

Bib

Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ , ΟΙ ΡΟΛΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ  
ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

( στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση )

Μετέχοντες Σπουδαστές :

Κατσιδονιάτη Πετρούλα

Μακαντάση Εύη

Παπανικολάου Μάνθος

Υπεύθυνος Εκπαιδευτικός :

Παπαδημητρίου Θάνος

Επίκουρος Καθηγητής



Πτυχιακή Εργασία για τη λήψη του πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι.) Πάτρας .

Πάτρα 16 Δεκεμβρίου 1991

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ	526
----------------------	-----

## Α Ν Α Γ Ν Ω Ρ Ι Σ Η

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον κ. Θάνο Παπαδημητρίου, επίκουρο καθηγητή του τμήματος κοινωνικής εργασίας και σύμβουλο της πτυχιακής μας μελέτης, για τη βοήθεια που μας πρόσφερε .

Επίσης , θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους φίλους μας για τη συμπαράστασή τους και ιδιαίτερα τους γονείς μας για την πολύτιμη οικονομική και ηθική βοήθεια που μας πρόσφεραν σε όλη την πορεία της εργασίας μας .

## Π Ε Ρ Ι Λ Η Ψ Η Μ Ε Λ Ε Τ Η Σ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης και ο ρόλος και οι σχέσεις του τόσο με τον εκπαιδευτικό χώρο, όσο με την πολιτεία και την κοινωνία.

Με βάση τον παραπάνω σκοπό, η ανάπτυξη της μελέτης έγινε ως εξής :

Στο πρώτο μέρος γίνεται αναφορά σε απόψεις παιδαγωγών για την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και σημειώνονται στοιχεία της συμπεριφοράς του. Και συνεχίζεται το πρώτο μέρος με την έννοια του ρόλου και τις συγκρούσεις ρόλων και επεκτείνεται στις αντιλήψεις για το ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού, καθώς στις διαστάσεις του εκπαιδευτικού ρόλου και στους ρόλους του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Το πρώτο μέρος κλείνει με μια ανάλυση των σχέσεων του εκπαιδευτικού με την πολιτεία, με την κοινωνία, με τον χώρο του, με τους μαθητές του, με τον εαυτό του. Επιπροσθέτως γίνεται λόγος για τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και γενικότερα για το πώς επιδρά ο ίδιος στους μαθητές του, παρατίθενται τα είδη της εξουσίας του εκπαιδευτικού και επιπλέον γίνεται αναφορά στην παιδαγωγική αυθεντία και στην αντιμετώπισή της.

Το δεύτερο μέρος της μελέτης περιλαμβάνει την έννοια της διδασκαλίας, τους σκοπούς και τις αρχές της. Παράλληλα γίνεται αναφορά στις μεθόδους και στις μορφές διδασκαλίας, και ακολουθούν αναφορές σε σύγχρονες μορφές διδασκαλίας. Έπειτα σημειώνονται οι αρμοδιότητες, που έχει ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία και οι δυσκολίες που αναφύονται από την άσκηση του έργού του και με ποιούς τρόπους μπορούν να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες. Τέλος

γίνεται αναφορά στη Μικροδιδασκαλία, η οποία είναι μορφή διδασκαλίας και σχετίζεται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών .

Το τρίτο μέρος αφορά το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό χώρο . Γίνονται παρατηρήσεις μέσω μιας κριτικής στάσης για το έργο του στην ελληνική πραγματικότητα και παράλληλα αναφέρονται στοιχεία από την γερμανική και αγγλική πραγματικότητα .

Στο τέταρτο μέρος παρατίθενται τρεις έρευνες σχετικές με το θέμα . Η πρώτη είναι του Π. Ξωχέλλη, Θεσσαλονίκη 1990 με θέμα " Αυτοαντίληψη και στάσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών για το έργο τους " . Στόχος αυτής της έρευνας είναι να μετρήσει τις στάσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών σε θέματα σχολείου και κοινωνίας, εκπαιδευτικής διαδικασίας και εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης .

Η δεύτερη έρευνα του Γ. Αραβανή , Αθήνα 1990 , με θέμα : " Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλων - μαθητών ως ψυχοκοινωνιολογικό φαινόμενο της σχολικής τάξης " , έχει σκοπό να διερευνήσει : α) εάν η παιδαγωγική σχέση πρέπει να στηρίζεται στην οικειότητα του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και β) εάν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κρατάει σε κοινωνική απόσταση τους μαθητές του .

Η τρίτη έρευνα αφορά το ερωτηματολόγιο για τη στάση του εκπαιδευτικού, της Μινεσσότα. Σκοπός της έρευνας είναι να μετρήσει εκείνες τις στάσεις του εκπαιδευτικού, που προλέγουν πόσο καλά θα πάει με τους μαθητές στις διαπροσωπικές σχέσεις και έμμεσα πόσο πολύ ευχαριστημένος θα είναι με το να διδάσκει ως επάγγελμα .

Στο τελευταίο κεφάλαιο αναφέρονται τα συμπεράσματα, τα οποία συνοψίζονται ως εξής :

- Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συνάπτουν φιλικές σχέσεις με τους μαθητές τους

- Οι μαθητές δεν μπορούν να αντιληφθούν τον εκπαιδευτικό σαν φιλικό πρόσωπο και συγχρόνως σαν άνθρωπο εξουσίας .
- Οι δημοκρατικές σχέσεις στην εκπαίδευση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες για την επιτυχία του έργου της αγωγής .
- Η αντίληψη αυτή όμως έρχεται συχνά σε αντίθεση με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους, οι οποίοι εξακολουθούν και σήμερα να είναι αυταρχικοί και η διαδικασία διδασκαλίας να είναι δασκαλοκεντρική .
- Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφαλείς για το έργο τους, αλλά είναι ικανοποιημένοι από το έργο τους που το θεωρούν κυρίως ως συμβολή στη διάπλαση της νέας γενιάς .

Βάση των ανωτέρω , συνοπτικά προτείνονται τα εξής :

- Ο εκπαιδευτικός ν'αποκτήσει κοινωνικοπαιδαγωγικές γνώσεις, οι οποίες να εισέρχονται στο χώρο της πρακτικής τους άσκησης .
- Να δοθεί στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερο πεδίο πρωτοβουλίας και αυτενέργειας κατά την εκτέλεση του έργου τους .

Σχετικά με το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο προτείνουμε :

- Να κάνει κοινωνική εργασία με νέους .
- Να συμπεριλάβει τη συνοικία, τη γειτονιά στην εργασία με το σχολείο .
- Να αποκτήσει παιδαγωγική κατάρτιση κατά την εκπαίδευσή του .

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ .....	I
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ .....	(II)
ΚΕΦΑΛΑΙΟ I	
Εισαγωγή .....	1
Σκοπός της μελέτης .....	(2)
Ορισμοί όρων .....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ II	
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	
ΠΡΩΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ .....	7
Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ .....	7
1. Απόψεις παιδαγωγών για την προσωπικότητα και τα χαρακτη- ριστικά του εκπαιδευτικού .....	7
2. Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού .....	(12)
- Προσδοκίες μαθητών για τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού .....	(14)
Β. ΡΟΛΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ .....	15
1. Έννοια ρόλου.....	15
2. Σύγκρουση ρόλων .....	16
3. Αντιλήψεις για το ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού.....	18
4. Διαστάσεις του εκπαιδευτικού ρόλου.....	20
- Πολιτικοϊδεολογική διάσταση του ρόλου .....	20
- Παιδαγωγική - διδακτική διάσταση του ρόλου.....	(25)
- Κοινωνικός ρόλος .....	(28)

	Σελίδα
5. Ρόλοι στο σχολείο .....	31
Γ. ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ .....	37
1. Σχέση εκπαιδευτικού με την πολιτεία .....	38
2. Σχέση εκπαιδευτικού με την κοινωνία.....	39
3. Σχέση εκπαιδευτικού με το χώρο του .....	43
4. Σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή - κοινωνίας .....	45
5. Στάση εκπαιδευτικού απέναντι στον εαυτό του .....	56
6. Επίδραση του εκπαιδευτικού στους μαθητές .....	57
7. Προϋποθέσεις για θετική αλληλεπίδραση .....	61
8. Προσδοκίες εκπαιδευτικού - επίδραση στους μαθητές .....	62
9. Εξουσία του εκπαιδευτικού και η δυναμική των σχέσεων ....	63
10. Είδη εξουσίας του εκπαιδευτικού .....	64
11. Παιδαγωγική αυθεντία .....	66
12. Παιδαγωγική αντιμετώπιση της σημερινής κρίσης αυθεντίας..	66
ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ : ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ .....	69
1. Γενικά .....	69
2. Σκοποί διδασκαλίας .....	69
3. Αρχές διδασκαλίας .....	71
4. Μέθοδοι διδασκαλίας - μορφές .....	76
5. Μορφές επικοινωνίας στην τάξη .....	79
6. Σύγχρονες διδασκαλίες .....	82
7. Αρμοδιότητες εκπαιδευτικού στη διδασκαλία .....	99
8. Δυσκολίες στο έργο του - προτάσεις για την αντιμετώπισή τους	100
9. Μικροδιδασκαλία .....	102



VII

	Σελίδα
ΤΡΙΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ .....	107
Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο Σχολείο .....	107
ΤΕΤΑΡΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ .....	120
Αναφορά σε σχετικές έρευνες .....	120
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ III	
ΠΕΡΙΛΗΨΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ .....	135
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α : ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΤΟΥ	
Π. ΕΣΧΕΛΛΗ .....	144
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β : ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	
ΤΗΣ ΜΙΝΕΣΣΟΤΑ .....	159
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	187

## Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο    Ι

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί στις σύγχρονες βιομηχανικές και μεταβιομηχανικές κοινωνίες, μια από τις κυριότερες μορφές κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ενσωμάτωσης του ατόμου .

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, που αποτελούν τη ζωντανή λειτουργικότητά του, εκφράζουν στην πράξη το θεσμό της εκπαίδευσης. Μέσα από το σχολείο, που επίσημα και αποκλειστικά επιφορτίζεται με την μετάδοση γνώσεων, πιστοποιείται η κατοχή γνώσεων, καθώς επίσης επισημοποιούνται και νομιμοποιούνται οι γνώσεις σε μια κοινωνία .

Ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο, που καλείται να μεταδώσει στους μαθητές του τις γνώσεις, το σύνολο των αρχών, αξιών και ιδεών, δηλαδή την κουλτούρα της κοινωνίας της οποίας είναι μέλος. Έργο ύψιστης σημασίας μιας και αναφερόμαστε στη διαδικασία διάπλασης της νέας γενιάς . Μέσα στη σχολική πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός με τη συμπεριφορά του, την προσωπικότητά του και τους ρόλους που παίζει, γίνεται όχι μόνο μεταδότης γνώσεων αλλά διαμορφώνει σχέσεις τόσο με τους μαθητές, όσο και με το χώρο του ολόκληρο . Μέσα από τον εκπαιδευτικό χώρο ο εκπαιδευτικός θα δημιουργήσει μια στάση που ποικίλει από εποχή σε εποχή και που διαφοροποιείται σε κάθε κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει, ότι η στάση του θα καθρεπτίζει κάθε φορά την κοινωνία στην οποία ανήκει .

Συγχρόνως, η ίδια η εκπαίδευση σαν θεσμός της πολιτείας αποτελεί ένα αποτελεσματικό τρόπο εξασφάλισης σ' ολόκληρο το μαθητικό κόσμο, του δικαιώματος για εκπαίδευση . Έχει , όμως κι αυτή, τα δικά της προβλήματα. Οδηγεί

συχνά σε μία συγκεντρωτική και ισοπεδωτική εκπαιδευτική διαδικασία και πολλές φορές σε δυσκαμψίες, που καθιστούν δύσκολη της προσαρμογή της σε νέες αντιλήψεις και απαιτήσεις.

Γενικά, μπορεί ν'ακολουθήσει δημοκρατικές ή αυταρχικές διαδικασίες ανάλογα με την κοινωνική και πολιτική κατάσταση, που έρχεται να εξυπηρετήσει :

### Σκοπός Μελέτης

Αρκετές φορές, κατά τα χρόνια της εκπαίδευσης μας στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, προβληματιστήκαμε για την εκπαίδευση από τη μια πλευρά ως μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και από την άλλη ως κοινωνικοί λειτουργοί με τη σκέψη , ότι μπορεί να ασχοληθούμε επαγγελματικά σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, στα οποία αντικείμενο εργασίας μας θα είναι ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές και οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ τους και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι πληροφορίες, που έχουμε αποκομίσει, γύρω από παρόμοια παιδαγωγικά θέματα κατά τη διάρκεια των σπουδών μας ήσαν λίγες . Αυτό μας ώθησε στην επιλογή μιας βιβλιογραφικής μελέτης σχετικά με το θέμα : Προσωπικότητα, ρόλοι και σχέσεις εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επειδή , είναι η πρώτη προσπάθεια στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας που ασχολείται με αυτό το θέμα, περιοριστήκαμε σε μία βιβλιογραφική μελέτη με τα θέματα που προηγουμένως αναφέρθηκαν .

Πιστεύουμε ότι η δουλειά μας αυτή παρουσιάζει αναλυτικά τα θέματα που εξετάζουμε, ενώ συγχρόνως ελπίζουμε η μελέτη αυτή να αποτελέσει και ερέθισμα και βοήθεια για άλλους σπουδαστές του τμήματος με σκοπό την επιμέρους διερεύνηση και έρευνες, με βάση την αναλυτική παρουσίαση των παραπάνω θεμάτων .

## Ορισμοί Όρων

Για την καλύτερη κατανόηση των όρων που χρησιμοποιούνται στη μελέτη μας, παραθέτονται οι παρακάτω ορισμοί .

### α. Κοινωνικός Ρόλος

- " ορίζεται συχνά ως το σύνολο των προσδοκιών και των απαιτήσεων μιας ομάδας αναφοράς ή της κοινωνίας ολόκληρης, απέναντι στη συμπεριφορά και στην εικόνα εμφάνισης ενός κατόχου μιας κοινωνικής θέσης " ( Παπάς, 1988,σελ. 241).
- " η ιδιαίτερη λειτουργία, που επιτελεί το άτομο μέσα στην κοινωνική ομάδα και οι όροι, οι αρχές και οι κανόνες που ορίζουν τον τρόπο εκτέλεσης της, λέγεται κοινωνικός ρόλος " ( Μυλωνάς , 1988, σελ. 35 ) .
- " ως ρόλος ορίζεται συνήθως το πλέγμα των προσδοκιών που αναφέρονται στον κάτοχο μιας συγκεκριμένης θέσης ή τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτή την ιδιότητα, ή ακόμη η μορφή που θα έπαιρνε η δράση του ατόμου, εάν επρόκειτο να δράσει αποκλειστικά με βάση τους κανόνες που ορίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ως κατόχου μια συγκεκριμένης κοινωνικής θέσης " (Χαραλαμπίδης , 1983, σελ. 147 ) .
- " κοινωνικός ρόλος είναι η συμπεριφορά που αναμένεται από ένα άτομο, το οποίο κατέχει μια δεδομένη κοινωνική θέση " (Ξωχέλλης, 1990, σελ. 120 ) .
- " ο ρόλος είναι ένα πλέγμα προσδοκιών, οι οποίες σε μία δεδομένη κοινωνική ομάδα συνάπτονται με το φορέα μιας κοινωνικής θέσης " (Ξωχέλλης,1990, σελ. 120 ) .

### β. Κοινωνικοποίηση

- " τη διαδικασία με την οποία " εξανθρωπίζεται " ο άνθρωπος, την ονομάζουμε κοινωνικοποίηση " ( Τσαούσης , 1985, σελ. 145) .

- " με την έκφραση " διαδικασία κοινωνικοποίησης " εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη μιας κοινωνίας μαθαίνουν τα πρότυπα συμπεριφοράς της κοινωνίας τους , τα αφομοιώνουν και τα μεταβάλλουν σε κανόνες προσωπικής ζωής " ( Μυλωνάς , 1988, σελ. 44 ) .

#### γ. Εκπαίδευση

" εκπαίδευση είναι η δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων , στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμα αρκετές ώριμες για την κοινωνική ζωή . Η δράση αυτή σκοπό έχει να προκαλέσει και να αναπτύξει στο παιδί ορισμένες φυσικές, πνευματικές και ηθικές καταστάσεις που απαιτούν από αυτό, τόσο η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της όσο και το ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον για το οποίο προορίζεται το παιδί " ( Τσαούσης , 1985, σελ. 566).

#### δ. Μάθηση

" ονομάζεται ο τύπος εκπαίδευσης, που έχει ιδιαίτερα έντονο χαρακτήρα γενικής κοινωνικοποίησης σ'ένα κλάδο " ( Τσαούσης, 1985, σελ. 559 ) .

#### ε. Ομάδες Αναφοράς

- " ομάδα αναφοράς, στη θεωρία της κοινωνικής ψυχολογίας, είναι η κοινωνική εκείνη ομάδα με τα αξιολογικά κριτήρια και τους κανόνες συμπεριφοράς, της οποίας ένα άτομο συγκρίνει τη δική του συμπεριφορά, δηλαδή προσανατολίζει τη δική του συμπεριφορά " ( Ηπειρεσκα , 1990 , σελ. 124 ) .

- " είναι οι ομάδες μαθητών, γονέων, συναδέλφων και προϊσταμένων των εκπαιδευτικών, επιστημόνων, πολιτιστικών και θρησκευτικών , καθώς και συνδικαλιστικών και πολιτιστικών οργανώσεων " ( Ξωχέλλης, 1989, σελ. 63 ) .

#### στ. Προσωπικότητα

- " προσωπικότητα ονομάζεται η ενιαία ψυχική οντότητα ενός ατόμου, τα κύρια

γνωρίσματα της οποίας είναι η αυτοτέλεια, η ενότητα και το πολυσχιδές " ( Σαράλης , 1974, σελ. 55 ) .

- " προσωπικότητα νοείται ο άνθρωπος σαν υποκείμενο σχέσεων και συνειδητής δράσης " ( Κασιφύρας , 1986, σελ. 46 ) .

#### ζ. Αγωγή

" Η σκόπιμη και συστηματική διάπλαση της προσωπικότητας στα πλαίσια της προ- παρασκευής για την ενεργητική της συμμετοχή στη δημόσια οικονομική και πολιτιστική ζωή . Η αγωγή ενός ατόμου είναι στενά δεμένη με την εκπαίδευση και πολλοί από τους βασικούς της στόχους πραγματοποιούνται μέσω της εκπαίδευσης " ( Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια , 1978, σελ. 355 ) .

#### η. Επικοινωνία

" Η ανταλλαγή, η μετάδοση μιας πληροφορίας μεταξύ των ατόμων. Η επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί και με οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα (π.χ. εργασία ) και μέσα από ειδικευμένες μορφές, όπως ο λόγος και η κίνηση " ( Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια , 1980, σελ. 296 ) .

#### θ. Συμπεριφορά

" σύστημα αλληλένδετων ενεργειών, που εκτελούνται από ένα υποκείμενο, με σκοπό την εκπλήρωση συγκεκριμένης λειτουργίας, η οποία απαιτεί μια αλληλεπίδραση μεταξύ του υποκειμένου και του περιβάλλοντός του " ( Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια , 1983, σελ. 324 ) .

#### ι. Εκπαιδευτικοί λειτουργοί

" Οι δημόσιοι λειτουργοί που έχουν ως έργο τους την εκπαίδευση των νέων σε όλες, γενικά, τις σχολές του κράτους. Οι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο αυτοί που

διδάσκουν, αλλά και αυτοί που εποπτεύουν, χωρίζονται σε εκπαιδευτικούς της μέσης και της στοιχειώδους εκπαίδευσης " (Υδρόγειος 1982, σελ. 290).

### Σχολείο

" Ίδρυμα θεωρητικό ή πρακτικό, δημόσιο ή ιδιωτικό, όπου πραγματοποιείται η μόρφωση και η εκπαίδευση των νέων " ( Υδρόγειος 1982, σελ. 300 ) .

## Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο    Ι Ι

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΓΓΡΑΜΑΤΩΝ

## ΠΡΩΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

## Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. Απόψεις Παιδαγωγών για την Προσωπικότητα και τα Χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού .

Το θέμα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού έχει απασχολήσει κατά καιρούς, αρκετούς μελετητές, οι μελέτες των οποίων αναφέρονται στα χαρακτηριστικά και στην εικόνα της εκπαιδευτικής προσωπικότητας .

Αρχικά , σύμφωνα με το Δελμούζο " ... αληθινός εκπαιδευτικός, είναι εκείνος που δε δουλεύει με συνταγές, εκείνος που δεν πιστεύει ότι έλυσε με τρόπο πάγιο τα προβλήματα της εργασίας του, αλλά προβληματίζεται αδιάκοπα για το έργο και την αποτελεσματικότητά του . Για να πετύχει αυτό, πρέπει πρώτα απ'όλα να είναι ο ίδιος προσωπικότητα ηθική ή να προσπαθεί αδιάκοπα να υψωθεί σ'αυτή " . ( Ξωχέλλης, 1989, σελ. 62 ) .

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε απόψεις παιδαγωγών για την παραδοσιακή έννοια της εκπαιδευτικής προσωπικότητας, όπως παρατίθενται από τον Ξωχέλλη, (1978, σελ. 351 - 352).

Ο Kerscheinsteiner (1921), παρουσιάζει την εικόνα της εκπαιδευτικής προσωπικότητας με τα εξής βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα "... τάση και ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαπλάσσει ψυχικά και πνευματικά τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο, σύμφωνα με τις κληρονομικές του καταβολές ..." σελ. 351.

Ειδικότερα αναφέρεται στον " ιδανικό εκπαιδευτικό " ο οποίος είναι "... ένας κοινωνικός τύπος ανθρώπου, διαποτισμένος με έμφυτο ταλέντο και πρακτικές δε-





ξιότητες, η επιστημονική του ειδικότητα έρχεται σε δεύτερη μοίρα ..." σελ. 351 .

Ο Spranger (1958), καθορίζει τα γνωρίσματα του τέλει εκπαιδευτικού σαν " ... τον έμφυτο προικισμό ( ταλέντο που εκδηλώνεται ως " πνευματική ορμή " και διαπλάσσει τον " τρόφιμο " αναπτύσσοντας τις έμφυτες ικανότητές του ) καθώς επίσης και την αγάπη προς το παιδί, αλλά και προς τα παιδαγωγικά ιδεώδη, αυτό που ονομάζει ο συγγραφέας " παιδαγωγικό έρωτα ..." σελ. 351 - 352 .

Ο Caselmann ( 1949 ) αναφέρεται σε δύο βασικούς τύπους :

" ... τον " παιδοτρόπο " που προσαρμόζει την παιδαγωγική του δραστηριότητα στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού και το " λογοτρόπο " ( με φιλοσοφικά και επιστημονικά κυρίως ενδιαφέροντα ) " σελ. 352 . Επίσης, ο ίδιος δίνει ουσιαστική σημασία στις έμφυτες προδιαθέσεις του εκπαιδευτικού και στην καθολική ισχύ των δύο τύπων. Παράλληλα τονίζει ότι κάθε εκπαιδευτικός που ανήκει στο Α ή Β τύπο, οφείλει να καταβάλλει προσπάθειες ώστε να "... πραγματώσει και χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αντίθετου τύπου " σελ. 352 .

Οι παραπάνω μελέτες, κατά τον Ξωχέλλη " ... παρουσιάζουν ιδανικές μορφές του εκπαιδευτικού και του έργου του . Απέχουν όμως, πολύ από τα συγκεκριμένα δεδομένα και προβλήματα της παιδαγωγικής πραγματικότητας, την οποία στεγανοποιούν και αποδυναμώνουν " ,1978, σελ. 353 .

Στη σύγχρονη, λοιπόν, εμπειρική έρευνα, η παραδοσιακή έννοια της εκπαιδευτικής προσωπικότητας, απομυθοποιείται . " Η εικόνα του εκπαιδευτικού αλλάζει- από σφαιρική προσωπικότητα με "έμφυτη κλίση " όπως τον φανταζόταν η παραδοσιακή παιδαγωγική - γίνεται φορέας ειδικού ρόλου . Το εκπαιδευτικό έργο εξετάζεται ως κοινωνικός ρόλος, δηλαδή στα πλαίσια των προσδοκιών που



προέρχονται από τις λεγόμενες ομάδες αναφοράς "(Ξωχέλλης, 1978, σελ. 355).

Κατά τους Φλουρή, Κουλοπούλου, Σπυριδάκη (1981, σελ. 98) η άποψη που επικρατούσε παλιότερα για την έννοια του "καλού εκπαιδευτικού" ήταν ότι, όταν αυτός γνωρίζει καλά το αντικείμενό του βρίσκεται σε θέση να το διδάξει και σε άλλους. Η σύγχρονη, όμως, άποψη, σε αντιπαράθεση με την παραπάνω, υποστηρίζει ότι η γνώση, που δίδεται από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, δε γεφυρώνει το χάσμα που υπάρχει μεταξύ της διδασκαλίας και μάθησης. Συχνά ακούγεται από μαθητές ή φοιτητές ότι ο δάσκαλος ή ο καθηγητής τους "ξέρει τον τομέα του, μα δε μπορεί να τον μεταδώσει". Εκτός, λοιπόν από τις γνώσεις ο εκπαιδευτικός "σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη εποχή, πρέπει να έχει παιδαγωγική κατάρτιση, που θα τον υποβοηθήσει να γίνει ολοκληρωμένος δάσκαλος και να είναι σε θέση να μεταδίδει τις γνώσεις του.." σελ. 98.

Ο Ξωχέλλης (1989, σελ. 92) υποστηρίζει ότι "... ο δάσκαλος δεν γεννιέται, αλλά γίνεται". Η σημασία που δίνεται στην άποψη αυτή, είναι ότι ένας εκπαιδευτικός για ν' ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο διδακτικό και κοινωνικοποιητικό του έργο, χρειάζεται τον εφοδιασμό απαραίτητων παιδαγωγικών γνώσεων και πρακτικών διδακτικών εμπειριών. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να τ' αποκομίσει από τις σπουδές του.

Η άσκηση του διδακτικού έργου - γεγονός που αποτελεί ένα σοβαρό τμήμα της όλης παιδαγωγικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού - προσφέρει σ' αυτόν τη δυνατότητα να θέσει σ' εφαρμογή το γνωστικό του αντικείμενο. Παράλληλα και σύμφωνα με τους Φλουρή, Κουλοπούλου, Σπυριδάκη, 1981 σελ. 98, του δίνεται η ευκαιρία να μάθει "... να εξατομικεύει τη διδασκαλία των μαθητών του, με βάση τις ικανότητες και τους ατομικούς τρόπους μάθησής τους, κάνοντας σωστή χρήση του διδακτικού υλικού, των μέσων και των διαθέσιμων πηγών και δίνοντας

την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να δοκιμάσουν επιτυχία και να ενισχυθούν θετικά ... " .

Αναφορικά, με τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές υποστηρίζεται από τον Θ. Μπέλλα , 1978 , σελ. 339, ότι "... ένας καλός εκπαιδευτικός, οφείλει να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή, να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών, να διεγείρει την αναπτυσσόμενη νοημοσύνη του μαθητή , να ενισχύει την ανάπτυξη της ηθικότητάς του . Το έργο, δηλαδή, του εκπαιδευτικού είναι διανοητικό, διδακτικό, ηθοπλαστικό ..." .

Οι Morrison και McIntyre ( 1975, σελ. 212 ) ανάλογα με την προσωπικότητα, το ύφος και τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην τάξη, τους διαχωρίζουν σε αυταρχικοδασκαλοκεντρικής τάξεως και δημοκρατικομαθητοκεντρικής τάξεως, εκπαιδευτικούς :

Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης κατηγορίας χαρακτηρίζονται από :

- " - μεγάλη κυριαρχία του δασκάλου
- τυπική διδασκαλία τάξεως
- εργασίες συγκλίνουσας μαθήσεως
- συναγωνισμός
- μικρή λεκτική και φυσική δραστηριότητα μαθητών και επικοινωνία που κατευθύνεται από το δάσκαλο " σελ. 212.

Στους εκπαιδευτικούς της δημοκρατικομαθητοκεντρικής τάξεως, προσδίδονται τα εξής χαρακτηριστικά :

- " - περισσότερη διασπορά κοινωνικής εξουσίας και μεγαλύτερη αυτονομία μαθητών .
- απόδοση σημασίας στις ιδέες των μαθητών και αποκλίνουσα σκέψη : μεγαλύτερο ενδιαφέρον για ατομικές ανάγκες στη διδασκαλία .

- μεγάλη λεκτική δραστηριότητα μαθητών
- συνεργασία, συγκρότηση ομάδων, και τέλος
- πιο ελεύθερη επικοινωνία στις σχέσεις δασκάλου - μαθητών και μαθητών - μαθητών " .

Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τις έννοιες των καλών και κακών εκπαιδευτικών ο Hamacheck (1969) αναφέρει την υπομονή, την ειλικρίνεια, τη φροντίδα, τη ζεστασιά της προσωπικότητας, την εργατικότητα, την ευσυνειδησία - για τον καλό εκπαιδευτικό - και τα αντίθετα χαρακτηριστικά για την έννοια του κακού . Παράλληλα, για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, θεωρεί ότι χαρακτηρίζεται από ανθρωπισμό, χιούμορ, δικαιοσύνη , δημοκρατικότητα, αυθορμητισμό και προσαρμοστικότητα στις αλλαγές. Αντίθετα μη αποτελεσματικό θεωρεί αυτόν "... που δεν έχει υπομονή, χιούμορ, που είναι εγωιστής, αυστηρός και γενικά λιγότερο ευαίσθητος στις ανάγκες των μαθητών.." (Φλουρής , Κουλοπούλου, Σπυριδάκη ,1981, σελ. 97 ) .

Από έρευνες που έγιναν από τους Combs , Blume , Newman, Wass (1974) εξακριβώθηκε ότι " ... οι καλοί ή οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τ'άλλα άτομα ως φιλικά και δημιουργικά. Πιστεύουν ότι έχουν αξία ότι είναι άξια εμπιστοσύνης και μπορούν να βασιστούν σ'αυτά ..." (Φλουρής, Κουλοπούλου, Σπυριδάκη 1981, σελ. 98 ) .

Παρακάτω, γίνεται μια αναφορά στους δύο τύπους εκπαιδευτικών, το δημοκρατικό και τον αυταρχικό και τον τρόπο που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Δημοκρατικός : Σύμφωνα με τον Καλέμη(1984, σελ. 273 - 277), ο δημοκρατικός και πετυχημένος εκπαιδευτικός πρέπει απαραίτητα να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές που έχουν σχέση με τη διδακτική πράξη. Για να το πετύχει αυτό, χρειάζεται να είναι σε θέση να αναλύσει και



να ελέγχει τη δική του συμπεριφορά .

Ο ίδιος αναφέρεται στον Dreikurs (1979 ), που υποστηρίζει ότι δημοκρατικός τύπος εκπαιδευτικού είναι αυτός που προτείνει ιδέες, καθοδηγεί , ενθαρρύνει, χρησιμοποιεί το δυναμικό ολοκλήρης της ομάδας, διδάσκει την υπευθυνότητα, μοιράζεται συλλογικά την ευθύνη, επιδρά θετικά στο ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση . Τα παραπάνω απαιτούν ο εκπαιδευτικός να μην είναι δογματικός, ούτε να θεωρεί τους μαθητές αντιπάλους του, αλλά να συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους μέσα από το έργο του .

Τέλος ο Καλέμης σημειώνει , ότι ένας μη αυταρχικός εκπαιδευτικός δεν τιμωρεί και δεν επιβάλλει ποινές επιπόλαια. Πρώτα εξετάζει τα κίνητρα, ακολουθεί ένα ρόλο συμβουλευτικό, δείχνει κατανόηση . Δέχεται και συζητά με τους μαθητές ακόμη και την πιο "παράλογη " απορία τους . Αφήνει τους μαθητές να εκφραστούν αβίαστα, χωρίς υπέρμετρες επεμβάσεις, συμβουλεύει, δηλαδή, χωρίς να γίνεται ενοχλητικός .

Αυταρχικός : Κατά τον Παπακωνσταντίνου (1983), τις απόψεις του οποίου αναφέρει ο Χατζηδήμου (1984, σελ. 196), ο αυταρχικός τύπος εκπαιδευτικού "... χαρακτηρίζεται κυρίως από το δασκαλοκεντρικό του προσανατολισμό, την άσκηση φυσικής βίας, την παγίδευση σε πρακτικές , όπως αμοιβή , τιμωρία, έπαινος, την επιβολή αυστηρώς προδιαγραμμένων κανόνων συμπεριφοράς, την πρωτοκαθεδρία του εκπαιδευτικού ως απόλυτου ρυθμιστή της σχολικής ζωής και τέλος την προσήλωση σ'ένα σύστημα αξιών και αρετών που διαπαιδαγωγούσαν ...".

## 2. Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού

Η συμπεριφορά ενός ατόμου ασκεί μεγάλη επίδραση στα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται . Ειδικότερα η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει θετικά και αρνητικά τους μαθητές . Έρευνες που έχουν γίνει προσδιορίζουν ο-

ρισμένα στοιχεία συμπεριφοράς, καθώς και την αποτελεσματική ή μη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών .

Στις πιο γνωστές κατηγοριοποιήσεις συμπεριφοράς, που προέρχονται από τον Ryans και το ζεύγος Tausch, τους οποίους αναφέρει ο Ξωχέλλης (1988, σελ. 112), γίνεται σαφής διαχωρισμός δύο κυρίως διαστάσεων συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών :

" α) μίας νοητικής ή γνωστικής ( έντονος έλεγχος, συστηματική και υπεύθυνη σε αντίθεση με την έλλειψη ελέγχου και την ανεύθυνη συμπεριφορά) και β) μίας συναισθηματικής - (φιλική στάση, συμπάθεια και θέρμη απέναντι στους μαθητές, σε αντίθεση με την ψυχρή και αδιάφορη συμπεριφορά ) " .

Ο Ryans (1960), κατά τους Morrison και McIntyre (1975, σελ. 213), αναφέρεται σε αποτελέσματα ερευνών του, σύμφωνα με τις οποίες κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τη συμπεριφορά :

" α) Θερμή, με κατανόηση, φιλική απέναντι σε επιφυλακτική, εγωκεντρική, αυστηρή συμπεριφορά.

β) Υπεύθυνη, κανονική, συστηματική απέναντι στη χωρίς υποχρεώσεις, απρογραμμάτιστη, χωρίς σύστημα συμπεριφορά .

γ) Πλούσια σε ερεθίσματα, επινοητική απέναντι σε μονότονη μηχανική συμπεριφορά " .

Ο Φλουρής ( 1982, σελ. 31) προσδιορίζει τη συμπεριφορά των αποτελεσματικών ή μη εκπαιδευτικών αναφερόμενος σε έρευνα του Medley (1977), ο οποίος ορίζει τη συμπεριφορά αυτή σύμφωνα με πτυχές της διδακτικής πράξης .

Ειδικότερα, όσο αφορά τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διατηρεί την τάξη χωρίς τη χρησιμοποίηση αυταρχικών μεθόδων, ενισχύει με έπαινο και άλλα θετικά κίνητρα τους μαθητές

του, δίνοντας παράλληλα λιγότερη έμφαση στις επιπλήξεις και την κριτική προς τους μαθητές του, ξοδεύοντας επίσης λίγο χρόνο στη διεύθυνση της τάξης.

Σε αντίθεση ο μη αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δεν καταφέρνει να δώσει στην τάξη τα στοιχεία εκείνα, που θα βοηθήσουν στη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω.

Όσο αφορά τη χρησιμοποίηση χρόνου, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αφιερώνει λίγο χρόνο στις ανεξάρτητες δραστηριότητες στην τάξη, ενώ προσπαθεί να δώσει το μεγαλύτερο μέρος τους χρόνου σε δραστηριότητες ακαδημαϊκές, που εφορούν το σύνολο της τάξης.

Αντίθετα, ο μη αποτελεσματικός δεν αφιερώνει χρόνο σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες, δουλεύει με μικρές ομάδες και ασχολείται με ανεξάρτητες εργασίες μέσα στην τάξη.

Τέλος, αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου δίνοντας λιγότερη επανατροφοδότηση στις ερωτήσεις των μαθητών, δε δίνει έμφαση στις συζητήσεις, ούτε μεγενθύνει τις απαντήσεις των μαθητών, αντίθετα ενισχύει την ανεξάρτητη εργασία των μαθητών.

Αντίθετη συμπεριφορά με την παραπάνω, είναι των μη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στο θέμα των μεθόδων διδασκαλίας.

Ο Ξωχέλλης ( 1989, σελ. 77) αναφέρει ότι σχετικά με τη συμπεριφορά των αποτελεσματικών ή μη εκπαιδευτικών δεν μπορούν " ... να καθοριστούν γενικά κάποιοι αποτελεσματικοί τύποι συμπεριφοράς για την τόσο σύνθετη διδακτική διαδικασία, η οποία εξαρτάται και επηρεάζεται από παρεμβαίνουσες μεταβλητές και μεταβάλλεται συνεχώς, έχει δηλαδή δυναμική δομή ..."

- Προσδοκίες μαθητών για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών .

Οι Morrison και McIntyre (1975, σελ. 178) αναφέρονται στην Evans που μας πληροφορεί, ότι έχουν γίνει έρευνες πάνω στο θέμα : Προσδοκίες των μαθητών για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών . Συνοψίζει τ' αποτελέσματα αυτών των ερευνών στα παρακάτω { "Ο μαθητής αγαπούν τους εκπαιδευτικούς " ... που είναι ευγενικοί, φιλικοί, εύθυμοι, υπομονετικοί, βοηθητικοί, δίκαιοι, έχουν μια αίσθηση χιούμορ, δείχνουν κατανόηση για τα προβλήματα των παιδιών, επιτρέπουν άφθονη μαθητική δραστηριότητα και ταυτόχρονα διατηρούν την τάξη..". Αντίθετα, όμως , οι μαθητές αντιπαθούν τους εκπαιδευτικούς "... που ειρωνεύονται και περιγελούν, είναι δεσποτικοί και έχουν ευνοούμενους, τιμωρούν για να εξασφαλίσουν πειθαρχία, αποτυχαίνουν να ικανοποιούν τις ανάγκες των."

Θα πρέπει ν' αναφερθεί, ότι αυτό που πρωτίστως εκτιμούν οι μαθητές είναι ο εκπαιδευτικός να είναι προσιτός και απλός, να τους κατανοεί και να νιώθει γι' αυτούς πραγματική συμπάθεια. Επίσης, να έχει ορισμένα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, όπως : καθαρότητα πνεύματος, τάξη, ενότητα, συνοχή, μέθοδο, δυναμική προσωπικότητα, ευδιαθεσία, καταλληλότητα - δηλαδή ευρύτητα γνώσεων, ύψος σπουδών, τίτλους και δημοσιεύματα } Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι "... στο κέντρο των προσδοκιών των μαθητών βρίσκονται οι κοινωνικές και συγκινησιακές σχέσεις χωρίς να παραβλέπονται τα παιδαγωγικά και " τεχνικά" γνωρίσματα του εκπαιδευτικού ..." ( Μπέλλας , 1985 , σελ. 164 ) .

## B. ΡΟΛΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

### 1. Έννοια Ρόλου

Σε οποιαδήποτε κοινωνία, κάθε άτομο θεωρείται ότι καταλαμβάνει ορισμένες θέσεις, όπως π.χ πατέρας, εκπαιδευτικός, αρχηγός κάποιου σωματείου κτλ.



και με κάθε μιά από αυτές συνδέονται ορισμένοι αντίστοιχοι ρόλοι ή πρότυπα συμπεριφοράς . Ένας ρόλος, μπορεί τυπικά να προσδιορίζεται με κάποια λεπτομερή στοιχεία, αλλά όταν λείπει ένας τέτοιος προσδιορισμός ο ρόλος καθορίζεται από τις συνήθειες συμπεριφοράς του ατόμου, που είναι φορέας του και από τις προσδοκίες των άλλων από το ρόλο αυτό, καθώς και από τον τρόπο που οι άλλοι σχετίζονται με το φορέα του ρόλου . Εκτός από τον κεντρικό φορέα υπάρχουν και επιμέρους φορείς που βρίσκονται σ'αλληλεξάρτηση μ'εκείνον του κεντρικού (εστιακού) προσώπου και οι οποίοι συνιστούν το πλέγμα του ρόλου. Ο ρόλος συνήθως δε χαρακτηρίζεται ούτε αναζητά καθορισμένες συμπεριφορές " ... συνεπάγεται όμως ένα περιορισμένο πεδίο μορφών συμπεριφοράς που είναι αποδεκτές σε οποιοσδήποτε ειδικές συνθήκες " σελ. 46 .

Βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι " ... υπάρχει μία γενική αν και όχι καθολική τάση προσαρμογής της συμπεριφοράς των φορέων ρόλου να συμμορφώνονται προς τους γνώμονες<sup>1</sup> και τις προσδοκίες<sup>2</sup> μερικών τουλάχιστον μελών του πλέγματος ρόλου ... " ( Morrison & McIntyre 1975 σελ. 46 ).

## 2. Σύγκρουση Ρόλων

Μία έννοια , που έχει προσελκύσει ιδιαίτερη προσοχή, όσο αφορά την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών , είναι εκείνη της σύγκρουσης ρόλων . Σύμφωνα με τους Morrison και McIntyre (1975 σελ. 47-48) υπάρχουν τουλάχιστον τρεις διαφορετικοί τύποι σύγκρουσης ρόλων :

- Η διαρολική σύγκρουση που " ... προκύπτει από το γεγονός ότι τα άτομα κατέχουν διαφορετικούς ρόλους. Αυτοί οι ρόλοι μπορεί ν'απαιτούν διαφορετικές αξίες στάσεις ή πίστες και καταστάσεις , μπορεί να προκύψουν όπου δεν είναι φανερό

---

1. γνώμονες = συνήθειες κατάλληλης συμπεριφοράς

2. προσδοκίες = αντιλήψεις γύρω από το πως τ'άτομα συμπεριφέρονται σε διάφορους ρόλους .

ποιός ρόλος πρέπει να υιοθετηθεί ..." σελ. 47 .

Π.χ. ένας εκπαιδευτικός μπορεί να σχετίζεται ως γείτονας με ορισμένους μαθητές του . Σ' αυτήν την περίπτωση, μπορεί ο εκπαιδευτικός να βρεθεί σε δύσκολη θέση , όσο αφορά τη στάση, τη συμπεριφορά που πρέπει να επιλέξει απέναντι στους μαθητές αυτούς .

- " Η ενδορολική σύγκρουση συμβαίνει, όταν οι γνώμονες και οι προσδοκίες διαφόρων μελών του πλέγματος ρόλου, όπως κατανοούνται από το φορέα, δε φαίνονται σ' αυτόν ότι μπορούν να συμβιβασθούν " σελ. 47. Ένας εκπαιδευτικός π.χ. μπορεί να αισθάνεται ότι τη συμπεριφορά του , που αποδέχεται ο διευθυντής, δεν θα τη δέχονται οι συνάδελφοι του ή ό,τι είναι αποδεκτό στους συναδέλφους του δεν θα είναι αποδεκτό στους μαθητές του .

"... τέτοια σύγκρουση είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο που σχετίζεται μεταξύ άλλων παραγόντων με το βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στο πλέγμα ρόλου, την ακρίβεια με την οποία ο φορέας αντιλαμβάνεται τους γνώμονες και τις προσδοκίες τους, τη σπουδαιότητα που δίνει στην επιδοκιμασία κάθε ομάδας και το βαθμό δεξιότητας που παρουσιάζει στην αντιμετώπιση μιας πολυπλοκότητας απαιτήσεων ..." σελ. 47 - 48 .

Τέλος "... μπορεί να υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στις απαιτήσεις ενός ρόλου και τις ανάγκες της προσωπικότητας του φορέα ..." σελ. 48 . Ένας εκπαιδευτικός που έχει ανάγκη για επίδοση είναι δυνατόν να αισθάνεται δυσφορία σ' ένα ρόλο , όπου αναμένεται να ενισχύει και να τονίζει την ευχαρίστηση της μαθήσεως περισσότερο, από το να ζητά χειροπιαστά αποτελέσματα . Επίσης, η προσωπικότητα ενός εκπαιδευτικού "... που έχει ανάγκη από θερμές φιλικές σχέσεις με άλλους, είναι πιθανό να είναι ασυμβίβαστη με ένα ρόλο όπου πρέπει να συμπεριφέρεται με κατεξοχήν αυταρχικό τρόπο ..." σελ. 48.

### 3. Αντιλήψεις για το Ρόλο και το Έργο του Εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1989, σελ. 15) " ... το έργο του εκπαιδευτικού έχει μεσολαβητικό χαρακτήρα δηλαδή . ο εκπαιδευτικός καλείται - ως μεταδότης γνώσεων και κοινωνικοποιός - να παίξει το ρόλο του μεσολαβητή ανάμεσα σε δύο γενιές , με διαφορετικά συστήματα γνώσεων και αξιών ..." Σε μία γενικότερη διάσταση είναι μεσολαβητικός "... ανάμεσα στα αιτήματα του κοινωνικού συνόλου από τη μια μεριά και τις ανάγκες και πεποιθήσεις του ατόμου από την άλλη, αποτελεί δηλαδή τη γέφυρα για τη σύνδεση παρελθόντος και παρόντος ή μέλλοντος ..." .

Κατά το Δελμούζο, τις απόψεις του οποίου παραθέτει ο Ξωχέλλης (1989, σελ. 60) σκοπός του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να είναι :

- α) η απελευθέρωση της σκέψης του μαθητή
- β) η ενίσχυση απλής και καθαρής έκφρασης
- γ) το κέντρισμα των δημιουργικών και ηθικών δυνάμεων και το ξύπνημα της αυτομικότητας του μαθητή.
- δ) ενδιαφέρον και προβολή της ηθικής υπόστασης του μαθητή, την οποία πρέπει να οδηγεί στην αυθυπαρξία και στην ανθρωπιά .

Εδώ, είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι νέες αντιλήψεις - που επηρεάζονται από τις μεγάλες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές που επιδρούν σ'όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής - επικρατούν και θέλουν τον εκπαιδευτικό όχι απλό μεταδότη των γνώσεων και της πληροφόρησης, αλλά αυτόν που πρέπει ν'ανταποκριθεί σ'έναν πιο σύνθετο ρόλο . Ειδικότερα "... στις απαιτήσεις της νέας παιδαγωγικής για πιο ενεργητική και αυτόνομη μόρφωση, στην πολιτική απαίτηση για μεγαλύτερη ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, στην κοινωνική απαίτηση για ένα πιο ανοιχτό τρόπο λειτουργίας του σχολείου με τη συμμετοχή των κοινωνι-

κών φορέων, με τους γονείς, τη σύνδεση με την τοπική αυτοδιοίκηση ..."

( Δούκας ΟΛΜΕ 1988, σελ. 10 ).

Επίσης , σύμφωνα με τον Φράγκο (ΟΛΜΕ 1988, σελ. 10) ο εκπαιδευτικός σε μία εξελισσόμενη κοινωνία και ανάλογα με το σύγχρονο τρόπο ζωής , πρέπει ν'αντιμετωπίζει το μέλλον, να ετοιμάζει τους μαθητές να ζήσουν στο μέλλον. Δεν μπορεί να είναι ένας " ... αδέξιος και στενότερος συντηρητής του παρελθόντος, ούτε υμνητής ενός θαυμαστού αρχαίου κλέους, ούτε ένας φιλολογίζων ερασιτέχνης παιδαγωγός, ούτε ένας εμπειροτέχνης επιδέξιος ηθικολόγος ή ένας απλός εκτελεστής έτοιμων εντολών, όπως πάρα πολλοί τον θέλουν ... " σελ.10.

Συνεχίζοντας ο Φράγκος (ΟΛΜΕ 1988, σελ. 15) επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να είναι εκτελεστής εντολών, αλλά αντίθετα ένας υπεύθυνος, δημιουργικός συντελεστής μέσα στο μεταβαλλόμενο κόσμο που ζει και σαν μέλος αυτού του κόσμου να συντελεί στο δημιουργικό μετασχηματισμό του , βοηθώντας έτσι στην ανθρώπινη ανάπτυξη .

Σύμφωνα με τον Γκόγκο (ΟΛΜΕ 1988, σελ. 25 - 26) ο καλός εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο " καλός δάσκαλος " δηλαδή επιστήμονας και παιδαγωγός . Πέρα από την αναγκαία και επιθυμητή αναβάθμιση των τυπικών προσόντων του εκπαιδευτικού, διαφαίνεται καθαρά η άλλη διάστασή του : " ... η συστηματική και επίμονη προσπάθεια για καλύτερης ποιότητας εκπαιδευτικό έργο, που αντικειμενικά συμβαδίζει με την επιστημονική αντιμετώπιση στα ζητήματα της γνώσης και της ιδεολογίας , όπως εμφανίζονται μέσα από το περιεχόμενο των σπουδών σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα ... " .

Μέσα από τις γνώσεις που ο εκπαιδευτικός έχει πάρει και πρέπει να συνεχίζει να αντλεί, χρέος του είναι να διδάσκει την επιστημονική αλήθεια και να εντοπίζει και να αποκαλύπτει τα επιστημονικά λάθη . Επίσης, χρέος του



είναι να εμπλουτίζει τη γνώση και τη γνώμη του για κάθε εκπαιδευτικό ζήτημα, το χρέος αυτό έχει ως άμεσο αποδέκτη το μαθητή και ουσιαστικά είναι κοινωνικό χρέος του κάθε εκπαιδευτικού, που έχει συνείδηση του έργου του.

Παράλληλα, ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι να βοηθά και να ενισχύει την έκφραση των μαθητών, να μην επιβάλλει τις απόψεις του ή τις πολιτικές του αντιλήψεις. Να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τη σκέψη τους και να μάθουν να επιλέγουν με τον τρόπο που οι ίδιοι θέλουν

#### 4. Διαστάσεις του Εκπαιδευτικού Ρόλου

##### - Πολιτικοϊδεολογική διάσταση του ρόλου

Το παραδοσιακό σχολείο θέλει τον εκπαιδευτικό ως "φωτοδότη", απλό μεταδότη γνώσεων, πλάστη της ψυχής των μαθητών. Σ' αυτό το σχολείο ο εκπαιδευτικός θεωρείται ότι είναι ξεκομμένος από το εκπαιδευτικό σύστημα, από τις δομές της κοινωνίας το ίδιο το σχολείο εμφανίζεται σαν ένας θεσμός αποκομμένος από την πολιτική και τα πολιτικά δρώμενα.

Από τα παραπάνω δεδομένα η πολιτικοϊδεολογική διάσταση του εκπαιδευτικού ρόλου άλλοτε αποσιωπάται και άλλοτε χειραγωγείται. Μέσα από το χειραγωγημένο ρόλο ο εκπαιδευτικός προβάλλει ως πρόσωπο πολιτικά ουδέτερο.

Σύμφωνα όμως, με τον Πολυχρονόπουλο (1980 σελ. 94 - 97) ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει μία κατ'εξοχήν πολιτικοϊδεολογική διάσταση. Από το ρόλο του μόνο που έχει ο εκπαιδευτικός να μεταβιβάζει στους μαθητές αξίες και κανόνες του συστήματος  $\equiv$  που είναι μία από τις βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος - γίνεται φορέας κοινωνικο - πολιτικών αξιών και ιδεολογιών.

Ο ίδιος συνεχίζει, τονίζοντας ότι αν η εκπαίδευση είναι εφαρμοσμένη πολιτική, τότε ο κοινωνικοπολιτικός ρόλος των σχολείων καθώς και οι ιδεολογικές

και γνωστικές του λειτουργίες καθορίζονται γενικά από την πολιτική δομή του κοινωνικού συστήματος, καθορίζει σε μεγάλη έκταση τους σκοπούς της αγωγής καθώς και τον πολιτικοϊδεολογικό ρόλο του εκπαιδευτικού .

Κατά την άποψη του Τσαρδάκη (1987, σελ. 116) ο εκπαιδευτικός ως φορέας κοινωνικοπολιτισμικών αξιών και ιδεολογιών του συστήματος, λειτουργεί και συμπεριφέρεται λίγο - πολύ μέσα και κάτω από ένα πυκνό πλέγμα κανονιστικών ρυθμίσεων που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία . Υλοποιεί , με την έννοια αυτή, τους σκοπούς της αγωγής, όπως αυτοί προδιαγράφονται από τα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία . Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός, συνειδητά ή ασυνείδητα, γίνεται φορέας των εξουσιών και των ιδεολογιών του συστήματος . Η συμμετοχή του στις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις μέσα και έξω από το σχολικό θεσμό, δίνει μία νέα διάσταση στο περιεχόμενο του κοινωνικού του ρόλου και τον καθιστά συμπαίκτη του πολιτικοϊδεολογικού παιχνιδιού και των αποτελεσμάτων του για την κοινωνία . Στο βαθμό που συνειδητοποιεί τη δυναμική του ρόλου του, παρεμβαίνει μέσα από τους εκπαιδευτικούς και συνδικαλιστικούς φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνκαθορίζει (μαζί με άλλες παραμέτρους ) τις πολιτικές και εκπαιδευτικές αλλαγές.

Ο Muhlbaueer (1985 σελ. 355) σημειώνει, πάνω στο ίδιο θέμα, ότι η δυνατότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού στις πολιτικές και εκπαιδευτικές αλλαγές, συχνά απορροφάται από ένα πυκνό πλέγμα γραφειοκρατικών μηχανισμών και συνεπώς αποδυναμώνεται στην πορεία της . Και αυτό συμβαίνει γιατί οι κοινωνίες υψηλής διαφοροποίησης, όπως είναι οι σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες , χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι δεν διαθέτουν κάποιο σταθερό απόθεμα παραδεκτών αξιών και πολιτισμικών νορμών .

Η αμφισβήτηση αυτή των αξιών, συνεχίζει ο ίδιος, και των κανόνων του συστήματος, που είναι μία γενικότερη στάση της εποχής μας, οδηγεί στη διάλυση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε αλληλοσυγκρουόμενα αξιολογικά συστήματα αμφισβήτησης των θεσμών. Ιστορικά διαπιστώνεται, ότι στο σημείο ρήξης των παραδοσιακών συστημάτων και των νέων ρευμάτων σκέψης, εμφανίζονται φαινόμενα ανισορροπίας του συστήματος και δυσλειτουργίας των θεσμών που αποδίδονται συχνά με τον όρο " κρίσεις " .

Κατά τον Βεργόπουλο ( 1986 σελ. 169 ) , όταν μια κρίση είναι γενικευμένη, είναι πολύπλευρη και αφορά διάφορα επίπεδα ή τομείς της κοινωνικής οργάνωσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι ο κεντρικός θεσμός της κοινωνίας καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, δεν θα μπορούσαν να μείνουν έξω από αυτή τη διαπάλη αξιών ή των κοσμοθεριών, που χαρακτηρίζει την εποχή μας .

Ο Φίλιας (1985 σελ. 155) αναφέρει ότι η κρίση στους θεσμούς και ειδικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι συνέπεια της γενικότερης κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής κρίσης .

Σύμφωνα με τον Αξελό (1985 σελ. 42 ) σε μία εποχή ραγδαίων αλλαγών και ανακατατάξεων στο παγκόσμιο σύστημα καταμερισμού της εργασίας ο ρόλος του σχολικού θεσμού, καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολικό χώρο επαναπροσδιορίζεται τόσο ως προς το περιεχόμενό του όσο και ως προς τη λειτουργία του . Από ρόλος αναπαραγωγικός των δομών του συστήματος, γίνεται ρόλος της ανοικτότητας στην κοινωνία και στον κόσμο, που προωθεί τη νέα σκέψη στην πλανητική της διάσταση . Η νέα αυτή παιδαγωγική και φιλοσοφική σκέψη διευρύνει το διάλογο από " άνθρωπος - κοινωνία " σε διάλογο " άνθρωπος - κόσμος " όχι με τη μορφή δύο νέων πόλων αντίθεσης, αλλά στην αδιάσπαστη ενότητα τους .

J

Με όλους τους περιορισμούς που θέτει η δημοσιούπαλληλική σχέση στο ρόλο του εκπαιδευτικού η πιο επαναστατική πλευρά του ρόλου του σύμφωνα με τον Muhlbaueer (1985 σελ. 34 ) μπορεί να ενεργοποιηθεί μέσα από την καινούρια αντίληψη για τη σχέση άνθρωπος - κόσμος .

Αυτό σημαίνει οριστική ρήξη με την παραδοσιακή αντίληψη που ήθελε τον εκπαιδευτικό εγκλωβισμένο σε στερεότυπα και ξεπερασμένα σχήματα σκέψης, που γεννούσαν τις συμπεριφορές του αυταρχισμού, του δογματισμού και της υποτέλειας του ανθρώπου σε αυθεντίες .

Από την άλλη μεριά, στα πλαίσια της εμφάνισης του σύγχρονου κράτους - επιστήμης, ο Chateler (1988 σελ. 492 - 519 ) αναφέρει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού εμπλέκεται μέσα σε νέες δομές κυριαρχίας, που επιβάλλονται στον άνθρωπο από την επιστήμη και την τεχνολογία και εξιδανικεύονται μέσα από μία ραφιναρισμένη διαδικασία εξορθολογισμού της κοινωνίας . Αναπόφευκτα ο ρόλος του εκπαιδευτικού φορτίζεται με νέες ιδιότητες , όπως του επιστήμονα και του κριτικού της κοινωνίας και του πολιτισμού, στο βαθμό που η διαδικασία εξορθολογισμού της εργασίας χαρακτηρίζει όλο και περισσότερο τη βιομηχανική κοινωνία .

Αυτή η διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού ανοίγει μία νέα προοπτική για τη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος προς την απελευθέρωση του ανθρώπου από τις δομές κυριαρχίας, που επιβάλλει ο πολιτισμός. Πρόκειται τελικά για ένα ρόλο κριτικό απέναντι στο ίδιο το σύστημα και στα " παράγωγά " του , ένα ρόλο αντικοιφορμιστικό που θέλει να προωθήσει την κριτική σκέψη της παιδαγωγικής αυτονομίας .

Η διάσταση αυτή του ρόλου του εκπαιδευτικού δεν αρνείται την ουσία της παιδαγωγικής λειτουργίας του που τείνει στην απελευθέρωση του ανθρώπου



από τις δομές κυριαρχίας της κοινωνίας και του πολιτισμού.

Μία τέτοια στάση ασφαλώς, αντλεί το περιεχόμενό της από μια φιλοσοφία της απελευθέρωσης και της αυτονομίας που, χωρίς να αρνείται τους κοινωνικούς καθορισμούς του ατόμου και την πολύτροπο διαλεκτική του σχέση με την κοινωνία, κρατάει συγχρόνως απόσταση από όλες τις θεωρίες που προωθούν, έστω και ραφινარიσμένα την υποταγή του ατόμου στις δομές κυριαρχίας του σύγχρονου κράτους .

Ο ίδιος επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός στη λειτουργία του να κοινωνικοποιεί το μαθητή, πρέπει να του δείξει τον τρόπο ν'αποκαλύπτει τις δομές του κόσμου, να κατανοεί με άλλα λόγια τις κοινωνικές συνάψεις των πραγμάτων και τη σχέση του μ'αυτά . Πρόκειται για μία λειτουργία της εσωτερίκευσης των ίδιων των θεσμών της κοινωνίας που υψώνονται μπροστά στο μαθητή ως αντικειμενικές πραγματικότητες . Ασφαλώς η ίδια η λειτουργία της εσωτερίκευσης των θεσμών αποτελεί το βασικότερο εμπόδιο για την απελευθέρωση του ατόμου και την κατάκτηση της σχετικής του αυτονομίας από τις δομές κυριαρχίας του συστήματος .

Ο Λυοτάρ ( 1988 σελ. 60 ) αναφέρει ότι στο επίπεδο της ιδεολογικής λειτουργίας του σχολικού θεσμού, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ένα σύνολο από δηλωτικές αποφάνσεις που αφορούν σε ζητήματα νομιμοποίησης της επιστημονικής γνώσης και της αλήθειας. Η διδασκαλία είναι σε τελευταία ανάλυση μια σειρά από πρακτικές και μεθοδολογικές οδηγίες ελέγχου των πληροφοριών, που φτάνουν στους μαθητές κυρίως μέσα από τα κείμενα των σχολικών βιβλίων . Ο εκπαιδευτικός προτείνει , αν δεν επιβάλλει , τρόπους επεξεργασίας των δεδομένων που εισρέουν στη σχολική τάξη από διάφορες πηγές πληροφοριών . Πρόκειται για μια διαδικασία νομιμοποίησης της εκπαιδευτικής γνώσης, στα

πλαίσια της αναπαραγωγής του κοινωνικού συστήματος και των θεσμών του .

