



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

Ειδίκευση: «*Η Παιδαγωγική ως επιστήμη και πράξη σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**« Η Παιδαγωγική Ετοιμότητα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας:
ο ρόλος της στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος.»**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Σκλαβενίτου Αικατερίνη (Α.Μ. 326)

Επιβλέπων καθηγητής: Καρράς Κωνσταντίνος

Ρέθυμνο

2020

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	13
1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ.....	13
1.1. ΕΠΑΡΚΕΙΑ – ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ.....	13
1.1.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	13
1.1.2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	14
1.1.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ	15
1.1.4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ.....	15
1.1.5. ΣΤΟΧΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ.....	16
2. ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	17
2.1. ΕΝΝΟΙΑ.....	17
2.2. ΕΙΔΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ.....	18
2.3. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ.....	19
2.4. ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ	21
3. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ Η΄ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ;	23
4. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΤΑ G. ΜΙΑΛΑΡΕΤ	26
5. ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	28
6. ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΘΕΣΜΟΥ – ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ /ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΘΕΣΜΟΣ - ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ.....	30
6.1 Το σχολείο ως χώρος αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνίας.....	33
7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	35
7.1. Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ.....	39
8. ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	41
9. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ / ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	49
9.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	49
10. ΣΚΟΠΟΙ/ ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ	52
11. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	53

Β ' ΜΕΡΟΣ.....	54
1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	54
1.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ	54
1.2. ΔΕΙΓΜΑ	55
1.3. ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	56
1.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	56
2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΕΥΡΗΜΑΤΑ	58
2.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	58
2.2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	59
2.3. ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ.....	60
2.4. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	62
2.5. ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	64
2.6. ΒΑΘΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	68
2.7. ΔΙΑΘΕΣΗ ΜΑΘΗΤΗ ΠΡΟΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	71
2.8. ΣΗΜΑΣΙΑ ΘΕΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	73
2.9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ	74
2.10. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ/ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	77
2.11. Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ.....	79
2.12. Η ΕΠΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ.....	82
2.13. Η ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	83
3. ΕΡΜΗΝΕΙΑ – ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	84
3.1. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ –ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	84
3.2. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	88
3.3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	90
3.4. Η ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	94
3.5. ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ	98
4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ	99
5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	100
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	110

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ ιδιαίτερος τους καθηγητές μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης για την αμέριστη βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου, καθώς και για τη σημαντική τους βοήθεια ως προς τον προβληματισμό μου για την πορεία εκπόνησης και τη δομή της διπλωματικής μου εργασίας. Η συνάντησή μου μαζί τους υπήρξε καθοριστική για την μετέπειτα πορεία της σκέψης και δράσης μου ως δασκάλας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιθυμώ να ευχαριστήσω την επιτροπή αξιολόγησης, την κ. Καλογιαννάκη Πέλλα και τον κ. Ελευθεράκη Θεόδωρο για την αφιέρωση του πολύτιμου χρόνου τους. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την κ. Καλογιαννάκη, διότι υπήρξε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της αστείρευτη πηγή έμπνευσης.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου τον κ. Καρρά Κωνσταντίνο για τις καίριες επισημάνσεις του, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη με την οποία με περιέβαλλε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας προσπάθειας. Δίχως την πολύτιμη βοήθειά του δε θα είχα φθάσει στην ολοκλήρωση της έρευνάς μου.

Ευχαριστώ τέλος, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που μοιράστηκαν μαζί μου τις έγνοιες, τους προβληματισμούς, τις ανησυχίες αλλά και τις πεποιθήσεις τους για τις τάξεις τους και τα μαθήματά τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να προβληματίσει σχετικά με την παιδαγωγική κατάρτιση και ικανότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως ειδικότητας ή εμπειρίας και παράλληλα να προβληματίσει για τον βαθμό στον οποίο προετοιμάζονται επαρκώς οι εκπαιδευτικοί, ώστε εισερχόμενοι στην τάξη να είναι έτοιμοι να αντεπεξέλθουν στον απαιτητικό τους ρόλο.

Τα ερωτήματα τα οποία κίνησαν κατά κύριο λόγο το ερευνητικό μας ενδιαφέρον αφορούσαν στην ικανότητα του εκπαιδευτικού Δευτεροβάθμιας να διαμορφώσει θετικό μαθησιακό κλίμα στην τάξη με βάση τις απαραίτητες παιδαγωγικές αρχές και τον βαθμό στον οποίο τον προβληματίζει η αποτελεσματικότητά του σε αυτά τα πλαίσια. Η έρευνα έγινε με ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Το δείγμα αποτελούνταν από μια ομάδα δέκα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έξι γυναίκες και τέσσερις άνδρες, διαφορετικών ειδικεύσεων και με ποικίλα έτη προϋπηρεσίας.

Κατά την ποιοτική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη και διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με:

- τη στάση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την παιδαγωγική διαχείριση των μαθητών τους στην τάξη,
- την εκτίμηση του βαθμού ετοιμότητάς τους για την αντιμετώπιση ζητημάτων συμπεριφοράς, ώστε να διατηρείται θετικό μαθησιακό κλίμα,
- την προσωπική εμπειρία που έχουν οι ίδιοι αποκομίσει από την παιδαγωγική διάσταση της εργασίας τους,
- την άποψή τους για τον τρόπο με τον οποίο στηρίζει η σχολική κοινότητα και η Πολιτεία την παιδαγωγική τους υπόσταση.

Με τον όρο ετοιμότητα εννοούμε την ικανότητα του επαγγελματία να τροποποιεί τη συμπεριφορά του ή τις μεθόδους δράσης του ανάλογα με τις συνθήκες που αντιμετωπίζει στον εργασιακό χώρο. Η έννοια της ετοιμότητας φαίνεται να επικαλύπτεται από τον όρο επάρκεια στον εκπαιδευτικό – παιδαγωγικό χώρο, αλλά

είναι σημαντική η διαφοροποίησή τους δεδομένου ότι η ετοιμότητα συνίσταται στην απόκτηση δεξιοτήτων μέσω πρακτικής εξάσκησης και συγκεκριμένα αφορά την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει στην πράξη και με επιτυχία - χωρίς δηλαδή να αποσυντονίζεται ο ίδιος και οι μαθητές του - καταστάσεις και συνθήκες που διαταράσσουν τη «γραμμικότητα» στην τάξη.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανησυχία και κάποιες φορές ανασφάλεια για τη διαχείριση της τάξης λόγω έλλειψης ετοιμότητας για να ανταποκριθούν σε όλες τις καταστάσεις που χρήζουν ιδιαίτερων παιδαγωγικών χειρισμών. Συμφωνούν ότι με την ανάλογη κατάρτισή τους και τη βοήθεια της εμπειρίας στην πορεία των χρόνων κατόρθωσαν να αποβάλουν την αρχική ανασφάλεια ή αδυναμία δράσης που τους διακατείχε, ένιωσαν πιο σίγουροι και προετοιμασμένοι για να ακολουθήσουν δρόμους περισσότερο επωφελείς για τους μαθητές τους, ωστόσο υπογράμμισαν το γεγονός ότι όταν ξεκίνησε η καριέρα τους στην τάξη έσφαλαν σε πολλά σημεία και πάντα εις βάρος των μαθητών. Επομένως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας η παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση δρα θετικά στο κλίμα της τάξης και στις επιδόσεις των μαθητών.

Σε αυτή τη βάση αποκαλύφθηκε η πεποίθηση ότι υπάρχει ανάγκη εμπλουτισμού των προπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών που στοχεύουν να βρεθούν στην τάξη τόσο σε θεωρητικό όσο - και μάλιστα κυρίως - σε πρακτικό επίπεδο. Τονίστηκε επίσης, η ανάγκη συνδρομής και επανακαθορισμού των στόχων της εκπαίδευσης από πλευράς της Πολιτείας.

Λέξεις κλειδιά: παιδαγωγική ετοιμότητα, παιδαγωγική επάρκεια, κλίμα της τάξης, ρόλος εκπαιδευτικού, αποτελεσματικό σχολείο.

ABSTRACT

The aim of this study is to inform about the educational training and ability of secondary education teachers, no matter their field or experience and in the meanwhile to discuss about the level of teachers' full preparation in the purpose of entering the classroom ready to cope with their demanding role.

The major questions that spurred our researching interest were related to the ability of the secondary education teacher to create a pleasant learning atmosphere in the classroom based on the essential educational regulations as well as the level of their worry about their efficiency for the above. The sample consists of a ten-teachers group, six women and four men, with different fields and years of work experience.

During the approach of quality the tool that was used was a half-structured interview and the opinions of the teachers that were analyzed had to do with:

- The position of secondary education teachers as far as their educational approach of their students in the classroom is concerned
- The estimation of their readiness level to cope with difficulties concerning their students' behavior so that a positive learning atmosphere is maintained
- The personal experience they gained themselves through the educational dimension of their job.
- Their opinion about the way in which school's educational role is helped by the educational community as well as the State.

The term "readiness" is the ability of the professionals to modify their behavior or teaching method in accordance to the circumstances in the classroom. We tried to underline the importance of "readiness" and the differentiation from the term "adequacy".

According to the results of our research the majority of the teachers tend to feel insecure as far as their knowledge and pedagogical capacity are concerned and insist on the efficiency of further training before entering the classrooms. Teachers also tend to insist on the correlation between teacher's pedagogical training and positive

classroom's climate which leads to the involvement of the State in the field of undergraduate studies, especially with the enrichment that practical lessons and exercises can provide the teacher apart from the theoretical ones.

Key words: teachers' readiness, teacher's adequacy, classroom's climate, the role of the teacher, effective school.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Εν αρχή ην ο δάσκαλος. Μη ο δάσκαλος η φύση θα ήταν, δε θα ήταν όμως οι κοινωνίες. Θα υπήρχε ο χρόνος, αλλά δε θα υπήρχε η ιστορία. Και στο βασίλειο των ζωντανών ήχων θα άκουγε κανείς την κραυγή, τα χουγιαχτά, τα συνθήματα. Δε θα άκουγε όμως ούτε θα 'βλεπε τη φωνή, τα γράμματα της γραφής, τις συμφωνίες και τους χορούς.

Γιατί; Απλά γιατί ο δάσκαλος είναι που μεταμορφώνει τον εγκέφαλο του ζώου σε νου του ανθρώπου. Αυτός κατορθώνει ώστε η ματιά του καθένα μας να μη μένει βλέμμα βοδιού, αλλά να γίνεται βιβλίο ανοιχτό να το διαβάζεις. [...] Χωρίς τον δάσκαλο το πνεύμα που πνέει θα παραπόμενε άψυχος άνεμος.

Αν έλειπαν οι δάσκαλοι, η γη μας θα 'ταν τυφλή. Και το σύμπαν ανυπόστατο.»

Δ. Λιαντίνης

Ο καθηγητής μας Δ. Λιαντίνης στο Πανεπιστήμιο συνήθιζε να αυτοσυστήνεται «δάσκαλος» και αυτόν τον τίτλο ήθελε να φέρει κι εμείς να μάθουμε να τιμούμε. Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός για το μέλλον της Παιδείας και για την πορεία όλων των πολιτών στα πλαίσια της κοινωνικής οργάνωσης και της συμβίωσης των ανθρώπων στον δρόμο για την εξέλιξή τους. Σήμερα ο δάσκαλος οφείλει περισσότερο από κάθε άλλη φορά να διαδραματίσει ρόλο καταλυτικής σημασίας στην ανάπτυξη και την πορεία της ζωής των νέων μελών της κοινωνίας.

Επιπλέον, ο σύγχρονος άνθρωπος επιβάλλεται να συνειδητοποιήσει την «άγνοιά του» ξανά και να στοχεύσει σε μια μακροπρόθεσμη και βιώσιμη ανάπτυξη με δεδομένο ότι η Γνώση είναι ενιαία και πολυεδρική. Διότι, όπως γράφει ο Yuval Noah Harari «οι άνθρωποι έχουμε προοδεύσει αλλά κανείς δεν ξέρει που πηγαίνουμε....» (Harari 2015).

Είναι γεγονός ότι το μέλλον της εκπαίδευσης σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο με σημαντικές προκλήσεις για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι κάτι που πρέπει να προβληματίζει όλη την κοινωνία, αλλά κυρίως την εκπαιδευτική κοινότητα. Σε παγκόσμιο επίπεδο από την έκθεση του ΟΟΣΑ «Το μέλλον της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων: Εκπαίδευση 2030» προκύπτουν φόβοι για την πορεία που αναμένεται να ακολουθήσουμε και την πραγματικότητα που θα κληθούμε να βιώσουμε (ΟΟΣΑ, 2018). Μεταξύ άλλων σε αυτή την έκθεση επισημαίνονται οι ακόλουθες παράμετροι για το μέλλον:

- η κλιματική αλλαγή και εξάντληση των φυσικών πόρων
- η ασφάλεια στον κυβερνοχώρο
- η αύξηση του πληθυσμού
- η διεύρυνση των ανισοτήτων στο βιοτικό επίπεδο και τις πιθανότητες ζωής
- θέματα ασφάλειας παιδιών
- η απειλή πολέμου
- κλιμάκωση της τρομοκρατίας

Επισημαίνεται επιπλέον, ότι η σύγκρουση, η αστάθεια και η αδράνεια συχνά συνδέονται με τη λαϊκιστική πολιτική διαβρώνοντας την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις διακυβέρνησης, αλλά και στη δύναμη των πολιτών. Παράλληλα τα μαθησιακά εργαλεία που έχουν πολλαπλασιαστεί, κυρίως μέσω της αξιοποίησης της τεχνολογίας, παρέχουν απεριόριστη προσβασιμότητα σε μια πλειάδα εκπαιδευτικών πηγών και ταυτόχρονα επανατοποθετούν νέους, διαρκώς μεταβαλλόμενους όρους για τη δόμηση της σχέσης διδασκαλία και μάθηση.

Η εκπαίδευση πρέπει να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο και προς την αντίστοιχη κατεύθυνση, ώστε να βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν και να συμβάλουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν με στόχο την ατομική και συλλογική ευημερία υπό το πρίσμα ενός μακροπρόθεσμου σχεδιασμού. Οι εκπαιδευτικοί επομένως, καλούνται να αναπτύξουν νέες ικανότητες και να προσαρμόσουν τις παρεχόμενες κατευθύνσεις τους προς τους μαθητές τους, έτσι ώστε να εξακολουθούν να είναι επίκαιροι και ελκυστικοί αλλά ταυτόχρονα χρήσιμοι και αποτελεσματικοί στη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας. Οι στόχοι του σχολείου επομένως, οφείλουν να εμβαθύνουν πέρα από τα γνωστικά αντικείμενα και

την αντιμετώπιση της γνώσης χρησιμοθηρικά ή επιδερμικά. Η εκπαίδευση με την ευρεία της έννοια περιλαμβάνει την ανατροφή ενός παιδιού και σε αυτή τη βάση πρέπει να καλύπτει τους στόχους για την ολόπλευρη ανάπτυξή του που θα το οδηγήσουν στην ισορροπία σώματος και πνεύματος, στη μύηση σε αξίες και ιδανικά πανανθρώπινης σημασίας, στην αυξανόμενη κατανόηση για τον εαυτό του, τους άλλους ανθρώπους, και για το περιβάλλον του, φυσικό ή ανθρώπινο. Πέρα λοιπόν, από τα πρακτικά ζητήματα και τις δεξιότητες που θα καλλιεργηθούν είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση σε ζητήματα αγωγής των νέων, ώστε να αναπτυχθεί η κριτική τους σκέψη και να αποβεί ο προβληματισμός τους θετικός για το κοινωνικό σύνολο.

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα δείξει τον δρόμο προς αυτή την κατεύθυνση και έχοντας την κατάλληλη κατάρτιση θα μπορέσει να συνεργαστεί εποικοδομητικά τόσο με τους νέους όσο και με το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, προκειμένου να διασφαλιστεί ένα ευοίωνο μέλλον. Την εξουσία αλλά κυρίως την ευθύνη που διαθέτει ο εκπαιδευτικός απέναντι στον μαθητή οφείλει να τη διαμορφώσει με πλήρη αρμονία προς τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς τους οποίους επιβάλλεται να υπηρετεί και έτσι να αντιμετωπίσει τον μαθητή ως ένα άτομο με τη δική του υπόσταση, τις δικές του ιδιαιτερότητες, τους δικούς του στόχους και πεποιθήσεις.

Ωστόσο, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να υλοποιήσει τον ρόλο του, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η διαμόρφωση ενός κατάλληλου σχολικού, επαγγελματικού και εργασιακού περιβάλλοντος από την πολιτεία και, ειδικότερα, από την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, στο οποίο να καθίσταται σαφές πέρα από πολιτικές σκοπιμότητες ότι η πολιτεία έχει τη βούληση να σέβεται και να στέκεται αρωγός στο έργο των εκπαιδευτικών το οποίο είναι και απαιτητικό και πολυδιάστατο. Άλλωστε είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός επωμίζεται πολλά από τα δεινά και τα κακώς κείμενα όχι μόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας στο σύνολό της και αποτελεί κοινή θέση ότι ένας εκπαιδευτικός που είναι δυσαρεστημένος θα αποδώσει λιγότερο στο έργο που επιτελεί. (Καρράς, Κ. 2011).

Με γνώμονα τους παραπάνω προβληματισμούς στοχεύουμε στην παρούσα εργασία να αναλογιστούμε τον βαθμό επίτευξης των στόχων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα παιδαγωγικής

διαχείρισης της τάξης, αλλά και αποτελεσματικότητας της διδακτικής τους προσπάθειας. Επίσης, στοχεύουμε να καταγράψουμε τον βαθμό στον οποίο οι λοιπές κοινωνικές ομάδες και δη οι αρμόδιοι φορείς συνεπικουρούν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους δράση.

Α΄ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ

1.1. ΕΠΑΡΚΕΙΑ – ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

Η έννοια της «επάρκειας» είναι μια έννοια ρευστή. Στη γλώσσα μας χρησιμοποιείται σε ένα ευρύ φάσμα και το περιεχόμενό της μεταβάλλεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Στην καθημερινή ζωή η χρήση της έννοιας αφορά την ικανοποιητική ποσότητα αγαθών ή την ικανότητα προσώπων σε συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά (Γεωργογιάννης, 2009)). Στην ξενόγλωσση αρθρογραφία συναντάται ο όρος «adequacy» προκειμένου να γίνει αναφορά στην ικανότητα επαγγελματιών σε διάφορους χώρους να αντεπεξέλθουν στις υποχρεώσεις και να φέρουν εις πέρας με επιτυχία το έργο τους.

