπαιδευτικού στη Σχολική Τάξη. Απόψεις Μαθητών. Στο: Κ.Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β΄, 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»* (σσ. 1485-1499). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση. Ανακτήθηκε στις 12-10-2024 από: <https://www.pee.gr>

- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, σ. 172-185. Ανακτήθηκε στις 10/01/2022 από:
<http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos1/>
- ΕΛΣΤΑ (2017). *Η ζωή των γυναικών και των ανδρών στην Ευρώπη. Στατιστικά πορτραίτα*. Ανακτήθηκε στις 10/08/2024 από:
<https://www.statistics.gr/infograph/womenmen/bloc-2a.html?lang=el>
- Goe, L. (2002). Legislating equity: The distribution of emergency permit teachers in California. *Education Policy Analysis Archives*, 10(42). Ανακτήθηκε στις 22/07/2022 από:
file:///C:/Users/angel/Downloads/The_Distribution_of_Emergency_Permit_Teachers_in_C.pdf
- Groves, R. & Welsh, B. (2007). High School students' views of learning and the school experience. Paper presented at the annual conference of the *Australian Association for Research in Education*. Fremantle, Western Australia. Ανακτήθηκε στις 28/10/2022 από: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2007/gro07492.pdf>
- Konstantinou, Ch. & Konstantinou, I. (2021). Determinants of teacher effectiveness: Pedagogical and didactic training, *Open Journal for Educational Research (OJER)*, 5(1), pp. 11-24. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0501.02011k>. Ανακτήθηκε στις 10/03/2022 από: [OJER_2021 - 05 - 01 - 02 \(centerprode.com\)](http://OJER_2021_-_05_-_01_-_02_(centerprode.com))
- Κωνσταντίνου, Χ. (2012). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνυφασμένος με πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς*. Ανακτήθηκε στις 12/06/2022 από:
<http://www.pee.gr/wp-content/uploads/Konstantinou.pdf>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Ανακτήθηκε 10/01/2022 από: <https://xenesglosses.eu/2013/03/i-axiologisi-o-ekpaideutikos-kai-to-ek/>
- Κωνσταντίνου, Χ. (2016). *Η Παιδαγωγική και Κοινωνική Αποστολή του Σχολείου από την οπτική του «Προσδοκώ», του «Είναι» και του «Θέλω»*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2022 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/185776_i-paidagogiki-kai-koinoniki-apostoli-toy-sholeioy-apo-tin-optiki-toy-prosdoko-toy
- Κωνσταντίνου, Χ. (2017α). *Η περιγραφική αξιολόγηση σε σχέση με το σχολείο, τον μαθητή και την επικαιρότητα*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2022 από:

<https://www.esos.gr/arthra/48224/i-perigrafiki-axiologisi-se-shesi-me-sholeio-ton-mathiti-kai-tin-epikairoτητα>

Κωνσταντίνου, Χ. (2018α). *Αναδομώντας και Αποδομώντας Εκπαιδευτικούς Θεσμούς*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2022 από:

<https://www.esos.gr/arthra/56864/anadomontas-kai-apodomontas-ekpaideytikoys-thesmoys>

Κωνσταντίνου, Χ. (2018β). *Παιδαγωγική Κατάρτιση και Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός*. Ανακτήθηκε στις 10/05/2022 από: <http://fresh-education.gr/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC%CF%81%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%BC/>

Κωνσταντίνου, Χ. (2018γ). *Παιδαγωγική Κατάρτιση και Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Ανακτήθηκε στις 10/05/2022 από:

<https://www.esos.gr/arthra/60256/paidagogiki-katartisi-kai-apotelesmatikos-ekpaideytikos>

Κωνσταντίνου, Χ. (2019α). *Η Παιδεία ως Ζητούμενο στην Ελληνική Εκπαιδευτική και Κοινωνική Πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2022 από:

<https://www.esos.gr/arthra/62605/i-paideia-os-zitoymeno-stin-elliniki-ekpaideytiki-kai-koinoniki-pragmatikotita>

Κωνσταντίνου, Χ. (2019β). *Καίρια σημεία για την ανάκαμψη και βέλτιστη οργάνωση και λειτουργία του ελληνικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2022 από:

<https://www.esos.gr/arthra/63448/kairia-simeia-gia-tin-anakampsi-kai-veltisti-organosi-kai-leitoyrgia-tis-ellinikis>

Κωνσταντίνου, Χ. (2020α). *Η αναγκαιότητα διασφάλισης του ενιαίου χαρακτήρα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2022 από:

<https://www.esos.gr/arthra/65958/i-anagkaiotita-diasfalis-tis-toy-eniaioy-haraktira-tis-ekpaideysis-ton-ekpaideytikon>

Κωνσταντίνου, Χ. (2020β). *Ιδεοληψία, λαϊκισμός, ανοχή και έλλειψη παιδείας ως αιτίες για τη διαμόρφωση παθογενούς κουλτούρας*. Ανακτήθηκε στις 08/02/2022 από:

<https://www.esos.gr/arthra/66483/ideolipsia-laikismos-anohi-kai-elleipsi-paideias-os-aities-gia-ti-diamorfosi>

Κωνσταντίνου, Χ. (2020γ). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί εκτός φυσικού τους χώρου*.