Τέλος ο Lasswell (1989 σελ. 65 ) , υποστηρίζει ότι η ίδια η διδασκαλία, ως μικροδιαδικασία, είναι ένα τεχνικό παιχνίδι και είναι αυτό που έθεσε το ερώτημα " ποιος λέει τι, σε ποιον, με ποιο μέσο , με ποιο αποτέλεσμα" που είναι πάντα επίκαιρο για την παιδαγωγική πράξη και δείχνει την πολιτικο-ϊδεολογική λειτουργία του εκπαιδευτικού .

- Η παιδαγωγική διδακτική διάσταση του ρόλου

Σύμφωνα με το Henecka (1990 σελ. 161 ) ο ρόλος του εκπαιδευτικού από παιδαγωγική και διδακτική άποψη οριοθετείται από τους γενικούς προσανατολισμούς του Αναλυτικού Προγράμματος και τα πορίσματα των επιστημών της αγωγής. Στην αρμοδιότητά του να παιδαγωγεί και να διδάσκει ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πληροφορίες ( ένα ορισμένο σώμα γνώσεων ) και ορισμένες μεθοδολογικές αρχές, με τη βοήθεια των οποίων μεταβιβάζει στους μαθητές γνώσεις, αξίες και στοιχεία του πολιτισμού . Η εντυπωσιακή και μεθοδολογική του κατάρτιση σε προβλήματα αγωγής, διδασκαλίας και μάθησης θεωρείται στην εποχή μας το κυρίαρχο πρόβλημα για την απόκτηση της αρμοδιότητάς του να παρεμβαίνει αποτελεσματικά στο έργο της αγωγής και μόρφωσης των μαθητών .

Από την άποψη την κανονιστική - θεσμική, η παιδαγωγική διάσταση του εκπαιδευτικού ρόλου προσδιορίζεται σε μεγάλη έκταση από το θεσμικό πλαίσιο που διέπει η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος . Αναλυτικά προγράμματα , σχολικά βιβλία καθώς και μία σειρά από εκπαιδευτικές διατάξεις και κανονιστικές ρυθμίσεις οριοθετούν την παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Με την έννοια αυτή η μεταβιβαζόμενη γνώση είναι λίγο - πολύ προκαθορισμένη από τα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων και των συγκεκριμένων σχολικών βιβλίων .

Ο ίδιος συνεχίζει , ότι οι γενικοί εκπαιδευτικοί στόχοι, βασικές ικανότητες της αυτόνομης, πλήρως αναπτυγμένης προσωπικότητας ή ακόμη έννοιες που οι αποδόσεις τους στηρίζονται σε οικονομικές απαιτήσεις, δεν αποτελούν "αιώνιες αξίες " . Επίσης, τόσο τα Αναλυτικά Προγράμματα όσο και τα σχολικά βιβλία, ως προς τους σκοπούς και τα περιεχόμενά τους υπόκεινται στις ιστορικές αλλαγές της κοινωνίας . Είναι με άλλα λόγια προϊόν κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών .

Σύμφωνα με τον Φράγκο (1977 σελ. 55 ) και τον Τσαρδάκη ( 1987 σελ. 120-124 ) από την ερμηνευτική άποψη, η παιδαγωγική διδακτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται σε μεγάλη έκταση από τις γενικές κοσμοθεωρητικές του αντιλήψεις για το φαινόμενο της αγωγής και της μάθησης . Ο εκπαιδευτικός έχει μία αυτοαντίληψη και ερμηνεύει το ρόλο του με ένα εντελώς μοναδικό τρόπο. Αυτό μπορεί να το δει κανείς στην καθημερινή του κοινωνία με τους μαθητές του μέσα και έξω από τη σχολική τάξη και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τις σχέσεις του με τους μαθητές, αλλά και με τις άλλες ομάδες αναφοράς .

Ο εκπαιδευτικός είναι ένας σκηνοθέτης που σκηνοθετεί τη διδασκαλία του στις τελευταίες της λεπτομέρειες, συλλέγει το υλικό του, τις πληροφορίες του και στη συνέχεια μεταβάλλεται σε ηθοποιό - εμφανίζεται μπροστά στους μαθητές του και ερμηνεύει το ρόλο του , μεταδίδει μηνύματα, πληροφορίες, αποφαινεται για το σωστό και το λάθος, για το ψευδές και το αληθινό, για το ηθικό και το ανήθικο . Αναφέρεται σε γεγονότα, σε καταστάσεις, αναλύει φαινόμενα, κρίνει πράξεις, αποδοκιμάζει ή επιδοκιμάζει αποφάσεις και τελικά αποφαινεται για την αλήθεια. Όλες αυτές οι λειτουργίες του απορρέουν από το παιδαγωγικό και διδακτικό του ρόλο .

Στο βαθμό που ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως ενεργητικούς αποδέκτες και ως συμμετόχους αλληλεπιδράσεων ο ρόλος του γίνεται πιο ευέλικτος . Σε τέτοια περίπτωση εφαρμόζει κατά κανόνα ένα ανοιχτό σύστημα διδασκαλίας και παιδαγωγικής που επιτρέπει στους μαθητές να αυτοεκφράζονται και να αυτοπραγματώνονται , που σημαίνει να διαμορφώνουν τη δική τους προσωπικότητα . Ανοίγει ένα κριτικό διάλογο με τους μαθητές σ'όλες τις δυνατές περιοχές της κοινωνικής ζωής και τους προετοιμάζει για την ανάληψη κοινωνικών ρόλων του συστήματος , αλλά συγχρόνως τους επιτρέπει και έναν ελεύθερο χώρο να αυτοεκφράζονται και να αυτοπραγματώνονται . Ενθαρρύνει τους μαθητές του στη συζήτηση , στην έρευνα, στην αναζήτηση, στη διερώτηση, στην αμφισβήτηση, αλλά συγχρόνως τον βοηθά να κατανοήσουν τη δική τους θέση μέσα στο πλέγμα των αξιών και των κανόνων της κοινωνίας για την οποία ετοιμάζονται .

Ειδικότερα , τους βοηθά να κατανοήσουν τη σχέση των ανθρώπων με το περιβάλλον (φυσικό , κοινωνικό) , την εργασία, οικονομία κτλ. τους βοηθάει να μάθουν σωστά τη γλώσσα ν'ανακαλύψουν τους ηθικούς κανόνες και τις ηθικές αξίες, που στηρίζουν την ανθρώπινη συμβίωση και συνεργασία . Τους δίνει ώθηση να αναπτύξουν σχέσεις φιλίας και αλληλεγγύης με τους συμμαθητές τους και με το περιβάλλον τους και να διαμορφώσουν μία θετική στάση για το πρόβλημα της ειρήνης στον κόσμο και τη συμφιλίωση των λαών , Μέσα από μία τέτοια θετική στάση του ανθρώπου για τον κόσμο γκρεμίζονται όλες οι προκαταλήψεις και οι κοινωνικές διακρίσεις που μαστίζουν την ανθρωπότητα και λειτουργούν κατά κανόνα σε βάρος των μειονοτήτων .

Έτσι ο εκπαιδευτικός γίνεται φορέας κοινωνικής μάθησης . Κινεί την σχολική τάξη σε δραστηριότητες χωρίς στεγανά και δόγματα . Τοποθετεί τα προβλήματα και αφήνει στους μαθητές πρωτοβουλίες να αναλύσουν και να επεξεργαστούν

τα δεδομένα, να πάρουν θέση στα πράγματα, να θέσουν στόχους, να χαράζουν στρατηγικές για την υλοποίηση των στόχων στα πλαίσια των δεδομένων αντικειμενικών συνθηκών . Τους μαθαίνει να επανατοποθετούν τα προβλήματα σε νέες βάσεις, όταν τα δεδομένα αλλάζουν και να αναζητούν νέες εναλλακτικές λύσεις. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές γίνονται συμμετοχοί στα προβλήματα της κοινωνίας, γίνονται δημιουργοί των συνθηκών μέσα και κάτω από τις οποίες αργότερα θα εργαστούν και θα ζήσουν . Ο κόσμος των μαθητών δεν είναι δικός μας , αλλά εκείνος που " τείνει να πάρει μορφή " ο κόσμος που θα γεννηθεί . Η πρόβλεψη και ο προσανατολισμός σε νέες πιθανές μορφές κοινωνικής οργάνωσης και ζωής είναι κάτι ανάλογο με την προληπτική ιατρική . Οι μαθητές μέσα από τα δικά μας προβλήματα πρέπει να μάθουν να σχεδιάζουν το δικό τους μελλοντικό κόσμο, και να απαιτούν να είναι και καλύτερος, που σημαίνει ανθρωπινότερος . Συγχρόνως , μέσα από την πρόβλεψη και το σχεδιασμό για έναν καλύτερο κόσμο, πρέπει να οικοδομήσουν και τη δική τους ταυτότητα και προσωπικότητα, ανοιχτή στον κόσμο και ικανή να επεξεργάζεται κριτικά τα νέα δεδομένα που προκύπτουν κάθε φορά από τις συντελούμενες στον κόσμο κοινωνικοπολιτικές και ιστορικές αλλαγές .

#### - Κοινωνικός ρόλος εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις, ο εκπαιδευτικός "... από σφαιρικά διαμορφωμένη ηθική προσωπικότητα με έμφυτο προικισμό - όπως τον ήθελε η γερμανική κυρίως παιδαγωγική του μεσοπολέμου - αντιμετωπίζεται ως φορέας ενός κοινωνικού ρόλου . Το έργο του καθορίζεται σε κάποιο βαθμό από τις προσδοκίες και νόρμες των ομάδων αναφοράς και από την ερμηνεία που δίνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του ...". ( Ξωχέλλης 1989 , σελ. 63 ) .

Στη συνέχεια, παρατίθενται απόψεις για τον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή που έχουν εκφραστεί στα πλαίσια συζητήσεων που οργάνωσε η ΟΑΜΕ γι' αυτό το θέμα (ΟΑΜΕ 1988, σελ. 15 - 50) .

Ο Φράγκος αναφέρεται σε μία ευρύτερη έννοια του ρόλου του εκπαιδευτικού που δεν αγγίζει μόνο τα πλαίσια της σχολικής παιδείας αλλά διευρύνεται στην "...ενασχόλησή του με τους προβληματισμούς της ειρήνης ή του πολέμου, των ταξικών συγκρούσεων, των πολιτικών αντιπαραθέσεων, των οικονομικών ανταγωνισμών, των οικολογικών και κοινωνικών θεμάτων και προπαντός ενασχόληση με τους δημιουργικούς προβληματισμούς συναδέλφωσης της κοινότητας των λαών και των ανθρώπων, μέσα και πέρα από τους όρους παραγωγής και εργασίας, ώστε να κατακτιέται συνεχώς η ανθρώπινη ελευθερία και να κατατροπώνεται η ανθρώπινη αλλοτρίωση ..." (ΟΑΜΕ , 1988, σελ. 15 ) .

Κατά την άποψη του Φράγκου, λοιπόν, τους παραπάνω στόχους πρέπει να έχει και απ' αυτούς να προσδιορίζεται ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη, ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διπλός . Αυτός ο διπλός ρόλος είναι "... η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και των εφήβων και η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αναπαραγωγή του μύθου της φυσικής διαίρεσης των ανθρώπων σε χειρμαάκτες και διανοούμενους ... " σελ. 17 .

Η Φραγκουδάκη ( σελ. 17) , ορίζει τον πρώτο ρόλο, αναφέροντας ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν " ... στη σταδιακή διαμόρφωση των παιδιών, κατά την οποία αυτά εσωτερικεύουν κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς και κοινωνικές αξίες ..." επίσης συμμετέχουν " ... στην προετοιμασία των παιδιών για να γίνουν πολίτες και ν' ασκήσουν πολλούς κοινωνικούς ρόλους ... " . Σ' αυτή τη

διαδικασία κοινωνικοποίησης οι εκπαιδευτικοί "... παίζουν ένα ρόλο προτύπου που είναι όχι μόνο άμεσα αλλά και έμμεσα καθοδηγητικό ..." . Με την έννοια αυτή ο εκπαιδευτικός "... μεταδίδει νόρμες της κοινωνικής ζωής, κριτήρια για την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας και για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεδομένων, πολιτικές αξίες ...".

Για το δεύτερο συστατικό του κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτικών, η Φραγκουδάκη, επισημαίνει ότι είναι η έμμεση δυνατότητα του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη να μπορεί να αξιοποιήσει "... τις διανοητικές ικανότητες όλων των μαθητών ενάντια στην κοινωνική και μορφωτική ανισότητα ..." σελ.19. Για να γίνει αυτό πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν μία ευρύτερη κοινωνική μόρφωση, δηλαδή να μην εφυσυχάζουν σε γνώσεις που σχετίζονται μόνο με την εκπαιδευτική τους κατάρτιση, αλλά να γνωρίζουν τους κοινωνικούς παράγοντες που παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών .

Σύμφωνα με την άποψη του Γκόγκου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν κατεξοχήν κοινωνικός από την εποχή των πρώτων οργανωμένων κοινωνιών . " Αυτό βέβαια είναι ανεξάρτητο από το βαθμό συνειδητοποίησης και συμφωνίας του ίδιου του εκπαιδευτικού ως προς την επιδιωκόμενη " κοινωνικοποίηση " του μαθητή ..." σελ. 22.

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη του Αθανασάκη, ο οποίος υποστηρίζει ότι ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού "... δεν εξαντλείται στους τρόπους προσφοράς και διαμόρφωσης γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων, αλλά επεκτείνεται στην αναγκαία ανάπτυξη καθοδηγητικών, ανακαλυπτικών ερευνητικών και συντονιστικών ρόλων του εκπαιδευτικού μέσα και έξω από το σχολείο, οι οποίοι αναβαθμίζουν τις μαθησιακές διαδικασίες και τις προωθούν σε ευρύτερους κοινωνικούς, παραγωγικούς και πολιτιστικούς χώρους ..." σελ. 38.

Τέλος,κατα την άποψη του Κοτζιούλα , ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι " ... να μαθαίνει το παιδί πως να μαθαίνει , δηλαδή να καλλιεργεί την κριτική του σκέψη και την κριτική του ικανότητα ..." σελ. 36.

Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αυξημένες απαιτήσεις για να συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, στην ανάπτυξη των πνευματικών ικανοτήτων του, στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του , στο να "... μην αναπαράγει μέσα στην τάξη - με την στάση και τη συμπεριφορά του - τις κοινωνικές διακρίσεις ..." σελ. 50 .

## 5. Ρόλος στο Σχολείο

Στη σχολική πραγματικότητα οι σχέσεις κάθε στιγμή παίρνουν μέσα από το φίλτρο των ρόλων . Οι ρόλοι, βέβαια, δεν μπορούν να υποκαταστήσουν ή να εξαφανίσουν τη δυναμική των προσωπικοτήτων \* αρκετές φορές όμως, η προσωπικότητα ταυτίζεται με τους ρόλους που παίζει κάθε άτομο.

Σχετικά με τους ρόλους που παίζει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο , ο Κοσμόπουλος αναφέρει τα εξής ( 1988, σελ. 317 - 320 ) .

Μέσα στο σχολικό χώρο ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής έχουν status και ανάλογους ρόλους. Για να κατανοηθεί το παραπάνω , γίνεται στη συνέχεια διευκρίνηση των εννοιών status και ρόλος . Ο Κοσμόπουλος ορίζει το status ως "... το σύνολο της συμπεριφοράς του ατόμου που οι άλλοι παρέχουν το δικαίωμα να εμφανίσει τούτο μέσα στην κοινωνία ..." σελ. 317 , και το ρόλο ως " το σύνολο της συμπεριφοράς του ατόμου μέσα στην κοινωνία που δικαιούνται οι άλλοι να προσδοκούν από αυτό " σελ. 317.

Ο ρόλος λοιπόν είναι έργο " που απορρέει υποχρεωτικά από το status , το καθήκον που η κοινωνική συνείδηση προσδοκά ν' ανταποκριθούμε " σελ. 317 .





Οι ρόλοι που θ'ακολουθήσουν ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής επηρεάζονται από αρκετούς παράγοντες, οι οποίοι επαφίονται στο εξωσχολικό πλαίσιο. Οι ρόλοι αυτοί έχουν προδιαγραφεί και προκαθορίστηκαν για τον εκπαιδευτικό και για το μαθητή από το οικονομικό - κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο, από το οποίο προέρχονται και επιδρούν ουσιαστικά στη σχολική σχέση .

Οι ρόλοι συνεχώς διαμορφώνονται και μεταβάλλονται . Στην ιστορία της παιδαγωγικής των νεότερων χρόνων υπάρχουν αντιλήψεις , οι οποίες ανάλογα διαμορφώνουν τα status και τους ρόλους και οι οποίες είναι :

- η αντίληψη του χορηγού γνώσεων, του γραμματοδιδάσκαλου. Η εποχή αυτή της αντίληψης φτάνει στις παρυφές του αιώνα μας, είναι το πνεύμα της " παλιάς παιδαγωγικής, και συμπίπτει με την άποψη πως η αγωγή του παιδιού μπορεί να εικονισθεί με το γέμισμα " κενού δοχείου " .

- η αντίληψη, πως το έργο του εκπαιδευτικού είναι παιδαγωγικό και σκοπός του είναι να βοηθήσει στην αυτοδύναμη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Η εποχή αυτή είναι της " νέας παιδαγωγικής " και φτάνει μέχρι τις μέρες μας.

Όπως είδαμε παραπάνω ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιοριζόταν στη διάδοση και τη διατήρηση των αρχών και του πιστεύω της κοινωνίας της εποχής του.

Ο Καραγιώργης (1977, σελ. 60 -63) αναφέρει ότι στις σημερινές κοινωνίες δεν υπάρχουν "... συμφωνημένες αρχές που είναι απόλυτα ή έστω και μερικά αποδέκτες απ'όλα τα κοινωνικά στρώματα. Το δίκαιο, οι αρχές, το πιστεύω του οικονομικά, πνευματικά ή πολιτικά ισχυρότερου κοινωνικού στρώματος δεν επιβάλλεται στις ευρύτερες μάζες τόσο εύκολα όσο στο παρελθόν ..." σελ. 60.

Ο εκπαιδευτικός μέσα σε αυτές τις συνθήκες "... αντιμετωπίζει σήμερα συχνά το πρόβλημα αρχών και αξιών . Οι μεγάλες μάζες με το άπλωμα της εκπαίδευσης



γνωρίζουν τις ποικίλες πτυχές της κοινωνικής οικονομικής πολιτικής και πολιτιστικής ζωής του τόπου ... " σελ. 60 .

3' Ο εκπαιδευτικός λοιπόν "... καλείται να εγκαταλείψει την ασφάλεια και τη σιγουριά του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας με τη δύναμη και το κύρος της αυθεντίας, που του προσφέρει, και να εκθέσει τον εαυτό του στην αβεβαιότητα του άγνωστου και του πολύπλοκου ..." σελ. 62 .

Δεν έχει πια ο εκπαιδευτικός μόνο "... να δίνει έμφαση στην απόκτηση γνώσεων, αλλά περισσότερο ενισχύεται ο ρόλος του όσο αφορά την κατανόηση εννοιών, την οργάνωση των γνώσεων και την αξιοποίηση των εμπειριών και των δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές ..." σελ. 63.

Μέσα σ' αυτή την νέα τάξη πραγμάτων, έρχεται και μία άλλη αντίληψη για τον εκπαιδευτικό, την οποία αναφέρει ο Κοσμόπουλος (1988, σελ. 320 ) .

Σύμφωνα με τη σύγχρονη, λοιπόν αντίληψη για τον εκπαιδευτικό - που εμφανίζεται στις προηγμένες χώρες - το νέο status εκπαιδευτικού : είναι "... ο εκπαιδευτικός που δεν πιστεύει πολύ στη δύναμη της αγωγής και δεν νιώθει υπερηφάνεια και αιδιοδοξία για το έργο του. Αυτός ο σημερινός εκπαιδευτικός συναισθάνεται, ζει την αδυναμία του σύγχρονου σχολείου, του οποίου τα κοινωνικά ρεύματα ( παιδαγωγικά ή αντιπαιδαγωγικά ) εξουδετερώνουν το γενικότερο παιδαγωγικό και ηθικοπλαστικό του έργο...". Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι "... ο εκπαιδευτικός να μένει αβοήθητος και μόνος στην αντιμετώπιση των σύγχρονων ιδεολογικών ρευμάτων, τα οποία έρχονται να φανερώσουν με κραυγαλέα ενέργεια την αντίθεση της κοινωνικής προς τη σχολική ηθική αγωγή, την αντίφαση σχολικού λόγου και κοινωνικής πράξης ..." .

Κατά τον Καραγιώργη (1977, σελ. 64) " η ανάγκη για αλλαγή είναι έκδηλη

αποδεκτή από όλους τους ενδιαφερόμενους , πολιτεία, κοινωνία εκπαιδευτικές υπηρεσίες και εκπαιδευτικούς. Μα η αλλαγή δεν είναι ούτε κάτι το εύκολο ούτε κάτι που μπορεί να συντελεστεί από τη μία στιγμή στην άλλη ..." σελ. 64. Σ' αυτήν την αλλαγή αντιστέκεται πρώτα - πρώτα ο ίδιος εκπαιδευτικός γιατί "... η παράδοση, η εκπαίδευση του , ο συντηρητισμός του, που για διάφορους λόγους έχει καθιερωθεί σαν χαρακτηριστικό του επαγγέλματός του δημιούργησαν ένα πνεύμα επιφύλαξης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για την αλλαγή στο ρόλο τους ..." σελ. 64 .

Στα πλαίσια αυτά , εμφανίζονται ρόλοι από τους εκπαιδευτικούς, που εκδηλώνονται με τις παρακάτω μορφές, όπως τις ορίζει ο Κοσμόπουλος (1988,σελ. 321)

α) ο ρόλος του καθηγητή . Ο εκπαιδευτικός αυτός συναντάται κυρίως σε αστικές περιοχές. Εμφανίζεται ο εκπαιδευτικός ως ειδικός, που κύριο μέλημά του είναι να προετοιμαστεί όσο το δυνατό καλύτερα για την παράδοση του μαθήματος στην τάξη και ν' αποφύγει εκφράσεις και θέσεις που μπορούν να του αποφέρουν προβλήματα. Το ενδιαφέρον του εστιάζεται μονάχα στο μάθημα και στο μαθητή - ακροατή , δεν ασχολείται με τους νέους οι οποίοι είναι το ενεργητικό στοιχείο.

β) ο ρόλος του φροντιστή, του " μεταπράτη " γνώσεων bussiness - man . ο εκπαιδευτικός αυτός έχει καταφύγει στην κερδοφόρα πραγματικότητα, " ο κόσμος των ιδεών δεν είναι γι' αυτόν " . Κατά αυτό τον τρόπο, αφού το φροντιστήριο είναι το κύριο έργο του, το παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο έρχονται σε δεύτερη ασήμαντη μοίρα και

γ) ο ρόλος του διοικητικού . Αρκετοί εκπαιδευτικοί καταφεύγουν ως ειδικοί σε θέματα εκπαιδευτικής διοικήσεως και γραφειοκρατίας. Τώρα πλέον ως δημόσιοι υπάλληλοι αισθάνονται περισσότερη ασφάλεια. Ως ευσυνείδητοι γραφειοκράτες εί-

ναι πολέμιοι, χωρίς να το θέλουν, τόσο των μαθητών, όσο και του ουσιαστικού περιεχομένου της παιδείας, αφού πείθονται σε προϊστάμενες αρχές.

Πέρα από τα παραπάνω, στους ρόλους που εκπληρώνει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο, δίνονται ορισμένοι χαρακτηρισμοί, που σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1988, σελ. 322 - 323 ) είναι :

α) ο ρόλος του δότη . Αυτός ο ρόλος είναι κοινωνικά θετικός. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός δεν είναι πάντα έτοιμος να ανταποκριθεί σ' αυτόν τον ρόλο. Αυτό γίνεται γιατί ο εκπαιδευτικός άλλοτε δεν γνωρίζει τι είναι απαραίτητο να προσφέρει, άλλοτε γνωρίζει πως η κοινωνία τον απαγορεύει να προσφέρει, άλλοτε δεν είναι σε θέση να γνωρίσει εάν ο μαθητής αναγνωρίζει αυτόν τον ειδικό ρόλο. Επιπλέον, αυτός ο ρόλος του δότη "... είναι , ιδιαίτερα κουραστικός, γιατί από πολλές απόψεις είναι μονόδρομος, είναι χωρίς σύνορα και ωράρια, είναι με μία λέξη σκληρός γι' αυτόν που προσφέρει, είναι λεπτός και επικίνδυνος ..." σελ. 322.

β) ο ρόλος ανώτερου προς κατώτερο . Ο εκπαιδευτικός είναι σε πολλά θέματα ανώτερος από το μαθητή . Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός έχει μία ανωτερότητα στην ηλικία, έχει ανώτερη κοινωνική θέση, γνωρίζει περισσότερα.

Αυτή όμως η ανωτερότητα του εκπαιδευτικού στην ιεραρχική θέση δημιουργεί στους μαθητές αντιδράσεις και αμφισβητήσεις. Ακόμα και όταν ένας νέος αποδέχεται σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό , δεν σταματά να τον ελέγχει , να τον ερευνά και όλα αυτά γιατί ο μαθητής έχει ανάγκη να παραδειγματιστεί από αυτόν .

Τέλος γ) ο ρόλος του ισχυρού και του τιμητή , κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός ασκεί εξουσία, έχει το δικαίωμα να απαιτεί, να αξιολογεί, να καθοδηγεί το

μαθητή στη μάθηση.

Ο Κοσμόπουλος (1988, σελ. 324 - 325 ) επισημαίνει ότι δεν υπάρχουν μόνο ρόλοι που επιβάλλονται από την κοινωνία, αλλά κάθε άνθρωπος θέτει, καθιερώνει δικούς του, οι οποίοι στοχεύουν στην κάλυψη αναγκών της αυτοεκτίμησής του . Τέτοιοι είναι οι ρόλοι - μηχανισμοί άμυνας . Οι ρόλοι άμυνας μπορεί να είναι θετικοί, μπορεί να είναι αρνητικοί. " Οι θετικοί θα μπορούσαν να ονομαστούν " παρα - ρόλοι " και οι αρνητικοί " αντι- ρόλοι". Οι παρα-ρόλοι αναπτύσσονται στα περιθώρια του επίσημου ρόλου υπερτονίζοντας κάποιο μικρό ή επιμέρους στοιχείο του, σε σημεία που το μεγεθυμένο τούτο στοιχείο του να συμπαρασύρει όλη την εντύπωση που δημιουργείται για το ρόλο " σελ. 324.

Για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός διδάσκει ένα μάθημα που δεν ανταποκρίνεται στην εικόνα που θέλει να δείξει ( π.χ. καθ. αγγλικών) και για να το πετύχει, αναπτύσσει κάποιες άλλες δραστηριότητες που δεν σχετίζονται κατ' ανάγκη με το γνωστικό του αντικείμενο, αλλά με τη γενικότερη σχολική διεργασία (π.χ. υπεύθυνος σχολικών κοινοτήτων . Μέσα από τις δευτερεύουσες αυτές δραστηριότητες, αισθάνεται περισσότερο ισορροπημένος και έχει ανεβάσει το γόητρό του .

" Οι αντιρόλοι έρχονται να σώσουν την πληγωμένη αυτοεκτίμηση των ατόμων εκείνων που πάσχουν από την αλλοτρίωση την οποία οι συνθήκες επιβάλλουν " σελ. 325.

Η " normal alienation "<sup>1</sup> απειλεί όλους τους εκπαιδευτικούς και είναι παραπλήσια η άποψη ης Horney , που υποστηρίζει ότι " οι νευρωτικοί έχουν "υγεία" γιατί αντιστέκονται στην κοινωνική αλλοτριωτική πίεση " σελ. 325.

---

<sup>1</sup> alienation = αποξένωση , αλλοτρίωση

Ο Κοσμόπουλος επεξηγεί την έννοια του αντι-ρόλου και αναφέρει ότι αυτοί έρχονται στην επιφάνεια σαν ρόλοι του αντι - ήρωα, του "αντι - καθηγητή " . Επιπροσθέτως άλλη μία μερίδα εκπαιδευτικών δεν έχει τη δύναμη και την τόλμη ν'αντιταχθεί σ'ολόκληρο το ρόλο της, αλλά μονάχα σε επιμέρους στοιχεία αυτού του ρόλου. " Έτσι συχνά εξηγείται μία αντικατεστημένη " συμπεριφορά αρκετών, συνήθως νέων εκπαιδευτικών, δηλαδή μία συμπεριφορά που είναι απόπειρα χειραφέτησης, ανατροπής των ρόλων (π.χ. εμφάνιση διαφορετική από αυτήν των συναδέλφων και της κοινωνικής τάξης που ανήκουν , διαφορετικός τρόπος ζωής κ.α) " σελ. 325 . Επίσης, άλλοι εκπαιδευτικοί αρνούνται ρόλους οι οποίοι είναι ήδη καθιερωμένοι π.χ. του εκπαιδευτικού. Η άρνηση ρόλων διαταράσσει το υπάρχον κλίμα , αλλά ο άνθρωπος - εκπαιδευτικός με αυτές τις άμυνες περισώζει τον αυθορμητισμό και την αυθεντικότητά του .

Οι σχέσεις, λοιπόν του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη εξαρτώνται από το πόσο καλά ο εκπαιδευτικός έχει αντιληφθεί και αποδεκτεί τόσο το ρόλο του όσο και το ρόλο του μαθητή.

Τέλος ο Κοσμόπουλος επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκπλήρωση ρόλων γιατί :

- δεν γνωρίζουν τη σημασία και την ποικιλία τους
- δεν μπορούν να διαχωρίσουν τους σχολικούς από τους εξωσχολικούς ρόλους
- και δεν μπορούν ν'ανταποκριθούν στο σχολικό τους ρόλο .

### Γ. ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο εκπαιδευτικός εξαιτίας της φύσεως του επαγγέλματος του, έχει να κάνει μ'ένα πολυσύνθετο πλέγμα σχέσεων . Αυτό το πολύπλοκο πλέγμα σχέσεων, επηρεα-

ζει, τόσο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τον εαυτό του, όσο και το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο σχετικά με τον τρόπο θεώρησης και αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και ως ανθρώπου.

### 1. Σχέση Εκπαιδευτικού με την Πολιτεία

Σύμφωνα με τη Βασιλού ΟΑΜΕ (1988, σελ. 48) αναφέρεται ότι, ο εκπαιδευτικός με βάση την επαγγελματική του ιδιότητα, αντιμετωπίζεται από την πολιτεία άλλοτε ως λειτουργός και άλλοτε ως υπάλληλος .

Από την παραπάνω διαπίστωση παρατηρούμε ότι υπάρχει μία αντινομία, στο έργο και στο ρόλο του εκπαιδευτικού \* είναι αυτή ανάμεσα στον εκπαιδευτικό δημόσιο υπάλληλο, και στον εκπαιδευτικό δημόσιο λειτουργό.

Συγκεκριμένα ο δημόσιος υπάλληλος, είναι εκτελεστής των εντολών της πολιτείας και τελεί εξ'ορισμού σε υπηρεσιακή σχέση υποταγής και ιεραρχικής εξάρτησης. Ο λειτουργός αντίθετα απολαμβάνει μία αυτονομία στην εκτέλεση των πράξεων του. Ο ρόλος του λειτουργού είναι δημιουργήμα των γραφειοκρατικά οργανωμένων κοινωνιών, στις οποίες χρειάζεται να υπάρχουν εκ των προτέρων διακρίσεις στους ρόλους και στις εργασίες .

Η Βασιλού ( ΟΑΜΕ, 1988, σελ. 148) στηριζόμενη στον Weber αναφέρει ότι "... το λειτούργημα έγκειται στην κοινωνική θέση την οποία δημιουργεί και καθιερώνει η αυθεντία ( authority ), και το πρόσωπο που κατέχει αυτή τη θέση, οφείλει να ενεργεί μέσα στα όρια, τα οποία έχουν αυθεντικά τεθεί, με κανόνες , νόμους ή διοικητικούς κανονισμούς . Έτσι οποιαδήποτε συμπεριφορά που δεν βρίσκεται μέσα στα όρια αυτά δεν θεωρείται ότι είναι του λειτουργού, αλλά κάποιου άλλου προσώπου, που ενεργεί υπό κάποια άλλη ιδιότητα..." .

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πολιτεία, αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως λειτουργούς όταν εκείνοι θέτουν εκπαιδευτικά αιτήματα, ενώ όταν θέτουν επαγγελματικές διεκδικήσεις τους αντιμετωπίζει ως δημόσιους υπαλλήλους.

Ο εκπαιδευτικός ως υπάλληλος διδασκαλίας, στην ιεραρχικά δομημένη γραφειοκρατία παίζει ασήμαντο ρόλο. Σύμφωνα με τον Ζωγράφου (1989, σελ. 11), πληρώνεται και έχει ορκιστεί να υπηρετήσει νομοθετικά διατάγματα του κράτους . Η κατάσταση αυτή οδηγεί σ'ένα "... σοκ πραγματικότητας ..." και στην ανασφάλεια του εκπαιδευτικού. Αυτή η φάση αβεβαιότητας ενισχύεται και από παλαιότερους συναδέλφους του, με αποτέλεσμα ο νεαρός εκπαιδευτικός να εντάσσεται στο δικό τους πλαίσιο σκέψης και αντιμετώπισης της εκάστοτε κατάστασης . " Αν λάβει κανείς υπόψη την τελευταία άποψη του διδασκαλικού ρόλου σαν δημόσιου υπαλλήλου, ο οποίος δεν τολμά να αντιμιλήσει προς τους ανωτέρους του και δεν ανέχεται την αντιμιλία από τους κατωτέρους του , τότε διαπιστώνουμε ότι βρίσκεται σε μεγάλη αντίφαση με τους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης ...", την εκπαίδευση δηλαδή που στοχεύει στην κριτική χειραφέτηση και αυτονομία του μαθητή.

## 2. Σχέση Εκπαιδευτικού με Κοινωνία

Θα θέλαμε ν'αναφερθούμε στη θέση που έχει ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη κοινωνία . Συγκεκριμένα ο Ευθυμίου (ΟΛΜΕ , 1988, σελ. 29 - 34) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική θέση έχει μία φθίνουσα εξέλιξη . Χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι "... ο εκπαιδευτικός σταθερά, με μία αργή διαδικασία - από τη δεκαετία του '60 με μία κορύφωση κοινωνικών αλλαγών, που επέφερε η Χούντα και της αλλαγής των ηγεμονιών μέσα στα μεσοστρώματα - έγινε πάρα πολύ ωμά, ένας



απλός υπηρέτης, μικροαστός διανοούμενος στη μεγάλη πυραμίδα της αστικής εξουσίας " . Συνεχίζει ο ίδιος τονίζοντας ότι " από εκεί που κάποτε, έστω και ψευδώνυμα, ο εκπαιδευτικός αναγνωριζόταν στη λογική της κορυφής και κάποτε ο χωροφύλακας και ο δάσκαλος με τον παπά αποτελούσαν ένα είδος κατόπτρου της πυραμίδας της κεντρικής εξουσίας, τώρα είναι προτιμότερος ένας νεοδιοριζόμενος χωροφύλακας, παρά ένας νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός " σελ. 29 .

Ο εκπαιδευτικός δεν έχει πια την ανταπόκριση προς την κοινωνία μέσα από το ίδιο του το επάγγελμα, δεν έχει πια τον ισχυρό ρόλο που κατείχε στη σχολική τάξη παλιότερα, - που αν μη τι άλλο του καταξίωνε τουλάχιστον υπαρκτά - "... δεν έχει τη λειτουργία του κοινωνικού προτύπου, που τον ισορροπούσε μέσα σε μία κοινωνία σε μία θέση - ψευδώνυμα έστω - που αισθανόταν όμως αξιοπρεπής, περήφανος και ολοκληρωμένος μέσα από τη δουλειά του ..." .

Παράλληλα "... επειδή δεν έχει το δώσε για να του δώσω αμέσως , δεν παράγει , δηλαδή κάτι που αναγνωρίζεται αυθημερόν, ή υπεραξία του συγκεκριμενοποιείται και κεφαλοποιείται σε πολύ αργότερους ρυθμούς, αν και είναι πιο ουσιαστική από άλλες δεν έχει και τη συνδικαλιστική δύναμη να προκαλέσει τριγμούς στο οικοδόμημα, το οποίο τον ορίζει μέσω της κρατικής αλυσίδας στην οποία εντάσσεται " σελ. 32 .

Μέσα σ' αυτό το αδιέξοδο λοιπόν, ο εκπαιδευτικός αν επιθυμεί να επανακτήσει τη σχέση του με την κοινωνία και τον εαυτό του, δεν θα πρέπει, όπως υποστηρίζει ο ίδιος ( Ευθυμίου) , να είναι μόνο εκπαιδευτικός αλλά να είναι και σοσιαλιστής "... Είναι από τις ελάχιστες κατηγορίες που είναι υποχρεωμένος να είναι σοσιαλιστής . Είναι από τις ελάχιστες κοινωνικές κατηγορίες, που δεν είναι δυνατό ν' αυξήσει τον ειδικό του ρόλο, χωρίς ν' απαιτήσει ν' αλλάξει

η κοινωνική τάξη στο σύνολό της " σελ. 33. Δεν είναι δυνατόν ν' απαιτήσει αλλαγή των μερών του συνόλου αν δεν το επιδιώξει , αν δεν απαιτήσει την αλλαγή των λειτουργιών του όλου. " Όσο οι λειτουργίες του όλου θα συντρίβουν το ίδιο το εκπαιδευτικό πρόβλημα, την ίδια την εκπαιδευτική ζήτηση και την ίδια την εκπαιδευτική προοπτική ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί και λόγω συνδικαλιστικής αδυναμίας να διεκδικήσει αυτά που του αναλογούν " σελ. 33 . Μόνο αν τα ζητήματα της εκπαίδευσης αντιμετωπιστούν μέσα από μία ανθρώπινη προσέγγιση και όχι από προγράμματα κομπιούτερ, ούτε από οπτικοακουστικά μέσα \* μόνο αν ενισχυθεί η ανθρώπινη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή και επικαλυφθούν τα διάφορα συμφέροντα ( πολιτικά, οικονομικά) θα μπορέσει να πάρει κοινωνική διάσταση το έργο του εκπαιδευτικού, να επαναπροσδιοριστεί η θέση του στην κοινωνία, με σκοπό βέβαια και προοπτική μία καλύτερη εκπαίδευση .

Παράλληλα , εδώ, θέλουμε να παραθέσουμε και την άποψη του Ξωχέλλη (1978, σελ. 355 - 356) ο οποίος διαπιστώνει ότι "... η παραδοσιακή θεώρηση, τονίζοντας τη μονόπλευρη και μονοδιάστατη εξάρτηση του εκπαιδευτικού μόνο από τις αξιώσεις του κρατικού φορέα της εκπαίδευσης, τραβά μία διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην πολιτεία και την κοινωνία .

Αυτό έχει σαν άμεση συνέπεια ότι στεγανοποιείται το εκπαιδευτικό έργο : και περικλείει τον κίνδυνο να μεταβληθεί εύκολα ο εκπαιδευτικός σε απλό δέκτη και εκτελεστή εντολών ή διαταγών στα πλαίσια ενός γραφειοκρατικά διαρθρωμένου και διοικητικά ελεγχόμενου εκπαιδευτικού συστήματος " σελ. 356.

Από την άλλη μεριά, βέβαια, υπάρχει η σύγχρονη αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού, κατά την οποία δημιουργείται ουσιαστική σύνδεση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας - κοινωνικού συνόλου που περιβάλλει το σχολείο - και αποστεγανοποιεί το εκπαιδευτικό έργο από την σχολική αγωγή και μάθηση . Αυτή η νέα αντι-

μετώπιση δημιουργεί, όμως, νέα προβλήματα στον εκπαιδευτικό, ο οποίος συχνά οδηγείται σε συγκρούσεις ρόλων και σε ανασφάλεια.

Η ανασφάλεια του εκπαιδευτικού οφείλεται στους εξής κυρίως λόγους, όπως αναφέρεται από τον Ξωχέλλη (1990, σελ. 24 - 32) :

- α) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι σαφής οριοθετημένος, όπως πχ. ο ρόλος του γιατρού, του δικηγόρου και άλλων κοινωνικών δραστηριοτήτων. Ο καθένας θεωρεί τον εαυτό του αρμόδιο για θέματα αγωγής, είτε λόγω της φαινομενικής ευκολίας του αντικειμένου, είτε λόγω προσωπικών εμπειριών ως μαθητή ή γονέα, κάτι που δε συμβαίνει σε άλλους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας, δεν έχει δηλαδή προχωρήσει ικανοποιητικά η διαδικασία "επαγγελματοποίησης".
- β) Το έργο του εκπαιδευτικού έχει ιδιόμορφο χαρακτήρα σε σύγκριση με άλλους κοινωνικούς (επαγγελματικούς) ρόλους, τόσο ως προς την "πελατεία" στην οποία απευθύνεται όσο και ως προς τη "διαφάνεια" του.
- γ) Η εκπαίδευση έχει ιεραρχική δομή και ο εκπαιδευτικός υφίσταται συνεχή έλεγχο από τις προϊστάμενες αρχές ή άλλους φορείς.
- δ) Επίσης ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ανασφάλεια γιατί θεωρεί ότι η κοινωνία δεν αναγνωρίζει το έργο του στο βαθμό που πρέπει.
- ε) Το εκπαιδευτικό έργο στις σύγχρονες δυναμικές κοινωνίες είναι ιδιαίτερα δύσκολο λόγω του κοσμοθεωρητικού πλουραλισμού τους, αλλά και γιατί η διαδικασία αγωγής και μάθησης στο σχολείο απέκτησε μία νέα κοινωνική διάσταση. Δηλαδή, στις παραδοσιακές λειτουργίες του σχολείου και στις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού - διδασκαλία και κοινωνικοποίηση - προστέθηκε η διαδικασία επιλογής, που απέκτησε για πρώτη φορά ουσιαστικό χαρακτήρα, ενώ παλιότερα ήταν συνάρτηση της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των μαθητών.

Προτεινόμενη λύση, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να μετριάσει την αίσθηση ανασφάλειας, που δημιουργείται από τους παραπάνω λόγους, είναι ο λεγόμενος "αυτόνομος παιδαγωγικός ρόλος". Ο ρόλος αυτός σημαίνει να χορηγήσει η πολιτεία στον εκπαιδευτικό ευρύτερα περιθώρια ερμηνείας του ρόλου του. Αποτέλεσμα θα είναι ο εκπαιδευτικός να έχει μεγαλύτερη πρωτοβουλία στο έργο του, όπως επίσης και η εκπαίδευσή του να στοχεύει σε επιστημονική ενημέρωση και όχι σε απλή παροχή γνώσεων.

Πέρα από όλα αυτά, είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός σε γενικές γραμμές δείχνει ικανοποιημένος από το έργο του. Παρατηρείται ότι με την αύξηση του χρόνου υπηρεσίας του εκπαιδευτικού αυξάνεται και η ικανοποίηση του όσο αφορά το επάγγελμα που ασκεί. Η ικανοποίηση αυτή οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί εποκομίζουν περισσότερες εμπειρίες. Σε ότι έχει σχέση με την υποκειμενική συνειδητοποίηση και αντιμετώπιση δυσκολιών οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την οικονομική τους κατάσταση, ενώ παράλληλα έχουν περισσότερα δικαιώματα στα πλαίσια της δημοσιοϋπολληλικής του καριέρας.

Σχετικά με την αντιμετώπιση του έργου του εκπαιδευτικού από το κοινωνικό σύνολο έρευνες έχουν δείξει ότι σε αγροτικές κυρίως και ημιαστικές περιοχές το κύρος του εκπαιδευτικού είναι μέτριο ως υψηλό. Η εικόνα την οποία έχουν τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας για τον εκπαιδευτικό χαρακτηρίζεται από στερεότυπα "... δηλαδή πλατιά διαδεδομένες και συναισθηματικά φορτισμένες γενικές και ατεκμηρίωτες κρίσεις, που υποβιβάζουν το κύρος του εκπαιδευτικού "

σελ. 32 .

### 3. Σχέση Εκπαιδευτικού με το Χώρο του

Κατά τους Morrison και McIntyre (1975 σελ. 135 - 145) κάθε εκπαιδευ-

τικός δέχεται επιρροές στη συμπεριφορά και στην προσωπικότητά του τόσο από την κοινωνία, όσο και από το σχολικό χώρο μέσα στον οποίο κινείται .

Τα σχολεία, όπως άλλα ιδρύματα, τείνουν να έχουν τη δική τους διακριτική ατμόσφαιρα. Μερικά δίνουν την εντύπωση, ότι είναι πιο " φιλικά ", από άλλα, μερικά ότι έχουν περισσότερο ενθουσιασμό και δραστηριότητα.

Παρόλο , που αναπόφευκτα υπάρχουν, μεγάλες διαφορές στις προσωπικότητες και τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε κάθε σχολείο, το σύνθετο δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων και η αλληλεπίδραση που επαναλαμβάνεται τακτικά μεταξύ των διαφόρων ατόμων, δημιουργούν τέτοιου είδους συνθήκες, ώστε η συμπεριφορά όλων των ατόμων του σχολείου να είναι στενά αλληλεξαρτώμενη .

Ιδιαίτερα , άτομα με θέσεις τυπικής εξουσίας μπορούν να ασκήσουν μεγάλη επιρροή στους τρόπους συμπεριφοράς που αναπτύσσονται και στους κανόνες συμπεριφοράς της κοινότητας του σχολείου .

Ο χώρος του σχολείου, εξασφαλίζει ορισμένες προϋποθέσεις που καθορίζουν με τρόπο άμεσο τις δραστηριότητες εκπαιδευτικού και μαθητών και επηρεάζουν τόσο τη διεξαγωγή της διδασκαλίας όσο και το φαινόμενο της μάθησης . Οι Morrison & McIntyre επισημαίνουν ότι "... στην τάξη ο εκπαιδευτικός βρίσκεται για μεγάλες περιόδους σε άμεση επαφή με τους μαθητές του .

Πέρα όμως από την τάξη, υπάρχουν και άλλα άτομα μέσα στο σχολείο με τα οποία ο εκπαιδευτικός έχει κάποια άμεση επαφή και οι οποίοι μπορούν να ασκήσουν μία αξιολογική έμμεση επιρροή σ' αυτόν..." σελ. 135 .

Επίσης τονίζεται ότι ισχυρή επιρροή, με έμμεσους τρόπους μπορεί να ασκήσουν στον εκπαιδευτικό άτομα και ομάδες εκτός σχολείου, με τα οποία έρχεται ο εκπαιδευτικός σε επαφή .

#### 4. Σχέση Εκπαιδευτικού - Μαθητή - Κοινωνίας

Ο Κοσμόπουλος ( 1988 σελ. 44 - 48, 56 - 57, 355 - 356 ) αναφερόμενος στη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή - κοινωνίας, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, ως μέλη ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου είναι αδύνατο να παραμείνουν ανεπηρέαστοι από το κοινωνικό κλίμα που τους περιβάλλει. Έπηρεασμένοι, λοιπόν τόσο από τις υλικές αξίες της ζωής όσο και από τις ωφελιμιστικές αντιλήψεις αποστασιοποιούνται από κάθε στόχο, χάνουν όλο και περισσότερο τις ικανότητες που έχουν ώστε να εργασθούν για ένα σκοπό, ο οποίος δεν χρησιμεύει σε οικονομική ευρωστία και σε κοινωνική ανωτερότητα.

Συνέπεια του παραπάνω είναι να ελαχιστοποιούνται μέρα με τη μέρα οι ευκαιρίες για αλλαγή στη σχέση ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς , να σβήνει κάθε επιθυμία για ανιδιοτελή μόρφωση . Ο έντονος, εξάλλου, καταναλωτισμός της κοινωνίας επηρεάζει δυσμενών την ανάπτυξη ουσιαστικών παιδαγωγικών σχέσεων . Ειδικότερα, ο εντατικός ρυθμός ζωής του σχολείου, κουράζει σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές, οι οποίοι δουλεύουν μηχανικά στο χώρο της μάθησης, που είναι ξένη προς τους σκοπούς και τα όνειρά τους, ασύνδετη με το νόημα της ζωής τους . Αλλοτριωμένοι, λοιπόν, οι μαθητές από τα τρυφερά τους χρόνια, μισούν τον εαυτό τους, που συμβιβάζεται με μία απαράδεκτη κατάσταση για το λόγο αυτό προβάλλουν στον σχολικό χώρο και στις σχέσεις τους μ'αυτόν και τα πρόσωπα που τον περιβάλλουν τόσο τον κυνισμό όσο και την αδιαφορία τους .

Υπάρχουν, βέβαια, περιπτώσεις κατά τις οποίες, όταν οι μαθητές επιθυμούν σχέσεις με εκπαιδευτικούς τα κίνητρα και οι επιδιώξεις τους είναι χρησιμοθηρικές και δεν γίνονται από ενδιαφέρον για μία επικοινωνία. Παρατηρείται επίσης, το γεγονός ότι οι μαθητές σχετίζονται με εκπαιδευτικούς από τους οποί-

ους περιμένουν όφελος . Διαλέγει λοιπόν ο μαθητής τον εκπαιδευτικό, που θα του φανεί χρήσιμος, και δημιουργεί σχέσεις μαζί του. Κάτι τέτοιο όμως και από το σκεπτικό που γίνεται μολύνει εξ'αρχής αυτή τη σχέση . Προκαλεί όμως και τους άλλους εκπαιδευτικούς, που ίσως αντιδράσουν σ'αυτή τη σχέση, επειδή είναι πιθανό να τους δημιουργηθεί η εντύπωση ότι τόσο οι ίδιοι όσο και το μάθημα τους είναι περιφρονημένο σε σχέση με την προτίμηση των μαθητών για κάποιον άλλο εκπαιδευτικό.

Όλη η παραπάνω παράθεση σχέσεων μπορεί να δικαιολογηθεί από την άποψη που εκφέρει ο Κοσμόπουλος (1988, σελ. 48) και τονίζει ότι " ... όταν σημερινός μαθητής μαθαίνει να ενδιαφέρεται μόνο για το " φαίνεσθαι" και όχι για το " είναι ", όταν το σχολείο γίνεται σχολείο εκμάθησης ρόλων και προσωπείων, πως ο μαθητής να ποθήσει σχέσεις γνησιότητας και πως ακόμη να μπορέσει να σταθεί προσωπικά μέσα στην παιδαγωγική σχέση, όταν ποτέ του δεν έμαθε ότι είναι πρόπον, ωραίο και δυνατό να είναι ο εαυτός του ; " .

Επίσης πρέπει να σημειωθεί ότι στις σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών υπάρχει έντονος ανταγωνισμός . Ο ανταγωνισμός αυτός μεταφέρεται στο σχολικό χώρο, μέσα από την κοινωνική πραγματικότητα, δηλαδή μέσα από τις ανταγωνιστικές σχέσεις που διέπουν το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτή η μεταφορά ανταγωνιστικότητας γίνεται κυρίως γιατί, σχολείο και εκπαιδευτικοί είναι οι μοναδικοί φορείς εξουσίας στο σχολικό χώρο , γεγονός που απειλεί την ισορροπία των σχέσεων και αυξάνει τις αντιδράσεις. Οι αιτίες που δημιουργούν τον ανταγωνισμό ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή δεν είναι ίδιες .

Σχετικά με τους μαθητές τα αίτια ανταγωνισμού επαφίονται κατά πρώτο λόγο στο πνεύμα αμφισβήτησης που χαρακτηρίζει τη νεολαία. Η σημερινή κατάσταση μαρασμού και καταστροφής του πλανήτη, η οπισθοδρόμηση του πολιτισμού μο-

λύνει την ατμόσφαιρα μέσα στην οποία αναπτύσσεται η νεολαία. Δεν είναι επομένως δύσκολο ν'απλωθεί και να γίνει αμφισβήτηση της αξίας των γραμμάτων, του σχολείου, της μόρφωσης, των εκπαιδευτικών, που στα μάτια τους εκπροσωπούν ακριβώς τον κόσμο των γονεϊκών ή των κοινωνικών προτύπων.

Παράλληλα, υπάρχει η αντίδραση - διαμαρτυρία των μαθητών για την ανισότητα των σχέσεων ( εξουσιαστής - εξουσιαζόμενος ) μέσα στο σχολείο, για την κριτική και κατακριτική ατμόσφαιρα, που εκεί κυριαρχεί. Οι μαθητές, επίσης αισθάνονται το σχολείο σαν ένα ξένο, βαρετό, εχθρικό περιβάλλον, το οποίο είναι μία μικρή αντιγραφή της κοινωνίας, την οποία μάλιστα αναπαραγάγει. Αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης είναι οι μαθητές ν'αντιδρούν εχθρικά προς το σχολικό χώρο, να έχουν τάσεις φυγής, να δημιουργούν ομάδες αντιπολιτευόμενες προς αυτή την κατάσταση ή ομάδες αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Τέλος οι μαθητές στο χώρο του σχολείου συμπεριφέρονται απελευθερωτικά μέσα από το επαναστατικό τους πνεύμα, στρεφόμενοι εναντίον θεσμών και προτύπων.

Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται μέσα από ένα αίσθημα υπεροχής, το οποίο αντλούν από το status της εξουσίας τους. Βέβαια παρατηρείται και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς έντονη αντίδραση· πολλοί είναι αυτοί που αισθάνονται ότι το σχολείο είναι ένας θεσμός που προκαλεί αντιφιλικά συναισθήματα. Αισθάνονται ότι δε γίνονται δεκτοί από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό σαν πρόσωπα. Σαν συνέπεια τούτου είναι, ότι άλλοι από τους εκπαιδευτικούς να ταυτίζονται με το επιβεβλημένο - από την εκπαιδευτική πολιτική και τον συντηρητικισμό - στερεότυπο προσωπείο του εκπαιδευτικού· γίνονται γραφειοκράτες, τυπικοί, αγέλαστοι, αυστηροί. Άλλοι, από την πείρα τους έμαθαν πως, όσο λιγότερο σοβαρά παίρνουν τα του σχολείου (π.χ. τις συνεχείς διαταγές των προϊσταμένων που εμπέδαν το φόβο για κάθε ελεύθερη κί-



νηση του εκπαιδευτικού ) , όσο λιγότερο ενδιαφέρονται για την ποιότητα των μαθημάτων τους και τα προβλήματα των μαθητών τους τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουν να εξελιχθούν ομαλά και να επιζήσουν . Μέσα από αυτό το σκεπτικό είτε υιοθετούν μία αλλοπρόσαλλη συμπεριφορά φυγής στο ρόλο του καλού και βολικού εκπαιδευτικού και " μαθητοπατέρα " είτε συμμορφώνονται τυπικά και αναζητούν πνευματικές ή οικονομικές ικανοποιήσεις σε εξωεκπαιδευτικές δραστηριότητες . Λίγοι, πάντως, είναι εκείνοι που δεν παραδίνουν το όπλα και μάχονται για ένα καλύτερο σχολείο είτε μέσα από το συνδικαλισμό , είτε μέσα από την ηρωική και σεμνή συνέπεια στο παιδαγωγικό και επιστημονικό τους καθήκον .

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός όπως υποστηρίζει ο Κοσμόπουλος (1988. σελ. 355 - 356) να εξομαλύνει τις σχέσεις του με τους μαθητές και να υπερνικήσει τις αντιξοότητες που παρουσιάζονται στον εκπαιδευτικό χώρο πρέπει :

α. να συνειδητοποιήσει ο ίδιος, ότι η διαδικασία της μάθησης είναι στη βάση της μία ανθρώπινη ανταλλαγή ευαισθητοποιημένη στις ομαδικές σχέσεις .  
 Να διατηρεί μία σταθερή σχέση με τους μαθητές και έξω από το μάθημα . Να ενδιαφέρεται για τα κοινωνικό - συναισθηματικά τους προβλήματα, μέσα από τη στάση του αυτή θα τον αποδεκτούν οι μαθητές και αυτό θα διευκολύνει τη διαδικασία γνώσης και μάθησης .

β. να συνειδητοποιήσει τις δικές του επιθυμίες και τη δική του συνέπεια στη διαδικασία της μάθησης . Ν'αποκτήσει δηλαδή δύναμη και να προβληθεί μέσα από την άσκηση του έργου του και να κατανοήσει μέχρι ποιού βαθμού θέλει να εξαρτώνται οι μαθητές του από αυτόν , θέλει να τον αγαπούν ή να τον μισούν .

γ. να έχει την ικανότητα να κατανοεί τα φαινόμενα της ομάδας και να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του όχι σαν ξένο από την ομάδα, αλλά μέσα σ' αυτήν ,

Τέλος δ, να έχει την ικανότητα να δέχεται το μαθητή σαν πρόσωπο . Κάτι τέτοιο εξαρτάται από την αυτοαποδοχή του και ιδιαίτερα από την αποδοχή του εαυτού του σαν εκπαιδευτικού - συντρόφου , εκπαιδευτικού δηλαδή που δεν καθορίζει μόνος του τις προοπτικές της ομάδας - τάξης .

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις μορφές των διαπροσωπικών σχέσεων , μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητή, όπως σημειώνονται από το Ροδανάκη (1977,σελ. 467 - 470 ) . Ο ίδιος επισημαίνει ότι "... για ν' αναπτυχθούν γνήσιες διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε δύο άτομα θα πρέπει ή να προκύψει εξάρτηση εξ' αιτίας εσωτερικής παραδοχής της δύναμης ενός από τους δύο, ή ν' αναγνωρισθεί η αξία και το κύρος ενός ή και των δύο των συναντώμενων με την επιδοκιμασία της λογικής ή τέλος να συνδεθούν με ψυχικούς δεσμούς με την υποκίνηση του συναισθήματος ..." σελ. 468 . Υπάρχουν λοιπόν τρεις μορφές διαπροσωπικών σχέσεων :

α. η βουλευτική , σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός είναι πρότυπο και μοχλός της βουλευτικής προσπάθειας του μαθητή " χρησιμοποιώντας ως μέσο την ακτινοβολία της προσωπικότητάς του, την έμφυτη τάση του μαθητή για μάθηση και τη συγκατάθεση του να αποδεχθεί το ρόλο του " υπακούοντας " ο παιδαγωγός διοχετεύει τις βουλευτικές δυνάμεις στον παιδαγωγούμενο, κατευθύνοντάς του προς δράση " σελ. 468. Κατά τη ροή της βουλευτικής επίδρασης δεν παρατηρείται άσκηση πίεσης ή καταναγκασμός, αλλά " κάποια ασυνείδητη αποδοχή και στη συνέχεια μία παρακίνηση με τη φυσική και ανεπιτήδευτη συμπεριφορά, το παράδειγμα και το κύρος του παιδαγωγού " σελ. 468. Σιγά - σιγά , μέσα σε

κλίμα ελευθερίας και κατανόησης ο εκπαιδευτικός θα αποκολλήσει το μαθητή από την επίδρασή του και θα τον οδηγήσει στην ανάπτυξη αυτενεργούς δράσης. Δηλαδή, σιγά αλλά σταθερά, ο μαθητής θα πάψει να είναι ετεροκαθοδηγτος και με εσωτερική αυτενέργεια, θ' αποβεί σε μία ελεύθερη προσωπικότητα.

β. Η νοητική, σύμφωνα με την οποία η επίδραση του εκπαιδευτικού πάνω στο μαθητή, ξεκινάει από την απλή μίμηση και έχει σαν απώτερο στόχο να αφυπνίσει η λογική του, με κατάλληλους ερεθισμούς, να διευρύνει τα αίτια της σκέψης του μαθητή, να διορθώνει εσφαλμένες αντιλήψεις ή να συμπληρώνει τις ελλείψεις του, να κατευθύνει τη δράση του με συνειδητή προσπάθεια και να βρίσκει σωστούς τρόπους για να αντιμετωπίζει τα προβλήματά του . " Ο μαθητής κατά την επικοινωνία του με τον παιδαγωγό αποβάλλει το εγωκεντρισμό οδηγείται στο πεδίο του κριτικού ρεαλισμού " σελ. 469 . Γίνεται κατά συνέπεια, πιο λογικός, συνετός και γενικά ικανός να κρίνει για την ορθότητα ή όχι των σκέψεων και των πράξεων του .

