

# ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΙΔΑΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Άννα Ρούβα-Παπαλεοντίου,  
Εκπαιδευτικός  
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Τούλα Νεοπτολέμου  
Εκπαιδευτικός  
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Λούση Αβρααμίδου  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

## Abstract

The purpose of this research study is to examine students' perception of the 'idea' teacher. An examination of students' perceptions about the ideal teacher can contribute to school reform through improvement of teacher-students relationship as well as the learning environment. The data for this study consisted of drawing, written essays and interviews with the students. The analysis of the data was done through categorical aggregation and open coding techniques. The main thematic categories that came up in the analysis were the following: the personal characteristics of a teacher, the nature of a teacher's instructional practices, and the nature of the teacher-students' relationship.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Ιδανικός εκπαιδευτικός, απόψεις μαθητών, δημοτικό σχολείο.*

## 0. Εισαγωγή

Το σχολείο ως θεσμός ρυθμίζει και ορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθητές και εκπαιδευτικοί καλούνται να δράσουν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι σημαντικός γιατί η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων ασκεί θετική επίδραση στην επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών και συντελεί στη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος. Η μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς κρίθηκε αναγκαία γιατί θα μας βοηθήσει να δημιουργήσουμε ένα ευτυχημένο σχολικό κλίμα προς όφελος τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Τα πιο κάτω λόγια είναι μόνο μια από τις επιθυμίες των παιδιών που έλαβαν μέρος στην ποιοτική έρευνα που παρουσιάζουμε στην εργασία αυτή:

«Να γελάμε, να παίζουμε ωραία παιχνίδια για το μάθημα, να μας βάζει να κάνουμε ωραίες κατασκευές...»

## 1. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Από τις αρχές του 20ου αιώνα έχει διεξαχθεί πληθώρα ερευνών με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς. Οι πρώτες έρευνες για τον ιδανικό εκπαιδευτικό είναι του Kratz και του Book (όπως αναφέρεται στον Burton, 1950). Το δείγμα αποτέλεσαν 2411 μαθητές και οι περισσότεροι από αυτούς ανέφεραν ως τα σημαντικότερα στοιχεία του ιδανικού εκπαιδευτικού το ντύσιμο και την εξωτερική εμφάνιση. Επιπλέον, αναφέρθηκε η υπομονή, η ευγένεια, η φιλικότητα και η διαπαιδαγώγηση μέσω της ενθάρρυνσης και του επαίνου ως σημαντικά χαρακτηριστικά.

Σταθμό στην ερευνητική δραστηριότητα αποτέλεσε η έρευνα του Keilhacker (1952) στην οποία 3967 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 8 ως 20 ετών έγραψαν έκθεση με θέμα «Πώς θα ήθελα να είναι ο δάσκαλός μου». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το φύλο, η ηλικία και η εξωτερική εμφάνιση του εκπαιδευτικού δε φαίνεται να επηρεάζουν την άποψη των μαθητών. Η έρευνα κατέδειξε επίσης ότι η ιδανική ηλικία του εκπαιδευτικού μετατίθεται χρονικά όσο μεγαλύτερα είναι τα παιδιά. Όσο αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις, οι μεγαλύτεροι μαθητές επιθυμούν να τους αγαπά, να είναι φίλος τους ο εκπαιδευτικός και να χρησιμοποιεί την πειθώ και την έκκληση στο φιλότιμο, ενώ οι μικρότεροι θέλουν να είναι «καλός» και να έχει χιούμορ.

Αξιοπρόσεκτα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας του Taylor (1972) στην οποία το δείγμα αποτέλεσαν 897 παιδιά δημοτικού και γυμνασίου από αστικά και αγροτικά σχολεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές και των δύο φύλων θεωρούσαν πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού τη διδακτική του ικανότητα. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε από τα παιδιά στην κατοχή γνώσεων από μέρους του εκπαιδευτικού και στην ικανότητά του να εξηγεί και να βοηθά τα παιδιά στη σχολική τους εργασία. Ιδιαίτερα τα αγόρια των μεγάλων τάξεων του γυμνασίου έδιναν μεγαλύτερη έμφαση από ότι τα μικρότερα παιδιά στις προσωπικές ιδιότητες του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα στην ευχάριστη προσωπικότητα και την καλή αίσθηση του χιούμορ. Είναι σημαντική η παρατήρηση ότι η ικανότητά του εκπαιδευτικού να τηρεί την πειθαρχία σε συνδυασμό με τη δικαιοσύνη ιεραρχήθηκε ψηλά από όλα τα παιδιά.

Σε έρευνα του Gorham (1987) διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών Στοιχειώδους Εκπαίδευσης αναφορικά με τους «καλούς» εκπαιδευτικούς. Ως μεθοδολογία χρησιμοποιήθηκαν οι ατομικές συνεντεύξεις από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ως επιθυμητές ιδιότητες του εκπαιδευτικού τη δημιουργικότητα, την κατανόηση, την υπομονή και την ικανότητα να διδάσκει με ενδιαφέροντες τρόπους. Οι εργασίες για το σπίτι αποτέλεσαν σημαντικό κριτήριο για τον «καλό» εκπαιδευτικό και συγκεκριμένα οι μαθητές δήλωσαν ότι προτιμούν να μην επιφορτίζει τους μαθητές με πληθώρα εργασιών για το σπίτι αλλά αντίθετα να αφιερώνουν χρόνο στην τάξη έτσι ώστε να δουλεύουν πάνω στις κατ' οίκον εργασίες.

Σημαντικές κρίνονται οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για να διερευνηθεί αν οι αντιλήψεις των αλλόγλωσσων μαθητών διαφοροποιούνται σε σχέση με τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα του Sizemore (1981) η οποία είχε ως στόχο τη διερεύνηση της άποψης λευκών και έγχρωμων μαθητών Γυμνασίου για τους εκπαιδευτικούς. Οι λευκοί μαθητές φάνηκε πως θεωρούσαν πολύ σημαντική τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που ήταν πολύ οργανωμένη, μεθοδική και συστηματική, σε αντίθεση με τους έγχρωμους μαθητές που θεωρούσαν ως πιο σημαντική τη συμπεριφορά που στηρίζεται στη φιλικότητα. Επιπρόσθετα, οι λευκοί μαθητές έδιναν μεγάλη αξία στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να ελέγχει την τάξη και στην προσπάθειά του να διδάξει, ενώ οι έγχρωμοι μαθητές θεωρούσαν πολύ σημαντική την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να είναι φιλικός και να κατανοεί τους μαθητές του. Όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το πολιτιστικό τους υπόβαθρο ανέδειξαν ως σημαντικό στοιχείο το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και την ικανότητα να αναλύει το μάθημα και να βοηθά τους μαθητές να το εμπεδώσουν.

Σημαντικές επίσης θεωρούνται οι έρευνες που έχουν γίνει για να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών για τους δασκάλους τους που εστιάζονται στον παράγοντα «φύλο του μαθητή». Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη από τον Εθνικό Σύλλογο Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 1996 σε 1000 μαθητές ηλικίας 13 – 17, έδειξε πως τα κορίτσια θεωρούν «καλούς εκπαιδευτικούς» εκείνους οι οποίοι διδάσκουν με κατανοητό τρόπο το μάθημα στους μαθητές, σέβονται τα συναισθήματα όλων των μαθητών και αφιερώνουν χρόνο να βοηθούν και αγόρια και κορίτσια. Η έρευνα των Jules και Kutnick (1997) ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ηλικίας 8 -16 ετών έδειξε ότι τα κορίτσια, ανεξαρτήτου ηλικίας, έβρισκαν περισσότερα θετικά στοιχεία στους εκπαιδευτικούς απ' ότι τα αγόρια. Τα μικρότερα κορίτσια θεωρούν «καλό» εκπαιδευτικό εκείνο που φροντίζει τους μαθητές του και αυτόν που έχει καλή εξωτερική εμφάνιση και προσδοκούν από αυτόν να ελέγχει την πειθαρχία και τη συμπεριφορά μέσα από το χιούμορ, ενώ τα αγόρια ανέφεραν διάφορα είδη τιμωριών για έλεγχο της συμπεριφοράς. Στα θέματα λοιπόν της πειθαρχίας τα ευρήματα ερευνών αναδεικνύουν πως οι μαθήτρες θεωρούν καλό εκπαιδευτικό εκείνον ο οποίος είναι φιλικός και δεν επιβάλλει σωματικές ποινές (Bachen, McLoughlin & Garcia, 1999, Sprague & Massoni, 2002), ενώ αντίθετα τα αγόρια θεωρούν καλό εκπαιδευτικό αυτόν που έχει τις ικανότητες να διαχειρίζεται σωστά τα προβλήματα της τάξης (Centra & Gaubatz, 2000, Sprague & Massoni, 2003). Επίσης σε έρευνα των Younger και Warrington (1999) διαπιστώθηκε ότι και τα αγόρια και τα κορίτσια εκτιμούσαν τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία, τις γνώσεις του για το γνωστικό αντικείμενο και τη θέλησή του να προχωρήσει πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα. Το μοναδικό σημείο στο οποίο διαφοροποιούνταν οι απόψεις των αγοριών και κοριτσιών ήταν σε ορισμένες πτυχές της διδακτικής διαδικασίας.

## 2. Μεθοδολογία

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας θα έχουν ως εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς τους;
- Ποιο είδος δασκάλου θα ήθελαν να είχαν;
- Ποιες ενέργειες των δασκάλων θεωρούνται αποδεκτές από τους μαθητές και ποιες όχι;
- Υπάρχει κάτι που θα ήθελαν να αλλάξουν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών;

Η έρευνά μας σχεδιάστηκε ως «Έρευνα Μελέτη Περίπτωσης» τεσσάρων παιδιών που φοιτούν στην Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα δύο παιδιά φοιτούν σε αστικό σχολείο και τα άλλα δύο φοιτούν σε σχολείο της επαρχίας Λευκωσίας. Απ' εδώ και στο εξής για προστασία των προσωπικών δεδομένων, θα αποκαλούμε τα παιδιά μαθητής 1, μαθητής 2, μαθητής 3 και μαθητής 4. Όπου μαθητής 1 και 2 θα αναφερόμαστε στα παιδιά που φοιτούν στο αστικό σχολείο και όπου μαθητής 3 και 4 θα αναφερόμαστε στα δύο παιδιά που φοιτούν στο σχολείο της υπαίθρου.

Επιλέχθηκε η Μελέτη Περίπτωσης ως ερευνητική πρόταση γιατί σύμφωνα και με την Merriam (2009) προσφέρει πλούτο και βάθος πληροφοριών. Με στόχο την περιγραφή πολλών μεταβλητών μπορεί να προσδιορίσει πώς ένα πολύπλοκο σύνολο περιστάσεων ή γεγονότων αλληλεπιδρούν για να δημιουργήσουν ένα συγκεκριμένο φαινόμενο. Επιλέξαμε το θέμα αυτό γιατί πιστεύουμε ότι η εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει στην εξέλιξη των παιδιών και συνεπώς της κοινωνίας. Επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσδοκίες των παιδιών, οι οποίοι έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στο είδος της εκπαίδευσης που θα πάρουν. Για το σκοπό αυτό τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους στις εκθέσεις που έγραψαν, στις ζωγραφιές και στις συνεντεύξεις που έδωσαν.

Με στόχο την ερμηνεία των δεδομένων, είναι απαραίτητο να συγκεντρώσει ο ερευνητής τα δεδομένα, να τα κωδικοποιήσει, να τα συγκρίνει και να τα συσχετίσει μεταξύ τους στη συνέχεια. Για την αναλυτική μελέτη ενός θέματος είναι καλύτερο να χρησιμοποιεί ο ερευνητής δύο ή και περισσότερες μεθόδους συλλογής στοιχείων για να επιτύχει τη διασταύρωση των δεδομένων. Η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη ενός θέματος ορίζεται από τους Cohen & Manion (2000) ως τριγωνοποίηση. Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες η αποκλειστική εμπιστοσύνη σε μία μέθοδο μπορεί να επηρεάσει ή παραποιήσει την εικόνα που έχει ο ερευνητής για το συγκεκριμένο δείγμα της πραγματικότητας την οποία εξετάζει. Χρειάζεται να είναι βέβαιος ότι τα στοιχεία που εξετάζει δεν είναι απλώς αποτέλεσμα μιας ειδικής συλλεκτικής μεθόδου. Αυτή η βεβαιότητα μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν τα ίδια αποτελέσματα παραχθούν με τη χρήση διαφόρων μεθόδων συλλογής

στοιχείων. Γι' αυτό κι εμείς στη συγκεκριμένη έρευνα, ως ερευνήτριες χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της γραπτής έκθεσης, της ζωγραφιάς και της συνέντευξης με στόχο τη διασταύρωση των δεδομένων.