Ανακτήθηκε στις 10/01/2022 από: <https://www.esos.gr/arthra/66831/ekpaideysi-kai-ekpaideytikoi-ektos-toy-fysikoy-toys-horoy>

Κωνσταντίνου, Χ. (2020δ). *Παιδαγωγικοί προβληματισμοί σε επιλεγμένα σημεία του νομοσχεδίου για την αναβάθμιση του σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2022 από:

<https://www.esos.gr/arthra/67249/paidagogikoi-provlimatismoi-se-epilegmena-simeia-toy-nomoshedioy-gia-tin-anavathmisi>

Κωνσταντίνου, Χ. (2020ε). *Επιβαλλόμενες προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής από άποψη παιδαγωγική και πρακτική*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2022 από:

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/324604_epiballomenes-proteraiotites-tis-ekpaideytikis-politikis-apo-apopsi-paidagogiki

Κωνσταντίνου, Χ. (2020στ). *Οι καταλήψεις των μαθητών ως δείγμα δυσλειτουργίας της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας: Μια παιδαγωγική άποψη*. Ανακτήθηκε

27/9/2020 από: <https://www.esos.gr/arthra/69594/oi-katalipseis-ton-mathiton-os-deigma-dysleitoyrgias-tis-oikogeneias-toy-sholeioy-kai>

Κωνσταντίνου, Χ. (2021α). *Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού μέτρου κρίνεται από τη σκοπιμότητα, την αξιοπιστία και τη λειτουργική εφαρμογή*. Ανακτήθηκε στις

10/01/2022 από: <https://www.esos.gr/arthra/71317/o-shediasmos-enos-ekpaideytikoy-metroy-krinetai-apo-ti-skopimotita-tin-axiopistia-kai>

Κωνσταντίνου, Χ. (2021β). *Παιδαγωγική κανονικότητα και εκπαιδευτική πραγματικότητα: Η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε*

δοκιμασία. Ανακτήθηκε στις 10/01/2022 από:

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/346724_paidagogiki-kanonikotita-kai-ekpaideytiki-pragmatikotita-i-efarmogi-tis

Κωνσταντίνου, Χ. (2021γ). *Αναζητώντας το παιδαγωγικό νόημα στη λειτουργία των πρότυπων σχολείων και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις

08/02/2022 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/352884_anazitontas-paidagogiko-noima-sti-leitoyrgia-ton-protypou-sholeion-kai-tin

Κωνσταντίνου, Χ. (2022α). *Εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2022 από:

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/369500_efarmogi-tis-ekpaideytikis-politikis-kai-protaseis-gia-tin-apotelesmatikoteri

Κωνσταντίνου, Χ. (2022β). *Αξιολογώντας παιδαγωγικά το συμβάν στο Μουσικό Σχολείο Ιλίου*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2022 από: <http://fresh-education.gr/%ce%b1%ce%be%ce%b9%ce%bf%ce%bb%ce%bf%ce%b3%cf%8e%ce%bd%cf%84%ce%b1%cf%82-%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b1%ce%b3%cf%89%ce%b3%ce%b9%ce%ba%ce%ac-%cf%84%ce%bf-%cf%83%cf%85%ce%bc%ce%b2%ce%ac%ce%bd-%cf%83/>

Κωνσταντίνου, Χ. (2022γ). *Η εφαρμογή του ελληνικού προγράμματος PISA: Παιδαγωγική ορθότητα, πανάκεια, ελιγμός, άρνηση, όλα μαζί ή λίγο από όλα*; Ανακτήθηκε στις 25/05/2022 από: <http://fresh-education.gr/pisa-%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b1%ce%b3%cf%89%ce%b3%ce%b9%ce%ba%ce%ae-%ce%bf%cf%81%ce%b8%cf%8c%cf%84%ce%b7%cf%84%ce%b1-%cf%80%ce%b1%ce%bd%ce%ac%ce%ba%ce%b5%ce%b9%ce%b1-%ce%b5%ce%bb%ce%b9%ce%b3/>

Κωνσταντίνου, Χ. (2022δ). *Αξιολογώντας τους προσανατολισμούς θέσπισης ή ανανέωσης εκπαιδευτικών θεσμών: Υπηρετήση παιδαγωγικής αναγκαιότητας ή επιβολή αμφιλεγόμενων σκοπών*; Ανακτήθηκε στις 25/09/2022 από: <http://fresh-education.gr/%ce%b1%ce%be%ce%b9%ce%bf%ce%bb%ce%bf%ce%b3%cf%8e%ce%bd%cf%84%ce%b1%cf%82-%cf%84%ce%bf%cf%85%cf%82-%cf%80%cf%81%ce%bf%cf%83%ce%b1%ce%bd%ce%b1%cf%84%ce%bf%ce%bb%ce%b9%cf%83%ce%bc%ce%bf%cf%8d%cf%82/>

National Council for Accreditation of Teacher Education (2006). *What Makes a Teacher Effective: A summary of key research findings on teacher preparation*. Ανακτήθηκε στις 10/06/2022 από: <https://eric.ed.gov/?id=ED495408>

Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2009). *Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου, του καλού και κακού μαθητή. Πανελλήνια έρευνα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές*. Ανακτήθηκε στις 27/08/2020 από: <http://my.aegean.gr/web/article2860.html>

Παπαδάκης, Δ. (2019). *Τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού στα μαθηματικά. Μεταπτυχιακή Εργασία*. Αθήνα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 28/09/2024 από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/75235>