Η ετοιμότητα γενικά ορίζεται ως «η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά ως αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας». (Μπαμπινιώτης, 1998). Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος readiness απαντάται κυρίως σε έρευνες ή μελέτες οι οποίες εστιάζουν στην ικανότητα του επαγγελματία να τροποποιεί τη συμπεριφορά του ή τις μεθόδους δράσης του ανάλογα με τις συνθήκες που αντιμετωπίζει στον εργασιακό χώρο. Η έννοια της «ετοιμότητας» φαίνεται να επικαλύπτεται από τον όρο επάρκεια στον εκπαιδευτικό – παιδαγωγικό χώρο, παρά το γεγονός ότι είναι σημαντική η διαφοροποίησή τους δεδομένου ότι η ετοιμότητα συνίσταται στην απόκτηση δεξιοτήτων μέσω πρακτικής εξάσκησης. (Γεωργογιάννης,ό.π).

1.1.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

Ως «εκπαιδευτική επάρκεια» ορίζεται η θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση που καλύπτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις, που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός, οι οποίες παρέχονται ή θα έπρεπε να παρέχονται στα Πανεπιστημιακά Τμήματα από τα οποία αποφοιτούν εκπαιδευτικοί για την

Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση(Γεωργογιάννης, 2005). Περιλαμβάνει την κατάρτιση που αποκτά ο υποψήφιος εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του (Μπομπαρίδου et al. 2004), όλες δηλαδή τις γνώσεις σε επίπεδο θεωρητικό, ερευνητικό, διδακτικό και επιστημονικό. Ο όρος έχει συνδεθεί με την επάρκεια των γνώσεων που αναμένεται να αποκτήσει ένας εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του και πιστοποιείται με το παρεχόμενο πτυχίο. (Γεωργογιάννης, ό.π).

Επομένως, η εκπαιδευτική επάρκεια για κάθε υποψήφιο εκπαιδευτικό που αποφοιτά από το αντίστοιχο τμήμα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποκτάται από το σύνολο των μαθημάτων που απαιτούνται για την απόκτηση του πτυχίου. Προϋποθέτει δηλαδή, το σύνολο των μαθημάτων, των ερευνών, των εργαστηριακών ασκήσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών εκτός των πρακτικών ασκήσεων διδασκαλίας στη σχολική τάξη – δεδομένου άλλωστε ότι οι τελευταίες δε συνιστούν προαπαιτούμενο όλων των προγραμμάτων σπουδών. Κάθε διδασκόμενο μάθημα αποτελεί μέρος της επάρκειάς του και σε αυτά τα πλαίσια η διδακτική μεθοδολογία αποτελεί μέρος της συνολικής επάρκειας του αποφοίτου ως εκπαιδευτικού, αποτελεί δηλαδή τη διδακτική του επάρκεια. (Γεωργογιάννης, 2006).

1.1.2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

Η έννοια της επάρκειας στον παιδαγωγικό τομέα είναι σχετική, διότι το περιεχόμενο της φαίνεται να βρίσκεται σε συνάρτηση με τους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και με τις απαιτήσεις της εποχής. Τα όρια της έννοιας είναι ανοιχτά σε πληθώρα διαφοροποιημένων νοηματοδοτήσεων τόσο διαφοροποιημένων, οι οποίες περισσότερο θέτουν προβληματισμούς παρά περιχαράκωνουν την έννοια. (Κασσωτάκης, 2010). Παιδαγωγικά επαρκείς λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι οι εκπαιδευτικοί που αφενός κατέχουν το γνωστικό αντικείμενο που θα κληθούν να διδάξουν και αφετέρου έχουν μια διαμορφωμένη, ένα βαθμό, «παιδαγωγική σκέψη», η οποία κατευθύνει τις επιλογές τους και επηρεάζει την παιδαγωγική και διδακτική συμπεριφορά τους. Ταυτόχρονα κατέχουν παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις, προκειμένου να αντεπεξέρχονται στα προβλήματα, αλλά και να διαμορφώνουν τις συνθήκες του σχολείου και της τάξης. (Λιακοπούλου, 2011).

1.1.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

Ως «εκπαιδευτική ετοιμότητα» ορίζεται η ικανότητα μετουσίωσης των γνώσεων, οι οποίες παρέχονται στους αποφοίτους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης υποψηφίους εκπαιδευτικούς στα Πανεπιστημιακά Τμήματα, σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται δηλαδή για την ικανότητα μετουσίωσης της θεωρητικής, επιστημονικής, διδακτικής και της ερευνητικής ικανότητας σε ικανότητα εκπαιδευτικής πράξης. (Γεωργογιάννης,2006). Επομένως, με τον όρο αυτό εννοούμε ότι ο εκπαιδευτικός εκτός από τις απαιτούμενες γνώσεις οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω, οφείλει να γνωρίζει τους κανόνες διδακτικής που διδάχθηκε στο Πανεπιστήμιο - και αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής του επάρκειας - αναφορικά με τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, που διδάσκονται στο σχολείο, και να μπορεί να εφαρμόζει αυτούς τους κανόνες διδακτικής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη. (Γεωργογιάννης, ό.π).

1.1.4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

Η παιδαγωγική ετοιμότητα στην παρούσα έρευνα είναι μια σύνθετη και πολυπαραγοντική έννοια η οποία περιλαμβάνει τόσο την επάρκεια ενός εκπαιδευτικού στο γνωστικό αντικείμενο το οποίο καλείται να διδάξει, όσο και την κινητοποίησή του στην αποτελεσματική διευθέτηση των ζητημάτων που προκύπτουν μέσω της αλληλεπίδρασης των εμπλεκομένων μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έννοια της κινητοποίησης προϋποθέτει τη θετική προδιάθεση του εκπαιδευτικού και γενικότερα την υιοθέτηση θετικών στάσεων στην τάξη.

Ο όρος παραπέμπει στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να δρα ευέλικτα τόσο με βάση την κατάρτιση και τις σπουδές του όσο, κυρίως μέσα στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας, σε επίπεδο δηλαδή οργάνωσης της τάξης, υλοποίησης του απαιτούμενου αναλυτικού προγράμματος, επιλογής περιεχομένου και διεξαγωγής του μαθήματος, έτσι ώστε να παρέχονται στους μαθητές τα κατάλληλα ερεθίσματα και οι αντίστοιχες δυνατότητες και ευκαιρίες δράσεις. Ο εκπαιδευτικός σε αυτά τα πλαίσια διακρίνεται από ετοιμότητα όταν έχει την ικανότητα της άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων, αλλά και διαθέτει την ευχέρεια αντίδρασης σε αυτά στη σχολική

τάξη. Προκειμένου δε να είναι έτοιμος να ανταποκριθεί στο πολυδιάστατο διδακτικό του έργο, οφείλει να διαθέτει προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες. (Κοσσυβάκη, 2003).

1.1.5. ΣΤΟΧΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ

Τόσο η εκπαιδευτική επάρκεια όσο και η εκπαιδευτική ικανότητα του υποψήφιου εκπαιδευτικού έχουν ως τελικό αποδέκτη τον χώρο της εκπαίδευσης και την υλοποίηση της αποστολής του εκπαιδευτικού σε αυτόν. Επομένως, είναι σημαντικό ο υποψήφιος εκπαιδευτικός κατά το πέρας των σπουδών του:

- να έχει αποκτήσει την απαραίτητη θεωρητική κατάρτιση του επιστημονικού του αντικειμένου
- να έχει εμβαθύνει σε όλες τις ερευνητικές μεθόδους που προωθούν την αναβάθμιση της επιστήμης του
- να διαθέτει την απαραίτητη γνώση των διδακτικών μοντέλων και μεθόδων και να είναι σε θέση να τα υλοποιήσει στην τάξη
- να κατέχει το κατάλληλο γνωστικό υλικό τόσο στην παιδαγωγική όσο και στην ψυχολογία
- να έχει λάβει την απαραίτητη πρακτική εξάσκηση

Με την παραπάνω κατάρτιση ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να καθορίσει και να υλοποιήσει τους διδακτικούς του στόχους, αλλά και να δράσει εποικοδομητικά σε κάθε περιβάλλον, όπως και να προσαρμόζει τις μεθόδους του, όποτε το κρίνει απαραίτητο για τη θετική εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας.

2.ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

2.1.ΕΝΝΟΙΑ

Ο όρος «σχολικό κλίμα» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Halpin και Croft (1963), και για τη μέτρησή του έδιναν έμφαση στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και του διευθυντή με τον τρόπο που αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια έλαβαν χώρα πολλές προσπάθειες ορισμού και αποτίμησής του. Θεωρείται γενικά σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί στον σχολικό χώρο και σχετίζεται άμεσα με τις σχέσεις των εμπλεκομένων σε κάθε σχολική μονάδα. (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000).

Το σχολικό κλίμα σύμφωνα με τους Johnson & Johnson, (1993) αποτελεί το οργανωμένο και ασφαλές περιβάλλον του σχολείου και είναι δυνατό να περιλαμβάνει την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τα επίπεδα της σωματικής δραστηριότητας, την ακαδημαϊκή επίδοση, τις προσεγγίσεις αλλά και τα υλικά των οποίων γίνεται χρήση κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Λαμβάνουμε ωστόσο υπ' όψη ότι πολλοί μελετητές ταυτίζουν την έννοια του σχολικού κλίματος με αυτή της σχολικής κουλτούρας, μιας σειράς δηλαδή εσωτερικών χαρακτηριστικών του κάθε σχολείου, τα οποία αντανακλούν το σχολικό κλίμα και επιδρούν στην αποτελεσματικότητά του (Μπαμπάλης, 2012).

Είναι γνωστό ότι στα σχολεία, όπως και σε κάθε άλλο κοινωνικό οργανισμό, η φύση του εργασιακού περιβάλλοντος, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και οι επιδράσεις που ασκούνται από το διευθυντή προς τους δασκάλους και αντίστροφα, όπως επίσης και μεταξύ των δασκάλων, προσδίδουν σε κάθε σχολική μονάδα μια ιδιαίτερη ατμόσφαιρα. Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι ο όρος «σχολική κουλτούρα» ετυμολογικά συνδέεται με τον όρο πολιτισμός –καλλιέργεια και γι' αυτό τον λόγο συχνά προκύπτει θέμα εννοιολογικής σύγχυσης. (Kythreotis A, 2018). Μια θετική σχολική κουλτούρα συνδέεται με πολλούς τομείς, όπως μαθητικό και εκπαιδευτικό κίνητρο, ακαδημαϊκό επίτευγμα σπουδαστών, δουλειά εκπαιδευτικών, την ικανοποίηση, τη δέσμευση και τη συνεργασία. Φυσικά κάθε τάξη έχει σε ισχύ το δικό της «κλίμα» και η συναισθηματική νοημοσύνη στον «ηγέτη» είναι καίρια για τη δημιουργία ενός

γόνιμου εργασιακού περιβάλλοντος που δραστηριοποιεί τους εργαζόμενους και τους ενθαρρύνει να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό.

Αξίζει, βέβαια, να σημειώσουμε ότι η έννοια της κουλτούρας περιλαμβάνει πιο μόνιμες θεωρήσεις, αξίες, πεποιθήσεις και σύμβολα.

Οι Burden, Creemers και Reezigt θεωρούν ότι το κλίμα της σχολικής τάξης είναι η ατμόσφαιρα στην οποία ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αλληλεπιδρούν και η οποία αποτελεί μια σύνθεση από απόψεις, σχέσεις, συγκινήσεις, αξίες και σχετίζεται με τη μάθηση, τη δημιουργική εργασία, την αυτοαντίληψη και την επίδοση των μαθητών. Επίσης, η έννοια της αλληλεπίδρασης στον χώρο του σχολείου είναι καθοριστική τόσο για τις σχέσεις που θα αναπτυχθούν όσο και για τη συνολική οργάνωση της τάξης και του σχολείου ευρύτερα. (Μπαμπάλης, 2012).

2.2. ΕΙΔΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Σύμφωνα με την Παναγιωτίδου (2012) δε φαίνεται στις ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες να υπάρχει ομοφωνία ως προς τον προσδιορισμό της έννοιας του σχολικού κλίματος. Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα των Halpin and Croft (όπ. αναφ. στο Παναγιωτίδου 2012), οι οποίοι χρησιμοποίησαν πρώτοι τον όρο, είναι χρήσιμο και διαφωτιστικό να σημειώσουμε ότι το κλίμα μιας σχολικής οργάνωσης, ενός «οργανισμού», μπορεί να διακριθεί σε έξι κατηγορίες:

1. Αυτόνομο κλίμα (The Autonomous Climate). Η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του κλίματος. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι να ασκεί μικρό έλεγχο στους εκπαιδευτικούς και να ηγείται με ομαδικό πνεύμα. Κύριος στόχος είναι η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών και όχι η εκτέλεση ενός σωστού εκπαιδευτικού έργου.

2. Ανοικτό κλίμα (The Open Climate). Το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της διαμόρφωσης ενός παραγωγικού κλίματος σε αυτή την κατηγορία είναι η «αυθεντική» συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Αυτή η συμπεριφορά μπορεί να διακριθεί α) για τη στενή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή της σχολικής μονάδας και β) για τη μεγάλη ένδειξη εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού.

3. Ελεγχόμενο κλίμα (The Controlled Climate). Κύριος στόχος του ελεγχόμενου κλίματος είναι η εκτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής από την πλευρά του επιδιώκει την επιτυχία των εκπαιδευτικών στόχων χωρίς να δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού. Από αυτή την κατηγορία κλίματος, όπου όλα τα μέλη είναι προσηλωμένα στο εκπαιδευτικό τους έργο, λείπει η αυθεντικότητα.

4. Πατερναλιστικό κλίμα (The Paternal Climate). Σε αυτή την κατηγορία κλίματος ο διευθυντής αποδίδει τα αποτελέσματα των σχολικών ενεργειών στη δική του στάση. Η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών ως προς την εκτέλεση των καθηκόντων είναι μικρή, συνεπώς δεν κυριαρχεί το ομαδικό πνεύμα στα μέλη της σχολικής μονάδας.

5. Οικείο Κλίμα (The Familiar Climate). Στον οργανισμό όπου εφαρμόζεται αυτή η κατηγορία κλίματος τα μέλη έχουν μεταξύ τους φιλικές σχέσεις και παράλληλα δεν δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό τους έργο.

6. Κλειστό Κλίμα (The Closed Climate). Το κλειστό κλίμα είναι το αντίθετο του ανοιχτού, όπου ανάμεσα στους συνάδελφους υπερτερούν οι πολύ τυπικές σχέσεις και το χαμηλό ομαδικό πνεύμα. Οι εκπαιδευτικοί ενός τέτοιου οργανισμού δεν αισθάνονται ικανοποίηση κατά την εκτέλεση του έργου τους, ούτε ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Παναγιωτίδου, 2012).

2.3.ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Έχει υποστηριχθεί ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για την εργασία τους, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001). Σύμφωνα με τον Μπαμπάλη (2012) η επισκόπηση ερευνών σχετικά με το σχολικό κλίμα καταδεικνύει ότι το τελευταίο μπορεί να επηρεάσει πολλούς τομείς και ανθρώπους μέσα στα σχολεία.

Στα σχολεία που επικρατεί θετικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί δρουν έχοντας έναν κοινό σκοπό, διδάσκουν με την ψυχή τους, αγαπούν τη συνεργασία, την πρόοδο και τη σκληρή δουλειά. Αντίστοιχα, τα επιτεύγματα των μαθητών οφείλονται και στην καινοτομία των εκπαιδευτικών αλλά και στη γονική αφοσίωση, ενώ δίνεται

βάση στην πληροφόρηση, στην υποστήριξη, την ικανοποίηση και στην επιτυχία. Αντιθέτως, τα σχολεία στα οποία κυριαρχεί αρνητικό κλίμα μπορούν να χαρακτηριστούν ως αντιπαραγωγικά και επικίνδυνα.

Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα συνιστά σημαντικό παράγοντα τόσο για τη δημιουργία παρώθησης όσο και για μια αποτελεσματική μάθηση. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία της ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Αυτός με την ωριμότητα, την επιστημονική κατάρτιση, την ευστροφία, την ευελιξία, την εκτίμηση, την κατανόηση, την αγάπη γι' αυτό που κάνει και την ολοκληρωμένη προσωπικότητά του θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και να δημιουργήσει νέες, ώστε να διαμορφώσει άριστο νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον, δηλαδή μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα (Ντούσκας, 2005).

Εξάλλου, σε ένα σχολικό συγκρότημα που έχει τη δική του κουλτούρα τα άτομα εμφορούνται από κοινές πεποιθήσεις και αξίες τις οποίες τηρούν συνειδητά στα πλαίσια μιας σιωπηρής συναίνεσης. Οι επιδράσεις αυτών των πεποιθήσεων στους μαθητές πραγματώνονται διαμέσου των διδακτικών πρακτικών και της γενικότερης συμπεριφοράς που υιοθετούν οι δάσκαλοι. Μελέτες (Schunk, 2010) έχουν «εντοπίσει» τέσσερις γενικές πεποιθήσεις της σχολικής κουλτούρας που επιδρούν στη διαμόρφωση των κινήτρων μάθησης των μαθητών. Σύμφωνα με αυτές οι δάσκαλοι:

α) εστιάζουν στην ανθρώπινη φύση των μαθητών και στην εσωτερική τους θέληση να μάθουν, οπότε υιοθετούν αντίστοιχες πρακτικές για άσκηση ελέγχου ή πίεσης,

β) άλλοτε πιστεύουν στις αυξητικές δυνατότητες των μαθητών τους ή στη δεδομένη ποσότητα της ικανότητάς τους (η πεποίθηση αυτή συνάδει με την ιδέα ότι στα αποτελεσματικά σχολεία οι δάσκαλοι έχουν μεγάλες προσδοκίες για όλους τους μαθητές),

γ) αντιμετωπίζουν τις διδακτικές τους πρακτικές με ακαμψία ή με ευελιξία και αντιστοίχως αυτή η επιλογή αντικατοπτρίζεται στην αλλαγή ή όχι συμπεριφοράς,

δ) θέτουν στόχους και σκοπούς εναρμονισμένους με τις στοχεύσεις τόσο των μαθητών όσο και της ηγεσίας του σχολείου.

Ακολουθώντας τις παραπάνω πεποιθήσεις οι δάσκαλοι καθορίζουν- στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας- τα περιθώρια δράσης των μαθητών τους, αλλά και τον βαθμό ενθάρρυνσης και επίτευξης των στόχων της διδακτικής τους πρακτικής. (Schunk, 2010).