Συγκεκριμένα, στην έρευνά μας συμμετείχαν 44 παιδιά της Ε' τάξης. Τα 23 φοιτούν σε ένα Δημοτικό σχολείο της Λευκωσίας και τα 21 παιδιά φοιτούν σε σχολείο της επαρχίας Λευκωσίας. Αρχικά ζητήσαμε από όλα τα παιδιά να ζωγραφίσουν τον ιδανικό εκπαιδευτικό, έτσι όπως τον φαντάζονται και να πλαισιώσουν το σχέδιο τους με μερικές λεζάντες. Ακολούθως, ζητήσαμε από τα παιδιά να γράψουν έκθεση ιδεών με τίτλο «Ο ιδανικός δάσκαλος» στην οποία θα καταγράψουν σε συνεχή λόγο τα χαρακτηριστικά που θα ήθελαν να είχε ο δάσκαλος της φαντασίας τους και που θα ήταν για αυτούς ο ιδανικός δάσκαλος. Επιλέξαμε την έκθεση ως τεχνική συλλογής δεδομένων γιατί έχει το πλεονέκτημα να δίνει πλούσιο και αυθόρμητο υλικό. Στο σημείο αυτό διαβάσαμε πολλές φορές τις εκθέσεις όλων των παιδιών και μελετήσαμε με προσοχή τις ζωγραφιές τους επιλέγοντας, έτσι, τα τέσσερα παιδιά που θα λάμβαναν τελικά μέρος στην έρευνά μας. Επιλέξαμε τις εκθέσεις και τις ζωγραφιές δύο παιδιών από το σχολείο της πόλης και δύο από το σχολείο της επαρχίας Λευκωσίας. Κατά την επιλογή μας λάβαμε υπόψη τον πλούτο των ιδεών που υπήρχαν στις εκθέσεις και στις λεζάντες που συνόδευαν τα σχέδια καθώς και την παραστατικότητα των ζωγραφιών.

Στη συνέχεια, για τη διασταύρωση των δεδομένων μας και για να αυξήσουμε την αξιοπιστία της έρευνάς μας, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, πήραμε συνεντεύξεις από τα τέσσερα παιδιά κατά τις οποίες μας έδωσαν περισσότερες πληροφορίες όσον αφορά τον ιδανικό δάσκαλο. Μαγνητοφωνήσαμε και τις τέσσερις συνεντεύξεις, για να είναι εφικτή η καταγραφή όλων των πληροφοριών που μας έδωσαν τα παιδιά. Ακολούθως απομαγνητοφωνήσαμε τις συνεντεύξεις. Κατά το σχεδιασμό των συνεντεύξεων ετοιμάσαμε κάποια βασικά ερωτήματα που θεωρούσαμε σημαντικά να διερευνηθούν αλλά στην πορεία των συνεντεύξεων προέκυπταν και άλλα ενδιαμέσα ερωτήματα, ανάλογα με τις απαντήσεις που μας δίνονταν από τα παιδιά.

Ακολούθησε, έπειτα, η λεπτομερής μελέτη των γραπτών κειμένων των παιδιών. Για να μπορέσουμε να αναλύσουμε σε βάθος τα δεδομένα μας δημιουργήσαμε υποκατηγορίες οι οποίες εντάχθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες και ακολούθως οι κατηγορίες εντάχθηκαν στις ευρύτερες θεματικές περιοχές.

### **3. Αποτελέσματα της έρευνας**

Σε αυτό το υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, όπου προέκυψαν από την ενδελεχή ανάλυση των δεδομένων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε μορφή ισχυρισμών, σύμφωνα με τις κατηγορίες στις οποίες εντάξαμε τα δεδομένα μας και στηρίζονται από τα αυθεντικά δεδομένα.

### ***Ισχυρισμός 1: Οι περισσότεροι μαθητές προτιμούν νεαρή σε ηλικία και γυναίκα για εκπαιδευτικό***

Στην προσπάθεια των παιδιών να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά που θα ήθελαν να είχε ο δάσκαλος της φαντασίας τους και που θα ήταν γι' αυτούς ο ιδανικός δάσκαλος, επικέντρωσαν, αρχικά, την προσοχή τους στο φύλο και την ηλικία.

Αναφορικά με το φύλο του εκπαιδευτικού μόνο ένας μαθητής δήλωσε πως θα προτιμούσε να είχε άντρα εκπαιδευτικό, για να ζησει αυτή την εμπειρία αφού μέχρι τώρα μόνο για το μάθημα της γυμναστικής είχε άντρα δάσκαλο. Υποστηρίζοντας την προτίμησή του στο συγκεκριμένο φύλο αναφέρει χαρακτηριστικά:

Δασκ.: Για ποιο άλλο λόγο θα προτιμούσες να είχες άντρα για δάσκαλό σου;

Μαθ. 1: Γιατί εν πιο χαλαροί κυρία.

Δασκ.: Τι εννοείς εν πιο χαλαροί; Πώς είναι δηλαδή;

Μαθ. 1: Ε, ε εν ασχολούνται πολλά με τα μαθήματα τζιαι αρέσει τους το ποδόσφαιρο.

Τα υπόλοιπα παιδιά φαίνεται να προτιμούν γυναίκα δασκάλα γιατί νιώθουν πιο άνετα και δεν ντρέπονται. Πιστεύουν, επίσης, ότι οι δασκάλες πλησιάζουν περισσότερο τα παιδιά και παίζουν μαζί τους σε αντίθεση με τους άντρες οι οποίοι θυμώνουν περισσότερο και δεν είναι τόσο κοντά τους. Πιο κάτω συνοψίζονται οι απόψεις του 2ου, 3ου και 4ου παιδιού στις συνεντεύξεις σχετικά με το φύλο του εκπαιδευτικού:

Μαθ. 2: Ντρέπομαι τους άντρες δασκάλους. Οι δασκάλες είναι πιο κοντά μας. Ε, είναι σαν τη μαμά μας.

Μαθ. 3: Επειδή ο άντρας είναι πιο σοβαρός και δεν παίζει εύκολα με τα παιδιά. Ο άντρας θυμώνει εύκολα. Η δασκάλα πλησιάζει περισσότερο τα παιδιά επειδή έχει και δικά της παιδιά. Νομίζω μας καταλαβαίνει καλύτερα.

Μαθ. 4: Επειδή με δασκάλα νιώθω πιο άνετα... Με δάσκαλο ντρέπομαι. Γι' αυτό... Πέρσι ντρεπόμουν στην τάξη να απαντήσω στο μάθημα.

Στη συνέχεια φαίνονται τα λόγια του 3ου παιδιού στην έκθεσή του, τα οποία ενισχύουν τον ισχυρισμό ότι προτιμά γυναίκα εκπαιδευτικό.

«Ο δάσκαλος των ονείρων μου θα ήθελα να ήταν γυναίκα, γιατί ο άντρας είναι πολύ σοβαρός, δεν του αρέσει να παίζει και θυμώνει εύκολα, ενώ η γυναίκα είναι πιο ευαίσθητη και πλησιάζει περισσότερο τα παιδιά.»

Η ηλικία του εκπαιδευτικού δε φαίνεται να απασχολεί όλα τα παιδιά της έρευνάς μας. Δύο παιδιά επισημαίνουν την ηλικία ως ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό του ιδανικού εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα προτιμούν να μην είναι μεγάλη σε ηλικία

και όπως τονίζει ο τρίτος ερωτώμενος θα ήθελε να είχε δικά της παιδιά. Δηλώνει συγκεκριμένα το 3ο παιδί στην έκθεσή του:

«...να μην είναι πολύ μεγάλη και να έχει δικά της παιδιά στην ηλικία μου, για να μπορεί να αντιλαμβάνεται πιο εύκολα τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς μου.»

Είναι προφανές ότι οι επιθυμίες των παιδιών παραπέμπουν σε μια δασκάλα ευαίσθητη, που να πλησιάζει τα παιδιά και να αντιλαμβάνεται τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους. Αναζητούν δασκάλα που να τα κάνει να νιώθουν άνετα και να έχει δικά της παιδιά για να μπορεί να τους καταλαβαίνει καλύτερα.

### ***Ισχυρισμός 2: Οι μαθητές επιθυμούν νέο και ευπαρουσίαστο αλλά απλό εκπαιδευτικό***

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η εξωτερική εμφάνιση δε φαίνεται να είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν μεγάλη σημασία τα παιδιά. Οι απαντήσεις των τριών πρώτων παιδιών στις συνεντεύξεις, στην ερώτηση αν έχει μεγάλη σημασία γι' αυτούς η εξωτερική εμφάνιση, τεκμηριώνουν αυτή την άποψη:

Μαθ. 1: Ε, όχι δεν έχει σημασία κυρία. Δεν με ενοχλεί.

Μαθ. 2: Όχι πολύ κυρία.

Μαθ. 3: Δε με ενδιαφέρει η εξωτερική εμφάνιση.

Παρόλο που η εξωτερική εμφάνιση δε έχει μεγάλη σημασία για τον καθορισμό του ιδανικού εκπαιδευτικού από τα παιδιά, εντούτοις έχουν τη δική τους άποψη για το πώς θα ήθελαν να είναι, εξωτερικά, ο δάσκαλος των ονείρων τους.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, οι μαθητές θέλουν να έχει «στυλ» ο δάσκαλός τους, να ντύνεται «μοντέρνα» αλλά σοβαρά και απλά και γενικά να φορεί «ωραία ρούχα και παπούτσια». Η ιδανική δασκάλα στα μάτια του δεύτερου ερωτώμενου φαίνεται να είναι μια πολύ ευπαρουσίαστη κοπέλα με «όμορφα μάτια, ένα πλατύ χαμόγελο, μακριά και απαλά μαλλιά και βέβαια να φοράει τέλεια ρούχα». Είναι αξιοπρόσεκτο ότι ο πρώτος ερωτώμενος θα προτιμούσε να φορεί ο δάσκαλός του καφέ παντελόνι, το οποίο είναι το αγαπημένο χρώμα του ίδιου «Μου αρέσει ειδικά το παντελόνι να είναι καφέ γιατί εν το αγαπημένο μου χρώμα στα παντελόνια.» Στη συνέχεια συνοψίζονται οι απόψεις και των τεσσάρων ερωτώμενων όπως καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις:

Μαθ. 1: Να μην είναι κλασικός αλλά πιο μοντέρνος. Να φορεί αθλητικά παπούτσια, όι επίσημα ρούχα. Μου αρέσει ειδικά το παντελόνι να είναι καφέ γιατί εν το αγαπημένο μου χρώμα στα παντελόνια... Οι μπλούζες του θέλω να είναι διαφορετικές κάθε μέρα αλλά όχι σκέτες. Να έχουν σχέδια και χρώματα.

Μαθ. 2: Να φορέι ωραία ρούχα, ωραία παπούτσια, να ντύνεται ωραία όταν έχουμε κάτι επίσημο αλλά συνήθως να ντύνεται απλά.

Μαθ. 3: ... και να ντύνεται απλά.

Μαθ. 4: Να είναι καλό το ντύσιμο μοντέρνο αλλά σοβαρό.

Αξιοπρόσεκτη είναι η επιθυμία της 4ης μαθήτριας για την εξωτερική εμφάνιση της ιδανικής δασκάλας. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι θα ήθελε «να ήταν σοβαρή αλλά με διαφορετικό και μοντέρνο τρόπο έτσι ώστε όλοι να τη σέβονται χωρίς να δώσει δικαίωμα σχολιασμού από τα παιδιά και τους άλλους δασκάλους». Είναι προφανές πως η συγκεκριμένη μαθήτρια δίνει μεγάλη σημασία στην εικόνα που προβάλλει η δασκάλα και την απασχολεί η άποψη και τα σχόλια των μαθητών αλλά και των άλλων δασκάλων για τη δασκάλα της.

### ***Ισχυρισμός 3: Οι μαθητές επιθυμούν έναν ήρεμο, υπομονετικό αλλά και ευδιάθετο εκπαιδευτικό***

Οι μαθητές προσδιόρισαν έναν αριθμό ενεργειών και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών τους μέσα στις τάξεις ή και έξω από αυτές οι οποίες θα ήθελαν να διακρίνουν τον ιδανικό γι' αυτούς εκπαιδευτικό. Αρχίζοντας από τα προσωπικά χαρακτηριστικά η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού παίζουν μεγάλο ρόλο στο να κάνουν τους μαθητές να αισθάνονται καλά και να είναι ευτυχημένοι στο σχολείο. Φάνηκε να συμφωνούν και οι τέσσερις μαθητές πως κυρίαρχα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα του δασκάλου θα πρέπει να είναι η ηρεμία και η υπομονή. Είναι αξιοπρόσεκτο πως ο μαθητής 1 πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πολλή υπομονή γιατί όπως γράφει στην έκθεσή του «...κάποιες φορές οι μαθητές κάνουν πολλές αταξίες». Επιθυμούν, επίσης, να διεξάγεται το μάθημα ήρεμα και όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν η 2η και η 3η ερωτώμενη στην έκθεσή τους:

«Όχι όμως να φωνάζει»

«Μέσα στην τάξη θα ήθελα η δασκάλα να μην είναι πολύ αυστηρή και να μην θυμώνει»

Οι απόψεις και των τεσσάρων μαθητών στις συνεντεύξεις ενισχύουν τον πιο πάνω ισχυρισμό και αποδεικνύουν την ανάγκη των παιδιών για ένα ήρεμο μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα νιώθουν ασφάλεια και δε θα προσβάλλονται σε περίπτωση που κάνουν λάθη.