- Παπαδόπουλος, Ν. & Αθανασιάδης, Η. (1994). Σχέσεις καθηγητών-μαθητών: μία εμπειρική ψυχοπαιδαγωγική έρευνα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. Δ', 13. Ανακτήθηκε στις 12-10-2024 από:
<https://journals.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/1611/1519>
- Peterson-DeLuca, A. (2016). *Top 5 Qualities of Effective Teachers, According to Teachers*. Ανακτήθηκε στις 09/07/2022 από: <https://blog.savvas.com/top-5-qualities-of-effective-teachers-according-to-teachers/>
- Roberts, R. & Kay, S. (1997). *Students speak: How Kentucky middle and high school students view school*. Ανακτήθηκε στις 28/10/2022 από:
https://www.robertsandkay.com/clients/students_speak.html
- Rosenshine, B. (2010) *Principles of Instruction*. International Academy of Education, UNESCO. Geneva: International Bureau of Education. Ανακτήθηκε στις 22/07/2022 από: [Principles of instruction; Educational practices series; Vol.:21; 2010 \(unesco.org\)](https://unesco.org/en/publications/principles-of-instruction-educational-practices-series-vol-21-2010)
- Rosenshine, B. (2012) *Principles of Instruction: Research based principles that all teachers should know*. American Educator, Spring 2012. Ανακτήθηκε στις 22/07/2022 από: [Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know, by Barak Rosenshine; American Educator Vol. 36, No. 1, Spring 2012, AFT](https://www.aft.org/publications/principles-of-instruction-research-based-strategies-that-all-teachers-should-know).
- Σαμίκου, Α. (2016). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τον «καλό δάσκαλο». Μια εμπειρική έρευνα μεταξύ μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Η περίπτωση του Ν. Αχαΐας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε στις 28/09/2024 από:
<https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2809>
- Schleicher, A. (2020). *Education disrupted - education rebuilt. Spotlight: Quality education for all during Covid-19 crisis*. OECD. Ανακτήθηκε στις 12/06/2022 από:
[hundred spotlight covid-19 digital.pdf](https://www.oecd.org/publications/education-disrupted-education-rebuilt-spotlight-quality-education-for-all-during-covid-19-crisis/hundred-spotlight-covid-19-digital.pdf)
- Σοφianoπούλου, Χ. (2018). *Μελέτη σχετικά με τον εγγραμματοισμό και τις επιδόσεις των μαθητών/τριών: Ποσοτική και ποιοτική ανάλυση δεδομένων. Ειδική αναφορά στην Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου*. Πράξη «Επιστημονική υποστήριξη σχεδιασμού εξειδίκευσης δράσεων ΠΕΣ» - MIS 5001036. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε στις 10/08/2024 από:

<https://iep.edu.gr/pes/images/%CE%9C%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B5%CF%82/p1221-DataAnalysis.pdf>

Συμεού, Λ. (2006). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σσ. 1055-1064). Ανακτήθηκε στις 15/10/2023 από: <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS162/%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%85%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf>

Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters; Bringing the classroom back into discussion of teacher quality policy*. Information Center Report October, Educational Testing Services. Ανακτήθηκε στις 10/06/2022 από: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICTEAMAT.pdf>

ΝΟΜΟΙ, ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Νόμος 1566/1985 «*Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ 167Α'/30-09-1985).

Νόμος 4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018. «*Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*».

Νόμος 4610/2019. «*Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις*».

Νόμος 4823/2021 - ΦΕΚ 136/3-8-2021. «*Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Θέμα έρευνας: «Ο καλός εκπαιδευτικός⁸ στο σύγχρονο σχολείο από τη σκοπιά των μαθητών⁹ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή/έ μαθήτρια / μαθητή,

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για τη διεξαγωγή πρωτότυπης έρευνας, στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Αποσκοπεί στη συστηματική διερεύνηση, καταγραφή, μελέτη και ερμηνεία των απόψεων των μαθητών, που φοιτούν σε σχολεία των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου, σχετικά με ζητήματα που αφορούν στον καλό εκπαιδευτικό. Δηλαδή, θα θέλαμε να εκφράσεις ελεύθερα τις απόψεις σου για το πώς αντιλαμβάνεσαι τον καλό εκπαιδευτικό.

Με την έννοια «καλός εκπαιδευτικός» εννοούμε τον εκπαιδευτικό ο οποίος υλοποιεί τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (αγωγή, διδασκαλία, μάθηση, αξιολόγηση, κοινωνικοποίηση μαθητή) με γνώμονα το παιδαγωγικό και μαθησιακό συμφέρον του μαθητή και, παράλληλα, είναι αποτελεσματικός, δηλαδή, επιτυγχάνει τους επιδιωκόμενους στόχους των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Με άλλη διατύπωση, ο «καλός εκπαιδευτικός» επιτυγχάνει αποτελεσματικά την παιδαγωγική και κοινωνική του αποστολή, που είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τις διαδικασίες της αγωγής, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης και, επομένως, φέρει εις πέρας αποτελεσματικά τους στόχους του ως «καλός παιδαγωγός», «καλός διδάσκαλος» και «καλός αξιολογητής».

Οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, παρά μόνο προσωπικές απόψεις. Επίσης, τονίζουμε ότι κατά τη συμπλήρωση της φόρμας δημογραφικών στοιχείων, θα τηρηθεί αυστηρά η **ΑΝΩΝΥΜΙΑ και το ΑΠΟΡΡΗΤΟ** των δηλώσεών σου.