γ. Τέλος η συναισθηματική : η συμβολή του συναισθήματος στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι ζωτικής σημασίας για την αγωγή . Οι συναισθηματικές καταστάσεις αφυπνίζουν την ενεργητικότητα των ατόμων' η ανάπτυξη της νόησης του μαθητή θα συντελέσει έτσι ώστε να αυξηθεί ο πλούτος και η λεπτομέρεια του συναισθήματος. Απαραίτητη προϋπόθεση για το συναισθηματικό σύνδεσμο, ανάμεσα σε δύο άτομα, είναι η ύπαρξη μίας ευχάριστης διάθεσης, αναγνώρισης, κατανόησης του εσωτερικού κόσμου και των δύο , θα πρέπει , εξάλλου, να σημειωθεί ότι " στη συναισθηματική μορφή διαπροσωπικών σχέσεων, είναι δύσκολος ο στόχος του ομοψυχισμού παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου γιατί στη συναισθηματική σταθερότητα του πρώτου, αντιπαρατάσσονται τα εναλασσόμενα συναισθήματα

του δεύτερου " σελ. 470 .

Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν αρκετές δυνατότητες συναισθηματικής προσέγγισης. Αντιθέτως υπάρχουν και οι οποίες με κατάλληλη εκμετάλλευση θα οδηγήσουν εκπαιδευτικούς και μαθητές σε μία επιθυμητή σύσφιξη σχέσεων και δεσμών .

Πέρα από όσα έχουμε αναφέρει παραπάνω, για τη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή , θα θέλαμε να κλείσουμε αυτήν την ενότητα με μία αναφορά στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με την τάξη , κατά την οποία διαμορφώνονται και δημιουργούνται σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή .

Ο άνθρωπος ζει σ' ένα φυσικό περιβάλλον καθώς και σε ένα συμβολικό . Και από τα δύο παίρνει ερεθίσματα για μάθηση . Η σχολική τάξη είναι ένα συμβολικό περιβάλλον και έχουν αναφερθεί αρκετά για την επικοινωνία εκπαιδευτικών-μαθητών μέσα στην τάξη .

Συγκεκριμένα, ο Κοσμόπουλος (1988, σελ. 356 - 362) αναφέρει ότι η ζωή στη σχολική τάξη επηρεάζεται από τρεις βασικούς παράγοντες : από τους μαθητές, από την επιρροή που ασκεί ο εκπαιδευτικός στους μαθητές και από την επιβολή των αξιών του πολιτιστικού περιβάλλοντος στο σχολικό χώρο .

Ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική ομάδα έχει επιβλητική θέση . Η επιβολή του αυτή είναι αποτέλεσμα της ανισότητας μεταξύ του status των εκπαιδευτικών και του status των μαθητών . Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερη ηλικία ( σε σχέση με τους μαθητές του ), διαθέτει περισσότερες γνώσεις και τέλος η εξουσία του είναι θεσμοθετημένη .

Εάν εξεταστεί τώρα, ο ηγετικός ρόλος του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις διακρίσεις του Weber , θα παρατηρηθεί ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι ούτε ο

τύπος του παραδοσιακού αρχηγού, ούτε του χαρισματικού ηγέτη . Μπορεί να ειπωθεί ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο τύπος του γραφειοκρατικού αρχηγού, όπου η επιβολή του γίνεται μέσω των ιδεών , των ικανοτήτων του και των αποτελεσμάτων που έχουν οι ενέργειές του . Ανασταλτικός παράγοντας για την επικοινωνία εκπαιδευτικού και τάξης είναι το γεγονός, ότι ο εκπαιδευτικός μεταφέρει μέσα στην τάξη το status του ως τυπικός αρχηγός .

Για την ίδια την τάξη , το status του εκπαιδευτικού σημαίνει :

- α) Άτομο της διευθύνουσας γενιάς
- β) φορέα κοινωνικής εξουσίας
- γ) φορέα μίας συγκεκριμένης ιδεολογίας, που για τους μαθητές είναι ξεπερασμένη ή εχθρική.
- δ) Εκπρόσωπο της αντιπαθητικής (για το μαθητή) εκπαιδευτικής πραγματικότητας " σελ. 357 - 358 .

Ο εκπαιδευτικός έχει την επιθυμία, οι μαθητές του να τον αντιμετωπίζουν μέσα από την εξουσία του άτυπου αρχηγού, επίσης να μην αντιδρούν στον τύπο του γραφειοκρατικού αρχηγού . Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, μέσα από την ελευθερωμένη του προσωπικότητα, να βοηθήσει την τάξη να ξεπεράσει την αντίληψη που έχει σχηματίσει για το πρόσωπό του . Μειονεκτήματα όμως, σ' αυτή την προσπάθεια του είναι η διαφορά ηλικίας που έχει σε σχέση με τους μαθητές του, καθώς και ο μεγάλος αριθμός των μελών της τάξης η οποία τρέφεται από τις αντισχολικές στάσεις των μελών της .

Μέσα σ' αυτή την κατάσταση που διαμορφώνεται, ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος να καταφέρει να ξεπεράσει αυτές τις δυσκολίες, για να μπορέσει ν' ανταποκριθεί στην τριπλή του αποστολή " ...ως οργανωτής των δημοκρατικών μοντέλων επικοινωνίας μέσα στην τάξη, ως ηγέτης που ασκεί ορθά την παιδα-

γωγική του εξουσία και τέλος ως παιδαγωγός που χειρίζεται την προσαρμοστική παντοδυναμία της ομαδικής δυναμικής, έχοντας σαν μοναδικό γνώμονα το αληθινό συμφέρον του μαθητή ..." σελ. 358 - 359 .

Παράλληλα , ο εκπαιδευτικός την ώρα του μαθήματος αποτελεί το κέντρο της δυναμικής της τάξης - ομάδας και ο ρόλος του είναι ρυθμιστικός και κυριαρχικός, ανεξάρτητα από την εργασία η οποία γίνεται μέσα στην τάξη . Επιπλέον "... η ίδια η τάξη - ομάδα αποτελεί στη γλώσσα της επικοινωνίας ένα βασικό " μεσολαβητή" , που δεν αφήνει ανεπηρέαστο κανένα μήνυμα " σελ. 359.

Στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και τάξης έχει παρατηρηθεί ότι :

- η ομάδα επηρεάζει και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό \* επίσης, στην αρχή της επικοινωνίας (ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και τάξη) υπάρχει άγχος και από τις δύο πλευρές , μολονότι κάτι ανάλογο δεν συμβαίνει στη διατομική επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητή .

- " επηρεάζεται και το ίδιο το μήνυμα του εκπαιδευτικού, που φεύγει τροποποιημένο, ανάλογα με τις πληροφορίες που έστειλε ξανά πίσω ο ομαδικός αντιδραστικός μηχανισμός " σελ. 359.

Η επίδραση της ομάδας :: τάξης στον εκπαιδευτικό γίνεται με δύο τρόπους:

α. " Πολλαπλασιάζοντας τη συγκινησιακή ένταση της συναισθηματικής του συμπεριφοράς " σελ. 360 . Εάν δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός αντιπαθεί ορισμένους μαθητές, η αντιπάθειά του αυτή θα βιωθεί εντονότερα, όταν ο εκπαιδευτικός βρεθεί μέσα στην τάξη αυτών των μαθητών , παρουσιάζοντας κατακτητική συμπεριφορά, μέσω γοητείας ή καλοσύνης .

β. " Αυξάνοντας την αίσθηση της συμμορφωτικής πίεσης " σελ. 360 . Ο εκπαι-



δευτικός θ' αντιδράσει με διαφορετικό τρόπο σε υπόδειξη που θα του γίνει από μαθητή σε προσωπικό επίπεδο και διαφορετικά θα αντιδράσει και θα αντιμετωπίσει την ίδια υπόδειξη που θα του γίνει δημόσια, μέσα στην τάξη. Στη συγκεκριμένη αυτή περίπτωση η πίεση που δέχεται είναι σφοδρότερη και η αντίδρασή του εντονότερη.

Σχετικά με την επικοινωνία στην τάξη είναι το θέμα της θέσης των μαθητών και του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, το πως δηλαδή κάθονται, κινούνται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη.

Ειδικότερα ο Μπέλλας (1985, σελ. 533 -538) υποστηρίζει, η θέση την οποία παίρνει αυθόρμητα ο μαθητής από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, αποτελεί ένδειξη των σχέσεων που έχει ή επιδιώκει να έχει με τον εκπαιδευτικό του.

Με την έννοια αυτή, η απόσταση των πρώτων καθισμάτων από τον εκπαιδευτικό είναι πιο μεγάλη, όσο πιο " απρόσιτος " εμφανίζεται κοινωνικά και συγκινησιακά ο ίδιος για τους μαθητές του και το αντίθετο. Την ίδια σημασία έχει και η αλλαγή θέσης από τους μαθητές.

Υπάρχει, βέβαια, και η τάση να πλησιάζουν οι μαθητές τους εκπαιδευτικούς, μέσα από τη θέση που διαλέγουν στην τάξη.

Αυτή η τάση φυσικού πλησιασμού του εκπαιδευτικού αντανακλά (πιθανότητα) την έλλειψη αυτονομίας, την οποία νιώθουν οι μαθητές μπροστά στον " κόσμο των γνώσεων " .

Κάτω από την τάση για πλησιασμό του εκπαιδευτικού, είναι πολλοί μαθητές που θα επιθυμούσαν να πιάσουν τα έδρανα της πρώτης σειράς, αλλά στην πραγματικότητα τα αποφεύγουν, γιατί η κατάληψη των πρώτων θρανίων σημαίνει ότι ενδιαφέρονται ο εκπαιδευτικός να τους προσέξει και να τους ξεχωρίσει μέσα από το σύνολο.



Κάτι τέτοιο όμως θα σήμαινε ότι γίνεται σε βάρος της ισότητας που πρέπει να επικρατεί μεταξύ των μαθητών της ομάδας τους.

Με την ίδια έννοια, η απομάκρυνση από τον εκπαιδευτικό, στο βάθος της αίθουσας, θα πρέπει να ταυτίζεται στην αντίληψη των μαθητών με την αυτονομία τους απέναντί του .

Αυτό που θα πρέπει να διευκρινισθεί είναι ότι η απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών υπάρχει όχι μονάχα στην αίθουσα, αλλά και έξω από αυτή . Η φροντίδα αυτή για την τήρηση της απόστασης ανάμεσα σε μαθητή και εκπαιδευτικό, ακόμη και τις ελεύθερες ώρες , φανερώνει ότι η εξουσία του εκπαιδευτικού έχει την τάση να υφίσταται και να διατηρείται συνεχώς .

Τέλος, κλείνοντας την ενότητα για τη σχέση εκπαιδευτικών - μαθητών θέλουμε να επισημάνουμε ότι ακόμα και οι ρόλοι που θα προβάλλει, θα παίξει ο εκπαιδευτικός στο σχολικό χώρο σχετίζονται και συνδέονται άμεσα με τη σχέση του με τους μαθητές .

Σ' αυτό το σημείο ο Κοσμόπουλος (1988, σελ. 362) τονίζει ότι ο ρόλος με τον οποίο θα ταυτιστεί ο εκπαιδευτικός, εξαρτάται από τον τρόπο που θα επιλέξει να συμπεριφερθεί στους μαθητές του, όσο και από τον τρόπο που θα συμπεριφερθούν οι μαθητές απέναντί του . Είναι κατανοητό πως οι διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού θα εξελίσσονται ανάλογα με τη ροή, ανάλογα με την εξέλιξη της σχέσης του με τους μαθητές του .

Εάν οι σχέσεις τους παραμένουν στάσιμες τότε "... ο καθηγητής παραμένει στο ρόλο " πωλητή - αγοραστή ", διδάσκοντα τιμητή , επιβάλλοντας στο μαθητή τη μονόδρομη επικοινωνία ..." σελ. 362 .

Αντίθετα, όταν οι ρόλοι εξελίσσονται, λόγω ανάπτυξης σχέσεων ανάμεσα



σε εκπαιδευτικό - μαθητές, υπάρχει μεγαλύτερη ανταποκριτικότητα και από τις δύο πλευρές, καθώς επίσης περισσότερη συνεργασία και αλληλοβοήθεια.

#### 5. Στάση Εκπαιδευτικού απέναντι στον Εαυτό του

Σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1988, σελ. 500 - 501 και 56 ) ανάλογα με τη στάση που θα υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός απέναντι στον εαυτό του θα εξαρτηθούν τόσο οι ρόλοι που θα αναπτύξει μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο, όσο και "... η πραγμάτωση της σχεδιοδυναμικής παιδαγωγικής . Η στάση που θα πάρει απέναντι στον εαυτό του θα είναι αληθινή και φιλόνηρωπη ... " σελ. 500 .

Εάν επιχειρήσουμε ν'αναλύσουμε την αληθινή και φιλόνηρωπη στάση - σχέση του εκπαιδευτικού με τον εαυτό του θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στα εξής σημεία :

##### α) " Στάση αυτοαποδοχής " σελ. 500

Μέσα από αυτή τη στάση ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι με το να παρουσιάζεται ψεύτικος και ανούσιος δεν καταφέρνει τίποτα, ενώ όσο περισσότερο παιδαγωγεί, τόσο παραμένει ο εαυτός του, τόσο δέχεται τον εαυτό του .

##### β) " Διάλογος με τον εαυτό του " σελ. 501

Ο εκπαιδευτικός με τον εσωτερικό διάλογο έρχεται σε αμφισβήτηση και σύγκρουση με τον εαυτό του . Συγκεκριμένα αμφισβητεί τον εαυτό του "... γκρεμίζει τα τείχη της αυτάρκειας και δημιουργεί τις προϋποθέσεις της διαλεκτικής κινητικότητας. Ή είναι δυνατό να αμφισβητεί, αλλά να μένει μέσα στην αέναη πάλη της αμφιβολίας, άτολμος και πρακτικά ακίνητος, παρανοϊκά διαλογικός . Ο εκπαιδευτικός αμφισβητεί τον εαυτό του .



είτε εμβαθύνοντας στις σχέσεις με τους οικείους του, είτε αποκαλύπτοντας τον εαυτό του στους άλλους. Γίνεται έτσι διαφανής, δίδει σημεία αναφοράς, επικοινωνεί ..." σελ. 501 .

Ο Κοσμόπουλος αναφερόμενος στην Amado Levy Valensi διαπιστώνει ότι η σύγκρουση μπορεί να εμφανισθεί στον εκπαιδευτικό :

- " α. σαν μία εμπλοκή της διάρκειας
- β. σαν δισταγμός χωρίς φανερή εκδήλωση και αιτία
- γ. σαν μία αντινομία αξιών
- δ. σαν ένα πρόβλημα συνοδευόμενο από άγχος
- ε. σαν ένα καθαρό άγχος, που καλύπτει συχνά το πρόβλημα που για το λόγο αυτό δεν καταφέρνει να διατυπωθεί " .

#### 6. Επίδραση του Εκπαιδευτικού στους Μαθητές

Η Φραγκουδάκη (ΟΛΜΕ, 1988, σελ. 18) υποστηρίζει ότι στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, τις εξαιρετικά περίπλοκες και γεμάτες αντιφάσεις με πολλές οργανωμένες ομάδες που συγκρούονται πάνω σε μύρια ζητήματα "... οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιδράσουν διαμορφώνοντας έμμεσα σωτηρητικές ή προοδευτικές κοινωνικές προσωπικότητες. Παρά τα φαινόμενα, παρά μία τρέχουσα αντίληψη που κυριαρχεί συχνά, προοδευτικές ή συντηρητικές προσωπικότητες δεν διαμορφώνει κανείς μέσα από την πολιτική του ταυτότητα ..." σελ.

Η ίδια τονίζει ότι δεν είναι αρκετό οι εκπαιδευτικοί να είναι προοδευτικοί ως προς την πολιτική τους ταυτότητα και να μεταδίδουν σωστές αρχές της κοινωνικής ζωής για να διαπαιδαγωγήσουν "... ανοιχτόμυαλους και προοδευτικούς ανθρώπους ..." Πρέπει να συμβάλλουν με τέτοιο τρόπο

ώστε "...τα παιδιά να αποκτήσουν σταδιακά κριτική όραση , για να μπορέσουν να γίνουν ικανά να διαπιστώνουν λίγο - λίγο τα αρνητικά της κοινωνίας. Για να θελήσουν αύριο να συμμετάσχουν στην αλλαγή για να δημιουργήσουν μία κοινωνία καλύτερη . Οι έννοιες της ανοχής και του διαλόγου, η ιστορική διάσταση των φαινομένων και η έννοια της εξέλιξης είναι σημαντικότερες για την καλλιέργεια κριτικής όρασης ..."

Ειδικότερα για το είδος της επίδρασης του εκπαιδευτικού στους μαθητές έχουν γίνει πολλές μελέτες οι οποίες δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός ασκεί ορισμένης μορφής και ορισμένου ύψους επίδραση στη συμπεριφορά και στην προσωπικότητα των μαθητών του. Ο εκπαιδευτικός είναι πηγή και εστία επίδρασης , την επίδραση αυτή μπορούμε να την αποκαλέσουμε παιδαγωγική, εννοώντας την κοινωνική πίεση που ασκεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου ν' αλλάξει τις κρίσεις, τις διαθέσεις και τις αντιδράσεις των μαθητών του .

Την παιδαγωγική επίδραση πρέπει να τη διαχωρίσουμε από τη γενικότερη κοινωνική επίδραση, στην οποία αποτελεί μέρος διακρίνοντας την σε κανονιστική και πληροφορική .

Ο Μπέλλας (1985,σελ. 356 - 376) ο οποίος αναφέρει και τα παραπάνω, σημειώνει επίσης ότι οι Dentch και Gerard (1955) υπογραμμίζουν ότι ο όρος " κανονιστική " αναφέρεται στην τάση του ατόμου να συμμορφωθεί στις προσδοκίες και στις πεποιθήσεις του άλλου.

Με τον όρο " πληροφοριακή " εννοούμε την αλλαγή που υφίσταται η γνώμη του ατόμου , σχετικά με πληροφορίες που δέχεται από ένα άλλο άτομο και αφορούν την πραγματικότητα.

Η επίδραση του εκπαιδευτικού είναι, κατά βάση , πληροφοριακή και δευτερευόντως ρυθμιστική και κανονιστική της συμπεριφοράς των μαθητών

του. Είναι πληροφοριακή γιατί αποβλέπει πρωταρχικά στο να καταστήσει στους μαθητές γνωστή και να κάνει πειστική ορισμένη διαθέσιμη γνώση, σχετικά με ορισμένα αντικείμενα.

Έμμεσα , όμως, είναι ρυθμιστική, γιατί δείχνει την κριτική στάση που τρεΐ ο εκπαιδευτικός και θα ευχόταν τη στάση αυτή να τη μεταδώσει στους μαθητές του.

Η επίδραση του εκπαιδευτικού εξάλλου μπορεί να θεωρηθεί άμεση, όταν προσπαθεί να επιβάλλει τις προσωπικές του γνώμες και ιδέες , όταν κατευθύνει τη δραστηριότητα των μαθητών του και κρίνει τη συμπεριφορά τους, όταν δικαιολογεί την αυθεντία του, αλλά και τη χρήση που της κάνει . Αντίθετα, μπορεί να θεωρηθεί έμμεση όταν σε διάφορες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός ζητήσει τη γνώμη και τις ιδέες των μαθητών του για να τις λάβει υπόψη του, όταν ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες και όταν επίσης δέχεται, κατανοεί, αλλά και ξεκαθαρίζει τις συγκινησιακές αντιδράσεις των μαθητών του .

Γενικά, ο εκπαιδευτικός είναι ένας δυναμικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει το μαθητή, ο οποίος συνεχώς ανταποκρίνεται στις στάσεις, στις αξίες καθώς και στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού του . Η επίδραση αυτή στη συμπεριφορά του μαθητή είναι ότι προκαλεί αλλαγές γνωστικές, συγκινησιακές όσο και παρωθητικές. Εμπειρικά θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτές μέσα σ'ένα σύνολο από μακροπρόθεσμες αλλαγές της ανοικτής συμπεριφοράς των μαθητών του . Θα μπορούσαμε , όμως, να τις αναζητήσουμε και άμεσα μέσα στις κρίσεις, στις γνώμες, στις πεποιθήσεις, στις διαθέσεις και τις αποφάσεις του .

Από την άλλη μεριά, οι μαθητές τείνουν να μιμούνται ευκολότερα τα πρότυπα που έχουν ικανότητες, δύναμη, κύρος και έλεγχο του περιβάλλοντός

τους, παρά τα άτομα που στερούνται αυτά τα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τους Φλουρή, Κουλοπούλου, Σπυριδάκη (1981, σελ. 71 - 72) το σημαντικό στο θέμα της μίμησης είναι ότι "...η συμπεριφορά ενός προτύπου επηρεάζει εκείνους που την παρατηρούν. Οι μαθητές στιγμιαία αφομοιώνουν τις εκφράσεις, τις κινήσεις, τους τρόπους του δασκάλου, χωρίς εκείνος να κάνει ειδική αναφορά γι'αυτά. Η μίμηση λοιπόν γίνεται σε οποιαδήποτε στιγμή και συνεπώς οι μαθητές θα μάθουν και θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τους ..." σελ. 71 .

Η επίδραση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στα όρια της τάξης, αλλά μεταφέρεται και σε άλλους τομείς . Οι παραπάνω συγγραφείς αναφέρονται σε μία μελέτη του Anderson (1939), ο οποίος διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που "... έδειχναν δημοκρατική και ολοκληρωμένη συμπεριφορά μέσα στις τάξεις τους με το να επιδοκιμάζουν τους μαθητές, με το να τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στην τάξη, με το να δείχνουν ενδιαφέρον και κατανόηση στις δραστηριότητες της τάξης , συνετέλεσαν ώστε οι μαθητές τους να προσαρμοστούν ευκολότερα στο κοινωνικό τους περιβάλλον ..." . Συνεχίζοντας αναφέρει ότι "... το αντίθετο ίσχυσε για τους δασκάλους που κυριαρχούσαν στις τάξεις τους και έδειχναν αυστηρή και μη φιλική συμπεριφορά : οι μαθητές τους δηλαδή παρουσίαζαν " κονφορμιστική ", υποτασσόμενη συμπεριφορά ή επαναστατική και μη συνεργάσιμη ..." σελ. 72 .

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να υποβοηθήσει τους μαθητές του να γνωρίσουν και να αποδεχτούν τον εαυτό τους, πρέπει να έχει την ικανότητα να χειρίζεται ρεαλιστικά τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του. Πρέπει να είναι συνεπής σε κάθε πτυχή της συμπεριφοράς του. Είναι φανερό ότι οι μαθητές επηρεάζονται θετικά, όταν ο εκπαιδευτικός τους είναι ενθουσιώδης, ενεργ-



γητικός, αυθόρμητος και δείχνει κατανόηση . Ο εκπαιδευτικός που δείχνει ενδιαφέρον για τα προσωπικά αισθήματα και τις υποθέσεις των μαθητών του, για τις σκέψεις και τις επιθυμίες τους, δημιουργεί εννοϊκές συνθήκες για μία αμφίδρομη επικοινωνία και αλληλεπίδραση .

#### 7. Προϋποθέσεις για θετική Αλληλεπίδραση

Κατά την άποψη των Φλουρή , Κουλοπούλου, Σπυριδάκη (1981, σελ. 73), βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία μίας ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή είναι η υπευθυνότητα με την οποία θα ενεργεί ο εκπαιδευτικός για να αποκτήσει την εμπιστοσύνη των μαθητών του, αλλά και με τη σειρά τους να μάθουν να συμπεριφέρονται υπεύθυνα, "... οφείλει επίσης να ευθαρρύνει και να ενισχύει τους μαθητές θετικά, γιατί αυτό θα τους δημιουργήσει τα κίνητρα να μαθαίνουν μόνοι τους και να αυτοκατευθύνονται ...".

Μία άλλη σημαντική προϋπόθεση για την εδραίωση μίας θετικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές είναι "... η αυτοπεποίθηση και η ασφάλεια της ταυτότητας και του δασκάλου και των μαθητών . Όταν ο δάσκαλος αισθάνεται σιγουριά και τόλμη και έχει μία θετική εικόνα για τον εαυτό του, οι μαθητές θ'αποκτήσουν και κείνοι πίστη στον εαυτό τους ...".

Ο εκπαιδευτικός οφείλει, εξάλλου να είναι δυναμικός και αποτελεσματικός για να μπορεί να αντιμετωπίζει και να χειρίζεται τα ζητήματα της τάξης, την προσωπική του ζωή , καθώς και να διατηρεί υγιείς και φιλικές σχέσεις με άλλα μέλη της κοινότητας. Να δείχνει ακόμη στους μαθητές του ότι "... έχει συμπόνοια και μπορεί να πάρει τη θέση των άλλων ατόμων καθώς και ν'ανταποκρίνεται με ενδιαφέρον και ειλικρίνεια στις ανθρώπινες

ανάγκες. Τέλος πρέπει να δείχνει όρεξη και επιθυμία για να συνεχίσει τη μάθηση και την ανάπτυξή του, να επιδιώκει την αυτοβελτίωση, την αυτοεκπαίδευση, αλλά και να εξασφαλίζει ευνοϊκές συνθήκες για την ολοκληρωτική ανάπτυξη των μαθητών του".

Η όλη βέβαια αλληλεπίδραση - εκπαιδευτικών και μαθητών πρέπει να εξελίσσεται μέσα στα πλαίσια της αμοιβαίας κατανόησης, σε μία ατμόσφαιρα ανοικτή και ανεκτική, όπου οι μαθητές θα εκφράζουν τα αισθήματα, τις ιδέες και τις γνώμες τους. "... Η έμφαση, επίσης για την αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα πείσει τους μαθητές ότι ο δάσκαλος είναι δίκαιος και αποδίδει σημασία στην ισότητα και ακεραιότητα για τα ανθρώπινα ζητήματα, κατάσταση που θα τους ενθαρρύνει να κάνουν και εκείνοι το ίδιο".

#### 8. Προσδοκίες Εκπαιδευτικού - Επίδραση στους Μαθητές

Οι προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για την απόδοση του μαθητή επηρεάζουν την πορεία του μαθητή. Οι μαθητές τείνουν να πραγματοποιούν τις αντιλήψεις που έχουν οι δάσκαλοι γι' αυτούς. Οι στάσεις αυτές του εκπαιδευτικού γίνονται μία " αυτοεκπληρούμενη προφητεία ". Οι Φλουρής Κούλοπούλου, Σπυριδάκη (1981, σελ. 96 - 97) αναφέρουν ότι έχουν γίνει πολλές έρευνες πάνω σ' αυτό το θέμα ( Rosentlian , Jacobson ,1968 ). Οι τρόποι με τους οποίους πραγματοποιούνται είναι οι εξής :

" α. Ο εκπαιδευτικός αναμένει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά και επιτυχία από μερικούς μαθητές .

β. Επειδή , ακριβώς έχει διαφορετικές προσδοκίες για τους μαθητές, συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο στον καθένα .

γ. Η συμπεριφορά αυτή του εκπαιδευτικού δείχνει στον κάθε μαθητή ... ποιές



ενέργειες (θετικές - αρνητικές) αναμένονται από αυτόν και επηρεάζει τα κίνητρα , το βαθμό της φιλοδοξίας του και τον προσανατολισμό του καθώς και το αυτοσυναίσθημά του " σελ. 96.

δ. Αν αυτή η εκδήλωση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού έχει συνέπεια πάντα και αν ο μαθητής δεν εναντιωθεί σ'αυτή ή δεν αλλάξει, τότε η εκδήλωση αυτή θα συμβάλλει στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του μαθητή και γενικότερα θα συντελέσει στην επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή . Δηλαδή, η θετική προσδοκία από τους μαθητές θ'οδηγήσει στην αντίστοιχη επιτυχία τους, ενώ η αρνητική θα προκαλέσει αρνητικά αποτελέσματα.

ε. Συνέπεια του προηγούμενου είναι η συμπεριφορά και η επιτυχία του μαθητή να προσδιορίζεται και να συνταυτίζεται με τις αρχικές προσδοκίες που διαμορφώθηκαν γι'αυτούς .

Μερικές φορές, βέβαια, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού "... επηρεάζονται από την κοινωνικοοικονομική υποδομή, από το φύλο του μαθητή και από άλλα στοιχεία . Οι δάσκαλοι έχουν την τάση ν'αναμένουν από τους μαθητές μία συμπεριφορά που ταιριάζει περισσότερο με τη δική τους κοινωνική τάξη, παρά με την τάξη του μαθητή " σελ. 97 .

#### 9. Εξουσία του Εκπαιδευτικού και η Δυναμική των Σχέσεων

Ο εκπαιδευτικός μέσω της θεσμοποιημένης του θέσης, ασκεί ένα είδος εξουσίας στους μαθητές του, χωρίς να έχει πάντοτε το ανάλογο κύρος.

Κύρος και εξουσία δεν συνδέονται πάντοτε ανάλογα . το κύρος είναι δυνατό να τρέφει την εξουσία, ενώ η άσκηση εξουσίας μπορεί να καταστρέψει το κύρος . Σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1988, σελ. 371) "... η εξουσία προσφέρεται ή κατακτάται . Το κύρος πηγάζει , αναβλύζει από τα βάθη



μίας ανώτερης και επιβλητικής προσωπικότητας ..." σελ. 371.

Στον εκπαιδευτικό, λοιπόν, η εξουσία που έχει καθώς και το κύρος του επιδρούν διαφορετικά στους μαθητές "... το " κύρος " δεσμεύει εσωτερικά τα άτομα \* χρησιμοποιεί τους μηχανισμούς ταύτισης, μίμησης και υποβολής σε μεγάλο βαθμό. Αντίθετα " η εξουσία " επιδρά δεσμεύοντας την εξωτερική συμπεριφορά του ανθρώπου. Χρησιμοποιεί τους νόμους, τους κανόνες, τις συνήθειες, καθώς επίσης και τεχνικά μέσα βίας " σελ. 371. Ο εκπαιδευτικός αντλεί τον κεντρικό ψυχοδυναμικό του ρόλο του μέσα από τη θεσμοποιημένη του θέση και τη μορφωτική ανωτερότητα. Αποκτά έτσι ένα κεντρικό εξουσιαστικό status, αποτέλεσμα του οποίου είναι η δημιουργία "κοινωνικής εξουσίας" .

Η κοινωνική εξουσία δίδει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να επιδρά και να επιβάλλεται στους μαθητές του, οι οποίοι είναι εκτεθειμένοι κυριολεκτικά "... στις γνωσιολογικές επιδράσεις του εκπαιδευτικού, στις σωματιοματικές του καταστάσεις και αντιδράσεις, στις ποινές και στις αμοιβές, που ο εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να επιβάλλει στην άσκηση κριτικής και στην επιμέρους κατάταξη του μαθητή σε ποιοτικές κατηγορίες " σελ. 374.

#### 10. Είδη Εξουσίας του Εκπαιδευτικού

Ο Κοσμόπουλος (1988, σελ. 374 - 378) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα ν'αναπτύξει ποικίλους τρόπους συμπεριφοράς, λόγω της επαγγελματικής του θέσης, μέσα στο σχολικό χώρο. Η συμπεριφορά που υιοθετεί κάθε φορά εξαρτάται από τις κοινωνικές σχέσεις, που επιθυμεί ν'αναπτύξει .

Υπάρχουν πέντε είδη " κοινωνικής εξουσίας " τα οποία σχετίζονται με

την εξουσία του εκπαιδευτικού . Συγκεκριμένα υπάρχει :

- α. η εξουσία του τιμητή, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει, κρίνει τους μαθητές του και εκφράζει τις κρίσεις του αυτές.
- β. η εξουσία του προσώπου αναφοράς , που επιτρέπει στους μαθητές να ταυτίζονται με το πρόσωπο του εκπαιδευτικού.
- γ. η εξουσία περιορισμού και τιμωρίας, που δίδει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να ελέγχει συνεχώς το μαθητή του.
- δ. η εξουσία του ειδικού, που αναφέρεται στη μορφωτική υπεροχή του εκπαιδευτικού \* δεν αναγνωρίζεται όμως από όλους τους μαθητές και κυρίως από αυτούς, οι οποίοι δεν την έχουν ανάγκη .
- ε. τέλος , η νόμιμη εξουσία, αυτή δεν ασμφισβητείται από τους μαθητές του .

Επίσης, η εξουσία του εκπαιδευτικού μπορεί να διακριθεί ανάλογα με τους τρόπους, που εκδηλώνεται .

Ειδικότερα γίνεται διάκριση σε "... άμεση και έμμεση ανάλογα με τον χαρακτήρα της , σε φανερή και κρυφή ανάλογα με τη βαθμίδα διαφάνειάς της και τέλος σε άφωνη και λεκτική, ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός ..." σελ. 375.

Η εξουσία του εκπαιδευτικού στηρίζεται σε δύο βασικές παραμέτρους , που είναι : " α) η παράμετρος της κοινωνικής δύναμης και β) η παράμετρος της δημοτικότητας " σελ. 378.

Η κοινωνική δύναμη που διαθέτει ο εκπαιδευτικός, πηγάζει από το status της εξουσίας του και του δίδει το δικαίωμα να επιβάλλεται στους μαθητές του . Η παράμετρος της δημοτικότητας, είναι η έλξη και η ακτινοβολία

του εκπαιδευτικού και προέρχεται τόσο από το status του, όσο και από την προσωπικότητά του .

#### 11. Παιδαγωγική Αυθεντία

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1989, σελ. 28 - 29 και 59) " ο κοινωνιολογικός όρος "αυθεντία " ιεραρχεί τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου και σημαίνει ότι σε μία διαπροσωπική σχέση η κοινωνική ομάδα ένα μέλος της αποκτά ηγετικό και πρότυπο ρόλο για τα υπόλοιπα . Από παιδαγωγική άποψη με τον όρο αυτό χαρακτηρίζεται ο πρότυπος και ηγετικός ρόλος του παιδαγωγού απέναντι στο παιδί" σελ. 28 .

Διαμορφώνεται η εξής εικόνα όσον αφορά τη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή : ο εκπαιδευτικός "...λόγω της εμπειρίας του και ωριμότητάς του αναλαμβάνει την πρωτοβουλία και φέρει την ευθύνη για την αγωγή και κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ενσαρκώνει επίσης - συνειδητά ή ασυνείδητα , με πρόθεση ή χωρίς πρόθεση - σε συγκεκριμένη μορφή αυτό που αυθόρμητα επιθυμεί ή συνειδητά επιδιώκει το παιδί, την ψυχική, κοινωνική και ηθική ωριμότητα..." σελ. 59 .

Από την πλευρά του ο μαθητής αντιμετωπίζει την αυθεντία του εκπαιδευτικού πάνω σε αντικειμενικά δεδομένα, τα οποία είναι οι γνώσεις και οι μεθοδευμένοι χειρισμοί του, που μετρούν πολύ στην κρίση του. Τα δεδομένα αυτά δίνουν στον εκπαιδευτικό"... ένα προβάδισμα στη σχέση του με το παιδί , τον περιβάλλουν μ'ένα μανδύα κύρους που χαρακτηρίζεται με τον όρο "παιδαγωγική αυθεντία " " σελ. 59.

#### 12. Παιδαγωγική Αντιμέτωπιση του Σημερινής Κρίσης Αυθεντίας

Ο Ξωχέλλης (1989, σελ. 23 - 32 και 59) σημειώνει ότι από "το 1960

και μετά ασκήθηκε έντονη κριτική στην παραδοσιακή δομή του λεγόμενου "παιδαγωγικού ζεύγους", δηλαδή της σχέσης δασκάλου και μαθητή βασικός στόχος της κριτικής ήταν και είναι το κύρος των παιδαγωγών απέναντι στα παιδιά, η "αυθεντία" τους που - ως τώρα αυτονόητη και αναμφισβήτητη - θεωρήθηκε ως χαρακτηριστικό γνώρισμα ανελεύθερης και καταπιεστικής αγωγής" σελ. 23.

Η αμφισβήτηση της παιδαγωγικής αυθεντίας προήλθε από την "... παιδαγωγική της αυτενέργειας, το λεγόμενο "νέο σχολείο", που άλλαξε στην αρχή του 20<sup>ου</sup> αιώνα τη μορφή της σχέσης δασκάλου και μαθητή. Μετέτρεψε, δηλαδή το σχολείο από δασκαλοκεντρικό σε παιδοκεντρικό και τοποθέτησε στο επίκεντρο της διδασκαλίας και μάθησης τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του μαθητή" σελ. 59.

Η παιδαγωγική αντιμετώπιση της κρίσης - αυθεντίας πρέπει να έχει τους εξής στόχους :

α. να συνειδητοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ότι η σχέση του με το μαθητή δεν είναι σχέση εξουσίας. Η παιδαγωγική διαδικασία είναι στη "... γνήσια έκφρασή της ένα πλέγμα από διαπροσωπικές σχέσεις με βασικό γνώρισμά τους τη αμοιβαιότητα. Στη διαδικασία αυτή η αυθεντία του παιδαγωγού δεν αποτελεί έμφυτο χάρισμα ή παράγωγο της επαγγελματικής του ιδιότητας \*προκύπτει μέσα από το παιδαγωγικό γίγνεσθαι και υπόκεινται στην κρίση και την ελεύθερη συγκατάθεση του παιδιού και του εφήβου. Η αυθεντία του παιδαγωγού και η ελευθερία του παιδιού συνδέονται διαλεκτικά μεταξύ τους" σελ. 30.

β. πρέπει να αποσαφηνιστούν οι σκοποί της αγωγής, των ιδανικών της παιδείας, γιατί η κρίση της αυθεντίας έχει αξιολογική βάση.

γ. είναι επίσης, σήμερα απαραίτητη "... η επανεξέταση και επανεκτίμηση των παραδοσιακών μεθόδων αγωγής και διδασκαλίας . οι μέθοδοι που εφαρμόζονται σήμερα είναι αυταρχικές και δασκαλοκεντρικές και επιβάλλεται η αναπροσαρμογή τους με στόχο τη διαπαιδαγώγηση ανθύπαρκτων πολιτών , που είναι σε θέση να ζήσουν και να δημιουργήσουν με αυτοτέλεια και υπευθυνότητα μέσα σ'ένα δημοκρατικό κοινωνικό σύνολο " σελ. 31.

δ. τέλος για την παιδαγωγική πράξη είναι ανάγκη να κατανοηθεί από την νέα γενιά, ποιά είναι η κοσμοθεωρητική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών και κυρίως πόσο συνεπείς είναι στις αξιώσεις και τις πράξεις τους απέναντι στην τοποθέτησή τους αυτή . Πρέπει να αποδείξουν ότι υπάρχει συνέπεια ανάμεσα στα πιστεύω τους από τη μία και τις αξιώσεις και πράξεις τους από την άλλη μεριά.

Από την ψυχολογική, όμως, εξέλιξη του ανθρώπου προκύπτει ότι από τη μία μεριά αγωγή χωρίς αυθεντία δεν υπάρχει και από την άλλη οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού πρέπει να σέβονται την ελευθερία δράσης και ελευθερίας του μαθητή " Ελευθερία δε σημαίνει ασυδοσία από την πλευρά του παιδιού " σελ. 31.

## ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ : ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

### 1. Γενικά

Ο όρος διδασκαλία έχει τις ρίζες του στην αρχαιότητα και σημαίνει διδάσκω κάποιον κάτι " Με την καθολική την ευρύτερη έννοια πρέπει να νοείται η καθοδήγηση με το λόγο ή με παράδειγμα, ώστε ο διδασκόμενος να κάνει κτήμα τις σκέψεις ή πρακτικές ενέργειες που θα συντελέσουν στην παραπέρα εξέλιξη του " (Κοκκίνης, 1978, σελ. 111 ).

Στη παιδαγωγική ο όρος διδασκαλία χρησιμοποιείται με τη στενότερη έννοια και " ονομάζεται στη περίπτωση αυτή σε αντιδιαστολή προς τη διδασκαλία που γίνεται με φυσικό τρόπο " παιδαγωγούσα διδασκαλία" πρόκειται εδώ για τη συστηματική , τη συνειδητή διδασκαλία που γίνεται με κάποιο σχέδιο. Γνώρισμα ακόμα της διδασκαλίας αυτής είναι ότι εξελίσσεται σε ορισμένο χώρο, διαρκεί ορισμένο χρόνο και γίνεται από ειδικό για το σκοπό αυτό παιδαγωγικό " ( Κοκκίνης , 1978, σελ. 111). Morrison και McIntyre ( 1975 , σελ. 232 ) υποστηρίζει πως η διδασκαλία αποτελείται από ένα αριθμό κοινωνικών και επαγγελματικών τεχνικών . Οι τεχνικές αυτές σημειώνει, χρησιμοποιούνται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να επηρεάζουν τη σκέψη , τις στάσεις και τις συμπεριφορές των άλλων.

### 2. Σκοποί Διδασκαλίας

Σύμφωνα με το Κοκκίνη (1978, σελ. 111) , ο σκοπός της παιδαγωγούσας διδασκαλίας " θεωρούνται παλαιότερα η επαύξηση των γνώσεων των μαθητών και η ανάπτυξη των ικανοτήτων τους . Οι δύο διαφορετικές και αντίθετες αντιλήψεις είναι γνωστές η πρώτη σαν " διδακτικός υλισμός "επειδή αποδίδει σημασία στην όλη και άλλη σαν διδακτικός ειδολογισμός " .

Στις μέρες μας το σύγχρονο σχολείο ταυτίζει μέχρι ενός σημείου το σκοπό διδασκαλίας με το σκοπό αγωγής . " Κατά το νέο σχολείο<sup>1</sup> σκοπός της διδασκαλίας είναι η μετάδοση στους τρόφιμους των παιδευτικών αγαθών της κοινωνίας που ζουν και η καλλιέργεια των ικανοτήτων τους, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στην πολιτιστική ζωή της κοινωνίας . Παράλληλα αποβλέπει στην ανάπτυξη των προσωπικών δημιουργικών προδιαθέσεων των μαθητών " (Κοκκίνης ,1978, σελ. 111 ) .

Επίσης, σύμφωνα με την άποψη του Κοσιόπουλου (1985, σελ. 31 - 34) οι σκοποί της διδασκαλίας εντάσσονται στους γενικούς παιδαγωγικούς σκοπούς και έχουν άμεση σχέση με την ψυχολογία της μάθησης, τη γενετική και τη ψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου . Ο σκοπός της διδασκαλίας στη Γενετική Εκπαίδευση είναι παιδαγωγικός και ανθρωποπλαστικός ενώ στην Ανώτατη παιδεία ο σκοπός της διδασκαλίας είναι αυτοσκοπός .

Ως γενικοί σκοποί της διδασκαλίας θεωρούνταν μέχρι σήμερα οι εξής :

α) Να αποκτήσει ο μαθητής τις γνώσεις που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Η τάση αυτή είναι γνωστή ως " διδακτικός υλισμός " . Στις μέρες μας επικρίνεται έντονα, γιατί παραθεωρεί το λειτουργικό και ενεργητικό χαρακτήρα της μάθησης και παλλαπλασιάζει το άγχος και το σύνδρομο της αποτυχίας του μαθητή με αποτέλεσμα ο σχολικός χώρος να παύει να είναι πηγή ευτυχίας και υγείας του .

---

1. Το νέο σχολείο είναι προσανατολισμένο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού ( και όχι μόνο στην απόκτηση ξερών γνώσεων ) . Αυτό πετυχαίνεται με την ενεργοποίηση του παιδιού και τη λειτουργική συσχέτιση διδακτικών αγαθών και ενδιαφερόντων του παιδιού "

( Κοσιόπουλος , " Διδακτική και αξιολόγηση " , 1985, σελ. 24 ) .

β) Η διδασκόμενη γνώση να αυξήσει την ετοιμότητα και αποδοτικότητα των διαφόρων ψυχοσωματικών λειτουργιών του μαθητή, ώστε να εξασφαλισθεί η ενεργητική ετοιμότητά του απέναντι στη γνώση . Η αντίληψη αυτή είναι γνωστή ως "διδακτικός ειδολογισμός" . Ο σκοπός αυτός έχει δεκτεί επιδράσεις από σύγχρονες ψυχολογικές σχολές . Ο " διδακτικός ειδολογισμός" επιδρά πάνω σε όλη τη προσωπικότητα του μαθητή και όχι μόνο σε κάποιο μέρος του ψυχισμού του ... " Συμπερασματικά σημειώνουμε, πως ο " διδακτικός ειδολογισμός " υπηρετεί αρκετά το πνεύμα του Νέου Σχολείου ( ιδίως του σχολείου Εργασίας ) αρκεί να μη περιπέσει στην ακρότητα του διδακτικού και μορφωτικού μηδενισμού ( όπου εκμηδενίζεται το αντικειμενικό περιεχόμενο της γνώσης ) " ( Κοσμόπουλος , 1985, σελ. 33 ) .

γ) Είναι αναγκαίο η διδασκαλία να δένεται με τις ανάγκες της κοινωνίας, ώστε ο μαθητής να ασκεί δημιουργικό πολιτικό ρόλο . Βέβαια ο κοινωνικός σκοπός της διδασκαλίας για να είναι αποτελεσματικός και να στοχεύει στην ουσιαστική κοινωνικοποίηση του μαθητή, θα πρέπει να συνδέεται με την όλη δομή και λειτουργία του σχολείου, την ατμόσφαιρα που επικρατεί και γενικότερα με τις μεθόδους διδασκαλίας και αγωγής .

### 3. Αρχές Διδασκαλίας.

Σήμερα είναι γενικά αποδεκτό πως η διδασκαλία είναι αναγκαία και επιβάλλεται να γίνεται αναγκαία , αρκεί η επιβολή αυτή να μην έρχεται σε σύγκρουση με τη φύση και τους νόμους που διέπουν την εξέλιξη και τη προσωπικότητα του ατόμου. Σύμφωνα λοιπόν με αυτό το πνεύμα έχουν διατυπωθεί ορισμένες αρχές διδασκαλίας οι οποίες είναι οι εξής :

: - συνοπτική μετάδοση στη νέα γενιά των ολοκληρωμένων βάσεων της κοινωνικής πείρας.



- συνολική λύση των μορφωτικών παιδαγωγικών προβλημάτων του σχολείου.
- διδασκαλία που παιδαγωγεί και συμβάλλει στην ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας .
- επιστημονικότητα του περιεχομένου της μόρφωσης και της διδασκαλίας σε συνδυασμό με την προσιτότητα στο επίπεδο της κατά δύναμη δυσκολίας .
- διδασκαλία όλων των ειδών δραστηριοτήτων, που είναι αναγκαία για μία ολόπλευρη ανάπτυξη .
- δραστηριότητα, αυτοτέλεια και ευσυνειδησία των μαθητών κάτω από το καθοδηγητικό ρόλο του καθηγητή .
- σύνδεση της διδασκαλίας με την ζωή.
- ενότητα του συγκεκριμένου και του αφηρημένου .
- συστηματικότητα και συστηματοποίηση .
- προβληματισμός .
- παρότρυνση ,
- αιτιολόγηση του ενδιαφέροντος για μάθηση .
- διαμόρφωση ενός συστήματος αξιοκρατικής στάσης .
- συλλογικός χαρακτήρας διδασκαλίας και υπολογισμός των ατομικών ιδιομορφιών των μαθητών .
- σταθερότητα της αφομοίωσης του περιεχομένου της μόρφωσης .
- ευθυγράμμιση της διδασκαλίας προς τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της παιδείας, της εκπαίδευσης, καθώς και τους ειδικούς στόχους του διδασκόμενου μαθήματος .

Σύμφωνα με τον Κοσινόπουλο (1985, σελ. 135 - 143) οι διδακτικές αρχές που έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην διδασκαλία είναι οι ακόλουθες :

- Η Αρχή της ολικότητας , σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία περιλαμβάνει τόσο την ένταξη του περιεχομένου του μαθήματος σ'ένα ψυχολογικό πλαίσιο αναφοράς , όσο και την μεθοδευμένη σύνδεση του μαθήματος με την ατομική και κοινωνική ζωή του μαθητή . Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποδοτική λειτουργία της αρχής της ολικότητας είναι : ο εκπαιδευτικός να διαθέτει μια συγκροτημένη βασική και εννιαία φιλοσοφία για την ζωή, τον εαυτό του και το έργο του, ώστε να μπορεί να θεωρεί και ν'αντιμετωπίζει την ζωή και την προσωπικότητα του μαθητή του ως αξίες.

- Η Αρχή της εποπτικότητας, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί οπτικοακουστικά μέσα για την διδασκαλία του, οδηγώντας μ'αυτόν τον τρόπο τους μαθητές του σ'άμεση επαφή με τα πράγματα, την φύση, την ζωή, καθώς και στην συλλογή νοητικών εμπειριών .

Η εποπτικότητα μπορεί να εφαρμόζεται είτε κατ'ευθύ τρόπο, είτε κατ'αντίστροφο τρόπο. Ο εκπαιδευτικός-άσχετα με τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει-θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός σε ότι αφορά τα εποπτικά - ακουστικά μέσα διδασκαλίας, γιατί η χρησιμοποίησή τους, μπορεί να λειτουργήσει αντιπαιδαγωγικά, ( εάν η προετοιμασία δεν γίνει σχολαστικά ) και να εγκλωβίσει τις δημιουργικές τάσεις και ικανότητες του μαθητή, στην περίπτωση που η χρήση τους δεν ακολουθείται από την ελεύθερη έκφραση της αντίδρασης του μαθητή .

- Η Αρχή της αυτενέργειας

Η αυτενέργεια ως ελεύθερη πνευματική ενέργεια (1985, σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο , σελ. 138) ορίζεται από τον Hugo Coudig ως "... πράξη με τα ίδια κίνητρα, ίδιες δυνάμεις και με προσωπικά εκλεγμένες κατευθύνσεις προς σκοπούς ελεύθερα εκλεγμένους " .

μαθητής επηρεάζεται από το ελεύθερο κλίμα που επικρατεί στην τάξη, ό-  
 η αυτενέργεια κυριαρχεί ως ατμόσφαιρα και μέθοδος διδασκαλίας.  
 κέκριμένα είναι περισσότερο ευδιάθετοι, διάκειται ευνοϊκά προς το σχο-  
 ο και την μάθηση, μ'αποτέλεσμα να γίνεται δημιουργικότερος και αυτοα-  
 τυσσόμενος.

Την αυτενέργεια την διακρίνουμε σε δύο είδη : στην αυθόρμητη και στην  
 οδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό. Όσο ν'αφορά την πρώτη, ο μαθητής  
 και εκείνος που θέτει τον σκοπό του μαθήματος και ορίζει την μέθοδο εργα-  
 ς.

Στην αυθόρμητη μαθησιακή ενέργεια ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να  
 πει ότι η αποστολή του τελειώνει στην μετάδοση " ξερών " και μόνο  
 σεων . Παράλληλα θα πρέπει ο ίδιος να ζει τα μορφωτικά προβλήματα ,  
 λώντας τα κι αναζητώντας επίμονα την λύση τους . Σημαντικό είναι να  
 ειωθεί ότι μόνο αυτή η επαφή του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του,  
 ορεί να μεταδώσει στον ψυχικό τους κόσμο την ανησυχία της έρευνας από  
 οποία πηγάζει η αυτενέργεια.

αθοδηγούμενη αυτενέργεια είναι περισσότερο συνηθισμένη στην σχολική  
 ακτική πράξη. Δημιουργείται, όταν ο μαθητής έρθει σε κατάσταση μαθή-  
 ς και συνδεθεί το μάθημα με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του ή ό-  
 η πορεία της διδασκαλίας συνδυάζει την ελεύθερη ροή με την πειθαρχία  
 ς προδιαγραμμένους στόχους . Το τελευταίο προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευ-  
 ός γνωρίζει την τεχνική του διαλόγου και την τεχνική διευθύνσεως ομά-

Η εφαρμογή της αρχής της αυτενέργειας μπορεί να λειτουργήσει αντιπαι-  
 γικά, όταν αγνοεί εντελώς την αναγκαία και εθελούσια πειθαρχία, που

αι  
 των  
 υς  
 κι-  
 τη  
 εν  
 η-  
 με-  
 φο-  
 ί-  
 ρ-  
 αι  
 ία,  
 α-  
 με  
 ή  
 πι-  
 ιπά-  
 ου  
 85,

Στη χώρα μας δεν έχει γίνει κατανοητό πόσο αναγκαία είναι να γίνεται εξοικονόμηση χρόνου και δυνάμεων για τα ουσιώση στη διδασκαλία και στο σχολείο . Συνήθως παρατηρείται " αντι- οικονομική μάθηση όταν λείπουν από το μαθητή κίνητρα και ανάγκες για το μάθημα, όταν κυριαρχείται ( ο μαθητής) από αντισχολική ή αντικαθηγητική στάση, όταν ο εκπαιδευτικός δεν φροντίζει να στηρίζει τη νέα γνώση πάνω σε προηγούμενη εμπειρία του μαθητή " ( Κοσμόπουλος 1985, σελ. 142) .

Αντιθέτως με όλα αυτά που αναφέρθηκαν η αρχή της οικονομικότητας μπορεί να εφαρμοσθεί :

α) από τον εκπαιδευτικό τον οποίο αν και γνωρίζει σε βάθος το αντικείμενο της επιστήμης του " διαθέτει συγχρόνως και μία αφαιρετική ικανότητα που τον καθιστά , από τη μία μεριά, επιστημονικά "ευκίνητο " και από την άλλη σταθερά προσηλωμένο στη διδακτική εκμετάλλευση του ουσιώδους " (Κοσμόπουλος, 1985, σελ. 142, 143 ) .

β) από τον εκπαιδευτικό που με την αυξημένη παιδαγωγική ικανότητα που διαθέτει, είναι σε θέση να επιλέξει , πάντοτε , " την κατάλληλότερη και αμεσότερη μέθοδο , καθώς και την πιο ταιριαστή ( για το άτομο ή το μαθητή) γλώσσα αυτές οι δύο θα τον οδηγήσουν με τις μικρότερες δυνατές προσπάθειες στην παραγωγή υψηλότερου έργου " ( Κοσμόπουλος 1985, σελ. 143 ) .

#### 4. Μέθοδοι Διδασκαλίας - Μορφές

##### - Γενικά

Με τον όρο μέθοδος διδασκαλίας " νοείται ο δρόμος, το σχέδιο, ο ιδιαίτερος τρόπος ενέργειας που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να πετύχει το

σκοπό της διδασκαλίας στο μικρότερο δυνατό χρόνο και με καταβολή λιγότερων δυνάμεων . Η ικανότητα της χρησιμοποίησης ορθού τρόπου και κατάλληλου συστήματος εργασίας είναι εκείνο που ονομάζουμε μεθοδικότητα " (Κοκκίνης , 1978, σελ. 112 ) .

Κυρίαρχο στοιχείο της διδασκαλίας είναι η μορφή της μεθόδου με την οποία θα επικοινωνήσει ο εκπαιδευτικός με το μαθητή για να του μεταδώσει τα μορφωτικά αγαθά . Για να προσδιοριστούν οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι εξής παράγοντες : ι) τους σκοπούς που βάσει η κοινωνία μπροστά στη διδασκαλία και αγωγή ιι) τις συγκεκριμένες συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η παιδαγωγική διαδικασία ιιι) τους ψυχολογικούς χαρακτηρισμούς της διαδικασίας της μάθησης, ιν) τους υπαρκτούς τρόπους του σχηματισμού των διδακτικών και παιδαγωγικών καταστάσεων .

Πέρα από τις μεθόδους διδασκαλίας υπάρχουν και οι μορφές διδασκαλίας όπου σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1985, σελ. 143 - 144 ) στις μορφές διδασκαλίας καθρεπτίζονται οι ιστορικές και κοινωνικές αλλαγές . Παραδείγματός χάρη, μία κοινωνία ή ένα σχολείο που σκοπό έχει να αναπτύξει δημοκρατικούς και κοινωνικούς τρόπους συμπεριφοράς παρουσιάζει κατά τη διδασκαλία μορφές μάθησης διαφορετικές από εκείνες που επιδιώκει ένα σύστημα, που έχει σα βάση ατομιστικές ή και ολοκληρωτικές τάσεις . Οι μορφές διδασκαλίας μπορούν να κατανεμηθούν σύμφωνα :

ι) Με τον επιδιωκόμενο σκοπό . Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός στοχεύει στη διατήρηση μόνο της γνώσης ή αποβλέπει στην ανάπτυξη ικανοτήτων, στην εκμάθηση μεθόδων ή ακόμα και στην μεταφορά και εφαρμογή της γνώσης πάνω σε άλλες περιοχές .

ιι) Με την κοινωνική μορφή εργασίας . Διακρίνεται π.χ. η διδακτική εργασία που γίνεται με μεμονωμένο άτομο και δυάδα, με ομάδα , με κοινότητα .

ιιι) Με το βαθμό του υποχρεωτικού χαρακτήρα των εργασιών (π.χ. είτε παιχνίδια μάθησης, είτε υποχρεωτικά μαθήματα) .

ιν) με τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιούνται (π.χ. με τη χρήση παραδοσιακών μέσων μάθησης, με τη χρήση σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων, διδασκαλία με προγράμματα, διδασκαλία με χρήση εργαστηρίου κ.λ.π).

Ιστορικά στους χώρους της παιδαγωγικής, έχουν εμφανισθεί διάφορες μορφές διδασκαλίας . Η πρώτη είναι η ακροαματική διδασκαλία . Στην ακροαματική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός διδάσκει και οι μαθητές από τη θέση τους ακροώνται παθητικά. Έπειτα τη θέση της ακροαματικής διδασκαλίας πήρε η εποπτική μορφή διδασκαλίας . Σύμφωνα με την εποπτική διδασκαλία "... οι μαθητές έπρεπε να έρχονται σε άμεση επαφή με τα ίδια τα πράγματα και να σχηματίσουν σαφή εικόνα αυτών " ( Κοκκίνης ,1978, σελ. 112).

Η βιωματική μορφή διδασκαλίας παρουσιάστηκε αργότερα από την εποπτική μορφή, "... η βιωματική μορφή διδασκαλίας αφορμάται από ισχυρά βιώματα του παιδιού, που δεν μπορούν να γεννηθούν αλλιώς παρά μόνο με την παρατήρηση και την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία " (Κοκκίνης, 1978, σελ. 112 - 113 ) .

Συγχρόνως με τη βιωματική μορφή διδασκαλίας εμφανίζεται η αυτενεργός μορφή διδασκαλίας η οποία εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα . Ο μαθητής αποτελεί το κέντρο της αυτενεργούς μορφής διδασκαλίας . " Οι υπέρμαχοι της αυτενέργειας των μαθητών αποκρούουν κάθε διδακτική ενέργεια που θα ρυθμίζεται από τον εκπαιδευτικό και κάθε σύστημα που θα καθορίζει εκ των προ-



τέρων το δρόμο που πρέπει να ακολουθείται κατά την επεξεργασία οποιουδήποτε θέματος. Κατά τους οπαδούς της θεωρίας αυτής, το κύριο χαρακτηριστικό της αυτενέργειας που ταιριάζει ιδιαίτερα στο νέο σχολείο είναι η ανεξαρτησία που έχει ο μαθητής, όταν εργάζεται στηριζόμενος στις δικές του και μόνο δυνάμεις. Αυτός επινοεί τα μέσα και χαράζει τους τρόπους εργασίας". (Κοκκίνης, 1978, σελ. 115).

#### 5. Μορφές Επικοινωνίας στη Τάξη

Ο Μπέλλας (1985, σελ. 441 - 447) αναφέρει τρεις μορφές επικοινωνίας μέσα στη τάξη :

α) Διδακτικός μονόλογος : σ' αυτή τη μορφή επικοινωνίας αποστολέας και αποδέκτης των μηνυμάτων είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Ο διδακτικός μονόλογος αποτελείται από εννιαίο περιεχόμενο δηλ. από μηνύματα που εκπέμπονται σε ακολουθία και είναι προσανατολισμένα σε στόχους μάθησης.

Με το μονόλογο του εκπαιδευτικού η επικοινωνία στη τάξη είναι κάθετη και ασύμμετρη : η επίδραση διοχετεύεται από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές του. Μερικές φορές μπορεί οι μαθητές να παρέμβουν και να διακόψουν αυτό το συνεχές καθοδικό ρεύμα της επικοινωνίας. Τις περισσότερες όμως φορές ο διδακτικός μονόλογος είναι μία μορφή επικοινωνίας που και λέγεται από τον εκπαιδευτικό και κατευθύνεται ολοκληρωτικά από αυτόν. Κανονικά στη διάρκεια του ο εκπαιδευτικός ούτε ερωτήσεις, ούτε απαντήσεις περιμένει από τους μαθητές του.

Ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί το διδακτικό μονόλογο στηρίζεται στο ψυχολογικό πρότυπο το οποίο αναφέρει πως ο μαθητής "...πρέπει να εγγράφει

τη διάθρωση που χρειάζεται και πόσο βάθος θα αποκτήσει, εξαρτάται αποκλειστικά από την ικανότητα και τη δεξιότητα του εκπαιδευτικού.

Στη περίπτωση αυτή, η επικοινωνία είναι και πάλι κάθετη αλλά αμφιδρομική.

Η τεχνική αυτή κατανοείται ενταγμένη σ' ένα λίγο ως πολύ αυταρχικό πρότυπο διδασκαλίας γιατί, και είναι περισσότερο αρεστή σε εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν την εξάρτηση των μαθητών τους, όχι την αυθεντία τους γενικότερα.

Μέσα από το παιχνίδι των ερωταποκρίσεων ο εκπαιδευτικός μπορεί να πετύχει τη συνεργασία των μαθητών, να τους κινήσει το ενδιαφέρον και να τους συντονίσει ως ένα γενικότερο σύνολο μπροστά σε κοινές προσπάθειες και ταυτόχρονα να προσαρμοστεί και ο ίδιος σε ορισμένο βαθμό στις απαιτήσεις της τάξης του. Με τον τρόπο αυτό της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές του, ένα ορισμένο πρότυπο: τους εξοικειώνει στην ακρόαση των άλλων, τους ασκεί στην ετοιμότητα να απαντούν, τους μαθαίνει πως πρέπει να απαντούν.

Σε σύγκριση με το διδακτικό μονόλογο, ο κατ' αντίδραση διάλογος αντιπροσωπεύει μία διδακτική τεχνική, που είναι καλύτερα διαρθρωμένη και περισσότερο αποτελεσματική.

γ) Ελεύθερος διάλογος : η συνεισφορά του ελεύθερου διαλόγου στη τάξη είναι πολύ σημαντική γιατί με το να κάνει τη μεταξύ των συμμαθητών επικοινωνία πυκνότερη, αμεσότερη και πλουσιότερη συμβάλλει στη σύσφιξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων και κατά συνέπεια και στην ενίσχυση της συνοχής της τάξης, ( με θετικές επιπτώσεις σ' όλες τις δραστηριότητες της τάξης ) .





Η απελευθέρωση της έκφρασης που πετυχαίνεται με τον διάλογο συνεπάγεται και την απελευθέρωση της δραστηριότητας των μαθητών . Και αυτό γιατί η επικοινωνία με το διάλογο έχει συχνά σαν στόχο το ότι οι μαθητές προσπαθούν να καταλήξουν σε συγκεκριμένες αποφάσεις στις οποίες εμπλέκονται .

Μέσα στις ανταλλαγές που επιτρέπει ο διάλογος, κάθε μαθητής βρίσκει τον τρόπο να προσδιορίζει απόψεις, να διαβλέπει διαθέσεις και να διεισδύει βαθύτερα στην προσωπικότητα των άλλων. Μαθαίνει βαθμιαία να επηρεάζει τους άλλους , να τροποποιεί τις γνώμες τους και τις διαθέσεις τους ή να αλλάζει ο ίδιος τις δικές του.

Η συνεισφορά του διαλόγου είναι σημαντική και από τη νοητική άποψη. Είναι αναμφισβήτητο ότι όσο περισσότερο οι μαθητές ανταλλάσσουν προσωπικές γνώμες για πράγματα που τους ενδιαφέρουν, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η λογική τους ικανότητα. Μέσα στη διαδικασία της συνεργασίας και της κοινής συζήτησης , ο μαθητής βρίσκει συνεχώς ευκαιρία να ασκεί το κριτικό πνεύμα, την αντικειμενικότητα και τη συμπερασματική σκέψη.

Από όλες τις μορφές της γλωσσικής επικοινωνίας μόνο ο ελεύθερος διάλογος είναι εκείνος που αναδεικνύει το λόγο . Μέσα από το τι υποστηρίζουν οι μαθητές από τα ποιά θέματα και ποιές προτάσεις εισάγουν στη συζήτηση τους και από το ποιές βρίσκουν αντίσταση και δεν μπορούν να γίνουν αποδεκτές, ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να πληροφορηθεί έμμεσα για τις διαθέσεις και τους προσανατολισμούς της τάξης του, ώστε να προσαρμόσει αποδοτικότερα τη δική του ενέργεια προς αυτήν . Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στον ελεύθερο διάλογο ο δάσκαλος " μπαίνει στην άκρη " και μεταβάλλεται σ'ένα από τα μέλη της τάξης - ομάδας ισότιμο προς τα άλλα και χωρίς καμία διάκριση.

Αυτό φυσικά δεν αναιρεί την υποχρέωση του δασκάλου ο οποίος οφείλει να βρίσκεται σε συνεχή αναπληροφόρηση με τη τάξη, να την ξέρει, να την κατανοεί ως ιδιαίτερη οντότητα και ταυτόχρονα να την συγκρατεί στην ευθεία των στόχων της με ένα πολύ διακριτικό τρόπο.

## 6. Σύγχρονες Διδασκαλίες

Κατά τον Κοσμόπουλο (1985, σελ. 144 -155) οι μορφές διδασκαλίας μέσα στη τάξη χωρίζονται στη μονολογική μορφή, στη διαλογική μορφή, στη επιδεικτική μορφή, στη πειραματική μορφή και τέλος στην ερευνητική μορφή.

### α) Μονολογική μορφή διδασκαλίας

Κατά τη μονολογική μορφή διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός είναι ο "πομπός", ο οποίος εκπέμπει μηνύματα και οι μαθητές μένουν στην "παθητική" κατάσταση του "δέκτη". Η μονολογική μορφή χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό επειδή :

ι) Έχει παιδαγωγική και μορφωτική αξία. Συγκεκριμένα σε μικρό χρονικό διάστημα παρέχονται πολλές πληροφορίες και ελέγχεται η πορεία διδασκαλίας.

ii) Εφαρμόζεται πιο εύκολα από όλες και δεν προϋποθέτει αλλαγές στη δομή της που προϋποθέτουν οι άλλες μορφές διδασκαλίας. Είναι "βολική" για το δάσκαλο.

iii) Αν και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προετοιμαστεί για να οδηγηθεί στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα η μονολογική μορφή διδασκαλίας, δεν απαιτεί τόσο προετοιμασία όσο οι άλλες.

iv) Η μονολογική μορφή επικοινωνίας εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν είναι τόσο ώριμος ψυχολογικά και ισορροπημένος και μέσω αυτής της μορφής διδασκαλίας έχει περισσότερες δυνατότητες να επιβάλλεται στο

μηχανικά ορισμένο ποσό γνώσεων και να το απομνημονεύει . Οτι πρέπει να το επαναλαμβάνει και να το αναπλάθει , ότι μπορεί να μαθαίνει σε "απόσταση" από τα πράγματα και από τις ενέργειες πάνω σ'αυτά αποταμιεύοντας μία "έμμεση γνώση " , ότι οι ατομικές διαφορές που αναμφισβήτητα υπάρχουν μεταξύ των μαθητών , είναι δυνατό να εξαλειφθούν, όταν ορισμένα γλωσσικά μηνύματα εκπέμπονται σε όλους με τρόπο εξισωμένο και ουδέτερο " ( Μπέλλας ,1985, σελ. 436) .

β) Ο κατ'Αντίφαση Διάλογος : σ'αυτή τη μορφή επικοινωνίας ο εκπαιδευτικός διακόπτει το λόγο του σε επιμέρους μηνύματα με ένα τέτοιο τρόπο όμως,ώστε έπειτα από κάθε δικό του να δέχεται με τη σειρά ένα ανάλογο μήνυμα από τη πλευρά των μαθητών . Το μήνυμα των μαθητών θα τον πληροφορήσει για την καλή ή κακή αποδοχή των λεγομένων του .

Συνήθως, η εκπομπή των δικών του μηνυμάτων γίνεται με τη μορφή ερωτήσεων γιαυτό και η επικοινωνία μέσα στη τάξη σύμφωνα με την τεχνική αυτή μετατρέπεται σ'ένα παιχνίδι πυκνών ερωταποκρίσεων . Προϋποτίθεται, ότι τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι απαντήσεις πρέπει να γίνονται με ορισμένη ακολουθία προκειμένου να εξαντληθούν οι απόψεις τις οποίες παρουσιάζει για εκμετάλευση το αντικείμενο διδασκαλίας . Με το τρόπο αυτό η τάξη κινείται ως σύνολο, στην ολοκλήρωση της διδασκαλίας με τμηματικές νοητικές προσεγγίσεις που τις καθορίζουν οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού.

Στη καθημερινή σχολική πράξη ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που συνήθως φέρνει στη πράξη το πρόβλημα ή το αντικείμενο προ συζήτησης. Όπως και στο μονόλογο, οι μαθητές δεν καθορίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας ούτε και τον τρόπο με τον οποίο θα ήταν δυνατό να το εκμεταλευτούν . Γιαυτό και πόσο επιδέξια θα ξεδιπλωθεί το σχέδιο της διδασκαλίας για να πάρει

παιδιά, για να ενισχύει τη χαμηλή συνήθως αυτοεκτίμηση του .

β) Διαλογική ή συζητητική μορφή διδασκαλίας.

Κατά τη μορφή αυτή η διδασκαλία διεξάγεται με συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές και το δάσκαλο, αντίθετα προς τη μονολογική .

Η διαλογική μορφή διδασκαλίας συναντάται στην εκπαιδευτική πράξη είτε ως ερωταποκρίσεις είτε ως "... μαιευτική σocraticή μέθοδος ..." , είτε ως ελεύθερο διάλογο λεκτικό ή μη λεκτικό .

"...Το μεγάλο πλεονέκτημα της διαλογικής μορφής είναι ότι προκαλεί σε μεγάλο βαθμό την αυτενέργεια των μαθητών, αναπτύσσει την κρίση τους και παράγει ευάρεστα συναισθήματα στη ψυχή των μαθητών, γιατί με τη συμμετοχή τους προκαλείται το ενδιαφέρον για τη παραπέρα αναζήτηση και μάθηση " .

(Κοκκίνης , 1978, σελ. 175 ) .

γ) Επιδεικτική μορφή διδασκαλίας .

Σ'αυτή τη μορφή διδασκαλίας επιδεικνύεται το διδακτικό αντικείμενο από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια καλείται ο μαθητής να οικειοποιηθεί το διδαγμένο πρακτικά. Η επιδεικτική μορφή διδασκαλίας ταιριάζει σε διδασκαλίες που αποσκοπούν στην απόκτηση ικανοτήτων από το μαθητή (π.χ. χειροτεχνικά μαθήματα, γραφή , μουσική ,κ.λ.π.).

δ) Πειραματική μορφή διδασκαλίας

Η μορφή αυτή ενδεικνύεται για διδασκαλία μαθημάτων που για να κατανοηθούν απαιτείται πειραματική δοκιμή και επαλήθευση . Η πορεία της διδασκαλίας που ακολουθείται μοιάζει με εκείνη της επιδεικτικής μορφής.

ε) Ερευνητική μορφή διδασκαλίας

Αυτή η μορφή διδασκαλίας είναι πολύ αποδοτική. Πρόκειται για τις δι-

δασκαλίες εκείνες που γίνονται κατόπιν πρωτοβουλίας των μαθητών και προσεγγίζουν τη γνώση από " πρώτο χέρι " δηλαδή κατευθείαν από τις πηγές. Ας υποθέσουμε πως η τάξη προβληματίζεται για τη μόλυνση του Πατραϊκού κόλπου : ορισμένοι μαθητές θέτουν ένα προβληματισμό στη τάξη σχετικά με τη μόλυνση της θάλασσας. Ο εκπαιδευτικός αρχίζει να υποκινά τους μαθητές να ερευνήσουν όλοι μαζί το θέμα ( το σχολείο βγαίνει προς την κοινότητα ) . Έρχονται στη τάξη του δεδομένα και συζητούνται διεξοδικά . Ο εκπαιδευτικός που ως τώρα ήταν συντονιστής της προσπάθειας, προχωρεί σε εφαρμογές π.χ ξεκινά ένα πρόγραμμα ενημέρωσης της γειτονιάς.

Σύμφωνα με τον Κοκκίνη (1978, σελ. 232 - 233) υπάρχει μία ακόμα μορφή διδασκαλίας η οποία στηρίζεται στην απόκτηση γνώσεων μέσω της ατομικής εργασίας των μαθητών . Η μορφή αυτή λέγεται εργαστηριακή μορφή διδασκαλίας. Τα στοιχεία που συνιστούν τη γνώση ενός αντικειμένου, γεγονότος ή φαινομένου καθορίζονται από την προσωπική πείρα που αποκτούν οι μαθητές όταν πειραματίζονται ή ανατρέχουν σε σχετικές πηγές .

Για πρώτη φορά εφαρμόσθηκε στο παιδαγωγικό σύστημα Dalton της Winnetta των ΗΠΑ . Ο Dalton αφήνει ελευθερία στα παιδιά, ώστε σύμφωνα με την ατομικότητά τους να αυτοδιδάσκονται καταργώντας την ομαδική διαδικασία· το σύστημα αυτοεπιδιώκει συγκερασμό των δύο ακραίων θέσεων της ατομικής δηλαδή εργασίας και της κοινής διδασκαλίας . Έτσι, άλλες γνώσεις παρέχονται με την ατομική εργασία των μαθητών και άλλες με την ομαδική διδασκαλία .

" Η εργαστηριακή δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν τις ατομικές τους δεξιότητες, την αυτενέργεια και τη βούληση, το συναίσθημα ευθύνης και την κριτική σκέψης " . (Κοκκίνης , 1978, σελ. 233 ) .



Κατά τον Φλουρή (1982) μια τελευταία μορφή διδασκαλίας είναι η άμεση διδασκαλία σύμφωνα με την οποία το διδακτικό υλικό είναι εκ το προτέρων δομημένο σε κατάλληλη σειρά και η πρόοδος των μαθητών κατευθύνεται συστηματικά . Οι στόχοι που επιδιώκονται είναι ξεκάθαροι . Ο χρόνος που σχετίζεται άμεσα με το σκοπό του μαθήματος είναι μεγάλος . Συγκεκριμένα, στην άμεση διδασκαλία τα επιτεύγματα των μαθητών παρακολουθούνται συνεχώς, οι ερωτήσεις που υποβάλλονται είναι χαμηλού γνωστικού επιπέδου και παρέχεται διαρκώς και άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές . Η όλη αλληλεπίδραση χαρακτηρίζεται σαν " στρουκτουριστική " αλλά δεν είναι παρ'όλα αυτά αυταρχική " . ( Φλουρής , 1982, σελ. 22 ) .

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, υπάρχουν κάποιες μεταβλητές που παίζουν το ρόλο τους στην αποτελεσματικότητα . Αυτές είναι :

- να υπάρχει ενθουσιασμός από τον εκπαιδευτικό
  - να υπάρχουν πολλές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος .
  - ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμπεριφέρεται σύμφωνα με το έργο μάθησης
  - να ενθαρρύνει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές .
  - να αποφεύγεται η αρνητική κριτική
  - να χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό επικοινωνιακά σχόλια στην αρχή και κατά τη διάρκεια του μαθήματος
  - να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός διαφορετικού τύπου ερωτήσεις
- Σύγχρονες Διδασκαλίες . Σύμφωνα με τον Γεωργούση (1985, σελ. 7 -22), πέρα από τις μορφές διδασκαλίας που παρουσιάστηκαν προηγουμένως υπάρχουν κι άλλες μορφές διδασκαλίας, οι λεγόμενες σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και αυτές είναι : " Η συνεργατική διδασκαλία (team teaching ) είναι μία

προσπάθεια βελτίωσης της εκπαίδευσης με την αναδιοργάνωση του προσωπικού στην διδασκαλία. Δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη της από κοινού διδασκαλίας μίας ομάδας μαθητών στον ίδιο χρόνο . Οι αρμοδιότητες της ομάδας των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν το σχεδιασμό, την προπαρασκευή και την αξιολόγηση όλου του προγράμματος διδασκαλίας " (Γεωργούσης, 1985, σελ. 7 ).

Η συνεργατική διδασκαλία βασίζεται στην φιλοσοφία πως δυο εκπαιδευτικοί προσφέρουν καλύτερα και περισσότερα αποτελέσματα, όταν συνεργάζονται παρά , όταν εργάζονται ξεχωριστά ο ένας από τον άλλον. Σε μία απλή μορφή της συνεργατικής διδασκαλίας έχουμε τον ειδικό εκπαιδευτικό ο οποίος παρουσιάζει την ύλη του μαθήματος σ'ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, ενώ επίσης παρευρίσκονται κι άλλοι εκπαιδευτικοί . " Στην συνέχεια οι εκπαιδευτικοί αυτοί εξακολουθούν να εργάζονται με τους μαθητές , - καθένας με την ομάδα του -, πάνω στην ύλη που παρουσιάστηκε στους μαθητές από τον ειδικό δάσκαλο . Σε μερικές περιπτώσεις ο " ειδικός δάσκαλος " μπορεί να παρουσιάζει το μάθημα σε κλειστό κύκλωμα τηλεόρασης . Με μία καλή συνεργατική διδασκαλία μπορεί να ειπωθεί ότι το " όλο είναι ευρύτερο από το σύνολο των μερών του ..." ( Γεωργούσης , 1985, σελ. 7 ).

Στην συνεργατική διδασκαλία οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες έτσι "... ώστε να διδαχτούν από τον ικανότερο εκπαιδευτικό σε μία ιδιαίτερη περιοχή και να δεχτούν επίσης το ευεργέτημα του επαυξημένου πνευματικού ερεθισμού διαμέσου της επαφής με διάφορα πρότυπα και διάφορους τύπους προσωπικότητας μάλλον , παρά μ'έναν εκπαιδευτικό " ( Γεωργούσης, 1985, σελ. 11) .

Υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που αφορά τον σχεδιασ-



μό και την διεξαγωγή της διδασκαλίας και παρέχεται στην ίδια ομάδα μαθητών ανεξάρτητα, αν πρόκειται για μαθητές δημοτικής, μέσης ή ανώτερης εκπαίδευσης .

" Ο προγραμματισμός της ομάδας δασκάλων τείνει να συγκεντρώνεται στην λήψη αποφάσεων για το όλο πρόγραμμα, στο σχεδιασμό, στην συζήτηση ειδικών προβλημάτων των μαθητών και στην αξιολόγηση και ανακοίνωση της προόδου των μαθητών. Επίσης και ο μακρύς και ο βραχύς προγραμματισμός γίνονται από την ομάδα των εκπαιδευτικών . Ο προγραμματισμός είναι ζωτικό στοιχείο της αποτελεσματικότητας της συνεργατικής διδασκαλίας " ( Γεωργούσης, 1985, σελ. 13 ) .

#### - Σκοπός

Πρωταρχικός σκοπός της συνεργατικής διδασκαλίας είναι η βελτίωση της χρήσεως του προσωπικού και των μέσων . Γενικός σκοπός, βέβαια είναι η βελτίωση της διδασκαλίας .

#### - Προϋποθέσεις

Η έννοια της συνεργατικής διδασκαλίας ανάγεται " στο ουσιαστικό πνεύμα του συνεργατικού σχεδιασμού, της συνεχούς συνεργασίας , της συνοχής, της απεριόριστης επικοινωνίας και της ειλικρινούς ανταλλαγής ιδεών και υπηρεσιών " . Γεωργούσης , 1985, ( σελ. 7 ) .

Η συνεργατική διδασκαλία είναι μία μορφή οργάνωσης των σχολείων ανάμεσα σε πολλές άλλες μορφές . Δεν επιβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς "άνωθεν " , αλλά οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν δημοκρατικά για το σε ποιές ενέργειες θα προβούν .

"... Η συνεισφορά από τους εκπαιδευτικούς μέσων, όπως οι εξειδικεύσεις, τα διαφέροντα , οι γνώσεις, οι δεξιότητες, η πείρα , και η προσωπικότητα,



αποτελούν σπουδαίους παράγοντες επιτυχίας της συνεργατικής διδασκαλίας.."  
(Γεωργούσης, 1985, σελ. 9 ).

### Ρόλοι - Αρμοδιότητες - Υποχρεώσεις Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις υποχρεώσεις που έχουν στις συνεργαζόμενες ομάδες επιμίζονται κ'ένα αριθμό ρόλων " ...Οι ρόλοι της ομάδας περιλαμβάνουν τους ρόλους - του ηγέτη της ομάδας,  
- του ειδικού δασκάλου,  
- του πρωτόπειρου,  
- του βοηθού δασκάλου,  
- του υπαλλήλου της ομάδας " (Γεωργούσης ,1985, σελ. 11-12 ) .

Όσο ν'αφορά τον τρόπο που προσδιορίζεται η ηγεσία της ομάδας, αυτή μπορεί να ακολουθεί την ιεραρχική κλίμακα ή ν'ασκείται εκ περιτροπής. Τα μέλη της ομάδας μπορεί να 'χουν εξειδικευθεί, στην διδασκαλία μικρών ή μεγάλων ομάδων, στην επίβλεψη πρωτόπειρων εκπαιδευτικών , ακόμη και σ'ένα αντικείμενο του προγράμματος.

Οι ηγέτες της ομάδας θα πρέπει να διαθέτουν σημαντικές ηγετικές ικανότητες όπως : "... την ικανότητα συντονισμού των προσπαθειών της ομάδας,  
- του σχεδιασμού,  
- της οργάνωσης αποτελεσματικών εμπειριών μαθήσεως για τα παιδιά  
- και της εκτιμήσεως της ποιότητας των προσπαθειών της ομάδας " . (Γεωργούσης, 1985, σελ. 12 ) .

Πρέπει να σημειωθεί πως οι αρμοδιότητες του υπόλοιπου προσωπικού και των άλλων εκπαιδευτικών ορίζονται από τον ηγέτη της ομάδας ή με κοινή

συμφωνία . Οι αρμοδιότητες αυτές έχουν άμεση εξάρτηση από τις ατομικές δεξιότητες του κάθε ατόμου. Θετικό είναι το γεγονός, όταν συμβαίνει να συναντάται ετερογένεια μεταξύ των εκπαιδευτικών μελών της ομάδας όσο ν' αφορά την εμπειρία τους στην διδασκαλία και την ηλικία της εκπαίδευσης τους, γιατί έτσι παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες, στους δασκάλους - μέλη - της ομάδας και στον μαθητή, για την συνεργατική διδασκαλία και την αποτελεσματικότερη λειτουργία της .

Οι βοηθοί των εκπαιδευτικών και οι υπάλληλοι της ομάδας των εκπαιδευτικών, ασχολούνται με την βαθμολόγηση των γραπτών με την βοήθεια σε κάθε μαθητή ατομικά και με το να διευθύνουν την συζήτηση.

Οι αρμοδιότητες αυτές συντελούνται σε συνεργασία με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για το μάθημα για όλες τις δραστηριότητες που έχουν σχέση με την δουλειά τους .

#### - Χρησιμότητα - Χρήση

Η συνεργατική διδασκαλία επισφραγίζει την σημαντικότητα των ανθρώπων και τις σχέσεις τους ή τις αντιδράσεις του ενός προς τον άλλον μέσα στο χώρο του σχολείου . Το σημαντικό επίσης στοιχείο στην συνεργατική διδασκαλία είναι ότι επαναφέρει την ισορροπία και προφυλλάσσει διδάσκοντες κι διδασκόμενους από την καθήλωση σε προκατασκευασμένα πρότυπα θέσεων .

Η κατάλληλη χρησιμοποίηση της συνεργατικής διδασκαλίας αποφέρει άριστα αποτελέσματα σε βασικούς προσανατολισμούς για την προώθηση και τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών .

Επίσης η διδασκαλία αυτού του τύπου χρησιμοποιείται για να ευθαρρύνει την προσοχή των μαθητών, την ικανότητα της κριτικής σκέψης για παράδειγμα,

πως θα μπορούν οι μαθητές να κρατούν σημειώσεις κατά την παράδοση των μαθημάτων, ενώ παράλληλα προωθεί την διέγερση της περιέργειας, την διερεύνηση και ανάπτυξη της φαντασίας και τέλος την δημιουργικότητα.

Όσο ν'αφορά τις μικρές ομάδες που δημιουργούνται κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητας "... η συζήτηση αποτελεί το κριτήριο της επιτυχίας οποιουδήποτε προγράμματος της συνεργατικής διδασκαλίας . Σε περίπτωση που οι μαθητές έχουν παρωθηθεί κατάλληλα

- για να κοιτάζουν ,
- να ακούουν ,
- να διαβάζουν,
- και σκέπτονται, δέχονται την ευκαιρία να εκφράζουν τις ιδέες τους "(Γεωργούσης , 1985, σελ. 14 ) .

Συζητώντας οι μαθητές σε μικρές ομάδες βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ τους και έτσι αναπτύσσονται αποτελεσματικότεροι τρόποι επικοινωνίας .

Οι μαθητές στις μικρές ομάδες συμμετέχουν ενεργά, ανταλλάσσουν ιδέες και μαθαίνουν να σέβονται τις απόψεις των άλλων. Ο μαθητής στην συνεργατική διδασκαλία , μαθαίνει ότι οι ιδέες πρέπει να υπόκεινται σε δημόσια κριτική και ότι είναι αναγκαίο να μην αρκείται στην απόκτηση σχετικών γνώσεων, αλλά να συμμετέχει σε μία διεργασία που να διευρύνει κί'να δυναμώνει τους πνευματικούς του ορίζοντες.

Ο κάθε μαθητής εάν και είναι ελεύθερος να εκφράσει τις σκέψεις του, έχει υποχρέωση να τις στηρίζει και σε συμπεράσματα που να είναι απόρροια κριτικής σκέψης , διαφορετικά η άγνοια και η ασάφεια σκέψεων και εκφράσεων επηρεάζουν αρνητικά την θέση του μέσα στην ομάδα - τάξη .

### - Πλεονεκτήματα

" Με την συνεργατική διδασκαλία το ακαδημαϊκό πρόγραμμα του σχολείου ενισχύεται διαμέσου της χρήσεως ειδικών εκπαιδευτικών, σε κάθε περιοχή του αναλυτικού προγράμματος, χωρίς να χάνεται η αλληλεξάρτηση μαθημάτων και μαθήσεως " ( Γεωργούσης, 1985, σελ. 16 ) .

Εξάλλου, " μία κεντρική όψη περισσότερων ομαδικών σχεδίων συνεργατικής διδασκαλίας είναι η ευέλικτη ομαδοποίηση - Τα σχέδια μπορεί να προβλέπουν διάφορα μεγέθη ομάδων που ποικίλλουν από το πολύ μεγάλο στο πολύ μικρό, εξαρτώμενα από το μάθημα που πρέπει να αφομοιώσουν οι μαθητές κι από τις ικανότητες τους " . ( Γεωργούσης , 1985, σελ. 16 ) .

Η συνεργατική διδασκαλία προσφέρει και στην βελτίωση των εκπαιδευτικών  
 Συγκεκριμένα :

α) Ενισχύει την εξειδίκευση του εκπαιδευτικού σε μία ή περισσότερες περιοχές μέσα στο ίδιο μάθημα , λόγω της ομαδοποίησης και ανομαδοποίησης των μαθητών .

β) Απελευθερώνει το εξειδικευμένο δάσκαλο από εργασίες ρουτίνας .

γ) Περιορίζει την απομόνωση του δασκάλου, ενθαρρύνοντας τον ν' ανταλλάσει ιδέες, σχέδια κ' να αφήνει την εκτέλεση της τάξεως του στην συνήθεια και την κρίση των συναδέλφων του .

δ) Προάγει την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση προσωπικού, ευνοεί την συνεργασία του και βελτιώνει το ηθικό του .

ε) Ενθαρρύνεται κάθε δάσκαλος να προπαρασκευαστεί πιο προσεκτικά και αποθαρρύνεται να δαπανήσει πολύ χρόνο σε περιοχές συμπαθείς σ' αυτόν .

Σύμφωνα με τον Γεωργίου , (1985, σελ. 18), "... οι δάσκαλοι δέχονται περισσότερο επαγγελματικό και προσωπικό ερεθισμό όταν εργάζονται σε μία ομάδα, παρά όταν εργάζονται σε απομόνωση . Υπάρχει καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των μελών του συλλόγου των δασκάλων, περισσότερη παρώθηση για συνεχή βελτίωση του προγράμματος, περισσότερο συνεργατικός προγραμματισμός".

Όσον αφορά τους μαθητές η συνεργατική διδασκαλία μπορεί να τους βοηθήσει κατά πολλούς τρόπους .

- α) Χρησιμοποιώντας ο εκπαιδευτικός κατάλληλα τον χρόνο, τον χώρο και το διδασκαλικό του ταλέντο βοηθά ουσιαστικά τους μαθητές .
- β) Η ευελιξία της ομάδας δίδει ευκαιρίες για ανεξάρτητη μελέτη .
- γ) Η ομαδοποίηση ωθεί τους μαθητές για μελέτη .
- δ) Ο μαθητής λόγω του ότι διδάσκεται κάθε μάθημα από ένα εκπαιδευτικό ο οποίος γνωρίζει καλά το μάθημα αυτό κάνει το μαθητή να βρίσκει τη μάθηση πιο ελκυστική και να εργάζεται περισσότερο .
- ε) " Η ευέλικτη ομαδοποίηση και αναομαδοποίηση που χαρακτηρίζει πολλά προγράμματα συνεργατικής διδασκαλίας ικανοποιεί περισσότερο ρεαλιστικά τις ατομικές διαφορές των μαθητών από ό,τι τις ικανοποιούν άλλα συστήματα.
- στ) Η συνεργατική διδασκαλία προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους βοήθειας της ατομικής αναπτύξεως κάθε παιδιού που δυνατό να μην προσφέρονται σ'ένα παραδοσιακό πρόγραμμα " (Γεωργίου , 1985, σελ. 29 ) .
- ζ) Δίδεται στους μαθητές η ευκαιρία να ακούουν, να κρατούν σημειώσεις και να συμπεριφέρονται άνετα .

Για να κατανοηθεί καλύτερα η συνεργατική διδασκαλία θα πρέπει να σημειωθεί πως η παιδαγωγική έμφαση αυτής της διδασκαλίας, μετακινείται .



Από	Προς
α) την ομάδα	το άτομο
β) τη μνήμη	τη διερεύνηση
γ) το άτομο κλίμα	τον ενθουσιασμό για μάθηση
δ) την αυτελή τάξη	το αυτοτελές σχολείο
ε) τις προγραμματισμένες τάξεις	την ανεξάρτητη μελέτη
στ) τους δασκάλους ως "γενικούς επιστήμονες"	τους δασκάλους ως μέλη της ομάδας
ζ) τη διδασκαλία-διήγηση	τη διδασκαλία-καθοδήγηση
η) ένα διδασκαλικό πρόγραμμα 30 ωρών την εβδομάδα με τα παιδιά στην τά- ξη και 15 ωρών προγραμματισμού και διορθώσεως	ένα πρόγραμμα 15 ωρών με παι- διά στην τάξη και 30 ωρών για έρευνα προγραμματισμό και εκ- πόνηση σχεδίων "

( Γεωργούσης 1985, σελ. 19 ) .

#### - Μειονεκτήματα

Υπάρχουν όμως και αρκετά μειονεκτήματα στη διδασκαλία αυτή :

- α) Η συνεργατική διδασκαλία είναι δυνατό να δίδει μεγαλύτερη προσοχή γύ-  
ρω από τις διαδικασίες οργάνωσης και λιγότερη προσοχή στην εργασία της  
τάξης .
- β) Απαιτείται απόλυτη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών . Ολοι οι εκπαιδευ-  
τικοί όμως είτε λόγω ιδιοσυγκρασίας είτε λόγω εκπαίδευσης δεν μπορούν να  
συνεργαστούν με επιτυχία .
- γ) Η μεγάλη σπουδαιότητα των στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και  
των μαθητών μπορεί να μην ευδοκιμήσει και να αντικατασταθεί από απρόσωπη  
κατάσταση .

J

δ) Απαιτείται μεγάλος χρόνος για να συντονισθεί η ομάδα των εκπαιδευτικών.

ε) Είναι δαπανηρή .

στ) Συχνά δεν επικοινωνούν εύκολα αυτοί που προγραμματίζουν την εργασία και αυτοί που την εκτελούν .

ζ) Ελαττώνεται η αποτελεσματικότητά της λόγω πιθανών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών .

η) Οι βοηθοί των εκπαιδευτικών δεν έχουν μεγάλη ελευθερία στη λήψη αποφάσεων .

θ) Οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών της ομάδας των εκπαιδευτικών και οι συγκρουόμενες ερμηνείες του ρόλου που λαμβάνει το κάθε μέλος στην ομάδα προκαλούν σύγχυση στην ατμόσφαιρα μάθησης.

ι) Επειδή η διδασκαλία απευθύνεται σε μεγάλες ομάδες μαθητών υποστηρίζεται πως οι μαθητές έχουν ένα παθητικό ρόλο κατά τη διαδικασία της .

κ) Απαιτείται ένας δυναμικός ηγέτης για να συντονίζει τις προσπάθειες του κάθε εκπαιδευτικού και να κρατά ενωμένη την ομάδα . Αρκετοί εκπαιδευτικοί απεχθάνονται τέτοια ηγεσία .

#### Προγραμματισμένη Διδασκαλία

Όπως αναφέρει ο Γεωργούσης (1985, σελ. 72 έως 100) άλλη μία σύγχρονη μορφή διδασκαλίας είναι η προγραμματισμένη διδασκαλία, η οποία " αποτελείται από μία προσεκτικά προπαρασκευασμένη αλληλουχία ύλης που ονομάζεται πρόγραμμα και συνήθως από ένα μηχανισμό για την παρουσίαση του προγράμματος αυτού που είναι γνωστή ως διδακτική μηχανή ( teaching machine )" ( Γεωργούσης , 1985, σελ. 72). Ο όρος προγραμματισμένη διδασκαλία χρησιμοποιείται γενικά με την έννοια που περιγράφεται ένας οργανωμένος μηχανισμός

αυτοδιδασκαλίας . Η προγραμματισμένη διδασκαλία είναι κάθε μηχανισμός ο οποίος δίδει πληροφορίες στο μαθητή χωρίς αυτός να αναζητήσει βοήθεια σε κάθε εκπαιδευτικό . " Με την έννοια αυτή τα εγχειρίδια αποτελούν ένα είδος προγραμματισμένης ύλης . Ένας ειδικότερος ορισμός του όρου όμως, τον περιορίζει στο να συμπεριλάβει μόνο ύλη, η οποία σχεδιάζεται για αυτοδιδασκαλία και η οποία κατασκευάζεται σύμφωνα με ένα ή δύο πρότυπο ή με κάποιο συνδυασμό τους " ( Γεωργούσης , 1985, σελ. 73 ) .

Όλες οι μορφές της προγραμματισμένης διδασκαλίας, βλέπουν τη " διεργασία της διδασκαλίας σαν έναν διάλογο μεταξύ ενός μόνο εκπαιδευτικού και ενός μόνο μαθητή .

Η προγραμματισμένη διδασκαλία στηρίζεται σ'ένα πρόγραμμα ύλης το οποίο πρέπει να μαθευτεί . " Για να συντελεστεί μάθηση, η ύλη πρέπει να οργανωθεί κατάλληλα σε διαβαθμισμένα βήματα δυσκολίας και με κατάλληλη αλληλουχία, ώστε να επιτευχθεί ο αποτελεσματικότερος ρυθμός κατανόησης και συγκρατήσεως της ύλης . Έτσι η διεργασία του προγραμματισμού αποτελεί την σημαντικότερη διεργασία της προγραμματισμένης διδασκαλίας ( Γεωργούσης , 1985, σελ. 73 ) .

Για τη διεξαγωγή της προγραμματισμένης διδασκαλίας ουσιαστικός παράγοντας είναι το πρόγραμμα . Πρόγραμμα ονομάζεται η σειρά των προτάσεων και των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται σε μία διδακτική μηχανή ή σ'ένα προγραμματισμένο εγχειρίδιο .

Αναφέροντας τον όρο διδακτική μηχανή εννοούμε κάθε μέσο, κάθε μηχανισμό ο οποίος διευκολύνει τη μάθηση .

" Η σύγχρονη χρήση του όρου όμως αναφέρεται σε μία ποικιλία μεταλλικών συσκευών που παρουσιάζουν στο μαθητή προγραμματισμένη ύλη ( δηλαδή τμήματα της ύλης του μαθήματος σε μικρά διαδοχικά βήματα " ( Γεωργούσης, 1985, σελ. 77 ) .



Τα μηχανήματα αυτά παρουσιάζουν μία ερώτηση σχετικά με τη διδασκόμενη ύλη και γνωστοποιούν στο μαθητή την ορθότητα της απάντησής του . Η ηλεκτρονική μηχανή έχει αποθηκευμένο ηλεκτρονικό αρχείο το οποίο πληροφορεί, για τις προσπάθειες μάθησης του μαθητή, για την πρόοδο του και για τον ζήλο με τον οποίο εργάζεται .

### Σκοπός

Η προγραμματισμένη διδασκαλία σκοπό έχει την επιθυμητή αλλαγή συμπεριφοράς του μαθητή . Ο σημαντικότερος σκοπός της προγραμματισμένης διδασκαλίας είναι "... να προσφέρει ένα μέσο με το οποίο ο μαθητής μπορεί να προχωρεί ανεξάρτητα από τους άλλους μαθητές, με κατάλληλο ρυθμό και να δέχεται ικανοποίηση από τα βήματά του " ( Γεωργούσης , 1985, σελ. 74 ). Τα μέσα που απαιτούνται για αυτό το σκοπό είναι, η χρήση μηχανών ή ηλεκτρονικών συσκευών οι οποίες προσφέρουν στο μαθητή αυτόματη καθοδήγηση και ενίσχυση ( αμοιβή ) , καθώς ο μαθητής εργάζεται χωρίς να εξαρτάται από το δάσκαλο ή τους συμμαθητές του.

### Αξιολόγηση Προγραμματισμένης Διδασκαλίας

" Η προγραμματισμένη διδασκαλία σήμερα χρησιμοποιείται ως βοηθητική άλλων διαδικασιών ή για τη διδασκαλία μίας ιδιαίτερης ενότητας ενός μαθήματος ή για την παροχή διορθωτικής διδασκαλίας από ορισμένους μαθητές " ( Γεωργούσης , 1985, σελ. 94 ). Η προγραμματισμένη διδασκαλία θεωρείται το μέσο με το οποίο δίδεται χρόνος στους εκπαιδευτικούς για περισσότερη εξατομικευμένη διδασκαλία . Από έρευνες που έγιναν βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν την προγραμματισμένη διδασκαλία αφιέρωναν το 68% από τον χρόνο τους στην εξατομικευμένη διδασκαλία, ενώ οι εκπαιδευ-

τικοί της παραδοσιακής τάξης αφιερώνουν μόνο το 3% του χρόνου τους στην εξατομικευμένη διδασκαλία . Γίνεται σαφές πως στην προγραμματισμένη διδασκαλία ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως πηγή διδασκαλίας αποκτά μεγαλύτερη σπουδαιότητα . Επιπλέον, η προγραμματισμένη διδασκαλία ικανοποιεί τις ατομικές διαφορές των μαθητών . Υπάρχουν όμως και αντίθετες απόψεις όσον αφορά τη χρησιμότητα της . Έχουμε λοιπόν εκπαιδευτικούς που πιστεύουν πως η προγραμματισμένη διδασκαλία εμποδίζει την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης γιατί δεν προσφέρει ευκαιρίες στον μαθητή να αυτοεκφραστεί . Επίσης παρατηρείται το " φαινόμενο κορεσμού " , μετά τον ενθουσιασμό επέρχεται το αίσθημα ανίας και μονοτονίας στους μαθητές και μάλιστα όταν χρησιμοποιούν τη διδασκαλία αυτή σε μεγάλη έκταση . Πολλοί αντίπαλοι της προγραμματισμένης διδασκαλίας υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή αγνοούνται μέσω της μορφής διδασκαλίας . Υποστηρίζουν, πως αυτό ισχύει από το γεγονός, ότι οι μαθητές συναλλάσσονται με ένα άψυχο αντικείμενο, βιβλίο ή διδακτική μηχανή, με αποτέλεσμα να μη δίδεται η ευκαιρία να αναπτύξουν και να παρουσιάσουν τις ιδέες, τις σκέψεις , τις απορίες τους σε μία άλλη ανθρώπινη ύπαρξη .

Οι έρευνες είναι πολλές πάνω στην αξία και την χρησιμότητα της προγραμματισμένης διδασκαλίας. Δεν είναι γνωστές οι ιδιαίτερες μορφές που θα πάρει στο μέλλον η προγραμματισμένη διδασκαλία " καθώς μία νέα και βελτιωμένη μηχανή παράγεται, καθώς η τέχνη του προγραμματιστή τελειοποιείται και καθώς οι θέσεις και οι αντιθέσεις πολλαπλασιάζονται, το μόνο που μπορούν να πράξουν οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι είναι να προσπαθήσουν να προσδιορίσουν ποιές μορφές προγραμμάτων είναι πιθανό ν'αποβούν αποτελεσματικότερες για να βοηθήσουν ιδιαίτερα παιδιά να επιτύχουν ιδιαίτερη επίδοση σε ιδιαίτερες καταστάσεις μάθησης (Γεργούσης ,1985, σελ. 100 ).

## 7. Αρμοδιότητες Εκπαιδευτικού στη Διδασκαλία

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1989, σελ. 99) ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται αλλά γίνεται. Αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του εφοδιάζεται με τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις και πρακτικές και διδακτικές εμπειρίες για ν' ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο διδακτικό και κοινωνικοποιητικό έργο του στην εκπαίδευση.

Είναι κατανοητό λοιπόν πως αποτελεσματικός "είναι εκείνος ο εκπαιδευτικός που επιβάλλει τάξη κατά τη διάρκεια διδασκαλίας, χωρίς να αίρεται η "σωστά εννοούμενη δημοκρατικότητά του". Επισημαίνεται εξάλλου η θετική επίδραση που ασκούν στη διδασκαλία συναισθηματικοί παράγοντες, όπως π.χ. ο ενθουσιασμός ή γενικά η εύθυμη και χαρούμενη διάθεση του διδάσκοντος" Ξωχέλλης, 1989, σελ. 79.

Κατά τον Louis E. Rathς που αναφέρει ο Φράγκος (1986, σελ. 69) ο εκπαιδευτικός για να είναι λειτουργικός και αποδοτικός η διάρκεια της διδασκαλίας θα πρέπει :

- 1) Να εξηγεί, να πληροφορεί κατά τη διάρκεια παρουσίασης του μαθήματος. Επίσης θα πρέπει να είναι καλά ενημερωμένος για το αντικείμενο που διδάσκει.
- 2) Να δίνει πληροφορίες για το μάθημα και να εξηγεί λεπτομερειακά
- 3) Να προετοιμάζει το υλικό για το πρόγραμμα μαθημάτων.
- 4) Να συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες.

Σύμφωνα με τον Κοκκίνη (1978, σελ. 112) ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να παίζει ουσιαστικό ρόλο σε κάθε μορφή διδασκαλίας, μα έχει το χρέος να προσαρμόζει τη κάθε μορφή στη φύση της διδασκόμενης ύλης και να τηρεί τις διδακτικές αρχές, να τηρεί τις αρχές, της εποπτείας, της αυτενέργειας,

όπως επίσης να τηρεί τις αρχές της εργασίας, της επικαιρότητας και της οικονομίας .

Πέρα από όλα αυτά και ανεξάρτητα με τη μορφή διδασκαλίας που θα ακολουθήσει κάθε εκπαιδευτικός η αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτικού, προσδιορίζεται :

- " α) από τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης
- β) από τη σαφήνεια των διδακτικών στόχων .
- γ) από τη γνώση των ατομικών προϋποθέσεων για μάθηση του μαθητή.
- δ) από την ευθάρρυνση του μαθητή .
- ε) από την αποφυγή αρνητικών κρίσεων " ( Ξωχέλλης , 1989, σελ. 79 ) .

#### 8. Δυσκολίες στο Έργο του - Προτάσεις για την Αντιμετώπισή τους .

Το έργο του εκπαιδευτικού γίνεται ιδιαίτερα δύσκολο σήμερα που η κοινωνία χαρακτηρίζεται από κοσμοθεωρητικό και ιδεολογικό πλουραλισμό και από την άλλη παρέχονται στους νέους μεγαλύτερες ευκαιρίες για προβληματισμό .

Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες δημιουργούνται εστίες τριβής, στη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές οι οποίες μεγενθύνονται τόσο όσο πιά πιεστικά προσπαθεί να μεταφέρει τις αξίες και τις πεποιθήσεις της η παλιά προς τη νέα γενιά.

Δυσκολίες στο έργο του εκπαιδευτικού προκύπτουν επίσης " από δυσαρμονίες ανάμεσα στις προδιαγραφές του ρόλου του από την πολιτεία ή τις προσδοκίες και νόρμες των άλλων "ομάδων αναφοράς " από τη μία μεριά, και τη δική του ερμηνεία ή αυτοαντίληψη από την άλλη, που οδηγούν συχνά τον εκπαιδευτικό σε συγκρούσεις ρόλου και αίσθημα ανασφάλειας " ( Ξωχέλλης, 1989, σελ. 16 ) .

Μία άλλη δυσκολία μπορεί να προέλθει από τη σύγκρουση μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών . Η σύγκρουση αυτή οφείλεται στο ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει το ρόλο κριτή και ν'αξιολογήσει τη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς να διανέμει κοινωνικά προνόμια . Κάτι τέτοιο πιθανολογείται να φέρει αντιμέτωπους και τους γονείς με τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, δυσκολίες μπορούν να δημιουργηθούν από τον τρόπο που επεμβαίνουν οι ομάδες αναφοράς στο εκπαιδευτικό έργο. Πιο συγκεκριμένα ο Ξωχέλλης (1989, σελ. 16) αναφέρει ότι " ο εκπαιδευτικός υφίσταται πολύπλευρο "έλεγχο " όχι μόνο από τους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς της κρατικής εξουσίας, αλλά από τις ποικίλες ομάδες αναφοράς που περιβάλλουν το σχολείο".

Γεγονός είναι ότι οι ομάδες αυτές " είναι έτοιμες να εκφράσουν τη γνώμη τους για όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή να αξιολογήσουν το έργο του εκπαιδευτικού διεκδικώντας ατομικές εμπειρίες ( ο καθένας από τη δική του σχολική σταδιοδρομία) γύρω από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό " σελ. 16 .

#### Πρότασεις - Λύσεις

Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα του εκπαιδευτικού έργου χρειάζεται :

" ο εκπαιδευτικός να θεωρεί και να πραγματώνει τη διδασκαλία τους ως οργάνωση διαδικασιών μάθησης, με ενεργό συμμετοχή του μαθητή, ν'αντιμετωπίζει τον όποιο έλεγχο σχολικής επίδοσης ως μέσο πληροφόρησης του μαθητή και για τη δική του ανατροφοδότηση και ως τμήμα του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο εντάσσεται η αξιολόγηση όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας " ( Ξωχέλλης , 1989, σελ. 19 - 20 ) .

" ...να δοθούν στον εκπαιδευτικό από την πλευρά της πολιτείας, αλλά και των ομάδων αναφοράς μεγαλύτερα περιθώρια για ερμηνεία και επιτέλεση του ρόλου του " ( Ξωχέλλης , 1989, σελ. 21 ) . Αυτό σημαίνει ότι η πολιτεία πρέπει να καθορίσει με συγκεκριμένες προδιαγραφές τους σκοπούς και τα περιεχόμενα του εκπαιδευτικού έργου και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να προετοιμασθεί από την εκπαίδευσή του για ένα διαφορετικό ρόλο.

Τέλος, οι ομάδες αναφοράς πρέπει " να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν βέβαια γνώμη για το έργο του εκπαιδευτικού, δεν είναι δυνατόν όμως να έχουν όλοι στον ίδιο βαθμό τεκμηριωμένη γνώση και αρμοδιότητα για την εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί και ο τομέας αυτός κοινωνικής δραστηριότητας προϋποθέτει εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση, ειδικές εμπειρίες και μεθοδευμένους χειρισμούς " ( Ξωχέλλης, 1989, σελ. 21 ) .

#### 9. Μικροδιδασκαλία .

Ο Γεωργούσης ( 1985, σελ. 125 έως 140 ) , αναφέρει μία άλλη σύγχρονη μορφή διδασκαλίας τη μικροδιδασκαλία, η οποία έχει να κάνει με την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών . Η μικροδιδασκαλία ( microteaching ) " είναι μία πραγματική κατάσταση διδασκαλίας περιορισμένη από την άποψη του χρόνου, του αριθμού των διδασκόμενων σπουδαστών ( μαθητών ) και της εκτάσεως των δραστηριοτήτων . Ο λόγος του περιορισμού αυτού αποβλέπει στο να περιστείλει μερικές από τις πολυπλοκότητες της διδακτικής ενέργειας επιτρέποντας έτσι στο διδάσκοντα να συγκεντρωθεί σε μία επιλεγμένη διδακτική δεξιότητα " ( Γεωργούσης 1985, σελ. 125 ) . Κάθε εκπαιδευτικός που εντάσσεται σε πρόγραμμα μικροδιδασκαλίας επικεντρώνει τις προσπάθειές του στην εξάσκηση μίας και μόνο δεξιότητας . Όταν ο εκπαιδευόμενος σημειώνει

πρόοδο στην εξάσκηση αυτής της συγκεκριμένης δεξιότητας, τότε προχωρεί την εξάσκηση σε μία άλλη. Σε περίπτωση που ο εκπαιδευόμενος δεν μάθει τη δεξιότητα στο πρώτο μάθημα, τότε βλέπει τις ενέργειές του σε ταινία και υποβάλλεται σε μία κριτική ανάλυση και στη συνέχεια διδάσκεται πάλι μέχρι να αποκτήσει τη δεξιότητα. Η μικροδιδασκαλία είναι μία μέθοδος που έχει ως κέντρο της τον εκπαιδευτικό και όχι τον μαθητή. Στην μικροδιδασκαλία το όλο ενδιαφέρον συγκεντρώνεται στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

### Περιγραφή

" Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός διδάσκει μία τάξη 3 - 10 σπουδαστών ("μαθητών") το μάθημα ( " μικρομάθημα " ) περιορίζεται σε 5 - 20 πρώτα λεπτά της ώρας και χρησιμοποιείται για την εξάσκηση του σπουδαστή ( υποψήφιου εκπαιδευτικού ) σε μία ιδιαίτερη δεξιότητα - διάλεξη, συζήτηση, επίδειξη κτλ. Το μάθημα εγγράφεται σε ταινία τηλεόρασης και ο διδάσκων, όταν τελειώσει τη διδασκαλία του, το βλέπει ( Γεωργούσης, 1985, σελ. 196) .

Έπειτα οι " μαθητές " οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει το μάθημα διατυπώνουν , είτε γραπτώς , είτε προφορικά τις παρατηρήσεις τους και στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση ανάμεσα στον διδάξαντα και στον επόπτη . Σε αυτή τη συζήτηση αναλύεται η διδασκαλία .

Η συζήτηση είναι σημαντική για τον εκπαιδευόμενο γιατί τον βοηθά στο "ν" αναδιοργανώνει το μάθημά του, το οποίο επαναδιδάσκει, κατά κανόνα σε άλλους μαθητές . Οι επόμενες παρατηρήσεις από τους " μαθητές " και η εκτίμηση του επόπτη οδηγούν σε βελτιώσεις της διδασκαλίας, η οποία είναι δυνατό να γίνει αμέσως μετά ή ύστερα από μερικές ημέρες. Έτσι, στη μικροδιδασκαλία διακρίνουμε τρία στάδια " Διδασκαλία , κριτική, επαναδιδασκαλία" (σελ. 126 ) .

"Μαθητές " μπορεί να είναι : πραγματικοί μαθητές, εθελοντές που πληρώνονται, σπουδαστές ή συνάδελφοι του διδάσκοντος, οι οποίοι πληροφορούνται για το ρόλο τους .

- Χαρακτηριστικά της μικροδιδασκαλίας .

α. Το μικρό στοιχείο είναι το πιο ουσιαστικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας αυτή . Μικρό στοιχείο σημαίνει ότι μέγεθος τάξεως, σκοπός περιεχομένου και χρόνος περιορίζονται . " Στη βάση του περιορισμού αυτού βρίσκεται η υπόθεση ότι πριν κάποιος προσπαθήσει να κατανοήσει, να μάθει και να εκτελέσει επιτυχώς το πολύπλοκο έργο της διδασκαλίας, πρέπει να γίνει κύριος των δεξιοτήτων που συνθέτουν τη διδασκαλία " ( Γεωργούσης , 1985, σελ. 128) .

β. Το δεύτερο σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η συλλογή δεξιοτήτων διδασκαλίας, όπως η διάλεξη, ο διάλογος, η συζήτηση .

γ. Το στοιχείο της ανατροφοδότησεως ( feedback ) κάτι τέτοιο στη μικροδιδασκαλία σημαίνει " παροχή γνώσεως των αποτελεσμάτων " . Σημαντικό ρόλο για την ανατροφοδότηση παίζει ο επόπτης - παιδαγωγός και η συζήτηση μαζί του προσφέρει σημαντική βοήθεια στον εκπαιδευόμενο .

Επίσης η προβολή της ταινίας και η κριτική που ακολουθεί ενισχύουν τον εκπαιδευόμενο . " Όλη αυτή η ανατροφοδότηση μπορεί να μεταφραστεί σε εξάσκηση, αν ο σπουδαστής επαναδιδάξει αμέσως μετά την κριτική που του έγινε ( Γεωργούσης , 1985, σελ. 130 ) .

Όμως σ' αυτό το σημείο υπάρχει πρόβλημα, γιατί οι εκπαιδευόμενοι, ενώ αναγνωρίζουν " ότι η ανάλυση είναι ουσιώδης για κάθε βελτίωση δεν συμβαθούν την αυτοαντιμετώπιση αυτή, γιατί είναι ανήσυχτοι για τα αποτελέσμα-



τά της " ( Γεωργούσης , 1985, σελ. 130 ) . Έτσι η στάση τους απέναντι στην ανατροφοδότηση από τη διδασκαλία μπορεί να είναι αμφίβολη .

δ. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η εξασφάλιση καλύτερης πρακτικής εξασκήσεως των υποψηφίων εκπαιδευτικών .

ε. Τέλος η προβολή προτύπων εκπαιδευτικών .

" Λογω του περιληπτικού , απλού χαρακτήρα της μικροδιδασκαλίας είναι δυνατή η προβολή προτύπων ειδικών δεξιοτήτων ως ένα ενοποιημένο μέρος της εκπαιδεύσεως " ( Γεωργούσης , 1985, σελ. 131 ) .

- Σκοπός.

Σκοπός της μικροδιδασκαλίας είναι να διδάξει στον εκπαιδευτικό δεξιότητες, τις οποίες αυτός θα χρησιμοποιήσει, όταν συναντήσει ανάλογες καταστάσεις .

Επίσης , σκοπός της είναι η εξάσκηση των εκπαιδευτικών χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η μάθηση των μαθητών, τους δίνεται μ'αυτή τη μέθοδο η ευκαιρία να συμπεριλάβουν μάθηση κατά τη διάρκεια της εξασκήσεως και όχι απλώς μάθηση με επανάληψη .

- Αρχές μικροδιδασκαλίας .

Σύμφωνα με τους D Allen και P. Clark (1967, σελ. 126 ) τα σχέδια για την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μέσα από τη μικροδιδασκαλία ακολουθούν τις αξιές αρχές :

1. Η παροχή μιας πραγματικής καταστάσεως μαθήσεως .
2. Η αποφυγή ή ο περιορισμός στο ελάχιστο των κινδύνων για τους διδάσκοντες και τους μαθητές .

3. Η στήριξη της διδασκαλίας σε υγιείς θεωρητικές βάσεις (π.χ. πολλές και κατανειμημένες περίοδοι εξασκήσεως, επαρκής ανατροφοδότηση, άμεση ευκαιρία για διόρθωση λαθών κτλ ) .
4. Η παροχή ευρείας εκτάσεως εμπειριών
5. Η οικονομία χρόνου και πηγών ( D. Allen & P Clark , 1967,σελ. 126).

- Πλεονεκτήματα .

" Η εκπαίδευση στις δεξιότητες διδασκαλίας διαμέσου της μικροδιδασκαλίας αποτελεί ένα μικρό μέρος της όλης διεργασίας προπαρασκευής ενός δασκάλου ( Γεωργούσης , 1985, σελ. 138 ) .

Τα πλεονεκτήματα της μικροδιδασκαλίας είναι :

- Η μικροδιδασκαλία απλοποιεί τις πολυπλοκότητες της διδασκαλίας .
  - Επιτρέπει μεγαλύτερο έλεγχο της εξάσκησης .
  - Είναι πολύ εύκολη στη λειτουργία της .
  - Ανοίγει νέες λεωφόρους για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης .
  - Με τη μικροδιδασκαλία παρέχεται ενίσχυση στον εκπαιδευόμενο για να αυξήσει την εμπιστοσύνη του στη διδακτική του ικανότητα .
- Μελλοντικές Χρήσεις .
- α. Η μικροδιδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για συνεχή εκπαίδευση εκπαιδευτικών .
  - β. Επίσης η μικροδιδασκαλία μπορεί ν'αποτελέσει μία νέα διάσταση στην ε-ποπτεία των εκπαιδευτικών .
  - γ. Η μικροδιδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση ψυχολογικών συμβούλων .
  - δ. Η μικροδιδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο έρευνας .

▼

ΤΡΙΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Ο Ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο Σχολείο

Το θέμα της εργασίας μας είναι, βέβαια η προσωπικότητα, οι ρόλοι και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά θέλουμε επίσης ν'αναφερθούμε και στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο, καλό, όμως, είναι να τονίσουμε ότι τα μέχρι τώρα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας, σχετικά με το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού, δίνουν ελάχιστα στοιχεία για να εκτιμηθεί το έργο του και να διαπιστωθεί ο ρόλος που καλείται να παίξει.

Το παραπάνω, συμβαίνει γιατί τα στοιχεία, που έχουμε για τον κοινωνικό λειτουργό, περιορίζονται σε εμπειρίες τους σε ειδικά σχολεία, σε σχολεία όπου σπουδαστές - του τμήματος κοινωνικής εργασίας του Τ.Ε.Ι. Πάτρας - κάνουν την πρακτική τους άσκηση, και τέλος σε κάποια, ίσως, ιδιωτικά σχολεία. Γεγονός, όμως, που ελαχιστοποιεί τις δυνατότητες εκτίμησης του έργου τους είναι ότι και σ'αυτούς τους χώρους, που αναφέρθηκαν, δεν έχει γίνει μελέτη των συνθηκών, των στόχων και της απόδοσης των κοινωνικών λειτουργών. Σε γενικές γραμμές δεν έχει αξιολογηθεί το έργο του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό χώρο.

Ένα ακόμη γεγονός, που μπορεί να ενισχύσει την αμφισβήτηση για το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο είναι ότι από πολλούς κύκλους κοινωνικών λειτουργών (π.χ. Σ.Κ.Λ.Ε ή και μεμονωμένους κοινωνικούς λειτουργούς), τονίζεται η θέληση και η απαίτηση για απασχόληση τους στον εκπαιδευτικό χώρο. Πρέπει, όμως εδώ να σημειωθεί ότι η απαίτηση αυτή έρχεται σε ουσιαστική αντίθεση με την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής τους κατάρτισης.



Παίρνοντας αυτή τη θέση, εννοούμε ότι δεν υπάρχει κάποιο μάθημα, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών, που να καταπιάνεται με θέματα παιδαγωγικά .

Αυτό, βέβαια δε σημαίνει, ότι οι μέθοδοι της κοινωνικής εργασίας δεν έχουν εφαρμογή στον εκπαιδευτικό χώρο, αλλά η ιδιαιτερότητα του χώρου αυτού κάνει αναγκαία την παιδαγωγική κατάρτιση των κοινωνικών λειτουργών .

Από την άλλη μεριά έχουμε την εκπαίδευση , που σαν θεσμός της πολιτείας έρχεται να προωθήσει και να εξυπηρετήσει στόχους και συμφέροντα της κυρίαρχης ιδεολογίας . Μέσα από αυτό το σκεπτικό, ο ίδιος ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού έρχεται σε ουσιαστική αντίφαση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Γιατί αν , ο κοινωνικός λειτουργός, σκοπό έχει την κοινωνικοποίηση των κατώτερων κοινωνικών τάξεων ( ομάδων ) και την ένταξή τους σε μία ομαλή κοινωνική λειτουργικότητα, τότε εύλογα γεννάται το ερώτημα αν ο κοινωνικός λειτουργός προστατεύει τις ομάδες αυτές ή τελικά και ουσιαστικά ενισχύει και εγκαθιδρύει την υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση, τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές .

Το σκεπτικό αυτό μπορεί να επιβεβαιωθεί από τον Hollstein (1973) στον οποίο αναφέρεται ο Ζωγράφου ( 1989, σελ. 34) και επισημαίνει ότι "... έρευνες σχετικά με τα καθήκοντα και το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών διαπιστώνουν τον " ταξικό χαρακτήρα" της κοινωνικής εργασίας, ότι αποτελεί θεσμό " αναπαραγωγής της εργασιακής δύναμης " , "κοινωνικοποίησης " (αναπαραγωγή των αξιών του συστήματος ) , " αντιστάθμισης (καλύπτει τις κοινωνικές αντιφάσεις ) , " κοινωνικού ελέγχου, καταπίεσης και θεσμό " προσαρμογής " των πελατών της στις υπάρχουσες κοινωνικές δομές " .



Ειδικότερα στον εκπαιδευτικό χώρο, σημειώνεται η αντίληψη του Homfeld (1976) στην οποία αναφέρει ο Ζωγράφου (1989, σελ. 44) και τονίζει ότι : " το σχολείο και η κοινωνική παιδαγωγική<sup>1</sup> σαν τομείς παιδαγωγικοί, ακολουθούν τους ίδιους κοινωνικούς στόχους \* ο συσχετισμός τους δίνει την εντύπωση μιας φαινομενικής ανταγωνιστικότητας . Το σχολείο και η κοινωνική παιδαγωγική είναι απλώς η έκφραση μίας παιδαγωγικής κατανομής εργασίας. Το σχολείο εργάζεται στα πάνω όρια της άλυτης κοινωνικής αντίφασης, ανάμεσα στην επιλογή και την ένταξη ( επιλογή των " ικανών " ), η κοινωνική παιδαγωγική εργάζεται στο κάτω όριο ( κοινωνική ένταξη ) " .

Συνεχίζει ο ίδιος (Homfeld) διαπιστώνοντας ότι η " κοινωνική παιδαγωγική , σαν συμπληρωματικός παιδαγωγικός τομέας, σταθεροποιεί το σύστημα, δεν το κρίνει, είναι μία " πυροσβεστική υπηρεσία, που δεν μπορεί να καταπολεμήσει αποτελεσματικά τα αίτια της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο. Η κοινωνική παιδαγωγική κοινωνικοποιεί τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα στο σχολικό σύστημα, που είναι προσανατολισμένο στο μεσαίο στρώμα " .

Αν, όμως, σκοπός του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο, είναι η ένταξη στον εκπαιδευτικό χώρο των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς ( όπως οριακής νοημοσύνης, σωματικής αναπηρίας και άλλα που σχετίζονται με το χώρο της ατομικής παθολογίας), τότε μπορούμε να πούμε ότι στο σημείο αυτό σε αντίθεση με τις προοπτικές αγώνα του κοινωνικού λειτουργού για κοινωνική δικαιοσύνη, έχει ο κοινωνικός λειτουργός πολύ περισσότερες δυνατότητες επιτυχίας των στόχων του, γιατί μπορεί να βρει ευκολότερα συμπαράστατες και στον άμεσο χώρο της δουλειάς του ( εκπαιδευτικούς, γονείς, άλλες ειδικότητες ) στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο ( ευαισθητοποίηση κοινής γνώμης σύλλογοι και άλλοι φορείς) ακόμη και η πολιτεία πιέζεται ευκολότερα ( Παπαδημητρίου 1977 ) .

---

1. όπου κοινωνική Παιδαγωγική νοείται η κοινωνική εργασία σύμφωνα με το Ζωγράφου .

Σ' αυτό το σημείο, θεωρούμε σκόπιμο ν' αναφερθούμε στο σχετικό νομοθετικό διάταγμα ( 891/78 ΦΕΚ 213 άρθρο ) , στο οποίο προβλέπεται στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο η απασχόληση Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία . Συγκεκριμένα ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί "... να συμβάλλει στην πρόληψη ή αντιμετώπιση συναισθηματικών ή κοινωνικο - οικονομικών προβλημάτων των μαθητών, οι οποίοι κάτω από την πίεση δυσμενών ατομικών ή οικογενειακών συνθηκών ή καταστάσεων ή άλλων κοινωνικών αιτιών, αδυνατούν να προσαρμοστούν στον εκπαιδευτικό χώρο και να αξιοποιήσουν επαρκώς τα μέσα που διατίθενται υπέρ αυτών μέσω του εκπαιδευτικού προσωπικού ή άλλων προγραμμάτων " ( Ζωγράφου , 1989, σελ. 74 ) .

Το έργο του κοινωνικού λειτουργού συνίσταται στη "... διερεύνηση των συνθηκών που μπορούν να δημιουργήσουν τα παραπάνω προβλήματα, στην εκτίμηση των αναγκών των ανωτέρω ατόμων και στην παροχή σ' αυτά και στο περιβάλλον τους " ( ίδια πηγή ) .

Η βοήθεια που παρέχεται στα άτομα αυτά, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού έχει ενημερωτικό, συμβουλευτικό και επιβοηθητικό χαρακτήρα. Σκοπός της βοήθειας είναι τα άτομα αυτά να μπορέσουν " να ενταχθούν με επιτυχία στον εκπαιδευτικό χώρο, ν' αναπτύξουν εποικοδομητικές σχέσεις με το περιβάλλον τους και να επωφεληθούν των υπηρεσιών που τους παρέχονται " ( ίδια πηγή ) .

Μπορούμε να πούμε ότι το παραπάνω νομοθετικό διάταγμα εξατομικεύει το κοινωνικό πρόβλημα, περιορίζοντάς το στους μαθητές και στις οικογένειές τους, οι οποίοι έχουν ανάγκη υποστήριξης, ενώ το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται ότι λειτουργεί καλά . ( Παπαδημητρίου, 1977 ) .

Η ανωτέρω προσέγγιση είναι χαρακτηριστική της " συντηρητικής εκπαίδευ-



σης ", η οποία δεν έχει στόχο την αλλαγή του συστήματος μέσω της εκπαίδευσης, αλλά την προσαρμογή των ανθρώπων στο σύστημα της εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με την " προοδευτική εκπαίδευση " που έχει στόχο ακριβώς το αντίθετο ( ίδια πηγή ) .

Παράλληλα, η συντηρητική εκπαίδευση βοηθάει τα άτομα που προέρχονται από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις (ομάδες) να διατηρήσουν την υπεροχή τους μέσω της κατάκτησης των υψηλότερων και πιο επιθυμητών εκπαιδευτικών τίτλων , διαιώνίζοντας έτσι την υπάρχουσα κοινωνική ανισότητα. Ενώ αντίθετα, η προοδευτική εκπαίδευση στόχο έχει την υπέρβαση της κοινωνικής ανισότητας μέσω της προσφοράς δυνατοτήτων, για την κατάκτηση των υψηλότερων και επιθυμητών εκπαιδευτικών τίτλων , σε όλες τις κοινωνικές ομάδες ( ίδια πηγή ) .

Παρόλα αυτά, θα θέλαμε να αντιπαραθέσουμε στην παραπάνω κριτική μας στάση, που σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό χώρο και την παρουσία του κοινωνικού λειτουργού σ' αυτόν - μέσα από μία ρεαλιστική αντιμετώπιση των δεδομένων της σημερινής πραγματικότητας - τις απόψεις, για το τι θα μπορούσε να κάνει ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο , σύμφωνα με το παράδειγμα της Γερμανίας και της Αγγλίας .

Ξεκινώντας, θ' αναφερθούμε στους στόχους της κοινωνικής εργασίας στο σχολείο, όπως αυτή προσδιορίζεται από την πρακτική της εφαρμογή σε σχολείο της Γερμανίας ( Ζωγράφου , 1989, σελ. 55- 57 ) .

Σύμφωνα λοιπόν με τον Thurn (1986), στον οποίο αναφέρεται ο Ζωγράφου, (1989, σελ. 55 ), η κοινωνική εργασία στο σχολείο στοχεύει " στη χειραφέτηση των μαθητών και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου, πράγμα που απαιτεί την αμφισβήτηση και αλλαγή των δομών που παρουσιάζουν προβλήματα .

Συνεπώς, η σχολική κοινωνική εργασία αναλύει τις παιδαγωγικές, οργανωτικές δομές, τις προδιαγραφές αναφορικά με τη διδασκόμενη ύλη και τα πρότυπα συμπεριφοράς των δασκάλων, ως προς το αν συμβάλλουν στη δημιουργία προβλημάτων φόβων και αναγκών των μαθητών " Συνεχίζει, λέγοντας ότι "... η συνεχής κριτική του σχολείου και των τρόπων διαδικασίας του, αποτελεί όχι μόνο ένα σπουδαίο, αλλά και επιβεβλημένο καθήκον " .

Με γενικότερο προσανατολισμό την υλοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης η κοινωνική εργασία στο σχολείο πρέπει να στοχεύει :

α) Εξάληση και αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων, που εμφανίζονται κατά το στάδιο κοινωνικοποίησης των μαθητών των κατωτέρων κοινωνικών στρωμάτων .

β) Προληπτική κοινωνικοποίηση με σκοπό να γνωστοποιήσει στους μαθητές κατωτέρων κοινωνικών στρωμάτων " όλους τους κοινωνικά επιθυμητούς ρόλους, τις απαιτήσεις και ευκαιρίες της κοινωνίας, και τα καθιστά ικανά για κριτική θεώρηση .

γ) Προάγει προσωπικές και κοινωνικές διαδικασίες μόρφωσης, στη φάση της μάθησης και του επαγγελματικού προσανατολισμού.

δ) Κάνει παιδαγωγικά χρήσιμες ενδεχόμενες ή υπάρχουσες συγκρούσεις " σελ. 56 .

Για να πετύχει τους παραπάνω στόχους η Σ.Κ.Ε<sup>1</sup> χρειάζεται πρώτα να προσπαθεί ώστε να συμπεριλάβει στην ομάδα στόχους όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς . Σημαντική επίσης θεωρείται και η σύσταση διεπιστημονικής ομάδας ( σύμβουλοι ψυχολόγοι, σχολίατροι) με σκοπό την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στον κοινωνικό λειτουργό και



τους εκπαιδευτικούς , για την κατανόηση και το ενδιαφέρον στην κοινωνικο-παιδαγωγική τους εργασία .

Επιπλέον συνεργάζεται με το σύλλογο των εκπαιδευτικών και προσφέρει βοήθεια σε μαθητές που την χρειάζονται . Γενικότερα, ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να προσπαθεί να παρέμβει στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό την αλλαγή .

Στη δουλειά του με τους μαθητές, ο κοινωνικός λειτουργός ακολουθεί συγκεκριμένους στόχους όπως : α) τη μείωση του φόβου των μαθητών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία , β) την ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της μόρφωσης, η οποία πρέπει να συμπεριλαμβάνει και συμμετοχή στις πολιτικές διαδικασίες , γ) να γνωρίσουν οι μαθητές τις ατομικές και κοινωνικές τους ικανότητες , δ) κατανόηση και ανάπτυξη του αισθήματος της υπευθυνότητας ( Ζωγράφου , 1989, σελ. 56 - 57 ) .

Έπειτα , αναφέρουμε τα μοντέλα κοινωνικής εργασίας στα σχολεία της Γερμανίας . Σύμφωνα με τον Tillmann ( Ζωγράφου, 1989, σελ. 58 - 61) υπάρχουν τρία μοντέλα :

α) " το μοντέλο υπαγωγής της κοινωνικής εργασίας στους σκοπούς του σχολείου " σελ. 58 .

Στη περίπτωση αυτή η κοινωνική εργασία περιορίζεται σε επίβλεψη των μαθητών τις ελεύθερες ώρες τους, και στην Κ.Ε.Α. Το ίδιο το σχολείο περιορίζει το πρόγραμμα της κοινωνικής εργασίας . Αποκλείει μάλιστα και την αντιμετώπιση των προβλημάτων επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών , και στην ουσία, στο μοντέλο αυτό όχι μόνο δεν εξυπηρετούνται βασικοί στόχοι κοινωνικής εργασίας, αλλά " οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι βασικά υπηρέτες του σχολείου " σελ. 59 .

β) " το μοντέλο της κριτικής ένταξης " σελ. 59 .

Σ' αυτό το πρόγραμμα , εξισορροπούνται οι απαιτήσεις του σχολείου και της κοινωνικής εργασίας, η οποία συνεργάζεται έχοντας κριτική θέση - στάση . Μολονότι και σ' αυτό το μοντέλο, υπάρχει η ενσωμάτωση του κοινωνικού λειτουργού στη σχολική ιεραρχία , έχει μεγαλύτερες δυνατότητες για αλλαγές στο σχολείο και τη διαδικασία διδασκαλίας απ' ότι στο προηγούμενο μοντέλο. " Βέβαια αυτό προϋποθέτει από τα αρμόδια όργανα του σχολείου ( διευθυντή, εκπαιδευτικό, σύμβουλο ) όχι μόνο τη διάθεση, αλλά και την ικανότητα για μία κριτική επικοινωνία , και από την πλευρά των κοινωνικών λειτουργών την ικανότητα αντιμετώπισης συγκρούσεων " σελ. 59 .

Τέλος γ) " το μοντέλο της απορριπτικής απόστασης " σελ. 60 .

Στο μοντέλο αυτό η σχολική κοινωνική εργασία δε συνεργάζεται με το σχολείο, αλλά ενεργεί και δρα στα πλαίσια ενός " ελεύθερου φορέα " . Η εργασία των κοινωνικών λειτουργών επικεντρώνεται στους μαθητές, η σχέση τους με το σχολείο "... είναι απλώς σε συμφωνίες γύρω από τη διάθεση χώρων ..." σελ. 60 . Το πρόγραμμα αυτό δεν περιέχει διαδικασίες ανάλυσης, συμβούλευσης και θεραπείας μέσα στο ίδιο το σχολείο . Σύμφωνα με το μοντέλο της απορριπτικής απόστασης " ..η αλλαγή του σχολείου μέσω της σχολικής κοινωνικής εργασίας θεωρείται ουτοπία .. " σελ. 60 , με συνέπεια ν' απορρίπτεται η άμεση δράση της στο σχολείο .

Ωστόσο η εργασία του κοινωνικού λειτουργού, πρέπει να επικεντρώνεται στη δημιουργία εναλλακτικών πεδίων μάθησης "... για νέους που έχουν πάθει ζημιές από το σχολείο ..." σελ. 60 . Στόχος της, λοιπόν, είναι η ποιοτική της επέκταση στον κοινωνικό περίγυρο των νέων , προς τη συνοικία τους, προς τη γειτονιά τους, με σκοπό την αποκατάσταση στενότερων και εντονότερων επαφών .

Ουσιαστικά, αυτή η μορφή κοινωνικής εργασίας αποκλείει σαν το μοναδικό φορέα, της σχολικής κοινωνικής εργασίας, το σχολείο, ενώ παράλληλα θεωρεί ότι μέσα από την πρακτική της είναι αναμενόμενη η σύγκρουση ανάμεσα στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς - χωρίς αυτό να σημαίνει τον αποκλεισμό πιθανής συνεργασίας των " δασκάλων σαν ιδιώτες "

Λόγω όμως της αυτονομίας, που έχει αυτό το μοντέλο "... έχει το μειονέκτημα να χάσει τη δυνατότητα συνεργασίας με τους δασκάλους και να αποκλειστεί έτσι από κάθε επιρροή πάνω στις σχολικές διαδικασίες " σελ. 60 .

Πέρα από την παρουσία των παραπάνω μοντέλων είναι καλό να αναφερθούμε και στις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στον κοινωνικό λειτουργό και τον εκπαιδευτικό . Κατά τον Clow (1989) ( Ζωγράφου 1989, σελ. 62-63)

- Οι σχέσεις ανάμεσα στους κοινωνικούς λειτουργούς και τους εκπαιδευτικούς καθορίζονται από συγκρούσεις και αβεβαιότητες σχετικά με " τη θέση , το ρόλο, την αρμοδιότητα και τη σχέση προϊσταμένου, υφισταμένου " σελ. 62.

- Χαρακτηρίζεται από ανταγωνιστικότητα

- " Η κριτική απαίτηση της κοινωνικής εργασίας απέναντι στον δάσκαλο είναι μονοδρομική και συνεπώς δεν μπορεί ν'αναστραφεί " σελ. 63, είναι η βασική αιτία συγκρούσεων ανάμεσά τους .

- Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγάλο κύρος απέναντι στους μαθητές και τους γονείς λόγω της βαθμολογίας, ενώ αντίθετα οι κοινωνικοί λειτουργοί ασχολούνται "... βασικά με τις σχέσεις των μαθητών και τις σχέσεις δασκάλων - μαθητών ..." σελ. 63 .

- Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ενώ δείχνουν ενδιαφέρον για την "... ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας, οι κοινωνικοί λειτουργοί στοχεύουν στην υλο-

ποίηση της κοινωνικής μάθησης στη διδασκαλία, πράγμα που οι περισσότεροι δάσκαλοι που έχουν ασχοληθεί κατά την εκπαίδευσή τους ελάχιστα με την "κοινωνική μάθηση", δυσκολεύονται να κατανοήσουν τελείως .." σελ. 63.

Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες υπάρχει η αναγκαιότητα για νέους προσανατολισμούς. Η αναγκαιότητα για μία στροφή, για ένα σχολείο που δεν πρέπει να είναι απομονωμένο από τον κοινωνικό περίγυρο "τα παιδαγωγικά προγράμματα δεν πρέπει να περιορίζονται πλέον στην αόριστη και άσχετη με την πραγματικότητα διδακτική ύλη, που έχει επιλεγθεί από εξωπραγματικούς γραφειοκράτες, αλλά να βασίζεται σε εμπειρίες των μαθητών, που πρέπει να γίνουν αντικείμενο μίας συστηματικής πρόσβασης προς την κοινότητα, τη γειτονία με αποτέλεσμα ν' ανοίξει το σχολείο για όλους τους κατοίκους" (Ζωγράφου, 1989, σελ. 38).

Υπάρχει λοιπόν ο προσανατολισμός για το ανοικτό σχολείο. Σύμφωνα με το Ζωγράφου (1989, σελ. 38) στο ανοικτό σχολείο οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με την πραγματικότητα και αποκτούν μέσα από αυτή την επαφή ικανότητες και δεξιότητες. Το ανοικτό σχολείο θέλει να ξεφύγει από το συνηθισμένο μοντέλο παραδοσιακού σχολείου (που ενδιαφέρεται μόνο για τα πιστοποιητικά μόρφωσης), το ανοικτό σχολείο σκοπό έχει να συμπεριλάβει στο πρόγραμμά του και στις δραστηριότητές του τον εξωσχολικό χώρο κοινωνικοποίησης του παιδιού.

Το κοινοτικό σχολείο έχει ως βάση του την εφαρμογή της κοινοτικής εργασίας. "Με το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινότητα υλοποιείται η πρόσβαση του σχολείου στο χώρο διαβίωσης του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο τα κοινοτικά σχολεία δέχονται μόνο παιδιά που μένουν σ' ένα συγκεκριμένο χώρο" σελ. 39. Το σχολείο αυτό γίνεται ένα κοινοτικό κέντρο που ασχολεί-

ται με προβλήματα της περιοχής του και έχει σκοπό στην επίλυση τους να συμμετέχουν όχι μόνο οι ενδιαφερόμενοι, αλλά όλα τα μέλη της κοινότητας (γειτονιά, συνοικία) . Θέλει το σχολείο σαν χώρο επιμόρφωσης που θα ενεργοποιήσει, ευαισθητοποιήσει και κινητοποιήσει τον πληθυσμό για την επίλυση των προβλημάτων του .

Για την εργασία του κοινωνικού λειτουργού σε σχολεία της Αγγλίας έχουμε συγκεντρώσει τις πληροφορίες μας από τα στοιχεία που δίνει η Παπαϊωάννου ( 1983, σελ. 196 - 201 ) .

Πληροφορούμαστε ότι στη Βρετανία , στο πρόγραμμα εκπαίδευσης στην κοινωνική εργασία περιλαμβάνεται ειδικός τομέας εκπαίδευσης και άσκησης της κοινωνικής εργασίας σε Σχολικό Πλαίσιο .

Ιδιαίτερη προσοχή για τους κοινωνικούς λειτουργούς επικεντρώνει η ομάδα των μαθητών που παρουσιάζουν : α) ενοχλητική και βίαιη συμπεριφορά β) ελλειπή παρακολούθηση, γ) ανάγκη ειδικών εκπαιδευτικών μέσων .

Αναφορικά με την παρέμβαση κοινωνικής εργασίας που πραγματοποιείται στο σχολικό πλαίσιο, μελέτες απέδειξαν ότι συνήθως ούτε ο εκπαιδευτικός μόνος του ούτε ο κοινωνικός λειτουργός είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες, ότι μόνο κοινή συνεργασία - αντιμετώπιση μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα .

Η παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να σημαίνει ατομική κοινωνική εργασία με τους μαθητές, θεραπευτική οικογένεια, κοινωνική εργασία με ομάδες, αλλά και διαρκή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό . Επίσης, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να κλιθεί να υπερασπίσει το σχολείο, το μαθητή, την οικογένειά του .

Από την άλλη πλευρά, ένα ερώτημα έχει δημιουργηθεί στους κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονται σε σχολεία της Αγγλίας, για το αν η παρέμβαση κοινωνικής εργασίας στο σχολικό πλαίσιο ωφελεί μόνο το μικρό αριθμό των ευάλωτων μαθητών ή και την όλη λειτουργία του σχολείου.

Παρά την επιτυχία πολλών συστημάτων κοινωνικής υποστήριξης, όπως υπογραμμίζει η Παπαϊωάννου, δε σημαίνει ότι η διεπιστημονική συνεργασία πετυχαίνει πάντοτε και εύκολα. Για την επιτυχία ή όχι όλης της διεργασίας που πραγματοποιείται στο σχολικό πλαίσιο, απαραίτητη είναι η αναγνώριση προβλημάτων όπως :

- Η έλλειψη ελεύθερης επικοινωνίας αποθαρρύνει κάθε ευκαιρία εκτίμησης των διαφορετικών προσανατολισμών και προτεραιοτήτων . Έτσι από τη μία πλευρά, ενώ μέσα στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού είναι να εργάζεται με όλα τα παιδιά στην τάξη του, να ενθαρρύνει την πνευματική τους ανάπτυξη, την ικανότητά τους για μάθηση και τη διαμόρφωση μίας αωστής προσωπικότητας με περιορισμένη αναφορά στην οικογένεια, από την άλλη ο κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνει, στα πλαίσια του ρόλου του, να εργασθεί με τη μειονότητα των μαθητών, με την οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο σαν επίκεντρο και το σχολείο σαν ένα τμήμα του .

- Οι παραπάνω διαφορές οφείλονται στα διαφορετικά συστήματα αξιών και ενισχύονται από το διαφορετικό υπόβαθρο εκπαίδευσης και άσκησης . Οι επαγγελματικές αξίες των εκπαιδευτικών είναι δεμένες με τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις από τους μαθητές . Αντίθετα οι επαγγελματικές αξίες του κοινωνικού λειτουργού αναφέρονται στην ποιότητα των θεραπευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών που προσφέρει στο μαθητή, που τις χρειάζεται, και στην οικογένειά του .

- Είναι γενικά αποδεκτό ότι η αμοιβαία άγνοια των απαιτήσεων, των πιέσεων και των ευθυνών του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού λειτουργού ενισχύει τα στερεότυπα, τον επαγγελματικό " εγωκεντρισμό", τις προκαταλήψεις, στοιχεία που εμποδίζουν την αμοιβαία ετοιμότητα για ενεργό συνεργασία .

Συμπερασματικά, είναι σημαντικό στο επίπεδο της πράξης ανάμεσα στους επαγγελματίες : α) να αναγνωρισθούν τα προβλήματα που υπάρχουν και να βρεθούν τρόποι αντιμετώπισης .

β) να συντονισθούν προσωπικοί στόχοι και στόχοι τμήματος για να είναι δυνατή η εδραίωση ελεύθερης επικοινωνίας .

Για να επιτευχθούν οι στόχοι στο επίπεδο της άσκησης - πράξης απαιτείται η υποστήριξη από τα άτομα που καθορίζουν την πολιτική της οργάνωσης .

## ΤΕΤΑΡΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

## Αναφορά σε Σχετικές Έρευνες

A) Π. Ξωχέλλης : Αυτοαντίληψη και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για το έργο τους . ( Θεσσαλονίκη 1990, Παράρτημα Α ) .

## ι) Στόχος έρευνας

Στόχος του ερευνητικού προγράμματος του Ξωχέλλη, είναι να μετρήσει τις στάσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών και των κυριότερων ομάδων αναφοράς που περιβάλλουν το σχολείο ( γονέων και μαθητών), σε θέματα σχολείου και κοινωνίας, εκπαιδευτικής διαδικασίας και εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ο πρώτος τομέας του ερευνητικού προγράμματος αφορά την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των εκπαιδευτικών ο δεύτερος αναφέρεται στις στάσεις των μαθητών απέναντι στο έργο του εκπαιδευτικού και ο τρίτος τομέας διερευνά τις σχετικές στάσεις γονέων . Η έρευνα που παρατίθεται, αναφέρεται στον πρώτο τομέα .

## ιι) Μεθοδολογία

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιείται η μέθοδος του ερωτηματολογίου γιατί πρόκειται για διερεύνηση στάσεων . Προτιμήθηκε το ταχυδρομημένο ερωτηματολόγιο, γιατί είναι ευκολότερη η εφαρμογή του σε μεγάλα δείγματα και δίνει μεγαλύτερη δυνατότητα στα υποκείμενα να εκφράσουν τη γνώμη τους, από ότι η συνέντευξη . Επίσης ο πληθυσμός είναι ομοιγενής και μορφωτικά αναπτυγμένος . Στο στάδιο επιλογής της μεθόδου εκτιμήθηκαν και τα μειονεκτήματα της μεθόδου όπως απώλειες (διαφορά στον αριθμό ερωτηματολογίων που αποστέλλονται και αυτών που επιστρέφονται ) καθώς και θεμιτές επιφυλάξεις ως προς την αξιοπιστία των απαντήσεων .



Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων ημερήσιων σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης της χώρας χρησιμοποιήθηκε τυχαία αναλογική δειγματοληψία κατά στρώματα.

Η στρωματοποίηση του πληθυσμού έγινε με δύο κριτήρια, την κατηγορία των εκπαιδευτικών κατά σχολική βαθμίδα (δάσκαλος και καθηγητής) και τον τόπο υπηρεσίας τους δε δύο επίπεδα, κατά γεωγραφικό διαμέρισμα και κατά πληθυσμιακό κέντρο .

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε το 4% του πληθυσμού, δηλαδή 1732 δάσκαλοι και καθηγητές . Ως δειγματοληπτική μονάδα χρησιμοποιήθηκε η έδρα σχολείου, γιατί δεν υπήρχαν πλήρεις και ανταποκρινόμενες στην πραγματική υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, επετηρίδες . Η επιλογή των σχολείων έγινε με πίνακα τυχαίων αριθμών, αφού υπολογίστηκε περίπου ο αριθμός των σχολείων που θα χρειαζόταν από κάθε κατηγορία ( σύμφωνα με τον πληθυσμό δημιουργήθηκαν τρεις κατηγορίες ) . Τέλος, ζητήθηκε ο ακριβής αριθμός διδασκόντων από κάθε σχολείο που επιλέχθηκε . Από τα ερωτηματολόγια που στάλθηκαν απαντήθηκε ένα ποσοστό 50% που αποτελεί και το τελικό δείγμα. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, ως πολύ ικανοποιητικό .

#### 111) Περιγραφή ερωτηματολογίου

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου οι ερευνητές βοηθήθηκαν από διερευνητικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς Δημοτικής και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης . Με τα δεδομένα αυτά διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις για ένα μικρό δοκιμαστικό δείγμα 100 εκπαιδευτικών από όλη τη χώρα. Έπειτα από νέα εμπειριστατωμένη μελέτη των αποτελεσμάτων διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή . Στην αρχή του ερωτηματολογίου προτάσσονται

δεκατρείς ερωτήσεις που αφορούν ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, δηλαδή ηλικία, φύλο, κατηγορία εκπαιδευτικού ( δάσκαλος ή καθηγητής), ειδικότητα καθηγητών, τόπος γέννησης επάγγελμα πατέρα, μόρφωση γονέων, σπουδές, τόπος και χρόνια υπηρεσίας και ακολουθούν 45 ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να κατηγοροποιηθούν θεματικά στους εξής επτά θεματικούς άξονες :

- α) Στόχοι σχολείου
- β) Σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή
- γ) Παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση
- δ) Προϋποθέσεις και ιδιότητες του "καλού" εκπαιδευτικού - ερμηνεία ρόλου και αυτοεκτίμηση
- ε) Ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη
- στ) Εκπαιδευτικός και " ομάδες αναφοράς "
- ζ) Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση .
- ιυ) Ανάλυση δεδομένων - πορίσματα έρευνας

Η γενική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι η αυτοερμηνεία ρόλου και οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται κατά ηλικία, φύλο και κατηγορία εκπαιδευτικού ( δάσκαλος ή καθηγητής), καθώς και ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική προέλευσή του και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του .

Σε ότι αφορά τους θεματικούς άξονες, όπου διερευνήθηκαν η αυτοαντίληψη και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει η παρακάτω εικόνα :

- α) Ως προς τους στόχους του σχολείου, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (71,8) θεωρεί τη διάπλαση του χαρακτήρα ως το σπουδαιότερο στόχο της σχολικής αγωγής και μάθησης. Σε δεύτερη μοίρα και με σημαντική διαφο-

ρά ( 19,5%) έρχεται η κοινωνικοποίηση και ακολουθεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή . Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (7,5%) θεωρεί την απόκτηση γνώσεων ως το σπουδαιότερο στόχο του σχολείου.

β) Σε ότι αφορά τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, η εικόνα δεν είναι απόλυτα σαφής : σε ποσοστό 39,9% οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχέση αυτή σαν σχέση πατέρα - παιδιού, σε ποσοστό 44,7% νομίζουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι φίλος του παιδιού και σε ποσοστό 43,4% να εμπνέει σεβασμό στους μαθητές .

γ) Ως βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης θεωρείται από ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών ( 63,7%) το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο αποκτά μεγάλη βαρύτητα σε σύγκριση με γενετικούς παράγοντες.

δ) Η ερμηνεία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο τους προσδιορίζεται κυρίως από παιδαγωγικά κριτήρια. Δηλαδή η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών (96,8%) θεωρεί το εκπαιδευτικό έργο ως παιδαγωγική αποστολή και θέτει τον εκπαιδευτικό πρώτα δάσκαλο και όχι ειδικευμένο επιστήμονα στον τομέα της ειδικότητάς του.

Σχετικά με το κύρος του εκπαιδευτικού , οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι μέτριο ως υψηλό και σε πολύ μεγάλο ποσοστό (81,3%) ότι δεν αναγνωρίζεται γενικά το έργο τους από το κοινωνικό σύνολο. Στο ερώτημα αν είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους απαντούν ως εξής : απόλυτα 11,5%, πολύ 39% και μέτρια 39,3% . Γενικά φαίνεται δηλαδή να είναι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους .

ε) Σύμφωνα με τις στάσεις των εκπαιδευτικών η διδακτική δεξιότητα προϋποθέτει κυρίως παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική άσκηση, αλλά και κατοχή της ύλης και θεωρείται σε μικρό μόνο ποσοστό απόρροια εμφύτων ικανοτήτων . Σε ότι αφορά τη δραστηριότητά τους στη σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο καθένας τους προσωπικά έχει πολλές δυνατότητες για να αναπτύξει πρωτοβουλία και αυτενέργεια.

στ) Η συνεργασία εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους χαρακτηρίζεται από ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (92,4%) ως υπαρκτή \* ως παράγοντες που τη δυσχεραίνουν θεωρούνται κυρίως η έλλειψη χρόνου, ο ατομισμός των συναδέλφων τους και το γεγονός ότι δεν ασκούνται, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, σε συλλογική εργασία . Την αποστολή τους ωστόσο αντιλαμβάνονται γενικά οι εκπαιδευτικοί ως κοινή σε ποσοστά 86,8%, αυτό εναρμονίζεται με τον κύριο στόχο του σχολείου, τη διάσταση του χαρακτήρα, που είναι κοινός για όλους τους εκπαιδευτικούς . Η συνεργασία με τους προϊσταμένους τους χαρακτηρίζεται γενικά ως σχέση κατανόησης και συνεργασίας . Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς θεωρείται σε πολύ μεγάλο ποσοστό (90,1%) υπαρκτή \* οι παράγοντες που τη δυσχεραίνουν είναι κυρίως η άγνοια των γονέων και η έλλειψη χρόνου και από τις δύο πλευρές .

ζ) Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επιβάλλεται, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, κυρίως όταν διευρύνεται το φάσμα των επιστημονικών επιτευγμάτων, αν και αλλού θεωρούν τη διάπλαση του χαρακτήρα ως το βασικότερο στόχο του σχολείου. Τονίζεται ιδιαίτερα ότι στον προγραμματισμό μεταρρυθμίσεων, θα πρέπει να συμμετέχουν κυρίως εκπαιδευτικοί (84,3%), ενώ μνημονεύονται ελάχιστα η συμμετοχή ειδικών .

\*Όλα τα παραπάνω αποτελούν " εξαρτημένες " μεταβλητές, ταξινομημένες

σε θεματικούς άξονες .

Ως " ανεξάρτητες μεταβλητές " θεωρήθηκαν , σύμφωνα με τις " υποθέσεις" της έρευνας, τα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, δηλαδή :

α) ηλικία( και χρόνια υπηρεσίας), β) φύλο , γ) κατηγορία εκπαιδευτικού (δάσκαλος ή καθηγητής), δ) ειδικότητα ( μόνο για καθηγητές) ε) κοινωνικο-οικονομική προέλευση ( με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα ) και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, στ) επιμόρφωση και ζ) τόπος υπηρεσίας.

Αρχικά α) η ηλικία φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση και διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών . Γενικά διαπιστώνεται μία αυξανόμενη, παράλληλα με την αύξηση των ετών ηλικίας, τάση συντηρητισμού των εκπαιδευτικών στους τομείς : στόχοι του σχολείου , εκπαιδευτική σχέση, παράγοντες σχολικής επίδοσης του μαθητή και διδακτικής δεξιότητας του εκπαιδευτικού, καθώς και προϋποθέσεις του "καλού " εκπαιδευτικού.

β) τα δύο φύλα διαφοροποιούνται στις στάσεις τους ως προς την εκπαιδευτική σχέση , τη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης, τις προϋποθέσεις του καλού εκπαιδευτικού, τα περιθώρια πρωτοβουλίας που νομίζουν ότι έχουν κατά την εκτέλεση του έργου τους , το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού, τη χρησιμότητα των σπουδών και τη συνεργασία με τις ομάδες αναφοράς. Αν εξαιρέσουμε την εκπαιδευτική σχέση, οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο "προοδευτικοί" και συγχρόνως πιο προσαρμοσμένοι από τις γυναίκες , δηλαδή τονίζουν τους κοινωνικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης και τη σημασία της παιδαγωγικής κατάρτισης στις προϋποθέσεις του εκπαιδευτικού από τη μία μεριά και θεωρούν επαρκή τα περιθώρια πρωτοβουλίας στο έργο τους, ενώ είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους από την άλλη.

Αυτό οφείλεται ίσως στις από άποψη χρόνου και υποχρεώσεων καλύτερες δυνατότητες προβληματισμού και ενημέρωσης που έχουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί, καθώς και στα πρότυπα αγωγής τους από τη μία μεριά και στη μεγαλύτερη ταύτισή τους με το επάγγελμα από την άλλη. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση κυρίως στις διαπροσωπικές σχέσεις ( δηλαδή στη φιλική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή) και στην επαφή με παιδιά ως λόγο ικανοποίησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, κάτι που ανταποκρίνεται σε στερεότυπα τους ρόλους τους , στο κοινωνικό σύνολο, τα οποία " εσωτερικεύουν" την διαδικασία κοινωνικοποίησής τους .

γ) όσον αφορά την κατηγορία του εκπαιδευτικού, γενικά δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται στις στάσεις τους ως προς την επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης του μαθητή, τα περιθώρια πρωτοβουλίας που νομίζουν ότι έχουν στην εκτέλεση του έργου τους, το κοινωνικό κύρος τους και την ικανοποίηση από το επάγγελμα, την παιδαγωγική κατάρτιση ως παράγοντα διδακτικής δεξιότητας και τη συνεργασία με τους γονείς . Σε όλους αυτούς τους τομείς οι στάσεις των δασκάλων είναι πιο θετικές απ'ότι αυτές των καθηγητών . Αυτό σχετίζεται πιθανότατα με τις ευρύτερες παιδαγωγικές σπουδές τους .

δ) το χαρακτηριστικό " ειδικότητα του καθηγητή " στις συσχετίσεις με διάφορους τομείς, έδωσε την εξής εικόνα : Ό,τι αφορά την επίδραση του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών είναι πιο αισιόδοξοι οι θεολόγοι, κάτι που ισχύει και για το αίσθημα ικανοποίησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σχετικά με την αυτοερμηνεία ρόλου, τονίζουν τη σημασία της γνώσης του αντικειμένου διδασκαλίας οι μαθηματικοί και οι φυσικοί, ενώ δίνεται έμφαση στην παιδαγωγική κατάρτιση από τους θεολόγους,

φιλόλογους και καθηγητές ξένων γλωσσών . Η εικόνα αυτή οφείλεται πιθανώς στο γεγονός ότι οι θεολόγοι, φιλόλογοι και καθηγητές ξένων γλωσσών έχουν καλύτερες ευκαιρίες παιδαγωγικής κατάρτισης κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους στα πανεπιστήμια, απ'ότι οι συνάδελφοι τους από τις Σχολές των Θετικών επιστημών .

ε) Γενικά το κριτήριο κοινωνικοοικονομική προέλευση δε φαίνεται να διαφοροποιεί σε πολλούς τομείς τους εκπαιδευτικούς, αν εξαιρέσει κανείς από τη μία μεριά την κοινωνικοποίηση ως στόχο του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς, που προέρχονται από τα μέσα και ανώτερα στρώματα, καθώς και την αύξηση των επιστημονικών επιτευγμάτων ως λόγο για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από τους εκπαιδευτικούς από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για τονισμό της επιστημονικής γνώσης ως στόχου του σχολείου και της εκπαίδευσης από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, που θεωρούν το σχολείο, σε μεγαλύτερο βαθμό από τη μεσοαστική " τάξη ", ως αποκλειστικό μέσο κοινωνικής ανόδου. Οι σχετικά μικρές διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών με κριτήριο την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση οφείλεται πιθανώς στο ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό έχουν κοινή προέλευση, δηλαδή προέρχονται από οικογένειες αγροτών και εργατών, έτσι ώστε η κατηγοροποίηση σε κοινωνικοοικονομικές τάξεις να μην αντικατοπτρίζει την ελληνική πραγματικότητα .

στ) ό,τι αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η διαφοροποίηση εντοπίζεται σε μεταβλητές που έχουν σχέση με τη χρησιμότητα σπουδών, την αξιολόγηση των μορφών διδασκαλίας και τη διδακτική δεξιότητα, γιατί στους τομείς αυτούς έδινε έμφαση η παραδοσιακή μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, χωρίς ένα γενικότερο προβληματισμό γύρω από το σχολείο και τις λειτουργίες

του, την εκπαιδευτική διαδικασία και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση . Το ατομικό χαρακτηριστικό " επιμόρφωση " διαφοροποιεί δηλαδή, όπως αναμενόταν, σε ελάχιστα σημεία τους έλληνες εκπαιδευτικούς , γιατί η επιμόρφωση ή μάλλον μετεκπαίδευση ήταν ως τώρα (1977) πολύ ανεπαρκής τόσο σε εύρος όσο κυρίως σε βάθος προβληματισμού, επικεντρώνονταν, από άποψη παιδαγωγικών σπουδών , σε διδακτικά κυρίως θέματα και προσανατολιζόνταν στο μοντέλο απλώς ευρύτερα ενημερωμένου σε ποικίλα αντικείμενα και ιδιαίτερα σε διδακτικά θέματα εκπαιδευτικού, χωρίς βαθύτερο προβληματισμό, καταλλήλου για τη στελέχωση θέσεων εποπτικού προσωπικού στο γραφειοκρατικό και ιεραρχικά διαρθρωμένο και διοικούμενο εκπαιδευτικό σύστημα.

ζ) Στον άξονα τόπος υπηρεσίας παρατηρούνται διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών κυρίως στους στόχους του σχολείου , τα περιθώρια πρωτοβουλίας και το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού, που σχετίζονται με το μέγεθος του τόπου υπηρεσίας . Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ως στόχου αξιάζεται ενώ τα περιθώρια πρωτοβουλίας και το κοινωνικό κύρος μειώνονται με την αύξηση πληθυσμιακού κέντρου.

Β) Αραβανής Ε.Γ. : Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου - μαθητών ως ψυχοκοινωνιολογικό φαινόμενο της σχολικής τάξης .

- Στόχος Έρευνα

Η έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις υποθέσεις : α) Η παιδαγωγική σχέση πρέπει να στηρίζεται στην οικειότητα του δασκάλου προς τους μαθητές , β) Ο δάσκαλος θα πρέπει να κρατάει σε κοινωνική απόσταση τους μαθητές .



## - Μεθοδολογία της έρευνας

### α. Το δείγμα .

Το δείγμα της έρευνας ήταν από 40 δασκάλους (25 άνδρες και 15 γυναίκες ) και 60 δευτεροετείς σπουδαστές της Παλλείου παιδαγωγικής Ακαδημίας (12 αγόρια και 38 κορίτσια ) . Σημειώνεται ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και το πολιτιστικό περιβάλλον που υπηρετούσαν οι δάσκαλοι ήταν κάπως διαφορετικό για λόγους αντιπροσωπευτικότητας και ότι η πλειοψηφία των σπουδαστών προέρχονται απ'όλα σχεδόν τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας .

### β. Μέσα συλλογής υλικού

Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου σε δύο φάσεις . Στην αρχή του σχολικού έτους δόθηκε το ερωτηματολόγιο στους δασκάλους και στους σπουδαστές για να απαντήσουν με ΝΑΙ - ΟΧΙ στα ερωτήματα . Στη δεύτερη φάση που έγινε στο τέλος του διδακτικού έτους δώθηκε συναφές ερωτηματολόγιο και ζητήθηκε να βαθμολογήσουν τις απαντήσεις τους σε μία κλίμακα μέτρησης από 1 - 5 βαθμούς στις ενδείξεις . Συμφωνώ , Συμφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ , Διαφωνώ απόλυτα, Δεν έχω γνώμη .

### γ. Στατιστική επεξεργασία

Μετά τη συλλογή των δεδομένων και την καταγραφή των απαντήσεων σε πίνακες έγινε στατιστική επεξεργασία υπολογίστηκαν οι αριθμητικοί μέσοι όροι των δειγμάτων οι τυπικές αποκλίσεις και χρησιμοποιήθηκαν ανάλογα με τη φύση των πινάκων τα κριτήρια  $\chi^2$  και ο δείκτης G, για να βρεθεί ο βαθμός σημαντικότητας ανάμεσα στα φύλα .

- Ερωτηματολόγιο

Το πλήρες ερωτηματολόγιο που δόθηκε είναι το εξής :

1. Η προσωπική σχέση δασκάλου - μαθητή συντελεί στην καλή συνεργασία ;
2. Η οικειότητα και η αγάπη του δασκάλου συμβάλλουν στη δημιουργία ψυχικού δεσμού με τους μαθητές ;
3. Η σύναψη φιλίας δασκάλου - μαθητή βοηθάει στη μάθηση γενικά ;
4. Η στενή σχέση δασκάλου - μαθητή είναι περισσότερο αποτελεσματική σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ;
5. Η υπερβολική ελευθερία στο μαθητή μειώνει το κύρος του δασκάλου ;
6. Πρέπει να υπάρχει απόσταση στις σχέσεις δασκάλου - μαθητή;
7. Νομίζετε ότι η απόσταση στις σχέσεις δασκάλου μαθητή συμβάλλει αρνητικά στην επιτυχία της διδασκαλίας - μάθησης ;
8. Αισθάνεσθε ικανοποιημένος (η) από τη σχέση με τους μαθητές σας ;
9. Αν απαντήσατε ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση, πόσο ικανοποιημένος (η) αισθάνεσθε ;
10. Ποιές προϋποθέσεις νομίζετε ότι είναι αναγκαίες για να πετύχετε στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές ;

- Ανάλυση δεδομένων

1. Για την πρώτη ερώτηση : " Η προσωπική σχέση δασκάλου - μαθητή συντελεί στην καλή συνεργασία ; "
- α) Οι 32 δάσκαλοι δηλ. ποσοστό 80% και οι 43 σπουδαστές ποσοστό 71,6% θεωρούν ότι η προσωπική σχέση συντελεί στην καλή συνεργασία .
- β) Από τη σύγκριση των δύο φύλων και στα δύο δείγματα οι γυναίκες υπερέρχουν σε ποσοστά των ανδρών ( 86,6% έναντι 76% ) και (73,6% έναντι 68,2% ) .

2. " Η οικειότητα και η αγάπη του δασκάλου συμβάλλουν στη δημιουργία ψυχικού δεσμού με τους μαθητές; " .

α) Οι 29 δάσκαλοι, δηλ. ποσοστό 72% και 39 σπουδαστές, ποσοστό 65%, δέχονται ότι η οικειότητα συντελεί στη δημιουργία ψυχικού δεσμού .

β) Η σύγκριση ανάμεσα στα φύλα και των δύο δειγμάτων δείχνει ότι οι γυναίκες δέχονται την άποψη σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άντρες ( 80% έναντι 68%) και ( 68,4% έναντι 59% ) .

3. " Η σύναψη φιλίας δασκάλου - μαθητή βοηθά στη μάθηση γενικά; " .

α) Οι 19 δάσκαλοι ποσοστό 47,5% και οι 43 σπουδαστές ποσοστό 71,6% δέχονται ότι η σύναψη φιλίας ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή είναι συντελεστικό στοιχείο για τη μάθηση.

β) Άξιο προσοχής είναι ότι από τη σύγκριση των δύο φύλων στο δείγμα των δασκάλων , οι δασκάλες σε διπλάσιο ποσοστό περίπου (66,6% έναντι 35%) από τους δασκάλους θεωρούν ότι η φιλία συντελεί στη διαδικασία της μάθησης .

4. " Η στενή σχέση δασκάλου - μαθητή είναι περισσότερο αποτελεσματική με μαθησιακές δυσκολίες ; " .

α) Οι 35 δάσκαλοι δηλ. ποσοστό 87,5% και οι 24 σπουδαστές δηλ. ποσοστό 40% , εκτιμούν ότι η στενή διαπροσωπική σχέση δασκάλου - μαθητών έχει καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες .

β) Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα ότι οι δάσκαλοι σε σύγκριση με τους σπουδαστές δέχονται σε διπλάσιο ποσοστό (87,5% έναντι 40%) ως θετική αυτή την επίδραση της διαπροσωπικής σχέσης στους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

5. " Η υπερβολική ελευθερία στο μαθητή μειώνει το κύρος του δασκάλου ; "
- α) Οι 33 δάσκαλοι, ποσοστό 82,5% και οι 14 σπουδαστές, ποσοστό 23,3% , δέχονται ότι απόλυτη ελευθερία στο μαθητή μειώνει το κύρος του.
- β) Άξιο προσοχής είναι ότι, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων (82,5%) θεωρεί ότι η απόλυτη ελευθερία στο μαθητή μειώνει τη δική τους αυθεντία, η πλειοψηφία των σπουδαστών (76,6% ) έχει αντίθετη άποψη .
6. " Πρέπει να υπάρχει απόσταση στις σχέσεις δασκάλου - μαθητή ; "
- α) Οι 11 δάσκαλοι δηλ. ποσοστό 27,5% και οι 12 σπουδαστές ποσοστό 20% δέχονται ότι πρέπει να υπάρχει απόσταση στις σχέσεις δασκάλου - μαθητών.
- β) Άξιο επισήμανσης είναι το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία και των δύο δειγμάτων ( 70,5% - 80%) δεν θέλει να υπάρχει απόσταση στις σχέσεις δασκάλου - μαθητή .
7. " Νομίζετε ότι η απόσταση στις σχέσεις δασκάλου - μαθητή συμβάλλει αρνητικά στην επιτυχία της διδασκαλίας - μάθησης ; "
- α) Οι 29 δάσκαλοι, ποσοστό 72,5% και οι 45 σπουδαστές δηλ. ποσοστό 75% , κρίνουν ότι η απόσταση στις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου - μαθητών έχει αρνητικές επιδράσεις στη διδασκαλία - μάθηση .
8. " Αισθάνεσθε ικανοποιημένος από τη σχέση με τους μαθητές σας ; "
- α) Οι 28 δάσκαλοι, ποσοστό 70% και οι 35 σπουδαστές, ποσοστό 58,3% δηλώνουν ότι αισθάνονται ικανοποιημένοι .
- β) Οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους σπουδαστές ( 70% έναντι 58,3% ) .
- γ) Οι σπουδαστρίες είναι λιγότερο ικανοποιημένες από τους σπουδαστές (50% έναντι 72,7% αντίστοιχα ) .

9. " Πόσο ικανοποιημένος αισθάνεσθε από τη σχέση σας με τους μαθητές σας;"

Το μεγαλύτερο ποσοστό, οι 16 στους 40 αισθάνονται ικανοποιημένοι .

10. " Ποιές προϋποθέσεις νομίζετε ότι είναι αναγκαίες για να πετύχετε στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές ; "

ι) Προσοχή των μαθητών στη παράδοση (ποσοστό 17,5% στους δασκάλους, 13% στους σπουδαστές )

ιι) Ικανότητα επιβολής του δασκάλου στη τάξη (22,5% στους δασκάλους, 14% στους σπουδαστές)

ιιι) Αγάπη για τα παιδιά (15% στους δασκάλους , 19% στους σπουδαστές) .

ιv) Γνώση αντικειμένου διδασκαλίας (20% στους δασκάλους, 16% στους σπουδαστές )

v) Αντικειμενική αξιολόγηση (12,5% στους δασκάλους, 17% στους σπουδαστές)

vi) Ψυχοπαιδαγωγική μόρφωση (10% στους δασκάλους, 13% στους σπουδαστές)

viι) Δημιουργία καλού κλίματος στη τάξη(2,5% δασκάλους, 8% σπουδαστές) .

Γ) Ερωτηματολόγιο για τη στάση του εκπαιδευτικού της ΜΙΝΕΣΣΟΤΑ ( Παράρτημα 2 ) .

ΤΕΣΤ μέτρησης των στάσεων των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και τη σχολική εργασία ( μετάφραση Κ.Ι. Τσιμπούκης , Αθήνα 1977 ) .

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για να μετρήσει εκείνες τις στάσεις του εκπαιδευτικού που προλέγουν πόσο καλά θα πάει με τους μαθητές στις διαπροσωπικές σχέσεις και έμμεσα πόσο πολύ ευχαριστημένος θα είναι με το να διδάσκει, ως επάγγελμα. Η πιο άμεση χρήση, που μπορεί να γίνει του ερωτηματολογίου για τη στάση του εκπαιδευτικού της Μινεσσότα, είναι η επιλογή των σπουδαστών για εκπαιδευτική προετοιμασία και η επιλογή των εκπαιδευτικών για διορισμό στις θέσεις δασκάλων . Μία παράλληλη χρήση είναι να χρησιμοποιηθεί για επαγγελματική εκλογή . Οι δύο αυτές χρήσεις προέρχονται άμεσα από τα ευρήματα της έρευνας που υπάρχουν στη διάθεσή μας σήμερα. Λογικά, η χρήση του ερωτηματολογίου μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες περιοχές, όπως για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος εκπαίδευσης , εκπαιδευτικών ή τη μέτρηση της ικανότητας για εργασία με ομάδες νέων .

Το τεστ βασίζεται σε μία κλίμακα στη μία άκρη της οποίας είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι ικανός να διατηρεί μία κατάσταση αρμονικών σχέσεων με τους μαθητές, που θα χαρακτηρίζεται από αμοιβαία αγάπη και συμπαθητική κατανόηση και στην άλλη άκρη είναι ο εκπαιδευτικός που προσπαθεί να κυριαρχεί στην αίθουσα διδασκαλίας και στόχο έχει τη διερεύνηση και διαπίστωση επιθυμητού και ανεπιθύμητων εκπαιδευτικών στάσεων .

Δεν αναφέρεται , αν υπάρχει προσαρμογή τους στην ελληνική πραγματικότητα . Το τεστ παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα (2) .

## Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο    Ι Ι Ι

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σκοπός της μελέτης μας ήταν η παρουσία της προσωπικότητας, των ρόλων και των σχέσεων του εκπαιδευτικού, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσα από βιβλιογραφική μελέτη.

Αρχικά, συμπεραίνουμε ότι η ικανότητα του εκπαιδευτικού - όσο αφορά το εκπαιδευτικό του έργο - δεν έγκειται στην έμφυτη κλίση του, ούτε στο έμφυτο ταλέντο του .

Σημασία δίνεται περισσότερο στην παιδαγωγική του κατάρτιση, στην εκπαίδευση του και στην τάση του ν' αναπτύσσει το έργο του μέσω της γνώσης. Εξίσου, όμως , σημαντική αξία - και μάλιστα διαχρονικά δίνεται στην αγάπη του για τα παιδιά, τους μαθητές .

Συγχρόνως, διαπιστώνουμε ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του που προτιμούν οι μαθητές είναι η υπομονή , το χιούμορ και η ευγένεια.

Επίσης , εδώ θέλουμε να τονίσουμε ότι, σχετικά με το πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές, θα μπορούσε να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές τους "βλέπουν" με λανθασμένο τρόπο.

Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους θέλουν να συνάψουν φιλικές σχέσεις και επαφές με τους μαθητές \* κάτι τέτοιο όμως είναι δύσκολο, γιατί η εξουσία που έχει ο εκπαιδευτικός στην τάξη του δυσκολεύει να εκφράσει τα συναισθήματα του στους μαθητές , λόγω του ότι οι τελευταίοι μπορεί να θεωρήσουν την ενέργεια του , αυτή σκόπιμη, με το σκεπτικό ότι ο εκπαιδευ-

τικός θα ασκεί ανενόχλητος την εξουσία του από τη στιγμή που θα έχει φιλικές σχέσεις με τους μαθητές του .

Το πρόβλημα είναι, ότι οι μαθητές δεν μπορούν ν' αντιληφθούν τον εκπαιδευτικό σαν φιλικό πρόσωπο και συγχρόνως σαν άνθρωπο εξουσίας. Κατά τη μαθητική νοοτροπία για να γίνει το πρώτο, πρέπει να φύγει το δεύτερο. Επίσης οι μορφωτικοί κανόνες της κοινωνία μας δεν επιτρέπουν την ανάλυση των αμοιβαίων συναισθημάτων . Οι ενήλικοι σκέπτονται με τον εξής τρόπο " Έχουμε μία εξουσία, η οποία απορρέει από την πείρα μας, την ηλικία μας και δεν σκοπεύουμε να την παρατήσουμε " .

Οι μαθητές πιστεύουν πως αν εκφράσουν τα συναισθήματά τους δεν θα τους καταλάβουν και θα τους απειλήσουν .

Όταν πάλι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών απουσιάζει ή είναι σπάνια, τότε οι μαθητές δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τα μηνύματα του εκπαιδευτικού γιατί η απόσταση και το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα τους δεν επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν ορθά τα μηνύματά του . Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός αισθάνεται σαν να δίνει συνεχώς εξετάσεις , φοβάται την κριτική και δημιουργούνται μέσα του αναστολές, ενώ οι μαθητές αισθάνονται καταπιεσμένοι και έχουν μειωμένη απόδοση .

Αντιθέτως όταν υπάρχουν ελεύθερες σχέσεις μέσα στην τάξη τότε διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό η μάθηση . Επομένως οι δημοκρατικές σχέσεις στην εκπαίδευση θεωρούνται οι πιο κατάλληλες για την επιτυχία του έργου



της αγωγής, αφού μέσω αυτών των σχέσεων επιτυγχάνεται η υπεύθυνη εργασία και συνεργασία των μαθητών στην τάξη, δημιουργείται ευχάριστη σχολική ατμόσφαιρα, καλλιεργείται η αυτόνομη πειθαρχία .

Όταν στις σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών υπάρχει κοινωνική αλληλεπίδραση, τότε οι μαθητές δείχνουν προθυμία για εργασία, συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες της σχολικής ζωής και έχουν ανάλογο ενδιαφέρον για πρωτοβουλίες .

Στις σχολικές τάξεις που επικρατεί συμπαθητικό κλίμα ανάμεσα στις παιδαγωγικές σχέσεις, οι μαθητές δείχνουν ζηρότερο ενδιαφέρον για μάθηση , συγκριτικά με τους μαθητές άλλων τάξεων, όπου οι παιδαγωγικές σχέσεις δεν είναι θερμές, δηλαδή οι πρώτοι αντιδρούν περισσότερο στα μηνύματα του εκπαιδευτικού.

Συμπερασματικά , δηλαδή μπορούμε να πούμε ότι, όταν οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών, είναι γνήσιες, γεμάτες αποδοχή και θερμότητα , εξασφαλίζουν ένα κλίμα αξιοπιστίας μέσα στη σχολική τάξη, που συμβάλει στην επιτυχή διδασκαλία και στην αύξηση της επίδοσης των μαθητών .

Οι γνήσιες παιδαγωγικές σχέσεις, θα πρέπει να σημειωθεί ότι εμποδίζονται στις μέρες μας, από τη σύγχυση ιδεών , το υλιστικό πνεύμα της εποχής και από την αποξένωση, που επικρατεί στη σύγχρονη κοινωνική ζωή .

Οι σύγχρονες σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους, είναι αντιανθρώπινες και επομένως αντιπαιδαγωγικές .

Ο μαθητής μέσα από τις σχολικές σχέσεις, που υπάρχουν σήμερα, δεν ικανοποιείται . Ασκοούνται τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς τέτοιες πιέσεις από την κοινωνική πραγματικότητα, ώστε και οι δύο να παρουσιάζουν αρνητικά συναισθήματα προς τις παιδαγωγικές σχέσεις.

Αυτό το κλίμα που κυριαρχεί στο σχολικό χώρο δεν προσφέρει δημιουργικούς πολίτες, αλλά προετοιμάζει φοβισμένους γραφειοκράτες .

Όσον αφορά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους, εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να είναι αυταρχική και η διαδικασία διδασκαλίας γενικά δασκαλοκεντρική . Οι ενέργειες δηλαδή του εκπαιδευτικού εννοούν τη δική του πρωτοβουλία και δράση, ενώ καταδικάζουν σε αδράνεια τον μαθητή .

Με τον τρόπο αυτό τονίζονται περισσότερο οι διαφορές μεταξύ των υποομάδων της τάξης π.χ. ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, ανάμεσα στους μαθητές διαφόρων κοινωνικών τάξεων, δυσκολεύοντας έτσι αφάνταστα την επικοινωνία και απόδοση της τάξης - ομάδας.

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρέχουν στους μαθητές, όλων των κοινωνικών τάξεων , ίσες δυνατότητες και ευκαιρίες στη διαδικασία αγωγής και μάθησης , αλλά προωθούν (πολλές φορές ασυνείδητα ) τους μαθητές εκείνους που έχουν την ίδια μ'αυτούς κοινωνική προέλευση, δηλαδή οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αποτελούν έναν αξιόλογο παράγοντα για τη σχολική επιτυχία των μαθητών τους.

Σ'ότι αφορά τη διδακτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο καλύτερος τρόπος οργάνωσης της σχολικής εργασίας είναι η ομαδική εργασία, ενώ ως καλύτερη μορφή διδασκαλίας θεωρούν την ερωτηματική μορφή .

Η διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών, αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσ-



μα της παιδαγωγικής και διδακτικής τους κατάρτισης, ενώ για το έργο τους, οι ίδιοι πιστεύουν ότι επηρεάζεται από την παιδαγωγική και ψυχολογική τους εκπαίδευση .

Αν και αισθάνονται ανασφαλείς στο έργο τους, είναι ικανοποιημένοι γενικά από το επάγγελμα τους, που το θεωρούν κυρίως ως συμβολή στη διάπλαση της νέας γενιάς.

Γενικά, διαπιστώνεται ότι η εκπαίδευση των ελλήνων εκπαιδευτικών στερείται την επιστημονική κατάρτιση σ'έκταση και βάθος , στερείται τον κριτικό προβληματισμό πάνω σ'εκπαιδευτικά θέματα. Είναι όμως, αναμφισβήτητο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό στοιχείο στο εκπαιδευτικό οικοδόμημα κάθε χώρας, γιατί και η συμμετοχή και συμβολή τους , σ'επίπεδο σχεδιασμού και εκτέλεσης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι πολύ σημαντική.

### Προτάσεις

Για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές όσον αφορά τους ρόλους και τις σχέσεις τους, προτείνουμε:

- Η επιλογή των εκπαιδευτικών να γίνεται όχι μόνο ανάλογα με τα διανοητικά τους κριτήρια αλλά και ανάλογα με την παιδαγωγική τους κλίση, ανάλογα με την κοινωνικότητά τους και κατά πόσο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να ασκήσει ένα τέτοιο έργο .
- Οι εκπαιδευτικοί πέρα από τις γνώσεις που αποκομίζουν από τις σπουδές τους, θα πρέπει να εκπαιδεύονται και πάνω στις ανθρώπινες σχέσεις γιατί εκείνο που θα καταξιώσει τον εκπαιδευτικό στο χώρο του είναι η δυνατότητα που



έχει ν' αναπτύξει σωστές σχέσεις με τους μαθητές του. Έτσι λοιπόν, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει γνώσεις για το πώς λειτουργεί μία ομάδα, όπως επίσης για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ή αντίληψη ενός ανθρώπου και πώς συνδέεται αυτή με τη συμπεριφορά.

- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προετοιμάζονται με τέτοια εφόδια ώστε να διαθέτουν ελεύθερη και δημιουργική σκέψη, να είναι ικανοί να οργανώσουν υπεύθυνα συνθήκες και διαδικασίες μάθησης καθώς και να κοινωνικοποιήσουν τη νέα γενιά, μέσα σ' ένα ανθρωπιστικό και δημοκρατικό πλαίσιο.
- Επίσης οι εκπαιδευτικοί με το πέρας των σπουδών τους θα πρέπει να εισέρχονται στον τομέα της πρακτικής άσκησης. Ο τομέας της πρακτικής είναι πολύ σημαντικός και επεκτείνεται τόσο στην ευαισθητοποίηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών με μεθοδευμένη παρατήρηση στη σχολική τάξη, όσο και στη μύηση τους στις μορφές επικοινωνίας μέσα στη τάξη.
- Για να αμβλυθεί η ανασφάλεια που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να τους δοθεί μεγαλύτερο πεδίο πρωτοβουλίας και αυτενέργειας κατά την εκτέλεση του έργου τους. Αυτό σημαίνει ότι η πολιτεία, ως υπεύθυνος φορέας για τον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να περιορίζεται σ' ένα πολύ γενικό πλαίσιο από αρχές, σκοπούς και περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης. Με τον τρόπο αυτό διευρύνονται σημαντικά τα περιθώρια δράσης, αλλά και ευθύνης του εκπαιδευτικού και παρέχεται η δυνατότητα προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα συγκεκριμένα δεδομένα της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Ταυτόχρο-



να περιορίζονται στα απολύτως απαραίτητα όρια η ιεραρχική διοίκηση και ο γραφειοκρατικός έλεγχος απέναντι στους μαθητές του .

- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τοποθετείται απέναντι στους μαθητές του από την αρχή με απόλυτα θετική στάση, για να ανταποκριθεί και ο μαθητής με τη σειρά του αυθόρμητα και με εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευτικό.
- Ακόμη ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρουσιάζεται στους μαθητές αυθεντικός, να εκφράζει δηλαδή ακόμα και τα δυσάρεστα συναισθήματα που του προκαλούν οι μαθητές χωρίς όμως επιθετικότητα, χωρίς κριτική και κατηγορίες απέναντί τους.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποδέχεται τους μαθητές του. Η αποδοχή όπως γνωρίζουμε δεν ταυτίζεται με την παραδοχή ούτε με την ανεκτική συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός που αποδέχεται είναι ο εαυτός του και με το να εφαρμόζει την αποδοχή απέναντι στους μαθητές τότε οι αναστολές και του ίδιου και των μαθητών υποχωρούν, με αποτέλεσμα ο μαθητής να εμπιστεύεται τον εκπαιδευτικό και ο εκπαιδευτικός να αισθάνεται άνετα, ευχάριστα και να αποδίδει σύμφωνα με τις πραγματικές του δυνατότητες.

Σχετικά με τους μαθητές έχουμε να προτείνουμε :

- Πως η κάθε οικογένεια πρέπει να εγκαταλείψει τον υπερπροστατευτικό ρόλο και τα παιδιά από την προσχολική τους ηλικία να μεγαλώνουν με αυτονομία και υπευθυνότητα . Έτσι λοιπόν όταν σε λίγο το σχολείο παραλάβει τα παιδιά να μπορέσει ευκολότερα να συνδέσει τη μάθηση με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού.
- Επίσης οι γονείς θα πρέπει να έχουν γνωστοποιήσει στα παιδιά τους, το



λόγο που πηγαίνουν σχολείο, τα ωφέλη που τους προσφέρει το σχολείο, όπως ακόμη και με ποιούς τρόπους μπορούν να καρπωθούν αυτά τα ωφέλη, ( να επιδιώκουν αληθινές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό, να εκφράζονται ελεύθερα, να συζητούν με τον εκπαιδευτικό δημοκρατικά κ.τ.λ.).

- Ακόμη το σχολείο πρέπει να μάθει στους μαθητές να μην αποδέχονται άκριτα κάθε γνώμη, να υποστηρίζουν τη γνώμη τους με επιχειρήματα, να αγωνίζονται για το δίκαιο και να αντιστέκονται ενάντια στον αυταρχισμό και πειθαναγκασμό από οπουδήποτε και αν προέρχεται, ακόμη και ενάντια στη σχολική εξουσία .

- Επιπροσθέτως το σχολείο πρέπει να προσανατολιστεί προς την κοινότητα για να είναι σε θέση να εργασθεί αποτελεσματικά για την επιτυχημένη εξάλειψη των ελλείψεων κοινωνικοποίησης και να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες.

Αυτό θα επιτευχθεί και με την βοήθεια των κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι στο σχολικό χώρο θα πρέπει :

- Να προσφέρουν βοήθεια σε μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς .
- Να είναι βοηθητικοί στη δημιουργία ομάδων γονέων και να εκπροσωπούν σε αυτές τις ομάδες τους μη προνομιούχους μαθητές και γονείς .
- Να αναλύουν και να επεξεργάζονται συγκρούσεις οι οποίες παρουσιάζονται στον εκπαιδευτικό χώρο και να παρέχουν κοινωνικές υπηρεσίες.
- Να παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες και να ενισχύει τη δημιουργία σχέσεων στο χώρο του επαγγέλματος και της εργασίας .
- Να έχουν συνεργασία με θεσμούς, άτομα και να παίρνει πρωτοβουλίες μέσα

στον κοινωνικοπαιδαγωγικό χώρο ( κοινωνική εργασία με νέους ) .

- Να συμβάλλουν και να δημιουργούν επαφές και συνεργασία στο κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο ( κοινωνική εργασία με συνόικία ) .

Για να επιτύχει η κοινωνική εργασία στο σχολείο θα πρέπει να καταφέρει να μετατοπίσει το βάρος της εργασίας προς την κατεύθυνση της χειραφέτησης .

Αν το βάρος αυτό στραφεί προς την πλευρά της αντιστάθμισης, (δηλ. προς το εκπαιδευτικό σύστημα ) , τότε δημιουργείται ακόμη ένας θεσμός ελέγχου των μαθητών .

- Τέλος οι ίδιοι οι κοινωνικοί λειτουργοί ν'αποκτήσουν παιδαγωγική κατάρτιση μέσα από την ίδια τους την εκπαίδευση .

П А Р А Р Т Н М А      А



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΡΙΟ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΣΠΟΥΔΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ  
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Π. Δ. ΞΟΧΕΛΛΗΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΓΙΑ

ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Θεσσαλονίκη, 20 Μαΐου 1977

Ἀγαπητέ συνάδελφε,

Ζητούμε τή βοήθειά σας σέ μία πανελλαδική έμπειρική έρευνα πού κάνουμε γιά τόν Ἑλληνα εκπαιδευτικό, ἐπιδιώκοντας νά συμβάλουμε μέ τόν τρόπο αὐτό στή βελτίωση τῆς μορφώσεως καί τῆς θέσεως τῶν εκπαιδευτικῶν στή γύρα μας. Ἡ έρευνα αὐτή δέν εἶναι δυνατή χωρίς τή δική σας συμβολή, ἡ ὁποία συνίσταται στή συμπλήρωση τοῦ ἐρωτηματολογίου πού εἰς στέλνουμε. Τό ἐρωτηματολόγιο εἶναι ἀνώνυμο καί προσοφίζεται ἀποκλειστικά γιά έρευνητική χρήση. Ἰημερίσα ἔχει τό νά ἀπαντήσετε στίς ἐρωτήσεις πού περιέχει ἀβρότητα καί κατά τήν προσωπική σας κρίση.

Εἴμαστε βέβαιοι ὅτι κατανοεῖτε τή σημασιότητα τῆς έρευνας αὐτῆς γιά τόν κλάδο τῶν εκπαιδευτικῶν καί θά ἀνταποκριθεῖτε στήν ἐκκλησή μας.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΥΝΩΣΤΡΟΦΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Ἀπαντεῖστε στίς ἐρωτήσεις πού ἀκολουθοῦν ὡς ἑξῆς:

- α) Ὃπου ζητοῦμε "μιά ἀπάντηση", βάλτε σταυρό μέσο στό τετραγωνάκι πού ὑφίσταται μπροστά ἀπό τήν ἀπάντηση πού ἐπιλέγετε.
- β) Ὃπου ζητοῦμε "μιά ἤ περισσότερες ἀπαντήσεις", ἐφόσον ἐπιλέγετε μόνο μία ἀπάντηση, βάλτε σταυρό στό τετραγωνάκι πού ὑφίσταται μπροστά της, ὅταν ἐπιλέγετε περισσότερες ἢ μία ἀπαντήσεις ὄχι σταυρό βάλτε στό ὀντιστοιχία τετραγωνάκια ὀριθμούς μέ σειρά προτεραιότητας, δηλαδή 1, 2, 3, κλπ.

γ) Πόσον ὀχιλάτε τή συμπλήρωση τοῦ ἐρωτηματολογίου διακόψτε το ὄλο προσετικά Ἄφοῦ ἀπαντήσετε σί ὄλες τίς ἐρωτήσεις, εἰς παρακαλοῦν νά μάς ἐπιστρέψετε τό συμπληρωμένο ἐρωτηματολόγιο ὡς ἐντύπο, ὀλαθῶν χρησιμοποιώντας τήν ἀπαντητική ὀβκελλο πού εἰς στέλνουμε, ὀνοικτιά.

Σῶς εὐχαριστοῦμε.

Ατομικά και δημογραφικά στοιχεία

- I. Ηλικία:  κάτω των 30 ετών  
 31-45 ετών  
 46-55 ετών  
 άνω των 55 ετών
- II. Φύλο:  άνδρας  
 γυναίκα
- III. κατηγορία εκπαιδευτικού:  δάσκαλος-α Δημοτικού Σχολείου  
 καθηγητής-τρια Γυμνασίου  
 καθηγητής-τρια Λυκείου  
 Γυμνασιάρχης  
 Λυκειάρχης
- IV. Ειδικότητα Καθηγητή Γυμνασίου ή Λυκείου:  Θεολόγος  
 Φιλολόγος  
 Μαθηματικός  
 Φυσικός/Φυσιογνώστης  
 Ξένων γλωσσών  
 Φυσικής Αγωγής  
 Τεχνικών-Μουσικής
- V. Τόπος γεννήσεως:  άγροτική ή ήμισοτική περιοχή ως 10.000 κατ.  
 άστική περιοχή από 10.000 ως 50.000 κατ.  
 μεγάλο άστικό κέντρο πάνω από 50.000 κατ.  
 Αθήνα-Πειραιάς.

VI. Επάγγελμα πατέρα:

VII. Επάγγελμα μητέρας:

VIII. Εκπαίδευση πατέρα:

- Δημοτικό Σχολείο  
 Πλήρες Γυμνάσιο  
 \*Όχι πλήρες Γυμνάσιο  
 \*Ανωτέρα Σχολή  
 \*Ανωτάτη Σχολή

IX. Εκπαίδευση μητέρας:

- Δημοτικό Σχολείο  
 Πλήρες Γυμνάσιο  
 \*Όχι πλήρες Γυμνάσιο  
 \*Ανωτέρα Σχολή  
 \*Ανωτάτη Σχολή

X. Τίτλοι σπουδών σας:

- πτυχίο Παιδαγ. \*Ακαδημίας  
 πτυχίο Πανεπιστημίου  
 πτυχίο μεταεκπαίδευσης έσωτερικού ή εξωτερικού

XI. Ημερησίως τόπος  
 υπηρεσίας:

- Σύροτική ή ημισυτική περιοχή ως 10.000 κατ.  
 άστική περιοχή από 10.000 ως 50.000 κατ.  
 μεγάλο άστικό κέντρο πάνω από 50.000 κατ.  
 \*Αθήνα-Πειραιάς.

XII. Χρόνια υπηρεσίας:

- λιγότερα από 5 χρόνια  
 6 - 15 χρόνια  
 16 - 25 χρόνια  
 πάνω από 25 χρόνια

XIII. Έχετε παιδιά σχολικής  
 ηλικίας:

- ναι  
 \*Όχι

1. Ποιός νομίζετε ότι πρέπει να είναι ο πιο βασικός στόχος του σχολείου;  
(για ή περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας)

- να δίνει πολλές γνώσεις στους μαθητές.
- να διαπλάθει χαρακτήρες.
- να κοινωνικοποιεί τα παιδιά.
- να αναπτύσσει την κρίση τους.
- να συνδέει τα παιδιά με την πολιτιστική παράδοση.

2. Ποιά πρέπει να είναι κατά τη γνώμη σας η στάση του εκπαιδευτικού όπέναντι στους μαθητές; (για ή περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας)

- να κρατά σε απόσταση τους μαθητές.
- να τους ερευνά σαν καλός πατέρας.
- να είναι φίλος τους.
- να εμπνέει φόβο στους μαθητές.
- να εμπνέει σεβασμό στους μαθητές.

3. Τι σημαίνει, κατά τη γνώμη σας, ο όρος "αυθεντία" του εκπαιδευτικού στη σχέση του με τους μαθητές; (για απάντηση)

- να μην άρνευονται οι μαθητές τις γνώσεις του.
- να αποδέχονται οι μαθητές τη χειρογώγηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού.
- να αναγνωρίζουν οι μαθητές αυτόβουλα το κύρος του.
- να υπακούουν οι μαθητές στον εκπαιδευτικό.

4. Από τι εξαρτάται κυρίως, κατά τη γνώμη σας, ή σχολική επίδοση των μαθητών; (για απάντηση)

- κυρίως από τις ίδιες ευετές ικανότητες τους.
- κυρίως από εξωτερικούς παράγοντες (περιβάλλον-όγυγ).

5. Πόσο νομίζετε ότι διασκεποποιούνται οι μαθητές σε καλούς και αδύνατους από τη εύση τους; (Μιά άπάντηση)

- Πάρα πολύ.  
 Πολύ.  
 Μέτρια.  
 Λίγο.  
 Καθόλου.

6. Πόσο νομίζετε ότι διασκεποποιούνται οι μαθητές σε καλούς και αδύνατους από την επίδραση του εκπαιδευτικού; (Μιά άπάντηση)

- Πάρα πολύ.  
 Πολύ.  
 Μέτρια.  
 Λίγο.  
 Καθόλου.

7. Πως πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να συμβάλει ο εκπαιδευτικός τή ειρήνην του δραστηριότητα στην τάξη; (Μιά ή περισσότερες άπαντήσεις με σειρά προτεραιότητας)

- Άνδλογο με την επίδραση τών καλών μαθητῶν.  
 Άνδλογο με την επίδραση τών αδύνατων μαθητῶν.  
 Άνδλογο με την άτουικ' επίδραση κάθε μαθητῆ.  
 Άνδλογο με τό μέσο όρο επίδρασης.

8. Πως πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να άντιμετωπίζονται οι άνελείς μαθητές; (Μιά ή περισσότερες άπαντήσεις με σειρά προτεραιότητας)

- Με συμβουλές και κίνητρα.  
 Με τιμωρίες.  
 Με άυστηρή μαθηλογοία.  
 Άφήνοντάς τους να τό βγάλουν πέρα μόνοι τους.  
 Ζητώντας και τή συνεργασία τών γονέων.

9. Πώς πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να αντιμετωπίζονται οι μαθητές που προ-  
παθούν αλλά δεν αποδέχονται; (Μία ή περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραι-  
ότητας)

- κυρίως ιδιαίτερη μεταχείριση.
- με ενθάρρυνση.
- με παροχή βοήθειας εκεί όπου οι μαθητές είναι αδύνατοι.
- Αφήνοντάς τους να τ'α βγάλουν πέρα μόνοι τους.
- ζητώντας και τη συνεργασία των γονέων.

10. Ποιά από τις παρακάτω ιδιότητες του εκπαιδευτικού έχει, κατά τη γνώμη  
σας, μεγαλύτερη βαρύτητα για το εκπαιδευτικό του έργου; (Μία απάντηση)

- κυρίως τ'ό να είναι καλός επιστήμονας.
  - κυρίως τ'ό να είναι καλός παιδαγωγός.
- \*Άλλη άποψη:

11. Τι σημαίνει κυρίως, κατά τη γνώμη σας, ότι ένας εκπαιδευτικός είναι  
καλός παιδαγωγός; (Μία απάντηση)

- \*Ότι έχει κυρίως έρευνα ταλέντο.
  - \*Ότι έχει κυρίως παιδαγωγική-ψυχολογική κατάρτιση.
- \*Άλλη άποψη:

12. Σε ποιά βαθμό είστε ικανοποιημένος-νη από την πρωτοβουλία και αὐτενέρ-  
γεια που έχετε ως εκπαιδευτικός στην έκταση του έργου σας; (Μία απάντηση)

- \*Απόλυτο.
- Πολύ.
- Μέτρια.
- Λίγο.
- καθόλου.

13. Νομίζετε ότι περιορίζεται ως ένα βαθμό ή πρωτοβουλία και ή αὐτενέργεια  
του εκπαιδευτικού;

- Ναι.
- \*Όχι.

14. Αν ναι, ποῦ διαβάζεται κυρίως αυτό;



15. Πόσο νομίζετε ότι οι παρακάτω παράγοντες, όταν υπάρχουν, δυσκολεύουν τὸ ἔργο σας; (Σημειώστε σταυρό σε κάθε έναν από τους παρακάτω δέκα παράγοντες στη στήλη που ἐκφράζει τὴ γνώμη σας)

Παράγοντες	Πόσο πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Τὸ φορτωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας					
Προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη					
* Ἐλλείψη συνεργασίας με τούς συναδέλφους					
* Ἐλλείψη συνεργασίας με τούς γονεῖς					
Πληθωρικές τάξεις					
* Ακατάλληλο διδακτήριο					
Τὰ πολλά ἐξωδύκτικὰ καθήκοντα					
Τὰ ποινάλλα καθήκοντα που διδάσκετε					
* Ἀνεπάρκεια ἐπιπλοῦν μέσων					
* Ἡ ἀπογευματινὴ ἐργασία τοῦ σχολείου					

16. Πόσο κύρια ἔχουν, κατά τὴ γνώμη σας, οἱ εκπαιδευτικοί τὸ κοινωνικὸ περιβάλλον ἔργου πρὸς ὑπηρεσίτε; (Μιὰ ἀπάντηση)

Πόσο πολύ.

Πολύ.

Μέτρια.

Λίγο.

Καθόλου.



17. Νομίζετε ότι το κοινωνικό σύνολο γενικά αναγνωρίζει όσο πρέπει το έργο του εκπαιδευτικού; (Μιά απάντηση)

- Ναι  
 Όχι

18. Πόσο νομίζετε ότι εξαρτάται το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού από τους παρακάτω παράγοντες; (Βάλτε σταυρό σε κάθε έναν από τους παρακάτω δικτύ παράγοντες στη στήλη που εκκardζει τή γνώμη σας)

Παράγοντες	Πόσο πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Από τήν κατάσταση του εκπαιδευτικού					
Από τήν προσωπική του					
Από τή μυθολογική του κατάσταση					
Από τό δν επιβάλλεται ή όχι στην τάξη					
Από τή συμπεριφορά του όπέναντι στους γονείς & συνοδούς					
Από τήν ειδικότητα του (όσοσ ταύς καθηγητής)					
Από τήν κατηγορία του εκπαιδευτικού (δδάκτολος ή καθηγητής)					
Από τό ούλο του εκπαιδευτικού					

19. Πόσο είστε ικανοποιημένος από τό επάγγελμά σας ως εκπαιδευτικός; (Μιά απάντηση)

- Απόλυτο.  
 Πολύ.  
 Μέτρια.  
 Λίγο.  
 Καθόλου.

20. \*Αν δεν είστε απόλυτα ικανοποιημένοι, ποῦ βρίσκεται αὐτό;  
(Μία ἢ περισσότερες ἀπαντήσεις μὲ σειρά προτεραιότητας).

- Ἐπειδὴ δὲν φαίνονται ὄμοια τὰ ἀποτελέσματα τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ ἔργου.
- Ἐπειδὴ οἱ μαθητὲς εἶναι ἀγνώμονες.
- Ἐπειδὴ οἱ γονεῖς δὲν ἀναγνωρίζουν τὸ ἔργο τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ.
- Ἐπειδὴ ἡ πολιτεία δὲν δίνει ὅσο πρέπει τοὺς ἐκπαιδευτικούς.
- Ἐπειδὴ ἡ ἐργασία τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συνεχίζεται καὶ στὸ σπίτι.
- Ἐπειδὴ ὁ ἐκπαιδευτικὸς αισθάνεται ὅτι εἶναι μόνος καὶ ἀβοήθητος στὸ ἔργο του.
- Ἐπειδὴ ὁ ἐκπαιδευτικὸς δὲν πῆρε κατὰ τὴν διδασκαλία τῶν σπουδῶν του ἐπαρκὴ παιδαγωγικὴ-ψυχολογικὴ κατάρτιση.

21. Γιὰ ποιὸν κυρίως λόγο νομίζετε ὅτι ὁ ἐκπαιδευτικὸς υποφέρει νὰ αἰσθάνεται ικανοποίησι; (Μία ἀπάντηση)

- κυρίως ἐπειδὴ ἔχει ἐπαρξὴ μὲ παιδιὰ.
- κυρίως ἐπειδὴ ἀσκεῖ θρησκευτικὸ λειτουργησι.
- κυρίως ἐπειδὴ εἶναι ἐπιστήμονας.
- κυρίως ἐπειδὴ συμβάλλει στὴ διάπλαση τῆς νέας γενιῆς.

22. Θὰ συνιστούσατε εἰς νέους ἀνθρώπους νὰ γίνουν ἐκπαιδευτικοί;  
(Μία ἀπάντηση)

- Ναι .
- Ναι, μὲ ἐπιφυλάξεις.
- Ὁχι.

23. Συμφωνεῖτε ἢ διαφωνεῖτε μὲ τὴν ἔκφραση ὅτι τὸ κοινωνικὸ σύνολο ἔχει τὴν τάση νὰ ἀπομονώνει τὸν ἐκπαιδευτικὸ; (Μία ἀπάντηση)

- Συμφωνῶ.
- Οὔτε συμφωνῶ οὔτε διαφωνῶ.
- Διαφωνῶ.

24. \*Αν ευφρανείτε με την παραπάνω άποψη, που θεωρείται το σαινόμενο αυτό κατά τη γνώμη σας; (Μιά ή περισσότερες άποψήσεις με σειρά προτεραιότητας).

- Σε προκατάληψεις μελών του κοινωνικού συνόλου γύρω από το έργο του εκπαιδευτικού.
- Σε άγνοια των μελών του κοινωνικού συνόλου.
- Σε κακή συνεργασία του σχολείου με άλλες κοινωνικές ομάδες.
- Στην όχι σωστή κατάσταση του εκπαιδευτικού.
- Στην κακή μισθολογική του κατάσταση.
- Στο ότι ο εκπαιδευτικός άστοχεύεται κυρίως με παιδιά.
- Στο ότι θεωρείται ένας μικρός υπάλληλος.

25. Σε ποιά βαθμό άποψήσθηκαν χρήσιμες οι σπουδές σας για το έργο σας; (Μιά άπάντηση).

- Άπόλυτα χρήσιμες.
- Πολύ χρήσιμες.
- Μέτρια χρήσιμες.
- Λίγο χρήσιμες.
- Καθόλου χρήσιμες.

26. Ποιά από τα παραπάνω τμήτα σπουδών νομίζετε ότι θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμα για τη δουλειά του εκπαιδευτικού; (Μιά ή περισσότερες άποψήσεις με σειρά προτεραιότητας).

- κυρίως ή έπιστημονική εδίδειυση.
- κυρίως οι παιδαγωγικές-ψυχολογικές σπουδές.
- κυρίως ή πρακτική άδρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών.

27. Ποιά πρέπει να είναι κυρίως ο στόχος του εκπαιδευτικού σε ότι άφορα τη δουλειά των μαθητών μετά στην τάξη; (Μιά άπάντηση)

- ή άσκηση στην άτομική έργασία.
- ή άσκηση στην άμαθική έργασία.

28. Πώς αξιολογείτε κάθε μία από τις παρακάτω μεθόδους διδασκαλίας, εάν βασική μέθοδο παραδίδετε του μαθήματος; (Βάλτε σταυρό σε κάθε έναν από τους παρακάτω τρεις τρόπους στη στήλη που έκφραζει τη γνώμη σας).

Μεθόδους	Πολύ καλή	καλή	Μέτρια	κακή	Πολύ κακή
Διδασκαλία ή άσκηση					
Ερωτήσεις έκ μέρους του εκπαιδευτικού					
Διαλογική συζήτηση					

29. Από τοῦ ἀπορρέει, κατά τή γνώμη σας, ἡ διδακτική ἱκανότητα τοῦ εκπαιδευτικοῦ; (Μεῖς ἡ περισσότερες ἀπαντήσεις μέ σειρά προτεραιότητας)

- Εἶναι κυρίως ἀποτέλεσμα κατανόησης τῆς διδακτέας ὕλης.
  - Εἶναι κυρίως ἐξυψητό ταλέντο.
  - Εἶναι κυρίως ἀποτέλεσμα πείρας.
  - Εἶναι κυρίως ἀποτέλεσμα παιδαγωγικῆς καί διδακτικῆς καταρτίσεως.
- Ἄλλη ἀποψη:

30. Πώς πιστεύετε ὅτι πρέπει νά πετυχαίνει ὁ ἐκπαιδευτικός πειθαρχία στήν τάξη; (Μεῖς ἀπάντηση)

- κυρίως μέ συμβουλές καί παροινύσεις.
- κυρίως πειθόντας τοῦς μαθητές γιά τήν ἀναγκαιότητα τῆς πειθαρχίας.
- κυρίως μέ ἀπειλές καί τιμωρές.
- κυρίως κεντρίζοντας τό εἰλαδιμό τους.
- κυρίως μέ αὐστηρή βαθμολογία.
- κυρίως καλλιτεργώντας μιά ἐνσυνείδητη αὐτοπειθαρχία.

31. Πώς πιστεύετε ὅτι πρέπει νά ἀξιολογοῦν οἱ εκπαιδευτικοί τοῦς μαθητές στό εὐαίτιο; (Μεῖς ἀπάντηση)

- Ἄνδλολογ μέ τήν ἐπίθεσή τους.
  - Ἄνδλολογ μέ τή διαγωγή τους.
  - Ἄνδλολογ μέ τήν προέλευσή τους.
- Ἄλλη ἀποψη:

32. Συνεργάζεστε με τους συναδέλφους σας ή όχι;

- Ναι  
 Όχι

33. Ποιοί παράγοντες δυσκολεύουν, κατά τη γνώμη σας, τη συνεργασία με τους συναδέλφους σας; (Με ή περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας)

- Η έλλειψη χρόνου γενικά.  
 Το εστωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας.  
 Το άκτιστο των συναδέλφων.  
 Το ότι δεν δεκαθήκαμε σε συλλογική εργασία κατά την εκπαίδευσή μας.  
 Το σύστημα αξιολογήσεως και παραγωγών των εκπαιδευτικών.  
 Το ότι το σύστημα εργασίας στο σχολείο δεν εύνουσι τη συνεργασία.

34. Συζητάτε ή παιδαγωγικά θέματα με συναδέλφους άλλης κατηγορίας (δηλαδή οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής ή εκπαιδευτικοί της β΄σης και το αντίθετο); (Με ή απάντηση).

- Ναι, πολύ συχνά.  
 Ναι, συχνά.  
 Ναι, σπάνια.  
 Όχι.

35. Αν δε συζητάτε πολύ συχνά, πού δεξιάται κυρίως αυτό; (Με ή περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας)

- Στο ότι δεν υπάρχουν ευκαιρίες για επαφές με συναδέλφους άλλης κατηγορίας.  
 Στο χωρισμό των σχολείων σε δημοτικά και Γυμνάσια-Λύκεια.  
 Σε προκαταλήψεις που υπάρχουν ανάμεσα στις δύο κατηγορίες.  
 Στη μη ένιαία εκπαίδευσή μας.

36. Πιστεύετε ότι εφόρτοι και καθυστερεί έχουν διαφορετική άποψη ή όχι;

- Ναι.  
 Όχι.

37. Συνεργάζεστε με τους γονείς των μαθητών;

Ναι.

Όχι.

38. Ποιοί παράγοντες δυσκολεύουν, κατά τη γνώση σας, τη συνεργασία σας με τους γονείς; (Μία ή περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας).

Η άγνοια των γονέων γύρω από το σχολικό έργο.

Η άδεια αφορία των γονέων.

Η έλλειψη χρόνου και από τις δύο πλευρές.

Η κακή βαθμολόγηση και απόδοση μαθητών.

Το ότι παρεμβαίνουν οι γονείς στις αρμοδιότητες μας.

Το ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν το σχολείο με μόνο κριτήριο το, κατά τη γνώμη τους, καλό του παιδιού τους.

Κυρίως το ότι οι γονείς έχουν άλλου είδους προσδοκίες για το έργο του εκπαιδευτικού.

Η αντίληψη της κοινωνίας για το έργο του εκπαιδευτικού.

39. Ποιά είναι η σχέση σας με τους προϊσταμένους σας; (Μία απάντηση)

Υπηρεσιακή-τυπική

Αύταρχική από την πλευρά του προϊσταμένου.

Σχέση όμοιου είδους κατανοήσεως και συνεργασίας.

\* Άλλη άποψη:

40. Νομίζετε ότι το κοινωνικό σύνολο θα πρέπει να ενδιαφέρεται περισσότερο για το έργο του γονιού;

Ναι

Όχι

41. Νομίζετε ότι θα πρέπει να γίνονται αντικείμενα συζητήσεως στην τάξη γεγονότα που συμβαίνουν έξω στην κοινωνία; (Μία απάντηση)

Ναι.

Ναι, με επιφυλάξεις.

Όχι.

42. Αν είσθε έπιφυλακτικός-ή ή άρνητικός-ή, για ποιό λόγο κυρίως; (Μία άπάντηση )

- Έπειδή οι μαθητές γενικά δέν είναι ώριμοι.
- Έπειδή δ,τι γίνεται στην κοινωνία δέν έχει άμεση σχέση μέ τό σχολείο.
- Έπειδή ή κοινωνική πραγματικότητα παρουσιάζει άντιφάσεις.
- Έπειδή ή κοινωνική πραγματικότητα μπορεί νά βλάψει τούς μαθητές.
- Έπειδή δέν άφήνει περιθώρια τό πρόγραμμα διδασκαλίας.

43. Ποιοί είναι, κατά τή γνώση σας οι βασικοί λόγοι που έπιβάλλουν έκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις; (Μία ή περισσότερες άπαντήσεις μέ σειρά προτεραιότητας).

- Αύξηση τών έπιστημονικών γνώσεων και τών πολιτιστικών έπιτευγμάτων.
- Άλλαγή τών πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών.
- Ισοβάρες άλλες στις μεθόδους διδασκαλίας.

44. Οδ πρέπει, κατά τή γνώση σας, νά συμπληρώνουν τόν προγραμμο-  
τισμό για έκπαιδευτική μεταρρύθμιση και άλλοι φορείς εκτός από  
τήν πολιτεία;

- Νάι.
- Όχι.

45. Αν άπαντήσετε θετικά στην προηγούμενη έρώτηση, ποιόν ή  
ποιοί άπό τούς παρακάτω φορείς έννοείτε; (Μία ή περισσότερες  
άπαντήσεις μέ σειρά προτεραιότητας).

- Έκπαιδευτικούς.
- Ειδικούς έπιστήμονες.
- Γονείς.
- Όργανώσεις έργοδοτών και έργοζομένων.
- Πολιτιστικές και θρησκευτικές όργανώσεις.

П А Р А Р Т Н М А      В



ΟΔΗΓΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ  
ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΤΗΣ ΜΙΝΟΣΣΕΤΑ  
ΓΙΑ ΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ



ΑΘΗΝΑ 1977

## I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Έρευνες, που έκαναν οι συγγραφείς στα τελευταία δέκα χρόνια, έδειξαν ότι οι στάσεις των δασκάλων προς τους μαθητές και τη σχολική εργασία μπορούν να μετρηθούν με αρκετή αξιοπιστία και ότι οι στάσεις αυτές έχουν μεγάλη συνάφεια με τις σχέσεις μαθητή - δασκάλου, που βρέθηκαν στις αίθουσες διδασκαλίας. Το Έρωτηματολόγιο για τή Στάση του Έκπαιδευτικού\* της Μίννεσότα (Ε.Σ.Ε.Μ.) βγήκε απ' αυτές τις έρευνες. Ξεχειδιάστηκε να μετρήσει εκείνες τις στάσεις του δασκάλου, που προλέγουν πόσο καλά θα πάει με τους μαθητές στις διαπροσωπικές σχέσεις και έμμεσα πόσο πολύ εύχαριστημένος θα είναι με το να διδάσκει, ως έπαγγελμα. Η πιο άμεση χρήση, που μπορεί να γίνει του Ε.Σ.Ε.Μ., είναι η επιλογή των σπουδαστών για εκπαιδευτική προετοιμασία

και η επιλογή των εκπαιδευτικών για διορισμό στις θέσεις δασκάλων. Μια παράλληλη χρήση είναι να χρησιμοποιηθεί για επαγγελματική έκλογη. Οι δυο αυτές χρήσεις προέρχονται άμεσα από τα εδρήματα της Έρευνας, που υπάρχουν στη διάθεσή μας σήμερα. Λογικά, η χρήση του Έρωτηματολογίου μπορεί να εκεκταθεί και σε άλλες περιοχές, όπως για τή μέτρηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος εκπαίδευσης δασκάλων ή τή μέτρηση της Ικανότητας για εργασία με ομάδες νέων (προσκόπους κ.λ.π.). Χρειάζεται όμως προσοχή, ώστε να μη χρησιμοποιηθεί το Έρωτηματολόγιο για σκοπούς για τους οποίους δεν υπάρχουν ακόμη εδρήματα για τήν εγκυρότητά του.

## II. ΛΟΓΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Για να δημιουργήσει κάποιος μιά κλίμακα που, όταν χρησιμοποιηθεί σ' ένα εκπαιδευτικό, θα προβλέπει τόν τύπο των σχέσεων δασκάλου - μαθητή, τις οποίες θα διατηρήσει στην αίθουσα διδασκαλίας, είναι απαραίτητο να καθορίσει τὰ άκρα της κλίμακας. Ποιά είναι τὰ επιθυμητά χαρακτηριστικά στις σχέσεις δασκάλου - μαθητή; Ποιά είναι τὰ ανεπιθυμητά χαρακτηριστικά στις σχέσεις δασκάλου - μαθητή;

### A. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Υποτίθεται ότι ο εκπαιδευτικός, που παίρνει το μεγαλύτερο βαθμό στην κλίμακα, πρέπει να είναι ικανός να διατηρεί μιά κατάσταση άρμονικών σχέσεων με τους μαθητές, που θα χαρακτηρίζεται από άμοιβαία αγάπη και συμπαθητική κατανόηση. Οι μαθητές πρέπει ν' αγαπούν το δάσκαλο και να χαιρόνται τή σχολική εργασία. Ο δάσκαλος πρέπει ν' αγαπάει τὰ παιδιά και να χαιρείται να διδάσκει. Οι περιπτώσεις, που θα χρειάζεται να επιβληθεί πειθαρχία, πρέπει να είναι σπάνιες. Ο δάσκαλος και οι μαθητές πρέπει να εργάζονται σε μιά κοινωνική

ατμόσφαιρα συνεταιριστικής προσπάθειας, με μεγάλο ενδιαφέρον για τή δουλειά της ημέρας και μ' ένα συναίσθημα ασφάλειας, που θα προέρχεται από μιά ατμόσφαιρα στην οποία θα επιτρέπεται να σκέπτονται ελεύθερα, να ενεργοθούν και να μιλούν με άμοιβαίο σεβασμό για τὰ συναισθήματα, δικαιώματα και ικανότητες των άλλων. Ανεπάρκειες και μειονεκτήματα, τόσο στο δάσκαλο όσο και στους μαθητές, πρέπει να γίνονται αποδεκτά με ελικρίνια και σαν κάτι που θα ξεπεραστεί και όχι να γίνονται αντικείμενο για έξυτελισμό. Ικανότητες και κλεονεκτήματα πρέπει ν' αναγνωρίζονται και να χρησιμοποιούνται στο μέγιστο δυνατό βαθμό για να ωφελείται η ομάδα. Ένα μέρος που θα περιλαμβάνει χιούμορ, δικαιοσύνη και τιμιότητα είναι απαραίτητο. Ομαδική άλληλεγγύη, που θα είναι το αποτέλεσμα κοινών στόχων, κοινών κατανοήσεων, κοινών προσπαθειών, κοινών δυσκολιών και κοινών επιτυχιών, πρέπει να χαρακτηρίζει τήν τάξη.

Στήν άλλη άκρη της κλίμακας είναι ο δάσκαλος, που προσπαθεί να κυριαρχεί στην αίθουσα διδασκαλίας. Πιθανό να είναι επιτυχής και να κυβερνά μ' ένα σιδερένιο χέρι, δημιουργώντας μιά ατμόσφαιρα έντασης, φόβου και υποταγής· ή μπορεί να είναι ανεπιτυχής και να γίνεται νευρικός, φοβισμένος και συγχισμένος στην αίθουσα διδασκαλίας, που θα χαρακτηρίζεται από συναισθήματα ματαιώ-

\* Με τή λέξη εκπαιδευτικός έννοούμε κάθε εκπαιδευτικό και όλους τους ασκούν διδακτικό έργο (Σημ. του μεταφραστή).

σης, άνησυχίας, άπροσεξίας, έλλειψη σεβασμού και άπειρα προβλήματα πειθαρχίας. Και στις δυό περιπτώσεις, τόσο στο δάσκαλο όσο και στους μαθητές, δέν άρέσει το σχολείο. Υπάρχει ένα συναίσθημα άμοιβαίας δυσπιστίας και έχθρότητας. Τόσο ο δάσκαλος όσο και οι μαθητές προσπαθούν να κρύψουν τις ανεπάρκειές τους ο ένας από τον άλλο. Ο έξευτελισμός, ο σαρκασμός κι άναφωνήσεις τύπου «σκασμός» είναι συνηθισμένα στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο δάσκαλος τείνει να σκέπτεται μ' άναφορά στη θέση του, την ορθότητα της στάσης, που τηρεί στα προβλήματα της τάξης και της ύλης, που πρέπει να διδάχτει, παρά με άναφορά στο τι χρειάζεται, τι νιώθει, τι ξέρει ή τι μπορεί να κάνει ο μαθητής.

### 1. Το κλειδί είναι οι στάσεις

Θά είναι μιá υπεραπλοποίηση του προβλήματος να υποθέσουμε ότι οι διαφορές μεταξύ των δασκάλων στις δυό άκρες της κλίμακας μπορούν να εξηγηθούν ολοκληρωτικά με δρους στάσεων πρós τους μαθητές, πρós τη διδασκαλία, πρós το σχολείο, πρós τη διδακτέα ύλη κ.λ.κ. Βέβαια οι διαφορές είναι το άποτέλεσμα άπειρων παραγόντων, οι όποιοι περιλαμβάνουν άκαδημαϊκή και κοινωνική νοημοσύνη, γενική γνώση και ικανότητες, κοινωνικές δεξιότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, έներγεια, αξίες και διδακτικές τεχνικές. Παρ' όλα αυτά, μπορεί να υποτεθει ότι οι στάσεις του δασκάλου είναι το άποτέλεσμα της άλληλεπίδρασης των πολλαπλών αυτών παραγόντων και για τούτο οι στάσεις αυτές προσφέρουν ένα κλειδί στην πρόβλεψη του τύπου της κοινωνικής άτμόσφαιρας, που θά διατηρεί ένας δάσκαλος στην αίθουσα διδασκαλίας.

Η άνάπτυξη μιás επίμονης έγωκεντρικής στάσης είναι μιá σύνθετη διαδικασία, που δέ θά επιχειρήσουμε να συζητήσουμε έδω, αλλά πρέπει να αναγνωριστεί ή διαφορά μεταξύ μιás στάσης, που άποκτάται σε μιá άκαδημαϊκή κατάσταση και μιás που άποκτάται, όταν κανείς άσχολεϊται με γεγονότα ζωής, όπως αυτά συμβαίνουν. Για παράδειγμα, ένας σπουδαστής στις Παιδαγωγικές Σχολές μπορεί να μάθει να λέει, ότι συμφωνεί άπόλυτα σε προτάσεις σαν τις παρακάτω: «Τά πίο πολλά παιδιά είναι υπάκουα». «Πρέπει να είναι ο καθένας ικανός να τά πάει καλά με κάθε παιδί». Ωστόσο, αν στη διδακτική πράξη ή σύν-

θεση των ικανοτήτων του δασκάλου είναι τέτοιου να μην είναι ικανός να διατηρεί μιá άτμόσφαιρα στην αίθουσα διδασκαλίας στην όποία να έπαληθεύονται αυτές οι προτάσεις, τότε θ' άναπτύξει μιá έγωκεντρική αντίθετη στάση. Οι καθηγητές που άσχολούνται με την εκπαίδευση, μπορεί τότε να χαρακτηριστούν άπ' αυτόν, ως άπλοι θεωρητικοί, που άγνοούν την πραγματικότητα.

Τέτοιες θεωρήσεις οδηγούν στην ύποστήριξη της θέσης ότι οι στάσεις του δασκάλου είναι το κλειδί στο πρόβλημα της πρόβλεψής του τύπου της άτμόσφαιρας, που θά είναι ικανός να διατηρήσει μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Προειδοποιούν επίσης εκείνους, που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ότι ή άπλή έντύπωση στο μυαλό των στάσεων, που βρέθηκαν ότι χαρακτηρίζουν τους πολύ καλούς δασκάλους, δέ θά έχει άναγκαστικά ως άποτελέσματα τις πολύ καλές σχέσεις μαθητή - δασκάλου. Ωστόσο, μπορεί να έλπίζεται ότι κάποια βελτίωση θά ύπάρξει, όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοήσουν τους μηχανισμούς προσαρμογής, που είναι υπεύθυνοι για τις άνεπιθύμητες εκπαιδευτικές στάσεις.

### 2. Ο κατώτερος δάσκαλος

Υπάρχουν έρωτήσεις στο Έρωτηματολόγιο που κάνουν σαφή διάκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών, που έχουν και εκείνων, που δέν έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές ή μελέτη αυτών των έρωτήσεων υποδεικνύει ότι κατώτεροι εκπαιδευτικοί είναι βασικά και κοινωνικά άνασφαλείς. Η κατάσταση αυτή μπορεί να προκληθεί άπό άπειρους παράγοντες: γενική εμφάνιση, άποτυχία στην προσαρμογή με το άλλο φύλο, χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (μιá μεγάλη άναλογία εκπαιδευτικών προέρχονται άπό το άνώτερο επίπεδο της κατώτερης τάξης και το κατώτερο επίπεδο της μέσης τάξης), άποτυχία να είναι κοινωνικά άποδεκτοί στο γυμνάσιο κ.λ.κ. Η άποτυχία ενός δασκάλου ν' άποκτήσει άσφάλεια στις κοινωνικές σχέσεις προτού μπει στο διδακτικό έργο έργάζεται ενάντια στην άπόκτηση άσφάλειας διά μέσου των κοινωνικών άπαιτήσεων των μαθητών στη διδασκαλία. Οι άνάγκες του κατώτερου δασκάλου για κοινωνική άποδοχή δέν ικανοποιούνται με τις κοινωνικές σχέσεις με τους μαθητές.

Γι' αυτό το λόγο ή ασφάλεια επιζητείται με άλλους τρόπους<sup>1</sup>.

1. Το συναίσθημα της ματαίωσης στις κοινωνικές σχέσεις συνήθως οδηγεί σε επιθετικότητα στη μορφή της γενικής εχθρότητας προς τους ανθρώπους και στην περίπτωση του δασκάλου ειδικά προς τα παιδιά. Ο δάσκαλος αληθινά πιστεύει ότι τα πιο πολλά παιδιά είναι ανυπάκουα, δεν εκτιμούν ότι γίνεται γι' αυτά, δεν μπορεί κανείς να τα εμπιστευτεί κι ότι οι μοντέρνοι γονείς δε διδάσκουν τα παιδιά τους να συμπεριφέρονται σωστά. Πιστεύει ότι μια «κατάσταση συνεχίζεται» μόνιμα στην τάξη του που είναι κακή. Προειδοποιεί τον εαυτό του: «να προσέχει», να είναι «ξύπνιος» να μην αφήνει τους μαθητές «να του ξεφύγουν» σε τίποτα. Δεν μπορεί να εμπιστευτεί τους ανθρώπους ή να τους έχει εμπιστοσύνη.

2. Ο κοινωνικά ανασφαλής δάσκαλος συχνά επιζητεί ασφάλεια διά μέσου της άρετης. Προσκολλάται στέρεα στο κατεστημένο, τα πρότυπα της μέσης τάξης. Υπάρχει μια τάση να ψάχνει για να βρει πράγματα και να καταδικάζει, ν' απορρίπτει και να τιμωρεί όποιονδήποτε παραβιάζει τους συμβατικούς κανόνες. Κάθε κακή συμπεριφορά είναι σοβαρή και πρέπει ν' ασχολείται κανείς μ' αυτή σοβαρά και ποτέ να μην την αντιπαρέρχεται σαν ένα άστείο. Υπάρχει λίγη αίσθηση από χιούμορ, υπάρχει μόνο μια αίσθηση δικαιοσύνης διαστρεβλωμένη με γενική εχθρότητα προς τους ανθρώπους. Υπάρχει μια προδιάθεση να σκέπτεται μ' αυστηρές κατηγορίες: «Όλοι ή κανένας». «Μαύρο ή άσπρο». («Τα παιδιά πρέπει να τα βλέπουμε και να μην τ' άκουμε». «Τα παιδιά είναι πολύ αδιάφορα»). Υπάρχει επίσης ένα υπερβολικό ενδιαφέρον για το σέξ («Τα παιδιά δεν έχουν δικαίωμα να ρωτάνε για το σέξ». «Είναι καλύτερα για ένα παιδί να είναι ντροπαλό παρά να είναι «τρελό αγόρι ή κορίτσι»). Ο κοινωνικά ανασφαλής δάσκαλος θέλει επίσης να πιστεύει ότι πάντοτε, χωρίς αντίρρηση, «έχει δίκαιο». (Το παιδί πρέπει να μάθει ότι «ο δάσκαλος ξέρει καλύτερα»). Έχει μια τάση ν' αντιτίθεται στο άσυνήθιστο, στο διαφορετικό, στο δημιουργικό, στο φανταστικό και στο καινούριο («Τα παιδιά σήμερα έχουν πολ-

λή ελευθερία στο σχολείο». «Τις ιδιοτροπίες και τις παρορμητικές επιθυμίες των παιδιών δεν αξίζει να τις προσέχει κανείς»).

3. Ο κοινωνικά ανασφαλής εκπαιδευτικός συχνά επιζητεί ασφάλεια διά μέσου της θέσης, της εξουσίας, του βαθμού, των διπλωμάτων και των πιστοποιητικών. Τείνει να δίνει έμφαση στη διάσταση κυριαρχία - ύποταγή, δυνατός - αδύνατος, ήγέτης - οπαδός. Συνήθως έχει μια πειθηνία, χωρίς κριτική, στάση έναντι των προϊσταμένων του και μια κυριαρχική, ανυπόφορη, στάση προς τους ύφισταμένους του («Κανένα παιδί δεν πρέπει να επαναστατεί κατά της εξουσίας». «Τά επιθετικά παιδιά άπαιτούν την πιο μεγάλη προσοχή»). Είναι πιθανό να εύνοει υπερβολικά τη δύναμη και τη σκληρότητα. («Ο δάσκαλος πρέπει να είναι σκληρός για να διατηρήσει καλή πειθαρχία σε μια αίθουσα διδασκαλίας»).

4. Ο κοινωνικά ανασφαλής δάσκαλος συχνά αναζητεί ασφάλεια διά μέσου της γνώσης της ύλης. Είναι πιθανό να διακηρύσσει ότι, αν κάποιος ξέρει την ύλη, λίγο ενδιαφέρει ή διδασκαλία. («Ένας δάσκαλος δεν πρέπει ποτέ να όμολογεί την άγνοιά του σ' ένα θέμα μπροστά στους μαθητές του»).

## B. Προφυλάξεις στη χρήση του έρωτηματολογίου

Αφού οι βαθμοί στο Έρωτηματολόγιο άντανανκλούν, ως ένα τουλάχιστο σημείο, την εκπαιδευτική φιλοσοφία των συγγραφέων, εκείνος που πρόκειται να χρησιμοποιήσει το έρωτηματολόγιο πρέπει ν' αποφασίσει αν ή δική του φιλοσοφία για την εκπαίδευση ανταποκρίνεται μ' αυτή που άντανανκλάται στο Έρωτηματολόγιο, προτού το χρησιμοποιήσει για σκοπούς έπιλογής. Ένας διοικητικός, που έπιλέγει εκπαιδευτικούς και που έχει πάρει χαμηλό βαθμό στο Έρωτηματολόγιο (π.χ. του όποιου ή φιλοσοφία διαφέρει από εκείνη που άντανανκλάται στο Έρωτηματολόγιο) είναι πιθανό να διαπιστώσει ότι οι δάσκαλοι, που παίρνουν μεγάλο βαθμό, δεν έχουν θέση στο δικό του σχολικό σύστημα.

Οι πληροφορίες, που έχουμε μέχρι σήμερα στη διάθεσή μας, δείχνουν ότι οι στάσεις των ενγλικών είναι μάλλον δύσκολο ν' αλλάξουν. Αυτό φαίνεται να επαληθεύει για τις στάσεις που μετριοδνται με το Έρωτηματολόγιο. Πρέπει να μη λησμονούμε ότι οι σχέσεις δασκάλου - μαθητή

1. Η περιγραφή των μηχανισμών όμύνης, που είναι ύπερ-θυνοι για τις άνεπιθύμητες στάσεις του δασκάλου, έχουν έπι-ρραστεί από τους T.W. Adorno, Else Frenkel-Brunswick, Daniel J. Levinson, and R. Nevitt Sanford: The Authoritarian Personality. New York: Harper & Bros. 1950. Κεφ. 7.

είναι άπλώς ένδειξεις για τή συμπεριφορά του δασκάλου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και ότι ή άπλή έναποτύπωση καλύτερων στάσεων με τή διδασκαλία μπορεί να μην παράγει καμιά άλλαγή στη συμπεριφορά.

Μέχρι τώρα δέν έχουμε πληροφορίες σχετικά με τό πόσο κατάλληλο θα είναι τό Έρωτηματολόγιο για να χρησιμοποιηθεί με τελειόφοι-

τους γυμνασίου, που προγραμματίζουν να μπού στο εκπαιδευτικό έπάγγελμα. Είναι πιθανό, ώστόσο, να βρεθεί ότι τό Έρωτηματολόγιο έχει αξία για να προσδιορίσουμε άν ένας μαθητής γυμνασίου έχει στάσεις πρός τους μαθητές που είναι άπαραίτητες για να εργαστεί άποτελεσματικά μ αυτούς.

### III. ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

#### A. Τό ύλικό του τέρστ

Οι 150 προτάσεις για τή στάση του εκπαιδευτικού, που άποτελούν τόν Τύπο Α του τέρστ Ε.Σ.Ε.Μ. έχουν τυπωθεί σ' ένα βιβλιάριο, τό όποιο άποτελείται άπ' όκτώ σελίδες, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλές φορές. Ο έξεταζόμενος καταγράφει τις άπαντήσεις του σ' ένα φύλλο άπαντήσεων IBM. Η διευθέτηση έπιτρέπει τή διόρθωση τόσο με τό χέρι όσο και με τή μηχανή. Αν χρησιμοποιείται ή μηχανική διόρθωση, είναι άπαραίτητο να χρησιμοποιούνται ειδικά μολύβια άν χρησιμοποιείται ή μέθοδος διόρθωσης με τό χέρι, ένα μαλακό μολύβι είναι πολύ ίκανοποιητικό.

#### B. Χορήγηση

##### 1. Γενικές πληροφορίες

Για να χορηγηθεί τό Έρωτηματολόγιο με τόν κατάλληλο τρόπο, ό έξεταστής πρέπει να είναι ολοκληρωτικά έξοικειωμένος με τις οδηγίες για τήν άπάντηση του Έρωτηματολογίου καθώς επίσης και με τή φύση των έρωτήσεων. Για να έξοικειωθεί τό άτομο με τό τέρστ καλό είναι, προτού τό χορηγήσει, να τό δοκιμάσει ό ίδιος.

Ο τρόπος, που θα κάθονται οι έξεταζόμενοι στην αίθουσα, πρέπει να προγραμματίζεται έτσι ώστε, ν' αποθάρρύνεται όποιαδήποτε συζήτηση ή σύγκριση των άπαντήσεων.

Τό Έρωτηματολόγιο για τή Στάση του Εκπαιδευτικού της Minnesota πρακτικά άυτοχορηγείται. Ο έξεταζόμενος διαβάσει τις οδηγίες στην πρώτη σελίδα του βιβλίου και μετά συνεχίζει στην άπάντηση των 150 έρωτήσεων. Δέν υπάρχουν χρονικά όρια, αλλά τό υποκείμενο πρέπει να ένθαρρύνεται να εργάζεται όσο γρήγορα μπορεί και να γράφει τις πρώτες του

έντυπώσεις παρά να σκέπτεται για πολύ σ' όποιαδήποτε έρώτηση. Συνήθως χρειάζονται άπό 20 μέχρι 30 λεπτά να συμπληρώσει τό Έρωτηματολόγιο.

Πρέπει να δοθεί έδώ μιá σημαντική προειδοποίηση. Λόγω τής πιθανής άμφιβολίας και τής γενικής φύσης μερικών έρωτήσεων πιθανό να υπάρχουν διαφορετικές έρμηνείες. Αυτό κάνει τους έξεταζόμενους να έρωτούν τόν έξεταστή να έξηγήσει τή σημασία διαφόρων έρωτήσεων. Ο έξεταστής ποτέ δέν πρέπει να δίνει έξηγήσεις, αλλά να λέγει άπλά ότι έχει μεγάλη σημασία ή έρμηνεία που δίνει ό έξεταζόμενος στις έρωτήσεις του Έρωτηματολογίου και ότι πρέπει να άπαντήσει στις έρωτήσεις με τόν τρόπο, που τις κατανοεί αυτός. Καλό είναι, να θυμίζουμε στον έξεταζόμενο, να δίνει τις άπαντήσεις του μέσα σε πλαίσια πραγματικά λειτουργικών καταστάσεων παρά σε μιá συγκριμένη ή άσυνήθη κατάσταση.

##### 2. Σταθερή διαδικασία

Χορηγήσετε ένα βιβλιάριο, ένα φύλλο άπαντήσεων κι ένα μολύβι σε κάθε έξεταζόμενο. Όταν δλοι οι έξεταζόμενοι θα έχουν πάρει τά κατάλληλα ύλικά, πείτε: «Διαβάστε τις οδηγίες στην πρώτη σελίδα του βιβλιαρίου, αλλά μη γυρίζετε σελίδες προτού σάς πώ».

Άφήστε άρκετό χρόνο για να διαβάσουν όλο τις οδηγίες. Άπαντήστε όποιαδήποτε κατάλληλη έρώτηση. Μετά πείτε: «Νά θυμάστε ότι δέν πρέπει να σημειώνετε στο βιβλιάριο. Σημειώστε τις άπαντήσεις σας στο φύλλο άπαντήσεων. Αν θελήσετε να αλλάξετε μιá άπάντηση, σβήστε πολύ καλά τή άπάντηση, που θέλετε ν' αλλάξετε. Μη ρωτάτε τόν έξεταστή να σας έρμηνεύσει μιá έρώτηση. Α μιá έρώτηση φαίνεται άσαφής άπαντήστε κατά τή δική σας καλύτερη έρμηνεία. Πρώτα, γράψτε τ

δνομά σας στο φύλλο απαντήσεων. (Ο εξεταστής πρέπει να ανακοινώσει οποιαδήποτε άλλα στοιχεία ταυτότητας επιθυμεί). Ύστερα απαντήστε κάθε ερώτηση του «Ερωτηματολογίου».

Ο εξεταστής πρέπει να ανακοινώσει μια διαδικασία για τη συγκέντρωση του υλικού του τέστ. Όταν οι εξεταζόμενοι τελειώνουν — είτε πρέπει να παραμένουν στη θέση τους μέχρι να τελειώσουν όλοι, είτε ο καθένας, που τελειώνει, να φέρνει το τέστ στην έδρα (στην πόρτα) χωρίς να άνησυχεί τους άλλους. Ύστερα πείτε: «Τώρα μπορείτε να αρχίσετε το τέστ».

## Γ. Βαθμολογία

Προτού βαθμολογήσετε, κάθε φύλλο απαντήσεων πρέπει να εξεταστεί για να βεβαιωθείτε ότι όλες οι απαντήσεις έχουν σημειωθεί αρκετά καλά ώστε να φαίνονται, αν η βαθμολογία γίνει με το χέρι, ή να αναγνωρίζονται αν γίνει με τη μηχανή IBM. Η εξέταση πρέπει επίσης να αφορά και τις ερωτήσεις στις οποίες έχουν δοθεί δύο απαντήσεις: αυτές οι ερωτήσεις δεν πρέπει να βαθμολογηθούν.

Δεν υπάρχουν «όρθες ή λανθασμένες» απαντήσεις στο Ε.Σ.Ε.Μ. Υπάρχει μόνο συμφωνία ή διαφωνία με όρισμένες προτάσεις στάσης. Για να αποφευχθεί αλλαγή στην αποδεκτή ορολογία, όμως, τα κλειδιά για τη βαθμολογία έχουν τους κοινούς τίτλους «όρθες» και «λανθασμένες» δεν υπάρχει καμιά υποδήλωση για ορθότητα ή λάθος. Η πιθανή διακύμανση της βαθμολογίας στο Ε.Σ.Ε.Μ. είναι από συν 150 μέχρι μείον 150. Κάθε απάντηση, που βαθμολογείται «όρθη», παίρνει μια τιμή συν ένα (+1) και κάθε απάντηση, που βαθμολογείται «λανθασμένη», παίρνει μια τιμή πλην ένα (-1).

### 1. Βαθμολογία με το χέρι

Τρία στάδια είναι απαραίτητα στη βαθμολογία με το χέρι.

1. Βάλτε το κλειδί, που φέρνει τον τίτλο «όρθες», πάνω σε κάθε φύλλο απαντήσεων και μέτρησε τον αριθμό των σημείων που φαίνονται μέσα από τις τρύπες του κλειδιού. Γράψε αυτό, που θα βρείς, στην πρώτη γραμμή του φύλλου απαντήσεων.

2. Βάλτε το κλειδί, που φέρνει τον τίτλο «λανθασμένες», πάνω σε κάθε φύλλο απαντήσεων και μέτρησε τον αριθμό των σημείων, που φαίνονται μέσα

από τις τρύπες του κλειδιού. Γράψε αυτό, που θα βρείς, στη δεύτερη γραμμή του φύλλου απαντήσεων.

3. Αφαιρέσε τον αριθμό των λανθασμένων από τον αριθμό των ορθών απαντήσεων για να βρείς τη βαθμολογία της στάσης.

Όταν βρείς αυτή τη βαθμολογία, μπορεί να τη συγκρίνεις με το κατάλληλο πρότυπο της ομάδας που ανήκει, (βλέπε σελίδες 9 και 10) για να πάρεις την ισοδύναμη εκατοστιαία σειρά.

### 2. Μηχανική βαθμολόγηση

Δυο κλειδιά χρησιμοποιούνται στη μηχανική βαθμολόγηση: Το κλειδί «των ορθών» και το κλειδί «εξάλειψης». Όταν τα δυο αυτά κλειδιά τοποθετηθούν σωστά στη μηχανή, ο βαθμός της στάσης μπορεί να μετρηθεί άμεσα από το μετρητή. Βάλε το Διακόπτη Master Control στη θέση Α και τον τύπο «Α» στρίψε τον στο R-W.

Επειδή η έκταση της βαθμολογίας στο ΕΣΕΜ κυμαίνεται από συν 150 μέχρι πλην 150, ο βαθμολογητής πρέπει να προσέξει για τρία πράγματα, όταν βαθμολογεί ένα φύλλο απάντησης:

1. Αν ο μετρητής δείχνει πιο πολύ από 100 πείσε το κλειδί «άνω - 100». Η βαθμολογία τότε είναι ό,τι δείχνει ο μετρητής συν 100 και θετική.

2. Αν ο μετρητής δείχνει λιγότερο από 0, πείσε το κλειδί «άρνητική βαθμολογία». Η βαθμολογία τότε είναι ό,τι δείχνει ο μετρητής, αλλά αρνητική.

3. Όταν το κλειδί «άρνητική βαθμολογία» έχει πιεστεί, αν ο μετρητής δείχνει και πάλι λιγότερο από 0, πείσε και τα δυο κλειδιά δηλ., «άνω του 100» και «άρνητική βαθμολογία». Η βαθμολογία τότε είναι ό,τι δείχνει ο μετρητής συν 100, αλλά αρνητική.  
- Όταν έχει βρεθεί η βαθμολογία της στάσης,

2. Πέρα από τους συνήθεις έλεγχοι, που γίνονται στη μηχανική βαθμολογία από το χειριστή, είναι φρόνιμο να ελέγξεις τη μηχανή με μερικά φύλλα απαντήσεων του ΕΣΕΜ με άλλο τρόπο. Συμπλήρωσε ένα ή δυο φύλλα απαντήσεων με απαντήσεις, που θα δώσουν μια άκρεια αρνητική βαθμολογία. Συμπλήρωσε ένα ή δυο φύλλα, που θα δώσουν μια άκρεια θετική βαθμολογία. Τέλος συμπλήρωσε δυο άλλα φύλλα απαντήσεων, που θα δώσουν μέσης έκτασης βαθμολογία (συν 40 μέχρι πλην 50). Αν η μηχανική βαθμολόγηση συμφωνεί με εκείνη που προσδιορίστηκε για αυτά τα φύλλα απαντήσεων, τότε υπάρχει ένδειξη ότι η μηχανή λειτουργεί κανονικά τόσο για τις άκρειες περιπτώσεις βαθμολογίας, όσο και για τις μεσαίες.

πρέπει να καταχωρηθεί στο φύλλο απαντήσεων και μπορεί στη συνέχεια να συγκριθεί με το κατάλληλο

ομαδικό πρότυπο για να βρεθεί ή ισοδύναμη εκατοστιαία σειρά.

## IV. ΠΡΟΤΥΠΑ<sup>3</sup>

### A. Πρότυπα ομάδων μαθητών

Το Ε.Σ.Ε.Μ. έχει δείξει με συνέπεια σημαντικές διαφορές στις στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών των πρώτων τάξεων του δημοτικού, των ανωτέρων τάξεων του δημοτικού, των καθηγητών γυμνασίου και των καθηγητών των διάφορων ειδικών μαθημάτων (τεχνικά, μουσική, γυμναστική, έμπορικά). Η σειρά στις διαφορές, όπως παρουσιάζεται, είναι με τους εκπαιδευτικούς των πρώτων τάξεων του δημοτικού υψηλή και με τους εκπαιδευτικούς των ειδικών μαθημάτων χαμηλή. Οι διαφορές αυτές υπάρχουν, όταν οι σπουδαστές αρχίζουν την εκπαίδευσή τους στις Παιδαγωγικές Σχολές και όταν τελειώνουν τις σπουδές τους, καθώς επίσης και στους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Οι διαφορές αυτές δηλώνουν φανερά ότι πρέπει να φτιάσουμε πρότυπα για καθεμιά απ' αυτές τις ομάδες στην αρχή και στο τέλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι μπορούν, σήμερα, να χρησιμοποιηθούν για διαφοροποιημένη καθοδήγηση. Τέτοια πρότυπα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Αφού οι ψυχολόγοι - σύμβουλοι στο Πανεπιστήμιο θα χρησιμοποιήσουν το Έρωτηματολόγιο, ως μία από τις βάσεις για να εκτιμήσουν την επαγγελματική καταλληλότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, φαίνεται επιθυμητό να παρουσιάσουμε πρότυπα για τελειόφοιτους γυμνασίου και πρωτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου. Αυτό τα πρότυπα, επίσης, παρουσιάζονται στον πίνακα 1 μαζί με τα πρότυπα των σπουδαστών, που κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση. Ακολουθεί μία λεπτομερέστερη περιγραφή των προτύπων των ομάδων των μαθητών.

#### 1. Τελειόφοιτοι γυμνασίου

Τα πρότυπα στηρίζονται σε μία ομάδα 122 μαθη-

3. Η στάθμηση έγινε δυνατή από μία χορήγηση από το κοντύλι για έρευνες της Σχολής Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου της Μινнесοτά. Ο F.J. Hoyt ήταν σύμβουλος στατιστικής. Οι στατιστικοί υπολογισμοί έγιναν από τους Clayton L. Stunkard και Donald M. Medley. Η υπόλοιπη εργασία επεξεργασίας έγινε στο Γραφείο Εκπαιδευτικής Έρευνας του Πανεπιστημίου της Μινнесοτά με την έγκριση της Dorolise Wardwell.

των δημοσίου γυμνασίου μία βδομάδα νωρίτερα από τη γιορτή της αποφοίτησης. Το γυμνάσιο αυτό βρίσκεται σε μία περιοχή, που κατοικείται από ανώτερης —μέσης και κατώτερης— μέσης τάξης. Πενήντα δυο στους εκατό από τους απόφοιτους μπαίνουν στο Πανεπιστήμιο.

Οι πατέρες των μαθητών είχαν τις ακόλουθες γραμματικές γνώσεις: Q<sup>1</sup> = Τρίτη γυμνασίου, Μεσαίος = Έκτη γυμνασίου, Q<sup>2</sup> = Πτυχίο πανεπιστημίου.

Οι μητέρες των μαθητών είχαν τις ακόλουθες γραμματικές γνώσεις: Q<sup>1</sup> = Τρίτη γυμνασίου, Μεσαίος = Έκτη γυμνασίου, Q<sup>2</sup> = Δύο τάξεις πανεπιστημίου.

#### 2. Πρωτοετείς φοιτητές πανεπιστημίου

Αυτό είναι ένα τυχαίο δείγμα από 384 πρωτοετείς φοιτητές, που μπήκαν στο Πανεπιστήμιο του Μισουρι το φθινόπωρο του 1949. Κανένας απ' αυτούς τους σπουδαστές δεν είχε παρακολουθήσει Πανεπιστήμιο προηγουμένως. Μία πειραματική κλίμακα (ή V - κλίμακα)<sup>4</sup>, που σχεδιάστηκε να συγκεντρώνει φύλλα απαντήσεων, που έχουν συμπληρωθεί απόσχετα, χρησιμοποιήθηκε για να ξεχωρίσει τέτοια φύλλα. Η σύνθεση του δείγματος είναι η ακόλουθη:

Πανεπιστήμιο	N	$\bar{X}$	$\sigma$
Φιλοσοφική και φυσικομαθηματική	193	8,59	28,19
Γεωπονική	118	-5,07	26,09
Παιδ. Σχολή	43	14,67	34,94
Πολυτεχνείο (Μηχανικοί)	30	4,90	24,28
Σύνολο	384	4,78	28,86

#### 3. Φοιτήτριες σχολής βρεφοκόμων - νηπιαγωγών

Οι φοιτήτριες αυτές είχαν γραφτεί σ' ένα πρό-

4. Δε μελετάται προς το παρόν η δημοσίευση αυτής της κλίμακας. Όσοι ενδιαφέρονται να εργαστούν πειραματικά μ' αυτήν παραπέμπονται στο Dr. Robert Gallis, University Counseling Bureau, University of Missouri, Columbia, Missouri και στην παραπομπή 2.

## ΠΙΝΑΚΑΣ Ι

Εκατοστιαία ισοδύναμα για τους αρχικούς βαθμούς στο ΕΣΕΜ, Τύπος Α  
ΜΑΘΗΤΕΣ

STUDENTS

Percentile οσ.ρθ	ΑΡΧΙΖΟΝΤΕΣ ΤΟΝ ΤΡΙΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΠΟΥΔΩΝ						ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΧΟΛΩΝ						Εκατοστιαία οσ.ρθ
	ΤΕΛΕΩΦΟΝΤΟΙ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΠΡΩΤΟΕΤΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ	ΣΧΟΛΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΛΥΚΕΙΟ		ΣΧΟΛΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΛΥΚΕΙΟ		ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ		
					ΓΕΝΙΚΟ	ΤΕΧΝΙΚΟ			ΓΕΝΙΚΟ	ΤΕΧΝΙΚΟ			
99	76	73	113	101	104	99	118	118	116	107	115	99	
95	61	55	100	97	96	85	112	113	107	101	106	95	
90	54	44	96	92	83	77	106	108	101	96	103	90	
80	40	28	89	83	77	69	100	100	90	85	93	80	
75	34	22	86	79	72	64	97	96	86	80	88	75	
70	28	18	82	76	66	60	94	93	82	76	85	70	
60	19	11	72	68	57	53	88	88	74	71	79	60	
50	13	5	65	63	48	46	83	82	68	67	70	50	
40	5	-3	59	56	42	37	77	73	62	62	61	40	
30	-4	-10	45	51	35	29	72	64	56	54	52	30	
25	-8	-14	40	46	30	23	69	59	53	49	47	25	
20	-11	-18	37	41	25	21	64	55	49	44	40	20	
10	-22	-33	20	21	4	10	52	41	37	30	12	10	
5	-34	-45	14	9	-1	-4	45	31	23	14	-7	5	
1	-81	-59	-10	-13	-16	-19	4	11	4	-11	-21	1	
N	122	384	134	228	136	238	108	150	237	185	200	N	
$\bar{x}$	12.8	4.8	65.9	59.5	48.3	44.1	80.4	77.4	67.8	63.3	64.0	$\bar{x}$	
SD	31.6	28.9	29.8	26.3	29.2	27.1	22.6	24.7	24.3	25.4	33.3	SD	



## ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Έκατοστιαία ισοδύναμα γιά τούς άρχικούς βαθμούς στό ΕΣΕΜ, Τύπος Α  
ΕΜΠΕΙΡΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Εκατοστιαία οσφά	Δόσολοι άγροτικών περιοχών	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΔΗΜ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ				ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ				Εκατοστιαία οσφά
		Περιοχές μέ λιγότερα άπό 21 σχολεία		Περιοχές μέ περισσότερους άπό 21 σχολείους		ΤΕΧΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ		ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ		
		2 χρόνια έκπαίδευση	4 χρόνια έκπαίδευση	2 χρόνια έκπαίδευση	4 χρόνια έκπαίδευση	4 χρόνια έκπαίδευση	5 χρόνια έκπαίδευση	4 χρόνια έκπαίδευση	5 χρόνια έκπαίδευση	
99	112	110	107	108	114	103	112	98	98	99
95	91	88	98	98	103	87	100	81	84	95
90	76	76	90	87	100	81	90	67	74	90
80	62	64	72	74	88	67	75	47	64	80
75	57	56	67	69	82	57	69	40	56	75
70	51	54	62	63	79	50	63	34	49	70
60	42	44	51	52	70	34	53	21	41	60
50	32	34	41	43	60	23	45	10	33	50
40	23	19	29	33	49	13	35	2	29	40
30	11	7	17	22	42	1	24	-12	8	30
25	7	-3	12	16	36	-5	16	-20	-4	25
20	-2	-7	4	7	22	-12	9	-29	-8	20
10	-23	-21	-26	-9	7	-29	-12	-48	-20	10
5	-38	-35	-30	-27	-18	-43	-26	-64	-34	5
1	-64	-67	-39	-48	-50	-58	-65	-85	-50	1
N	332	118	102	249	247	264	218	98	70	N
$\bar{x}$	29.7	29.2	37.0	40.1	55.1	24.7	40.8	9.7	28.9	$\bar{x}$
SD	38.1	38.6	39.4	37.2	36.7	40.6	39.5	42.7	36.5	SD

γραμμα, που διαρκεί τέσσερα χρόνια του Ίνστιτούτου για την Παιδική Εύημερία του Πανεπιστημίου Minnesota, που προετοιμάζει δασκάλους για παιδονομικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Το πρώτο μέρος των προτύπων βασίζεται σε βαθμούς στο Έρωτηματολόγιο στην αρχή του 3ου έτους σπουδών, που αρχίζουν τα ειδικά μαθήματα εκπαίδευσης. Το δεύτερο μέρος των προτύπων βασίζεται σε βαθμούς στο τέλος του 4ου έτους.

#### 4. Φοιτητές σχολών για την εκπαίδευση δασκάλων

Οι φοιτητές αυτοί είχαν εγγραφεί στο τετραετές πρόγραμμα σπουδών στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου της Minnesota, που προετοιμάζει δασκάλους για τις πρώτες και μεσαίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Τα δυο τρίτα περίπου απ' αυτούς προετοιμάζονταν να διδάξουν στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Το μισό πρώτο μέρος των προτύπων στηρίζεται στους βαθμούς στο Έρωτηματολόγιο των τριτοετών φοιτητών στην αρχή του σχολικού έτους. Το δεύτερο βασίζεται στους βαθμούς τους κατά το χρόνο της αποφοίτησής τους.

#### 5. Φοιτητές σχολών για την εκπαίδευση καθηγητών

Οι φοιτητές αυτοί είχαν εγγραφεί στο τετραετές πρόγραμμα σπουδών στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου της Minnesota, που προετοιμάζει καθηγητές για τις τρεις πρώτες τάξεις γυμνασίου στα ακαδημαϊκά μαθήματα. Το Έρωτηματολόγιο χορηγήθηκε στην αρχή της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης. Οι ειδικότητες των καθηγητών ήταν:

Άγγλική Φιλολογία	35
Μαθηματικοί και Φυσικοί	45
Κοινωνικές επιστήμες	26
Ξένες γλώσσες	10
Άλλα	20
<b>Σύνολο</b>	<b>136</b>

#### 6. Φοιτητές σχολών για την εκπαίδευση καθηγητών

Οι φοιτητές αυτοί πήραν το Έρωτηματολόγιο τις τελευταίες μέρες προτού αποφοιτήσουν από την

Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου της Minnesota, μετά από 4 χρόνια σπουδών, που προετοιμάστηκαν για καθηγητές των τριών τελευταίων τάξεων γυμνασίου. Οι ειδικότητές τους ήταν:

Άγγλική Φιλολογία	102
Μαθηματικοί και Φυσικοί	75
Κοινωνικές Έπιστήμες	44
Ξένες γλώσσες	16
<b>Σύνολο</b>	<b>237</b>

#### 7. Φοιτητές σχολών για την εκπαίδευση καθηγητών ειδικοτήτων

Οι φοιτητές αυτοί ήταν στην αρχή του προγράμματος της εκπαίδευσής τους, που διαρκούσε 4 χρόνια, στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου της Minnesota. Οι ειδικότητές τους ήταν:

Μουσική	30
Τεχνικά	40
Γυμναστική	79
Έμπορικά	27
Βιομηχανικά	48
Άλλα	14
<b>Σύνολο</b>	<b>238</b>

#### 8. Φοιτητές σχολών για την εκπαίδευση καθηγητών ειδικοτήτων

Οι φοιτητές αυτοί πήραν το Έρωτηματολόγιο λίγες μέρες πριν από την αποφοίτησή τους, ύστερα από 4 χρόνια σπουδές στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου της Minnesota. Οι ειδικότητές τους ήταν:

Μουσική	36
Τεχνικά	26
Γυμναστική	86
Έμπορικά	19
Βιομηχανικά μαθήματα	18
<b>Σύνολο</b>	<b>185</b>

#### 9. Φοιτητές σχολών για μεταπτυχιακές σπουδές. Παιδαγωγική σχολή

Το δείγμα αποτελούσαν 100 άνδρες και 100 γυναίκες, που έπαιρναν εισαγωγικά μεταπτυχιακά μαθήματα στο Πανεπιστήμιο της Minnesota. Το Έρωτηματολόγιο χορηγήθηκε στο πρώτο μάθημα

του καλοκαιριού του 1951. Αναλυτικότερα η σύνθεση του δείγματος ήταν:

	Έτη Ύπηρεσίας			Βαθμοί στο ΕΣΕΜ <sup>5</sup>	
	N	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Άνδρες	100	8,10	5,96	60,31	33,11
Γυναίκες	100	11,31	7,40	67,65	33,18
Σύνολο	200	9,96	6,84	63,98	33,26

## Β. Ομάδες έμπειρων εκπαιδευτικών

### 1. Προσδιορισμός προτύπων των ομάδων

Το πρόβλημα του προσδιορισμού του είδους των προτύπων, που πρέπει να καθιερωθούν για να χρησιμοποιηθούν με έμπειρους εκπαιδευτικούς, είναι περίπλοκο. Με τους «έν ενεργεία» εκπαιδευτικούς είναι δυνατό να έχουν σχέση πολλοί παράγοντες, που να σχετίζονται με τους βαθμούς στο Έρωτηματολόγιο. Μια συνάφεια —.30 παρατηρήθηκε μεταξύ έτων ύπηρεσίας και βαθμών στον τύπο X-164 (βλ. σ. 15). Παρ' όλο που στον τύπο A οι έρωτήσεις, εκείνες που έπηρεάζονταν σημαντικά απ' την πείρα, απαλείφτηκαν, υπήρχε ακόμα ή πιθανότητα κάποιας συνάφειας. Άλλοι παράγοντες, που πρέπει να εξετάζονται, είναι η κοσότητα της μεταγυμνασιακής του εκπαίδευσης, το μέγεθος της κοινότητας στην όποια υπηρετεί, ή τάξη που διδάσκει, και (στην περίπτωση του γυμνασίου) το μάθημα που διδάσκει.

Άποφασίστηκε να διαλεχτεί ένα τυχαίο δείγμα κατά στρώματα από τον εκπαιδευτικό πληθυσμό της πολιτείας της Minnesota και να χρησιμοποιηθούν οι τεχνικές της ανάλυσης διακύμανσης και της συνδιακύμανσης, για να προσδιοριστούν οι παράγοντες, που έχουν σημαντική συνάφεια προς τις στάσεις των δασκάλων.

Για την έπιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν οι φάκελοι προσόντων για τα χρόνια 1949-1950, που ήταν στο Ύπουργείο Παιδείας της Minnesota. Οι δάσκαλοι, που υπήρχαν στους καταλόγους αυτούς, καθώς και οι Πίνακες των τυχαίων αριθμών του Kendall<sup>6</sup> έδωκαν

5. Οι άνδρες και οι γυναίκες γενικά είχαν μέσους όρους στο ΕΣΕΜ που δέ διέφεραν σημαντικά. Ωστόσο στο δείγμα αυτό, τα έτη ύπηρεσίας είναι λιγότερο σημαντικά για τους άνδρες παρά για τις γυναίκες.

6. Kendall, M. G. και Smith B.B. Πίνακες αριθμών τυχαίας δειγματοληψίας. Department of Statistics, University of London, Tracts for Computers, No 24 London: Cambridge University Press, 1946.

τα άπαραίτητα μέσα για τη διαδικασία της δειγματοληψίας. Συνολικά ζητήθηκε από 1934 δασκάλους να συμπληρώσουν το Έρωτηματολόγιο το Γενάρη του 1950. Ένας διαχωρισμός του δείγματος με διάφορους τρόπους παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία (3).

Άπ' όλα τα έρωτηματολόγια (1934), που είχαν σταλεί, επιστράφηκαν καλά συμπληρωμένα 1714, δηλαδή 88,6%. Το ψηλό ποσοστό των άπαντήσεων πρέπει να άποδοθεί στα δυο γράμματα και στα τρία έπιστολάρια, που είχαν σταλεί. Σκόρπιες άπαντήσεις από άρρενες εκπαιδευτικούς, που διδάσκα στο δημοτικό σχολείο, θά έκαναν το ποσοστό καλύτερο, αλλά δέν μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για αυτές τις αναλύσεις.

### 2. Περίληψη

1. Η διάρκεια της διδακτικής πείρας δέν είχε σημαντική συνάφεια προς τις στάσεις των δασκάλων σε καμιά απ' αυτές τις αναλύσεις, που φανερώνει ότι ή άπάλειψη των έρωτήσεων, που είχαν άρνητική συνάφεια με την πείρα από τη δημοσιευμένη μορφή του Έρωτηματολογίου, πέτυχε το σκοπο της (βλ. σελ. 15-16).

2. Τα χρόνια της μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης είχαν σημαντική και θετική συνάφεια προς τις στάσεις του εκπαιδευτικού στα πολυθέσια σχολεία και στα γυμνάσια, αλλά όχι στα μονοθέσια άγροτικά σχολεία.

3. Το μέγεθος του σχολικού συστήματος είχε σημαντική και θετική συνάφεια προς τις στάσεις του εκπαιδευτικού στα πολυθέσια σχολεία.

4. Το διδασκόμενο μάθημα είχε σημαντική συνάφεια προς τις στάσεις του εκπαιδευτικού στο γυμνάσιο. Οι καθηγητές των γενικών άκαδημαϊκών μαθημάτων είχαν ψηλότερους βαθμούς απ' ό,τι οι καθηγητές των ειδικοτήτων, όπως μουσικής τεχνικών, έμπορικων και γυμναστικής. Παρ' όλα αυτά, οι καθηγητές στις έπαγγελματικές γεωργικές σχολές πήραν ψηλότερους βαθμούς απ' όλες τις ομάδες των γυμνασίων.

5. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι έννεα σειρές προτύπων πρέπει να καθιερωθούν για τη χρήση του Ε.Σ.Β.Μ. με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Τα πρότυπα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

## V. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Ἡ ἐγκυρότητα τῶν δυὸ πειραματικῶν τύπων τοῦ Ἐρωτηματολογίου (4, 5, 6, 7) καὶ τῆς τελικῆς ἐκδοσης. Τύπος Α', βασίζεται στίς ἐξῆς τρεῖς προϋποθέσεις :

1. Ὑποτίθεται ὅτι οἱ στάσεις τῶν μαθητῶν πρὸς τοὺς δασκάλους τους καὶ τῆ σχολικῆ ἐργασία ἀντανακλοῦν τίς στάσεις τῶν δασκάλων πρὸς αὐτοὺς καὶ πρὸς τίς διδακτικὰς διαδικασίας. Μετὰ ἀπ' αὐτὰ, ἐν οἷς στάσεις τῶν δασκάλων καὶ τῶν μαθητῶν μετρηθοῦν μὲ ἀξιοπιστία, πρέπει νὰ ὑπάρχει μιὰ μεγάλη σχέση μεταξύ τους.

2. Ὑποτίθεται ὅτι ὁ διευθυντὴς σχολείου, πού ἔχει ἐργαστεῖ μὲ μιὰ ομάδα εκπαιδευτικῶν γιὰ κάποιον χρονικὸ διάστημα, μπορεῖ νὰ νιώσει τῆ συναισθηματικῆς σχέσης μεταξύ δασκάλου καὶ μαθητῶν καὶ μπορεῖ νὰ διακρίνει μὲ ἀξιοπιστία τοὺς δασκάλους, πού ἔχουν καλὴ καὶ φτωχὴ ἐπαφὴ μὲ τοὺς μαθητὲς τους.

3. Ὑποτίθεται ὅτι ἓνας ἐμπειρογνώμονας, στὸ χώρο τῶν σχέσεων δασκάλου - μαθητῆ, μπορεῖ νὰ ἐπισκεφτεῖ αἰθούσες καὶ χρησιμοποιώντας μεθόδους, ὅσο τὸ δυνατό, ἀντικειμενικὰ, νὰ ἀξιολογήσει μὲ ἀξιοπιστία τὸ κοινωνικὸ κλίμα πού ἐπικρατεῖ.

### A. Κατασκευὴ καὶ ἐγκυροποίηση τῶν ἐρωτήσεων

1. Ἡ κατασκευὴ τῶν ἐρωτήσεων γιὰ τὴν προκαταρκτικὴ δοκιμὴ

Αὐτὸ περιλαμβάνει τὴν ἀναζήτησιν τῶν πέντε περιοχῶν τῆς κοινωνικο - εκπαιδευτικῆς βιβλιογραφίας γιὰ τὰ παιδιά. Αὐτὸ ἐγινε, ὄχι μὲ τὴν πρόθεσιν νὰ ἐξασφαλιστοῦν μοναδικὰς κλίμακες ἢ ἀνεξάρτητες μετρήσεις, ἀλλ' ἀπλῶς γιὰ νὰ ἀποκτηθεῖ μιὰ ἐπαρκῆς δειγματοληψία στάσεων. Οἱ πέντε περιοχὲς ἦταν :

1) Ἡθικὴ θέσιν τῶν παιδιῶν κατὰ τὴ γνώμη τῶν ἐνηλίκων, εἰδικὰ σ' ὅ,τι ἀφορᾷ τὴν προσκόλλησίν τους στὰ πρότυπα, πού ἐπιβάλλουν οἱ ἐνήλικες, ἠθικὰ ἢ ἄλλα. Παράδειγμα : «Τὰ παιδιά πρέπει νὰ τὰ βλέπουμε καὶ νὰ μὴν τ' ἀκοῦμε».

2) Πειθαρχία καὶ προβλήματα συμπεριφορᾶς στὴν αἴθουσα διδασκαλίας καὶ ἄλλου καὶ μέθοδοι πού χρησιμοποιοῦνται γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων. Παράδειγμα : «Τὰ παιδιά πού πιάνονται ν' ἀντιγράφουν πρέπει νὰ τιμωροῦνται αὐστηρὰ».

3) Ἀρχὲς ἀνάπτυξης τοῦ παιδιοῦ καὶ συμπεριφορᾶ, πού ἔχει σχέση μὲ τὴν ἰκανότητα, ἐπίδοση, μάθηση, κίνητρα καὶ προσωπικὴ ἀνάπτυξη. Παράδειγμα : «Τὸ καυχισιάρικο παιδί συνήθως παραεῖναι σίγουρο γιὰ τὴν ἰκανότητά του».

4) Ἀρχὲς ἐκπαίδευσης, πού ἔχουν σχέση μὲ τὴ φιλοσοφία, τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα καὶ τὴ διοίκηση. Παράδειγμα : «Τὰ παιδιά πρέπει νὰ μελετοῦν περισσότερο στὸ σπίτι».

5) Προσωπικὲς ἀντιδράσεις τοῦ δασκάλου, ἀρέσκεις καὶ ἀπαρέσκεις, κηγὲς ἐρεθισμοῦ κ.λ.π. Παράδειγμα : «Χωρὶς παιδιά ἡ ζωὴ θὰ ἦταν ἀνιαρὴ».

Γιὰ σκοποὺς δοκιμῆς γράφτηκαν 756 ἐρωτήσεις καὶ τοποθετήθηκαν σὲ δυὸ μορφὲς γιὰ δοκιμὴ (Α καὶ Β) καθεμιὰ μὲ 378 ἐρωτήσεις.

2. Ἡ ἐγκυρότητα τῶν δοκιμαστικῶν ἐρωτήσεων

Αὐτὸ καθορίστηκε σάν ὁ βαθμὸς στὸν ὁποῖο καθεμιὰ ἀπ' τίς 756 ἐρωτήσεις θὰ ἔκανε διάκριση μεταξύ τῶν δασκάλων, πού ἔχουν τὸν ἐπιθυμητὸ καὶ ἐκείνων, πού ἔχουν τὸν ἀνεπιθύμητο τύπο σχέσεων δασκάλου - μαθητῆ. Συγκροτήθηκαν δυὸ ομάδες δασκάλων ὡς κριτήριον, μὲ τὸν ἀκόλουθο τρόπο. Ἐγιναν ἐπισκέψεις σὲ ἑβδομήντα σχολεῖα στὴν Πενσυλβάνια καὶ στὸ Ὁχάιο καὶ ζητήθηκε ἡ συνεργασία τους. Ἀπὸ κάθε διευθυντῆ σχολείου ζητήθηκε νὰ ὑποδείξει ἓνα ἢ δυὸ δασκάλους στὸ σχολεῖο του, πού νὰ εἶναι πολὺ ἀρεστοὶ στοὺς μαθητὲς τους καὶ πού νὰ ἔχουν τὰ ἀπαραίτητα χαρακτηριστικὰ γιὰ ἀποτελεσματικὴ διδασκαλία. Μετὰ ζητήθηκε ἐπίσης ἀπὸ κάθε διευθυντῆ νὰ ὑποδείξει ἓνα ἢ δυὸ δασκάλους, πού νὰ ἔχουν αὐτὰ τὰ χαρακτηριστικὰ σὲ μικρὸ βαθμὸ. Κάθε δάσκα-

λος, που υποδείχτηκε μ' αυτόν τον τρόπο, συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο Δοκιμή Τύπος Α μετά από προσωπική επίσκεψη. Στους δασκάλους αυτούς δόθηκε ή διαβεβαίωση ότι μόνο ο έρευνητής θα βλεπε το συμπληρωμένο τύπο. Λίγες βδομάδες αργότερα έγινε και πάλι επίσκεψη στο δάσκαλο, συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια Δοκιμή Τύπος Α και δόθηκαν ερωτηματολόγια Δοκιμή Τύπος Β, για να συμπληρωθούν και να ταχυδρομηθούν. Η διαδικασία αυτή συνεχίστηκε μέχρι που συμπληρώθηκαν ανά 100 ερωτηματολόγια από καλύτερους και καλύτερους δασκάλους. Σ' αυτές τις δυο ομάδες - κριτήριο συμπεριλήφθηκαν εκπαιδευτικοί από την πρώτη δημοτικού μέχρι την έκτη γυμνασίου.

Με τη μέθοδο του Χ<sup>2</sup> υπολογίστηκε ή έκταση στην οποία κάθε ερώτηση έκανε διάκριση μεταξύ των δυο ομάδων. Βρέθηκε ότι 115 από τις 756 ερωτήσεις έκαναν διάκριση στο επίπεδο του 5% και ότι 188 ερωτήσεις έκαναν διάκριση, στο επίπεδο του 10%.

## Β. Η πρώτη πειραματική μορφή του ερωτηματολογίου

Ο πρώτος πειραματικός τύπος του Έρωτηματο-

Έρωτησης : «Τα προβλήματα κειθαρχίας είναι ή μεγαλύτερη άνησυχία του δασκάλου».

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Άναποφάσιτος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Ανώτεροι Έκπαιδευτικοί	1	9	10	52	28
Κατώτεροι Έκπαιδευτικοί	12	23	8	45	11
Διαφορά	-12	-14	2	7	17
Αξιολόγηση βαθμολογίας	- 4	- 4	1	2	4

Η απλοποιημένη διαδικασία βαθμολόγησης, που υιοθετήθηκε για τη δοκιμή με τον Τύπο Χ-164, δίνει ένα συν βάρος σε κάθε απάντηση, που έχει ένα θετικό βάρος, σύμφωνα με τον τύπο του Kelley. Αγνοούνται όλες οι απαντήσεις, που βαθμολογούνται με αρνητικό βάρος ή μηδέν. Η συνάφεια μεταξύ των απλοποιημένων βαθμών και εκείνων που αξιολογήθηκαν για τον Τύπο Χ-164 ήταν .97. Παράγοντες για τη συνάφεια της έγκυρότητας

λογίου έγινε με την έπιλογή 164 ερωτήσεων από το αρχικό σύνολο των 756. Ο τύπος αυτός θα αναφέρεται ως Τύπος Χ-164. Τα κριτήρια, που χρησιμοποιήθηκαν στην έπιλογή, ήταν : 1) Είναι ή ερώτηση έπαρκής να κάμει διάκριση μεταξύ των δυο ομάδων δασκάλων ; 2) Είναι ή ερώτηση σαφής στη σημασία της ; 3) Έπαναλαμβάνεται το περιεχόμενο μιας άλλης ερώτησης ; 4) Είναι το πρότυπο απάντησης λογικό και εύκολοερμήνευτο ;

### 1. Διαδικασίες για τη βαθμολόγηση

Ο τρόπος αξιολόγησης, που υιοθετήθηκε με τον Τύπο Χ-164, ήταν ο τύπος, που έφτιαξε ο Kelley για να χρησιμοποιηθεί με το Strong Vocational Interest Blank. Ο τύπος αυτός αξιολογεί καθεμιά απ' τις πέντε έναλλακτικές απαντήσεις σε μια κλίμακα έννεα σημείων από πλην τέσσερα (-4) μέχρι συν τέσσερα (+4). Η αξιολόγηση προσδιορίζεται απ' τις διαφορές στις απαντήσεις των δυο ομάδων, που χρησιμοποιήθηκαν για κριτήριο. Η ερώτηση, που ακολουθεί, δείχνει το ποσοστό των δασκάλων σε κάθε ομάδα, που έδωσε κάθε απάντηση και την αξία όπως προσδιορίστηκε από τον τύπο.

θα παρουσιαστούν αργότερα και για τα δυο συστήματα βαθμολογίας.

### 2. Έγκυρότητα

Η έγκυρότητα του Τύπου Χ-164 προσδιορίστηκε με τη χορήγηση του Έρωτηματολογίου σ' ένα τυχαίο δείγμα 100 δασκάλων των τάξεων Δ' - Στ' δημοτικού και με τη συσχέτιση των βαθμών τους

μέ τρία εξωτερικά κριτήρια για την αρμονικότητα στις σχέσεις δασκάλου - μαθητή.

Το πρώτο κριτήριο, της αρμονικότητας στις σχέσεις δασκάλου - μαθητή, περιλάμβανε τη βαθμολόγηση των δασκάλων σε μία κλίμακα από τους μαθητές τους.

Η Κλίμακα 'Αξιολόγησης Μαθητή - Δασκάλου απαρτιζόταν από 50 ερωτήσεις τύπου ΝΑΙ - ΟΧΙ; σάν τις ακόλουθες :

- 1) Σου άρεσει το σχολείο ; ΝΑΙ ΟΧΙ ;
- 2) Είναι αυτός ο δάσκαλος συχνά «άφηντης» ; ΝΑΙ ΟΧΙ ;
- 3) Είναι αυτός ο δάσκαλος συνήθως εύγενικός μαζί σου ; ΝΑΙ ΟΧΙ ;

Απαντήσεις πάρθηκαν τουλάχιστο από 25 μαθητές για καθένα από τους 100 δασκάλους. Η αξιοπιστία σ' αυτή την κλίμακα για τις 25 βαθμολογήσεις ήταν .93. Η Κλίμακα 'Αξιολόγησης Μαθητή - Δασκάλου χορηγήθηκε από τον έρευντή σ' ένα δωμάτιο που δεν ήταν κανένας άλλος εκτός απ' τους μαθητές. Οι μαθητές διαβεβαιώθηκαν ότι κανένας δε θα δει τις απαντήσεις τους, ότι τα ερωτηματολόγια θα είναι άνωνομα και ότι δε θα επηρεαστούν οι βαθμοί τους στο σχολείο. Η μελέτη αυτή αναφέρθηκε σε συντομία στη 4 και 6 βιβλιογραφική παραπομπή.

Το δεύτερο κριτήριο της αρμονικότητας στις σχέσεις δασκάλου - μαθητή περιλάμβανε την αξιολόγηση των δασκάλων από τους διευθυντές τους.

Η Κλίμακα 'Αξιολόγησης Διευθυντή - Δασκάλου σχεδιάστηκε ειδικά γι' αυτό το σκοπό και προνοούσε, για τη σημείωση περιγραφικών αξιολογήσεων σε κλίμακα στά έπομένα χαρακτηριστικά :

1. Ίκανότητα έπιβολής πειθαρχίας.
2. «Διδακτικό προσωπικό» σ' αντίθεση με την έποψη «διδακτέα ύλη».
3. Στάση προς τους μαθητές.
4. Κατανόηση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.
5. Προσωπική προσαρμογή.
6. Στάση των μαθητών προς το δάσκαλο.

Η αξιοπιστία της κλίμακας, όπως προσδιορίστηκε με τη μέθοδο της διαίρεσης στά δυό, ήταν .87. Η μελέτη αυτή αναφέρθηκε στις 4, 6 και 7 βιβλιογραφικές παραπομπές.

Το τρίτο κριτήριο της αρμονικότητας στις σχέσεις δασκάλου - μαθητή περιλάμβανε την αξιολόγηση των δασκάλων από ένα ειδικό στον τομέα της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Η κλίμακα αξιολόγησης, που χρησιμοποιήθηκε, ήταν μία τροποποίηση της Κλίμακας 'Αξιολόγησης της Προσωπικής Αποτελεσματικότητας του Δασκάλου του Βακτερ. Φαίνεται ιδιαίτερα προσαρμοσμένη γι' αυτό το σκοπό, γιατί σχεδιάστηκε να αξιολογήσει την προσωπική αποτελεσματικότητα του δασκάλου λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των μαθητών στο δάσκαλο. Διατέθηκε άρκετός χρόνος στην αίθουσα διδασκαλίας κάθε δασκάλου, για να παρατηρηθούν οι απαντήσεις των μαθητών σε άναφορά προς το χαρακτηριστικό αυτό στη :

1. Διατήρηση της πειθαρχίας.
2. Δημιουργία μιας φιλικής ατμόσφαιρας μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.
3. Καθιέρωση μιας αίσθησης ασφάλειας.
4. Άσκηση μιας σταθεροποιητικής επίδρασης στην τάξη.
5. Άνάπτυξη αυτοπεποίθησης στους μαθητές.

Η έγκυρότητα αυτής της κλίμακας, όπως προσδιορίστηκε με τη μέθοδο της διαίρεσης στά δυό ήταν .92. Για περισσότερες πληροφορίες γι' αυτή τη μελέτη δες τις 4, 6 και 7 βιβλιογραφικές παραπομπές.

Τά αποτελέσματα των βαθμολογήσεων συσχετίστηκαν με τους βαθμούς, που έδωσαν 100 δάσκαλοι που διαλέχτηκαν στην τύχη στον Τύπο Χ-164. Οι συνάφειες παρουσιάζονται στον πίνακα 3. Όταν οι βαθμοί στά τρία κριτήρια (βαθμολογία μαθητών, βαθμολογία διευθυντών και βαθμολογία ειδικών) συνδυαστούν, δίνοντας ίση άξια στό καθένα μία σταθερή διαδικασία, οι συνάφειες με τους βαθμούς των δασκάλων στό Έρωτηματολόγιο για τη Στάση των Έκπαιδευτικών της Μίππεσοτα, Τύπος Χ-164 είναι .59 και .60 για τους σταθμισμένους και άπλοποιημένους βαθμούς αντίστοιχα. Όταν τά τρία κριτήρια συνδυαστούν με πολλαπλή καλινδρομική αξιολόγηση, ή αξιοπιστία έχει συνάφεια .60. Το κριτήριο, που μόνο του έχει τη μεγαλύτερη αξιοπιστία με το Ε.Σ.Ε.Μ. είναι ή γνώμη των ειδικών. Η συνάφεια είναι .49. Άκολουθεί ή βαθμολογία των μαθητών με δεικτη συνάφειας .45 και τέλος των διευθυντών με δεικτη συνάφειας .43.

## Πίνακας 3

Συνάψεις μεταξύ βαθμών Έρωτηματολογίου (Σταθμισμένοι και Άπλοποιημένοι) και Βαθμολογίας Κριτηρίου από τους Μαθητές, Διευθυντές και Ειδικούς για μία μη εκλεγμένη ομάδα 100 δασκάλων.

	Σταθμισμένη βαθμολογία	Άπλοποιημένη βαθμολογία
Έρωτηματολόγιο έναντι Βαθμολογίας Μαθητών	.45*	.46
Έρωτηματολόγιο έναντι Βαθμολογίας Διευθυντών	.43	.45
Έρωτηματολόγιο έναντι Βαθμολογίας Ειδικών	.49	.49
Έρωτηματολόγιο έναντι Τριών Κριτηρίων Άξιοπιστίας Συνδυασμένων, Της Άξίας	.59	.60
Έρωτηματολόγιο έναντι Τριών Κριτηρίων Άξιοπιστίας Συνδυασμένων, Πολλαπλής Άξίας	.60	—
Έρωτηματολόγιο έναντι Συνδυασμένης Βαθμολογίας Μαθητών και Ειδικών	.58	.58
Έρωτηματολόγιο έναντι Συνδυασμένης Βαθμολογίας Μαθητών και Διευθυντή	.53	.54
Έρωτηματολόγιο έναντι Συνδυασμένης Βαθμολογίας Ειδικών και Διευθυντών	.54	.54
Βαθμολογία Ειδικών έναντι Βαθμολογίας Διευθυντών	.48	—
Βαθμολογία Ειδικών έναντι Βαθμολογίας Μαθητών	.33	—
Βαθμολογία Διευθυντών έναντι Βαθμολογίας Μαθητών	.39	—

Αν υποθέσουμε ότι με τη φράση «διδασκαλική προσωπικότητα» έννοούμε εκείνα τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του δασκάλου, που σχετίζονται με τις συναισθηματικές απαντήσεις των μαθητών και την ικανότητα να δημιουργεί στενές και αρμονικές σχέσεις εργασίας μ' αυτούς, βρίσκουμε ότι η «διδασκαλική προσωπικότητα» μπορεί να μετρηθεί με μεγάλη έγκυρότητα, όπως μπορεί να μετρηθεί ή ακαδημαϊκή δυνατότητα. Η αξιοπιστία του Τύπου Χ-164, όπως προσδιορίστηκε για την τυχαία ομάδα των 100 δασκάλων των τάξεων Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού με τη διαδικασία της διαίρεσης στη μέση των Spearman-Brown, βρέθηκε να είναι .89.

### Γ. Παράγοντες που σχετίζονται προς τις στάσεις των δασκάλων έναντι των μαθητών

Στη διαδικασία, για τη συγκέντρωση των στοιχείων για τον Τύπο Χ-164 και τους Δοκιμαστικούς Τύπους Α και Β του Ε.Σ.Ε.Μ. έγινε μία προσ-

\* Όλες οι συνάψεις σ' αυτό τον πίνακα είναι σημαντικές στο επίπεδο 1%.

πάθεια να προσδιορίσουμε, αν όρισμένες προσωπικές μεταβλητές είχαν σχέση με τις διδασκαλικές στάσεις. Βάζοντας 300 δασκάλους (100 ανώτερους, 100 κατώτερους και 100 τυχαία διαλεγμένους) να συμπληρώσουν ένα φύλλο με προσωπικά στοιχεία μαζί με το Ε.Σ.Ε.Μ. πήραμε πληροφορίες σχετικά με την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα, την οικογενειακή κατάσταση των γονέων, την εκπαίδευση, τη διδασκαλική πείρα, το επίπεδο της τάξης, το διδασκόμενο μάθημα, το μέγεθος του σχολικού συστήματος, τη διάθεση για διδασκαλία και αν είχαν διδαχτεί μάθημα ψυχικής υγιεινής.

Ξεχωριστές αναλύσεις έγιναν για τους ανώτερους, κατώτερους και μη εκλεγμένους δασκάλους. Έχοντας υπόψη τους περιορισμούς της δειγματοληψίας, παρατηρήθηκαν οι έξης σχέσεις μεταξύ των πιο πάνω μεταβλητών και του Ε.Σ.Ε.Μ. :

1. Σ' αυτές τις τρεις ομάδες δασκάλων, το φύλο, η εθνικότητα, η οικογενειακή κατάσταση, η κατάσταση των γονέων, το διδασκόμενο μάθημα και το μέγεθος, του σχολικού συστήματος έδειξαν είτε μικρή είτε καμιά σχέση προς τις στάσεις των δασκάλων έναντι των μαθητών.

2. Η ηλικία και η διδασκαλική πείρα φαίνεται να σχετίζονται προς τις βαθμολογίες του Τύπου Χ-164 και των Δοκιμαστικών Μορφών Α και Β

Οι δάσκαλοι, κάτω των σαράντα ετών, είχαν ψηλότερη βαθμολογία στο Ε.Σ.Ε.Μ. από εκείνους των σαράντα και άνω (σημαντική στο επίπεδο 1%). Συνάφειες (Product-Moment) του Ε.Σ.Ε.Μ. με την ηλικία και την πείρα δεν ήταν σημαντικές για τους ανώτερους δασκάλους, αλλά ήταν σημαντικές (στο επίπεδο του 1%) για τους κατώτερους και μη διαλεγμένους δασκάλους. Οι συνάφειες για τους τελευταίους κυμαίνονταν από  $-0.27$  μέχρι  $-0.30$ . Πρέπει να σημειωθεί εδώ, παρ' όλα αυτά, ότι οι έρωτήσεις, που είχαν αρνητική συνάφεια με τη διδακτική πείρα, αφαιρέθηκαν από την τελική μορφή του Έρωτηματολογίου, όπως δημοσιεύτηκε και η παρακάτω Έρευνα (3) δείχνει ότι διδακτική πείρα (και, κατά συνέπεια, η ηλικία επίσης) δε σχετίζεται σημαντικά με τους βαθμούς στην τελική μορφή (κοίταξε σελ. 19).

3. Οι δάσκαλοι στις τάξεις Α', Β' και Γ' έτειναν να έχουν μεγαλύτερη επιτυχία παρά στις τάξεις Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού, που πάλι παίρνουν καλύτερους βαθμούς παρά οι καθηγητές των τριών ανώτερων τάξεων του Γυμνασίου· οι καθηγητές των τριών κατώτερων τάξεων του Γυμνασίου πήραν τους κατώτερους βαθμούς απ' όλους. Το εύρημα αυτό έχει σημασία για να καθιερώσουμε κατάλληλα πρότυπα παρά για να διαφοροποιήσουμε απόλυτα τους εκπαιδευτικούς των διαφόρων τάξεων.

4. Οι δάσκαλοι από τη μη διαλεγμένη ομάδα, που τους έρεσε «πάρα πολύ» ή διδασκαλία, πήραν καλύτερους βαθμούς από εκείνους που τους έρεσε «μάλλον καλά» (σημαντικό στο επίπεδο 1%).

5. Οι δάσκαλοι, που παρακολούθησαν μαθήματα ψυχικής υγιεινής, πήραν καλύτερους βαθμούς από εκείνους που δεν είχαν διδαχτεί αυτό το μάθημα. Αυτό βρέθηκε και για τις τρεις ομάδες. Η διαφορά ήταν σημαντική στο επίπεδο 5% για την ανώτερη ομάδα.

Μια μεταγενέστερη μελέτη, που χρησιμοποίησε τριτοετείς φοιτητές στο πρώτο εξάμηνο στην Παιδα-

7. Αυτό πιθανό να οδηγήσει μερικούς αναγνώστες στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις των δασκάλων τείνουν να χειροτερεύουν με την ηλικία και την πείρα. Παρ' όλα αυτά, πρέπει να μη λησμονείται, ότι πολλοί από τους ηλικιωμένους δασκάλους δεν είχαν το προνόμιο της πρόσφατης έμφασης στην εκπαίδευση των δασκάλων στα θέματα της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και της κατανόησης της παιδικής συμπεριφοράς. Διαφορές στην εκπαίδευση και τα κριτήρια επιλογής είναι δυνατό να παίξουν σημαντικό ρόλο στην έρμηνεία των παρατηρούμενων διαφορών.

γωγική Σχολή του Πανεπιστημίου της Minnesota. Έδειξε ότι οι βαθμοί στο Ε.Σ.Ε.Μ. δεν είχαν συνάφεια με τη νοημοσύνη. Ο δείκτης συνάφειας μεταξύ της βαθμολογίας στο Τέστ Αναλογιών του Miller (Μορφή Α) ήταν .13, που δεν είναι σημαντικός στο επίπεδο του 5%.

## Δ. Κατασκευή του δεύτερου πειραματικού έρωτηματολογίου.

### 1. Άλλαγή στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή

Έφ' όσον η έγκυρότητα του Ε.Σ.Ε.Μ. (Τύπος Χ-164) είχε θεμελιωθεί με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, ήταν ανάγκη να προσδιοριστεί η έκταση που οι στάσεις αυτές επηρεάζονται από μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και η διδακτική πείρα προ του Έρωτηματολογίου θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με έμπιστοσύνη για την εκλογή των σπουδαστών από τις Σχολές για την Εκπαίδευση του Διδακτικού Προσωπικού και την επιλογή των δασκάλων, που δεν έχουν διδακτική πείρα από τα σχολικά συστήματα.

Θεωρήθηκε ότι όρισμένες έρωτήσεις μπορεί να επηρεάζονται πολύ από μαθήματα για την επαγγελματική κατάρτιση και από την πρώτη διδακτική πείρα και ότι αυτές οι έρωτήσεις πρέπει να απαλειφτούν από τη τελική μορφή, που σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιηθεί στην επιλογή των υποψηφίων δασκάλων και την πρόσληψη δασκάλων, που δεν έχουν διδακτική πείρα. Για να υπάρχουν αρκετές έρωτήσεις από τις οποίες να διαλεχτούν εκείνες για την τελική μορφή του Έρωτηματολογίου προστέθηκαν 75 ακόμα έρωτήσεις στις 164 έρωτήσεις, που χρησιμοποιήθηκαν στον Τύπο Χ-164 και έτσι έγινε ο Τύπος Χ-239. Αυτές οι επί πλέον έρωτήσεις πάρθηκαν από το αρχικό σύνολο των 750 έρωτησεων και όλες είχαν διαφοροποιήσει τους ανώτερους και κατώτερους δασκάλους στο επίπεδο του 10%. Ο τύπος Χ-239 χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη (2) για τον προσδιορισμό της έκτασης, που οι στάσεις των δασκάλων επηρεάζονται από την διδακτική πείρα και τα μαθήματα της επαγγελματικής κατάρτισης.

Τέσσερις ομάδες σπουδαστών εξετάστηκαν δύο φορές με την ακόλουθη διευθέτηση.

1. Ομάδα έλεγχο. Μία ομάδα από τριτοετείς φοιτητές στην Παιδαγωγική Σχολή (1948) εξετάστηκαν στη διάρκεια των τριών πρώτων μη-



νών και μετά μία εβδομάδα ως 10 μέρες επανεξετάστηκαν.

2. Ομάδα τριτοετών σπουδαστών. Ένα τυχαίο δείγμα από τριτοετείς φοιτητές στη διάρκεια του πρώτου τριμήνου των σπουδών τους στην Παιδαγωγική Σχολή (1947) εξετάστηκαν και επανεξετάστηκαν έξι μήνες αργότερα.

3. Ομάδα τελειόφοιτων. Μία ομάδα από τελειοφοίτους φοιτητές, κατά τους τρεις πρώτους μήνες σπουδών στην Παιδαγωγική Σχολή (1947), εξετάστηκαν στην αρχή του σχολικού έτους και πάλι έξι μήνες αργότερα.

4. Ομάδα εμπειρών δασκάλων. Μία ομάδα από πρωτοδιόριστους δασκάλους, που είχαν αποφοιτήσει από την Παιδαγωγική Σχολή την Άνοιξη ή το Καλοκαίρι του 1947, εξετάστηκαν ακριβώς πριν από την αποφοίτηση και πάλι αργότερα μετά από έξι μήνες διδακτικής εμπειρίας.

Η Ομάδα έλέγχου καθώς και οι τρεις πειραματικές ομάδες (Ομάδα Τριτοετών, Τελειόφοιτων και Έμπειρων) έδειξαν μία σημαντική αλλαγή στους μέσους δρους βαθμών του Έρωτηματολογίου μεταξύ της πρώτης και δεύτερης εξέτασης. Για τις ομάδες Έλέγχου, Τριτοετών και Τελειοφοιτών η αλλαγή αυτή ήταν μία αύξηση ή κέρδος στο μέσο δρο βαθμολογίας στη δεύτερη εξέταση για την Ομάδα των Έμπειρων η αλλαγή ήταν μία μείωση ή απώλεια.

Οι αλλαγές στους μέσους δρους βαθμολογίας των πειραματικών ομάδων συγκρίθηκαν στη συνέχεια με την αλλαγή της Ομάδας Έλέγχου.

Στην περίπτωση της ομάδας των τριτοετών η αύξηση βρέθηκε σημαντική στο επίπεδο 1%. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί σαν μία αλλαγή στην κατεύθυνση πιο επιθυμητών στάσεων δασκάλου-μαθητή. Πιθανόν οι πιο σχετικές εμπειρίες των τριτοετών ήταν στα μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης στην εκπαίδευση τα πρώτα τέτοια μαθήματα. Ο δείκτης συνάφειας μεταξύ των βαθμών του Έρωτηματολογίου της πρώτης και της δεύτερης εξέτασης της ομάδας των τριτοετών φοιτητών ήταν .71. Οι πρώτοι έξι μήνες της επαγγελματικής εκπαίδευσης έφεραν σημαντικές αλλαγές στην επιθυμητή κατεύθυνση σε 20% των ερωτήσεων.

Στην περίπτωση της Ομάδας των Τελειόφοιτων η αύξηση βρέθηκε να είναι διαφορετι-

κή από εκείνη της Ομάδας Έλέγχου. Πιθανόν οι πιο σχετικές εμπειρίες των υποκειμένων στην Ομάδα Τελειόφοιτων να ήταν οι πρακτικές ασκήσεις και τα μαθήματα στις ειδικές μεθόδους. Ο δείκτης συνάφειας μεταξύ βαθμών Έρωτηματολογίου στην πρώτη και τη δεύτερη εξέταση της ομάδας των Τελειόφοιτων ήταν .74.

Στην περίπτωση της ομάδας των Έμπειρων, η μείωση βρέθηκε να είναι σημαντική πέρα από το επίπεδο του 1%. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί σαν μία αλλαγή στην κατεύθυνση των λιγότερο επιθυμητών στάσεων δασκάλου-μαθητή. Πλήρης απασχόληση στο διδακτικό έργο ήταν η εμπειρία των υποκειμένων στην ομάδα, που ίσως ήταν πιο σχετική προς τους βαθμούς του Έρωτηματολογίου. Έξι μήνες εμπειρίας είχαν σαν αποτέλεσμα σημαντικές αλλαγές προς την ανεπιθύμητη κατεύθυνση σε 11% των ερωτήσεων. Μόνο τέσσερις ερωτήσεις για τη στάση επηρεάστηκαν σημαντικά τόσο από την εκπαίδευση των πρώτων έξι μηνών όσο και από τους πρώτους έξι μήνες εμπειρίας. Η ακόλουθη ερώτηση είναι μία απ' αυτές: «Οι μαθητές, που δεν προετοιμάζουν τα μαθήματά τους καθημερινά, πρέπει να παραμένουν στο σχολείο μετά το τέλος των μαθημάτων, για να κάνουν αυτή την προετοιμασία». Τα μαθήματα στην εκπαίδευση οδήγησαν τους τριτοετείς σπουδαστές προς τη διαφωνία, ενώ η εμπειρία οδήγησε τους μετεκπαιδευμένους πρόσφατα στη συμφωνία με την πρόταση. Οι βαθμοί στο Έρωτηματολόγιο στις δυο περιόδους εξέτασης είχαν δείκτη συνάφειας για την Ομάδα των Έμπειρων .66.

## 2. Ευαισθησία του Έρωτηματολογίου στην άπατη

Ένα έρωτηματολόγιο στάσεων, που φτιάχτηκε να χρησιμοποιηθεί για να διαλέγουμε υποψήφιους μαθητές για να εκπαιδευτούν ως δάσκαλοι και για να διαλέγουμε δασκάλους για διορισμό, πρέπει να είναι σχετικά μη ευαίσθητο, σε προσπάθειες «να μάς απατήσει προς το καλό» σ' αυτούς που χορηγούμε το Έρωτηματολόγιο. Υποτίθεται ότι ο κάθε δάσκαλος, που σημείωσε τη γνώμη του για τις ερωτήσεις του Ε.Σ.Ε.Μ. στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής του, πίστευε ότι οι στάσεις του προς τους μαθητές και τις διδακτικές διαδικασίες ήταν οι κατάλληλες. Υποθέτουμε ότι ο καθένας προσπάθησε να δείξει τον καλό εαυτό του «να μάς γελάσει» στο

Έρωτηματολόγιο με την έννοια ότι έδωσε τέτοιες απαντήσεις, που να είναι σύμφωνες με το πιστεύω του. Τα δεδομένα, όμως, αποκάλυψαν ότι ο καλύτερος δάσκαλος «άπατά» σε διαφορετική κατεύθυνση από τον καλό δάσκαλο. Η διαδικασία βαθμολογίας, που υιοθετήθηκε, είναι τέτοια, που οι τυχόν διαφορές μεταξύ κατώτερου και καλού δασκάλου σχετικά με: 1) Τήν άπατη, 2) τή σειρά απαντήσεων, 3) τή στάση προς λήψη των tests και 4) τόν παίξιμο του ρόλου, να λειτουργούν προς τήν κατεύθυνση τής αύξησης τής έγκυρότητας του tests. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, όταν δύο προσεκτικά καθορισμένες ομάδες κριτηρίων απαν-

τούν με συνέπεια σε μιá έρώτηση με διαφορετικούς τρόπους, δε χρειάζεται να νοιαστούμε αν οι απαντήσεις είναι «τίμιες» ή όχι.

Γιά να προσδιορίσουμε τή δυνατότητα τής άπατης του Έρωτηματολογίου, μπήκαν σε εφαρμογή τρεις εξεταστικές συνέχειες. Κάθε συνέχεια περιλάμβανε δύο εξετάσεις με τόν Τύπο Χ-239 (τή δεύτερη πειραματική μορφή) των τριτοετών σπουδαστών στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου τής Minnesota στη διάρκεια των τριών πρώτων μηνών του έτους. Οι τρεις συνέχειες ήταν ως εξής :

Συνέχεια	Όδηγίες Πρώτης Έξέτασης	Όδηγίες Δεύτερης Έξέτασης	Χρόνος Μεταξύ των δύο Έξετάσεων
1.	Κανονικές	Άπατης *	4 - 6 βρομάδες
2.	Άπατης	Κανονικές	10 μέρες
3.*	Κανονικές	Κανονικές	7 - 10 μέρες

Μιά στατιστική σύγκριση των δεδομένων στις τρεις συνέχειες παρουσιάζεται στον πίνακα 4. Η συνέχεια 3, που περιλάμβανε τή χορήγηση του Έρωτηματολογίου δύο φορές στην ίδια ομάδα σύμφωνα με τις κανονικές οδηγίες, αποκάλυπτει ότι αποκτάται άρκετη επίγνωση για τή φύση των ερωτήσεων στη διάρκεια τής πρώτης εξέτασης, ώστε να κάνει τα ύποκείμενα ικανά να αυξήσουν τόν μέσο όρο τής κατά 4,2 βαθμούς στη δεύτερη χορήγηση. Η συνέχεια 1, στην οποία ζητή-

θηκε από τα ύποκείμενα να «μάς γελάσουν προς τόν καλό» στη δεύτερη χορήγηση του Έρωτηματολογίου, αποκάλυπτει βελτίωση 9,6 βαθμούς δηλαδή, λίγο μικρότερη από τή σταθερή απόκλιση. Αυτή ή βελτίωση είναι τόν αποτέλεσμα δύο παραγόντων, τής επίγνωσης τής φύσης του Έρωτηματολογίου κατά τή διάρκεια τής πρώτης χορήγησης και τής προσπάθειας να μάς «γελάσουν προς τόν καλό». Η συνέχεια 2 είναι ή πιό ρεαλιστική κατάσταση, γιατί ζητείται απ' τόν ύποκείμενο «να μάς γελάσει προς τόν καλό» τήν πρώτη φορά, που παίρνει τόν Έρωτηματολόγιο και πριν αποκτήσει επίγνωση. Στην περίπτωση αυτή τόν ύποκείμενο, που είχε μιá μέση επίδοση κατάφερε να βελτιώσει τόν βαθμό του κατά 1,8 βαθμούς στη δεύτερη χορήγηση σύμφωνα με τις κανονικές οδηγίες. Η απόδειξη αυτή είναι ή βάση για τόν συμπέρασμα ότι τόν Ε.Σ.Ε.Μ. είναι λίγο ευαίσθητο στις προσπάθειες να «μάς γελάσει κάποιος προς τόν καλό». Αυτή, βέβαια, ή μαρτυρία βασίζεται σε νεαρούς μαθητές, που ίσως ήταν μέτριας αντίληψης στα tests. Δέ φαίνεται να υπάρχει πρακτικός τρόπος να αποδείξουμε πραγματικά πόσο ένας έμπειρος δάσκαλος, που κάνει αίτηση για μιá θέση, μπορεί να μάς ξεγελάσει με τόν να δώσει καλές απαντήσεις στο tests.