Μαθ. 1: Όταν κάνουν αταξίες τα παιδιά να τους εξηγά με ήρεμο τρόπο ότι δεν είναι σωστό. Να τους προειδοποιεί και μετά να τους στέλλει στο διευθυντή. Πρέπει να έχει υπομονή και να μη θυμώνει εύκολα....Να είναι ήρεμος.

Μαθ. 2: Να μη θυμώνει. Να θυμώνει μόνο στους άτακτους. Να είναι ήρεμη.



Μαθ. 3: Δηλαδή, όταν δεν καταλαβαίνουμε κάτι να μας το ξαναεξηγά με άλλο τρόπο χωρίς να θυμώνει. Όταν κάποιος κάμει αταξίες να του εξηγά ήρεμα το λάθος του για να μην το ξανακάμει.

Μαθ. 4: Να είναι δίκαια, να θυμώνει σε εκείνους που κάνουν αταξίες, να είναι καλή, ευγενική, ήρεμη.

Σε μία μόνο περίπτωση εντοπίζεται η ευχάριστη διάθεση ως γνώρισμα του ιδανικού εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα ο μαθητής 4, φαίνεται να επιθυμεί να είναι χαρούμενος και ευδιάθετος ο δάσκαλός του γιατί ίσως έτσι αισθάνεται και ο ίδιος καλύτερα. Είναι αξιοπρόσεκτο το σχέδιο του στο οποίο απεικονίζεται η δασκάλα χαμογελαστή και γύρω της βρίσκονται τα παιδιά. Πιο κάτω φαίνεται και η απάντηση που έδωσε στη συνέντευξη, στην ερώτηση «τι ζωγράφισες;».

Μαθ. 4: Σχεδίασα τους συμμαθητές μου και εσένα που μας έβγαλες έξω και παίξαμε. Είμαστε ευτυχισμένοι, μοιάζουμε με μιαν οικογένεια. Στην μέση σε ζωγράφισα εσένα. Είσαι χαρούμενη.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως τα παιδιά δίνουν έμφαση στο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και ενδιαφέρονται για το τι είδους άνθρωπος είναι. Η ηρεμία και η υπομονή είναι δύο από τα προσωπικά χαρακτηριστικά που θα ήθελαν να διακρίνουν τον ιδανικό εκπαιδευτικό. Παράλληλα, όμως, φαίνεται να έχει μεγάλη σημασία και η ευχάριστη διάθεση του εκπαιδευτικού.

#### ***Ισχυρισμός 4: Οι μαθητές πιστεύουν πως ο ιδανικός εκπαιδευτικός είναι δίκαιος και δημοκρατικός***

Όλοι οι μαθητές που ελαβαν μέρος στην έρευνα φαίνεται να προβληματίζονται και να αναζητούν δίκαιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά και δε θα τους αδικούν. Επιθυμούν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τις δημοκρατικές διαδικασίες και να νιώθουν τους εκπαιδευτικούς ως συνεργάτες και όχι ως τιμωρούς. Προτιμούν να τιμωρούνται μόνο τα παιδιά που κάνουν «αταξίες» και «να μην κάνει σε κάποιους χατίρια και σε άλλους να μην κάνει» έτσι ώστε «να μη ξεχωρίζει κανένα» όπως αναφέρει ο μαθητής 3 στην έκθεσή του. Χαρακτηριστικά είναι, επίσης, τα λόγια του μαθητή 1 στην έκθεσή του όπου αναφέρει πως θα ήθελε «να μην αδικεί κανένα» ο δάσκαλος. Ο ίδιος μαθητής, ενισχύοντας την πιο πάνω επιθυμία αναφέρει στις λεζάντες που πλαισιώνουν το σχέδιό του:

«Ποτέ δε θα τιμωρείται όλη η τάξη όταν μόνο ένας μαθητής έκανε αταξία. Έτσι θα είμαι δίκαιος»

Την ίδια επιθυμία φαίνεται να συμμερίζεται και η ερωτώμενη 2 η οποία επιθυμεί μια δασκάλα «δίκαιη και ευγενική» αλλά και οι ερωτώμενοι 3 και 4 οι οποίοι δηλώνουν στις συνεντεύξεις τους:

Μαθ. 3: Ας πούμε να μην κάνει σε κάποιους χατίρια και σε άλλους να μην κάνει. Να μην θυμώνει σε κάποιους και σε κάποιους που φταίνε να μην τους θυμώνει.

Μαθ. 4: Να είναι δίκαια, να θυμώνει σε εκείνους που κάνουν αταξίες.

### ***Ισχυρισμός 5: Οι μαθητές θα ήθελαν να είναι ο εκπαιδευτικός τους ευγενικός και να σέβεται τους μαθητές***

Μέσα από την ανάλυση των εκθέσεων, των ζωγραφιών και των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι τα τρία από τα τέσσερα παιδιά προσδίδουν στον ιδανικό εκπαιδευτικό περαιτέρω προσωπικά χαρακτηριστικά. Αποδεικνύουν πως έχουν ιδιαίτερες ευαισθησίες και επιθυμούν να έχουν δασκάλους ευγενικούς, οι οποίοι θα σέβονται και θα εκτιμούν την προσωπικότητα των μαθητών τους. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του μαθητή 1 στη συνέντευξη, ο οποίος δηλώνει πως ο ιδανικός γι' αυτόν δάσκαλος «σίγουρα θα είναι ευγενικός». Μέσα από τα λόγια του συγκεκριμένου μαθητή, εύλογα, συμπεραίνουμε πως η ευγένεια, ως προσωπικό χαρακτηριστικό, κατέχει εξέχουσα θέση στις προτιμήσεις και επιθυμίες των μαθητών. Ο ίδιος πάλι μαθητής γράφει στην έκθεσή του:

«Η συμπεριφορά του είμαι βέβαιος πως θα είναι άφογη απέναντι στους μαθητές αλλά και σε όλους. Ακόμα και εκτός σχολείου. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να διορθώνει πάντα τους μαθητές ή προσωπικά ή σε όλη την τάξη με ένα ευγενικό τρόπο».

Μπορούμε να συμπεράνουμε από τα πιο πάνω σχόλια του μαθητή πως έχει μεγάλη σημασία γι' αυτόν η «άφογη» συμπεριφορά του δασκάλου η οποία θα τον διακατέχει παντού «ακόμα και εκτός σχολείου». Η επιθυμία του, επίσης, να διορθώνει ο δάσκαλος τους μαθητές με ευγενικό τρόπο είτε προσωπικά είτε σε μπροστά από όλη την τάξη είναι αξιοπρόσεκτη και θα μπορούσαμε να πούμε πως δείχνει την ευαισθησία του παιδιού.

Τα αυτούσια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, που παρατίθενται στη συνέχεια, ενισχύουν τον ισχυρισμό ότι οι μαθητές επιθυμούν να είναι ευγενικός ο δάσκαλός τους.

Μαθ. 1: Να είναι ευγενικός. Να είναι καλός άνθρωπος.

Δασκ.: Τι εννοείς καλός; Τι θα κάνει δηλαδή που θα αποδεικνύει πως είναι καλός;

Μαθ. 1: Για παράδειγμα αν κάποιος θέλει βοήθεια στα μαθήματα να τον βοηθά.

Δασκ.: Μίλησέ μου λίγο για το χαρακτήρα του ιδανικού για σένα δασκάλου.

Μαθ.1: Σίγουρα να είναι ευγενικός

Δασκ.: Τι είναι εκείνο που έχει μεγαλύτερη σημασία για σένα;

Μαθ. 2: Να είναι ευγενική, να είναι καλή και να είναι συνεργάσιμη...Θα ήθελα να είναι γλυκιά, ευγενική...

Μαθ. 4: Να είναι δίκαια, να θυμώνει σε εκείνους που κάνουν αταξίες, να είναι καλή, ευγενική.

***Ισχυρισμός 6: Η αγάπη για τα παιδιά και η αφοσίωση στο επάγγελμα είναι σημαντικά χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτικού στα μάτια των παιδιών***

Μεταξύ άλλων οι μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι ο ιδανικός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αφοσιωμένος στην εκπαίδευση, να είναι δηλαδή πραγματικά λειτουργός και να ασκεί τα καθήκοντά του με σοβαρότητα. Ο μαθητής 1 φαίνεται να υποστηρίζει στην έκθεσή του πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι άτομο που εμπνέει απόλυτη εμπιστοσύνη στο μαθητή αλλά αναγνωρίζει πως «πρέπει να έχει αρκετή όρεξη να μας κάνει να πιστεύουμε πως ό,τι πει είναι σωστό». Σύμφωνα, επίσης, με το μαθητή 3 πρέπει «... να μεταδίδει γνώσεις χωρίς άγχος» και να επιμένει μέχρι να κατανοήσουν οι μαθητές το περιεχόμενο της διδασκαλίας του. Οι δηλώσεις των παιδιών στις συνεντεύξεις τεκμηριώνουν αυτό τον ισχυρισμό:

Μαθ. 3: Δηλαδή, άμαν εν καταλαβαίνουμε κάτι να μας το ξαναεξηγά με άλλο τρόπο χωρίς να θυμώνει.

Μαθ. 4: ... Στην τάξη να κάνουμε κανονικά το μάθημα.

Στο πρόσωπο, επίσης, του ιδανικού εκπαιδευτικού βλέπουν τον παιδαγωγό που αγαπά πραγματικά, νοιάζεται και καταλαβαίνει τα παιδιά. Η ανάγκη των παιδιών για αγάπη, στοργή και κατανόηση είναι έκδηλη στις δηλώσεις των μαθητών 1, 2 και 4 στις συνεντεύξεις.

Μαθ. 1: Να αγαπά του μαθητές, να είναι ήρεμος και να παίζει μαζί τους.

Μαθ. 2: Θα ήθελα να είναι γλυκιά, ευγενική, να μας αγαπά.

Μαθ. 4: Να είναι δίκαια... ευγενική, ήρεμη, να αγαπά τα παιδιά...η δασκάλα των ονείρων μου θα ήθελα...να έχει καλό χαρακτήρα, να είναι χαμογελαστή και να μας καταλαβαίνει.

***Ισχυρισμός 7: Οι μαθητές επιθυμούν ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον και δίνουν μεγάλη σημασία στο επικοινωνιακό κλίμα της τάξης***

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως τα παιδιά φαίνεται να επιθυμούν ένα πιο ευχάριστο περιβάλλον μάθησης. Όπως φαίνεται τόσο από τις συνεντεύξεις, όσο και από τις ζωγραφιές και τις εκθέσεις τους τα παιδιά θα ήθελαν περισσότερο παιχνίδι και να τους δίνεται περισσότερος ελεύθερος χρόνος. Οι μαθητές θα προτιμούσαν να

αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στο να λένε ανέκδοτα ή αινίγματα, να ακούνε τραγούδια πιο συχνά και να μιλάνε περισσότερο για προσωπικά τους ζητήματα ή θέματα που τους απασχολούν. Αυτό φαίνεται πολύ χαρακτηριστικά στη ζωγραφιά της μαθήτριας 4 η οποία ζωγράφισε την ιδανική δασκάλα να είναι στην αυλή και να παίζει με τους μαθητές της. Στη λεζάντα που πλαισιώνει το σχέδιό της αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Μερικές φορές όμως δυστυχώς πρέπει να ακολουθούμε ένα πρόγραμμα με βάση τα μαθήματα του σχολείου. Έτσι δεν έχουμε αρκετό χρόνο για να κάνουμε διάφορες δραστηριότητες με τη δασκάλα μου. Θα ήθελα να είχαμε πιο πολλή ώρα για παιχνίδια, τραγούδια και να μιλούμε για διάφορες ιστορίες που συμβαίνουν στον καθένα μας».

Πιο κάτω παραθέτουμε αυθεντικά τα λόγια από τη συνέντευξη του μαθητή 1 και του μαθητή 2:

Δασκ.: Πώς θα ήθελες να γίνεται το μάθημα με τον ιδανικό δάσκαλο;

Μαθ. 1: Να κάνουμε το μάθημα ευχάριστα, χωρίς να μας πιέζει. Να περνούμε ωραία. Όπως φέτος που όταν είμαστε φρόνιμοι μας λέεις ανέκδοτα, μας δείχνεις φιλμάκια και παίζουμε παιχνίδια.

Δασκ.: Πότε να παίζετε παιχνίδια;

Μαθ. 2: Στο μάθημα ή όταν τελειώνουμε το μάθημα και είναι η τελευταία ώρα να μας βγάζει στην αυλή να παίζουμε μαζί της παιχνίδια.