Παρακαλώ, διάβασε προσεκτικά την κάθε ερώτηση και επέλεξε την απάντηση που σε εκφράζει περισσότερο, λαμβάνοντας υπόψη και τις οδηγίες συμπλήρωσης.

Η συμμετοχή σου στην έρευνα θεωρείται πολύτιμη και η συνέπεια των απαντήσεών σου θα συμβάλλει στην αυθεντικότητα της έρευνας. Σε παρακαλούμε να απαντήσεις σε **ΟΛΕΣ** τις προτάσεις, καθώς έτσι θα εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η ακρίβεια των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία θα σου κοινοποιηθούν με την ολοκλήρωσή της.

Σε ευχαριστούμε, εκ των προτέρων, για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σου.

Τσατσούλη Αγγελική, Φιλολόγος- ΠΕ 02, Μ.Εδ.

Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

⁸ Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος και για τα δύο φύλα για λόγους οικονομίας.

⁹ Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος και για τα δύο φύλα για λόγους οικονομίας.

Βάλε Χ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην απάντησή σου

ΠΡΟΦΙΛ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΕΡΩΤΩΜΕΝΩΝ			
Π1. Φύλο	Αγόρι ☐	Κορίτσι ☐	
Π2. Τύπος σχολείου	Γυμνάσιο ☐	ΓΕ.Λ. ☐	
Π3. Τάξη	Α' Τάξη ☐	Β' Τάξη ☐	Γ' Τάξη ☐
Π4. Νομός Δ/σης Εκπ/σης	Αρτας ☐	Θεσπρωτίας ☐	Ιωαννίνων ☐ Πρέβεζας ☐
Π5. Αστικότητα σχολείου	Αστικό σχολείο (σχολείο πόλης) ☐ Ημιαστικό σχολείο (σχολείο στην επαρχία) ☐		
Π6. Βαθμός επίδοσης προαγωγής ή απόλυσης προηγούμενης τάξης	Α) Για μαθητές Α' Γυμνασίου (βαθμός απόλυσης ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου) 9-10 «Άριστα» ☐ 7-8 «Πολύ καλά» ☐ 5-6 «Καλά» ☐ 5-4,5 «Σχεδόν καλά» ☐ <4,5 «Ανεπαρκώς» ☐ Β) Για μαθητές Β' και Γ' Γυμνασίου και Α', Β', Γ' Λυκείου (βαθμός προαγωγής ή απόλυσης της προηγούμενης τάξης) 18,1-20 «Άριστα» ☐ 16,1-18 «Πολύ καλά» ☐ 13,1-16 «Καλά» ☐ 10-13 «Σχεδόν καλά» ☐ <10 «Ανεπαρκώς» ☐		
Π7. Επίπεδο σπουδών πατέρα	Απολυτήριο Δημοτικού ☐ Απολυτήριο Γυμνασίου ☐ Απολυτήριο Λυκείου ☐ Τεχνική-Επαγγελματική Σχολή ☐ 1 ^ο Πτυχίο ΑΕΙ ☐ 1 ^ο Πτυχίο ΤΕΙ ☐ 2 ^ο Πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό (επιπλέον σπουδές) ☐		
Π8. Επίπεδο σπουδών μητέρας	Απολυτήριο Δημοτικού ☐ Απολυτήριο Γυμνασίου ☐ Απολυτήριο Λυκείου ☐ Τεχνική-Επαγγελματική Σχολή ☐ 1 ^ο Πτυχίο ΑΕΙ ☐ 1 ^ο Πτυχίο ΤΕΙ ☐ 2 ^ο Πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό (επιπλέον σπουδές) ☐		

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΛΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΕΝΟΤΗΤΑ Α':				
Έννοια, επίδραση και συμβολή του καλού εκπαιδευτικού				
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Α1: Χαρακτηριστικά της έννοιας «καλός εκπαιδευτικός»				
Προσπάθησε να φέρεις στο μυαλό σου κάποιους καλούς εκπαιδευτικούς.				
Α1. Κατά τη γνώμη σου, ποιος θεωρείται «καλός εκπαιδευτικός», κατά σειρά προτίμησης;				
[Κατάταξε τις παρακάτω προτάσεις ιεραρχικά, κατά σειρά προτίμησης, από 1-4, θέτοντας: 1= για την πρώτη σου προτίμηση 2= για τη δεύτερη προτίμηση 3= για την τρίτη προτίμηση 4= για την τέταρτη προτίμηση]				
A1.1 Αυτός που ξέρει να διδάσκει καλά τα μαθήματά του				
A1.2 Αυτός που συμπεριφέρεται σωστά στους μαθητές του, δηλαδή επικοινωνεί σωστά και αναπτύσσει καλή σχέση με τους μαθητές του				
A1.3 Αυτός που ξέρει να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του				
A1.4 Αυτός που διακρίνεται για τη σωστή και ισορροπημένη προσωπικότητά του				
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Α2: Επιρροή του καλού εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών				
Α2. Κατά τη γνώμη σου, η συμπεριφορά του καλού εκπαιδευτικού σε επηρεάζει όσον αφορά:				
Σε κλίμακα 1-4 με επίπεδα διαβάθμισης: <u>1= Καθόλου</u> , <u>2= Λίγο</u> , <u>3= Αρκετά</u> , <u>4= Πολύ</u> σημείωσε τον βαθμό συμφωνίας σου για κάθε παρακάτω πρόταση.				
A2.1 τη συμπεριφορά σου απέναντι στο μάθημα	1	2	3	4
A2.2 τη συμπεριφορά σου απέναντι στο σχολείο	1	2	3	4
A2.3 τη συμπεριφορά σου απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό	1	2	3	4
A2.4 την επίδοσή σου στα μαθήματα	1	2	3	4

ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Α3: Συμβολή του καλού εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία				
A3. Κατά τη γνώμη σου, σε ποιον βαθμό ο καλός εκπαιδευτικός συμβάλλει στη: Σε κλίμακα 1-4 με επίπεδα διαβάθμισης: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] σημείωσε τον βαθμό συμφωνίας σου για κάθε παρακάτω πρόταση.				
A3.1 διαπαιδαγώγηση (να αποκτήσουν οι μαθητές σωστή προσωπικότητα)	1	2	3	4
A3.2 κοινωνικοποίηση (να ενταχθούν οι μαθητές ομαλά στην κοινωνία)	1	2	3	4
A3.3 μετάδοση και απόκτηση γνώσεων	1	2	3	4
A3.4 καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων (π.χ. κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη)	1	2	3	4
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Α4: Προτιμήσεις μαθητών σε σχέση με το φύλο του καλού εκπαιδευτικού				
A4. Έχεις προτίμηση σχετικά με το φύλο του καλού εκπαιδευτικού; [Παρακαλώ, επίλεξε μία από τις παρακάτω επιλογές με X=ΝΑΙ]				
A4.1 Προτιμώ να είναι άντρας	☐			
A4.2 Προτιμώ να είναι γυναίκα	☐			
A4.3 Δεν έχω προτίμηση	☐			
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Α5: Προτιμήσεις μαθητών σε σχέση με την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού				
A5. Έχεις προτίμηση σχετικά με την ηλικία του καλού εκπαιδευτικού; [Παρακαλώ, επίλεξε μία από τις παρακάτω επιλογές με X=ΝΑΙ]				
A5.1 Προτιμώ να είναι νέος στη δουλειά του, δηλαδή νέος σε ηλικία	☐			
A5.2 Προτιμώ να είναι αρκετά χρόνια στη δουλειά του, δηλαδή σε μια μεσαία ηλικία (έμπειρος)	☐			
A5.3 Προτιμώ να είναι πολλά χρόνια στη δουλειά του, δηλαδή μεγάλος σε ηλικία (πολύ έμπειρος)	☐			
A5.4 Δεν έχω προτίμηση	☐			

ΕΝΟΤΗΤΑ Β':				
Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές δεξιότητες και ικανότητές του για μια αποτελεσματική διδασκαλία				
B1. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να έχεις στη διδασκαλία των μαθημάτων στην τάξη σου; Σε κλίμακα 1-4 με επίπεδα διαβάθμισης: [1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ] σημείωσε, για κάθε πρόταση, τον βαθμό που περιγράφει καλύτερα τον καλό εκπαιδευτικό που θα ήθελες να διδάσκει τα μαθήματα στην τάξη σου.				
B1.1 Γνωρίζει την ύλη των μαθημάτων του	1	2	3	4
B1.2 Γνωρίζει τους στόχους των μαθημάτων	1	2	3	4
B1.3 Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο	1	2	3	4
B1.4 Διδάσκει το μάθημα με μεταδοτικό τρόπο	1	2	3	4
B1.5 Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό τρόπο	1	2	3	4
B1.6 Διδάσκει με σωστή μέθοδο/αποτελεσματικά το μάθημά του	1	2	3	4
B1.7 Δίνει βαρύτητα στα ουσιώδη και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος	1	2	3	4
B1.8 Έργεται προετοιμασμένος κάθε μέρα στην τάξη για να διδάξει	1	2	3	4
B1.9 Κάνει το μάθημα ενδιαφέρον	1	2	3	4
B1.10 Κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων και νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία	1	2	3	4
B1.11 Προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών	1	2	3	4
B1.12 Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα διεκπεραιώνοντας την προβλεπόμενη διδακτέα ύλη	1	2	3	4
B1.13 Ξεκινάει το μάθημα κάνοντας σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα	1	2	3	4
B1.14 Αφιερώνει χρόνο για να θέτει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1	2	3	4
B1.15 Ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, όταν δεν κατανοούν κάτι	1	2	3	4
B1.16 Αφιερώνει χρόνο για ανακεφαλαίωση στο τέλος του μαθήματος	1	2	3	4
B1.17 Δίνει αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφθούν, όταν θέτει ερωτήσεις	1	2	3	4
B1.18 Χρησιμοποιεί δύσκολες εκφράσεις που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές	1	2	3	4
B1.19 Υποστηρίζει όλους τους μαθητές (δυνατούς και αδύνατους στις επιδόσεις)	1	2	3	4
B1.20 Ενθαρρύνει και παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα	1	2	3	4
B1.21 Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα	1	2	3	4
B1.22 Προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών	1	2	3	4
B1.23 Έχει εκπαιδευτική-διδακτική εμπειρία	1	2	3	4