8. Οι οδηγίες για να μάς «απατήσουν», να μάς γελάσουν στο tests, ήταν οι εξής: «Γιά τόν σκοπό αυτής τής εργασίας να βάσεις τόν εαυτό σου στην ακόλουθη θέση. Έχεις κάνει αίτηση για μιá θέση δασκάλου, που τή θέλεις πάρα πολύ. Έχει όλα τά χαρακτηριστικά, που έλλειψεις να βρεις στο διδασκαλικό επάγγελμα. Υπάρχουν δύο άκομη συνυποψήφιοι για αυτή τή θέση, που έχουν περίπου τά ίδια με σένα προσόντα. Ο Έπόπτης τής Εκπαίδευσης ζήτησε να χορηγήσουμε και στους τρεις ύποψήφιους τόν Έρωτηματολόγιο. Όπως κατάλαβαίνεις, όποιος από τούς τρεις σας πάρει τόν μεγαλύτερο βαθμό στο Έρωτηματολόγιο, θά πάρει τή θέση. Ο μοναδικός σου στόχος, όταν απαντάς σ' αυτό τόν Έρωτηματολόγιο, είναι να επιτύχεις όσο καλύτερο βαθμό μπορείς. Να δώσεις τόν «καλύτερο εαυτό σου». Να απαντήσεις αυτές τις ερωτήσεις, όπως κατά τή γνώμη σου θα τις απαντούσε ένας άριστος δάσκαλος».

9. Η ομάδα αυτή είναι ή ίδια όπως ή Ομάδα Έλέγου, που αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Πίνακας 4

Μιά στατιστική σύγκριση των Συνεχειών εξέτασης 1, 2 και 3

Συνέχεια	N	r	$\sigma$	$\bar{X}$		
1) Κανονική	78		21,26	141,53	F=1,15*	t=4,13**
Άπάτης	78	.53	22,84	151,13		
2) Άπάτης	44		17,81	147,16	F=1,10*	t=0,99*
Κανονική	44	.78	18,82	145,34		
3) Κανονική	57		16,76	315,77	F=1,43*	t=2,74**
Κανονική	57	.84	20,06	139,92		

\* . Πιθανότητα μεγαλύτερη από .05

\*\* . Πιθανότητα μικρότερη από .01

### Ε. Κατασκευή και έγκυροποίηση του Ε.Σ.Ε.Μ. Τύπος Α

Για την έπιλογή των 150 έρωτήσεων του Τύπου Α, τή μορφή του Έρωτηματολογίου, που δημοσιεύτηκε, έξι παράγοντες εξέτάστηκαν: 1) Η δύναμη διαφοροποίησης κάθε έρωτησης, 2) ή έκταση, που οί άπαντήσεις στις έρωτήσεις έπηρεάζονται από μαθήματα έπαγγελματικής κατάρτισης, 3) ή έκταση, που οί άπαντήσεις στις έρωτήσεις έπηρεάζονται από τή διδακτική πείρα, 4) ή έκταση, που τó περιεχόμενο μιås έρωτήσης είναι τó ίδιο με μιås άλλης έρωτησης, 5) ή καθαρότητα τής πρότασης και 6) ή συνέπεια στους τύπους άπαντήσεων των άνωτερων και κατώτερων δασκάλων.

Άπό τις 150 έρωτήσεις του Τύπου Α, 129 πάρθηκαν από τον Τύπο Χ-164 που είχε ήδη έγκυροποιηθεί και έδινε δείκτη έγκυρότητας .60, όταν συσχετίστηκε με τρία έξωτερικά κριτήρια για τήν άρμονία στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή. Οί άλλες 21 έρωτήσεις πάρθηκαν από τον Τύπο Χ-239.

Όταν είχαν διαλεχτεί οί 150 έρωτήσεις, ύπήρχαν διαθέσιμες τρεις μετρήσεις για τή δύναμη διαφοροποίησης για καθεμιά άπ' τις έρωτήσεις του Τύπου Χ-164 και δυó διαθέσιμες μετρήσεις για όλες τις έρωτήσεις του Τύπου Χ-239. Οί μετρήσεις αυτές ήταν: 1) Χ<sup>2</sup>, που έδειχνε τή δύναμη διαφοροποίησης κάθε έρωτησης μεταξύ των 100 άνωτερων και 100 κατώτερων δασκάλων, 2) τή σημαντικότητα τής διαφοράς μεταξύ του ποσοστού των άπαντήσεων των άνωτερων και κατώτερων δασκάλων για καθεμιά

άπ' τις πέντε κατηγορίες κάθε έρωτησης και 3) για κείνες τις έρωτήσεις στον Τύπο Χ-164 μιá μέτρηση έσωτερικής συνέπειας για διαφοροποίηση, που βασίστηκε στο άνωτερο και κατώτερο 20% τής ομάδας των δασκάλων των τάξεων Δ', Ε' και Στ' που καταρτίστηκε κατά τύχη. Έκατόν τριάντα έρωτήσεις είχαν τουλάχιστο δυó κατηγορίες από τις άπαντήσεις (Συμφωνώ Άπόλυτα, Συμφωνώ, Άναποφάσιτος, Διαφωνώ, Διαφωνώ Ριζικά) για τις όποιες ή ποσοστιαία διαφορά των άπαντήσεων στις δυó ομάδες κριτηρίου ήταν σημαντική στο επίπεδο 5%. Οί άλλες 20 έρωτήσεις είχαν τουλάχιστο μιá κατηγορία από τις άπαντήσεις για τήν όποία ή διαφορά ήταν σημαντική στο επίπεδο 5%.

Για ένα παραπέρα έλεγχο τής έγκυρότητας και με τή χρησιμοποίηση των έρωτήσεων τής τελικής μορφής, έγιναν δυó μελέτες. Η πρώτη έγινε στην πολιτεία Νότιο Καρολίνα τó 1951 (Greenville, Spartanburg και Anderson) και ή δεύτερη στην πολιτεία Μιζούρι τó 1951 (Mexico, Boonville, Fulton και τήν πόλη Jefferson). Η άρχική μελέτη τής έγκυροποίησης τó 1946 είχε γίνει στα σχολεία τής Βορειοδυτικής Πενσυλβάνιας και Βορειοανατολικού Όχάιο. Μπορεί νά ειπωθεί ότι οί κοινότητες, που αντιπροσωπεύτηκαν σ' όλες τις μελέτες, ήταν βιομηχανικές και γεωργικές περιοχές, έμπορικές και πλουσιοκατοικημένες περιοχές. Τά σχολεία αντιπροσώπευαν τó μέσο όρο στην εκπαιδευτική φιλοσοφία και πράξη, ούτε ύπερβολικά προοδευτικό, ούτε ύπερβολικά συντηρητικό.

## Η μελέτη στη Νότια Καρολίνα

Στη μελέτη της Νότιας Καρολίνας<sup>10</sup> η διαδικασία ήταν η ίδια, που περιγράφηκε για τη μελέτη στην Πενσυλβάνια και Όχαιο. Ο τύπος Α χορηγήθηκε σ' ένα τυχαίο δείγμα 100 δασκάλων των τάξεων Δ', Ε' και Στ' δημοτικού. Οι δάσκαλοι αυτοί βαθμολογήθηκαν στη συνέχεια τουλάχιστο από 25

μαθητές τους, διευθυντές τους, και ένα ειδικό στην αρμονικότητα των σχέσεων δασκάλου-μαθητή. Υπολογίστηκαν δείκτες συνάφειας μηδέν-σειρά και πολλαπλή μεταξύ των βαθμών των δασκάλων στον Τύπο Α του Ε.Σ.Ε.Μ. και των τριών εξωτερικών κριτηρίων βαθμολογίας των δασκάλων. Αυτό παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5.

Ένδοσυσχετίσεις, Μέσοι Όροι, Σταθερές Άποκλίσεις των Μεθόδων Βαθμολογίας (Ε.Σ.Ε.Μ., Α), Τριών Κριτηρίων και ενός Συνθέτου Κριτηρίου για μία Ομάδα 100 μη Διαλεγμένων Δασκάλων στις Τάξεις Δ, Ε, και ΣΤ δημοτικού.

	Y <sub>2</sub>	Y <sub>3</sub>	X <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	X <sub>3</sub>	X <sub>4</sub>	Ry123	$\bar{X}$	$\sigma$	R
Y <sub>1</sub>	.966*	.992	.461	.566	.305	.589	.626	45.32	37.18	.93
Y <sub>2</sub>		.973	.438	.565	.294	.576	.615	85.32	16.84	.86
Y <sub>3</sub>			.436	.566	.303	.578	.617	40.66	31.27	.93
X <sub>1</sub>				.428	.387	.808		50.06	9.96	
X <sub>2</sub>					.217	.726		50.02	10.01	
X <sub>3</sub>						.715		50.01	10.04	
X <sub>4</sub>								50.07	7.52	

Πολλές άλλες μέθοδοι δοκιμάστηκαν για τη βαθμολόγηση του Έρωτηματολογίου ως ένα επιπρόσθετο χαρακτηριστικό στη μελέτη της Νότιας Καρολίνας. Η μέθοδος Y<sub>2</sub> είναι η ίδια, που χρησιμοποιήθηκε και στην Πεννσυλβάνια, εκτός από τη χρησιμοποίηση της πλήν βαθμολογίας για άρνητική αξιολόγηση. Ο τύπος του Kelley, που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των ερωτήσεων του Strong Vocational Interest Blank, εφαρμόστηκε. Σ' όλες τις θετικές αξιολογήσεις δόθηκε μία αξία συν ένα (+1) και σ' όλες τις άρνητικές αξιολογήσεις δόθηκε μία αξία πλήν ένα (-1). Η τελική βαθμολογία είναι «όρθες πλήν λανθασμένες». Αυτή η μέθοδος βαθμολογίας έδωσε κάπως ψηλότερους δείκτες συνάφειας για την έγκυρτητα παρά οποιαδήποτε άλλη μέθοδος και είναι σ' αυτή που στηρίζονται τα πρότυπα του Τύπου Α.

Η μέθοδος Y<sub>2</sub> είναι ένα κλειδί «Μόνο Όρθες». Κάθε απάντηση στην ερώτηση, που έδειξε μία δια-

φορά στά ποσοστά ότι είναι θετική και είναι σημαντική στο επίπεδο του 5%. Βαθμολογήθηκε θετικό απαντήσεις σημαντικές στο επίπεδο του 10% βαθμολογούνται επίσης θετικά, αν γειτονεύουν σ' ένα από τα παραπάνω. Απαντήσεις, που δείχνουν μία διαφορά σε ποσοστά, που είναι άρνητική, αγνοούνται.

Η μέθοδος Y<sub>3</sub> είναι ένα κλειδί, «όρθες πλήν λανθασμένες». Κάθε απάντηση που δείχνει μία διαφορά σημαντική στο επίπεδο 5%, βαθμολογείται, είτε θετικά είτε άρνητικά, ανάλογα με την κατεύθυνση της διαφοράς. Απαντήσεις σημαντικές στο επίπεδο 10% βαθμολογούνται είτε θετικά είτε άρνητικά, αν γειτονεύουν σε μία από τις παραπάνω.

\*. Όλοι οι δείκτες συσχέτισης σ' αυτό τον πίνακα είναι σημαντικοί στο επίπεδο 5%.

Y<sub>1</sub>, Y<sub>2</sub>, Y<sub>3</sub> = τρεις μέθοδοι βαθμολογίας. Βλέπε το κείμενο. Τα πρότυπα σ' αυτό το εγχειρίδιο βασίζονται στο Y<sub>1</sub>.

X<sub>1</sub> = Βαθμολογία Διευθυντών. T - βαθμολογία

X<sub>2</sub> = Βαθμολογία Ειδικών. T - βαθμολογία

X<sub>3</sub> = Βαθμολογία Μαθητών. T - βαθμολογία

X<sub>4</sub> = Συνδυασμένη T - βαθμολογία (μέσοι όροι των X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub> και X<sub>3</sub>).

R<sub>1</sub>, 123 Πολλαπλές συσχέτισεις μεταξύ των Y και X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub> και X<sub>3</sub>.

R = Άξιοπιστία (Διάρθρωση στα δύο. Spearman - Brown).

10. Η μελέτη αυτή έγινε δυνατή χάρη σε μία χρηματική επιχορήγηση από το Ίδρυμα Carnegie για τη βελτίωση της Διδασκαλίας και του Πανεπιστημίου Furman. Η στατιστική βαλσεργασία επιχορηγήθηκε από τα κεφάλαια για Έρευνα του Σχολείου Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου της Minnesota.

Δέν υπάρχει καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δεικτών έγκυρότητας των μεθόδων βαθμολογίας. Παρ' όλα αυτά, έπειδή ή μέθοδος  $Y_2$  ήρθε πρώτη στη σειρά, αποφασίστηκε νά χρησιμοποιηθεί μέ τον Τύπο Α και τά πρότυπα έγιναν γι' αυτή τή μέθοδο βαθμολογίας. Η μέθοδος  $Y_3$  είναι άπλούστερη στη βαθμολογία, αλλά έχει παραγάγει μέ συνέπεια δείκτες αξιοπιστίας γύρω στό .88 ενώ και δυό  $Y_1$  και  $Y_3$  έχουν παραγάγει μέ συνέπεια δείκτες αξιοπιστίας .93.

Έχουν υπολογιστεί δυό δείκτες έγκυρότητας για τόν Τύπο Α, τοῦ Ε.Σ.Ε.Μ., όπως βαθμολογείται μέ τή μέθοδο  $Y_3$ : Όταν συσχετίζεται μέ τόν μέσο όρο τής T-βαθμολογίας στά τρία κριτήρια,  $r = .59$  όταν χρησιμοποιείται μιá πολλαπλή συσχέτιση μέ τόν συνδυασμό και των τριών κριτηρίων,  $R = .63$ .

## 2. Η μελέτη στην πολιτεία Μιζούρι

Η μελέτη στην πολιτεία τοῦ Μιζούρι για τήν έγκυροποίηση τοῦ Τύπου Α τοῦ Ε.Σ.Ε.Μ., ακολούθησε

τό γενικό πρότυπο των δυό, πού περιγράφηκαν προηγουμένως, αλλά διέφερε σε μερικές λεπτομέρειες. Τά υποκείμενα ήταν 77 δάσκαλοι δημοσίων σχολείων των τάξεων Δ' δημοτικού μέχρι Δ' Γυμνασίου στις τέσσερις σχολικές περιφέρειες τοῦ Κεντρικοῦ Μιζούρι. Οί αξιολογήσεις των μαθητών πάρθηκαν μέ τήν ίδια κλίμακα, όπως στις δυό προηγούμενες μελέτες, μέ μικρές μόνο αλλαγές. Οί αξιολογήσεις των διευθυντών των σχολείων πάρθηκαν μέ τήν ίδια κλίμακα, πού χρησιμοποιήθηκε στις άλλες μελέτες, αλλά ή διαδικασία βαθμολογίας άλλαξε για νά δώσει μιá βαθμολογία μέ απόκλιση βασισμένη στό μέσο όρο κάθε βαθμολογητή. Οί βαθμολογίες των ειδικών πάρθηκαν μέ τήν ίδια κλίμακα, αλλά δυό παρατηρητές έκαναν τήν αξιολόγηση ανεξάρτητα ό ένας από τόν άλλο και από τις δυό βαθμολογίες βγήκε ό μέσος όρος βαθμολογίας. Η συνάφεια μεταξύ των δυό βαθμολογητών ήταν μόνο .33. Ο βαθμός στό Ε.Σ.Ε.Μ., τοῦ Τύπου Α προσδιορίστηκε μέ τή μέθοδο βαθμολογίας  $Y_3$ , πού περιγράφηκε παραπάνω. Οί δείκτες άλληλοσυσχέτισης αυτής τής μελέτης παρουσιάζονται στόν πίνακα 6.

### Πίνακας 6

Ένδοσυσχετίσεις τοῦ προγνωστικοῦ Ε.Σ.Ε.Μ., Τύπος Α και άλλων κριτηρίων

	Βαθμολογία Μαθητών	Βαθμολογία Διευθυντών	ΕΣΕΜ Α Τύπος
1) Μ.Ο. βαθμολογίας παρατηρητών	.29	.12	.40
2) Βαθμολογία μαθητών		.46	.49
3) Βαθμολογία διευθυντών			.19
4) Σύνθεση των 1, 2 και 3			.46
5) Σύνθεση των 1 και 2			.50

Σ' αυτή τή μελέτη οί έκτιμήσεις των μαθητών για τους δασκάλους είχαν συνάφεια μέ τους βαθμούς τοῦ Ε.Σ.Ε.Μ. κάπως καλύτερη από τις δυό προηγούμενες μελέτες (.49 σε σχέση μέ .46 και .31). Οί έκτιμήσεις των παρατηρητών είχαν συνάφεια μέ τους βαθμούς τοῦ Ε.Σ.Ε.Μ. κάπως μικρότερη (.40 σε σχέση μέ των ειδικών, πού ήταν .49 και .56). Οί έκτιμήσεις των διευθυντών είχαν συνάφεια μέ τους βαθμούς τοῦ Ε.Σ.Ε.Μ. πολύ μικρότερη από τις προηγούμενες μελέτες (.19 σε σχέση μέ .45 και .46). Η άποτυχία των έκτιμήσεων των διευθυντών νά συσχετι-

στούν ψηλότερα μέ τή βαθμολογία Ε.Σ.Ε.Μ. είναι υπεύθυνη για τόν πιο χαμηλό δείκτη συνάφειας πού βρέθηκε ως τώρα μέ ένα σύνθετο κριτήριο (.46 σε σχέση μέ .60, .63 και .59).

Είναι ενδιαφέρον νά σημειωθεί ότι ή ανάπτυξη τοῦ Ε.Σ.Ε.Μ. αποτελεί μιá απόδειξη ότι κάποιος μπορεί ν' άρχισει μ' ένα φτωχό κριτήριο, όπως π.χ. τις έκτιμήσεις των διευθυντών (στην έπιλογή των 100 άνωτερων και 100 κατώτερων δασκάλων), και ν' αναπτύξει μιá κλίμακα, πού θά έχει ψηλότερη συνάφεια μ' άλλα καλύτερα κριτήρια άπ' ό,τι ή άρχική.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Baxter, Bernice. "Rating Teachers' Personal Effectiveness." *National Education Association Journal*, 27:81 (1938).
2. Callis, Robert. "Change in Teacher-Pupil Attitudes Related to Training and Experience." *Educational and Psychological Measurement*, 10:718-727 (1950).
3. Cook, Walter W., and Hoyt, Cyril J. "Procedure for Determining Number and Nature of Norm Groups for the Minnesota Teacher Attitude Inventory." *Educational and Psychological Measurement*, 12, No. 4 (1952).
4. Cook, Walter W., and Leeds, Carroll H. "Measuring the Teaching Personality." *Educational and Psychological Measurement*, 7:399-410 (1947).
5. Cook, Walter W., Leeds, Carroll H., and Callis, Robert. "Predicting Teacher-Pupil Relations." Chapter 4, *The Evaluation of Student Teaching*, 1949 Yearbook. The Association for Student Teaching, State Teachers College, Lock Haven, Pennsylvania. Pages 66-80.
6. Leeds, Carroll H. "A Scale for Measuring Teacher-Pupil Attitudes and Teacher-Pupil Rapport." *Psychological Monographs*, 64, No. 312 (1950).
7. Leeds, Carroll H., and Cook, Walter W. "The Construction and Differential Value of a Scale for Determining Teacher-Pupil Attitudes." *Journal of Experimental Education*, 16:149-159 (1947).
8. Strong, E. K., Jr. *Vocational Interests of Men and Women*. Stanford, California: Stanford University Press, 1943. Chapters 23 and 24.

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ  
ΓΙΑ ΤΗ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ  
ΤΗΣ ΜΙΝΝΕΣΟΤΑ**

**ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ  
ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ  
ΑΠΟ ΤΟΝ Δρα ΚΩΝΣΤ. ΙΩΝ. ΤΣΙΜΠΟΥΚΗ  
ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΤΟ ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ**

**ΑΘΗΝΑ 1977**

# MINNESOTA TEACHER ATTITUDE INVENTORY

Form A

WALTER W. COOK  
University of Minnesota

CARROLL H. LEEDS  
Furman University

ROBERT CALLIS  
University of Missouri

Το ερωτηματολόγιο, που περιλαμβάνεται σ' αυτό το φυλλάδιο, σχεδιάστηκε να χρησιμοποιείται με τὰ φύλλα απαντήσεων που τυπώνονται ή εγκρίνονται από την Ψυχολογική Εταιρεία. Αν χρησιμοποιηθεί άλλος τύπος φύλλου απάντησης, ή Ψυχολογική Εταιρεία δε θα είναι υπεύθυνη γὰ την έλλειψη εγκυρότητας τῆς βαθμολογίας. Η μετάφραση και ἡ προσαρμογή στην Ἑλληνική τοῦ ερωτηματολογίου, τοῦ φύλλου απαντήσεων καὶ τοῦ ἐργχειριδίου γιὰ τὴ χορήγηση, βαθμολόγηση καὶ ἐρμηνεία τοῦ τεστ ἔγινε ἀπὸ τὸ Δρα Κωνστ. Ἰωάν. Τσιμπούκη ὑστερὰ ἀπὸ ἐγγραφή ἀδείας ἀπὸ τὴ Psychological Corporation.

Copyright 1951 by The Psychological Corporation,  
The Psychological Corporation, 304 East 45th Street, New York, N. Y. 10017

Copyright 1974 γιὰ τὴν Ἑλληνική ἔκδοση καὶ πώληση  
Δρ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΙΩΑΝ ΤΣΙΜΠΟΥΚΗΣ  
ΚΡΕΜΟΥ 116, ΚΑΛΛΙΘΕΑ, ΑΘΗΝΑΙ Τηλ 9512454.

All rights reserved. No part of this inventory may be reproduced in any form of printing or by any other means, electronic or mechanical, including, but not limited to, photocopying, audiovisual recording, and tape-recording, and conveyed to information storage and retrieval systems, without permission in writing from the publishers.

ΜΗΝ ΑΝΟΙΞΕΤΕ ΑΥΤΟ ΤΟ ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΠΡΟΤΟΥ ΣΑ ΠΩ

## ΟΔΗΓΙΕΣ

Τὸ ερωτηματολόγιο αὐτὸ ἀποτελεῖται ἀπὸ 150 προτάσεις, πού ἔχουν σκοπὸ νὰ πάρουν ἓνα δείγμα ἀπὸ γνώμες γιὰ τὴς σχέσεις κατ'οἰκίαν. Ὑπάρχει μεγάλη διαφάνεια σχετικὰ μὲ τὸ πῶς πρέπει νὰ εἶναι οἱ σχέσεις αὐτές, γι' αὐτὸ δὲν ὑπάρχουν σωστὲς καὶ ἐσφαλμένες ἀπαντήσεις. Ὅ,τι ζητεῖται ἀπὸ σένα εἶναι νὰ ἐκφράσεις τὰ προσωπικά σου συναισθήματα γι' αὐτὲς τὲς προτάσεις. Διαβάσε καθε πρόταση καὶ ἀποφάσισε πῶς αἰσθάνεσαι γι' αὐτή. Μετὰ σημειώσε τὴν ἀπάντησή σου σὸ σχετικὸ χώρο, πού ὑπάρχει σὸ φύλλο ἀπάντησης.

ΜΗ ΓΡΑΦΕΙΣ Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΦΥΛΛΑΔΙΟ.

Ἐὰν ΣΥΜΦΩΝΕῖΣ ΑΓΟΡΑΥΤΑ, μάρκος τὸν χῆρο κατὼ ἀπὸ τὸ -1Α\* .....  
Ἐὰν ΣΥΜΦΩΝΕῖΣ, μάρκος τὸν χῆρο κατὼ ἀπὸ τὸ -1Β\* .....  
Ἐὰν οὐκ ΑΝΑΓΙΣΤΑΝΕΙΣΤΟΙΣ, μάρκος τὸν χῆρο κατὼ ἀπὸ τὸ +1\* .....  
Ἐὰν ΔΙΑΦΩΝΕῖΣ, μάρκος τὸν χῆρο κατὼ ἀπὸ τὸ +Δ\* .....  
Ἐὰν ΔΙΑΦΩΝΕῖΣ ΡΙΣΙΝΑ, μάρκος τὸν χῆρο κατὼ ἀπὸ τὸ +ΔΡ\* .....

1A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
1B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
2A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
2B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
3A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
3B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
4A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
4B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
5A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
5B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0

Νὰ σκεπτεσαι τὴν κάθε πρόταση σὲ σχέση μὲ τὴ γενική κατάσταση μᾶλλον παρά σὲ σχέση μὲ συγκεκριμένες περιπτώσεις. Δὲν ὑπάρχει χρονικὸ ὄριο, ἀλλὰ ἐργάσου ὅσο πιὸ γρήγορα μπορεῖς.

Σημείωση: Μὲ τὸν ὄρο δάσκαλος ἐννοοῦμε ὅλους τοὺς εκπαιδευτικούς καὶ μὴ πού ἀσκοῦν διδακτικὸ ἔργο.

ΠΑΡΑΚΑΛΕῖΣΑΙ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ



## ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Τα περισσότερα παιδιά είναι υπάκουα.
2. Οι μαθητές, που «κάνουν τόν έξυπνο» έχουν πολύ μεγάλη ιδέα για τόν εαυτό τους.
3. Περιπτώσεις μικρο - απειθαρχίας πρέπει, μερικές φορές, να μετατρέπονται σε άσπια.
4. Η δειλία είναι προτιμότερη από τη θρασύτητα.
5. Η διδασκαλία δε γίνεται ποτέ μονότονη.
6. Οι περισσότεροι μαθητές δεν εκτιμούν όσο κάνει ο δάσκαλος για αυτούς.
7. Εάν ο δάσκαλος γελάει μαζί με τους μαθητές σε περιπτώσεις άσπιας στην τάξη, ή τάξη τείνει να ξεφύγει απ' τόν έλεγχο.
8. Οι παρές τού παιδιού μπορεί να έποντεύονται πολύ προσεκτικά.
9. Τό παιδί πρέπει να ένθαρρύνεται να κρατάει για τόν εαυτό του τις συμπάθειες και αντίπαθειές τού.
10. Κάποτε κάνει καλό σ' ένα παιδί να κριτικάρεται μπροστά στους συμμαθητές του.
11. Δεν είναι επιθυμητή ή ανεξέλεκτη ύποκοή τού παιδιού.
12. Οι μαθητές πρέπει να κάνουν περισσότερη μελέτη στό σπίτι.
13. Τό πρώτο μάθημα, που πρέπει να μαθαίνει ένα παιδί, είναι να υπακούει χωρίς διαταγμό στό δάσκαλο.
14. Είναι δύσκολο να καταλάβεις τό σημερινά παιδιά.
15. Τονίζεται πάρα πολύ ή ανάγκη «να υπάρχει τάξη» μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

16. Η άποψη τού μαθητή σπάνια φρείλεται στό δάσκαλο.
17. Υπάρχουν περιπτώσεις, που ο δάσκαλος δεν πρέπει να κατηγορηθεί γιατί έχασε τήν ύπομονή του μ' ένα μαθητή.
18. Ο δάσκαλος δεν πρέπει ποτέ να συζητεί προβλήματα σέξ με τούς μαθητές.
19. Οι μαθητές περνούν πολύ εύκολα στό σύγχρονο σχολείο.
20. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να επιβαρύνεται με τά προβλήματα τών μαθητών του.
21. Οι μαθητές περιμένουν πολύ μεγάλη βοήθεια για τά μαθήματά τους από τό δάσκαλο.
22. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να αναμένεται, να θυσιάζει μία βραδιασκέδαση για να έπισκεφθεί τό σπίτι έξός παιδιού.
23. Τα περισσότερα παιδιά δεν προοπαθούν, όσο πρέπει, για να προετοιμάσουν τά μαθήματά τους.
24. Σε πολλά παιδιά σήμερα επιτρέπεται να ζούν με τόν τρόπο που θέλουν.
25. Οι έπιθυμίες τών παιδιών είναι τόσο σημαντικές, όσο και τών ενηλικών.
26. Όταν οι μαθητές δεν υπακούουν συνήθως πρέπει να κατηγορηθεί ο δάσκαλος.
27. Τό παιδί πρέπει να διδάσκεται, να υπακούει στους μεγάλους χωρίς να φέρνει αντίρρηση.
28. Τό κουρησιόρικο παιδί συνήθως έχει υπερβολική έμπιστοσύνη στις ικανότητές του.
29. Τα παιδιά έχουν τή φυσική τάση, να είναι άνυπάκουα.
30. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να δίνει μεγάλη πίστη στό λεγόμενα τών παιδιών.

31. Μερικά παιδιά κάνουν πολλές έρωτήσεις.
32. Δεν πρέπει να ζητάμε απ' τό μαθητή να στέκεται όρθιος, όταν λέει τό μάθημα.
33. Δεν πρέπει να περιμένουμε απ' τό δάσκαλο να διοικεί τό παιδί, αν οι γονείς του είναι άνικανοί να τό κάνουν.
34. Οι δάσκαλοι ποτέ δεν πρέπει να άμολογούν τήν άγνοιά τους σε ένα μάθημα μπροστά στους μαθητές τους.
35. Η πειθαρχία δεν είναι άυστηρή στό σημερινό σχολείο, όπως έπρεπε να είναι.
36. Οι περισσότεροι μαθητές στρούνται παραγωγικής φαντασίας.
37. Οι άπαιτήσεις έργασίας πρέπει να ποικίλλουν στους μαθητές.
38. Η πλειονότητα τών παιδιών παίρνουν στό σοβαρό τις ύπευθυνότητές τους.
39. Ο δάσκαλος χρειάζεται να είναι άυστηρός για να διατηρήσει καλή πειθαρχία στην αίθουσα διδασκαλίας.
40. Η έπιτυχία παρακινεί περισσότερο από τήν άποτυχία.
41. Οι φανταστικές ιστορίες πρέπει να τιμωρούνται, όπως και τά ψέμματα.
42. Κάθε μαθητής τής έκτης τάξης πρέπει να έχει τήν άναγνωστική ικανότητα που έχουν οι μαθητές τής έκτης τάξης.
43. Ένα καλό μέσο για τήν παρακίνηση τών μαθητών είναι ή σύγκριση τής έργασίας τους με τήν έργασία τών άλλων μαθητών.
44. Είναι προτιμότερο για ένα παιδί να είναι ντροπαλό παρά να είναι ένα «τρελλό άγόρι ή κορίτσι».

45. Ποτέ δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ή μείωση τού βαθμού σ τιμωρία.
46. Σήμερα χρειάζεται περισσότερη «ξέλο τής παλιάς έποχής».
47. Ο μαθητής πρέπει να μάθει, «ο δάσκαλος ξέρεi πολύ καλύτερα».
48. Η αύξηση τής έλευθερίας στ αίθουσα διδασκαλίας δημιουργεί σύγχυση.
49. Ο δάσκαλος δεν αναμένεται συμπαθεί τούς φυγόπονους.
50. Οι δάσκαλοι πρέπει να χρησιμοποιούν περισσότερη έξουσία ά ό,τι χρησιμοποιούν σήμερα.
51. Η μεγαλύτερη άνησυχία τών δσκάλων είναι τά προβλήματα τει πειθαρχίας.
52. Ο μαθητής, που δεν άποδίδει τίποτάν να μην έργάζεται σκλμά.
53. Δίνεται μεγάλη σημασία στί βαθμούς.
54. Τα περισσότερα παιδιά στρούται τής κοινής ευγένειας πρι τούς μεγάλους.
55. Τα έπιθετικά παιδιά είναι τά μεγαλύτερα προβλήματα.
56. Μερικές φορές, όταν ο δάσκαλος είναι άνικανος ν' άναγνωίσει τό φταιχτή, είναι ανάγκη τιμωρείται όλη ή τάξη.
57. Πολλοί δάσκαλοι δεν είναι άρκτά σοβαροί, όταν άσχολούνται με τούς μαθητές τους.
58. Τα παιδιά «πρέπει να βλέπουν και όχι να άκούονται».
59. Ο δάσκαλος πρέπει πάντοτε, να έχει τουλάχιστο μερικές έπιτυχίες.
60. Είναι εύκολότερο να διορθώνε προβλήματα πειθαρχίας παρά να προλάβεις.

- α) Τα παιδιά είναι παρα πολύ κοινωνικό στην αίθουσα διδασκαλίας
- β) Τα περισσότερα παιδιά, όταν αφήνονται ελεύθερα, είναι ηγέτες πληροφοριών.
- γ) Πολλά ανήλικα πράγματα συμβαίνουν στις αίθουσες διδασκαλίας σήμερα.
- δ) Το σχολείο πρέπει να κατηγορείται στις περιπτώσεις, που οι μαθητές είναι ψυχοπαθεί.
- ε) Τα παιδιά είναι πολύ ανεμελά
6. Τα παιδιά, που δεν προετοιμάζουν τα μαθήματά τους καθημερινά, πρέπει να καθόνται στο σχολείο μετά το μάθημα για να τα προετοιμάσουν.
7. Οι αλλοδαποί μαθητές συνήθως κάνουν το έργο, του δασκάλου όχι εύχαρτα.
8. Τα περισσότερα παιδιά θα ήθελαν να χρησιμοποιούν καλά την Ελληνική γλώσσα.
9. Η ανάθεση περισσότερης σχολικής εργασίας είναι συχνά ένα αποτελεσματικό μέσο τιμωρίας.
10. Η ατιμία, όπως υπάρχει στην υπατιή, είναι ίσως μία από τις σοβαρότερες ήθικες προσβολές.
11. Πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη ελευθερία στα παιδιά, όταν ενεργούν για να μάθουν.
12. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν, να υπακούουν τους δασκάλους, αν όχι γι' άλλο λόγο, αλλά γιατί είναι δασκάλοι.
13. Τα παιδιά δεν πρέπει πάντοτε να ξέρουν τους λόγους της κοινωνικής συμπεριφοράς.
14. Τα παιδιά συνήθως δεν έχουν το προσόν να διαλέγουν τα θέματα των εργασιών τους.
15. Κανένα παιδί δεν πρέπει να επαναστατεί κατά της εξουσίας.
76. Σήμερα υπάρχει πολλή επίσκεψη από χειρισμό των παιδιών.
77. Τα δύσκολα προβλήματα παιδείας απάνω αφελούνται στο δασκάλω.
78. Οι ιδιοτροπίες και όρμηδες ανάγκες των παιδιών χρειάζονται μεγαλύτερη προσοχή.
79. Τα παιδιά συνήθως δυσκολεύονται να εκπέσουν τις οδηγίες.
80. Τα παιδιά σήμερα έχουν πολλή ελευθερία στο σχολείο.
81. Όλα τα παιδιά πρέπει να αρχίσουν να διαβάζουν, όταν είναι έπτά ετών.
82. Η προαγωγή όλων των μαθητών έχει σαν αποτέλεσμα να χαμηλώνουν το επίπεδο απόδοσης των μαθητών.
83. Τα παιδιά είναι άδικα να σκεπτονται λογικά.
84. Ο δασκάλος δεν πρέπει να ανεχεται τη χρησιμοποίηση κοινών φράσεων από τους μαθητές.
85. Το παιδί που δε φερεται καλά πρέπει να τό κάνουμε να νιώσει ντροπή και ένοχή.
86. Αν ένα παιδί θέλει να μιλήσει ή να φύγει απ' τη θέση του, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, πρέπει πάντοτε να παίρνει την άδεια του δασκάλου.
87. Οι μαθητές δεν πρέπει να σεβονται περισσότερο τους δασκάλους απ' ό,τι οποιονδήποτε άλλο ενήλικα.
88. Οι μαθητές, που πετούν κίμωλις και σβηστήρες, πρέπει να τιμωρούνται αυστηρά.
89. Οι δασκάλω, που αγαπούνται περισσότερο, είναι εκείνοι που κατανοούν καλύτερα τους μαθητές των.
90. Πάρα πολλοί μαθητές προσπαθούν να κάνουν ευκολότερο το έργο των δασκάλων.

91. Πάρα πολλοί δασκάλω δε δίνουν έπαρκεις εξηγήσεις στη δασκαλία τους.
92. Υπάρχουν πολλές δραστηριότητες που δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ακαδημαϊκές και έχουν μπει στο αναλυτικό πρόγραμμα του αυχρόνου σχολείου.
93. Πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη ελευθερία στα παιδιά απ' ό,τι έχουν συνήθως.
94. Πάρα πολλοί μαθητές δε σκεπτονται τις επιθυμίες των δασκάλων τους.
95. Τα παιδιά δεν πρέπει να μιλούν για δικαιώματα, όταν οι ενήλικοι επιθυμούν να μιλήσουν.
96. Οι μαθητές συνήθως είναι βραδείς «να συλλαβούν» τη νέα υλη.
97. Οι δασκάλω πρέπει να ξέρουν την οικογενειακή κατάσταση κάθε μαθητή τους.
98. Οι μαθητές μπορεί να γίνουν πολυ ενδοληθικοί μερικές φορές.
99. Οι μαθητές δεν έχουν καμία δουλειά να κάνουν ερωτήσεις για το σέξ.
100. Πρέπει να λέμε στα παιδιά ακριβώς, τι να κάνουν και πώς να ενεργήσουν.
101. Πάρα πολλοί μαθητές σεβονται τα δικαιώματα του δασκάλου τους.
102. Δεν πρέπει να είναι ανεκτός ο ψιθυρός.
103. Ειδικώς οι ντροπαλοί μαθητές πρέπει να υποχρεώνονται να στέκονται όρθιοι, όταν λένε το μάθημα.
104. Οι δασκάλω πρέπει να προσέχουν περισσότερο σοβαρά τα προβλήματα συμπεριφοράς απ' ό,τι συνήθως.
105. Ο δασκάλω ποτε δεν πρέπει να αφήνει την τάξη ν' αυτοδιοικήται.
106. Ο δασκάλως δεν πρέπει να αναμένεται να εργάζεται περισσότερο απ' ό,τι πληρώνεται.
107. Δεν υπάρχει τίποτα πιο ερωτικό από μερικούς μαθητές.
108. « Η ελλειψη συμμόρφωσης » είναι πόνον μια από τις συχνότερες αιτίες αποτυχίας.
109. Οι περισσότεροι νεερο σήμερα είναι πολυ τυποεινά.
110. Κατα κανόνα οι δασκάλω, επιπολν επείκεις με τους μαθητές τους.
111. Οι βραδυκόμοις μαθητές συνήθως θέτουν σε δεικνισμα τη υπομονη του αλλου.
112. Η βραδυκόμοια έχει αξία για το συναγωνισμό.
113. Οι μαθητές σεβονται να επιχλούν το δύσκολο.
114. Τα παιδιά συνήθως δε σεβονται τους εαυτούς τους.
115. Οι κανονισμοί και οι νόμοι της αίθουσας διδασκαλίας πρέπει να θεωρούνται απαραίτητα.
116. Πάρα πολλοί μαθητές περνούν με πολλή ευκολία το χρόνο τους και δε μαθαίνουν να εργάζονται πραγματικά.
117. Τα παιδιά είναι τόσο αξελασηητα, ώστε να παραβλεπονται τα ελαττώματά τους.
118. Ο μαθητής, που συλλαβάνεται να γράφει αλλιώς πράγματα πρέπει να τιμωρείται αυστηρά.
119. Ο δασκάλωσ απάνω βρίσκει τα παιδιά πραγματικά ευχάριστα.
120. Συνήθως υπάρχει ένας καλός τρόπος να κάνεις τη σχολική εργασία, τον οποίο πρέπει να ακολουθούν όλοι οι μαθητές.

Ι Α = ΣΥΜΦΩΝΗ ΑΠΟΛΥΤΑ : ΑΝΑΠΟΦΑΣΙΣΤΟΙ Δ = ΔΙΑΦΟΡΗ  
 Ι = ΣΥΜΦΩΝΗ Η ΑΣΕΒΑΙΟΣ Η ΑΣΕΒΑΙΟΣ Δο = ΔΙΑΦΟΡΗ ΡΙΣΤΑ

- |  |   |
|--|---|
| <p>121. Δεν είναι πρακτικά δυνατό να σπράξας τη στομάχι κρύως στο ενδοσκόπιο των παιδιών</p> <p>122. Είναι δύσκολο να καταλάβει γιατί μερικά παιδιά θέλουν να έλθουν στο σχολείο ενώ οι το παιδί πριν είναι άσος να έλθει</p> <p>123. Τα παιδιά που δεν μπορούν να αποδώσουν στο παιχνίδι που έχει το σχολείο πρέπει να μένουν στην ίδια τάξη</p> <p>124. Το παιδί είναι συνήθως πολύ πεπεισμένος</p> <p>125. Μερικές φορές είναι ανάγκη να μην εστιάζει υποστήριξη που ε δίνεις στο παιδί</p> <p>126. Το παιδί σίγουρα έχουν πολλοί ελαύθερα</p> <p>127. Πρέπει να το πηγαίνει ο καθένας καλά στέβον με αποκόμης τε παιδί</p> <p>128. Το παιδί δεν είναι αρκετά μα με για να αποφασίσουν για το εαυτό τους</p> <p>129. Το παιδί που δεν μπορεί να νικήσει του πρέπει να νικάται</p> <p>130. Το παιδί θα σκεφτούν για το εαυτό τους και τον τους εστιάζει</p> <p>131. Δεν υπάρχει δικαιολογία για τη υπερβολική ευαισθησία μερικά παιδιά</p> <p>132. Δεν μπορείς να εμφορηθείς το παιδί</p> <p>133. Πρέπει να άνητοι εγγυηθείς στο παιδί για τους περιορισμούς που τους επιβάλλονται</p> <p>134. Ποσο πολλά παιδιά δεν είναι φέρονται για να μάθουν</p> <p>135. Το μάθημα που δεν είναι ενδιαφέρον με είναι δύσκολο είνου περιστασιακό παιδί στους μαθητές</p> <p>136. Ο μαθητής πρέπει να έχει πολύ καλά ή αναμένεται σε αυτό</p> | <p>137. Υπάρχει πολύ σημασία των φίλων σε βασισμένες είνος του προγράμματος</p> <p>138. Πρέπει να άνητοι απαντήσει η ευκαιρία στο παιδί που τραμάζει να άσει το μάθημα</p> <p>139. Ο δάσκαλος πρέπει να παρουσιάζει το πρόγραμμα του παιδιού που είνος αλλά να φροντιστικές δραστηριότητες</p> <p>140. Οι δάσκαλοι πιθανόν υπερτονίζουν τη σοβαρότητα κήπος συμπεριφοράς των μαθητών. Οπως η ε να γραφουν κειμενά λογικά</p> <p>141. Οι δάσκαλοι δεν πρέπει να είνω μένουν να τους αναπούν οι μαθητές</p> <p>142. Το παιδί είνω είνου πιο πολύ είνω απ ό η πολλοι είνω είνω</p> <p>143. Τη μεγαλύτερη ποσοτή σπονην το είνω είνω παιδί</p> <p>144. Οι δάσκαλοι μπορεί να είνω είνω είνω είνω και οι μαθητές</p> <p>145. Οι νεοοι σπονην είνω είνω είνω είνω και οι είνω είνω η η προηγούμενης γενιάς</p> <p>146. Η διαίτησι της περβαρις δεν είναι πρόβλημα όπως πολλοι υποστηρίζουν</p> <p>147. Ο μαθητής έχει το δικαίωμα να διαφωνεί άνητοι με τους άνητους του</p> <p>148. Ένα μεγάλο μέρος της κήπος συμπεριφοράς των μαθητών είνω είνω να είνω είνω το είνω είνω</p> <p>149. Δεν πρέπει να άνητοι κήπος να είνω είνω είνω είνω από το σχολείο</p> <p>150. Όταν είνω είνω το μάθημα ή προγράμμα δεν πρέπει να άνητοι από την είνω είνω</p> |
|--|---|

ΤΕΛΟΣ ΔΕΙΤΕ ΤΟ ΦΥΛΛΙΔΙΟ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΦΥΛΛΙΔΙΟ ΤΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΣ ΣΤΟΝ ΕΡΕΜΗΤΗ ΕΥΡΕΤΗΡΑ



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) Αλενχάρ Ευνίκη " Η επίδραση της συμπεριφοράς του δασκάλου στη συμπεριφορά του μαθητή " (μετάφραση Μηλίτσης Γεώργιος ) Σχολείο και Ζωή Μάρτιος 1980, τόμος 28<sup>ος</sup> , τεύχος 3 , σελ. 113 -117 .
- 2) Αλέξης Νικόλαος " Ο σύγχρονος δάσκαλος, στο σύγχρονο σχολείο " Σχολείο και Ζωή Μάιος, Ιούνιος , Ιούλιος 1982, τόμος 30<sup>ος</sup> , τεύχη 5,6,7, σελ. 240 - 244 .
- 3) Αξελός Κώστας Προς την πλανητική σκέψη εκδόσεις Εστία , Αθήνα 1985.
- 4) Αραβανής Γεώργιος Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου - μαθητών ως ψυχοκοινωνιολογικό φαινόμενο της σχολικής τάξης εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1990 .
- 5) Αραβανής Γεώργιος " Ο ρόλος του δασκάλου στη σύγχρονη εκπαίδευση " Σχολείο και Ζωή , Νοέμβριος 1983, τόμος 31<sup>ος</sup> , τεύχος 11, σελ. 341-349 .
- 6) Αραβανής Γεώργιος " Ο ρόλος του δασκάλου στη σύγχρονη εκπαίδευση " Σχολείο και Ζωή Δεκέμβριος 1983, τόμος 31<sup>ος</sup> , τεύχος 12, σελ. 415 - 421 .
- 7) Βεργόπουλος Κώστας Η απο - ανάπτυξη σήμερα , εκδόσεις Εξάντας , Αθήνα 1986 .
- 8) Γεωργούσης Παναγιώτης Παιδαγωγικοί Νεωτερισμοί , Αθήνα 1982 .
- 9) Γιάκη Χ.Σ. " Μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας " Σχολείο και Ζωή , Ιανουάριος 1983, τόμος 31<sup>ος</sup> , τεύχος 1 σελ. 32 - 36 .
- 10) Chatelet Francois Οι πολιτικές αντιλήψεις του 20<sup>ου</sup> αιώνα (μετάφραση

- Σταύρος Καραάς - Μιλτιάδης Κρητικός ) εκδόσεις Ράππας , Αθήνα 1988.
- 11) Δέλλης Χρήστος " Ο δάσκαλος ως παράγοντας μαθήσεως και το παιδαγωγικό του έργο " Σχολείο και Ζωή, Φεβρουάριος 1983, τόμος 31 <sup>ος</sup>, τεύχος 2, σελ. 86 - 91 .
- 12) Δημητριάδης Νίκος " Ο ρόλος του δασκάλου και οι στόχοι της διδασκαλίας " Σχολείο και Ζωή , Αύγουστος - Σεπτέμβριος 1982, τόμος 30 <sup>ος</sup> , τεύχη 8,9 σελ. 280 - 284 .
- 13) Ελευθεριάδου - Στεφανάκου Άννα " Σχέσεις δασκάλου - μαθητή " Σύγχρονη Εκπαίδευση , Ιούλιος - Αύγουστος 1984, τεύχος 17, σελ. 87 - 89 .
- 14) Ζωγράφου Ανδρέας Σχολική Κοινωνική Εργασία (Θεωρία \_ Πράγματα - Πράξη - Προβλήματα ) Πάτρα 1989.
- 15) Henecka Hans Peter Βασική κατεύθυνση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ( μετάφραση Κακαλέτης Γ.Σ ) , εκδόσεις Καστανιώτης, Αθήνα 1990.
- 16) Ιβριώτη Ρόζα Παιδεία και Κοινωνία , εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή , Αθήνα 1985 .
- 17) Καλέμης Κωνσταντίνος " Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο αυταρχικό σχολείο " Σχολείο και Ζωή , Ιούλιος - Αύγουστος - Σεπτέμβριος 1984, τόμος 32 <sup>ος</sup> , τεύχη 7,8,9 σελ. 275 - 277 .
- 18) Καραγιώργης Ανδρέας " Οι νέες δομές παιδείας και ο ρόλος του δασκάλου " Νέα Παιδεία , Άνοιξη 1977, τόμος 1<sup>ος</sup> , τεύχος 1, σελ. 58-64 .
- 19) Κατσιφύρας Δ.Γ. "Προσωπικότητα " λήμμα στο Σύντομο Κοινωνικοπολιτι-

- κό λεξικό , εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή , Αθήνα 1986, σελ. 46 .
- 20) Κοκκίνης Νικόλαος " Οι μορφές διδασκαλίας κατά το νέο σχολείο " Σχολείο και Σπίτι , Μάρτιος 1978, τόμος 17 <sup>OS</sup> , τεύχος 3, σελ. 111-114.
- 21) Κοκκίνης Νικόλαος " Οι μορφές διδασκαλίας κατά το νέο σχολείο " Σχολείο και Σπίτι , Απρίλιος 1978, τόμος 17 <sup>OS</sup> , τεύχος 4, σελ. 173 - 177 .
- 22) Κοκκίνης Νικόλαος " Οι μορφές διδασκαλίας κατά το νέο σχολείο " Σχολείο και Σπίτι , Μάιος 1978, τόμος 17 <sup>OS</sup> , τεύχος 5 , σελ. 230 - 233.
- 23) Κοσμόπουλος Αλέξανδρος Στοιχεία γενικής διδακτικής και αξιολόγησης, εκδόσεις Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων , Αθήνα 1985 .
- 24) Κοσμόπουλος Αλέξανδρος Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου , εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών , Πάτρα 1985.
- 25) Lasswell Harold Η δομή και η λειτουργία της επικοινωνίας στην κοινωνία , στο συλλογικό έργο : Το μήνυμα του μέσου, (μετάφραση Λυκτιαρδπούλου Α ) , εκδόσεις Αλεξάνδρεια , Αθήνα 1989 .
- 26) Λυσιάρ Ζαν - Φρανσουά Η μεταμοντέρνα κατάσταση ( μετάφραση Παπαγιώργης Γ .) εκδόσεις Γνώση , Αθήνα , 1988 .
- 27) Παυρογιώργου Γεώργιος " Μύθοι για τη διδασκαλία : Το παν εξαρτάται από το δάσκαλο " Σύγχρονη εκπαίδευση , Σεπτέμβριος - Οκτώβριος 1989, τεύχος 48, σελ. 17 - 20 .
- 28) Μαυρογιώργου Γεώργιος " Μύθοι για τη διδασκαλία : η διδασκαλία είναι τέχνη " Σύγχρονη Εκπαίδευση , Ιανουάριος - Φεβρουάριος 1990 , τεύχος 50 , σελ. 19 - 21 .

- 29) Μαυρογιώργου Γεώργιος " Μύθοι για τη διδασκαλία : η διδασκαλία είναι τέχνη " Σύγχρονη Εκπαίδευση , Μάρτιος - Απρίλιος 1990, τεύχος 51 , σελ. 15 - 18 .
- 30) Μαυροσκούφης Δημήτρης " Το μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας και οι εκπαιδευτικοί, οι επιπτώσεις του ανοίγματος της εκπαίδευσης στη θέση και τους ρόλους των εκπαιδευτικών " Σύγχρονη Εκπαίδευση , Μάιος - Ιούνιος 1988, τεύχος 40, σελ. 64 - 78 .
- 31) Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια Τόμος 1 <sup>ος</sup> , εκδόσεις Ακάδημος, Αθήνα 1978, σελ. 355 για τη λέξη " Αγωγή " .
- 32) Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια Τόμος 11 <sup>ος</sup> , εκδόσεις Ακάδημος, Αθήνα 1980, σελ. 296, για τη λέξη " επικοινωνία " .
- 33) Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια Τόμος 32 <sup>ος</sup> , εκδόσεις Ακάδημος , Αθήνα 1983, σελ. 324 , για τη λέξη " συμπεριφορά " .
- 34) Μιχαλακόπουλος Γ. " Τάσεις στην ελληνική εκπαίδευση " Σύγχρονη Εκπαίδευση , Νοέμβριος - Δεκέμβριος 1984, τεύχος 19, σελ. 49 - 55 .
- 35) Μιχαλακόπουλος Γ. " Τάσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση " Σύγχρονη Εκπαίδευση , Ιανουάριος - Φεβρουάριος 1985, τεύχος 20 , σελ. 79 - 81.
- 36) Morrison και McIntyre Δάσκαλοι και διδασκαλία ( μετάφραση Νταλάκας Θεόδωρος ) , Αθήνα 1975.
- 37) Μπέλλας Θρασύβουλος Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής , εκδόσεις Επικαιρότητα , Αθήνα 1985 .
- 38) Μυλωνάς Θεόδωρος Σημειώσεις εισαγωγής στην Κοινωνιολογία, Πάτρα 1988.
- 39) Muhlbauer K. Κοινωνικοποίηση , θεωρία και έρευνα ( μετάφραση Δημοκίδης Δημήτριος), εκδόσεις Κυριακίδη , Θεσσαλονίκη 1985 .



- 40) Ξωχέλλης Παναγιώτης Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικός σήμερα , εκδόσεις Κυριακίδη , Θεσσαλονίκη 1989.
- 41) Ξωχέλλης Παναγιώτης Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος , εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1990 .
- 42) Ξωχέλλης Παναγιώτης " Ο εκπαιδευτικός και το έργο του υπό το πρίσμα της σύγχρονης εμπειρικής έρευνας " Φιλόλογος , Ιούνιος 1978, τόμος 3 <sup>ος</sup> , τεύχος 14, σελ. 350 - 364 .
- 43) ΟΛΜΕ - συζητήσεις για την εκπαίδευση : Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή , Αθήνα, 1988 .
- 44) Πάνου Κωσταντίνος " Τρόποι για την άσκηση ελέγχου της συμπεριφοράς του δασκάλου " Σχολείο και Ζωή , Φεβρουάριος 1979, τόμος 27 <sup>ος</sup> , τεύχος 2 , σελ. 56 - 62 .
- 45) Πάνου Κωσταντίνος " τρόποι για την άσκηση ελέγχου της συμπεριφοράς του δασκάλου " Σχολείο και Ζωή , Μάρτιος 1979, τόμος 27 <sup>ος</sup> , τεύχος 3 σελ. 112 - 115 .
- 46) Πανταζίδης Β. " Ο δάσκαλος - παιδαγωγός, ο ουσιαστικός συντελεστής του πνεύματος της πειθαρχία στο σχολείο " . Σύγχρονη Εκπαίδευση Οκτώβριος - Δεκέμβριος 1981, τεύχος 5 , σελ. 81 - 85 .
- 47) Παπαδημητρίου Θάνος Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία (σημειώσεις ) Πάτρα 1977 .
- 48) Παπαϊωάννου Καλλιόπη " Κοινωνική εργασία σε σχολικό πλαίσιο " Εκλογή Δεκέμβριος 1982, τεύχος 58, σελ. 196 - 201 .
- 49) Παπαϊωάννου Κωσταντίνος " Ποιός πρέπει να είναι ο καλός δάσκαλος " Σχολείο και Ζωή Σεπτέμβριος 1978, τόμος 26 <sup>ος</sup> τεύχος 9, σελ. 337 - 339 .

- 50) Παπανούτσου Π. " Η φυσιολογική του δασκάλου " Σύγχρονη εκπαίδευση
- 51) Παπάς Αθανάσιος Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας, εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1988, σελ. 241 .
- 52) Πολεμικός Νικήτας " Το πορτραίτο του καλού δασκάλου από ανθρωπιστική άποψη " Σχολείο και Ζωή Νοέμβριος 1980, τόμος 28 <sup>ος</sup>, τεύχος 11, σελ. 350 - 352 .
- 53) Πολυχρονόπουλος Πάνος Παιδεία και Πολιτική στην Ελλάδα, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1980.
- 54) Ροδανάκης Ιωάννης " Διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου " Σχολείο και Ζωή Μάρτιος 1977, τόμος 25 <sup>ος</sup>, τεύχος 3, σελ. 422 - 427 .
- 55) Ροδανάκης Ιωάννης " Διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου " Σχολείο και Ζωή, Απρίλιος 1977, τόμος 25 <sup>ος</sup>, τεύχος 4, σελ. 468 - 473 .
- 56) Σαράλης Ι. " προσωπικότητα " λήμμα στο Λεξικό βασικών εννοιών, εκδόσεις Σιδέρη, Αθήνα 1974, σελ. 75.
- 57) Σούρλας Ευριπίδης " Οι σχέσεις διδασκάλων και μαθητών κατά τις απόψεις της νεώτερης παιδαγωγικής επιστήμης " Σχολείο και Ζωή Ιανουάριος 1980, τόμος 28 <sup>ος</sup>, τεύχος 1, σελ. 12 - 14.
- 58) Τσαούσης Δ. Η κοινωνία του ανθρώπου, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1985.
- 59) Τσαρδάκης Δημήτρης Η γένεση του κοινωνικού ανθρώπου, Αθήνα 1987.
- 60) Τσιμπούκης Κωνσταντίνος Οδηγός εφαρμογής του ερωτηματολογίου της Μινεσότα για τη στάση του εκπαιδευτικού, Αθήνα 1977 .



- 61) Τσιπλητάρης Αθανάσιος " Α. Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης  
 Β. Η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας " Σύγχρονη Εκπαίδευση , Μάρ-  
 τιος - Απρίλιος 1990, τεύχος 51 , σελ. 56 - 68 .
- 62) Υδρόγειος , τόμος 5 <sup>ος</sup> εκδόσεις Δομική, Αθήνα 1982 σελ. 290, για τη  
 λέξη " εκπαιδευτικοί λειτουργοί " .
- 63) Υδρόγειος , τόμος 14 <sup>ος</sup> εκδόσεις Δομική, Αθήνα 1982, σελ. 300, για  
 τη λέξη " σχολείο "
- 64) Φίλιας Βασίλης Κοινωνία και εξουσία στην Ελλάδα , εκδόσεις Gutenberg  
 Αθήνα 1985 .
- 65) Φλουρής Γ. , Κουλοπούλου Α. , Σπυριδάκη Ι . Το αυτοσυναίσθημα και η  
παιδαγωγική του αντιμετώπιση , εκδόσεις Αλκυών , Αθήνα 1981 .
- 66) Φλουρής Γ. " Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά τους "  
Νέα Παιδεία φθινόπωρο 1982, τόμος 6 <sup>ος</sup> , τεύχος 23, σελ. 26 - 31 .
- 67) Φράγκος Χρήστος Ψυχοπαιδαγωγική , Αθήνα 1977 .
- 68) Φράγκος Χρήστος Η σύγχρονη διδασκαλία . Μελέτες παιδαγωγών Ανατο-  
λής και Δύσης , εκδόσεις Gutenberg , Αθήνα 1986 .
- 69) Φραγκουδάκη Άννα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδόσεις Παπαζήση,  
 Αθήνα 1985
- 70) Χαραλαμπόπουλος Ιωάννης Γενική Παιδαγωγική , Αθήνα 1983, σελ. 147 .
- 71) Χατζηδήμου Δημήτρης " Η προσωπικότητα του δασκάλου " Σχολείο και  
Ζωή , Μάϊος - Ιούνιος 1984, τόμος 32 <sup>ος</sup> , τεύχη 5 - 6 ,σελ. 193 -  
 198 .
- 72) Χρόνης Γεώργιος " Αυθεντία του δασκάλου . Ελευθερία και πρωτοβουλία  
 του μαθητή " Σχολείο και Ζωή Σεπτέμβριος 1981, τόμος 29 <sup>ος</sup> , τεύχος  
 9, σελ. 322 - 332 .