Οι στρατηγικές για τη βελτίωση του σχολείου εν γένει σχετίζονται άμεσα με την κουλτούρα και τις συνήθειες που επικρατούν σε αυτό, ενώ επιπρόσθετα επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών, τα κίνητρά τους για μάθηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην άσκηση του έργου τους. Άλλωστε η κουλτούρα μεταβάλλεται δύσκολα, διότι τα μέλη της κοινότητας δε μεταβάλλουν εύκολα τις αντιλήψεις τους, τη θεώρησή τους για τα δρώμενα και την εκτίμηση στις υφιστάμενες δομές. (Υφαντή, 2014).

Είναι επίσης, απαραίτητο να υπογραμμίσουμε ότι μια καθοριστική μεταβλητή η οποία επηρεάζει τα κίνητρα και τη μάθηση των μαθητών είναι αδιαμφισβήτητη η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (*teacher self-efficacy*) ή διδακτική αυτό-αποτελεσματικότητα (*instructional self efficacy*), μια έννοια που αναφέρεται στις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητά τους να βοηθήσουν τους μαθητές τους να μάθουν. Έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι με μεγαλύτερη αυτό-αποτελεσματικότητα είναι πιθανότερο να έχουν θετικό περιβάλλον στην τάξη, να υποστηρίζουν τις ιδέες και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους. (Schunk, 2010).

2.4. ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Παρά το γεγονός ότι το σχολικό κλίμα έχει οριστεί με διαφορετικούς τρόπους είναι κάποιες σημαντικές συναισθηματικές κυρίως πλευρές του οι οποίες φαίνεται ότι έχουν επιρροή στη βελτίωσή του και να μπορούν, επίσης, να ενταχθούν στα πλαίσια της διδασκαλίας και μάθησης: α) η αίσθηση της κοινότητας, β) το ζεστό και πολιτισμένο περιβάλλον, γ) τα συναισθήματα ασφάλειας και σιγουριάς. Η σχετική βιβλιογραφία για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι επειδή τα γυμνάσια και τα λύκεια είναι πιο γραφειοκρατικά και λιγότερο προσωπικά δημιουργούν λιγότερες αλληλεπιδράσεις δασκάλου - μαθητή σε σχέση με τα δημοτικά σχολεία. Αυτές οι διαφοροποιήσεις συνδέονται με μείωση κινήτρων των μαθητών καθώς μεταβαίνουν από τη μια βαθμίδα στην άλλη. (Schunk, 2010).

Σύμφωνα με τον Burden, (Μπαμπάλης ό.π.), το κλίμα της σχολικής τάξης είναι αρνητικό όταν είναι χαώδες, ανοργάνωτο, ψυχρό, απειλητικό, εχθρικό, ενώ όταν επικρατεί ο σαρκασμός, οι μαθητές φοβούνται να κάνουν λάθος, υπακούουν στους κανόνες από τον φόβο της τιμωρίας και εν τέλει καταλήγουν να αντιπαθούν τη μαθησιακή διαδικασία, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τον σχολικό χώρο. Αντίθετα, το κλίμα της σχολικής τάξης είναι θετικό όταν είναι φιλικό, ενθαρρυντικό, υποστηρικτικό και καλλιεργείται στον μαθητή αίσθημα ικανοποίησης. Επομένως, ένα θετικό σχολικό κλίμα ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, δρα παρωθητικά, διασφαλίζει συνθήκες συνεργασίας και επηρεάζει τη γενικότερη απόδοση του μαθητή (Μπαμπάλης, ό.π.).

Σε ένα σχολικό κλίμα, όπου καλλιεργείται η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και λαμβάνεται μέριμνα για τις αναπτυξιακές και συναισθηματικές τους ανάγκες, διαμορφώνονται οι απαραίτητοι προστατευτικοί μηχανισμοί οι οποίοι θα διασφαλίσουν την επιτυχία των μαθητών. Επομένως, είναι απαραίτητο οι μαθητές να εργάζονται σε ένα θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο θα τους ενθαρρύνει στη μόρφωση, θα τους υποστηρίζει και θα τους καλλιεργεί γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. (Μπαμπάλης, ό.π.).

Ένα θετικό σχολικό κλίμα μέσω της ευαισθησίας και της υποστήριξης που το διακρίνει είναι ικανό να ικανοποιήσει την ανάγκη του «ανήκειν», την ανάγκη του παιδιού και του εφήβου να συμμετέχουν σε μια ομάδα, και παράλληλα να προωθήσει την προσαρμοστικότητα, ενώ έχει ταυτόχρονα την ικανότητα να δράσει κατευναστικά σε τυχόν αρνητικές συνθήκες που αντιμετωπίζει ο μαθητής, ακόμη κι αν αυτές σχετίζονται με το οικογενειακό του περιβάλλον. Το παιδί το οποίο βιώνει δυσάρεστες οικογενειακές καταστάσεις συνήθως παρουσιάζει αντίστοιχες κοινωνικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές αντιδράσεις οι οποίες επηρεάζουν τη μάθηση και την ακαδημαϊκή του πρόοδο. Η σχολική τάξη είναι αυτή που μπορεί να παρέμβει εξισορροπητικά και να διευκολύνει την ανάπτυξη του μαθητή, καλύπτοντας ανάγκες πέρα από τα ακαδημαϊκά προσόντα. (Μπαμπάλης,ό.π.). Αντιστοίχως το παιδί που βιώνει θετικές οικογενειακές καταστάσεις επωφελείται από ένα θετικό σχολικό κλίμα υπό το πρίσμα ότι η τάξη δρα παρωθητικά, ενισχύοντας τη μάθηση και την ευρύτερη καλλιέργεια και πρόοδο.

3. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ Η΄ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ;

Η έννοια του οργανισμού που μαθαίνει καθιερώθηκε από τον Senge (Παπάζογλου – Κουτούζη, 2017). Για αυτόν «μανθάνων είναι ο οργανισμός στον οποίο τα άτομα διερευνούν συνεχώς τις ικανότητές τους, ώστε να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και τα άτομα εξοικειώνονται με τη συλλογική μάθηση. Χαρακτηρίζεται δε από:

- α) ομαδική μάθηση, οπότε δίνεται έμφαση στις ομαδικές μαθησιακές δραστηριότητες,
- β) κοινό όραμα, το οποίο αποτελεί την «κοινή μελλοντική εικόνα» του οργανισμού και καλλιεργεί την πραγματική δέσμευση των μελών του,
- γ) νοητικά μοντέλα και παραδοχές για το πώς λειτουργεί ο κόσμος μέσα στον οποίο δρα ο οργανισμός,
- δ) άριστο επίπεδο εργαζομένων, σύμφωνα με το οποίο τα μέλη του οργανισμού προσδιορίζουν τους στόχους τους και σχεδιάζουν τις ενέργειές τους, με απώτερο σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη συνεχή μάθησή τους και τέλος,
- ε) συστημική σκέψη, η οποία παρέχει στον οργανισμό τη δυνατότητα να διερευνά τις αλληλεπιδράσεις του συστήματος, να συνδυάζει γνώση από πολλά και διαφορετικά πεδία και να κατανοεί τις αλληλοσυσχετίσεις τους.

Σύμφωνα με τους Παπάζογλου – Κουτούζη (2017), «μανθάνων» είναι ο οργανισμός ο οποίος συνεχώς μαθαίνει και καλλιεργεί μια μαθησιακή κουλτούρα με τέτοιο τρόπο, ώστε η συνεχής μάθηση να συντελείται σε ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό και κοινωνικό επίπεδο. Η αέναη διαδικασία της μάθησης χρησιμοποιείται ως στρατηγικό εργαλείο και καθιστά τον οργανισμό ευέλικτο και ικανό να μετασχηματίζεται εγκαίρως. (Παπάζογλου-Κουτούζης 2017).

Γενικά η έννοια του μανθάνοντος οργανισμού προέρχεται από τον χώρο των επιχειρήσεων, ωστόσο έχει επηρεάσει και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Συχνά χρησιμοποιείται ως όρος κυρίως για το σχολείο, στον βαθμό που οι ερευνητές στοχεύουν να μελετήσουν το σχολείο ως επιστημονικό πεδίο όπου συντελείται η

μάθηση και αναπτύσσονται μαθησιακές σχέσεις και ικανότητες σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Στα πλαίσια των απαιτήσεων της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης τα σχολεία καλούνται μέσα από πολλαπλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να ανταποκριθούν σε νέους όρους, κυρίως αναπτύσσοντας το ανθρώπινο «κεφάλαιο» για την κοινωνία της γνώσης, να διαχειρίζονται τη γνώση και να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το «κοινωνικό γίγνεσθαι».

Τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα σχολεία, όταν συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά ενός μανθάνοντος οργανισμού, κατορθώνουν να ενδυναμώσουν τη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύουν την επαγγελματική υπόσταση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μεγιστοποιούν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης και βελτιώνουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω των δυνατοτήτων αυτοβελτίωσης που υπάρχουν. Σε αυτή τη βάση φαίνεται να διασφαλίζουν τόσο τη βιωσιμότητά τους όσο και την μαθησιακή ικανότητα των μελών τους.

Ωστόσο, παρατηρούνται ανασταλτικοί παράγοντες στην ανάπτυξη του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, διότι από την επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας διαπιστώνεται πως είναι έκδηλο το ενδιαφέρον των ερευνητών για την οργανωσιακή μάθηση, αλλά και για τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το σχολείο ως οργανισμό που μαθαίνει. Δεδομένου όμως, ότι η έρευνα είναι ακόμη σε πρώιμο στάδιο και, αν κι έχουν προταθεί διάφοροι υποστηρικτικοί μηχανισμοί σε διεθνές επίπεδο, αυτοί δεν έχουν εφαρμοστεί στην πράξη. Το ίδιο παρατηρείται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, παρά τις προσπάθειες για την οικοδόμηση ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού σχολείου, δεν παύει να χαρακτηρίζεται από τον συγκεντρωτισμό και την αδυναμία να εφαρμόσει νέες πρακτικές και στρατηγικές ηγεσίας, που να προωθούν την οργανωσιακή μάθηση. Οι μελετητές του πεδίου αναφέρουν πως δεν είναι εύκολη η υλοποίηση ανάπτυξης των «σχολείου που μαθαίνει», διότι πέρα από την πληθώρα προτεινόμενων διαστάσεων και χαρακτηριστικών, επισημαίνουν πως υπάρχουν διάφοροι ανασταλτικοί παράγοντες στην ανάπτυξή του. Τα «σχολεία που μαθαίνουν» χρειάζεται να οικοδομηθούν σταδιακά, αξιοποιώντας συγκεκριμένες στρατηγικές βασισμένες στην οργανωσιακή μάθηση, οι οποίες να είναι προσαρμοσμένες για το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. (Ξαφάκος, 2016)

Παράλληλα με τον όρο «οργανισμός μάθησης» πολύ συχνά στη βιβλιογραφία αναφέρεται ο όρος «κοινότητα μάθησης». Είναι γεγονός πως έχει χρησιμοποιηθεί μία ποικιλία όρων για την περιγραφή των κοινοτήτων μάθησης, όπως είναι οι ερευνητικές ομάδες (teacher research groups), οι κοινότητες πρακτικής, οι όμιλοι μάθησης (learning circles), οι κοινότητες αναζήτησης (inquiry communities) και τα δίκτυα των εκπαιδευτικών. Αυτές οι ομάδες -ανεξαρτήτως της ονοματοθεσίας τους- αποβλέπουν στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εντός των κόλπων τους μοιράζονται γνώσεις, πρακτικές και προβληματισμούς. Οι μελετητές παρατηρούν ότι στα πλαίσια αυτών των ομάδων οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο θετικά στην εργασία τους και μειώνουν την απομόνωσή τους. Οι κοινότητες μάθησης, όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας, «αποτελούν τον σύγχρονο τρόπο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και μπορεί να οριστεί ως μια ομάδα ατόμων, που κινητοποιούνται από ένα κοινό όραμα μάθησης, που εργάζονται μαζί και στηρίζουν ο ένας τον άλλο, που βρίσκουν τρόπους - μέσα στην κοινότητά τους και έξω απ' αυτήν - να ερευνούν την πρακτική τους και να μαθαίνουν μαζί νέες και καλύτερες προσεγγίσεις οι οποίες θα βελτιώσουν τη μάθηση». (Ξαφάκος, 2016).

Σύμφωνα με τον Ξαφάκο (2016), πρόσφατα, οι ερευνητές έχουν επίσης, προτείνει τον όρο «το σχολείο που ασχολείται με την έρευνα». Ο όρος «research engaged school» αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τους Handscomb & MacBeath (2003). Το περιέγραψαν ως το σχολείο στο οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές πιστεύουν στο ενδιαφέρον τους να είναι κριτικοί, «περίεργοι», «δύσπιστοι» σε εύκολες απαντήσεις και να εκφράζουν την επιθυμία για αποδείξεις. Σε αυτό το σχολείο η έρευνα και η αναζήτηση τοποθετούνται στο επίκεντρο της μάθησης και της διδασκαλίας. Τα βασικά χαρακτηριστικά του «σχολείου που ασχολείται με την έρευνα» είναι: α) έχει ερευνητικό προσανατολισμό, β) προωθεί τις κοινότητες έρευνας, γ) τοποθετεί την έρευνα στην «καρδιά» της πολιτικής που ακολουθεί το σχολείο, δ) χρησιμοποιεί την έρευνα για την ανάπτυξη του προσωπικού, ε) μετατρέπει τα δεδομένα της εμπειρίας σε γνώση, στ) βασίζεται τις αποφάσεις σε ερευνητικά ευρήματα και ζ) διευκολύνει τους μαθητές να εξοικειωθούν με την αξία της έρευνας και την κριτική σκέψη. (Ξαφάκος,ό.π.).

4.ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΤΑ G. MIALARET

Ο G. Mialaret (2007) υποστηρίζει ότι όλα τα εκπαιδευτικά γεγονότα εγγράφονται σε ένα ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο ονομάζει εκπαιδευτική κατάσταση. Τα εκπαιδευτικά γεγονότα θεωρεί ότι ερμηνεύονται και κατανοούνται καλύτερα εάν μπορέσουμε να γνωρίσουμε τα κύρια χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής κατάστασης στα πλαίσια της οποίας αυτά λαμβάνουν χώρα.

Μια εκπαιδευτική κατάσταση μπορεί να είναι μόνιμη, όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, ή περιστασιακή, οπότε και η διάρκειά της ποικίλλει. Μια σύντομη συνάντηση είναι πιθανό να δημιουργήσει ένα σημαντικό εκπαιδευτικό γεγονός. Μπορεί να λάβει χώρα σε διαφορετικά μέρη, για παράδειγμα εντός ή εκτός των κτιρίων του σχολείου, προϋποθέτει όμως την παρουσία τουλάχιστον δύο ατόμων και είναι δυνατό να καθοριστεί a priori είτε να θεωρηθεί ως το μέσο των εκπαιδευτικών γεγονότων, ενώ συχνά υπάρχει μόνο σε συνάρτηση με αυτά. Μια εκπαιδευτική κατάσταση εξάλλου επηρεάζει αυτούς που εμπλέκονται σε αυτή και εν μέρει δομείται σε σχέση με αυτούς. Ο ίδιος εκπαιδευτικός, βέβαια, τροποποιεί τη συμπεριφορά του ανάλογα με το γεωγραφικό μήκος και πλάτος και ανάλογα με τα μέσα που έχει στη διάθεσή του για την υλοποίηση της διδασκαλίας του.

Επομένως, οι εκπαιδευτικές καταστάσεις καθορίζονται από ένα μεγάλο αριθμό στοιχείων και αποτελούν περίπλοκο σύνολο στον χώρο και στον χρόνο, αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι ο παράγοντας «εκπαιδευτικός» υπό το πρίσμα των σύγχρονων συνθηκών συχνά δεν περιορίζεται σε ένα άτομο. Οι ομάδες εκπαιδευτικών που εμφανίζονται στις μέρες μας είναι δυνατό να αποτελούνται είτε από πραγματικά άτομα είτε από οπτικοακουστικά μέσα ή μέσα πληροφορικής. Οι εκπαιδευτικές καταστάσεις σήμερα περιγράφονται ως ένα σύνολο πολλών υπηρεσιών οι οποίες οφείλουν να συνεργαστούν μεταξύ τους σε μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους πέρα από απλές και μονοδιάστατες ταξινομήσεις, με το βλέμμα σε ένα μέλλον με ταχείες αλλαγές οι οποίες σαφώς θα επηρεάσουν τις συνθήκες της κοινωνικής ζωής. (Mialaret, 2007).

Υπό το παραπάνω πρίσμα είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι η παιδαγωγική και οι επιστήμες της εκπαίδευσης δεν μπορούν να περιοριστούν στη διδασκαλία κάποιου μαθήματος. Αντίθετα υπηρετούν ειδικότερους στόχους που

απαντούν σε καίρια ερωτήματα, όπως: Γιατί παρέχεται αυτή ή εκείνη η διδασκαλία, τι περιεχόμενο αποκτά, σε ποιον απευθύνεται και πώς; Επομένως είναι εξαιρετικά σημαντικό να ληφθεί υπόψη η ψυχολογία των υποκειμένων που στοχεύουν στην κατάκτηση της γνώσης και σε αυτή τη βάση ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να αποβεί καθοριστικός.

5. ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα επίθετα «καλό» και «αποτελεσματικό» που αποδίδονται στο σχολείο, από άποψη κοινωνιογλωσσική, συνιστούν σύνθετες, γενικές και ασαφείς έννοιες. Ως προς το θετικό και ποιοτικό περιεχόμενο, με την έννοια «αποτελεσματικό» σχολείο δίνεται έμφαση στην επίτευξη των στόχων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών που είναι αφενός η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και ειδικότερα η διαμόρφωση προσωπικής και κοινοτικής ταυτότητας και πληρότητας στην επικοινωνία και πράξη και αφετέρου η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Άλλωστε το σχολείο οφείλει να επιτύχει στόχους παιδαγωγικούς, θεσμικούς, κοινωνικούς και κατ' επέκταση τότε θα μπορούμε να πούμε ότι έχει ανταποκριθεί την παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του. (Κωνσταντίνου, 2015).