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ΄:				
Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανότητές του				
Γ. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να έχεις στην τάξη σου, σε σχέση με την παιδαγωγική συμπεριφορά του;				
Σε κλίμακα 1-4 με επίπεδα διαβάθμισης <u>1= Καθόλου</u> , <u>2= Λίγο</u> , <u>3= Αρκετά</u> , <u>4= Πολύ</u> σημείωσε, για κάθε πρόταση, στις επόμενες ενότητες Γ1-Γ4, τον βαθμό που περιγράφει καλύτερα τον καλό εκπαιδευτικό που θα ήθελες να έχεις στην τάξη σου.				
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ1: Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές				
Γ1.1 Σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών	1	2	3	4
Γ1.2 Αντιμετωπίζει τους μαθητές με αγάπη και κατανόηση	1	2	3	4
Γ1.3 Ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγαλόψυχος	1	2	3	4
Γ1.4 Είναι καλός ακροατής και αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τους μαθητές	1	2	3	4
Γ1.5 Διαθέτει ενσυναίσθηση (μπαίνει στη θέση των μαθητών)	1	2	3	4
Γ1.6 Αποδέχεται τους μαθητές με τις ιδιαιτερότητές τους (με τα θετικά και τα αρνητικά τους)	1	2	3	4
Γ1.7 Είναι εύληπτος	1	2	3	4
Γ1.8 Είναι εχέμυθος (κρατάει μυστικά)	1	2	3	4
Γ1.9 Ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών	1	2	3	4
Γ1.10 Αποφεύγει να στιγματίζει και να προσβάλει τους μαθητές	1	2	3	4
Γ1.11 Επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών	1	2	3	4
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ2: Δίνει βαρύτητα στο θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης				
Γ2.1 Δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1	2	3	4
Γ2.2 Αναπτύσσει φιλικό και οικείο κλίμα και οι μαθητές αισθάνονται άνετα στην τάξη	1	2	3	4
Γ2.3 Διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας	1	2	3	4
Γ2.4 Κάνει αστεία και έχει χιούμορ	1	2	3	4
Γ2.5 Ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες	1	2	3	4
Γ2.6 Ενθαρρύνει όλους τους μαθητές και, ιδιαίτερα, τους ντροπαλούς και αδύνατους	1	2	3	4
Γ2.7 Συζητάει με διάλογο με τους μαθητές του για όλα τα ζητήματα	1	2	3	4
Γ2.8 Οι μαθητές συμμετέχουν χωρίς φόβο στο μάθημα	1	2	3	4
Γ2.9 Συμπεριφέρεται χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις	1	2	3	4
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ3: Δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές				
Γ3.1 Είναι προσιτός/φιλικός και ευγενικός	1	2	3	4
Γ3.2 Είναι ήρεμος και πράος	1	2	3	4
Γ3.3 Είναι ψυχρός και απόμακρος	1	2	3	4
Γ3.4 Είναι ψύχραιμος και υπομονετικός	1	2	3	4
Γ3.5 Σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών	1	2	3	4
Γ3.6 Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές	1	2	3	4
Γ3.7 Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του	1	2	3	4
Γ3.8 Είναι πρόθυμος να συνεργαστεί με τους μαθητές	1	2	3	4
Γ3.9 Προσφωνεί τους μαθητές με το μικρό τους όνομα	1	2	3	4
Γ3.10 Δεν δέχεται την κριτική των μαθητών, θεωρώντας τον εαυτό του αυθεντία	1	2	3	4
Γ3.11 Συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. αθλητικές, εκδρομές)	1	2	3	4
Γ3.12 Περιφέρεται στην αυλή και τους διαδρόμους του σχολικού κτιρίου κατά τη διάρκεια των διαλειμάτων και αναζητά ευκαιρίες για συζήτηση και παιχνίδι με τους μαθητές	1	2	3	4
ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ Γ4: Δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική διαχείριση της πειθαρχίας				
Γ4.1 Αποτρέπει την απώλεια διδακτικού χρόνου και ελαχιστοποιεί διαταραχές του μαθήματος	1	2	3	4
Γ4.2 Ολοκληρώνει έγκαιρα το μάθημα και σέβεται το δικαίωμα του μαθητή για διάλειμμα	1	2	3	4
Γ4.3 Είναι συνεπής/ακριβής στην προσέλευσή του στην τάξη	1	2	3	4
Γ4.4 Συνδιαμορφώνει τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης με τους μαθητές	1	2	3	4
Γ4.5 Εφαρμόζει δίκαια και με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης και του σχολείου	1	2	3	4
Γ4.6 Επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη με απειλές και τιμωρίες	1	2	3	4
Γ4.7 Διαχειρίζεται την πειθαρχία στην τάξη με σωστό τρόπο, π.χ. με συμβουλές	1	2	3	4
Γ4.8 Είναι αμερόληπτος και δίκαιος	1	2	3	4
Γ4.9 Είναι αυστηρός, όταν κάποιος δεν συμπεριφέρεται καλά	1	2	3	4

Γ4.10 Είναι υπεύθυνος και συνεπής (κάνει όσα λέει)	1	2	3	4
Γ4.11 Διαχειρίζεται και επιλύει με σωστό τρόπο διαφωνίες, εντάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις	1	2	3	4