Μαθ.3: Να παίζουμε παιχνίδια, άμαν κουραζόμαστε να λέμε ανέκδοτα για να μπορούμε μετά να συνεχίζουμε, να ακούμε μουσική (όχι πολύ δυνατή) την ώρα που γράφουμε.

Όπως γίνεται προφανές από τα πιο πάνω οι μαθητές επιθυμούν ένα πιο ευχάριστο περιβάλλον μάθησης και να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο παιχνίδι.

***Ισχυρισμός 8: Η ικανότητα του εκπαιδευτικού για ποικιλότητα παρουσίασης του μαθήματος και οι τεχνικές διδασκαλίας είναι ένα θέμα που απασχολεί τα παιδιά***

Τα παιδιά φαίνεται να συμφωνούν ότι ο ιδανικός δάσκαλος κάνει τη μάθηση διασκεδαστική με τη χρησιμοποίηση ποικίλων υλικών και μέσων καθώς και στρατηγικών – προσεγγίσεων στη διδασκαλία τους. Προσελκύει την προσοχή των μαθητών με τη συνεχή προσφορά νέου περιεχομένου και την εμπέδωσή του, με τον έπαινο και την ενθάρρυνση, με τη χρήση των ιδεών του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η στασιμότητα στο μάθημα, ο μαθητής ενεργεί εγκαταλείποντας τη συνήθη παθητικότητά του. Οι μαθητές προσδιόρισαν ένα αριθμό ενεργειών και συμπεριφορών κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του μαθήματος οι οποίες τους βοηθούν να

«μάθουν καλύτερα.» Οι μαθητές προτιμούν το μάθημα να γίνεται με διάφορα project, να έχουν την ευκαιρία να επιλέγουν διάφορους παιγνιώδεις τρόπους μάθησης που θα τους βοηθήσουν να μάθουν ευκολότερα και γρηγορότερα. Και οι τέσσερις μαθητές φάνηκε να συμφωνούν πως ο ιδανικός δάσκαλος πρέπει κάνει τη μάθηση διασκεδάση. Πιο κάτω φαίνονται απόσπασμα από την έκθεση του μαθητή 2 και αυθεντικά λόγια από τις συνεντεύξεις των μαθητών 1 και 3:

Μαθ. 2: «Να μας κάμνει το μάθημα με ωραίο τρόπο. Να μη βαριούμαστε. Να βρίσκει ωραίους τρόπους να μας κάμνει το μάθημα. Να φτιάχνουμε διάφορες κατασκευές, να βλέπουμε ταινίες...».

Συνέντευξη Μαθ. 1: «Όπως εκείνη την ημέρα που παίξαμε το παιχνίδι για τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο».

Συνέντευξη Μαθ. 3: «Να γίνεται με ευχάριστο τρόπο, διασκεδαστικό».

Οι μαθητές δίνουν επίσης ιδιαίτερη βαρύτητα στη διεξαγωγή του μαθήματος συζητώντας και χωρίς πίεση. Αυτό φαίνεται να τους αγχώνει. Αναφέρει χαρακτηριστικά ο μαθητής 3:

«...Να κάνει το μάθημά της συζητώντας. Να μην είναι κουραστική και πιεστική και να μας αφήνει να ξεκουραζόμαστε». Ακόμη κάτι που αξίζει προσοχής είναι η επιθυμία των παιδιών ο δάσκαλός τους να είναι μορφωμένος, να έχει χιούμορ, υπομονή και ηρεμία. Αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία επιθυμούν να εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης και στην ανακάλυψη της γνώσης και μάλιστα επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί τους να ενθαρρύνουν τους αδύνατους μαθητές ή εκείνους που κάνουν λάθη. Μέσα από τις δηλώσεις στην έκθεση αλλά και στη συνέντευξη του μαθητή 2 φαίνεται αυτή τους η επιθυμία.

Μαθ. 2: «... Όταν κάνουμε λάθος να μας λέει: Μπορείς αγάπη σκέψου ακόμη λίγο!!»

Δασκ.: Ποιες θα ήθελες να ήταν οι αντιδράσεις της στο μάθημα;

Μαθ. 2: Όταν κάμνουμε λάθος να μας λέει ότι μπορούμε να το διορθώσουμε για να μην απογοητευόμαστε.

Στο πρόσωπο του ιδανικού εκπαιδευτικού βλέπουν τον άνθρωπο ο οποίος πρέπει να τους μάθει γράμματα αλλά και να τους μεταδώσει αξίες και στάσεις της ζωής όπως ο σεβασμός και το ενδιαφέρον για το συνάνθρωπό μας, η αξιοπρέπεια, η αγάπη. Αναφέρει χαρακτηριστικά η μαθήτριά 2 στην έκθεσή της:

«...να μας μαθαίνει το σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους, να μας μαθαίνει τα καλά που κάνει ένας άνθρωπος για να περάσει καλά τη ζωή του. Σημαντικό επίσης είναι να μας διδάσκει τις ανθρώπινες αξίες, την αξιοπρέπεια, την αγάπη και το γνήσιο ενδιαφέρον για το συνάνθρωπό μας»

***Ισχυρισμός 9: Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής τάξης καθώς και η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης είναι ένα θέμα που απασχολεί τους μαθητές***

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές πιστεύουν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία παραγωγικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι η καλή οργάνωση και διοίκηση της τάξης. Θεωρούν πως η πειθαρχία είναι απαραίτητη για τη σωστή λειτουργία του μαθήματος και πως αυτή πρέπει να «επιβάλλεται» με ηρεμία και υπομονή. Ο ιδανικός εκπαιδευτικός γι' αυτούς είναι ο εκπαιδευτικός που εντοπίζει προβλήματα συμπεριφοράς και στοχεύει στο να διευκολύνει το μαθητή να αντιμετωπίσει αυτά τα προβλήματα με πειθώ και συνεργασία. Δεν επιθυμούν ο δάσκαλός τους να θυμώνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά να «συμπεριφέρεται κανονικά».

Ακολουθεί απόσπασμα από την έκθεση του μαθητή 1 και μέρος από τη συνέντευξη του μαθητή 3:

«Τώρα οι συνήθειες του σε μια παρατήρηση θα πρέπει να είναι κανονικές, δηλαδή να μην είναι πολύ αυστηρός αλλά ούτε τελείως καλόκαρδος».

Δασκ.: Τι εννοείς υπομονετικός; Τι θα έκανε, πώς θα συμπεριφερόταν που να αποδεικνύει ότι είναι υπομονετικός;

Μαθ. 3: Δηλαδή, άμαν εν καταλαβαίνουμε κάτι να μας το ξαναεξηγά με άλλο τρόπο χωρίς να θυμώνει. Άμαν κάποιος κάμει αταξίες να του εξηγά ήρεμα το λάθος του για να μην το ξανακάμει.

Προφανώς τα παιδιά θεωρούν πως ο ιδανικός δάσκαλος πρέπει να καλλιεργεί τη θετική σκέψη ανάμεσα στα παιδιά, να τους ενθαρρύνει και να χρησιμοποιεί τον έπαινο.

***Ισχυρισμός 10: Η ανάπτυξη και η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ένα θέμα που απασχολεί τα παιδιά.***

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά επιθυμούν ο εκπαιδευτικός τους να έχει ως βασική επιδίωξη του την ανάπτυξη και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών πρέπει να είναι θετικές και να στηρίζονται στην καλλιέργεια της φιλικότητας, της προσεκτικής και ουσιαστικής ακρόασης και της θετικής σκέψης. Στο πλαίσιο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές υπερβαίνουν τις τυπικές συμπεριφορές που απορρέουν από τους ρόλους τους. Οι μαθητές θέλουν να συζητούν περισσότερο μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους, να ευχαριστούνται από τη μεταξύ τους συντροφιά, να έχουν τη συναίσθηση ενός κοινού δεσμού, κοινών ενδιαφερόντων, απόψεων, κοινού τρόπου σκέψης. Επιθυμούν να υπάρχει αρμονική συνεργασία μεταξύ τους, αποδοχή,

διάθεση για αστεία αλλά το κυριότερο επιθυμούν να είναι φίλοι και να περνούν περισσότερο χρόνο τα διαλλείματα.

Χαρακτηριστικά αναφέρει η μαθήτρια 2 στη συνέντευξή της:

Δασκ.: Πότε να παίζετε παιχνίδια;

Μαθ. 2: Στο μάθημα ή όταν τελειώνουμε το μάθημα και είναι η τελευταία ώρα να μας βγάζει στην αυλή να παίζουμε μαζί της παιχνίδια.

Αναφέρει ο μαθητής 3 στην έκθεσή του:

«Τα διαλλείματα και γενικά την ώρα της ξεκούρασης και του παιχνιδιού θα ήταν καλό να γίνεται και αυτή παιδί και να παίζει μαζί μας»

Απ' ότι φαίνεται λοιπόν οι μαθητές ζητούν από τον εκπαιδευτικό τους να βλέπουν «το όλον του μαθητή», την προσωπικότητά του και όχι μόνο το μαθησιακό του πεδίο. Να μην ενδιαφέρεται δηλαδή μόνο για τα μαθήματα αλλά να είναι φίλος μαζί τους και να έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις.

#### 4. Συμπεράσματα

Αναφερόμενοι στον ιδανικό εκπαιδευτικό, μέσα στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, θα ήταν χρήσιμο εν κατακλείδι να γίνει μια διευκρίνιση του όρου όπως αυτός αποδίδεται μέσα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των τεσσάρων μαθητών στις συνεντεύξεις στην ερώτηση «Πώς θα περιγράφες τον ιδανικό δάσκαλο με μια πρόταση;»:

«Να αγαπά του μαθητές, να είναι ήρεμος και να παίζει μαζί τους».

«Θα ήθελα να είναι γλυκιά, ευγενική, να μας αγαπά και να μας κάμνει να περνούμε ωραία στο σχολείο».

«Θα ήθελα να είναι φίλος με τα παιδιά, να πλησιάζει περισσότερο τα παιδιά στα διαλλείματα, να παίζει με τα παιδιά».

«Η δασκάλα των ονειρών μου θα ήθελα να ντύνεται μοντέρνα αλλά σοβαρά. Κάποτε στο μάθημα όταν κουραζόμαστε να σταματάμε να μιλάμε λίγο και να λέμε κανένα ανέκδοτο. Να έχει καλό χαρακτήρα, να είναι χαμογελαστή και να μας καταλαβαίνει».

Οι κατηγορίες των χαρακτηριστικών που βρέθηκαν από την έρευνα και αναλύθηκαν στη συνέχεια αποκαλύπτουν τον τρόπο που τα παιδιά ορίζουν τον ιδανικό εκπαιδευτικό και προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά του. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι μαθητές είναι σε θέση να προσδιορίσουν τον ιδανικό εκπαιδευτικό και μπορούν να τεκμηριώσουν τι εκτιμούν σε αυτόν. Όπως προκύπτει οι μαθητές εστιάζονται στις ανθρώπινες διαστάσεις των εκπαιδευτικών τους με κύρια γνωρίσματα την ηρεμία, την υπομονή, την ευγένεια και την αφοσίωση στο επάγγελμα.

Παρόλο που η εξωτερική εμφάνιση δεν φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην άποψη που έχουν οι μαθητές για τον ιδανικό εκπαιδευτικό εντούτοις προκύπτει ότι προτιμούν νέους, ευπαρουσίαστους αλλά «απλούς» εκπαιδευτικούς. Ως προς το φύλο φαίνεται να προτιμούν, στην πλειοψηφία τους, γυναίκες εκπαιδευτικούς γιατί υποστηρίζουν πως πλησιάζουν περισσότερο τα παιδιά και τους καταλαβαίνουν πιο πολύ απ' ό τι οι άντρες εκπαιδευτικοί, κυρίως όταν έχουν δικά τους παιδιά.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως οι μαθητές επιθυμούν ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον και επικοινωνιακό κλίμα στην τάξη. Θα ήθελαν περισσότερο παιχνίδι και να τους δίνεται περισσότερος ελεύθερος χρόνος τον οποίο θα αξιοποιούσαν για παιχνίδια ή άλλες ευχάριστες δραστηριότητες. Φαίνεται να επιμένουν όλα τα παιδιά σε περισσότερο δημιουργικό τρόπο διδασκαλίας κατά τον οποίο ο ιδανικός δάσκαλος εξάπτει το ενδιαφέρον και εμπνέει τους μαθητές πέρα και έξω από την τάξη σε συνάφεια με τη ζωή, τις αξίες και τα ιδανικά. Αναζητούν ένα δάσκαλο ο οποίος κάνει τη μάθηση διασκέδαση με τη χρησιμοποίηση ποικίλων υλικών, μέσων και διδακτικών προσεγγίσεων. Μέσα σε αυτό το ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον επιθυμούν να προσελκύει την προσοχή τους ο εκπαιδευτικός με τον έπαινο και την ενθάρρυνση.

Επιπρόσθετα φαίνεται πως οι μαθητές πιστεύουν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία παραγωγικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι η καλή οργάνωση και διοίκηση της τάξης όπου η πειθαρχία επιτυγχάνεται με συνεργασία, ηρεμία και υπομονή. Η ανάπτυξη και η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ένα άλλο θέμα που απασχολεί τα παιδιά. Θα ήθελαν να έχουν φιλικές σχέσεις, να συζητούν περισσότερο μαζί με τον εκπαιδευτικό τους, να ευχαριστιούνται από τη μεταξύ τους συντροφιά και να έχουν τη συναίσθηση ενός κοινού δεσμού, κοινών ενδιαφερόντων, απόψεων, κοινού τρόπου σκέψης.

Τα χαρακτηριστικά, οι δεξιότητες και οι διαθέσεις του ιδανικού εκπαιδευτικού όπως προσδιορίζονται από τα παιδιά στην παρούσα έρευνα φαίνεται να έχουν πολλά κοινά στοιχεία με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από άλλες έρευνες, γεγονός που καταδεικνύει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα αποτελέσματα της έρευνα των Kratz και του Book που αναφέρουν ως σημαντικότερα στοιχεία του ιδανικού εκπαιδευτικού την υπομονή, την ευγένεια, τη φιλικότητα και τη διαπαιδαγώγηση μέσω της ενθάρρυνσης και του επαίνου. Επίσης στην έρευνα των Younger και Warrington (1999) διαπιστώθηκε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια εκτιμούσαν τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία και τις γνώσεις του για το γνωστικό αντικείμενο. Ακόμα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνα του Taylor (1972) οι μαθητές και των δύο φύλων θεωρούσαν πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού τη διδακτική του ικανότητα, την κατοχή γνώσεων από μέρος του και την ικανότητά του να εξηγεί και να βοηθά τα παιδιά στη σχολική τους εργασία. Είναι προφανές ότι τα αποτελέσματα των ερευ-



νών που έχουν αναφερθεί πιο πάνω συμφωνούν με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας.

Τα συμπεράσματα στα οποία οδηγηθήκαμε μέσα από την έρευνά μας ενθαρρύνουν να εμπιστευθούμε και να καθοδηγηθούμε από τις απόψεις των παιδιών. Τα χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτικού που αναδύθηκαν ελπίζουμε να αποτελέσουν μια βάση για αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα να δώσουν την ευκαιρία και το κίνητρο στους εκπαιδευτικούς για αλλαγή στη συμπεριφορά τους αλλά και στη σχέση με τους μαθητές τους.

## Βιβλιογραφία

- Acocella, A. (2002) *Elementary school students perceptions of ideal teacher*. Unpublished doctoral dissertation. Seton Hall University. England
- Bachen, C., McLoughlin, M. & Garcia, S. (1999) Assessing the role of gender in college students evaluations of faculty. *Communication Education*, 48, 193-210.
- Βάμβουκας, Ι, Μ. (2007) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Burton, H. B. (1950) Speech in the Prediction of Teaching Success: A Review of 23 Studies of the Prediction of Teaching Success from the Point of View of Speech Education. *Peabody Journal of Education*, 28,(2),80-87.
- Centra, J. & Gaubatz, N. (2000) Is there gender bias in student evaluations of teaching? *Journal of Higher Education*, 71, 17-33.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μετάφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου & Μάνια Φιλοπούλου. Μετάχμιο: Αθήνα.
- Gorham, J. (1987) Sixth grade student' perception of good teachers. University of Virginia,VA: Curry School of Education.(ERIC Document Reproduction Service No.ED 359 164).
- Jules, V. & Kutnick, P. (1997) Student perceptions of a good teacher. The gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (4), 497-511.
- Κρίβας, Σ. (1998) *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2000) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

- Παπανδρέου, Α. (2001) *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αθήνα, Γρηγόρης, β' έκδοση.
- Πασιαρδή, Π. ( 2000) *Αποτελεσματικά σχολεία, Πραγματικότητα ή ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Sizemore, R. W. (1981) Do black and White students look for the same characteristics in teachers. *Journal of Negro Education*, 50(1), 48-56
- Sprague, J. & Massoni, K. (2002) How students value teachers: Gender matters. Paper presented at the 2002 annual meetings of the Paper American Sociological Association.
- Taylor, P. ( 1972) Children's evaluations of the characteristics of the good teacher, *British Journal of Educational Psychology*, 32, 258-266.
- Younger, M. & Warrington, M. (1990) He is such a nice man but he is so boring, you have to really make a conscious effort to learn: The view of Gemma, Daniel and their contemporaries teacher quality and effectiveness. *Educational Review*, 51(3), 231-241.

# Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Αντώνης Παπαοικονόμου  
Εκπαιδευτικός,  
Διδάκτορας Φιλοσοφίας  
ΑΠΘ

## Abstract

This research aims at presenting the views of Greek primary and secondary teachers concerning the importance of their professional role in relation to other factors that influence their everyday educational procedure. The secondary aim is the finding of important factors that have an impact on these views. The final result shows clearly the direction that educational policy should have, due to the fact that teacher himself/ herself emerges as the most important factor in the educational process.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Εκπαιδευτικός, ρόλος, εκπαιδευτική πολιτική.*

## 0. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στη σημασία που αποδίδουν στο ρόλο τους σε σχέση με άλλους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στη μαθησιακή πράξη. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια πολυπληθή, ευαίσθητη αλλά και ισχυρή συγχρόνως ομάδα εργαζομένων στο δημόσιο τομέα που διαφοροποιείται από τις άλλες, γιατί ασκούν μια ιδιότυπη, ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο, εργασία, στις ειδικές συνθήκες της διδακτικής πράξης. Η εργασία τους μπορεί να παρομοιαστεί με την παραγωγική διαδικασία της οποίας αποτέλεσμα είναι ένα άυλο «προϊόν» (η μάθηση), του οποίου η σημασία και τα αποτελέσματα δεν δύναται άμεσα να αποτιμηθούν διότι ενσωματώνονται στη διαδικασία δευτερογενούς κοινωνικοποίησης του ατόμου (Παπαοικονόμου, 2011). Οι επιπτώσεις του δεν είναι άμεσα απτές, αλλά μακροπρόθεσμες. Δεν αποτελεί μια ομοιογενή ομάδα καθώς υπάρχουν διαφορετικές βαθμίδες, γενική και επαγγελματική (τεχνική), όπως και δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση. Επομένως υπάρχουν μειωμένες πιθανότητες να ομαδοποιηθούν και να λειτουργήσουν ως σύνολο. Διαδραματίζουν διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο κράτος και στους

μαθητές, διαθέτουν μια μορφή θεσμοθετημένης εξουσίας και νομιμοποιείται η συμβολή τους στην κοινωνική αναπαραγωγή· ασκείται κρατικός έλεγχος στο έργο τους και δεν συμμετέχουν στη διαχείριση των ζητημάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεν ανταποκρίνονται στον ιδεατό τύπο του γραφειοκράτη, δεν υποτάσσονται στη ρουτίνα (αφού έχουν συνεχώς διαφορετικούς μαθητές), δεν έχουν τεχνοκρατικό ρόλο και η εργασία τους δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία. Επίσης ασχολούνται με τη διεκπεραίωση διοικητικών υποχρεώσεων και παρουσιάζουν τις εξής ιδιαιτεριότητες: ιδιάζουσα χρήση του χρόνου και του χώρου, μικρό ωράριο, χρήση άτυπων κανόνων, ρευστότητα διδακτικής πράξης με πολυδιάστατο χαρακτήρα, ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, σύνθετη γνώση και διαρκής ανανέωσή της, ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, πλούσιες εμπειρίες από την εξω-εργασιακή ζωή<sup>1</sup>.

Όπως υποστηρίζει η Sharon Gewirtz, η μορφή και το περιεχόμενο της εργασίας των εκπαιδευτικών επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους μηχανισμούς που κατανέμουν τους πόρους και τους μαθητές στο σχολείο και τις τάξεις, το σύστημα εξετάσεων, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και το σύστημα διοίκησης. Επομένως οποιαδήποτε προσπάθεια κατανόησης της εργασίας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει απαραίτητως μια συστηματική ανάλυση του άμεσου σχολικού περιβάλλοντος και της άποψης που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους, αλλά και για τη βαρύτητα των άλλων παραγόντων που συνδιαμορφώνουν την επαγγελματική τους καθημερινότητα στα πλαίσια του ευρύτερου οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου<sup>2</sup>.

Η εργασία των εκπαιδευτικών, η διδασκαλία, χαρακτηρίζεται από ποικίλες αντιφάσεις: ενώ της αποδίδεται μεγάλη αξία και ταυτίζεται με το κοινωνικό συμφέρον αφενός, είναι εν μέρει υπο-αξιολογημένη, με μικρό κύρος στην κοινωνία αφετέρου<sup>3</sup>. Επίσης θεωρείται μια ομοιογενής δραστηριότητα, ενώ στην πράξη υπάρχει ετερογένεια. Αυτή πηγάζει από τις *de facto* διαφορές στα χαρακτηριστικά διδασκόντων και διδασκομένων, σχολικής μονάδας ή ιδρύματος, από τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και τις κανονιστικές αρχές στη διδακτική πράξη. Ενώ εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα των ατομικών ικανοτήτων, εμπειριών και επιλογών φέρνοντας τη σφραγίδα του διδάσκοντα, προκαθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον άμεσο ή έμμεσο κρατικό έλεγχο που ασκείται σε αυτή. Ενώ ταυτίζεται με σταθερές αξίες, επηρεάζεται από το σχολικό περιβάλλον και το ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, το οποίο μεταβάλλεται διαρκώς.

Το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ιδιαίτερα ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά (Παπαοικονόμου & Κυρίτσης, 2012). Γενικά, η αποτελεσματικότητα τείνει στην επέκταση όπου συναντάται η γνώση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία, όπως επισημαίνουν οι King και Peart (1990), συχνά αξιολογείται με σταθμι-

σμένα κριτήρια. Από την άλλη, ο ορισμός, όπως τον χρησιμοποιεί ο Gaskell (1995), είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι ουσιαστικά μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας (Kane et al, 2011).

Για να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα ή μη ενός σχολείου οι ερευνητές 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. Αυτά ήταν:

- α) Το αποτελεσματικό σχολείο έχει μια οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία είναι ασφαλής. Σε αυτό το περιβάλλον λειτουργεί η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων στηριγμένη στη συνεργασία.
- β) Υπάρχουν προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Η επιτυχία των προσδοκιών εξασφαλίζεται με τη βοήθεια εποπτικού και διδακτικού υλικού ώστε η «διδασκαλία» να γίνει «μάθηση».
- γ) Η διοίκηση του σχολείου λειτουργεί με τη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων. Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν ένας προπονητής, ένας συνεργάτης, ένας εμπυχωτής.
- δ) Υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου (όραμα) στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη, αναγνωρίζοντας την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του.
- ε) Οι δάσκαλοι είναι ο καθοριστικός παράγοντας και κατανέμουν το σχολικό χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών.
- στ) Η σχολική επιτυχία των μαθητών αξιολογείται συχνά μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση τόσο της παρουσίας του κάθε μαθητή όσο και του προγράμματος. Αυτά τα αποτελέσματα θα καταδείξουν αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ προτιθέμενου, διδασκόμενου και αξιολογούμενου προγράμματος σπουδών. Επίσης οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να τονίζουν σε «περισσότερο αυθεντική αξιολόγηση» του κύριου προγράμματος σπουδών.
- ζ) Τέλος, ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς. Πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη και επικοινωνία με τους γονείς που μοιράζονται τα αποτελέσματα (Strong et al, 2011).

Σύγχρονες μελέτες<sup>4</sup> επισημαίνουν συχνά ότι η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται τις τελευταίες δεκαετίες για τη μεταρρύθμιση εντείνει τις αντιφάσεις που επι-

κρατούν. Πράγματι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο των αλλαγών και αντιμετωπίζονται ως βασικοί συντελεστές για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης που θεωρείται προϋπόθεση για την επιδιωκόμενη εθνική ανάπτυξη: αναμένεται να προετοιμάσουν το νέο πρότυπο εργαζόμενου και πολίτη για την «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας», για την παγκόσμια αγορά εργασίας με υψηλή εξειδίκευση, ευελιξία και υπευθυνότητα και να συμβάλλουν στην επίλυση μείζονος σημασίας προβλημάτων ενός σύγχρονου κράτους (ανοχή στη διαφορά, άμβλυση ανισοτήτων, καλλιέργεια δημοκρατικών πεποιθήσεων). Οι πρακτικές που ακολουθούνται και οι συγκεκριμένες αλλαγές που προωθούνται καθιστούν τους εκπαιδευτικούς μια «απούσα» παρουσία στις εξελίξεις<sup>5</sup>, παρότι η υλοποίηση τους προϋποθέτει, σε μεγαλύτερο από το παρελθόν βαθμό, τη συναίνεση και τη συμβολή τους. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να ειπωθεί πως οι αντιφάσεις αυτές συνδέονται με τις ευρύτερες αντιφάσεις που περικλείει η εκπαιδευτική πολιτική και πως ο επαγγελματισμός είναι μια σημαντική πτυχή της μεταρρύθμισης που προωθεί η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική για να επιτύχει τις σχεδιαζόμενες αλλαγές.

## 1. Μεθοδολογία της έρευνας

**Β**ασικός άξονας της έρευνας είναι ο εαυτός, ως «ενορχηστρωτής» των διαφόρων ταυτοτήτων ρόλου, **των εσωτερικευμένων προσδιορισμών θέσης**, της άποψης με άλλα λόγια του εκπαιδευτικού για το ρόλο του. Έγινε προσπάθεια ένταξης του υποκειμένου στο εργασιακό του περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα ρωτήθηκαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τη βαρύτητα του ρόλου τους καταρχάς στην εκπαιδευτική πράξη και στη συνέχεια για τη βαρύτητα άλλων παραγόντων που παίζουν κατά κοινή ομολογία σημαντικό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις περιλάμβαναν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βαρύτητα του ρόλου τους, τη βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, τη βαρύτητα των σχολικών εγχειριδίων, της υλικοτεχνικής υποδομής, των αναλυτικών προγραμμάτων και της οργάνωσης και της διοίκησης του σχολείου. Σκοπός των ερωτήσεων αυτών ήταν η ανίχνευση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών αναφορικά με το έργο τους συγκρινόμενο με άλλους παράγοντες που συνδράμουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι υποθέσεις που διερευνήθηκαν αφορούσαν τη σχέση της άποψης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο τους και τους άλλους παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας και το φύλο, την κατοχή ή όχι διευθυντικής θέσης και την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων. Στη συνέχεια το δείγμα διαχωρίστηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έγιναν οι ίδιοι έλεγχοι. Σκοπός του διαχωρισμού αυτού ήταν η εύρεση τυχόν διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού προβλήματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η επισκόπηση (survey) που παρά τους περιορισμούς της, θεωρείται πλε-

ονεκτικότερη άλλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να συμμετάσχει στην έρευνα ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων από όλη την Ελλάδα (Heller, K. & Rosemann, R., 1974). Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν παρόμοιες έρευνες που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες που είχαν ως σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο (Guskey & Passaro, 1994). Πληθυσμός της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί όλων των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεντρώθηκαν 720 απαντήσεις με ποσοστό απόκρισης το 36,3% των σταλμένων ερωτηματολογίων που αποτελεί και το τελικό δείγμα. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, αρκετά ικανοποιητικό για έρευνες με ερωτηματολόγια (Ξωχέλλης, 1984, Παπαναούμ, 2003). Το γεγονός αυτό το ενισχύουν οι ιδιόρρυθμες ελληνικές συνθήκες, δηλαδή το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσπιστίας για κάθε είδους έρευνα. Για την ανάδειξη σχέσεων με το φύλο χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS και η μέθοδος του  $\chi^2$  ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος συσχέτισης ονομαστικών και κατηγορικών μεταβλητών.

## 2. Το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας

Καταρχάς, πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική έρευνα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο του Πολυκάστρου Κιλκίς. Παρουσιάστηκαν κάποια προβλήματα στο αρχικό ερωτηματολόγιο κυρίως λόγω του ότι η παραγοντική ανάλυση έδειξε χαμηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που αποτελούσαν τους δείκτες. Αφού έγιναν οι απαιτούμενες αλλαγές στο ερωτηματολόγιο και αναδιαμορφώθηκαν οι διάφορες ερωτήσεις που παρουσίασαν πρόβλημα στην παραγοντική ανάλυση έγινε ξανά δοκιμαστική έρευνα στο Γυμνάσιο Αξιούπολης στο Κιλκίς. Αφού ξεπεράστηκαν τα προβλήματα και φάνηκαν ισχυρές φορτίσεις στην παραγοντική ανάλυση, πήρε την τελική του μορφή και συντάχθηκε η αρχική επιστολή που συνόδευε τη σελίδα στο διαδίκτυο. Στάλθηκαν γύρω στα 1982 ηλεκτρονικά μηνύματα σε εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την εύρεση των λιστών ηλεκτρονικού ταχυδρομείου χρησιμοποιήθηκαν κυρίως οι υπηρεσίες του Πανελληνίου Σχολικού δικτύου και κυρίως οι νεόκοπες λίστες του Βήματος Ερμής. Πιο συγκεκριμένα, στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο ([www.sch.gr](http://www.sch.gr)) υπάρχουν διαθέσιμες οι ιστοσελίδες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Σε κάθε μια από αυτές υπάρχει διαθέσιμη η ηλεκτρονική διεύθυνση του κάθε εκπαιδευτικού. Επίσης, μια νέα λειτουργία του δικτύου είναι η δημιουργία ενός κόμβου σε κάθε νομό της χώρας με τη δυνατότητα διάχυσης ενός μηνύματος ηλεκτρονικού σε όλους τους χρήστες του νομού (Βήμα Ερμής).

Σε διάστημα ενός μηνός είχαν συγκεντρωθεί 720 απαντήσεις. Συνολικά απάντησε το 36,3% που αποτελεί και το τελικό δείγμα. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί,

σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, αρκετά ικανοποιητικό για έρευνες με ερωτηματολόγια (Παπαναούμ, 2003). Το γεγονός αυτό το ενισχύουν οι ιδιόρρυθμες ελληνικές συνθήκες, δηλαδή το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσπιστίας για κάθε είδους έρευνα (Ξωχέλης, 1984). Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια συγκρίθηκε το ποσοστό των επιστρεφόμενων ερωτηματολογίων της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης με το ποσοστό των εκπαιδευτικών της κάθε βαθμίδας του πληθυσμού:

**Πίνακας 1.** Κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ποσοστό εκπαιδευτικών του πληθυσμού κατά βαθμίδα εκπαίδευσης

Βαθμίδα	Αριθμός και ποσοστό (%) εκπαιδευτικών της έρευνας		Ποσοστό (%) εκπαιδευτικών του πληθυσμού
	N	%	%
Νηπιαγωγεία	55	7,6	8,0
Δημοτικά	160	22,3	27,3
Γυμνάσια-Λύκεια	480	66,6	59,5
Missing	25	3,3	
<b>Σύνολο</b>	720	100,0	100,0

Παρατηρείται μια μικρή απόκλιση στον πληθυσμό των δασκάλων των Δημοτικών σχολείων και των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τις αναλυτικές κατανομές των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα διαφαίνεται επίσης μια επαρκής αντιστοιχία ανάμεσα στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών της έρευνας και του πληθυσμού όσον αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρούμε υπεραντιπροσώπηση των εκπαιδευτικών πληροφορικής προφανώς λόγω της μεγαλύτερης εξοικείωσής και πρόσβασής τους στο δίκτυο, δεδομένου ότι στην περίπτωση αυτή το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά. Πιο αναλυτικά:



**Πίνακας 2.** Ειδικότητες εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

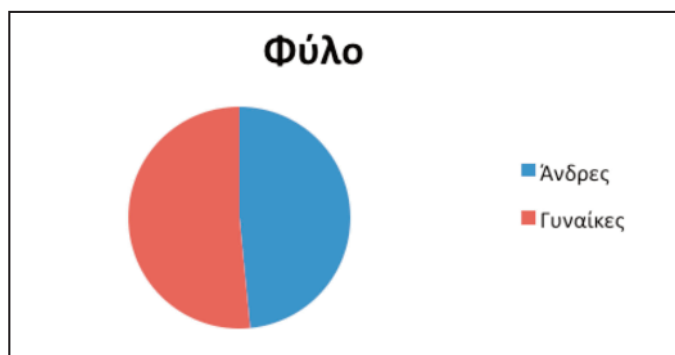
Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό δείγματος	Ποσοστό πληθυσμού <sup>6</sup>
<b>Θεολόγοι</b>	19	2,6	2,5
<b>Φιλολόγοι</b>	107	14,9	14,5
<b>Μαθηματικοί</b>	45	6,3	6,4
<b>Φυσικοί κλπ.</b>	48	6,7	6,6
<b>Γαλλικών</b>	12	1,7	1,9
<b>Αγγλικών</b>	43	6,0	3,1
<b>Γερμανικών</b>	8	1,1	0,7
<b>Καλλιτεχνικών</b>	3	0,4	0,7
<b>Οικονομολόγων</b>	8	1,1	0,8
<b>Κοινωνιολόγοι</b>	2	0,1	0,5
<b>Φυσικής Αγωγής</b>	31	4,3	3,1
<b>Μηχανικοί</b>	5	0,7	0,3
<b>Νομικών κλπ.</b>	1	0,1	0,4
<b>Ιατροί, Γεωπόνοι</b>	12	1,7	0,2
<b>Μουσικών</b>	5	0,7	1,2
<b>Τεχνολόγοι ΑΣΕΤΕΜ</b>	7	1,0	0,5
<b>Λοιποί Τεχνολόγοι</b>	18	2,5	0,7
<b>Πληροφορικής</b>	105	14,6	2
<b>Νηπιαγωγοί</b>	55	7,6	9,1
<b>Δάσκαλοι</b>	160	22,2	43,7
<b>Σύνολο</b>	695	96,5	98,9
<b>Missing</b>	25	3,5	1,1
	720	100	100

Από την αντιπαραβολή από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς οι μισοί περίπου ήταν άνδρες και οι μισοί γυναίκες. Πιο αναλυτικά:

**Πίνακας 3.** Φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

ΦΥΛΟ	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	345	47.9
Γυναίκες	367	51.0
Δεν απάντησαν	8	1.1
Σύνολο	720	100.0

Σχηματικά η κατανομή έχει ως εξής:

**Σχήμα 1.** Το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον πίνακα 2 και στο Σχήμα 1 φαίνεται μια ισομερής συμμετοχή των ανδρών και των γυναικών στην έρευνα. Όσον αφορά τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές το 10,8% κάλυπτε μια διευθυντική θέση, μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών είχαν το 28,3% ενώ μόλις το 3,3% είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Σε όλες τις ερωτήσεις της έρευνας πραγματοποιήθηκε έλεγχος  $\chi^2$  έχοντας ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την κατοχή μεταπτυχιακών και τη διευθυντική θέση για την εύρεση στατιστικά σημαντικών σχέσεων ανάμεσα στις υπο-ομάδες των εκπαιδευτικών. Προηγήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος  $\chi^2$  για τη διερεύνηση της αξιοπιστίας του δείγματος (κριτήριο καλής προσαρμογής). Τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα δείχνουν ότι τα δεδομένα που συλλέχτηκαν ακολουθούν την κανονική κατανομή και είναι κατάλληλα για τους διαφόρους στατιστικούς υπολογισμούς:

**Πίνακας 4.** Μη παραμετρικός έλεγχος  $\chi^2$  (κριτήριο καλής προσαρμογής)

	Βαρύτητα του ίδιου του εκπαιδευτικού	Βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών	Βαρύτητα των σχολικών εγχειριδίων	Βαρύτητα της υλικοτεχνικής υποδομής	Βαρύτητα των αναλυτικών προγραμμάτων	Βαρύτητα της οργάνωσης και της διοίκησης
Chi-Square	1028,453 <sup>a</sup>	401,209 <sup>a</sup>	101,070 <sup>a</sup>	120,657 <sup>a</sup>	26,959 <sup>a</sup>	238,388 <sup>b</sup>
df	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

### 3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τον πίνακα 5 παρακάτω στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελούν τον κύριο μοχλό της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.

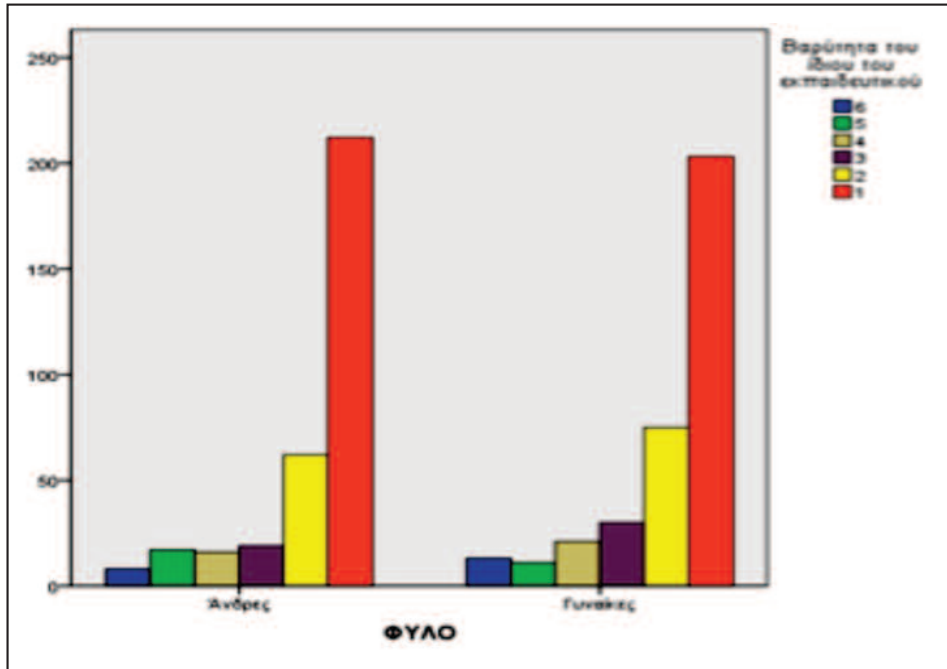
**Πίνακας 5.** Η βαρύτητα του ίδιου του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό Ποσοστό
ΠΡΩΤΗ	416	57,8	60,5	39,5
ΔΕΥΤΕΡΗ	137	19,0	19,9	19,6
ΤΡΙΤΗ	49	6,8	7,1	12,5
ΤΕΤΑΡΤΗ	37	5,1	5,4	7,1
ΠΕΜΠΤΗ	28	3,9	4,1	3,1
ΕΚΤΗ	21	2,9	3,1	100,0
Σύνολο	688	95,6	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	32	4,4		
Σύνολο	720	100,0		

Το 60,5% του συνολικού δείγματος θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί την αιχμή του δόρατος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια ελέγχθηκε η περίπτωση να επηρεάζει το φύλο των εκπαιδευτικών ως ανεξάρτητη μεταβλητή την παραπάνω άποψη. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος του  $\chi^2$ . Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέ-

σματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ( $\chi^2=7.654$ ,  $df=5$ ,  $p=0,001 < \alpha$ ) και ότι οι απόψεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται ιδιαίτερα πέρα από τους άνδρες που θεωρούν σε ποσοστό 63,5% σε σχέση με το αντίστοιχο 57,5% των γυναικών ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**Σχήμα 2.** Απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη βαρύτητα του ρόλου τους



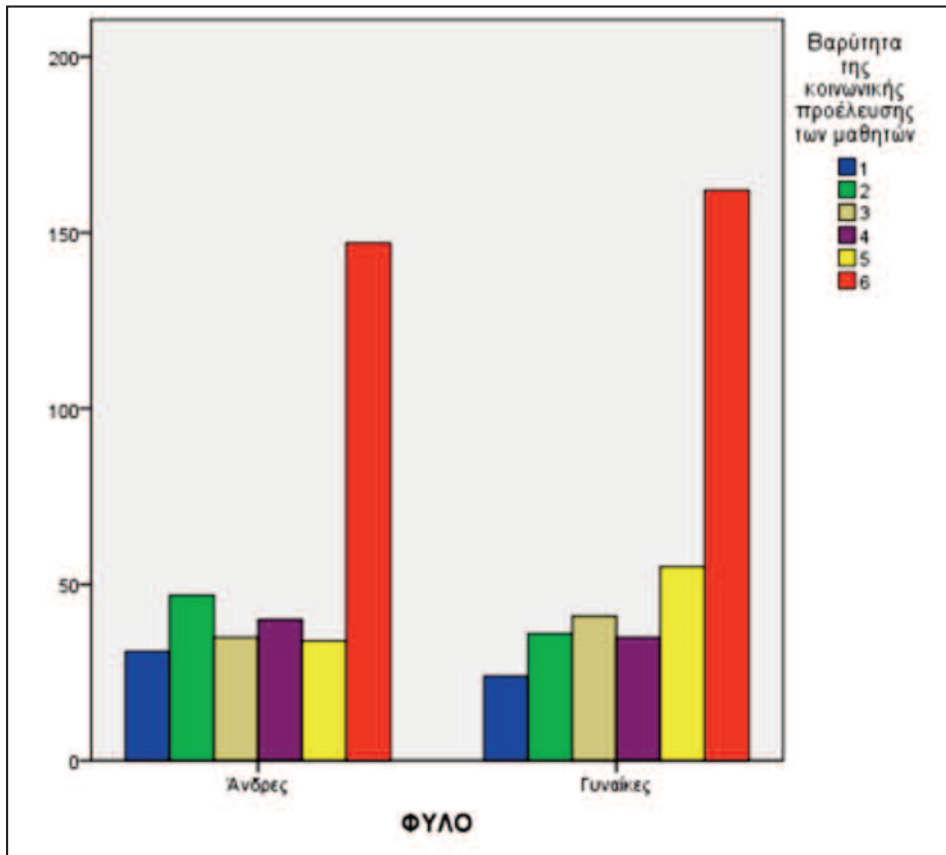
Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σχέση όσον αφορά τη βαρύτητα του εκπαιδευτικού ανάμεσα στους διευθυντές που ρωτήθηκαν και τους άλλους συναδέλφους ( $\chi^2=19.227$ ,  $df=5$ ,  $p=0,002 < \alpha$ ). Σε ποσοστό 84% σε σύγκριση με το αντίστοιχο 57,8% των άλλων εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ο βασικότερος παράγοντας της εκπαιδευτικής πράξης είναι ο εκπαιδευτικός. Η ύπαρξη μεταπτυχιακών τίτλων από την άλλη δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση.

Η δεύτερη επιλογή αφορούσε τη βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης του μαθητή ως καθοριστικού παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο πίνακας παρακάτω παρουσιάζει τα συνολικά αποτελέσματα:

**Πίνακας 6.** Η βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό Ποσοστό
ΠΡΩΤΗ	55	7,6	8,0	8,0
ΔΕΥΤΕΡΗ	83	11,5	12,1	20,1
ΤΡΙΤΗ	76	10,6	11,0	31,1
ΤΕΤΑΡΤΗ	75	10,4	10,9	42,0
ΠΕΜΠΤΗ	90	12,5	13,1	55,1
ΕΚΤΗ	309	42,9	44,9	100,0
Σύνολο	688	95,6	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	32	4,4		
Σύνολο	720	100,0		

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει εύγλωττα την αδιαφορία της μεγάλης πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών για την κοινωνική προέλευση των μαθητών (44,9%). Παρόλα αυτά δεν θα πρέπει να θεωρηθούν αμελητέα και τα ποσοστά των άλλων επιλογών τα οποία δείχνουν ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών έχει σημασία κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών και επιδρά στη διδακτική πράξη. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην συγκεκριμένη ερώτηση και στο φύλο των εκπαιδευτικών ( $\chi^2=8.987$ ,  $df=5$ ,  $p=0,001 < \alpha$ ). Οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν την κοινωνική προέλευση των μαθητών πιο σημαντικό παράγοντα σε σχέση με τις γυναίκες (στην πρώτη προτίμηση 9,3% σε σύγκριση με ένα 6,8% για τις γυναίκες και αντίστοιχα στη δεύτερη ένα 14,1% για τους άνδρες σε σχέση με ένα 10,2% για τις γυναίκες). Οι άλλοι ανεξάρτητοι παράγοντες (μεταπτυχιακά και διευθυντική θέση δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση).

**Σχήμα 3.** Απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη βαρύτητα

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τη βαρύτητα των σχολικών εγχειριδίων στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Η κατανομή των απαντήσεων όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μοιρασμένες απόψεις σχετικά με τη σπουδαιότητα των σχολικών εγχειριδίων με τη μεγάλη πλειοψηφία να θεωρεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (στην τέταρτη και στην πέμπτη προτίμηση το 25,3% και το 23,7% αντίστοιχα).

**Πίνακας 7.** Η βαρύτητα των σχολικών εγχειριδίων για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό
ΠΡΩΤΗ	55	7,6	8,0	8,0
ΔΕΥΤΕΡΗ	99	13,8	14,4	22,4
ΤΡΙΤΗ	125	17,4	18,2	40,6
ΤΕΤΑΡΤΗ	174	24,2	25,3	65,8
ΠΕΜΠΤΗ	163	22,6	23,7	89,5
ΕΚΤΗ	72	10,0	10,5	100,0
Σύνολο	688	95,6	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑ-ΝΤΩ	32	4,4		
Σύνολο	720	100,0		

Ο έλεγχος  $\chi^2$  για τη διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο και τη διευθυντική θέση των ερωτώμενων δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Αντίθετα στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει ανάμεσα στους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών και στους άλλους εκπαιδευτικούς ( $\chi^2=10.970$ ,  $df=5$ ,  $p=0,002 < \alpha$ ). Πιο συγκεκριμένα ο έλεγχος έδειξε ότι το 39,8% των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό κατατάσσουν στην πέμπτη ή στην έκτη προτίμηση τα σχολικά εγχειρίδια ως σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σε σύγκριση με ένα αντίστοιχο 32,3% των άλλων συναδέλφων τους.

Μοιρασμένες είναι και οι απόψεις στην επόμενη ερώτηση η οποία αφορά την υλικοτεχνική υποδομή. Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος τη θεωρεί τρίτη προτεραιότητα (29,1%) ενώ μεγάλο ποσοστό την τοποθετεί στην τέταρτη ή στην πέμπτη θέση (17,6% και 14,1% αντίστοιχα). Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση καμία ανεξάρτητη μεταβλητή (φύλο, μεταπτυχιακά, διευθυντική θέση) δεν έχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση. Ο ακόλουθος πίνακας δείχνει τα αναλυτικά αποτελέσματα:

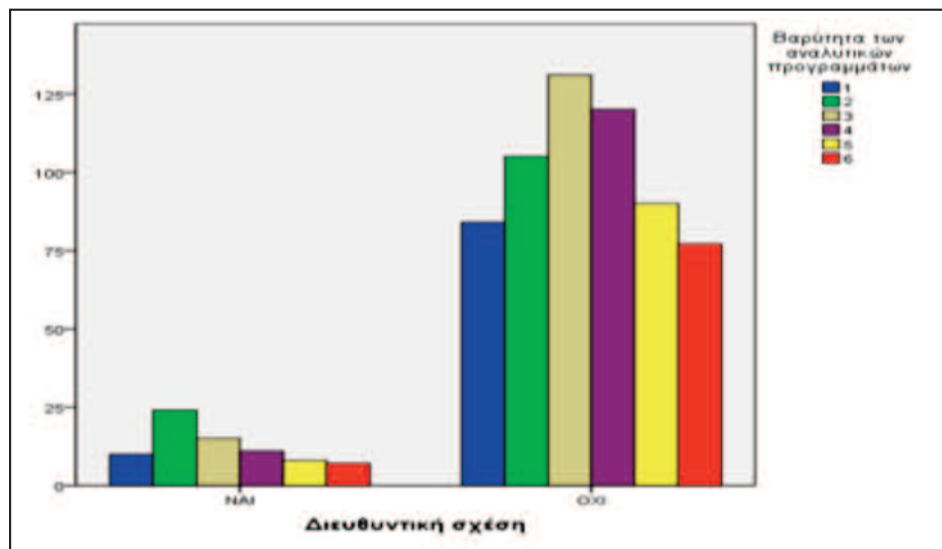
**Πίνακας 8.** Η βαρύτητα της υλικοτεχνικής υποδομής για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό
ΠΡΩΤΗ	116	16,1	16,9	16,9
ΔΕΥΤΕΡΗ	118	16,4	17,2	34,0
ΤΡΙΤΗ	200	27,8	29,1	63,1
ΤΕΤΑΡΤΗ	121	16,8	17,6	80,7
ΠΕΜΠΤΗ	97	13,5	14,1	94,8
ΕΚΤΗ	36	5,0	5,2	100,0
Σύνολο	688	95,6	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	32	4,4		
Σύνολο	720	100,0		

Στη συνέχεια εξετάστηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για το αναλυτικό πρόγραμμα και για τη βαρύτητα του στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Για μια ακόμη φορά δεν θεωρείται ο πιο σημαντικός παράγοντας και η πλειοψηφία του δείγματος το τοποθετεί στην δεύτερη (19%) στην τρίτη προτίμηση (21,2%) και στην τέταρτη (19,2%) επιλογή. Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών το φύλο και τα μεταπτυχιακά δεν επηρεάζουν σημαντικά. Αντίθετα η κατοχή διευθυντικής θέσης δείχνει μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $\chi^2 = 10.036$   $df = 5$   $p < 0,05$ ). Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι το 45,3% των διευθυντών που πήραν μέρος στην έρευνα θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι απαραίτητο (πρώτη ή δεύτερη επιλογή) για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σε σύγκριση με τους απλούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι σε ποσοστό 31,1% θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα πρώτη ή δεύτερη προτεραιότητα τους. Το διάγραμμα στη συνέχεια δείχνει εύγλωττα τα προηγούμενα αποτελέσματα:



**Σχήμα 4.** Σχέση διευθυντικής θέσης και άποψης για τη βαρύτητα του αναλυτικού προγράμματος



Τέλος, θα αναφερθούμε στην τελευταία ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς και η οποία αφορούσε τη βαρύτητα της οργάνωσης και της διοίκησης. Η συχνότητα κατανομών στο σύνολο του δείγματος έδειξε ότι η πλειοψηφία τη θεωρεί ως πρώτη ή δεύτερη επιλογή με 59,8%. Ο πίνακας 9 παρουσιάζει τα αποτελέσματα αναλυτικά:

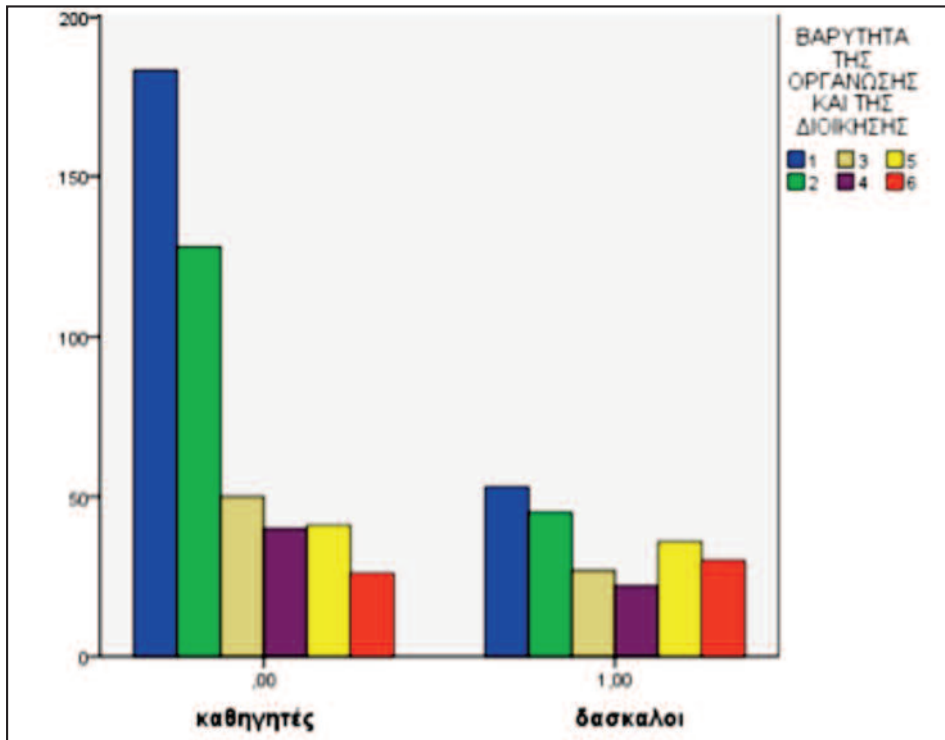
**Πίνακας 9.** Η βαρύτητα της οργάνωσης και της διοίκησης για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό
ΠΡΩΤΗ	238	33,1	34,5	34,5
ΔΕΥΤΕΡΗ	174	24,2	25,3	59,8
ΤΡΙΤΗ	79	11,0	11,5	71,3
ΤΕΤΑΡΤΗ	62	8,6	9,0	80,3
ΠΕΜΠΤΗ	79	11,0	11,5	91,7
ΕΚΤΗ	57	7,9	8,3	100,0
Σύνολο	689	95,7	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	31	4,3		
Σύνολο	720	100,0		

Ο παράγοντας που έχει στατιστικά σημαντική επίδραση είναι το μεταπτυχιακό ( $\chi^2=14, 666$   $df=5$   $p<0,001$ ) με το 69,1% των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο θεωρεί την οργάνωση και διοίκηση πρώτη ή δεύτερη προτεραιότητα σε σύγκριση με το 56% των άλλων εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συγκριτικοί στατιστικοί έλεγχοι για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διότι, παρά τις ομοιότητες, οι συνθήκες εργασίας, οι όροι αλλά και το εργασιακό περιβάλλον δεν ταυτίζονται. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 215 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (55 νηπιαγωγοί και 160 δάσκαλοι). Για το στατιστικό έλεγχο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του  $\chi^2$  η οποία έδειξε τα εξής αποτελέσματα: α) όσον αφορά τη βαρύτητα του ίδιου του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου το 58,9% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας την τοποθετεί στην πρώτη προτίμηση σε σχέση με το 63,8% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας ( $\chi^2=7,753$ ,  $df=5$ ,  $p=0,002<\alpha$ ) Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι το 24,1% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας την τοποθετούν στη δεύτερη θέση σε σχέση με το αντίστοιχο 14,1% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, β) δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση στις απόψεις όσον αφορά την κοινωνική προέλευση, τα σχολικά εγχειρίδια και την υλικοτεχνική υποδομή, γ) παρατηρείται μια ελαφριά διαφοροποίηση όσον αφορά τη βαρύτητα των αναλυτικών προγραμμάτων με τους καθηγητές να την τοποθετούν στην πρώτη και τη δεύτερη προτίμηση σε ποσοστό 14,3% και 16,5% αντίστοιχα ενώ για τους δασκάλους 13,1% και 24,9% αντίστοιχα ( $\chi^2= 8,765$ ,  $df=4$ ,  $p=0,002<\alpha$ ). Το σημαντικότερο εύρημα της αντιπαράθεσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης ήταν ότι σε ποσοστό 39,1% οι καθηγητές θεωρούν ως σημαντικότερο παράγοντα ενός αποτελεσματικού σχολείου την οργάνωση και τη διοίκηση σε σύγκριση με το αντίστοιχο 24,9% των δασκάλων ( $\chi^2=33,763$ ,  $df=5$ ,  $p=0,000<\alpha$ ). Το παρακάτω σχήμα δείχνει παραστατικά το αποτέλεσμα αυτό:

**Σχήμα 5.** Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την οργάνωση και τη διοίκηση



#### 4. Συζήτηση – Επίλογος

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματικό τους ρόλο ή την «εσωτερική σπουδαιότητα» του ρόλου τους για την συγκρότηση του εαυτού τους. Είχε ως αφητηρία την παραδοχή ότι το έργο του εκπαιδευτικού επιτελεί ειδικό κοινωνικό ρόλο στη διαμόρφωση του οποίου συμβάλλει η άποψη του ίδιου του εκπαιδευτικού για το έργο του όπως επίσης και η άποψη του για τους άλλους καθοριστικούς παράγοντες της διδακτικής πράξης. Παρουσιάστηκαν οι απόψεις 720 εκπαιδευτικών για τη βαρύτητα που δίνουν οι ίδιοι στο έργο τους, στα αναλυτικά προγράμματα, στα εγχειρίδια, στην οργάνωση και στη διοίκηση, στην κοινωνική προέλευση των μαθητών τους και στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο σημαντικότερος παράγοντας με διαφορά, ο οποίος αποτελεί την αιχμή του δόρατος στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι οι ίδιοι με όλα τα υπόλοιπα απλώς να δρουν επικουρικά και συμπληρωματικά. Επιμέρους ενδιαφέροντα συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν από τις ανεξάρτητες μεταβλητές όπως το φύλο, η

κατοχή διευθυντικής θέσης και τα μεταπτυχιακά και την επίδραση που έχουν σε ορισμένες από τις ερωτήσεις. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί η τάση των διευθυντών να θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι διευθυντές θεωρούν τον εκπαιδευτικό τον σημαντικότερο παράγοντα της εκπαιδευτικής πράξης σε σύγκριση με τους απλούς εκπαιδευτικούς που παρόλο που και αυτοί στην πλειοψηφία τους έχουν την ίδια άποψη ένα ποσοστό της τάξης τους 45% δεν προτάσσουν τη συγκεκριμένη επιλογή. Τέλος ενδιαφέρον εύρημα, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας, αποτελεί η άποψη των ανδρών εκπαιδευτικών σε σύγκριση με την αντίστοιχη άποψη των γυναικών για τη βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών.

Στη σύγχρονη κοινωνία η έκρηξη των επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η διαμόρφωση της κοινωνίας της πληροφορίας και της πληροφορικής, είναι στοιχεία τα οποία επιδρούν στο χώρο της εκπαίδευσης και τον αλλάζουν. Παρά τη μεγάλη σημασία των παραπάνω εξωτερικών παραγόντων στο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η αιχμή της εκπαιδευτικής διαδικασίας παραμένει ο εκπαιδευτικός. Η παρούσα έρευνα κατέδειξε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ταυτότητα. Εκπαιδευτική πολιτική προσανατολισμένη στη βελτίωσή της θέσης των εκπαιδευτικών θα συνεισφέρει στην μεγαλύτερη εμπλοκή τους με το επάγγελμά τους με απώτερο στόχο την αύξηση της παραγωγικότητάς τους.

### Σημειώσεις

1. Βλέπε Τσιπλητάρης, Α. (1996) Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, Περιβολάκι, Αθήνα. Βλέπε επίσης Blackledge, D. & Hunt, B. (1995), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Έκφραση, Αθήνα, σελ. 321 κ.ε. Επίσης Κωνσταντίνου, Χ. (1998), Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή, Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg.
2. Gewirtz, S. (1997), Post-welfarism and the reconstruction of teacher's work in the UK, *Journal of Education Policy*, 12, 4, σελ. 217-219.
3. Βλέπε Π. Ξωχέλλης (2005) Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο, Κυριακίδης, σελ. 57.
4. Για την εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται τις τελευταίες δεκαετίες βλέπε Χατζηδήμου, Δ. (2003) Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης. Δούκας, Χ., (2000), Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας, Γρηγόρη, Αθήνα. Επίσης EYRY-DICE, (1995): η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ, Αθήνα. Επίσης Καλαϊτζοπούλου, Μ., (2001), Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας, Τυπωθήτω, Αθήνα. Βλέπε επίσης Hall, S., Held, D. & McGrew, A., (2003), Η νεωτερικότητα σήμερα, Σαββάλας, Αθήνα. Σιάνος., Ε. (2004), Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Εκπαιδευτικοί και επαγγελματισμός», Ιωάννινα, σελ. 23-24. Από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία βλέπε ενδεικτικά Powell, L., (2000), Realizing the value of self-assessment: the influence of the business excellence model on teacher professionalism, *Association for Education in Europe*, v.

- 25, n.3, Stoll., L., Fink., D. & Earl, L., (2003), *It is about learning*, Routledge Falmer, London, Terhart, E., (1998), Formalized Code of Ethics for Teachers: between professional autonomy and administrative control, *European Journal of Education*, v.33, n. 4.
5. Δούκας, Χ., (2000), *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας*, Γρηγόρη, Αθήνα. σελ. 67. Βλέπε επίσης Παπαναούμ, Ζ. (2005) Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πώς, πότε. Στο Γ. Μπαγάκη, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο σελ. 88-90
6. Πηγή ΕΣΥΕ.

## Βιβλιογραφία

- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Έκφραση, Αθήνα, σελ. 321 κ.ε.
- EYRYDICE (1995) *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ*, Αθήνα.
- Gaskell, G. (1996) On the lure of metrication: Attitudes and social representations. *Papers on Social Representations*. 5, no.1.
- Gewirtz, S. (1997) Post-welfarism and the reconstruction of teacher's work in the UK, *Journal of Education Policy*, 12, 4, σελ. 217-219.
- Hall, S., Held, D. & McGrew, A. (2003) *Η νεωτερικότητα σήμερα*, Σαββάλας, Αθήνα.
- Kane, Thomas J., Taylor, Eric S., Tyler, John H., Wooten, Amy L. (2011) Evaluating Teacher Effectiveness: Can Classroom Observations Identify Practices That Raise Achievement? *Education Next*, Vol. 11, No. 3, Summer 2011
- King, A. J. & Peart M.J. (1990). *The good school: Strategies for making secondary schools effective*. Toronto: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.
- Powell, L. (2000) Realizing the value of self-assessment: the influence of the business excellence model on teacher professionalism, *Association for Education in Europe*, v. 25, n.3.
- Stoll., L., Fink., D. & Earl, L. (2003) *It is about learning*, Routledge Falmer, London
- Stronge, James H., Ward, Thomas J., Grant, Leslie W. (2011) What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection between Teacher Effectiveness and Student Achievement, *Journal of Teacher Education*, Vol. 62, No. 4, September-October
- Terhart, E. (1998) Formalized Code of Ethics for Teachers: between professional autonomy and administrative control, *European Journal of Education*, v.33, n. 4.
- Δούκας, Χ., (2000) *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας*, Γρηγόρης, Αθήνα.

- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998) *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2005) *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Κυριακίδης, σελ. 57.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005) Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πώς, πότε. Στο Γ. Μπαγάκη, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο σελ. 88-90.
- Παπαοικονόμου, Α. & Κυρίτσης, Δ. (2012) *Η αυτοαντίληψη των εφήβων και οι παράγοντες που τη συνδιαμορφώνουν*, Θεσσαλονίκη, Ζήτρος.
- Παπαοικονόμου, Α. (2011) *Ο ρόλος και ο εαυτός: η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική διατριβή (Αδημοσίευτη).
- Σιάνος, Ε. (2004) Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Εκπαιδευτικοί και επαγγελματισμός», Ιωάννινα, σελ. 23-24.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996) *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Περιβολάκι, Αθήνα.
- Χατζηδήμου, Δ. (2003) *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.