Κινούμενος σε ένα τέτοιο πνεύμα ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD) και το Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση του Μαθητή (PISA) παρουσιάζουν τις μαθητικές επιδόσεις σε συγκεκριμένα πεδία, ενώ συγχρόνως προσδιορίζουν και μετρούν την «ισότητα» στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα, η θεματική του 28ου Διεθνούς συνεδρίου για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση (International Congress for School Effectiveness and Improvement, 2015), που έλαβε χώρα στο Οχάιο των Η.Π.Α, έδωσε έμφαση στην εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν λάβει χώρα αρκετές μελέτες οι οποίες αναζητούν την «αποτελεσματικότητα» η οποία αργότερα εμφανίζεται ως «ποιότητα» στην εκπαίδευση. Αν και κάθε φορά δίνεται έμφαση σε διαφορετικά επίπεδα που τυχόν επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης του μαθητή, οι μελετητές συμφωνούν ότι η έννοια της ποιότητας είναι δύσκολο να οριστεί λόγω της πολυπαραγοντικής σύστασής της αλλά και λόγω του γεγονότος ότι διαφοροποιείται ανάλογα με τους σκοπούς, τις πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης που εξυπηρετούνται κάθε φορά. (Κωνσταντίνου, ό.π.).

Επίσης, η ποιότητα εξαρτάται από τις αξίες μιας κοινωνίας. Η πιο διαδεδομένη άποψη ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση την ανθρωποπλαστική της διάσταση και την αποτελεσματικότητά της. Επομένως σύμφωνα με αυτή την άποψη η εκπαίδευση προκειμένου να χαρακτηριστεί ποιοτική

οφείλει να συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, την ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Η εξασφάλιση της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος περνάει μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας κάθε σχολείου (Κωνσταντίνου, ό.π.).

Σύμφωνα με τους Παπάζογλου και Κουτούζη (2017) από τα σχολεία σήμερα απαιτείται να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον τους, να αναπτύξουν το ανθρώπινο κεφάλαιο στην κοινωνία της γνώσης, να μάθουν να διαχειρίζονται την παιδαγωγική γνώση και την πληροφορία, να ενδυναμώσουν τη μαθησιακή τους ικανότητα, να δείχνουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα, ώστε να διαπραγματευτούν τις μεταβολές του περιβάλλοντος, να υποστηρίξουν τις οργανωσιακές αλλαγές, να καινοτομήσουν και τελικά, να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματά τους. Ο μετασχηματισμός τους σε μανθάνοντες οργανισμούς μπορεί να συμβάλει σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή. (Παπάζογλου, Κουτούζης, 2017). Εντός μιας τέτοιας συλλογιστικής η οικονομία δε θα οξύνει τις ανισότητες, αλλά θα οικοδομεί ένα μέλλον ευημερίας για όλους, όπου οι αγορές εργασίας θα αποσκοπούν στην οικονομική ενδυνάμωση όλων ανεξαιρέτως, ενώ η έννοια της μάθησης και κυρίως η εκπαίδευση, ως θεσμός, θα λειτουργεί ως αρωγός στην προσπάθεια για την επίτευξη της συλλογικής ευημερίας (UNESCO 2016).

6. ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΘΕΣΜΟΥ - ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ /ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΘΕΣΜΟΣ - ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ

Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός και παιδαγωγικός οργανισμός με καθορισμένη δομή, ρόλους, ρυθμίσεις και σκοπούς, επιτελεί συγκεκριμένες κοινωνικές και παιδαγωγικές λειτουργίες. Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτές παίζει ο εκπαιδευτικός, λόγω θέσης, καθώς είναι επιφορτισμένος και εξουσιοδοτημένος να τις διεκπεραιώνει μέσα από τη διαδικασία της αγωγής της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης. (Κωνσταντίνου, 2015).

Επιπρόσθετα, το σχολείο ως υποσύστημα της κοινωνίας δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές, επιστημονικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες. Είναι ένας θεσμός-οργανισμός που επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες και αποτελείται από παιδαγωγούς και παιδαγωγούμενους, οι οποίοι με τη σειρά τους επιτελούν ρόλους σύμφωνα με τις «προδιαγραφές» λειτουργίας που «ορίζουν» οι χωροχρονικές συνθήκες. Ως κοινωνικό δημιούργημα το σχολείο είναι ένας οργανωμένος θεσμός ο οποίος στοχεύει στη μεθοδευμένη αγωγή και μάθηση. Εκφράζει τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν γενικά τους οργανισμούς, όπως η δομή και οι σκοποί τους. Ωστόσο οφείλουμε να επισημάνουμε ότι διαφοροποιείται από αυτούς στον βαθμό που επιτελεί παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, όπως αυτές της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης. (Κωνσταντίνου, ό.π.).

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στις γνωστές λειτουργίες που επιτελεί το σημερινό σχολείο ως κοινωνικός και παιδαγωγικός οργανισμός. Μία βασική λειτουργία είναι η ιδεολογική-κοινωνικοποιητική, μεταβιβάζοντας κυρίαρχα κανονιστικά-πολιτισμικά στοιχεία στους μαθητές, όπως τρόπους σκέψης και βασικούς προσανατολισμούς, καθώς επίσης και αντίστοιχα πρότυπα, κίνητρα και αντιλήψεις περί δικαίου και ηθικής. (Κωνσταντίνου,ό.π.). Επίσης, επιτελεί μία τεχνική-μαθησιακή λειτουργία, μεταβιβάζοντας πολιτισμικά-τεχνικά στοιχεία στους μαθητές, όπως τη γραφή, την ανάγνωση, την αριθμητική κ.ά. προκειμένου αυτοί να καταστούν ικανοί για ενεργή συμμετοχή στους διάφορους τομείς της κοινωνικής

ζωής. Τρίτη λειτουργία που επιτελεί το σχολείο είναι η επιλεκτική, αποδίδοντας στους μαθητές την κοινωνική θέση, δηλαδή προεπιλέγοντας μαθητές για συγκεκριμένες θέσεις της κοινωνικής ιεραρχίας, σύμφωνα με τους τίτλους σπουδών και προκαθορίζοντας την αντίστοιχη ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία μέσω του καθορισμού των ευκαιριών στη ζωή (αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής). Τέλος, το σχολείο απελευθερώνει τους γονείς από τον παιδαγωγικό ρόλο τους, με αποτέλεσμα την περιοδική αποδέσμευση διαθέσιμης εργατικής δύναμης. (Ντούσκας, 2017)

Το ελληνικό σχολείο αναφορικά με την οργάνωση, το περιεχόμενο και τους προσανατολισμούς του υποστηρίζεται – τουλάχιστον ερευνητικά – ότι χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και έναν γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας. (Κωνσταντίνου, ό.π.). Πραγματοποιεί δηλαδή τον ρόλο του περισσότερο ως ένας μηχανισμός παροχής στερεότυπων υπηρεσιών, με κυρίαρχα γνωρίσματα τον προσανατολισμό του στον κλασικισμό του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, την πληθώρα της διδακτέας ύλης, την τυπολατρία και τη δυσκαμψία στην οργάνωση των σχολικών διαδικασιών, την επικοινωνιακή δυσλειτουργία στις κοινωνικές σχέσεις, τον διδακτισμό και τη λογοκοπία στις μαθησιακές διαδικασίες και γενικότερα την απουσία παιδαγωγικών δράσεων που αποσκοπούν στην προσέγγιση και ικανοποίηση των αναγκών του μαθητή. Η συγκεκριμένη μάλιστα μορφή αφορά περισσότερο το Γυμνάσιο και το Λύκειο και λιγότερο το Δημοτικό. Ειδικότερα το Λύκειο προσδιορίζεται ως χώρος όπου η οργάνωση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας παρουσιάζεται με εμφανή αρνητικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, εμφανίζονται έντονα φαινόμενα γνωσιοκεντρισμού, εξετασιοκεντρισμού, βαθμοθηρίας και ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές, γεγονός που αποδεικνύει ότι το σχολείο αποκλίνει αισθητά από τους θεμελιώδεις σκοπούς του στα ζητήματα παροχής γενικής μόρφωσης και παιδείας. (Κωνσταντίνου, ό.π.).

Το γεγονός ότι το σύστημα οργάνωσης του σχολείου, συμπεριλαμβανομένης και της σχολικής διοίκησης, πληροί τα κύρια χαρακτηριστικά ενός τυπικού-γραφειοκρατικού οργανισμού συνεπάγεται ότι οι παιδαγωγικές διαδικασίες και οι σκοποί του σχολείου επηρεάζονται σε ύψιστο βαθμό από τις διοικητικές και γραφειοκρατικές προδιαγραφές οι οποίες κυριαρχούν στη σχολική πραγματικότητα. Οι σκοποί του σχολείου όπως αποτυπώνονται στην τελική μορφή τους σε εξάρτηση από την εκπαιδευτική πολιτική και την ιδεολογία που αυτή εκφράζει αναδεικνύονται μέσα από τους σχολικούς κανονισμούς και τις διατάξεις, τα αναλυτικά προγράμματα

κ.ο.κ. και επηρεάζουν τη μορφή που παίρνουν οι ρόλοι με τους οποίους είναι επιφορτισμένα διάφορα άτομα στον σχολικό χώρο. (Κωνσταντίνου, ό.π.). Ασφαλώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι εκ των βασικών ομάδων στη λειτουργία του σχολείου, και παρά το γεγονός ότι χαρακτηρίζονται από διαφορετικά δικαιώματα και υποχρεώσεις είναι σίγουρο ότι κινούνται προς μια κοινή κατεύθυνση αυτή της γνώσης προς όφελος του μαθητή. Ωστόσο, καλούνται να υλοποιήσουν τον ρόλο τους κάτω από επιδράσεις διάφορων «εξωσχολικών ομάδων επιρροής» οι οποίες επιδρούν ποικιλοτρόπως σε τομείς της σχολικής οργανωτικής δομής όπως τα Πολιτικά Κόμματα, η Οικονομία, οι Σύλλογοι οι Οργανώσεις Γονέων και Εκπαιδευτικών, η Εκκλησία κ.α.. (Κωνσταντίνου, ό. π.).

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα το σχολείο φαίνεται να έχει αποκτήσει κάποια βασικά γνωρίσματα τα οποία εντάσσονται στην κατηγορία των αρνητικών επιδόσεων των οργανισμών και επιτελεί δράση τέτοια στους μαθητές που αντιτίθεται στην παιδαγωγική και κοινωνικοποιητική του λειτουργία, η οποία είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και την πορεία του στο μέλλον, ως μέλους της κοινωνίας. Μαρτυρίες μαθητών κι εκπαιδευτικών αποτυπώνουν μια κατάσταση στα πλαίσια της οποίας «συρρικνώνεται η σχολική ζωή» και επικρατεί η «τυπολατρία-φορμαλισμός». Τα ευρήματα σχετικών ερευνών εμφανίζουν μια σχολική πραγματικότητα αρκετά επιβαρυσμένη για τον μαθητή. Τα παραπάνω έχουν ιδιαίτερη σημασία, εάν αναλογιστούμε ότι σημείο αναφοράς μας είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία οι έρευνες χαρακτηρίζουν ως μαθητοκεντρικά. (Κωνσταντίνου, ό. π.). Ιδιαίτερα όσο προχωρούμε στις βαθμίδες εκπαίδευσης το σχολείο μάλλον προσδίδει μικρότερη βαρύτητα στη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης και δημιουργεί κατά τη λειτουργία του συνθήκες οι οποίες δεν ευνοούν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που θα συνεισφέρουν στην ανάπτυξη κοινωνικών στάσεων και δεξιοτήτων.

6.1 Το σχολείο ως χώρος αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνίας.

Οι κυρίαρχες ομάδες χρησιμοποιούν τη «ρητορική της κρίσης» για να στρέψουν τον διάλογο προς τα εκεί που θέλουν, να μπορέσουν δηλαδή να εφαρμόσουν μια σειρά πολιτικών που θα τους επιφέρει οφέλη. Παρά το γεγονός ότι οι συζητήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο τείνουν να μονοπωλούνται από τις έννοιες της ισότητας και της ελευθερίας, υπάρχουν ακλόνητες αποδείξεις ότι βαθαίνει ολοένα και περισσότερο η εκμετάλλευση, η κυριαρχία και η ανισότητα. Τα προηγούμενα κεκτημένα τόσο στην εκπαίδευση όσο και σε ό,τι αφορά τα δικαιώματα του πολίτη είτε καταπατώνται είτε κινδυνεύουν σοβαρά παρατηρεί ο Apple. (Καλογιαννάκη et al., 2015).

Δεδομένου ότι η έννοια του πολίτη, συνδεδεμένη με την κοινωνικοποιητική λειτουργία της εκπαίδευσης, θεωρείται σημαντική κατά την παιδική και εφηβική ηλικία (Καλογιαννάκη, 2005) και το γεγονός ότι το σχολείο με τους μηχανισμούς που διαθέτει μπορεί να παρέχει γνώσεις, να αναπτύσσει στάσεις, να καλλιεργεί αξίες, να διαμορφώνει συμπεριφορές με τρόπο άμεσο αλλά και έμμεσο (Καρράς, 2014), είναι σημαντικό στις σύγχρονες συνθήκες κυριαρχίας των τεχνοκρατικών δογμάτων να αναστοχαστούμε και να επαναπροσδιορίσουμε τον ρόλο των παιδαγωγών και των παιδαγωγικών επιστημών ενάντια στη μονοδιάστατη και επομένως ισοπεδωτική θεώρηση του μαθητή. Το σύγχρονο σχολείο έχει ανάγκη περισσότερο από ποτέ τον σεβασμό στις βασικές αρχές του ανθρωπισμού και στη διαφορετικότητα, προκειμένου να αντιμετωπίσει ο σύγχρονος πολίτης με επιτυχία τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Ο βαθμός στον οποίο ένα σχολείο προωθεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της μάθησης συνιστά ένα σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητάς του. Σε αυτή την κατεύθυνση καθοριστικός είναι ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου, η οποία όχι μόνο θα κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζοντας παράλληλα τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, αλλά θα θέσει και εκπαιδευτικούς στόχους τέτοιους η υλοποίηση των οποίων θα αποβεί ωφέλιμη για το σχολικό κλίμα συνολικά και για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικότερα. Σε αυτά τα πλαίσια ο παιδαγωγός-εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών του στις σύγχρονες συνθήκες.

Στην ελληνική πραγματικότητα το σχολείο παραμένει ακόμη έντονα παραδοσιακό, μη βιωματικό, δογματικό και γνωσιοκεντρικό, με αποτέλεσμα να δεσπόζει ένα αφύσικο-τεχνητό πλαίσιο, η αυθεντία του δασκάλου στην τάξη και του Υπουργείου Παιδείας στα αναλυτικά προγράμματα με αποτέλεσμα ο διάλογος και οι κοινωνικές, πολιτικές, συναισθηματικές να μη διδάσκονται στην πράξη στο σχολείο, επαρκώς ή και καθόλου, παρά το γεγονός ότι σε πολλές από αυτές η διδασκαλία προβλέπεται, τουλάχιστον σε επίπεδο διακήρυξης στόχων. (Ελευθεράκης, 2009).

Είναι απαραίτητο το σχολείο με τις μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές του λειτουργίες να προσδίδει και να καλλιεργεί στους μαθητές τους επιμέρους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων του. Παράλληλα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το σχολείο πρέπει να έχει ως σκοπό του, να παραγάγει ενήμερους, ενεργούς, αλλά και ευαίσθητους πολίτες με δημοκρατική προσωπικότητα, η οποία θα παράγει, στη συνέχεια, μια αντίστοιχη συμπεριφορά που θα στηρίζεται στις πανανθρώπινες ανθρωπιστικές και δημοκρατικές στάσεις και αξίες ζωής. Στόχευση, επομένως, της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία θα πρέπει να τεθεί απαρέγκλιτα και άμεσα, πρέπει να είναι η δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας που θα διαφυλάττει τη δημοκρατικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού και θα οδηγεί στη δημιουργία δημοκρατικών ιδεωδών και συμπεριφορών τους μαθητές και αυριανούς πολίτες της δημοκρατίας. η αλληλεπίδραση μιας, πραγματικά, δημοκρατικής κοινωνίας και ενός αντίστοιχου δημοκρατικού σχολείου, στο οποίο όλοι θα έχουν τη δυνατότητα να παίρνουν τη μόρφωση που αυτοί επιθυμούν και έχουν ανάγκη προοδευτικά, αμφίδρομα και αναπόφευκτα, θα οδηγήσουν σε καλυτέρευση της ποιότητας της κοινωνίας και του σχολείου (Ελευθεράκης, 2006).

7. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Η κοινωνία, στο σύνολό της, αποτελεί ένα σύστημα ρόλων και τα άτομα κοινωνικοποιούνται στο σύστημα αυτό ερμηνεύοντας και υλοποιώντας τον ρόλο τους με περισσότερη ή λιγότερη αυτονομία, ανάλογα με τις δυνατότητες που απορρέουν από αυτόν και ανάλογα με τις περιστάσεις που επικρατούν στον κοινωνικό χώρο. Ο ρόλος, ως κοινωνικό δημιούργημα, συνιστά ένα πολύπλοκο, ανοιχτό και δυναμικό πλέγμα από κανόνες και προσδοκίες συμπεριφοράς που αναγκάζει τον κάτοχό του να αποφασίζει έναν τρόπο υλοποίησης του ρόλου για κάθε περίπτωση. (Κωνσταντίνου, 2015).

Ο ρόλος και το έργο των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και έξω από αυτό, ανέκαθεν υπήρξαν σημαντικό θέμα ερευνών και αναζητήσεων τόσο στον χώρο της εκπαίδευσης όσο και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σήμερα ο «μετασχηματισμός» του σύγχρονου σχολείου συνδέεται άρρηκτα με τις σχέσεις του σχολείου με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές και ανακατατάξεις. Μελετητές όπως ο Καζαμίας αναφέρονται σε μια «νέα τάξη πραγμάτων» (όπ. αναφ. στο Καλογιαννάκη et al., 2015), η οποία σχετίζεται με την παγκοσμιοποίηση και τις επιδράσεις της στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου η «εμπορευματοποίηση» και η «εργαλειοποίηση» της γνώσης αλλά και η διάδοσή της κατέχουν σημαίνουσα θέση. (Καρράς, 2007). Η σχέση εκπαίδευσης και κοινωνίας κατανοείται πλέον στο πλαίσιο της λεγόμενης «κοινωνίας της γνώσης» και της «δια βίου μάθησης», ενώ ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτής καθαυτής εντοπίζεται στην προοπτική της «ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων» και φαίνεται να δίνεται έμφαση στο τρίπτυχο «αυτονομία-υπευθυνότητα-αποτελεσματικότητα» (autonomy-accountability-efficiency). (Καρράς, 2011).

Αναφερόμενοι στον ρόλο του εκπαιδευτικού, μπορούμε να πούμε ότι αυτός προσδιορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνείδητες προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο. Οι κοινωνικές αυτές ομάδες (μαθητές, γονείς, σύλλογοι, κοινή γνώμη, συνδικαλισμός, διοίκηση, πολιτεία) εξελίσσονται και μεταβάλλονται, με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται ακόμη από την επιστημονική του κατάρτιση, από το νόημα και τη

βαρύτητα που ο ίδιος δίνει στο ρόλο του, καθώς και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας υλοποιείται ο ρόλος αυτός.

Με βάση τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, στις οποίες πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός, διαμορφώνονται και οι αντίστοιχοι ρόλοι. Καλείται, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να διαδραματίσει αντίστοιχα τον ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του αξιολογητή και του φύλακα. Στη βιβλιογραφία τον συναντάμε ως σύμβουλο, ανανεωτή, λειτουργό, ψυχοπλάστη κ.λπ. Σε αυτούς τους ρόλους προστίθεται και εκείνος του δημόσιου υπάλληλου, τον οποίο αποκτά με το διορισμό του. Παρατηρούμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος. Θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός είναι πολυρολικός, καθώς καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους. Πολλές φορές τυγχάνει αυτοί οι ρόλοι να έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους και τότε δημιουργούνται συγκρούσεις ή έχουμε σύγχυση ρόλων, ιδιαίτερα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση. (Ντούσκας, 2007).

Παρατηρούμε επίσης, ότι κατά την εκπλήρωση του ρόλου του ο εκπαιδευτικός συναντά δυσκολίες και διλήμματα, καθώς οι αρμοδιότητες που έχει αναλάβει να φέρει εις πέρας - συμπεριλαμβανομένων και των απαιτήσεων της επίσημης Πολιτείας (εγκύκλιοι, αναλυτικό πρόγραμμα κ.λπ.) – συνιστούν ένα σύνθετο και πολύπλοκο πλαίσιο στο οποίο συμπυκνώνονται ενδιαφέροντα, ανάγκες, απαιτήσεις και προσδοκίες προερχόμενες από διάφορους κοινωνικούς φορείς. (Κωνσταντίνου, 2019). Οι προσδοκίες αυτές των κοινωνικών ομάδων διαφοροποιούνται στις επιμέρους βαθμίδες και δεν εμφανίζονται με την ίδια μορφή σε διάφορες περιόδους. Διατηρούνται ωστόσο και αυξάνονται συνεχώς ανάλογα με τις πολιτικές, πολιτισμικές, οικονομικές, επιστημονικές, τεχνολογικές και γενικά κοινωνικές εξελίξεις αλλά και ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου στο κοινωνικό σύστημα. Ως αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός συχνά βρίσκεται σε μια συγκεχυμένη κατάσταση και κάτω από διαρκή πίεση, όπου κυριαρχούν τα διλήμματα και οι αντιφάσεις. Κατά την πραγματοποίηση του ρόλου του ως εκπαιδευτικού καλείται να ισορροπήσει με αποτελεσματικότητα και να δράσει με βάση τις σχετικές διοικητικές ρυθμίσεις αφενός, και αφετέρου σύμφωνα με την επιστημονική και παιδαγωγική του εκπαίδευση και επιμόρφωση αλλά και γενικά

σύμφωνα με τη συνολική συγκρότηση της προσωπικότητάς του. (Κωνσταντίνου, ό.π.).

Επιγραμματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένας εκπαιδευτικός, για να επιτύχει στην πολυρολική του αποστολή, οφείλει να έχει συναίσθηση του ρόλου και του έργου του, να αγαπά το επάγγελμά του, να είναι επιστημονικά καταρτισμένος (να κατέχει, δηλαδή, γνώσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία, π.χ. Παιδαγωγική - Διδακτική, Εξελικτική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία, Ψυχολογία συμπεριφοράς κ.λπ.) και, κυρίως, να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε παιδιού (Ντούσκας, ό.π.).

Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα αντιμετωπίσει όλες εκείνες τις υποχρεώσεις, οι οποίες είναι απόρροια του ρόλου του, εξαρτάται από το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται το ρόλο του, τον εαυτό του και τη λειτουργία του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού. Η εκπλήρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τη διαμόρφωση του «παιδαγωγικού αυτο-ρόλου» μέσα σε συγκεκριμένες χωροχρονικές περιστάσεις. Η εκπαιδευτική και επιστημονική του στάση είναι συχνά συνισταμένη της προσωπικότητας, της παιδαγωγικής και διδακτικής συγκρότησης, της επιστημονικής του επάρκειας, αλλά και της σχολικής πραγματικότητας και του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία. (Κωνσταντίνου, 2018).

Στις σημερινές συνθήκες που ο Καζαμιάς αποκαλεί «νέα κοσμοπόλη», οι συζητήσεις φαίνεται να επικεντρώνονται στην παγκόσμια οικονομική κρίση. (όπ. αναφ. στο Καλογιαννάκη et al., 2015). Ωστόσο, είναι η απαξίωση των ανθρωπιστικών σπουδών στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης που θέτει σε κίνδυνο το μέλλον της κοινωνίας αλλά και της δημοκρατικής της διακυβέρνησης, επομένως της ουσιαστικής της εξέλιξης και προόδου και σε αυτές τις νέες συνθήκες ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται τουλάχιστον καθοριστικός, σύνθετος και πολυδιάστατος. (Καλογιαννάκη et al. 2015). Καλείται να αντιμετωπίσει πληθώρα ηθικών διλημμάτων ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και να ισορροπήσει σε ποικίλες δραστηριότητες και πολιτικές με γνώμονα το όφελος του μαθητή του. Έτσι ο Καρράς (2014) διακρίνει επτά ρόλους σχετικά με τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού:

- Διευκολυντής μάθησης. Ο δάσκαλος πρέπει να διευκολύνει τη μάθηση με έναν τρόπο εμπνευσμένο που θα ευαισθητοποιείται ως προς τις ανάγκες των μαθητών,

- Ερμηνευτής και σχεδιαστής του υλικού που θα αξιοποιήσει κατά τη διδασκαλία του,
- Ηγέτης, διαχειριστής και διευθυντής, καθώς θα πρέπει να είναι σε θέση να παίρνει αποφάσεις σε επίπεδο τάξης, να εκπληρώνει τα διοικητικά του καθήκοντα και να συμμετέχει σε αποφάσεις σχετικά με τη δομή του σχολείου,
- Οι παραπάνω αρμοδιότητές του θα πρέπει γενικά να διαμορφώνονται σε δημοκρατικά πλαίσια και με ευαισθησία.
- Μαθητής και δια βίου ερευνητής, στο βαθμό που ο δάσκαλος οφείλει να καταβάλλει προσπάθειες για συνεχή προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική κατάρτιση,
- Αξιολογητής. Ο δάσκαλος πρέπει να κατανοεί τα στοιχεία που έχουν σχέση με την αξιολόγηση της εκπαίδευσης και να είναι σε θέση να τα ενσωματώνει.
- Ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει εμπειρία και γνώση των δεξιοτήτων, των αξιών των αρχών και των διαδικασιών του γνωστικού αντικείμενου και της γνωστικής περιοχής,
- Ποιμαντικός ρόλος. Ο δάσκαλος πρέπει να εξασκείται και να προωθεί μια ηθική στάση στα πλαίσια σεβασμού του άλλου και των δημοκρατικών αρχών, καθώς και να διατηρεί υποστηρικτικές σχέσεις που θα βασίζονται στην κριτική κατανόηση θεμάτων που αφορούν την κοινότητα. (Καρράς, ό.π.).

Είναι γεγονός ότι σήμερα η εκπαίδευση έχει ανάγκη από μια παιδαγωγική προσέγγιση της μάθησης και της γνώσης που θα προωθεί την κατανόηση των διαφορών και των ιδιαιτεροτήτων, τα τρέχοντα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και ηθικά ζητήματα που προκύπτουν. Η κριτική παιδαγωγική ως δημιουργική και βιωματική αξιοποίηση της γνώσης, της μάθησης και της διδασκαλίας, υπό το πρίσμα της ανθρωποκεντρικής θεώρησης των πραγμάτων, αναδεικνύει τον ρόλο του δασκάλου ως εξαιρετικά σημαντικό (Καρράς, 2014).

7.1. Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

Οι ψυχολόγοι έχουν διαμορφώσει κατά καιρούς μια σειρά από διαφορετικές προσεγγίσεις στη μελέτη της προσωπικότητας. Επίσης, έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί έτσι ώστε να διασαφηνιστεί η σημασία του όρου. (Fontana, 1996). Η έννοια της προσωπικότητας αποτελεί ίσως το μοναδικό και αμετάβλητο πρότυπο συμπεριφοράς, σκέψεων και συναισθημάτων που εμφανίζεται στα άτομα. Προσδίδει στο άτομο μοναδικότητα και διαφορετικότητα σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα.

Η έννοια της προσωπικότητας άπτεται των ιδιαίτερων τάσεων οι οποίες χαρακτηρίζουν τα άτομα και τους επιτρέπουν να συμπεριφέρονται, να σκέφτονται και να αισθάνονται με το δικό τους μοναδικό τρόπο. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορεί κανείς να τα αναγνωρίσει από τις πράξεις και τη συμπεριφορά που εκδηλώνει το άτομο σε πολλές καταστάσεις της ζωής του. (Κόκοβα, 2017).

Οι ερευνητές συμφωνούν ότι «η προσωπικότητα είναι το δυναμικό και οργανωμένο σύνολο χαρακτηριστικών ενός ατόμου που επηρεάζει μοναδικά τις γνωστικές του ικανότητες, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές του». Η προσωπικότητα θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μία σταθερά η οποία υποδεικνύει τη συμπεριφορά. Σε κάθε άτομο η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του υπογραμμίζουν τον τρόπο σκέψης, αίσθησης και δράσης των ανθρώπων. Η προσωπικότητα αποτελεί μοναδικό χαρακτηριστικό ενός ατόμου. (Κόκοβα, ό.π.)

Δεδομένου ότι η διδασκαλία είναι μια απαιτητική διαδικασία και εμπλέκει πέρα από τον δάσκαλο κυρίως τους μαθητές, είναι δύσκολο να πούμε με βεβαιότητα ποιος δάσκαλος θα αποβεί «καλός» και «επιτυχημένος». Αδιαμφισβήτητα όμως, ο δάσκαλος είναι σημαντικό να διακρίνεται από συναισθηματική ωριμότητα και να επιλέγει ένα «διδασκαλικό ύφος» τέτοιο που να προσεγγίζει τους μαθητές με κατανόηση και ευελιξία ως προς τις διδακτικές μεθόδους του. Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των δασκάλων, το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών που παρακολουθούν σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο, δε διασφαλίζει την αποτελεσματικότητά τους στη σχολική τάξη. Λόγω της διαρκούς αλληλεπίδρασης

κατά την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας στον σχολικό χώρο είναι η ιδιοσυγκρασία του δασκάλου αυτή που συχνά θέτει σε μια άλλη βάση την επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου.

Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να εκλαμβάνεται ως ένα απλό εκτελεστικό όργανο της εκπαιδευτικής εξουσίας, παθητικός δέκτης και διεκπεραιωτής εντολών. Είναι αντιθέτως, ένα υπεύθυνο άτομο που διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες για χάρη του μαθητή και του κοινωνικού συστήματος. Η ισορροπία του εκπαιδευτικού ανάμεσα στις επαγγελματικές πεποιθήσεις και επιδιώξεις του και στον κοινωνικό του ρόλο καθορίζεται από τις ποιοτικές ιδιότητές του, οι οποίες σχετίζονται με το σύνολο της προσωπικότητάς του. (Κωνσταντίνου, 2018).

Άλλωστε οι όροι «σχολείο» και «μάθηση» δεν νοούνται χωρίς να λάβουμε υπόψη τον εμπλεκόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού. Η μάθηση δεν δύναται να επιτευχθεί χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, όσο και αν εξελίσσεται η τεχνολογία, όσο και αν διατυπώνονται νέες θεωρίες και αν εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας. Ο πιο βασικός και δυναμικός παράγοντας είναι ο ενθουσιώδης εκπαιδευτικός, ο οποίος με την επιστημονική του συγκρότηση, το πάθος και το μεράκι του ενημερώνεται και αξιολογεί δυναμικά τα νέα δεδομένα και υιοθετεί τρόπους πρακτικής εφαρμογής τους, προκειμένου να επηρεάσει θετικά όχι μόνο τη μάθηση και αγωγή του μαθητή, αλλά και τη μελλοντική του εξέλιξη και πορεία. (Ντόυσκας, 2007)

Σημαντικό, επίσης, ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής και στην επιτυχή δημιουργία συνθηκών μάθησης διαδραματίζουν η επικοινωνία του σχολείου και των εκπαιδευτικών του με τους γονείς, η συνεργασία τους με βάση τα πορίσματα των ερευνών των κοινωνικών επιστημών, η διακριτικότητα και η εμπιστοσύνη προς όφελος του παιδιού-μαθητή. Τα παραπάνω πλαίσια δράσης και ο βαθμός αποτελεσματικότητάς τους σχετίζονται άμεσα με την οργανωσιακή κουλτούρα που επικρατεί στο σχολείο. Επιπλέον, καθίσταται σαφές ότι υπάρχει ανάγκη για «κριτική παιδαγωγική» η οποία με την επιμονή στον διάλογο και τον κριτικό στοχασμό, θα λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής ανάπτυξης του πολίτη, καθώς και της εμπέδωσης και καλλιέργειας σημαντικών αξιών που σχετίζονται με την ελευθερία, τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη σύνδεση δηλαδή της μάθησης με τον πολιτισμό (Καρράς, 2014).

8. ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα και οι συμπεριφορές των μελών της βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Είναι, επομένως, αναμενόμενο η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού να επιδρά στους μαθητές και αντίστροφα. Τα αποτελέσματα αυτής της επικοινωνιακής διαδικασίας αποτυπώνονται στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης και οι συμπεριφορές καθορίζουν την ποιότητα των σχέσεων και των αισθημάτων των μελών της. Η διαμόρφωση αυτών των σχέσεων καθορίζεται κυρίως από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ως ενήλικας και επαγγελματίας παιδαγωγός, επηρεάζει με τη στάση και τη συμπεριφορά του τα συναισθήματα των μαθητών του και αντιστοίχως το κλίμα της τάξης. (Μπίκος, 2004). Οι αρμοδιότητες που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός συνιστούν ένα πολύπλοκο πλαίσιο δράσης στο οποίο συμπυκνώνονται ποικίλες τάσεις, απαιτήσεις και προσδοκίες με πολυεπίπεδη προέλευση. (Κωνσταντίνου, 2018).

Στον ελληνικό χώρο η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει κυρίως σχετικά με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και κατά κύριο λόγο σε σχέση με την Ειδική Αγωγή και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Σε ό,τι αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρατηρούνται έρευνες κυρίως σε σχέση με την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών και τις διαμορφούμενες σχέσεις μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και της ηγεσίας του σχολείου. Φαίνεται ωστόσο να απασχολεί τους ερευνητές ο βαθμός στον οποίο οι παιδαγωγικοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων επιδρούν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στην ανάπτυξη από πλευράς των μαθητών της μαθησιακής δραστηριοποίησης. Δίνεται, επίσης, έμφαση στην αποτίμηση της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών τόσο στη θεωρητική όσο και στην πρακτική της μορφή.

Ο ρόλος της επικοινωνίας στη σχολική τάξη θεωρείται καθοριστικής σημασίας για τη μάθηση. Τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου πάνω στα οποία γράφτηκαν και τα νέα βιβλία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης προσπαθούν να υπηρετήσουν νέες αρχές, ώστε να ευνοήσουν την αποτελεσματική διδασκαλία υπό το πρίσμα των νέων μοντέλων μάθησης. Σε σχέση με την αποστολή του σύγχρονου σχολείου οι έρευνες αποκαλύπτουν ότι κυριαρχεί η άποψη πως ο

εκπαιδευτικός της νέας εποχής εκτός από τη μετάδοση γνώσεων οφείλει να προσφέρει στους μαθητές του νέες εμπειρίες, αλλά και να εξασφαλίζει ένα ήρεμο ψυχοσυναισθηματικό περιβάλλον. Επίσης, είναι σημαντικό να επικεντρώνει τις προσπάθειές του στο να γνωρίσει τους μαθητές του και να τους καθοδηγήσει στο να μάθουν πώς να μαθαίνουν. (Καρράς, 2007). Η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να συνδέει τη νέα γνώση με την προηγούμενη. Σύμφωνα, άλλωστε, με τον Grangeat (2018), όταν δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να επιβλέπουν τη μάθησή τους, ενισχύεται το αίσθημα ευθύνης και η παρακίνησή τους και ως επακόλουθο βελτιώνονται οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών.

Στα διαθέσιμα ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με την αλληλεπίδραση στον σχολικό χώρο, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αποδεικνύονται θετικές όταν η αυτονομία, η ενθάρρυνση, η φιλική διάθεση, η κατανόηση και η υποστήριξη, καθώς επίσης και η αμοιβαία αποδοχή και συμπάθεια από μέρους των εκπαιδευτικών κυριαρχούν. Σε αυτά τα πλαίσια εκπαιδευτικοί και μαθητές λειτουργούν με αμοιβαία διανοητική και συναισθηματική κατανόηση, αρμονική συνεργασία, ισοδύναμη συμμετοχή στην επίλυση συγκρούσεων, αποδοχή, ενθάρρυνση, προσπάθεια για αποφυγή απογοήτευσης, και κατά τον τρόπο αυτό ισορροπούν οι ατομικές ανάγκες και οι ανάγκες της ομάδας της σχολικής τάξης (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Έρευνα της Κοσσυβάκη (2003) για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο εστιάζει στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδακτική ετοιμότητά τους. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ανασφαλείς κυρίως σχετικά με διδακτικές δραστηριότητες που απαιτούν εξειδικευμένη παρέμβαση. Το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να δρα περιοριστικά προς τους εκπαιδευτικούς, ενώ αναδεικνύεται στην έρευνα η αναγκαιότητα επιμόρφωσης αναφορικά με τις νέες απαιτήσεις στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η αποτύπωση των διαστάσεων της διδακτικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, όπου η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ικανότητες των μαθητών με έμφαση στη συναισθηματική τους κατάσταση αποδεικνύεται ερευνητικά να συνδέεται με την ανάπτυξη κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος, ενός περιβάλλοντος ενεργοποίησης των μαθητών. Επίσης, σχετικά με τον βαθμό

διεύρυνσης και ευελιξίας της διδακτικής πράξης ο εκπαιδευτικός φαίνεται να έχει περιορισμένη παιδαγωγική ελευθερία παρά το γεγονός ότι οι νέες συνθήκες απαιτούν το αντίθετο.

Η έρευνα των Ανδρεαδάκη et al. (2006) σχετικά με το επικοινωνιακό πλαίσιο στη σχολική τάξη δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη, καθώς αποδέχονται ότι η συμπεριφορά τους διευκολύνει ή υπονομεύει τη δημιουργία επικοινωνιακού κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση. Έτσι η διδασκαλία στοχεύει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από την αλληλεπίδραση και την εδραίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. (Μπαραλός, Φωτοπούλου, 2010) .

Οι Παπαδήμας και Χανιωτάκης (2014) σε έρευνά τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος σε σχέση με το ΕΑΕΠ συμπεραίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους χρησιμοποιούν κυρίως παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες σαφώς υπερτερούν έναντι των αυταρχικών. Ωστόσο παρουσιάζει ενδιαφέρον η διαπίστωση ότι, ενώ τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στοχεύουν κατά τη διδακτική διαδικασία να αποφύγουν την περιθωριοποίηση ή τη χειραγώγηση των μαθητών τους και εν πολλοίς το επιτυγχάνουν, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων φαίνονται συνειδητοποιημένοι όσον αφορά την έλλειψη παιδαγωγικής επάρκειας από μέρους τους. Επιπλέον, θεωρούν ότι η παιδαγωγική κατάρτιση θα έπρεπε να είναι προαπαιτούμενο για όποιον στοχεύει να εργαστεί στην εκπαίδευση.

Διεθνής έρευνα του Καρρά σχετικά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας στην Ευρώπη μελετά τον ρόλο του εκπαιδευτικού τόσο ως προς τον τρόπο που αυτός αναπαρίσταται κοινωνικά όσο και ως προς το πώς θα ήθελαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να είναι αυτός ο ρόλος. Σχετικά με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς συμπεραίνεται ότι ο παράγοντας «άγχος» συνδεδεμένος με τις συνθήκες ζωής δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία και υπογραμμίζεται η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστούν τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες που επικρατούν σε μια τάξη, αλλά και στον σχολικό χώρο εν γένει. (Καρράς, 2011).

Ενδιαφέρον επίσης, παρουσιάζει η έρευνα του Πετρόπουλου (2014), στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής, για την απαρésκεια των μαθητών Δευτεροβάθμιας προς το σχολείο. Εκεί διερευνάται μεταξύ άλλων η σημασία της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές και η επίδραση της μεταξύ τους παιδαγωγικής σχέσης. Η έρευνα απευθύνεται σε 2534 μαθητές Β΄ Γενικού Λυκείου της χώρας και οι περισσότεροι από αυτούς συμφωνούν ότι δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μαθητών-καθηγητών, ενώ δε συζητούν τα προβλήματα που τους απασχολούν με τους καθηγητές τους, καθώς οι σχέσεις μαθητών - καθηγητών είναι επιφανειακές, απρόσωπες, μη γνήσιες, χρησιμοθηρικές και ανειλικρινείς. Η έρευνα συμπεραίνει ότι η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη μείωση της αδιαφορίας και απαρésκειας του μαθητή για το σχολείο. Όσο περισσότερο θετική συμπεριφορά εκδηλώνει ο καθηγητής τόσο χαμηλότερη απαρésκεια αισθάνονται οι μαθητές για το σχολείο. Αντιθέτως, όσο περισσότερο μη θετική συμπεριφορά εκδηλώνει ο καθηγητής τόσο περισσότερη απαρésκεια αισθάνονται οι μαθητές για το σχολείο. Επιπλέον, τα θετικά χαρακτηριστικά των καθηγητών οδηγούν στη μείωση της ύπαρξης και εκδήλωσης απαρésκειας και η θετική συμπεριφορά των καθηγητών εμπνέει τους μαθητές, βελτιώνει την ψυχολογική τους διάθεση απέναντι στο σχολείο και προάγει τη μαθητική επίδοση. Αντίθετα, η μη θετική συμπεριφορά των καθηγητών δεν εμπνέει τους μαθητές και δε βελτιώνει την ψυχολογική τους κατάσταση.

Η έρευνα της Ροβιθάκου (2017), σχετικά με τη διερεύνηση της παιδαγωγικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επικεντρώνεται στα προγράμματα σπουδών των λεγόμενων καθηγητικών σχολών, στο Νομοθετικό Πλαίσιο που σχετίζεται με την απόκτηση Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας και στις δυσχέρειες υλοποίησης των νομοθετικών ρυθμίσεων στα πλαίσια των εξελίξεων και απαιτήσεων της πραγματικότητας στην Ε.Ε.. Είναι ιδιαίτερος σημαντικό ότι καταλήγει σε αρνητικά συμπεράσματα τόσο ως προς τον τρόπο που επιστημονικώς διαρθρώνεται το γνωστικό πεδίο, αλλά και ως προς τις διαπιστώσεις της για τη βούληση της Πολιτείας διαχρονικά να περιφρουρήσει την τήρηση της νομοθεσίας. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι σε πολλά τμήματα σχολών απουσιάζουν οι προπτυχιακές πρακτικές ασκήσεις.

Η παραπάνω έρευνα φαίνεται να συμφωνεί με τα ευρήματα της Λιακοπούλου (2011) ότι «υπάρχουν προβλήματα και αδυναμίες στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, που χρειάζονται μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις, οι οποίες καλό θα ήταν να συνάδουν με την απόκτηση της απαιτούμενης παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης» και συμπληρώνει ότι για τη σύνταξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές αλλαγές, υπογραμμίζοντας ότι:

- Θα πρέπει να αξιοποιείται η σχετική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα για τον σχεδιασμό και την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ώστε στις σπουδές Παιδαγωγικής Κατάρτισης να υπάρχει συνοχή.
- Σε κάποιες σχολές παρέχεται Παιδαγωγική Κατάρτιση χωρίς επαρκή γνώση των αντικειμένων διδασκαλίας και σε άλλες γνώση κάποιων αντικειμένων χωρίς Παιδαγωγική και Διδακτική κατάρτιση.

Επομένως, κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή ενός κορμού μαθημάτων Παιδαγωγικής και Διδακτικής κατάρτισης, καθώς και Πρακτικής Άσκησης σε σχολεία, προκειμένου να προετοιμάζονται οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί για τους ρόλους τους στην τάξη και το σχολείο. (Λιακοπούλου, ό.π.)

Με τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να συμφωνεί και ο Κωνσταντίνου, ο οποίος χαρακτηρίζει έντονα προβληματική την κατάσταση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναφορικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η μελέτη των οδηγών σπουδών των «καθηγητικών» σχολών - όπως συνηθίζουμε να τις αποκαλούμε - πέρα από την ανομοιογένεια που διαπιστώνει, καταλήγει και στο ότι οι φοιτητές δε διαθέτουν τα απαιτούμενα θεωρητικά και πρακτικά προσόντα από παιδαγωγικής απόψεως. Η απουσία επαρκούς παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης έχει αναντίρρητα επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας και συχνά ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση της εμπειρίας τους προκειμένου να αντλήσουν γνώσεις αλλά και σε αυτοδίδακτες αντιλήψεις και πρακτικές. Έτσι, οδηγούνται σε παιδαγωγικά σφάλματα και σε συνολική υποβάθμιση των εκπαιδευτικών λειτουργιών του σχολείου. Όμως, η ανεπάρκεια υλοποίησης των προδιαγραφών που σχετίζονται με τις διαδικασίες που προσδιορίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού έρχεται σε πλήρη ασυμφωνία με τους προσανατολισμούς των Επιστημών της Αγωγής και σχετίζονται με την ανάδειξη του σχολείου σε τυπικό – γραφειοκρατικό οργανισμό. Παρά το γεγονός ότι: α) παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάλογα με το άτομο και την προσωπικότητά του και β) γενικά οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στην

πλειονότητά τους επαρκώς στην αποστολή τους σε ένα δυσμενές περιβάλλον, κρίνεται αναγκαία η μέριμνα από μέρους της Πολιτείας για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. (Κωνσταντίνου, 2018).

Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος μέσω της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον για τον μαθητή και ανάλογα με τις επιλογές του θα δει το σχολείο του να γίνεται αποτελεσματικότερο και τις επιδόσεις των μαθητών του να βελτιώνονται. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μελετήθηκε ως παράγοντας διαμόρφωσης του κλίματος, σε συνάρτηση με τη διδασκαλία και τα γνωστικά αποτελέσματα.

Έρευνες εξέτασαν τις απόψεις των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και για το αν αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο (belongingness/connectedness). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όταν οι μαθητές χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς ζεστούς απέναντί τους και διατεθειμένους να τους υποστηρίξουν, τότε παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος για τις σχολικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων και των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων (Booker, 2004). Οι Furrer και Skinner (2003) ερευνώντας τις απόψεις των μαθητών για το αν αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολικό περιβάλλον, κατέληξαν ότι οι μαθητές που αισθάνονται συνδεδεμένοι με τους άλλους στο σχολικό περιβάλλον έχουν αυτοπεποίθηση όσον αφορά την επιτυχία τους στο σχολείο και περισσότερες πιθανότητες να έχουν μακρόχρονα καλή επίδοση. Επίσης, οι McNeely et al. (2002) και Whitlock (2006) διαπίστωσαν ότι η σύνδεση των μαθητών με το σχολείο (connectedness) επιδρά θετικά στα μαθησιακά τους αποτελέσματα. (Μπαραλός, Φωτοπούλου 2010).

Σήμερα γίνεται λόγος για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα κυρίως λόγω των νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων που εισβάλλουν στη ζωή των μαθητών. Η έρευνα αποκαλύπτει την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να χτίζει, να αναπτύσσει και να διαχειρίζεται τις σχέσεις με τους μαθητές του, προκειμένου να διαμορφωθεί μια καλή σχολική κουλτούρα, ενώ διαπιστώνεται η ανάγκη ο δάσκαλος να είναι πάντα σε ετοιμότητα να αντιμετωπίσει τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και προκλήσεις. (Uninoha et al. 2019).

Επίσης, σε έρευνα του Queensland College of teachers (2006) στην Αυστραλία, συμπεραίνεται ότι η διαχείριση της τάξης δεν αφορά μόνο την παρακολούθηση και τη διαχείριση της συμπεριφοράς, αλλά και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος το οποίο θα υποστηρίζει τη μάθηση με τη χρήση προληπτικών στρατηγικών για τη διατήρηση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Το Τμήμα Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης του Queensland (DETE) κατέληξε επίσης, ότι η κατάρτιση για τη διαχείριση της τάξης και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτή βελτιώνει την αντίληψη που έχουν οι τελευταίοι για την ικανότητά τους να χρησιμοποιήσουν τεχνικές διαχείρισης της τάξης και να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ επιβεβαίωσε την αρχική ανησυχία των αρχαιότερων εκπαιδευτικών για έλλειψη ετοιμότητας των νεότερων.

Μελέτη σε δείγμα 535 εκπαιδευτικών στην πόλη Τσελιαμπίνσκ της Ρωσίας δείχνει ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί (ηλικίας 22 έως 30 ετών) και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 51 ετών αποτελούν το υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών που έχουν ετοιμότητα υιοθέτησης περισσότερων καινοτόμων δράσεων. Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πεπεισμένοι για τη συσχέτιση μεταξύ της ετοιμότητας για αυτοβελτίωση και δημιουργικότητα, γεγονός που γνωρίζουμε ότι ευνοεί το θετικό μαθησιακό κλίμα.

Στο Australian Journal of Teacher Education (2013) σε έρευνα που αφορά τους δασκάλους, σημειώνεται η ανησυχία τους ως προς την ικανότητα διαχείρισης της τάξης και η ανάγκη ενσωμάτωσης ανάλογων μαθημάτων και κατευθύνσεων στην πρακτική τους άσκηση, τα οποία θεωρούν ότι απουσιάζουν και ωστόσο θα τους διευκόλυναν στην πράξη και θα τους έδιναν αυτοπεποίθηση. Επομένως, εντοπίζεται άμεση σχέση μεταξύ γνώσης και επιμόρφωσης με την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της.

Καθίσταται επομένως, σαφές ότι ο προβληματισμός της εκπαιδευτικής κοινότητας εστιάζεται στην αποτελεσματική διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πράξη. Οι παιδαγωγοί όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων στοχεύουν στην αποφυγή σφαλμάτων και στην προσέλκυση των μαθητών τους, ακόμη κι αν τα αποτελέσματα δεν είναι πάντοτε τα επιθυμητά. Είναι σημαντικό να

εντοπίζονται οι παράγοντες που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο και ωθούν σε διδακτικά και μαθησιακά στερεότυπα, τα οποία, σε συνδυασμό με τη λειτουργία του σχολείου, καταλήγουν σε στείρες πρακτικές και στην ουσιαστική απομάκρυνση του μαθητή από τη γνώση.

9. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ / ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής επάρκειας είναι μια πιστοποίηση που διασφαλίζει ότι οι μελλοντικοί υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν επαρκή διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια, εφόσον αποφασίσουν να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί.

Το 1997 με τη θεσμοθέτηση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ) με τον Ν. 2525/1997, αναγνωρίστηκε και επίσημα η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν τέθηκε άμεσα σε ισχύ, αλλά τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε από τους νόμους: Ν. 2740/1999 (ΦΕΚ 186/Α/16-9-1999) έως Ν. 4264/2014 (ΦΕΚ 118/Α/15-5-2014). Επιπλέον, έριδες και διαφωνίες που προέκυψαν θα αποτρέψουν την εφαρμογή όποιας ρύθμισης: το 2000 η καθιέρωση του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ θα αποκαλύψει εκ νέου τη διάσταση απόψεων της εκπαιδευτικής και πανεπιστημιακής κοινότητας. Το 2010 η νέα πολιτική ηγεσία του αρμόδιου Υπουργείου επαναφέρει το ζήτημα της Παιδαγωγικής Επάρκειας των εκπαιδευτικών και τονίζει την αναγκαιότητα επιλογής παιδαγωγικών μαθημάτων στη σχολή φοίτησης, όπου και θα χορηγείται ανάλογα με την επιλογή από τα προγράμματα σπουδών Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Επάρκειας.

Σήμερα η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, όπως ορίζεται σύμφωνα με την προκήρυξη 2ΓΕ/2019 για το νέο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας που εποπτεύει ο ΑΣΕΠ, όπως ορίζεται στις παρ. 3 και 4 του άρθρου 54 σε συνδυασμό με την παρ.2 του άρθρου 66 του ν.4589/2019, πιστοποιείται:

α) Με βεβαίωση που χορηγείται από Τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.) ή από ομάδες συνεργαζόμενων Τμημάτων του ίδιου ή περισσότερων Α.Ε.Ι. σε αποφοίτους, ύστερα από παρακολούθηση ομάδας μαθημάτων που προσφέρονται στο πλαίσιο ειδικού προγράμματος σπουδών ή στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών πρώτου κύκλου ή και συνδυαστικά. Με απόφαση της

Συνέλευσης του Τμήματος, η οποία εγκρίνεται από τη Σύγκλητο του οικείου Α.Ε.Ι., καθορίζεται η ομάδα μαθημάτων του προηγούμενου εδαφίου και καταρτίζεται τυχόν ειδικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο παρακολουθούν φοιτητές και απόφοιτοι Τμήματος του ίδιου ή άλλου Α.Ε.Ι. που έχουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Με όμοια απόφαση καθορίζεται ο αριθμός των αποφοίτων, καθώς και των φοιτητών άλλων Τμημάτων, που παρακολουθούν τα μαθήματα αυτά κατ'έτος, αλλά και η χορήγηση βεβαίωσης σε παλαιούς αποφοίτους του Τμήματος χωρίς παρακολούθηση επιπλέον μαθημάτων, εφόσον το πρόγραμμα σπουδών που ολοκλήρωσαν, καλύπτει με επάρκεια το περιεχόμενο των ως άνω μαθημάτων. Τα μαθήματα προσφέρονται δωρεάν.

β) Με την κατοχή:

αα) μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή διδακτορικού διπλώματος στις επιστήμες της αγωγής,

ββ) πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας της παρ. 5 του άρθρου 4 του ν. 3027/2002 (Α' 152),

γγ) πτυχίου Παιδαγωγικών Τμημάτων Α.Ε.Ι. (Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τμημάτων Εκ - παιδείας και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Τμημάτων Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας, Τμημάτων Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής και Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής), καθώς και με την κατοχή πτυχίου της Ανωτάτης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

5. Για τη διακρίβωση των υψηλών ακαδημαϊκών προσόντων του προσωπικού της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

α) Τα πτυχία που χορηγούνται από εκπαιδευτικά ιδρύματα της αλλοδαπής γίνονται δεκτά αποκλειστικά, εφόσον έχουν αναγνώριση ακαδημαϊκής ισοτιμίας και αντιστοιχίας από τον Διεπιστημονικό Οργανισμό Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης (Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π.), σύμφωνα με τις οικείες διατάξεις.

β) Οι μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών και τα διδακτορικά διπλώματα που χορηγούνται από εκπαιδευτικά ιδρύματα της αλλοδαπής γίνονται δεκτά αποκλειστικά εφόσον έχουν αναγνώριση ακαδημαϊκής ισοτιμίας από τον Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π. σύμφωνα με τις οικείες διατάξεις και , προκειμένου για την πιστοποίηση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας , συνοδεύονται από βεβαίωσή του , ύστερα από γνώμη του ειδικού εισηγητή συναφούς κλάδου και το υ μέλους του Διοικητικού Συμβουλίου (Δ.Σ.) συναφούς επιστημονικού κλάδου , ότι το γνωστικό αντικείμενό τους εμπίπτει στις επιστήμες της αγωγής.

γ) Για την εφαρμογή της παρούσας παραγράφου , όπου αναφέρεται ο Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π. νοείται και ο εκάστοτε αρμόδιος φορέας, σύμφωνα με τις ισχύουσες, κατά τον χρόνο της αναγνώρισης της ακαδημαϊκής ισοτιμίας ή και αντιστοιχίας, διατάξεις.».

Οι εντάσεις και οι ενστάσεις που κατά καιρούς εγείρονται και επικρατούν σχετικά με το θέμα της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας και Κατάρτισης σχετίζονται σαφώς με το γεγονός της σύνδεσης των σχολών ΑΕΙ με την εύρεση εργασίας στη Ββάθμια Εκπαίδευση. Αναντίρρητα έχει καταστεί κοινός τόπος ότι η γνώση δεν είναι επαρκής εάν δε συνοδεύεται από παιδαγωγικό υπόβαθρο και πρακτική άσκηση.

Είναι επιπλέον σαφές ότι το πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συνεχώς διευρύνεται και περιλαμβάνει κάθε δραστηριότητα επαγγελματικής μάθησης, από τα πρώτα στάδια της προετοιμασίας για την είσοδο στο επάγγελμα και κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Στη χώρα μας διάφορες μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι η αποτελεσματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να επιτευχθεί με μεμονωμένες ρυθμίσεις, διότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε μια διαδικασία διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Η συστηματική της διερεύνηση θα οδηγήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. (Schunk, 2010)

Είναι αδιαμφισβήτητα σημαντικό να εστιάσουμε ως εκπαιδευτική κοινότητα, ως κοινωνία και ως συγκροτημένη πολιτεία σε κάποιες παραμέτρους που συνιστούν καθοριστικούς παράγοντες για την εκπαιδευτική διαδικασία και την ουσιαστική δράση των εκπαιδευτικών.

10. ΣΚΟΠΟΙ/ ΣΤΟΧΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα για τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή μάς βοηθάει να κατανοήσουμε ότι αυτές έχουν τη δυνατότητα να επιδράσουν στα κίνητρα των μαθητών. (Schunk, 2010). Ο εκπαιδευτικός φαίνεται ότι μπορεί και πρέπει να διευκολύνει σε σημαντικό βαθμό τη δόμηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές του, ώστε να ενισχυθεί η θετική μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η διδασκαλία σε αυτή τη βάση δημιουργείται στα πλαίσια ενός κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση. Επιπλέον, προσεγγίζεται με όρους αποτελεσματικής επικοινωνίας και ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Παρατηρείται ωστόσο μια μη ομοιογενής συμπεριφορά από μέρους των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους και, σε ό,τι αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η έμφαση δίνεται στην κάλυψη της διδακτέας ύλης και στην αξιολόγηση των μαθητών παρά στην παιδαγωγική διαχείρισή τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να προβληματιστεί η εκπαιδευτική κοινότητα για τους χειρισμούς στην τάξη και την επιρροή που αυτοί ασκούν στις επιδόσεις των μαθητών, για τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τη δυναμική μιας τάξης με τους απαραίτητους παιδαγωγικούς χειρισμούς, καθώς και να αναλογιστεί τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας σε ζητήματα Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής, δεδομένου ότι η ηλικιακή ομάδα των μαθητών αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας διανύει την ιδιαίτερη περίοδο της εφηβείας η οποία χρήζει αντιστοίχως ιδιαίτερων τρόπων αντιμετώπισης. Επιπλέον, η σύγχρονη εποχή είναι διαρκώς μεταβαλλόμενη και ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με πρωτόγνωρες καταστάσεις ή δεδομένα τα οποία οφείλει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με ευελιξία και αποτελεσματικότητα.

Επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την παιδαγωγική διαχείριση των μαθητών τους στην τάξη,
- η εκτίμηση του βαθμού ετοιμότητάς τους για την αντιμετώπιση ζητημάτων συμπεριφοράς, ώστε να διατηρείται θετικό μαθησιακό κλίμα,
- η προσωπική εμπειρία που έχουν αποκομίσει από την παιδαγωγική διάσταση της εργασίας τους,

- η άποψή τους για τον τρόπο με τον οποίο στηρίζει η σχολική κοινότητα και η Πολιτεία την παιδαγωγική τους υπόσταση.

11. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Ο πολύπλευρος και πολυσύνθετος ρόλος του εκπαιδευτικού, ως κύριου φορέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί τα τελευταία χρόνια το κατεξοχήν αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας και του διαλόγου που αναπτύσσεται σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική. (Καρράς, 2007). Επιπλέον, το σχολείο και το είδος γνώσης που προωθεί, καθώς και ο ρόλος του δασκάλου είναι στο κέντρο των προβληματισμών για την Εκπαίδευση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα γύρω από τα οποία θα κινηθεί το ερευνητικό μας ενδιαφέρον και όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τη βασική προβληματική και την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

- Ποιο κλίμα επικρατεί στην τάξη σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Ποιος είναι ο βαθμός συνάφειας της παιδαγωγικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος;
- Κατορθώνει ο εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας να διεκπεραιώσει με παιδαγωγικά ορθό τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία;

B ' ΜΕΡΟΣ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, η οποία δίνει τη δυνατότητα σφαιρικής έρευνας των υπό διερεύνηση ζητημάτων για το λόγο αυτό κρίθηκε απαραίτητη η χρήση της συνέντευξης για τη συλλογή δεδομένων. «Ο όρος συνέντευξη χρησιμοποιείται για να αναφερθούμε σε ένα εξειδικευμένο είδος προφορικής αλληλεπίδρασης που ξεκινά από ένα συγκεκριμένο σκοπό και εστιάζεται σε κάποια συγκεκριμένη θεματική περιοχή με τη συνεπακόλουθη εξάλειψη του νησιωτικού υλικού. Επιπλέον η συνέντευξη είναι ένα είδος αλληλεπίδρασης όπου η σχέση μεταξύ των ρόλων συνεντευκτή και ερωτώμενου είναι πολύ εξειδικευμένη, τα γενικά χαρακτηριστικά της εξαρτώνται από το σκοπό και το χαρακτήρα της συνέντευξης.» (Καρράς, 2007).

Οι συνεντεύξεις αυτές πραγματοποιήθηκαν με προσωπική επαφή και δεδομένου ότι τα άτομα που λαμβάνουν μέρος σε αυτή δημιουργούν ένα είδος σχέσης η χρήση της ως ερευνητικό εργαλείο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εμβαθύνει στη σκέψη στις αντιλήψεις στη στάση και να αξιοποιεί μία μεθοδολογική ευελιξία επιπλέον η επιλογή της συνέντευξης ως μεθόδου έρευνας δίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης του πλεονεκτήματος της αμεσότητας που παρέχει η προσωπική επαφή η ζωντανή επικοινωνία με τον ερωτώμενο (Καρράς, 2007) η οποία εξασφαλίζει το πλεονέκτημα στον ερευνητή να εμβαθύνει στις πληροφορίες που του δίνονται και να αξιοποιήσει τα εξωγλωσσικά στοιχεία στη μεταξύ τους επικοινωνία.

Ως μέθοδος ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα. Η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη μετατροπή του υλικού ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων και χρησιμοποιείται για την εξαγωγή συμπερασμάτων από κείμενα και άλλες μονάδες νοήματος. Επιπλέον, οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού ή

προφορικού λόγου και κατά τον τρόπο αυτό αντιστοιχεί στην ποσοτικοποίηση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, καθώς κατά την ανάλυση ο ερευνητής αναλύει συγκεκριμένα μηνύματα με τρόπο που τον βοηθά να εντοπίζει τις διάφορες συμβολικές ενότητες εννοιών και τα διάφορα θέματα που περιέχονται σε αυτά. (Κυριαζή, 1998). Κατά την ανάλυση έγινε ιδιαίτερη προσπάθεια να προσεγγίσουμε τις απόψεις των ερωτώμενων Με κριτικό τρόπο και να κατανοήσει η ερευνήτρια τις εμπειρίες των συμμετεχόντων ώστε να αναδείξει με ακρίβεια τις θέσεις τους.

1.2. ΔΕΙΓΜΑ

Η παρούσα έρευνα δεν έχει ως στόχο τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, διότι η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι η ευκαιριακή η βολική δειγματοληψία δεδομένου ότι η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση στα υποκείμενα της έρευνας ως αποτέλεσμα, και επομένως τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν τη συγκεκριμένη περιοχή στην οποία διεξήχθη και μπορούν μόνο να αποτελέσουν μόνο έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό.

Υποκείμενα της μελέτης ήταν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων του νομού Ρεθύμνης. Έγινε προσπάθεια να επιλεγεί δείγμα και από τα δύο φύλα, διαφορετικών ηλικιών και εργασιακής εμπειρίας, η οποία αναμένεται να συμβάλει σε κάποιο βαθμό στην αξιοπιστία και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με βάση την προθυμία τους να λάβουν μέρος στην έρευνα αλλά και το στόχο να διασφαλιστεί μία ετερογένεια των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών, ενώ συμμετείχαν στην έρευνα μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2019 - 2020 εργάζονταν στο νομό Ρεθύμνης. Τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών κυμαίνονταν από 10 έως 25 χρόνια. Επιπλέον όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια ενώ τρεις από αυτούς έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών. Δύο εκπαιδευτικοί έχουν εργαστεί στο παρελθόν σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού.

1.3. ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό κατάκτησης της Παιδαγωγικής ετοιμότητας στη σχολική τάξη. Γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί ο βαθμός Παιδαγωγικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων και η σημασία που αποδίδουν σε αυτόν οι εκπαιδευτικοί. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω έγινε χρήση της συνέντευξης και συγκεκριμένα της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία περιλαμβάνει μεν προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά ταυτόχρονα παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να τροποποιήσει το περιεχόμενό τους ή να αλλάξει την προκαθορισμένη σειρά τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο των σχολείων των συμμετεχόντων διαζώσης και έτσι διασφαλίστηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου.

1.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά τους μήνες Μάιο, Ιούνιο, Ιούλιο 2020 και διεξήχθη σε δύο επιμέρους ερευνητικά στάδια. Συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο της έρευνας (πυλοτική έρευνα), με τη μορφή συνέντευξης, κάλεσε τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε γενικές ερωτήσεις για το επάγγελμά τους, τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην τάξη και τους ιδιαίτερους χειρισμούς που καλούνται να υιοθετήσουν προκειμένου να διασφαλιστεί ένα μαθησιακό περιβάλλον ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους. Η συγκεκριμένη προσέγγιση είχε ως σκοπό να αναδείξει τα σημεία που απασχολούν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς και με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής να οδηγηθεί στο δεύτερο στάδιο της έρευνας (κύρια συνέντευξη), οπότε και ήταν δυνατό να συμπεριληφθούν τα στοιχεία και η εμπειρία που ελήφθησαν από το προηγούμενο στάδιο. Στη φάση αυτή τα ερωτήματα της συνέντευξης διατυπώθηκαν με μεγαλύτερη σαφήνεια και αναπροσαρμοσμένα με βάση την ανατροφοδότηση που λάβαμε από το προηγούμενο στάδιο, ενώ αποκλείστηκαν όπου ήταν εφικτό όσα θεωρήθηκαν ότι φορτίζουν αρνητικά το κλίμα

των συνεντεύξεων ή φέρνουν σε δύσκολη θέση τον συνεντευξιαζόμενο, βλάπτοντας με τον τρόπο αυτό τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στη δεύτερη αυτή φάση ερωτήθηκαν 10 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου εκτός από δύο συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα διαδικτυακά, εξ' αποστάσεως. Κάθε συνέντευξη διήρκησε περίπου 30 έως 40 λεπτά. Οι εκπαιδευτικοί αρχικά ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και τη διαδικασία που θα ακολουθείτο. Στη συνέχεια, συναίνεσαν ενυπόγραφα στη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, την επεξεργασία και την ανώνυμη δημοσιοποίηση των δεδομένων για ερευνητικούς σκοπούς. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη χρήση της συσκευής του κινητού τηλεφώνου της ερευνήτριας και στη συνέχεια τα ηχητικά αρχεία απομαγνητοφωνήθηκαν σε αρχεία Microsoft Word. Καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε να αποτυπωθούν κατά το δυνατό όλα τα εξωγλωσσικά στοιχεία εκφοράς του λόγου, όπως οι παύσεις, οι επιτονισμοί, η ένταση της φωνής ή η ισχυρότερη εκφορά κάποιων λέξεων. Οι απομαγνητοφωνήσεις έγιναν μετά από πολλές ακροάσεις των συνεντεύξεων και αυτή η πρακτική πέρα από την καταγραφή - η οποία είναι απαραίτητη - συνετέλεσε στην καλύτερη κατανόηση των λεχθέντων και στην εναργέστερη αποτύπωση του ύφους των συνεντευξιαζόμενων.

Ακολούθως έλαβε χώρα η διαδικασία της ανάλυσης, οπότε και προέκυψαν τα επιμέρους θέματα προς μελέτη και διερεύνηση.

2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΕΥΡΗΜΑΤΑ

2.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Στην έρευνα έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί που κατά το σχολικό έτος 2019-2020 δίδασκαν σε Δημόσια Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ρεθύμνης. Η ερευνήτρια αναζήτησε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, αντιπροσωπευτικό δείγμα και των δύο φύλων – ερωτήθηκαν 6 γυναίκες και 4 άνδρες – και με μια ποικιλία ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας, αλλά και την εργασιακή τους σχέση με το Δημόσιο Ελληνικό Σχολείο – ερωτήθηκαν 3 αναπληρωτές και 7 μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Στόχος ήταν η κατά το δυνατό σαφέστερη αποτύπωση διαφορετικών οπτικών, τόσο λόγω της διαφοροποίησης του αντικειμένου σπουδών και διδασκαλίας όσο και λόγω της ηλικιακής ομάδας στην οποία ανήκε ο κάθε εκπαιδευτικός.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ
Εκπαιδευτικός 1	ΠΕ07/Γερμανικής	ΟΧΙ	ΝΑΙ	20
Εκπαιδευτικός 2	ΠΕ01/Θεολογίας	ΟΧΙ	ΝΑΙ	17
Εκπαιδευτικός 3	ΠΕ05/Γαλλικής	ΝΑΙ	ΝΑΙ	22
Εκπαιδευτικός 4	ΠΕ06/Αγγλικής	ΝΑΙ	ΝΑΙ	30
Εκπαιδευτικός 5	ΠΕ04.04/Βιολογίας	ΟΧΙ	ΝΑΙ	30
Εκπαιδευτικός 6	ΠΕ16/Μουσικής	ΝΑΙ	ΝΑΙ	2
Εκπαιδευτικός 7	ΠΕ04.02/Χημικός	ΝΑΙ	ΝΑΙ	30
Εκπαιδευτικός 8	ΠΕ86/Πληροφορικής	ΝΑΙ	ΝΑΙ	15
Εκπαιδευτικός 9	ΠΕ02/Φιλολόγος	ΝΑΙ	ΝΑΙ	8
Εκπαιδευτικός 10	ΠΕ02/Φιλολόγος	ΟΧΙ	ΝΑΙ	11

2.2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Μετά την απομαγνητοφώνηση ακολούθησε η διεξοδική μελέτη των συνεντεύξεων, στα πλαίσια της οποίας η ερευνήτρια στόχευσε στην αποτίμηση των τοποθετήσεων των συνεντευζιαζόμενων. Στην πορεία αυτή προέκυψαν κάποια θέματα και υποθέματα ανάλυσης τα οποία συνετέλεσαν στην ερμηνεία του περιεχομένου των συνεντεύξεων και μπορούν να συνοψιστούν στους εξής τίτλους:

1. χρησιμότητα παιδαγωγικής κατάρτισης,
2. αναγκαιότητα παιδαγωγικής επιμόρφωσης,
3. τρόποι παιδαγωγικής παρέμβασης εκπαιδευτικών,
4. βαθμός αποτελεσματικότητας παιδαγωγικών παρεμβάσεων/τρόποι/ποινή-
έπαινος,
5. η διάθεση του μαθητή απέναντι στο σχολείο,
6. η σημασία της δημιουργίας θετικού κλίματος στη σχολική τάξη για τον
εκπαιδευτικό, τον μαθητή και τη μάθηση, καθώς και ποιο διδακτικό
αποτέλεσμα προκύπτει,
7. η αποτίμηση του παιδαγωγικού του ρόλου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό,
8. η χρησιμότητα σχολικών ψυχολόγων για την παιδαγωγική διαδικασία,
9. ο Σύλλογος διδασκόντων και ο χειρισμός παιδαγωγικών ζητημάτων.
10. η επαφή και ανταλλαγή απόψεων των εκπαιδευτικών με συναδέλφους τους
11. η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται

2.3. ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Το επίπεδο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία είναι ένα κρίσιμο ζήτημα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτό το χαρακτηριστικό, που μπορεί να θεωρηθεί σε ένα γενικό πλαίσιο ως προετοιμασία για την τάξη, στοχεύει πέρα από την κατοχή της γνώσης, στην απόκτηση των δεξιοτήτων και του συνόλου των προσόντων για τον κατάλληλο σχεδιασμό, και οργάνωση της διδασκαλίας, διαχείριση της τάξης, επικοινωνία και ηγεσία, στρατηγική, μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης και διδασκαλίας.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποκάλυψαν την ανησυχία τους για τη διαχείριση της τάξης και την έλλειψη ετοιμότητας για αυτήν. Αυτό ήταν εμφανές από τις απαντήσεις που δόθηκαν για τους λόγους συμμετοχής τους σε σεμινάρια ή επιμορφώσεις σχετικά με την κατάρτισή τους. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους προσδοκούσαν συγκεκριμένα αποτελέσματα σχετιζόμενα με τα τρέχοντα ζητήματα της τάξης τους. Οι απαντήσεις τους συμφωνούν ότι με την ανάλογη κατάρτισή τους κατόρθωσαν να αποβάλουν την αρχική ανασφάλεια ή αδυναμία δράσης που τους διακατείχε, ένιωσαν πιο σίγουροι και προετοιμασμένοι για να ακολουθήσουν δρόμους περισσότερο επωφελείς για τους μαθητές τους.

Επίσης, κατέστη σαφές ότι κατά τη γνώμη των συνεντευξιζόμενων οι Έλληνες καθηγητές διαθέτουν υψηλού επιπέδου κατάρτιση σε ό,τι αφορά το επιστημονικό τους πεδίο και επομένως μπορούν να ανταποκριθούν με μεγάλη επιτυχία στις «προσταγές» του αναλυτικού προγράμματος. Άλλωστε όλα τα χρόνια σπουδών τους είναι αφιερωμένα σχεδόν αποκλειστικά στην επιστήμη τους. Προκειμένου να αποφοιτήσουν απαιτείται εξειδίκευση και συχνά απαιτητικές δοκιμασίες εξέτασης οι οποίες πιστοποιούν αυτή την επιστημοσύνη. Η πρακτική αυτή όμως, φαίνεται να μη συνάδει με τη σχολική πραγματικότητα την οποία καλείται μετέπειτα ο εκπαιδευτικός να υπηρετήσει, αφενός σε επίπεδο γνωστικών αντικειμένων αφετέρου, και κυρίως σε επίπεδο παιδαγωγικών γνώσεων, ώστε να ακολουθηθεί η αποτελεσματικότερη διδακτική πρακτική. Έτσι καταλήγει να μη διαθέτει το υπόβαθρο που απαιτείται για τη σχολική πράξη αυτή καθαυτή.