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ': Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών				
Δ1. Κατά τη γνώμη σου, ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός που θα ήθελες να σε αξιολογεί στην τάξη σου;				
Σε κλίμακα 1-4 με επίπεδα διαβάθμισης: 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ σημείωσε, για κάθε πρόταση, στις επόμενες ενότητες Γ1-Γ4, τον βαθμό που περιγράφει καλύτερα τον καλό εκπαιδευτικό που θα ήθελες να έχεις στην τάξη σου.				
Δ1.1 Αξιολογεί δίκαια, αντικειμενικά και, γενικά, με σωστό τρόπο	1	2	3	4
Δ1.2 Αξιολογεί σε τακτικά χρονικά διαστήματα την πρόοδο των μαθητών	1	2	3	4
Δ1.3 Αξιολογεί την επίδοση του μαθητή με σαφώς διατυπωμένα κριτήρια	1	2	3	4
Δ1.4 Αξιοποιεί και συνδυάζει ποικιλία παλαιών και νέων μεθόδων αξιολόγησης	1	2	3	4
Δ1.5 Εντοπίζει δυνατότητες, ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών για τη βελτίωσή τους	1	2	3	4
Δ1.6 Αξιοποιεί την αξιολόγηση ως μέσο τιμωρίας	1	2	3	4
Δ1.7 Αξιολογεί αυστηρά τους μαθητές	1	2	3	4
Δ1.8 Φέρεται με αυστηρότητα στους επανειλημμένα απροετοίμαστους και αδιάφορους μαθητές	1	2	3	4
Δ1.9 Διορθώνει τα τεστ ή τα διαγωνίσματα άμεσα και εξηγεί τα λάθη	1	2	3	4
Δ1.10 Δεν σχολιάζει καθόλου τα τεστ ή τα διαγωνίσματα	1	2	3	4
Δ1.11 Δίνει σαφείς οδηγίες, σχετικά με τη βαθμολόγηση των εργασιών	1	2	3	4
Δ1.12 Δίνει άμεση ανατροφοδότηση/πληροφόρηση στις ασκήσεις (διορθώσεις, συμπληρώσεις)	1	2	3	4
Δ1.13 Αποφεύγει τα ανάρμοστα και επικριτικά σχόλια, σχετικά με την επίδοση των μαθητών	1	2	3	4
Δ1.14 Κατά την αξιολόγηση επηρεάζεται από την καταγωγή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών	1	2	3	4
Δ1.15 Ενημερώνει σωστά τους γονείς για την επίδοση των μαθητών	1	2	3	4

ΕΝΟΤΗΤΑ Ε': Διαστάσεις του έργου του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με την προσωπικότητά του				
Ε1. Κατά τη γνώμη σου, ποια στοιχεία της προσωπικότητάς θα ήθελες να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός στην τάξη σου;				
Σε κλίμακα 1-4 με επίπεδα διαβάθμισης: 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ σημείωσε, για κάθε πρόταση, τον βαθμό που περιγράφει καλύτερα τα στοιχεία της προσωπικότητας που θα ήθελες να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός στην τάξη σου.				
E1.1 Είναι ευγενική προσωπικότητα	1	2	3	4
E1.2 Είναι ευχάριστη προσωπικότητα	1	2	3	4
E1.3 Είναι ευέλικτος και όχι απόλυτος	1	2	3	4
E1.4 Εμπνέει αισιοδοξία	1	2	3	4
E1.5 Εμπνέει σεβασμό	1	2	3	4
E1.6 Διαθέτει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του	1	2	3	4
E1.7 Κάνει αυτοκριτική και παραδέχεται τα λάθη του	1	2	3	4
E1.8 Δοκιμάζει νέα πράγματα εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις	1	2	3	4
E1.9 Επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνεί, όταν πρέπει, μαζί τους	1	2	3	4
E1.10 Έχει επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο)	1	2	3	4
E1.11 Φροντίζει την εμφάνισή του, είναι περιποιημένος	1	2	3	4

ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΤ': Οι μαθητές ως κριτές των εκπαιδευτικών				
ΣΤ1. Σε ποιον βαθμό ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σου για τον καλό εκπαιδευτικό οι καθηγητές που έχεις σήμερα, όσον αφορά:				
Σε κλίμακα 1-5 με επίπεδα διαβάθμισης: 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ σημείωσε, για κάθε πρόταση, τον βαθμό που περιγράφει καλύτερα τις προσδοκίες σου για τους καθηγητές σου σήμερα.				
ΣΤ1.1 τη διδασκαλία των μαθημάτων	1	2	3	4
ΣΤ1.2 την παιδαγωγική τους συμπεριφορά	1	2	3	4
ΣΤ1.3 την αξιολόγηση της επίδοσής σου στα μαθήματα	1	2	3	4
ΣΤ1.4 την προσωπικότητά τους	1	2	3	4



ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΜΕΝΗΣ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ / ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ/-ΟΥΣΩΝ ΚΑΙ
ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

1. ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	«Ο καλός εκπαιδευτικός ¹⁰ στο σύγχρονο σχολείο από τη σκοπιά των μαθητών ¹¹ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ	Τσατσούλη Αγγελική, Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με θέμα «Ο καλός εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο από τη σκοπιά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τον καλό εκπαιδευτικό από τη σκοπιά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Ηπείρου. Με άλλα λόγια, επιδιώκεται η διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων και των προσδοκιών των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, εστιάζοντας στις διαστάσεις του έργου του και την προσωπικότητά του. Η συμβολή των μαθητών στην έρευνα κρίνεται σημαντική, γιατί έτσι θα μπορούσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις και τις προσδοκίες τους για τον καλό εκπαιδευτικό. Να διευκρινίσουμε ότι με την έννοια «καλός εκπαιδευτικός» εννοούμε τον εκπαιδευτικό ο οποίος υλοποιεί τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (αγωγή, διδασκαλία, μάθηση, αξιολόγηση, κοινωνικοποίηση μαθητή) με γνώμονα το παιδαγωγικό και μαθησιακό συμφέρον του μαθητή και, παράλληλα, είναι αποτελεσματικός, δηλαδή, επιτυγχάνει τους επιδιωκόμενους στόχους των εκπαιδευτικών διαδικασιών.	
3. ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ	
Από την παρούσα έρευνα προσδοκάται: α) ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών μέσω της ανατροφοδότησης από τους μαθητές, προκειμένου να βελτιώσουν τις πρακτικές τους στην τάξη, να επανασχεδιάσουν και να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) η ανατροφοδότηση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γ) η αποτύπωση και ο εμπλουτισμός της προσδοκώμενης εικόνας του σύγχρονου καλού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά των μαθητών.	
4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας θα γίνει με τη συμπλήρωση ενός ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων θα γίνει από την ίδια την ερευνήτρια, η οποία θα είναι παρούσα κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, για να διευκρινιστούν τυχόν απορίες των μαθητών. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 15 λεπτά.	
5. ΠΙΘΑΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ /ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ / ΚΟΣΤΟΣ / ΑΜΟΙΒΗ	
Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα δεν συνεπάγεται κάποιον σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο ή ταλαιπωρία ή οικονομική επιβάρυνση ή άλλες δυσκολίες ή άλλες δυσμενείς επιπτώσεις για τους ίδιους. Επίσης, δεν θα λάβουν κάποια αμοιβή.	
6. ΑΡΝΗΣΗ / ΑΠΟΣΥΡΣΗ	
Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα είναι απολύτως εθελοντική. Μπορούν να αρνηθούν να συμμετάσχουν χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία. Μπορούν να αλλάξουν γνώμη ανά πάσα στιγμή και να αποχωρήσουν από την έρευνα χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία και χωρίς καμία συνέπεια.	
7. ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΑΝΩΝΥΜΙΑΣ / ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, δηλαδή, κατά τη συμπλήρωση της φόρμας δημογραφικών στοιχείων, θα τηρηθεί αυστηρά η ΑΝΩΝΥΜΙΑ και το ΑΠΟΡΡΗΤΟ των δηλώσεών των μαθητών.	
8. ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΑ / ΚΗΔΕΜΟΝΑ	
•Εσείς παρέχετε συγκατάθεση για το αν θα συμμετέχει ή όχι στην παρούσα έρευνα το άτομο για το οποίο είστε υπεύθυνος/η. •Μπορείτε να αποφασίσετε την αποχώρηση του ατόμου για το οποίο είστε υπεύθυνος/η οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια. •Δεν υπάρχουν προβλέψιμοι κίνδυνοι που προκύπτουν από τη συμμετοχή του ατόμου για το οποίο	

¹⁰ Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος και για τα δύο φύλα για λόγους οικονομίας.

¹¹ Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος και για τα δύο φύλα για λόγους οικονομίας.

είστε υπεύθυνος/η στην παρούσα έρευνα.

- Διασφαλίζεται η ανωνυμία και το απόρρητο των δηλώσεων του ατόμου για το οποίο είστε υπεύθυνος/η στην παρούσα έρευνα.
- Επιπλέον, εφόσον αυτό καθίσταται δυνατό, παρακαλούμε να αποφανθεί και το ίδιο το άτομο για το οποίο είστε υπεύθυνος/η ότι συγκατατίθεται, ελεύθερα και ανεμπόδια, να συμμετέχει στην παρούσα έρευνα.

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΟΣ/ΟΥΣΑΣ

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η, δηλώνω ότι έχω ενημερωθεί πλήρως για τους όρους συμμετοχής μου στην έρευνα και την επεξεργασία των προσωπικών μου δεδομένων.

Παρέχω τη ρητή συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή μου στην έρευνα και την επεξεργασία των ως άνω αναφερόμενων δεδομένων.

Ονοματεπώνυμο συμμετέχοντος/ουσας:

Ημερομηνία:

Υπογραφή:

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ / ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι: (Σημειώστε με X την κατηγορία που σας αφορά)

☐ Κατηγορία 1. Είμαι ο/η γονέας του προστατευόμενου τέκνου:
.....

☐ Κατηγορία 2. Είμαι το πρόσωπο που ασκεί, δυνάμει δικαστικής απόφασης ή συμβολαιογραφικής πράξης, την επιμέλεια (αποκλειστική ή από κοινού με του προστατευόμενου τέκνου:
.....

....
Ο/η κάτωθι γονέας / κηδεμόνας

.....
(ονοματεπώνυμο) παρέχω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή του ανήλικου τέκνου μου (ονοματεπώνυμο του τέκνου) στην έρευνα με τίτλο: «Ο καλός εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο από τη σκοπιά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η δηλώνω ότι έχω ενημερωθεί πλήρως για τους όρους συμμετοχής στην έρευνα και για την επεξεργασία όλων των προσωπικών δεδομένων του ατόμου για το οποίο είμαι υπεύθυνος.

Παρέχω τη ρητή συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή στην έρευνα και την επεξεργασία των ως άνω αναφερόμενων προσωπικών δεδομένων του ατόμου για το οποίο είμαι υπεύθυνος.

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα:

Ημερομηνία:

Υπογραφή: