

ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ
ΣΤΗ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ:
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Ιωάννινα 2001

Φωτεινή Κοσσυβάκη¹

**Διδασκαλία και μάθηση στη σημερινή σχολική πραγματικότητα:
Αντιλήψεις και σχολικές πρακτικές των εκπαιδευτικών**

Περίληψη

Η εργασία αυτή περιλαμβάνει δύο μέρη: Το πρώτο μέρος αναφέρεται στην αποστολή της εκπαίδευσης στη νέα εποχή και τις αναθεωρήσεις που επιβάλλεται να δομηθούν σε επίπεδο σχολείου και διδασκαλίας. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στη σχολική πραγματικότητα, στις σχολικές πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαδικασιών μάθησης και αποστολής του σημερινού σχολείου.

Teaching and learning in current school reality: Teachers' perceptions and school practices

Abstract

The present work consists of two parts. The first refers to the mission of education in the new era, as well as to the revisions that asserted in teaching and school level. The second part refers to the school reality, school practices, and teachers' perceptions on topics such as learning processes and the mission of today school.

1. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή αποτελείται από ένα θεωρητικό και ένα εμπειρικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος αναφέρεται στις τάσεις που διαγράφονται σήμερα αναφορικά με την αποστολή του σχολείου και τις προτάσεις σχετικά με τη διδασκαλία και μάθηση στη νέα εποχή ενόψει των απαιτήσεων της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της παγκοσμιοποίησης. Υπογραμμίζεται η ανάγκη για μια παιδεία και εκπαίδευση που θα προετοιμάζει τον άνθρωπο να ανταποκριθεί υπεύθυνα και αυτόνομα στις σύγχρονες απαιτήσεις. Οι συζητήσεις περιγράφουν έναν άνθρωπο με ικανότητες και δεξιότητες χωρίς ωστόσο να υπολείπεται σε παιδεία και μόρφωση με πνευματικά και πολιτισμικά περιεχόμενα που θα του επιτρέπουν να λειτουργεί ως πολίτης με ενεργό συμμετοχή στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα. Οι απαιτήσεις αυτές παραπέμπουν και στην αλλαγή των στόχων του σχολείου και οργάνωσης της διδασκαλίας σύμφωνα με το πρότυπο ενός δρώντος και συνειδητού υποκειμένου που θα συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, χωρίς να είναι παθητικός αποδέκτης πληροφόρησης και κατανάλωσης. Πολλοί θεωρητικοί περιγράφουν δηλαδή έναν άνθρωπο -πολίτη, προκειμένου να αποτραπεί ο κίνδυνος να υπερισχύσει μια εκπαίδευση που θα προετοιμάζει ανθρώπους στο πρότυπο ενός μόνο ευπροσάρμοστου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος πολίτη. Στο εμπειρικό μέρος διερευνάται η σχολική πραγματικότητα, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα εισαγωγής καινοτομιών που θα προσεγγίζουν τους νέους στόχους του σχολείου, και θα προετοιμάζουν τον πολίτη του κόσμου.

1. Η αποστολή του σχολείου στη νέα εποχή, νέες προοπτικές για διδασκαλία και μάθηση

Οι συζητήσεις που αναφέρονται σήμερα στην αναθεώρηση εκπαιδευτικών συστημάτων και σχολείων στρέφονται όπως πάντα και γύρω από το περιεχόμενο και τη διαδικασία απόκτησης της παιδείας. Σχετικά με τον ορισμό της παιδείας και τον τρόπο απόκτησής της θεωρώ σκόπιμο στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης να χρησιμοποιήσω τις σκέψεις του στοχαστή γερμανού παιδαγωγού H.v. Hentig (1996, 204 κ.ε). Στο ερώτημα τι είναι παιδεία ο παιδαγωγός αυτός απαντά με τη λέξη «τα πάντα», εννοώντας όλες τις θεωρίες που διατυπώθηκαν για την παιδεία, υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα ότι η παιδεία είναι πάντα και πολιτική παιδεία. Ο ίδιος περιγράφει τη σημασία της

παιδείας ως εξής: Για τους αρχαίους Έλληνες ο άνθρωπος που ζούσε μόνο για τον εαυτό του δεν είχε παιδεία και πολιτισμό. Ο Πολύφημος για παράδειγμα ήταν ένας τέτοιος άνθρωπος στον οποίο η κατάσταση και οι συνέπειες της έλλειψης παιδείας είναι γνωστές, ζούσε με άλλους αλλά όχι σε κοινότητα, σε πόλη. Στην κοινότητα, την πόλη τον άνθρωπο τον χαρακτηρίζει η συλλογικότητα και η συμμετοχή, η από κοινού ψήφιση κανόνων, η συντροφικότητα, ο διάλογος, οι νόμοι, οι γιορτές και ο σεβασμός του δικαίου. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά όπως υπογραμμίζει ο v. Hentig δεν τα είχε ο Πολύφημος, ούτε τα χρειαζόνταν, ήταν ελεύθερος από αυτά, αλλά ήταν ένας βάρβαρος, χαρακτηριστικά που είχαν όλοι όσοι δεν ζούσαν σε πόλη με διαδικασίες συναπόφασης και συνύπαρξης με κανόνες. Επομένως ότι είναι για ένα λαό ο πολιτισμός, δηλαδή η ζωή σύμφωνα με αρχές που συζητήθηκαν και αποφασίστηκαν από κοινού, είναι για τον καθένα η παιδεία, που θα του επιτρέψει να λειτουργεί αυτόνομα, υπεύθυνα και συλλογικά. Η παιδεία επιτρέψει στον άνθρωπο να ζήσει ως πολίτης ενώ όλα τα υπόλοιπα, πχ. γνώσεις, δεξιότητες κλπ χωρίς αυτή είναι διακοσμητικά στοιχεία. Η μόρφωση οδηγεί στη λογική, στην κατανόηση στην υπευθυνότητα, ικανότητες και δεξιότητες που τις μαθαίνει κανείς με την κατανόηση, την άσκηση, τη βίωση, τη συνεργασία, την αυτόνομη δράση και όχι μόνο με τη μορφή της πληροφορίας που σήμερα εύκολα θα μπορούσε να δοθεί με τον Η/Υ ως διαδικασία απρόσωπη και πληροφορία ελεγχόμενη. Ο παραπάνω παιδαγωγός περιγράφει το περιεχόμενο μίας παιδείας ως διαδικασίας μόρφωσης του ατόμου και όχι εκείνης της συσσώρευσης γνώσεων και απόκτησης μορφών συμπεριφοράς απαραίτητων για τις σκοπιμότητες των εκάστοτε οικονομικών και πολιτικών συστημάτων. Με άλλα λόγια υπογραμμίζεται ο κίνδυνος μπροστά σε μια εκπαίδευση καθαρά διαδικαστική-μια τέτοια τάση προβάλλεται μέσα από την πραγμάτωση της δαβίου εκπαίδευσης. Υπογραμμίζεται ο κίνδυνος δρομολόγησης και στην υποχρεωτική εκπαίδευση πρακτικών από τις οποίες θα απουσιάζουν τα μορφωτικά περιεχόμενα και από την άλλη η εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης που θα προωθούν μια στείρα μετάδοση γνώσεων. Το αποτέλεσμα παρόμοιων πρακτικών θα είναι αντίθετο από την παιδεία που οδηγεί τον άνθρωπο στην υπεύθυνη, αυτόνομη, ενεργό, συμμετοχική και αλληλέγγυα δράση που διακρίνει τον πολίτη. Με το παράδειγμα της πόλης και του ενεργού πολίτη επιχειρεί ο v. Hentig να επισημάνει τάσεις που σήμερα στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας θέλουν να μετατρέψουν τον άνθρωπο σε παραγωγό και καταναλωτή προϊόντων χωρίς κρίση και υπευθυνότητα. Η βασική επιδίωξη της μόρφωσης υποστηρίζει ότι είναι ο ίδιος ο εαυτός μας, ως πολίτης της πόλης μας και όχι η εκπαίδευση κυκλώπων για παραγωγική και καταναλωτική διαδικασία.

Ταυτόχρονα τη νέα εποχή χαρακτηρίζουν και άλλες τάσεις όπως:

- η αποδόμηση του κράτους πρόνοιας,
- η αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης,
- ο τονισμός της μαθησιακής διεργασίας και των δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσει ο άνθρωπος, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της δια βίου εκπαίδευσης, απαραίτητης για την επαγγελματική του αποκατάσταση.

Είναι φυσικό και λογικό σε αυτό το πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και με τη σταδιακή αποδόμηση του κράτους πρόνοιας, με την μείωση της βαρύτητας των πτυχίων και των πιστοποιητικών της τυπικής – επίσημης εκπαίδευσης, τον κίνδυνο της απώλειας της θέσης εργασίας και τη μάστιγα της ανεργίας ο κάθε άνθρωπος να αισθάνεται ανασφαλής. Αυτή η ανασφάλεια επιχειρείται να μειωθεί με την αλλαγή των διαδικασιών και των στόχων της τυπικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε αυτή να εναρμονίζεται με τις απαιτήσεις της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Στα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα επιχειρείται να γεφυρωθεί η τυπική με τη δια βίου εκπαίδευση με δύο ουσιαστικές προσεγγίσεις (Abidin,R. 1996):

Η πρώτη προσέγγιση τονίζει και υπογραμμίζει ως σημαντικότερη παράμετρο της γεφύρωσης του χάσματος τη μαθησιακή διεργασία και λιγότερο το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων. Σε μια εκπαίδευση με προσανατολισμό τη δια βίου μάθηση το άτομο πρέπει να μάθει πώς να μαθαίνει και να επωφελείται από τις ευκαιρίες που η επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση προσφέρει για όλη τη ζωή. Η τάση αυτή αφενός θέτει στο περιθώριο τα περιεχόμενα ως μορφωτικά αγαθά που συμβάλλουν στη συγκρότηση μιας αυτόνομης, υπεύθυνης προσωπικότητας και αφετέρου προβάλλει εύκολα προσαρμόσιμο τον άνθρωπο στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Η δεύτερη προσέγγιση αναφέρεται στο σκοπό της αγωγής και αφορά όχι μόνο τη μετάδοση της γνώσης και την απόκτηση δεξιοτήτων αλλά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας, καθώς και την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων των μαθητών, που θα τους καταστήσουν ικανούς να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται. Εκ πρώτης όψεως οι προσεγγίσεις αυτές φαίνεται να αποκλείουν η μία την άλλη, και συμβαίνει πραγματικά έτσι. Ωστόσο ο συνδυασμός των δύο παραπάνω προσεγγίσεων οργάνωσης της εκπαίδευσης δεν επικεντρώνεται μόνο στην απόκτηση προσόντων για επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση, αλλά κυρίως να αποκτήσει το άτομο τη δυνατότητα να ενεργεί με δυναμική αυτονομία, με υπευθυνότητα, ανεπτυγμένη κρίση και ευαισθησία. Τα προσόντα αυτά, κατά την εκτίμηση πολλών (Gottmann κ.α.1997, 24, Voss,1999,4 κ.ε., Brödel 2001, 9 κ.ε., Terhart, 1996,319 κ.ε.) είναι απαραίτητα στην πλουραλιστική και συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, έτσι ώστε το άτομο να δρα μέσα σε πλαίσιο δια-

φορετικών κοινωνικών καταστάσεων και συνθηκών εργασίας, να κατανοεί άτομα διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων, να σέβεται τις αξίες του πλουραλισμού και της αμοιβαίας κατανόησης, να έχει ταυτόχρονα επίγνωση των κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων. Πρόκειται για ένα πρότυπο ανθρώπου που να μπορεί να σκέφτεται και να δρα ως ενεργός πολίτης. Ιδιαίτερης προσοχής κερδίζουν οι λεγόμενες μετά-ικανότητες, όπως η ενίσχυση του εγώ και της αυτοεκτίμησης, η συναισθηματική σταθερότητα και η προώθηση της αντιπαράθεσης, της διεκδίκησης και της ανθεκτικότητας και ανεκτικότητας (Gottmann κ.α.1997). Στο πλαίσιο αυτό, όπως υποστηρίζουν πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης, επιβάλλεται να κινηθεί κυρίως η υποχρεωτική εκπαίδευση. Είναι φυσικό οι μετά-ικανότητες να μη αποτελούν αποκλειστικό στόχο της επίσημης εκπαίδευσης, όπως επίσης είναι και λογικό τέτοιες μετά-ικανότητες να αρχίζουν να προωθούνται μέσα από όλες τις βαθμίδες της επίσημης εκπαίδευσης. Επομένως ο βασικός στόχος που προκύπτει για την αλλαγή νοοτροπιών στο σχολείο είναι η ανάπτυξη ενός νέου παραδείγματος μάθησης και διδασκαλίας που θα προσανατολίζεται και στο μοντέλο της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης, αλλά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που συνδυάζει τη διαδικασία με το περιεχόμενο.

Η σύγχρονη βιβλιογραφική έρευνα, ελληνική και διεθνής, περιγράφει τη μάθηση στη νέα εποχή ως μια συνεχή διαδικασία που θα στηρίζει τη δια βίου εκπαίδευση. Πρόκειται κατά την άποψή μας για μια διδακτική και μαθησιακή διαδικασία μετάβασης από τη Διδακτική του Αντικειμένου, που προωθεί μόνο τη μετάδοση γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, σε μια Διδακτική του Υποκειμένου που προωθεί την ανάπτυξη του υποκειμένου και την ενεργό εμπλοκή του στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, καθώς και την επαφή και αντιπαράθεση με σημαντικά για την ανθρωπότητα πολιτισμικά περιεχόμενα (Kösel, 1995).

Το ερώτημα που άμεσα προκύπτει είναι: *σε ποιο βαθμό το ελληνικό σχολείο και κυρίως ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ένας ουσιαστικός μέτοχος στην κατεύθυνση αυτή;* Για να εναρμονιστεί το σχολείο στο πνεύμα της πόλης (v. Hentig) και μιας Διδακτικής του Υποκειμένου απαιτείται στην υποχρεωτική-τυπική εκπαίδευση η αλλαγή διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών που σήμερα στηρίζονται σε μια Διδακτική του Αντικειμένου που έχει ως βασικό πυρήνα τη μετάδοση ενός στερεοποιημένου σώματος γνώσεων, παραδόσεων και συνθηθειών. Το ζητούμενο σήμερα είναι να εμπλουτιστεί το παραδοσιακό πρότυπο (δηλαδή το πρότυπο της μετάδοσης γνώσεων) με την πρόσκτηση μεθόδων, την ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης και τη έρευνας, τη δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση του ατόμου, την επαφή με πολιτισμικά περιεχόμενα που αποτελούν παραδείγματα συνύπαρξης των λαών, ώστε το

άτομο αυτόνομα –μέσα από προσωπικές επεξεργασίες– να οδηγείται στη λύση προβλημάτων (Κολλιιάδης 1997, σ. 55-59). Μια τέτοιας ποιότητας εκπαίδευση είναι δυνατή με την υιοθέτηση μιας μη Καθοδηγητικής Παιδαγωγικής, όπου το άτομο ανακαλύπτει μόνο του τις γνώσεις και στη συνέχεια τις οικειοποιείται, μαθαίνει να μαθαίνει, να ερευνά κλπ. (Παπάς, 1996, σ117, Κοσσυβάκη, 2001, 93, 103).

Οι οποιοσδήποτε προτάσεις, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, ότι καλούνται να πραγματοποιηθούν μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που -σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ (1996, 41) για την επισκόπηση και αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος- εμφανίζει χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα νοοτροπία προσκόλλησης στο αναλυτικό πρόγραμμα και μετάδοσης στερεότυπων και με στερεότυπο τρόπο γνώσεων. Η κατάσταση αυτή, πέραν του ότι παίρνει τη μορφή της διανοητικής ανορεξίας, οδηγεί στο να μη δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα σύγχρονα ζητήματα, να μη μεταδίδει πολλά στοιχεία σε σχέση με την κατανόηση άλλων λαών και πολιτισμών και να υπάρχουν λίγες ενδείξεις δημιουργικής ζωής. Ταυτόχρονα υπογραμμίζεται ότι το νεκρό βάρος του αναλυτικού προγράμματος και η μετατροπή του σε ζωντανή πραγματικότητα εναπόκειται σε εκείνους που προσφέρουν και λαμβάνουν την εκπαίδευση (ό.π.17-18), δηλαδή στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Διαφαίνεται επομένως μέσα από την έκθεση αυτή ότι και η πολιτεία θα πρέπει να έχει την πρόθεση να απορρίψει το μοντέλο που κυριαρχεί και να επιτρέψει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να λειτουργήσουν με μεγαλύτερη υπευθυνότητα και πρωτοβουλία. Η έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α τονίζει επίσης την ανάγκη μετάβασης σε μια Διδακτική του Υποκειμένου, δίνοντας ταυτόχρονα βαρύτητα και στα μορφωτικά περιεχόμενα που πρέπει να εμπεριέχουν στοιχεία από τη ζωή άλλων πολιτισμών κλπ.

Οι νέοι προσανατολισμοί της αγωγής και της εκπαίδευσης- όπως προκύπτει από την έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. και από την έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα- επικεντρώνονται στην ικανότητα των μαθητών για αυτόνομη δράση, για συνεργασία, αντιπαράθεση, διεκδίκηση και επίλυση συγκρούσεων, για απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς, για ικανότητα συνύπαρξης με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γενικά για τη συγκρότηση ενός πολίτη του κόσμου, που δεν θα περιορίζεται στην κατανάλωση αλλά και στην συμμετοχή και την κριτική. Τέτοιες ικανότητες μπορούν να προωθηθούν μέσα στο σχολείο, όταν επικρατούν συνθήκες που επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν πρωτοβουλία, κριτική σκέψη, να εμπλέκονται ενεργά στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, να επιλύουν προβλήματα με το διάλογο, να ανατρέχουν σε αντίστοιχα παραδείγματα από την ιστορία της ανθρωπότητας, να διαφωνούν και

να επιλύουν τις διαφορές σύμφωνα με κανόνες και προπαντός να διασφαλίζουν το σεβασμό στο δίκαιο.

Η μάθηση στη νέα εποχή παραπέμπει σε πρακτικές μεθόδευσης της διδασκαλίας και οργάνωσης της σχολικής ζωής με κριτήριο όχι εκείνες τις πρακτικές που αντιμετωπίζουν προβλήματα εύκολα και γρήγορα και αναιρούν τις απώτερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης, που είναι η παιδεία του ανθρώπου (Κοσσυβάκη, 2001,96, 207,Ματσαγγούρας,2001,47), αλλά εκείνες που:

- τονίζουν την ανάγκη της ενεργού εμπλοκής του μαθητή στη διαδικασία του μαθήματος,
- τονίζουν την ανάγκη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης
- προωθούν την ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας του μαθητή,
- επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό και το μαθητή να αναπτύξουν πρωτοβουλίες,
- παρέχουν παραδειγματικά περιεχόμενα και μορφωτικά αγαθά,
- διερευνούν και κρίνουν την αποτελεσματικότητα των προτάσεων στην πράξη.

Η λειτουργία και η αποτελεσματικότητα του σχολείου αναφορικά με τους νέους στόχους εξαρτάται τόσο από την αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και από την επίγνωση του εκπαιδευτικού, τη στάση και τις αντιλήψεις του απέναντι στην οποιαδήποτε καινοτομία που απαιτεί τροποποίηση της διδακτικής του συμπεριφοράς. Είναι γεγονός ότι η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας θεωρεί τη γνώση ως το κλειδί για την απασχόληση, αλλά δεν είναι από μόνη της αρκετή. Γι αυτό, το σχολείο θα πρέπει να εφοδιάζει τους μαθητές, πέραν της επαφής τους με τα μορφωτικά περιεχόμενα, με λειτουργικές δεξιότητες και ικανότητες, όπως ικανότητα προσαρμογής, δημιουργικότητας, φαντασίας, κριτικής σκέψης και ευελιξίας. Επομένως το σημερινό σχολείο στην κατεύθυνση των νέων απαιτήσεων της κοινωνίας της γνώσης και της δια βίου μάθησης θα πρέπει να μαθαίνει τους μαθητές να μαθαίνουν, να ενεργούν, να συνυπάρχουν και να υπάρχουν, δεξιότητες που υπογραμμίζονται στην έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Στην περίπτωση που συμφωνεί κανείς με το περιεχόμενο αυτών των δεξιοτήτων τότε πραγματικά το σχολείο πρέπει να αλλάξει τους στόχους και τις διδακτικές διαδικασίες. Μαθαίνω να μαθαίνω σημαίνει το συνδυασμό μιας γενικής καλλιέργειας και απόκτησης γνώσεων με τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει ο μαθητής ένα πρόβλημα σε βάθος. Μαθαίνω να ενεργώ σημαίνει –εκτός από την απόκτηση των τυπικών προσόντων για την άσκηση ενός επαγγέλματος- να διαθέτει και την ικανότητα να ενεργεί, να δρα και να συνεργάζεται σε διάφορες καταστάσεις. Μαθαίνω να συνυ-

πάρχω σημαίνει την ανάπτυξη της ικανότητας για κατανόηση του άλλου, καθώς και την συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης που υπάρχει μεταξύ των ανθρώπων. Μαθαίνω να υπάρχω σημαίνει την ανάπτυξη της προσωπικότητας στην κατεύθυνση της ανάληψης ευθυνών, της υπεράσπισης του εαυτού και της δυνατότητας να προκαλεί συγκρούσεις αλλά και να είναι σε θέση να τις επιλύει με θεμιτό τρόπο, προκειμένου να μη μετατραπεί σε ένα ευπροσάρμοστο σε απαιτήσεις που επιβάλλουν άλλοι.

Συνοψίζοντας τα βασικά σημεία του πρώτου μέρους της εργασίας καταλήγουμε στα εξής:

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα προσδιορίζεται από τις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας που απαιτεί μορφωμένο πολίτη, αυτόνομο, ενεργό και ικανό να συμμετέχει και να συνεργάζεται σε διαφορετικές συνθήκες και περιστάσεις.

Η δια βίου εκπαίδευση επιβάλλει την συγκρότηση μιας προσωπικότητας ευέλικτης και ευπροσάρμοστης στις νέες επαγγελματικές απαιτήσεις που τονίζουν δεξιότητες και ικανότητες, καθώς και κατάλληλα μορφωτικά αγαθά.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιβάλλει την ανάγκη συγκρότησης μιας προσωπικότητας που θα μπορεί να συνυπάρχει με πρόσωπα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και να σέβεται τη διαφορετικότητα.

Όλα αυτά παραπέμπουν στη διαμόρφωση μιας Διδακτικής του Υποκειμένου που επικεντρώνεται στη συγκρότηση -με βάση τη μελέτη της ανθρώπινης εξέλιξης- μιας προσωπικότητας αυτοδύναμης με μια μη καθοδηγητική διδασκαλία και με αυτενεργό μάθηση.

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα «σε ποιο βαθμό μπορεί στο ελληνικό σχολείο σήμερα να πραγματοποιηθεί μια Διδακτική του Υποκειμένου» επιχειρήσαμε να καταγράψουμε τη σχολική πραγματικότητα που κυριαρχεί σήμερα στο ελληνικό σχολείο. Διερευνήσαμε τις σχολικές πρακτικές και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση και συνάρτηση με τις απαιτήσεις, που επιβάλλουν οι νέες τάσεις στην εκπαίδευση στις διάφορες βαθμίδες, με την αναθεώρηση των στόχων του σχολείου και της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού.

2. Σχολικές πρακτικές και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών: Εμπειρική προσέγγιση

2.1. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσδιορίσει πτυχές μέσα από τις οποίες μπορούν να προωθηθούν οι νέοι στόχοι της αγωγής και εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό διερευνά τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα με δύο τρόπους:

Πρώτον με τη μορφή της επιτόπιας έρευνας που αναφέρεται στις σχολικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και,

Δεύτερον με τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων και γενικά των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την προώθηση των νέων στόχων της εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο. Ιδιαίτερα επιδιώκει να προβεί σε μία σύγκριση μεταξύ των σχολικών πρακτικών που πραγματοποιούνται και αυτών που οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι πραγματοποιούνται στο σχολείο.

Στο πλαίσιο αυτό καθοριστικός συντελεστής είναι ο εκπαιδευτικός, οι στάσεις και οι αντιλήψεις του καθώς και οι σχολικές πρακτικές που ακολουθεί. Η θεωρία περιγράφει σήμερα τον εκπαιδευτικό ως πολυδύναμο με εξειδίκευση, έναν εκπαιδευτικό που σύμφωνα με τον Α. Καζαμία που συνοψίζει και τη διεθνή σχετική βιβλιογραφία, ορίζεται ως εκείνος ο εκπαιδευτικός που θεωρεί τη σχολική γνώση ως αντικείμενο διαρκούς διερεύνησης και αναζήτησης και προβληματίζεται συνεχώς σε επίπεδο διδασκαλίας για το περιεχόμενο των σχολικών προγραμμάτων, για το έργο που ο ίδιος επιτελεί, τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιεί (Καζαμίας, 1995, 447-448).

Από πολλούς θεωρητικούς της ελληνικής εκπαίδευσης επισημαίνεται ότι ένα από τα δυσκολότερα προβλήματα στις δεκαετίες που προηγήθηκαν είναι η εισαγωγή καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων στο σχολείο. Το πρόβλημα αυτό αποδίδεται στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην αφαίρεση πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό (Καζαμίας, 1995, 446), καθώς και στη διδακτική κουλτούρα και στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1995, 182) σημαντικό μέρος των προβλημάτων εισαγωγής καινοτομιών και εφαρμογής μεταρρυθμίσεων οφείλεται μεταξύ άλλων:

- στις δυσκολίες αλλαγής στάσεων και νοοτροπίας πολλών εκπαιδευτικών που έχουν κοινωνικοποιηθεί επαγγελματικά μέσα σε ένα στατικό και γραφειοκρατικό σύστημα, στο οποίο τα περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών και ανάληψης υπευθυνοτήτων ήταν πολύ περιορισμένα,
- στη δυσκολία των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τρόπους διδασκαλίας και στάσεις απέναντι στο ρόλο του σχολείου, εκπαιδευτικοί που επί πολλά χρόνια εφαρμόζουν παραδοσιακές μεθόδους στους τομείς αυτούς,
- στην αναποτελεσματικότητα των κυρίως γνωσιοκεντρικών και από «καθέδρας» επιμορφώσεων, οι οποίες πολύ λίγο βοήθησαν στην ουσιαστική αλλαγή των στάσεων και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών,
- στη δυσκολία να μεταβληθεί πολύ γρήγορα το κλίμα της ήσυχης προσπάθειας και της συμμόρφωσης στην πεπατημένη που έχει επικρατήσει στα σχολεία, το οποίο καταπνίγει κάθε προσπάθεια πρωτοτυπίας και δημιουργικής ανανέωσης.

Στις παρατηρήσεις αυτές θα μπορούσε κανείς να προσθέσει ότι η παραπάνω κατάσταση οφείλεται και στον τρόπο που επιχειρείται να εισαχθούν οι καινοτομίες στην εκπαίδευση, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται σε διαδικασίες καταρχήν συναπόφασης και στη συνέχεια βίωσης και άσκησης, αλλά επιβάλλονται, χωρίς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να τις έχουν κατανοήσει και να έχουν πειστεί ότι είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν.

Η προβληματική λοιπόν, της παρούσας εργασίας στρέφεται γύρω από το θέμα αυτό και επεκτείνεται στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε παράγοντες που καθορίζουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, έτσι ώστε να αναδείξει τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου στη νέα εποχή και να τις συγκρίνει με τις σχολικές πρακτικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν. Είναι γνωστό (Γεώργας, 1995, 142 κ.ε.) ότι η στάση και ο τρόπος που το άτομο ενεργεί είναι συνάρτηση της αντίληψης που έχει απέναντι σε μια κατάσταση. Θεωρούμε στη δική μας έρευνα ότι οι σχολικές πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι συνάρτηση της αντίληψης, δηλαδή της γνώσης που διαθέτουν γύρω από τη συγκεκριμένη κατάσταση.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- *Πώς οργανώνεται η διδασκαλία στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, υπάρχουν ενδείξεις πραγμάτωσης μιας Διδακτικής του Υποκειμένου;*
- *Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών απέναντι στους νέους στόχους του σχολείου και σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι ίδιοι ότι το σχολείο προωθεί τους παραπάνω στόχους;*
- *Σε τι ποσοστό των μαθητών της τάξης εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι εμφανίζονται συγκεκριμένες συμπεριφορές, αντίστοιχες με τους νέους στόχους του σχολείου και σε ποιο βαθμό εκτιμούν ότι συμβάλλουν οι ίδιοι;*
- *Σε ποιους τομείς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμη μια επιμόρφωση, έτσι ώστε να τροποποιηθεί η αντίληψη απέναντι στο έργο που οι ίδιοι θεωρούν ότι προσφέρουν;*

Είναι γνωστό ότι η στάση και κατά συνέπεια η αντίληψη αλλάζει εάν αλλάξουν τα γνωστικά στοιχεία και η εμπειρία γύρω για παράδειγμα από το θεσμό και τους στόχους του σχολείου, από το έργο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παράγουν. Για το σκοπό αυτό θεωρούμε τις ανεξάρτητες μεταβλητές εργαζόμενοι/μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί και χρόνια υπηρεσίας καθοριστικές, ενώ από την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο δεν αναμένονται ιδιαίτερες διαφορές, όπως υπογραμμίζεται και από προηγούμενες έρευνες. Με τη διερεύνηση αυτή επιχειρείται μια σφαιρική θεώρηση του προβλήματος, ως μια μελέτη περίπτωσης, προκειμένου να αναδειχτούν ενδεικτικά σημεία που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την εισαγωγή νέων τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας στο σχολείο.

2.2. Συλλογή ερευνητικού υλικού και δεδομένα της έρευνας

2.2.1. Συλλογή ερευνητικού υλικού

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας συντάχτηκε ένα φύλλο παρατήρησης διδασκαλιών για τους φοιτητές και ένα ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς:

Το φύλλο παρατήρησης, αποτελεί την επιτόπια έρευνα και περιλαμβάνει άξονες της διδακτικής πράξης, όπως άμεση, έμμεση διδασκαλία, διάταξη του χώρου και των θρανίων, μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο μάθημα, συμπλήρωση του σχολικού εγχειριδίου και με άλλα μέσα διδασκαλίας κλπ(πίνακας1).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη: Στο πρώτο μέρος διατυπώνονται 18 προτάσεις μέσα από τις οποίες επιδιώκεται η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους νέους στόχους του σχολείου, να υπογραμμίσουν τη σημαντικότητα των στόχων (πίνακας 2) και το βαθμό προώθησής τους στο σχολείο (πίνακας3). Στο δεύτερο μέρος διατυπώνονται 19 προτάσεις μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταθέσουν τη γνώμη τους σχετικά με το ποσοστό των μαθητών που εμφανίζει συγκεκριμένες συμπεριφορές αντίστοιχες με τους νέους στόχους του σχολείου (πίνακας 4) και να εκτιμήσουν το βαθμό στον οποίο οι ίδιοι συμβάλλουν στο να αποκτήσουν οι μαθητές αντίστοιχες συμπεριφορές (πίνακας5). Στο τρίτο μέρος της έρευνας περιλαμβάνονται προτάσεις και άξονες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμη μια επιμόρφωσή τους, έτσι ώστε να διερευνηθεί το επίπεδο επίγνωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης και βελτίωσης της διδακτικής τους συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις απαιτήσεις μιας Διδακτικής του Υποκειμένου (πίνακας 6).

2.2.2. Οι σχολικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, το δείγμα και τα αποτελέσματα της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με παρατήρηση και καταγραφή διδασκαλιών από 95 φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. του πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε 95 διαφορετικές τάξεις. Οι φοιτητές παρατήρησαν για τρεις ημέρες τη διδασκαλία σε όλα τα μαθήματα και για δύο ημέρες κατέγραψαν τις σχολικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σύμφωνα με συγκεκριμένο φύλλο παρατήρησης. Συγκεντρώθηκαν 776 διδασκαλίες από όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου και σε όλα τα μαθήματα (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Δεδομένα σχολικών πρακτικών

1. Διάταξη των θρανίων - επικοινωνία

Μετωπική	82,9%
Ομαδοκεντρική	6,8%
Κυκλική	10,3%

2. Μορφές διδασκαλίας

Προσφοράς και ερώτησης Δ. – απάντησης Μ.	65%
Αντλησης πληροφοριών από σχολ. Εγχ.	35%

3. Χρήση μέσων διδασκαλίας

Σχολικό εγχειρίδιο	91%
Πίνακας	67%
Χάρτης	16,6%
Επιδιασκόπιο	0,9%
Η/Υ	0,3%
Συμπληρωματικό υλικό	18,2%

4. Επιπρόσθετες δραστηριότητες στο μάθημα

Παιγνιώδης δραστηριότητες – δραματοποίηση	4,3%
Τραγούδι	4,8%
Συνεργασία μεταξύ μαθητών	13,9%
Ελευθερία κίνησης στην αίθουσα	67,3%
Εξατομικευμένη διδασκαλία	27,3%
Εταιρική εργασία	6,4%
Ενισχυτική διδασκαλία μέσα στο μάθημα	43,9%
Συσχέτιση θεμάτων με χώρα προέλευσης αλλοδαπών μαθητών	1,7%

5. Αντίδραση δασκάλου σε λάθος απάντηση μαθητή

Δίνει το λόγο σε άλλο μαθητή	49,7%
Στηρίζει με επιπρόσθετες πληροφορίες	64,7%
Κάτι άλλο	9,1%

6. Αντίδραση δασκάλου σε σωστή απάντηση μαθητή

Την επαναλαμβάνει ο ίδιος	40,9%
Αναθέτει σε άλλο μαθητή να απαντήσει	10,2%
Κάτι άλλο	21,5%

7. Υποστήριξη από το σχολικό σύμβουλο

Τηλεφωνική επικοινωνία για επίλυση προβλημάτων	21,1%
Επίσκεψη συμβούλου στο σχολείο ενημερωτική	58,2%
Εισήγηση συμβούλου για χρήση σχολικών εγχειριδίων	6,4%
Επίσκεψη συμβούλου για να διδάξει	1,2%
Επίσκεψη συμβούλου για επίλυση προβλημάτων	10,7%

Από την ανάγνωση των δεδομένων του πίνακα 1 εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

-Οι σχολικές πρακτικές των εκπαιδευτικών κινούνται στο πνεύμα μιας Διδακτικής του Αντικειμένου, δεδομένου ότι δεν εφαρμόζονται διδακτικές διαδικασίες που προωθούν την αυτόνομη και υπεύθυνη δράση των μαθητών, αφού το μάθημα διεξάγεται με τη μορφή της καθοδηγητικής διδασκαλίας και εμφανίζει την ακόλουθη εικόνα:

- Κυριαρχεί διδακτική διαδικασία-ερώτηση εκπαιδευτικού-απάντηση μαθητή σε ποσοστό (65%).
- Κυριαρχεί επίσης η μετωπική οργάνωση του συστήματος επικοινωνίας σε ποσοστό (82,9%).
- Η προσκόλληση του εκπαιδευτικού στο σχολικό εγχειρίδιο ανέρχεται σε ποσοστό 91% των 776 διδασκαλιών και η χρήση ελάχιστων σύγχρονων και παραδοσιακών μέσων διδασκαλίας επιβεβαιώνουν την έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α, όπου υπογραμμίζεται μια προσκόλληση των εκπαιδευτικών στο σχολικό εγχειρίδιο.
- Οι επιπρόσθετες δραστηριότητες, όπως ομαδοκεντρική διδασκαλία που θα στήριζε μια Διδακτική του Υποκειμένου, είναι περιορισμένες, ενώ η παρέμβαση του σχολικού συμβούλου -δεδομένης και της μη περιγραφής του θεσμικού του ρόλου -είναι επίσης περιορισμένη, γεγονός που καθιστά μια δυνατότητα διαμεσολάβησης μεταξύ της θεωρίας και της πράξης ανενεργή. Ωστόσο διαφαίνονται και τάσεις αλλαγής της διδακτικής συμπεριφοράς στο πνεύμα μιας Διδακτικής του Υποκειμένου – σε περιορισμένο ποσοστό, όπως π.χ. 6,8% ομαδοκεντρική διδασκαλία, 6,4% εταιρική εργασία κλπ.

2.2.3. Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους νέους στόχους του σχολείου, το δείγμα, στατιστική ανάλυση και τα ευρήματα της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε εργαζόμενους και σε μετεκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Το δείγμα αποτελείται από 337 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων το 51,9% είναι άνδρες και το 48,1% γυναίκες. Το 10,1% έχει μέχρι 5 χρόνια υπηρεσίας, το 47,2% έχει 6-15 χρόνια υπηρεσίας, το 24,6% έχει 16-25 χρόνια και το 17,5% έχει άνω των 26 χρόνων υπηρεσίας, ενώ το 0,6% δεν έδωσε στοιχεία. Ως προς την κατηγορία εργαζόμενοι/μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί το 73,9% είναι εργαζόμενοι και οι το 23,7% μετεκπαιδευόμενοι, ενώ το 2,4% του δείγματος δεν έδωσε στοιχεία.

2.2.3.1. Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα και την προώθηση των στόχων στο σχολείο

Για να διερευνήσουμε τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους νέους στόχους του σχολείου κατασκευάσαμε ένα ερωτηματολόγιο και καλέσαμε τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν ιεραρχώντας στόχους που αναφέρονται στο νέο αλλά και στον παραδοσιακό ρόλο του σχολείου, στόχους που αναφέρονται στη Διδακτική του Αντικειμένου, όπως μετάδοση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς αλλά και στόχους που ανταποκρίνονται σε μια Διδακτική του Υποκειμένου, όπως ικανότητα αυτόνομης δράσης, αντιπαράθεσης και διεκδίκησης. Για το σκοπό αυτό διατυπώσαμε 18 ερωτήσεις-τοποθετήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να υπογραμμίσουν αφενός πόσο αυτοί οι στόχοι και οι ικανότητες που θα αποκτήσουν οι μαθητές είναι σημαντικοί και σε ποιο βαθμό προωθούνται στο σημερινό σχολείο.

Οι 18 προτάσεις του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση και προέκυψαν:

Σχετικά με τη σημαντικότητα των στόχων του σχολείου οι ακόλουθοι τρεις παράγοντες:

- *Ικανότητα αυτόνομης δράσης των μαθητών,*
- *Απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς*
- *Ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης (πίνακας 2).*

Στον πίνακα 2 καταγράφεται επίσης και ο μέσος όρος των παραγόντων που προέκυψαν και πιστοποιείται έτσι η ιεράρχηση των στόχων σύμφωνα με τις σημερινές εκπαιδευτικές απαιτήσεις, καθώς και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την προώθηση των στόχων στο σχολείο από την παραγοντική ανάλυση των παραπάνω 18 προτάσεων προέκυψαν επίσης οι ίδιοι παράγοντες.

- *Ικανότητα αυτόνομης δράσης των μαθητών,*
- *Απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς,*
- *Ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης (πίνακας 3)*

Τα ευρήματα της έρευνας ως προς τη σημαντικότητα και την προώθηση των στόχων στο σχολείο έχουν ως εξής:

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα των πινάκων 1 και 2 οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα με 1=πολύ σημαντικός και 5= ασήμαντος στόχος και να τους αξιολογήσουν ως προς τη σημαντικότητα και την προώθησή τους στο σχολείο.

Πίνακας 2. Σημαντικότητα στόχων σχολείου

Παράγοντας 1. Ικανότητα αυτόνομης δράσης (παραγοντ. φορτ. 0,47-071, συντ. αξιοπ. 0,82)	M.O. 1,64
Αυτοπεποίθηση Κατανόηση για άλλους Ικανότητα χειραφέτησης Ικανότητα ενσυναίσθησης Επιδίωξη της γνησιότητας στους μαθητές Ικανότητα κριτικής σκέψης Ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων Η απόκτηση δεξιοτήτων Αυτονομία	
Παράγοντας 2. Απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς στο μάθημα (Παραγ. Φορτ. 0,59-0,75, συντελ. Αξιοπ. 0,78)	M.O. 2,04
Επιμέλεια Καλές σχολικές επιδόσεις Πειθαρχία Καλοί τρόποι συμπεριφοράς Η απόκτηση γνώσεων Ικανότητα επιβολής	
Παράγοντας 3. Ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης (Παραγ.φορτ.0,43-0,82, συντ.αξιοπ.0,61)	M.O. 3,20
Ικανότητα πρόκλησης σύγκρουσης Ικανότητα ανεκτικότητας Ικανότητα αντοχής	

Η σημαντικότητα των στόχων

Ως προ τη σημαντικότητα των στόχων του σχολείου το σύνολο του δείγματος κατατάσσει τους παράγοντες που προέκυψαν ως εξής:

- Η απόκτηση ικανοτήτων αυτόνομης δράσης (M.O.=1,64) εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως πολύ σημαντικός έως σημαντικός στόχος του σχολείου.
- Η απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς (M.O.=2,04) εκτιμάται ως σημαντικός και εν μέρει σημαντικός στόχος.
- Η απόκτηση ικανοτήτων αντιπαράθεσης και διεκδίκησης (M.O.=3,20) εκτιμάται ως ελάχιστα σημαντικός στόχος του σχολείου.

Από τις τιμές των M.O. παρατηρείται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών μια μετατόπιση του κέντρου βάρους, όπου ο γνωσιοκεντρικός στόχος του

Πίνακας 3. Προώθηση των στόχων του σχολείου

Παράγοντας 1 – Ικανότητα αυτόνομης δράσης

(Παραγ.φορτ.0,37-0,77, συντ. αξιοπ. 0,88)

M.O. 2,13

Δημιουργικότητα, φαντασία
 Ικανότητα κριτικής σκέψης
 Επιδίωξη της γνησιότητας στους μαθητές
 Κατανόηση για άλλους
 Ικανότητα ενσυναίσθησης
 Ικανότητα χειραφέτησης
 Αυτοπεποίθηση
 Ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων
 Αυτονομία
 Η απόκτηση δεξιοτήτων
 Ικανότητα ανεκτικότητας

Παράγοντας 2. Απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς στο μάθημα

(Παραγον. Φορτ. 0,69-0,76, συντ. αξιοπ. 0,76)

M.O. 2,75

Καλές σχολικές επιδόσεις
 Πειθαρχία
 Η απόκτηση γνώσεων
 Επιμέλεια

Παράγοντας 3. Ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης

(Παραγ. Φορτ. 0,42-0,85, συντ. αξιοπ. 0,57)

M.O. 2,90

Ικανότητα πρόκλησης σύγκρουσης
 Ικανότητα αντοχής
 Ικανότητα επιβολής

σχολείου και η πειθαρχία των μαθητών τοποθετείται σε δεύτερη προτεραιότητα με πρώτο στόχο την ικανότητα της αυτόνομης δράσης και τελευταίο την ικανότητα για αντιπαράθεση και διεκδίκηση. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ιεραρχούν τους στόχους εν μέρει σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις, όπως ο παράγοντας «ικανότητα αυτόνομης δράσης» που θεωρείται ως πολύ σημαντικός στόχος. Όμως ο παράγοντας «απόκτηση ικανοτήτων αντιπαράθεσης και διεκδίκησης» που συνεπάγεται και αλλαγή της δικής τους συμπεριφοράς δεν εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως εξίσου σημαντικός στόχος, ενώ αυτή η ικανότητα θεωρείται απαραίτητη για να ανταποκριθεί κανείς στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Η προώθηση των στόχων στο σχολείο.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταθέσουν σε μια τετράβαθμη κλίμακα με 1= πάρα πολύ και 4= καθόλου τη γνώμη τους σχετικά με το κατά πόσο οι παραπάνω στόχοι προωθούνται αποτελεσματικά στο σχολείο. Οι

εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη περίπτωση διαφοροποιούνται από εκείνες που αναφέρονται στη σημαντικότητα των στόχων του σχολείου και εμφανίζουν την παρακάτω εικόνα:

- Η απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς (Μ.Ο.=2,13) εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ότι προωθείται αρκετά, πράγμα που αναδεικνύει την κυριαρχία μιας Διδακτικής του Αντικειμένου.
- Η απόκτηση ικανοτήτων αυτόνομης δράσης (Μ.Ο.=2,75) εκτιμάται ότι προωθείται σε περιορισμένη κλίμακα.
- Η απόκτηση ικανοτήτων αντιπαράθεσης και διεκδίκησης (Μ.Ο.=2,90) εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ότι προωθείται ελάχιστα.

Από τις τιμές του Μ.Ο. παρατηρείται ότι και οι δύο πρώτοι στόχοι του σχολείου –κατά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών– προωθούνται σε περιορισμένη κλίμακα, ενώ η ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης προωθείται ελάχιστα, πράγμα που αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν επίγνωση και αποτυπώνουν με ρεαλιστικό τρόπο όσα συμβαίνουν στην καθημερινή διδακτική εργασία.

2.2.3.2. Το ποσοστό μαθητών που εμφανίζει συγκεκριμένες συμπεριφορές και η προσωπική συμβολή των εκπαιδευτικών

Για να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου δόθηκαν 19 προτάσεις-τοποθετήσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκτιμήσουν κατά προσέγγιση αφενός το ποσοστό των μαθητών που εμφανίζει τις απαραίτητες ικανότητες και συμπεριφορές (πίνακας 4) και αφετέρου να εκτιμήσουν κατά πόσο οι ίδιοι συμβάλλουν στο να αποκτήσουν οι μαθητές αντίστοιχες συμπεριφορές (πίνακας 5).

Το ποσοστό οικειοποίησης από τους μαθητές ικανοτήτων και συμπεριφορών

Οι 19 προτάσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση και προέκυψαν -σχετικά με το ποσοστό των μαθητών που εμφανίζουν αντίστοιχες ικανότητες με τους νέους στόχους του σχολείου- οι ακόλουθοι παράγοντες:

- *Ανάπτυξη πρωτοβουλίας και συμμετοχής στο μάθημα,*
- *Αντιπαράθεση με απόψεις εκπαιδευτικού,*
- *Αντιπαράθεση και συνεργασία με συμμαθητές (πίνακας 4)*

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τοποθετήθηκαν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα (1=όλοι, 2=οι περισσότεροι, 3=οι μισοί, 4=λίγοι, 5=κανείς) προκειμένου να προσδιοριστεί το ποσοστό των μαθητών που εμφανίζει συγκεκριμένες

Πίνακας 4. Ποσοστό ανταπόκρισης των μαθητών στις συμπεριφορές**Παράγοντας 1. Ανάπτυξη πρωτοβουλίας και συμμετοχής**

(παρ. φορτ. 0,48-0,72, συντ. αξιοπ. 0,81)

M.O. 3,12

Μαθητές συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα
 Μαθητές κάνουν προτάσεις για καλύτερη οργάνωση του μαθήματος
 Μαθητές αναλαμβάνουν ευχάριστα επιπρόσθετες εργασίες
 Μαθητές θέτουν πολλά και ενδιαφέροντα ερωτήματα
 Μαθητές φέρουν επιπρόσθετες πληροφορίες από το σπίτι
 Μαθητές κάνουν προτάσεις για καλύτερη οργάνωση του μαθήματος
 Μαθητές αναζητούν άμεση επαφή μαζί μου
 Μαθητές μου εκμυστηρεύονται τα προσωπικά τους προβλήματα
 Μαθητές διατυπώνουν πρωτότυπες απόψεις

Παράγοντας 2. Αντιπαράθεση με απόψεις εκπαιδευτικών

(παρ.φορτ.0,61-0,74, συντ. αξιοπ. 0,68)

M.O. 3,87

Μαθητές διαφωνούν φανερά μαζί μου
 Μαθητές διαφωνούν με τις δικές μου απόψεις
 Μαθητές είναι σε θέση να υποστηρίξουν μια άποψη η οποία απορρίπτεται φανερά από την πλειονότητα των μαθητών
 Μαθητές έχουν το θάρρος να μου επισημάνουν άδικη μεταχείριση προς αυτά
 Μαθητές με Παρακαλούν να τους εξηγήσω κάτι που δεν το κατανόησαν με την πρώτη φορά

Παράγοντας 3. Αντιπαράθεση και συνεργασία με συμμαθητές

(παρ. φορτ. 0,58-0,66, συντ. αξιοπ. 0,70)

M.O. 3,91

Μαθητές ενοχλούν τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος
 Μαθητές ονειροπολούν και δεν συμμετέχουν στο μάθημα
 Μαθητές ρωτούν τους συμμαθητές τους για να λύσουν απορίες
 Μαθητές είναι ενοχλητικοί στην τάξη
 Μαθητές ζητούν βοήθεια από τους συμμαθητές τους

συμπεριφορές. Από τους Μ.Ο. διαμορφώνεται η ακόλουθη εικόνα της αποτελεσματικότητας του σχολείου: Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτιμούν ότι:

- Στον παράγοντα «ανάπτυξη πρωτοβουλίας και συμμετοχής στο μάθημα» (Μ.Ο.=3,12) ανταποκρίνονται λιγότεροι από το μισό πληθυσμό των μαθητών μιας τάξης.
- Στον παράγοντα «αντιπαράθεση με απόψεις εκπαιδευτικών» (Μ.Ο = 3,87) ανταποκρίνονται λίγοι μαθητές.
- Στον παράγοντα «αντιπαράθεση και συνεργασία με συμμαθητές (Μ.Ο=3,91) ανταποκρίνονται ελάχιστοι μαθητές.

Πίνακας 5. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην εμφάνιση συμπεριφορών		1. 2.
1 = συμβάλλω, 2 = δεν συμβάλλω		Μ.Ο.
Μαθητές θέτουν πολλά και ενδιαφέροντα ερωτήματα		1,04
Μαθητές συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα		1,04
Μαθητές κάνουν προτάσεις και υποθέσεις όταν πρόκειται για την επίλυση ενός προβλήματος		1,05
Μαθητές αναλαμβάνουν ευχάριστα επιπρόσθετες εργασίες		1,06
Μαθητές φέρνουν επιπρόσθετες πληροφορίες από το σπίτι		1,09
Μαθητές διατυπώνουν πρωτότυπες απόψεις		1,11
Μαθητές αναζητούν άμεση επαφή μαζί μου		1,11
Μαθητές μου εκμυστηρεύονται τα προσωπικά τους προβλήματα		1,11
Μαθητές με παρακαλούν να τους εξηγήσω κάτι που δεν το κατανόησαν με την πρώτη φορά.		1,12
Μαθητές κάνουν προτάσεις για καλύτερη οργάνωση του μαθήματος		1,15
Μαθητές διαφωνούν με τις δικές μου απόψεις		1,16
Μαθητές έχουν το θάρρος να μου επισημάνουν άδικη μεταχείριση προς αυτά		1,21
Μαθητές ζητούν βοήθεια από τους συμμαθητές τους		1,26
Μαθητές ρωτούν τους συμμαθητές τους για να λύσουν απορίες		1,29
Μαθητές είναι σε θέση να υποστηρίξουν μια άποψη η οποία απορρίπτεται φανερά από την πλειονότητα των μαθητών		1,34
Μαθητές διαφωνούν φανερά μαζί μου		1,34
Μαθητές ονειροπολούν και δεν συμμετέχουν στο μάθημα		1,72
Μαθητές είναι ενοχλητικοί στην τάξη		1,74
Μαθητές ενοχλούν τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος		1,75

Σύμφωνα λοιπόν με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, το ποσοστό των μαθητών που ανταποκρίνεται σε στόχους απαραίτητους για να αντεπεξέλθει κανείς στις σημερινές απαιτήσεις όπως π.χ. η ανάπτυξη πρωτοβουλίας και συμμετοχής στο μάθημα είναι λιγότεροι από τους μισούς. Οι ικανότητες και συμπεριφορές που οικειοποιούνται ελάχιστοι μαθητές είναι η διαφωνία και η αντιπαράθεση με εκπαιδευτικούς και μαθητές, πράγμα που σημαίνει ότι μέσα στην τάξη δεν υπάρχουν τα χαρακτηριστικά της πόλης που επιθυμεί έναν πολίτη ενεργό και διεκδικητικό. Επιβεβαιώνεται και εδώ η περιορισμένη αποτελεσματικότητα του σχολείου και ως προς τους στόχους και ως προς το ποσοστό των μαθητών που ανταποκρίνονται σε αυτούς. Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνούν ότι ο στόχος του σχολείου αντιπαράθεση και διαφωνία ούτε σημαντικός θεωρείται ούτε προωθείται στο σχολείο, αφού κυριαρχεί η Διδακτική του Αντικειμένου.

Η στήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς

Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή τους στο να αποκτήσουν οι μαθητές τις παραπάνω ικανότητες και συμπεριφορές αποτυπώνονται στον πίνακα 5.

Από τον Μ.Ο. της κάθε τοποθέτησης (πίνακας 5) διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτιμούν ότι συμβάλλουν περισσότερο στο να αποκτήσουν οι μαθητές θετικές- κατά την αντίληψή τους -συμπεριφορές και ικανότητες, όπως π.χ. να θέτουν πολλά και ενδιαφέροντα ερωτήματα, να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα κλπ (Μ.Ο.=1,04), αν και τέτοιες συμπεριφορές, όπως δηλώνουν οι ίδιοι(πίνακας 4) τις εμφανίζουν λιγότεροι από τους μισούς μαθητές. Αντίθετα το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι συμβάλλουν στην απόκτηση των παραπάνω ικανοτήτων και συμπεριφορών μειώνεται, όταν πρόκειται για μορφές «αρνητικής» κατά παράδοση γι' αυτούς συμπεριφοράς, όπως π.χ. οι μαθητές να διαφωνούν με τον εκπαιδευτικό, να ονειροπολούν και να ενοχλούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Μ.Ο.=1,72, 1,74, 1,75). Διαπιστώνεται και σε αυτή την ομάδα των τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών ότι οι ίδιοι δεν συσχετίζουν την παιδαγωγική και τη διδακτική τους συμπεριφορά με τη μη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, με τις μαθησιακές δυσκολίες και τις διαταραχές που προκαλούν οι μαθητές στο μάθημα. Στον τομέα αυτό ο εκπαιδευτικός δεν θεωρεί ότι αποτελεί και ο ίδιος –με τη διδακτική του συμπεριφορά και τις πρακτικές αυταρχισμού που ακολουθεί– ενοχλητικό παράγοντα στο μάθημα, πράγμα που δυσχεραίνει στον τομέα αυτό την εισαγωγή καινοτομιών που απαιτούν αλλαγή νοοτροπίας και συμπεριφοράς.

2.2.3.3. Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τομείς επιμόρφωσης

Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τομείς επιμόρφωσης αποτυπώνονται στον πίνακα 6.

Το προφίλ του εκπαιδευτικού γενικά φαίνεται αδύναμο να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Και αυτό πιστοποιείται από τα δεδομένα του πίνακα 6, όπου ο

εκπαιδευτικός θεωρεί σχεδόν όλους τους τομείς χρήσιμους έως πολύ χρήσιμους σε μια επιμόρφωση. Ιδιαίτερα αναγκαία και χρήσιμη θεωρεί την επιμόρφωσή του σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και συγκρούσεων, δηλαδή σε θέματα για τα οποία δεν θεωρεί τον εαυτό του υπεύθυνο. Δύο στοιχεία αξίζει επίσης να επισημανθούν. Από τη μία φαίνεται να διέπει τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μια ανασφάλεια σχετικά με την κατάρτισή τους σε όλους

Πίνακας 6. Ιεράρχηση των τομέων επιμόρφωσης από του εκπαιδευτικούς
Πόσο αναγκαία και χρήσιμη θεωρείτε την επιμόρφωσή σας στις παρακάτω Περιοχές;

1 = πολύ χρήσιμη και αναγκαία, 2 = χρήσιμη και αναγκαία, 3 = έτσι κι έτσι, 4 = ελάχιστα χρήσιμη 5 = καθόλου χρήσιμη και αναγκαία

	<i>M.O.</i>
σε θέματα αντιμετώπισης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	1,48
σε θέματα αντιμετώπισης μαθητών με προβλήματα στη συμπεριφορά τους	1,60
σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα	1,78
σε θέματα εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας	1,80
σε θέματα μεθόδων διδασκαλίας	1,90
σε θέματα προσωπικής επικοινωνίας και προσέγγισης των μαθητών	1,94
σε θέματα διδακτικού σχεδιασμού	1,96
σε θέματα ενίσχυσης των δυνατών και προικισμένων μαθητών	1,98
σε θέματα αξιολόγησης της διδασκαλίας	2,01
σε θέματα κοινωνικής οργάνωσης της τάξης	2,02
σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών	2,12
σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς	2,15
Σε θέματα διευθέτησης συγκρούσεων στο σχολείο	2,18

τους τομείς που περιέχονται στον πίνακα 6 και να δηλώνουν ότι η επιμόρφωσή τους είναι πολύ αναγκαία και χρήσιμη έως αναγκαία και χρήσιμη. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι θα είναι πρόθυμοι να δεχτούν και αντίστοιχη επιμόρφωση, πράγμα απαραίτητο για τη δια βίου εκπαίδευση. Το δεύτερο στοιχείο αναδεικνύει ότι τοποθετεί σε δεύτερη θέση την επιμόρφωση που σχετίζεται με συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις, πράγμα που σημαίνει ότι στον τομέα αυτό θα χρειαστεί μεγαλύτερη και συστηματικότερη προσπάθεια, περισσότερα και εξειδικευμένα προγράμματα επιμόρφωσης.

2.3.3.3. Επί μέρους διαφοροποιήσεις

Σημαντικότητα στόχων του σχολείου

Από τη διασταύρωση των παραγόντων που αφορούν στη σημαντικότητα των στόχων του σχολείου με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας φύλο, χρόνια υπηρεσίας και εργαζόμενοι/μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί προέκυψαν τα εξής:

Ως προς το φύλο δεν προέκυψαν διαφοροποιήσεις

Από τον πίνακα 7 ως προς τα χρόνια υπηρεσίας προέκυψαν διαφοροποιήσεις μόνο στο στόχο «απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφο-

ράς», όπου οι δύο μικρότερες σε υπηρεσιακή ηλικία ομάδες εκπαιδευτικών των 0,5 και 6-15 χρόνων υπηρεσίας αξιολογούν ως λιγότερο σημαντικό το στόχο αυτό από ότι οι δύο μεγαλύτερες των 16-25 και 26 και άνω χρόνων υπηρεσίας. Παρατηρείται σχεδόν μια αντιστρόφως ανάλογη προς τα χρόνια υπηρεσίας πορεία. Οι νεότερες ηλικίες θεωρούν λιγότερο σημαντικό το συγκεκριμένο στόχο από ότι οι μεγαλύτερες. Το εύρημα αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι νεότεροι σε χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο ενημερωμένοι και δεκτικοί γύρω από τις νέες απαιτήσεις της μάθησης και εκπαίδευσης και της αποστολής του σχολείου σήμερα.

Ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή εργαζόμενοι/μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, όπως βλέπουμε από τον πίνακα 8 σημειώνονται διαφοροποιήσεις και στους τρεις παράγοντες. Οι μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερο το στόχο «ικανότητα αυτόνομης δράσης» (Μ.Ο=1,5) και λιγότερο σημαντικούς τους στόχους «απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς» (Μ.Ο=2,3) και «ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης» (Μ.Ο.=3,4) από ότι οι συνάδελφοί τους εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί. Μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι η επαφή των μετεκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών με τη θεωρία και η προσωρινή απόσταση από την πράξη αλλάζει τη νοοτροπία ως προς τον παράγοντα «ικανότητα αυτόνομης δράσης» τον οποίο τοποθετούν σε πρώτη προτεραιότητα, τοποθετώντας σε δεύτερη και τρίτη προτεραιότητα τους παράγοντες «απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς» και «ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης» αντίστοιχα. Όμως οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζοντας την καθημερινότητα της σχολικής πραγματικότητας διαμορφώνουν το ακόλουθο προφίλ, ταυτίζοντας τους στόχους του σχολείου με αυτό που κάνουν και με αυτό που επιθυμούν. Για παράδειγμα σε σχέση με τους μετεκπαιδευόμενους δεν θεωρούν εξίσου σημαντικό το στόχο αυτόνομη δράση, θεωρούν περισσότερο σημαντικό το στόχο της απόκτησης γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς, δεδομένων των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στον τομέα αυτό, και λόγω της άμεσης διδασκαλίας που ακολουθούν θα επιθυμούσαν να αλλάξουν συμπεριφορά παραχωρώντας στους μαθητές περισσότερες δυνατότητες για διάλογο, συνεργασία, αντιπαράθεση και διεκδίκηση.

Ως προς τα ερευνητικά μας ερωτήματα φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να ιεραρχούν τους στόχους με πρωταρχικό την ικανότητα αυτόνομης δράσης και τελευταίο την ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης. Επομένως αναμένεται μια διδακτική συμπεριφορά από την οποία θα λείπει ο διάλογος και η παροχή στους μαθητές ευκαιριών για να αναπτύξουν αντίστοιχες ικανότητες. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά επιβεβαιώνεται και από τα πορίσματα του πρώτου μέρους, όπου το μάθημα διεξάγεται κυρίως σε μορφή μετωπική και

Πίν. 7 1 = πάρα πολύ σημαντικός 3 = εν μέρει σημαντικός 5 = ασήμαντος
2 = πολύ σημαντικός 4 = λίγο σημαντικός

Σημαντικότητα στόχων σχολείου							
Παράγοντες	X.Y.	N.	M.O.	F	df	S	
Ικανότητα αυτόνο- μης δράσης	0-5	32	1,6	1,6	1,744	3	0,158
	6-15	144	1,6				
	16-25	71	1,7				
	26 -	47	1,7				
Απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς	0-5	33	2,1	2,1	3,119	3	0,000
	6-15	156	2,2				
	16-25	77	1,9				
	26 -	53	1,7				
Ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης	0-5	33	3,2	3,2	2,624	3	0,051
	6-15	146	3,3				
	16-25	74	3,0				
	26 -	53	3,3				

κυριαρχεί η ερώτηση του δασκάλου και η απάντηση του μαθητή. Φαίνεται λοιπόν οι εκπαιδευτικοί άλλοι λιγότερο και άλλοι περισσότερο να επιθυμούν τη δημιουργία ενός σχολείου με τη μορφή της πόλης και να ξεφύγουν από το ρόλο του διεκπεραιωτή πληροφοριών. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν έχουν πειστεί ότι η αλλαγή ως προς τους στόχους του σχολείου παραπέμπει αυτόματα και στην ανάγκη για τροποποίηση της δικής τους διδακτικής συμπεριφοράς.

Η προώθηση των στόχων στο σχολείο

Οι παράγοντες που συγκροτούν τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα της έρευνας είναι:

- ικανότητα αυτόνομης δράσης, απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς, ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης. Από τη διασταύρωση των παραγόντων αυτών με τις μεταβλητές της έρευνας προέκυψαν τα εξής:

Ως προς το φύλο, όπως βλέπουμε από τον πίνακα 9 σημειώνονται διαφοροποιήσεις μόνο στο στόχο «ικανότητα αυτόνομης δράσης», όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκτιμούν ότι ο στόχος αυτός προωθείται περισσότερο (M.O.=2,7) από ότι εκτιμούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (M.O.=2,8), οι

Πίν. 8. 1 = πάρα πολύ σημαντικός 3 = εν μέρει σημαντικός 5 = ασήμαντος 2 = πολύ σημαντικός 4 = λίγο σημαντικός							
Σημαντικότητα στόχων σχολείου							
Παράγοντες	Εργ/Μετ	N.	M.O.		t	df	S
Ικανότητα αυτόνομης δράσης	Εργαζ.	213	1,7	1,6	2,984	287	0,003
	Μετεκπ.	76	1,5				
Απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς στο μάθημα	Εργαζ.	234	2,0	2,1	-4,705	312	0,000
	Μετεκπ.	80	2,3				
Ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης	Εργαζ.	227	3,1	3,2	-1,985	218	0,048
	Μετεκπ.	73	3,4				

οποίες κατά παράδοση διδάσκουν σε μικρότερες τάξεις και επομένως δεν αναμένουν και δεν προσδοκούν από τους μαθητές τους συμπεριφορές αυτόνομης δράσης.

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας από τον πίνακα 10 διαπιστώνεται ότι υπάρχει σημαντική συνάφεια με τον παράγοντα «ικανότητα αυτόνομης δράσης». Παρατηρείται δηλαδή σχεδόν μια αντιστρόφως ανάλογη πορεία της προώθησης του συγκεκριμένου στόχου με την αύξηση των χρόνων υπηρεσίας, όπου οι νεότερες σε χρόνια υπηρεσίας ομάδες εκπαιδευτικών εκτιμούν ότι προωθείται λιγότερο ο συγκεκριμένος στόχος από ότι οι μεγαλύτερες σε χρόνια υπηρεσίας ομάδες εκπαιδευτικών. Η μεγαλύτερη διαφορά παρατηρείται μεταξύ της ομάδας των 26 χρόνων και άνω (M.O.=2,5) και της ομάδας των 6-15 χρόνων υπηρεσίας (M.O.=2,9). Η ομάδα των 6-15 χρόνων φαίνεται να εκτιμά ότι ο στόχος αυτός δεν προωθείται αρκετά στο σχολείο. Προφανώς οι μεγαλύτεροι σε χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί έχοντας υπόψη τις προηγούμενες πρακτικές διδασκαλίας με έντονο τον καθοδηγητικό χαρακτήρα, λειτουργούν περισσότερο στην κατεύθυνση της αναζήτησης πληροφοριών από το σχολικό εγχειρίδιο και ερμηνεύουν τη συγκεκριμένη πρακτική ως συνθήκη για προώθηση της ικανότητας για αυτόνομη δράση.

Σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή εργαζόμενοι/μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί (πίνακας 11) σημειώνουν στατιστικά σημαντική διαφορά οι παράγοντες «ικανότητα αυτόνομης δράσης και «απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς». Οι μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ο στόχος ικανότητα αυτόνομης δράσης προωθείται λιγότερο (M.O.=3,0) από ότι οι συνάδελφοί τους εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί, ενώ αναφορικά με

Πίν. 9. 1 = πάρα πολύ 2 = πολύ 3 = λίγο 4 = καθόλου							
Πρωώθηση στόχων σχολείου							
Παράγοντες	Φύλο	N.	M.O.		t	df	S
Ικανότητα αυτόνομης δράσης	άνδρες	151	2,7	2,8	-1,969	279	0,050
	γυναίκες	130	2,8				
Απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς στο μάθημα	άνδρες	162	2,1	2,1	-0,132	308	0,895
	γυναίκες	148	2,1				
Ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης	άνδρες	157	2,9	2,9	-0,483	292	0,629
	γυναίκες	137	2,9				

το στόχο απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς» οι εργαζόμενοι εκτιμούν ότι προωθείται λιγότερο από ότι εκτιμούν οι μετεκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί. Διαφαίνεται εδώ προσκόλληση περισσότερων εργαζόμενων εκπαιδευτικών στο γνωστικό στόχο.

Γενικά η αποτελεσματικότητα του σχολείου σε σχέση με τους συγκεκριμένους στόχους κατά την κρίση των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται ως σχεδόν θετική στο στόχο «απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς», σχεδόν θετική έως και αρνητική ως προς τους στόχους «ικανότητα αυτόνομης δράσης» και «ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης».

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου ως προς το ποσοστό των μαθητών που εμφανίζουν τις απαιτούμενες μορφές συμπεριφοράς.

Η συγκεκριμένη θεματική της έρευνας συγκροτείται από τους παράγοντες: ανάπτυξη πρωτοβουλίας και συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, αντιπαράθεση με τις απόψεις του εκπαιδευτικού, συνεργασία και αντιπαράθεση των μαθητών με τους συμμαθητές τους. Από τη διασταύρωση των παραγόντων αυτών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας προέκυψαν τα εξής: Ως προς το φύλο δεν σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, όπως βλέπουμε από τον πίνακα 12 οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται μόνο ως προς τον παράγοντα «αντιπαράθεση των μαθητών με τις απόψεις του εκπαιδευτικού», όπου οι μεγαλύτερες σε χρόνια υπηρεσίας ομάδες εκπαιδευτικών εκτιμούν ότι το ποσοστό των μαθητών που εμφανίζουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι λίγοι και σε μερικές τάξεις κανένας (M.O=4,0 και 4,1) σε αντίθεση με τις μι-

Πίν. 10 . 1 = πάρα πολύ 2 = πολύ 3 = λίγο 4 = καθόλου							
Προώθηση στόχων σχολείου							
Παράγοντες	X.Y.	N.	M.O.	F	df	S	
Ικανότητα αυτόνομης δράσης	0-5	33	2,8	2,8	7,442	3	0,000
	6-15	139	2,9				
	16-25	63	2,6				
	26 -	45	2,5				
Απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς	0,5	34	2,1	2,1	1,137	3	0,334
	6-15	152	2,1				
	16-25	71	2,2				
	26 -	52	2,1				
Ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης	0-5	32	3,0	2,9	2,9578	3	0,054
	6-15	138	2,8				
	16-25	71	2,9				
	26 -	52	3,1				

κρότερες σε χρόνια υπηρεσίας ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίοι εκτιμούν το ποσοστό αυτό σε λίγο μεγαλύτερο (M.O.=3,8 και 3,9). Παρατηρείται δηλαδή μια σχεδόν αντιστρόφως ανάλογη πορεία της εκτίμησης με την ηλικία, όπου οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι το ποσοστό των μαθητών της τάξης τους που εμφανίζουν συμπεριφορά αντιπαράθεσης με τις δικές τους απόψεις είναι μεγαλύτερο από ότι εκείνων με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας.

Ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή εργαζόμενοι/μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί από τον πίνακα 13 βλέπουμε ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ως προς τους παράγοντες «αντιπαράθεση μαθητών με τις απόψεις του εκπαιδευτικού και «αντιπαράθεση και συνεργασία των μαθητών με τους συμμαθητές τους».

Στον παράγοντα «αντιπαράθεση των μαθητών με τις απόψεις των εκπαιδευτικών» οι μετεκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι το ποσοστό των μαθητών που εμφανίζουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι μεγαλύτερο (M.O.=3,7) εκείνου των εργαζόμενων (M.O.=4). Επίσης στον παράγοντα «αντιπαράθεση και συνεργασία των μαθητών με τους συμμαθητές τους» οι μετεκπαιδευόμενοι

Πίν. 11. 1 = πάρα πολύ 2 = πολύ 3 = λίγο 4 = καθόλου							
Πρωώθηση στόχων σχολείου							
Παράγοντες	Εργ/Μετ	N.	M.O.		t	df	S
Ικανότητα αυτόνομης δράσης	Εργαζ.	203	2,7	2,8	-5,246	147,904	0,000
	Μετεκπ.	72	3,0				
Απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς στο μάθημα	Εργαζ.	226	2,2	2,1	1,992	303	0,047
	Μετεκπ.	79	2,0				
Ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης	Εργαζ.	216	2,9	2,9	1,832	286	0,068
	Μετεκπ.	72	2,8				

εκτιμούν ότι το ποσοστό των μαθητών που εμφανίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι μεγαλύτερο (M.O.=3,7) εκείνου των εργαζόμενων (M.O = 3,9). Διαπιστώνεται δηλαδή ότι οι μετεκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι η συμπεριφορά τους μέσα στο σχολείο είναι αποτελεσματικότερη και δημοκρατικότερη εκείνης των εργαζόμενων εκπαιδευτικών.

2.2.4. Συμπεράσματα

Από τη συσχέτιση των 9 παραγόντων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές οδηγείται κανείς στα ακόλουθα γενικά συμπεράσματα:

Το προφίλ του έλληνα εκπαιδευτικού του δείγματος παρουσιάζεται ως εξής:

Σε σχέση με το φύλο δεν παρατηρούνται ιδιαίτερα σημαντικές διαφορές εκτός από τον δεύτερο παράγοντα, όπου μεγαλύτερο ποσοστό ανδρών θεωρεί ότι προωθείται ο στόχος «προώθηση αυτόνομης δράσης» γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί με το ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εργάζονται σε μικρότερης ηλικίας μαθητές και δεν έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν μη καθοδηγητικά και έμμεσα. Σε όλους τους υπόλοιπους παράγοντες οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται, δεν πιστοποιούνται ιδιαίτερα σημαντικές διαφοροποιήσεις και αλλαγές στη νοοτροπία και στη διδακτική κουλτούρα που επικρατεί, το προφίλ είναι περίπου το ίδιο και επομένως το φύλο δεν αποτελεί σημαντικό δείκτη για την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, οπότε η αλλαγή του διδακτικού προσωπικού προς το ένα ή το άλλο φύλο δεν αποτελεί δείκτη εισαγωγής καινοτομιών στην κατεύθυνση των νέων στόχων του σχολείου.

Τα χρόνια υπηρεσίας διαμορφώνουν ουσιαστικά δύο διαφορετικά προ-

Πίν. 12. 1 = όλοι 3 = οι μισοί 5 = κανένας 2 = οι περισσότεροι 4 = λίγοι							
Ποσοστό μαθητών εμφάνισης συμπεριφοράς							
Παράγοντες	X.Y.	N.	M.O.	F	df	S	
Ικανότητα πρωτοβουλίας και συμμετοχής	0-5	29	3,1	3,1	0,496	3	0,685
	6-15	145	3,1				
	16-25	74	3,2				
	26 -	52	3,1				
Αντιπαράθεση με απόψεις εκπαιδευτικών	0,5	33	3,9	3,9	3,684	3	0,013
	6-15	147	3,8				
	16-25	80	4,0				
	26 -	55	4,1				
Αντιπαράθεση και συνεργασία με συμμαθητές	0-5	31	3,9	3,9	1,213	3	0,305
	6-15	151	3,8				
	16-25	81	3,9				
	26 -	55	3,9				

φίλ του έλληνα εκπαιδευτικού, εκείνο των νεότερων ηλικιακών ομάδων 0-5 και 6-15 χρόνων υπηρεσίας και εκείνο των μεγαλύτερων 16-25 και 26 και άνω χρόνων υπηρεσίας. Σημαντικές διαφορές διαπιστώνονται μεταξύ της ομάδας των 6-15 και της ομάδας 26 και άνω χρόνων υπηρεσίας. Επομένως σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα ότι η υπηρεσιακή ηλικία που εμφανίζεται ιδιαίτερα προβληματισμένη είναι των 6-15 ετών, πράγμα που θα θεωρούσαμε ως αποτελεσματικότερη για πιλοτική εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Η ομάδα αυτή φαίνεται να είναι περισσότερο έτοιμη για εισαγωγή καινοτομιών, είναι υποψιασμένη και προβληματισμένη, έχει παρελθόν, εμπειρία αλλά σε αυτή ανήκει το μέλλον, αφού είναι η ομάδα που επίκειται να πλαισιώσει και τη διοίκηση των σχολείων. Το πρόβλημα ωστόσο εντοπίζεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα βρίσκεται σε απομακρυσμένα μέρη της επαρχίας και δεν έχει λόγο και παρέμβαση αυτόνομη στην πράξη, όπως οι δύο μεγαλύτερες ομάδες εκπαιδευτικών. Αυτές οι δύο μεγαλύτερες ομάδες ζώντας μέσα σε ένα καταπιεστικό σύστημα διοίκησης φαίνονται να είναι περισσότερο από τις άλλες ομάδες

Πίν. 13. 1 = όλοι 3 = οι μισοί 5 = κανένας 2 = οι περισσότεροι 4 = λίγοι							
Ποσοστό μαθητών εμφάνισης συμπεριφοράς							
Παράγοντες	Εργ/Μετ	N.	M.O.		t	df	S
Ανάπτυξη πρωτοβουλίας και συμμετοχής	Εργαζ.	223	3,1	3,1	0,720	292	0,472
	Μετεκπ.	71	3,1				
Αντιπαράθεση με απόψεις εκπαιδευτικών	Εργαζ.	237	4,0	3,9	4,880	307	0,000
	Μετεκπ.	72	3,7				
Αντιπαράθεση και συνεργασία με συμμαθητές	Εργαζ.	237	3,9	3,9	3,350	99,298	0,01
	Μετεκπ.	75	3,7				

προσκολλημένες στον παραδοσιακό στόχο του σχολείου. Ωστόσο δεν έχουν ακόμα αλλοτριωθεί από το σύστημα αυτό, επιζητούν απαλλαγή από τις συνθήκες διδασκαλίας άμεσης καθοδήγησης των μαθητών, δηλαδή Διδακτικής του Αντικειμένου, αλλά δεν έχουν τα μέσα και ενδεχομένως δεν διαθέτουν τη γνώση και κυρίως την εμπειρία. Η ελάχιστη και από καθέδρας κατάρτιση και επιμόρφωση δεν τους έδωσε τη δυνατότητα να κατανοήσουν, να βιώσουν και στη συνέχεια να ασκηθούν και να ασκήσουν νέους τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας που θα διευκόλυναν τους στόχους αυτόνομης δράσης, αντιπαράθεσης και διεκδίκησης, διαφωνίας και συνεργασίας με από κοινού συμφωνηθέντες κανόνες.

Η ομάδα των 0-5 χρόνων υπηρεσίας εκπαιδευτικών φαίνεται να ταλαντεύεται ανάμεσα στην ομάδα των 6-15 και τις δύο μεγαλύτερες, δεδομένου ότι από τη μία φέρει το προφίλ του εκπαιδευτικού που βίωσε στα μαθητικά της χρόνια και από την άλλη επηρεασμένη από την πρόσφατη ενημέρωση στα χρόνια των σπουδών και δεδομένου και του νεαρού- σχετικά με τις άλλες ηλικίας δεν έχει αποκτήσει ακόμα μια σταθερή νοοτροπία. Σε κάθε περίπτωση οι δύο μικρότερες ηλικιακά ομάδες εκπαιδευτικών θα είναι αποτελεσματικότερες για την αναθεώρηση στην πράξη των στόχων του σχολείου.

Σε σχέση με την κατηγορία Εργαζόμενοι/Μετεκπαιδευόμενοι εμφανίζεται η ακόλουθη εικόνα:

Οι μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο σημαντικό το στόχο του σχολείου «ικανότητα αυτόνομης δράσης» ο οποίος εκτιμούν σε σχέση με τους εργαζόμενους ότι προωθείται περισσότερο από ότι οι δύο υπό-

λοιποί «απόκτηση γνώσεων» και «ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης». Φαίνεται λοιπόν οι μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν μια αντικειμενικότερη εικόνα για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, το οποίο λειτουργεί βιβλιοκεντρικά παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα σχετικής αυτονομίας. Οι στόχοι απόκτησης γνώσεων και αντιπαράθεσης προωθούνται λιγότερο αφού οι γνώσεις των σχολικών εγχειριδίων είναι περιορισμένες και η επικοινωνία και αλληλεπίδραση- αντιπαράθεση ελάχιστη.

Ως προς το ποσοστό των μαθητών που εμφανίζουν αντίστοιχες συμπεριφορές οι μετεκπαιδευόμενοι υποστηρίζουν ότι συμπεριφορές αντιπαράθεσης και συνεργασίας προωθούνται στην τάξη τους περισσότερο από ότι η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Οι μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει και από άλλες έρευνες, επηρεασμένοι από τη θεωρία έχουν την εντύπωση ότι λειτουργούν και στην πράξη στην κατεύθυνση της αυτόνομης δράσης, ενώ θα έπρεπε να γνωρίζουν ότι τέτοιου είδους πρακτικές εξαρτώνται και δρομολογούνται από τη διαφορετική οργάνωση του σχολείου, νέα αναλυτικά προγράμματα τα οποία ακόμα δεν υπάρχουν. Η κατάσταση αυτή επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Λάμνιας 1999, 443), όπου η εισαγωγή των εκπαιδευτικών σε νέες θεωρητικές θέσεις τους οδηγεί στην αλλαγή των θεωρητικών τους απόψεων, αλλά η βασική δομή των σχολικών πρακτικών στο χώρο του σχολείου εξακολουθεί να παραμένει παραδοσιακή και να αναπαράγεται. Το παράδοξο στην περίπτωση αυτή είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την εντύπωση ότι οι πρακτικές τους ταυτίζονται με τη θεωρία που οικειοποιήθηκαν.

Τα ευρήματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι νεαρής ηλικίας εκπαιδευτικοί και οι μετεκπαιδευόμενοι αποτελούν εκείνες τις ομάδες που είναι ευαίσθητοποιημένοι και υποψιασμένοι και επομένως δεκτικοί για την πιλοτική εφαρμογή και εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Ενδιαφέρον ωστόσο παρουσιάζουν και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο οι ίδιοι συμβάλλουν προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν συμπεριφορές απαραίτητες για μια πολιτική παιδεία.

Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τους τομείς επιμόρφωσης φανερώνουν ότι ο εκπαιδευτικός επιζητεί επιμόρφωση σε θέματα πρακτικά επικοινωνίας συνεργασίας διευθέτησης συγκρούσεων επειδή επιζητεί να λειτουργήσει ως πολίτης, μια επιμόρφωση που την έχει ανάγκη, μία επιμόρφωση όχι από καθέδρας με τη μετάδοση της πληροφορίας, αλλά στην πράξη και μέσα στην αίθουσα με πρωτοστάτη το σχολικό σύμβουλο. Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου πρέπει να επικεντρώνεται στο να διαμεσολαβεί ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και να μη μετατρέπεται μόνο σε μάτι της εκάστοτε πολιτείας για τον έλεγχο του εκπαιδευτικού.

Γενικά συμπεράσματα

Από την παρουσίαση των συνολικών αποτελεσμάτων του πρώτου και δεύτερου μέρους των σχολικών πρακτικών και των ευρημάτων αποτελεσμάτων μπορεί κανείς να οδηγηθεί στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

Το σχολείο λειτουργεί σήμερα στα πλαίσια της περιγραφής της έκθεσης του Ο.Ο.Σ.Α. Οι σχολικές πρακτικές είναι βιβλιοκεντρικές γνωσικεντρικές και καθοδηγητικές σε ποσοστό πάνω από το 65%, ενώ ο διάλογος η αντιπαράθεση η συνεργασία, η διεκδίκηση και αντιπαράθεση ελάχιστα προωθούνται, αφού για παράδειγμα το ποσοστό της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας δεν ξεπερνά το 6,8%.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ως πρωταρχικό στόχο του σχολείου την ικανότητα αυτόνομης δράσης, ενώ ως τελευταία την ικανότητα αντιπαράθεσης και διεκδίκησης που θεωρείται σήμερα ένα ουσιαστικό προσόν. Αντίθετα εκτιμούν ότι πετυχαίνεται καλύτερα ο στόχος «απόκτηση γνώσεων και πειθαρχημένης συμπεριφοράς» ενώ ελάχιστα προωθείται η ικανότητα διεκδίκησης και αντιπαράθεσης των μαθητών. Οι διαπιστώσεις σχετικά με το ποσοστό των μαθητών που ανταποκρίνονται σε αντίστοιχους με τους παραπάνω στόχους είναι αποκαλυπτικές για τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών, όταν δηλώνουν ως δεύτερο στόχο που προωθείται στο σχολείο τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και την ανάληψη πρωτοβουλιών να την εμφανίζει ένα ποσοστό μαθητών λιγότερο από τους μισούς και ταυτόχρονα να δηλώνει ότι αυτός ο στόχος προωθείται αρκετά στο σχολείο. Διαφαίνεται επίσης η αντίληψη που επικρατεί και επιβεβαιώνεται το μοντέλο της ήσσονος προσπάθειας, όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ένα σχολείο αποτελεσματικό, ακόμα και όταν έστω και στον παραδοσιακό στόχο του γνωστικού τομέα ανταποκρίνονται λιγότεροι από τους μισούς μαθητές. Ένα δεύτερο σημείο ανασταλτικό για τη διαπίστωση από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής πραγματικότητας είναι ότι για θετικές μορφές συμπεριφοράς εκτιμούν ότι οι ίδιοι συμβάλλουν ενώ για τις αρνητικές μορφές συμπεριφοράς ενοχοποιούν τους ίδιους τους μαθητές.

Σε σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα μπορεί κανείς να συμπεράνει τα εξής:

Η σχολική πραγματικότητα δεν απέχει πολύ από την περιγραφή του Ο.Ο.Σ.Α

Ο εκπαιδευτικός παρόλο που λειτουργεί μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ελάχιστα χαρακτηριστικά έχει όμοια με της πόλης, δεν έχει αλλοτριωθεί. Η νοοτροπία που επικρατεί στους εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι:

-Παροχή στους ίδιους και στους μαθητές αυτονομία και συνθήκες για να λειτουργήσουν στα πλαίσια της πόλης.

-Αντίσταση στην εισαγωγή καινοτομιών τις οποίες δεν συναποφάσισαν, δεν κατανόησαν και δεν βίωσαν.

Η γνώση σε θεωρητικό επίπεδο προσφέρει αλλαγή στη νοοτροπία αλλά όχι και στην πράξη.

Οι νεότερες ηλικίες εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι περισσότερο αυστηρές με τον εαυτό τους και το σύστημα και απαιτούν περισσότερα.

Όλοι σχεδόν επιζητούν τη βελτίωση, έχουν ανάγκη τον πολιτισμό, παρόλο που η πολιτεία τους τοποθέτησε σε ένα χώρο χωρίς να του δώσει και δυνατότητες να λειτουργήσουν ως πολίτες στο χώρο αυτό, αλλά ως διεκπεραιωτές αποφάσεων που έχουν ληφθεί σε άλλο χώρο και χωρίς αυτούς και τους μαθητές τους, γιατί έτσι προφανώς εξυπηρετείται το σύστημα.

Βιβλιογραφία

- Abidin, R. (1996):** Early Childhood, Parenting Skills. A Programm Manual for the Mental Health. Professional Odessa: Paf, Pszchological Assesment.
- Brö del, R. (2001):** Lebenslanges Lernen, lebensbegleitende Bildung, Luchterhand.
- Gottman J.M., Katz L.F. & Hooven K. (1997):** Meta-Emotion: How families communicate emotionalitiz. Lawrence Erlbaum Assoc: Mahwah, N.J..
- Huschke-Rhein, R.(1999):** Lernen, Leben, Überleben, Die Schule als "Lernsystem" und das "Lernen fürs Leben" aus der Perspektive systemisch-Konstruktivistischer Lernkonzepte: Στο: Die Schule neu erfinden, Luchterhand, Berlin.
- v. Hentig, H (1996):** Bildung, Ein Essag, Carl Hanser Verlag, München, Wien.
- Wiater, W (1999):** Vom Schüler her unterrichten, , Auerverlag, Donauwörth.
- Γεώργας, Α (1995):** Κοινωνική Ψυχολογία, τομ. Α, Αθήνα.
- Καζαμίας, Α (1995):** Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Καζαμίας, Α./Κασσωτάκης Μ. (1995): Ελληνική Εκπαίδευση, Σείριος, εκπαίδευση, Αθήνα (σς445-455).
- Κασσωτάκης, Μ.(1995):** Το ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Μια τομή στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο Καζαμίας, Α./Κασσωτάκης Μ. (1995): Ελληνική Εκπαίδευση, Σείριος, εκπαίδευση, Αθήνα (σσ174-207).
- Kö sel, E.(1995) :** Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik, Elzetal-Dalau
- Κολλιάδης, Ε (1997):** Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Γ. τομος, Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2001):** Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Gutenberg, Αθήνα
- Κωνσταντίνου, Χ.(2001):** Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία, Gutenberg, Αθήνα
- Λάμνις, Κ. (1999):** Επιμόρφωση την εκπαίδευση και σχολική πρακτική – Η αξιολόγηση του μαθητή: Στο Πρακτικά 'Θ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (επιμ. Χάρης Κ. κ.α.): Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική, Βόλος, Ατραπός σ.σ. 434-448.
- Ματσαγγούρας, Η (2001):** Η σχολική τάξη, τομ. Α, Αθήνα.

- Ο.Ο.Σ.Α: 1996:** Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, Έκθεση Εμπειρογνομώνων, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Παπάς, Α. (1998):** Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, Αθήνα (294-296).
- Voss, R. (1999):** In Hofnungsloser Lage bleibt..die Hofnung-eine Einleitung. Στο: Voss, R.(1999).Die Schule Neu erfinden, Luchterhand, Berlin
- Terhart,E.(1996):** Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens. Στο: Helsper, W. κ.α.(1996). Schule und Gesellschaft im Umbruch, Deutscher Studien verlag, Weinheim σς.319-333.