Εκπαιδευτικός 5 «... Έχω μία παράλληλη στήριξη σε ένα μαθητή. Ο συνάδελφος που έρχεται πάνω είναι νέος και νομίζω ότι είναι η πρώτη φορά: (...) έκανε ιδιαίτερα αλλά

είναι η πρώτη, δεύτερη χρονιά που μπαίνει σε τάξη κι έχει μείνει άναυδος με το::: τι πράγματα! Δεν ξέρει και στο παιδαγωγικό, ούτε στη διδακτική Απλώς όμως και αυτός έχει βγάλει Πάτρα πανεπιστήμιο. Και αυτός όμως, παρόλο που εκεί κάναν πολλά μαθήματα αισθάνεται ότι έχει πολλές έτσι με ελλείψεις στο παιδαγωγικό. Αλλά και αυτός αισθάνεται ανεπαρκής ανέτοιμος».

Εκπαιδευτικός 6: «Από τη σχολή όχι όχι όχι δεν ήμουν καθόλου έτοιμος για τέτοιες καταστάσεις που αντιμετώπισα::: Αλλά διάβασα::: το:: είναι στο προσωπικό::: του καθενός. Ο καθένας όπως το βλέπει ρε παιδί μου (..) εγώ έκατσα να διαβάσω γιατί ενδιαφερόμουν ε::: δεν ήξερα τι είναι καλύτερο για τα παιδιά:: πώς να χειριστείς τις καταστάσεις (..) Και για εμένα. Στη σχολή μου είχα παιδαγωγικά μαθήματα. Εγώ τελείωσα σύνθεση στη σχολή μου. Δεν ήταν όμως αρκετό ε::: η άλλη κατεύθυνση ήταν τα παιδαγωγικά. Εγώ πήγα είδα και εκείνα δεν πρόλαβα βέβαια να ολοκληρώσω εκεί ξέρω ότι θα έμπαιναν σε σχολεία (..) δεν ξέρω κατά πόσο θα με βοηθούσε. Σίγουρα ίσως να είχε (..) να είχαν περισσότερα όπλα να το πω έτσι.»

Εκπαιδευτικός 7 «...θα πρέπει να λάβεις υπόψη σου ότι εγώ είχα ούτως ή άλλως μία πολύ καλή βάση και μέσα από τις σπουδές μου και μέσα από φροντιστήρια και μέσα από εφαρμογές που έκανα, οπότε η επιστήμη ήταν κάτι που ήταν πολύ σταθερό μέσα μου. Όμως ο τρόπος που θα διαχειριστώ την επιστήμη, προκειμένου να την περάσω στα παιδιά θα έπρεπε ούτως ή άλλως να αναμορφωθεί.»

Όλοι οι ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας υστερεί σε σχέση με την πρακτική που ακολουθείται σε χώρες του εξωτερικού. Κατά κοινή ομολογία ελάχιστοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει παιδαγωγικά μαθήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησης στη σχολή τους, είτε γιατί δεν προσφέρονταν στο πρόγραμμα σπουδών, είτε γιατί ανήκαν στα μαθήματα επιλογής και εν τέλει δεν επιλέχθηκαν από τους φοιτητές. Στις σχολές τους άλλωστε, τις καλούμενες «καθηγητικές», πρωταρχικό ρόλο διαδραμάτιζαν τα μαθήματα τα οποία στόχευαν στην προαγωγή της επιστήμης. Τα παιδαγωγικά ήταν δευτερευούσης σημασίας, και το σύνολο της φοιτητικής κοινότητας δεν τα προτιμούσε. Σε ό,τι αφορά την πρακτική άσκηση – όπου αυτή προβλεπόταν στο πρόγραμμα σπουδών – ακόμη και σήμερα περιορίζεται στην πλειονότητα των σχολών σε παρακολούθηση διδασκαλιών από καθηγητές της ειδικότητας σε επιλεγμένα σχολεία που συνεργάζονται με το Πανεπιστήμιο. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι συνήθως η αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην πράξη με κάθε

επακόλουθο που αυτή συνεπάγεται και βέβαια με τον εκπαιδευτικό να μαθαίνει μέσα από τα λάθη του και από τα περιστατικά που συναντά σε εμπειρική βάση, γεγονός που ενέχει κινδύνους για τον μαθητή και οπωσδήποτε λειτουργεί ως αστάθμητος παράγοντας.

Εκπαιδευτικός 3: «Το θεωρώ απαραίτητο κατά την άποψή μου θα έπρεπε όπως και στη Γαλλία εξάλλου - θυμάσαι την *ecole normale*; - και τώρα υπάρχουν αντίστοιχα ινστιτούτα τελειώνοντας το πανεπιστήμιο σαν φυσικός, μαθηματικός, φιλόλογος να κάνουμε τουλάχιστον ένα χρόνο παιδαγωγικά και την τακτική του γνωστικού μας αντικείμενο σε θεωρητικό επίπεδο και σε πρακτικό μέσα στην τάξη, να δίνουμε εξετάσεις και εφόσον είμαστε έτοιμοι τότε και μόνο τότε να μπορούμε να πάρουμε μία θέση στα σχολεία».

Εκπαιδευτικός 10: «στο Πανεπιστήμιο είχα κάποια παιδαγωγικά, τα οποία απλά μου δίδαξαν την ιστορία κάποιων (...) την πορεία των παιδαγωγικών θεωριών μέσα στους αιώνες, με το πέρασμα των χρόνων, ε::: η ίδια απέκτησα οποιαδήποτε γνώση έχω μέσα από παιδαγωγικά βιβλία που διάβασα(.) σε κάποιο διαγωνισμό και μέσα από αυτό με βοήθησαν πολύ και θεωρώ ότι μπόρεσα να γίνω καλύτερη και πιο παιδαγωγική. Γιατί ήμουν όντως αντιπαιδαγωγική! Θεωρώ ότι τα σχολεία έχουν ανάγκη όχι μόνο από εκπαιδευτικούς που θα δώσουν μόνο γνώσεις στα παιδιά, έχουν ανάγκη από ανθρώπους που θα προσεγγίσουν την ψυχή τους, θα μιλήσουν στην ψυχή τους... δε θα τα επικρίνουν για αδυναμίες που έχουν ακόμα και πνευματικές.».

2.4. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Η σύγχρονη εποχή αναντίρρητα χαρακτηρίζεται από έντονες εξελίξεις και αυτές συνεπάγονται νέες προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό και ποικίλες μεταβολές στον εργασιακό του χώρο. Η επαγγελματική ανανέωση θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας απαραίτητη. Στις απόψεις τους καταγράφεται η επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης σχετικά με νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, η ανάγκη ενημέρωσης και κατάκτησης νέων εκπαιδευτικών στόχων, ώστε να διαδραματίσουν τον ρόλο τους αποτελεσματικά και προς όφελος του μαθητή.

Εκπαιδευτικός 1: «Πάντα είναι χρήσιμη και λίγη παραπάνω κατάρτιση για όλους μας, διότι δεν είμαστε 100% αποτελεσματικοί, άρα και κάτι παραπάνω θα μας ήταν και χρήσιμο σε αυτή τη ζωή, ώστε να αντιμετωπίσουμε καλύτερα καταστάσεις οι οποίες συνέχεια εναλλάσσονται αλλά και διαφοροποιούνται. Γιατί η κοινωνία αλλάζει, τα διάφορα περιστατικά αλλάζουν και πρέπει να είμαστε σε ετοιμότητα να τα αντιμετωπίζουμε».

Εκπαιδευτικός 2: «Λοιπόν, οπωσδήποτε. Η κατάρτιση χρειάζεται και η μάθηση πρέπει να είναι δια βίου. Θα πρέπει όμως αυτή η κατάρτιση να συνδέεται με την πείρα και δεν είναι μόνο θέμα γνώσεων. Επίσης, εάν υπάρχουν κάποιοι, σίγουρα πρέπει και εμείς να έχουμε δασκάλους αυτοί οι δάσκαλοι θα πρέπει να μας μεταδίδουν και την πείρα τους θα πρέπει να είναι πραγματικοί δάσκαλοι και όχι οι μεταφορείς θεωριών που ξεσηκώνουν από βιβλία».

Εκπαιδευτικός 7: «...στην πορεία της ε::στην επαγγελματική του πορεία ένας εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει να εξοπλίζεται με όσο το δυνατό περισσότερα εργαλεία, με όσο το δυνατό περισσότερους τρόπους (...) αλλά να μη θεωρούμε ότι η παιδαγωγική ένα κλειδί που ξεκλειδώνει τα πάντα».

Εκπαιδευτικός 6: «Στην αρχή ναι θα έπρεπε να είχαμε παιδαγωγική επιμόρφωση εγώ έχω βγάλει και την Παιδαγωγική Ακαδημία, αλλά πριν δουλέψω μετά τη σχολή μου την πρώτη με βοήθησε πάρα πολύ πάρα πολύ πάρα πολύ! Παρόλο που ήτανε για άλλο επίπεδο μαθησιακό ηλικιακό επίπεδο, με βοήθησε πάρα πολύ δηλαδή αυτά που μάθαινα τα ρουφούσαν δηλαδή ήταν και ακόμη είναι στα ενδιαφέροντα μου τα παιδαγωγικά αλλά και τότε θυμάμαι που δεν είχα εμπειρία στην τάξη τα ρουφούσα».

Η κατάρτιση και επιμόρφωση, της οποίας τη χρεία υπογραμμίζουν οι εκπαιδευτικοί, είναι κυρίως πρακτικού χαρακτήρα και τονίζουν ότι είναι αναγκαίο να εντάσσεται στις πραγματικές εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές συνθήκες τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν. Διαφορετικά μένει κενό γράμμα ή δημιουργεί την ψευδαίσθηση της επιμόρφωσης και επί της ουσίας ο εκπαιδευτικός παραμένει αναποτελεσματικός και αποτυγχάνει να υλοποιήσει τον παιδαγωγικό του ρόλο.

Εκπαιδευτικός 4: «Δεν ξέρω πια αν αυτό που λέμε κατάρτιση δηλαδή θεωρία, θεωρία, θεωρία έχει το ίδιο αποτέλεσμα σε όλους. Κατάλαβες; δεν ξέρω βέβαια. Εγώ δουλεύω από 25 χρόνων και έκανα μία βουτιά στα βαθιά και νομίζω ότι μου έκανε καλό. Βέβαια

τώρα τα πράγματα έχουν αλλάξει είναι τελείως διαφορετικές συνθήκες, οι νέοι δουλεύουν αλλιώς η κοινωνία είναι αλλιώς στους νεότερους».

Εκπαιδευτικός 3: «...να μπορούμε να πάρουμε μία θέση στα σχολεία διότι κακά τα ψέματα δεν το βλέπουμε; Διότι βλέπουμε ότι είναι άνθρωποι και με διδακτορικά και τα λοιπά και σαν δάσκαλοι είναι zero εντελώς! Ναι! Θεωρώ ότι δεν είναι αρκετή μία απλή επιμόρφωση... ένα πασάλειμμα...».

Εκπαιδευτικός 8: «Αν είχα μία σωστή παιδαγωγική κατάρτιση... και βέβαια έχει να κάνει με το τι θεματολογία ... αν θα ήταν η κλασική θα ήτανε η εναλλακτική παιδαγωγική κατάρτιση ... αυτό είναι το πρόβλημα για εμένα ότι το σχολείο είναι μία ιστορία για εμένα και όχι απλώς για εμένα αλλά είναι μία ιστορία που κάνει κακό στα παιδιά, άρα δεν θα αγωνιζόμουν τόσα χρόνια προς τη λάθος κατεύθυνση αυτό.»

2.5. ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Στις θέσεις που διατυπώνουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί είναι σαφές το μέλημά τους να επιλύσουν επίμονα προβλήματα τα οποία τυχόν παρουσιάζονται στην τάξη τους, προκειμένου να στηρίξουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους στα πλαίσια ενός κλίματος συνεργασίας. Με στόχο πάντοτε τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και με γνώμονα τις εκάστοτε συνθήκες, κυρίως μέσα από την εμπειρία τους και ανάλογα την προσωπικότητά τους οι εκπαιδευτικοί επιστρατεύουν τεχνικές παρέμβασης οι οποίες άλλοτε στοχεύουν στην πρόληψη «παραβατικών» συμπεριφορών και άλλοτε ενισχύουν την προσέλκυση ή διατήρηση της προσοχής των μαθητών. Γενικά αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες της εφηβικής ηλικίας ως προς την ένταση των αντιδράσεων, αλλά ταυτόχρονα με σαφείς και εναργείς όρους κατορθώνουν να δεσμεύσουν τον μαθητή σε μια συμφωνία συνεργασίας.

Εκπαιδευτικός 3: «από την αρχή με το που θα δούμε μπορούμε σε μία τάξη είναι καλά να κάνουμε το συμβόλαιο όμως με τα παιδιά να τους εξηγήσουμε τι περιμένουμε να τους εξηγήσουμε ότι είμαστε εκεί για αυτά έστω να κάνουμε μία ώρα μάθημα ίδιο δεν έχει σημασία την εβδομάδα να τους πούμε Ποιες είναι::: οι στόχοι μας να τα ρωτήσουμε τι περιμένουν εεε... Να είμαστε ξεκάθαροι απέναντί τους... Αυτό είναι το συμβόλαιο το συμβόλαιο δηλαδή βοηθάει πάρα πολύ στην τάξη ».

«...μέσα στην τάξη για τους χειρισμούς αυτούς αλλά και με παραδείγματα και όχι μόνο με παραδείγματα με τεκμήρια όταν δώσεις το παιδί να καταλάβει ότι αυτό που σου λέω είναι σωστό Ναι αλλάζει Ναι αλλάζει βέβαια είναι παιδιά τα οποία έχουν ψυχοπαθολογία τα οποία αυτά δεν μπορούμε να τα αλλάξουμε αλλά σίγουρα μπορούμε να τα βοηθήσουμε να διαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορές. Έτσι;»

Εκπαιδευτικός 8: «Στο θέμα της προσέλκυσης του ενδιαφέροντος έχω χρησιμοποιήσει πρακτικές και είναι τα φύλλα εργασίας, οι προγραμματισμένες διδασκαλίες. Στα οποία... Δεν ξέρω...εεε... Η ρομπότ που χρησιμοποιώ, ας πούμε είναι ένας παιδαγωγικός χειρισμός. Γιατί στην ουσία προσπαθείς να προσελκύσεις τους μαθητές στο μάθημα χρησιμοποιώντας ένα πιο πρακτικό και hands on τρόπο για να μεταδώσεις τη γνώση».

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους εστιάζουν στην αμοιβή του μαθησιακού ενδιαφέροντος, αλλά και της προσπάθειας που καταβάλλει ο μαθητής για να ανταποκριθεί στην ολοκλήρωση της σχολικής εργασίας. Με τον τρόπο αυτό παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος των «αδύνατων» ή αδιάφορων μαθητών και βελτίωση των επιδόσεών τους. Επίσης, φαίνεται να κατανοούν ότι ο βαθμός επίτευξης του επιθυμητού αποτελέσματος δεν είναι ευθύνη των μαθητών, αλλά των ίδιων.

Εκπαιδευτικός 7: «Από τη στιγμή που θα μπορούμε να μπούμε... που θα μπορέσουμε να αποκτήσουμε επαφή με το παιδί, τότε μπορούμε σίγουρα να παρέμβουμε μέσα από τα παιδαγωγικά εργαλεία. Το πόσο θα μπορέσουμε να αποκτήσουμε επαφή όμως δεν είναι κάτι το οποίο είναι δεδομένο. Υπάρχουν πάρα πολλά παιδιά τα οποία είναι περιθωριοποιημένα στο σχολείο και είναι περιθωριοποιημένα από λάθη των εκπαιδευτικών».

Εκπαιδευτικός 10: «Μπορείς να εστιάσεις στα θετικά που έχει ο μαθητής, να τον επιβραβεύσεις, να τον ενθαρρύνεις, ώστε να αξιοποιήσει τις δυνατότητες τις υπάρχουσες και να γίνει ακόμα καλύτερος. Νιώθει πιο δυνατός, νιώθει ότι έχει την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού του, μπορεί να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες δεξιότητες του θεωρώ ότι επηρεάζει πολύ τη συμπεριφορά του...Ίσως μπορεί να έχει το θάρρος της γνώμης και μπορεί να εξωτερικεύει τις σκέψεις που έχει μέσα στην τάξη...».

Ιδιαίτερη μνεία κάνουν οι εκπαιδευτικοί για τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος τόσο στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους, όσο και στη φύση των ζητημάτων που καλούνται να αντιμετωπίσουν, καθώς και στον τρόπο που αυτά θα εξελιχθούν.

Εκπαιδευτικός 7: «Δηλαδή τι ακριβώς κάνουμε με τους γονείς και εδώ θα σου αναφέρω μία πρακτική την οποία εφαρμόζω πάντοτε με πολύ μεγάλη επιτυχία. Ένα πράγμα το οποίο προετοιμάζω πάρα πολύ καλά είναι η υποδοχή των γονιών όταν δίνουμε τους βαθμούς. Ο κάθε γονιός όταν έρχεται να πάρει τους βαθμούς του παιδιού του έχει τελείως διαφορετική προσέγγιση. Εκεί βρίσκεις την ευκαιρία να πεις διάφορα πράγματα: έχουμε για παράδειγμα ένα παιδί το οποίο δεν ενδιαφέρεται καθόλου για το σχολείο και ο γονιός είναι αυτός ο οποίος θα γυρίσει στο σπίτι και το πολύ-πολύ να του ρίξει μία σφαλιάρα και τίποτε άλλο. Λοιπόν, σε αυτό τον γονιό και όσους περισσότερους γονείς, θα πεις στην πραγματικότητα δηλαδή: κοίταξε το παιδί δεν ασχολείται με το σχολείο δεν κάνει απολύτως τίποτε, αλλά για κάποιο λόγο έχω παρατηρήσει ότι αυτές τις τελευταίες μέρες τελευταίες 15 μέρες το παιδί έχει αλλάξει. Δεν ξέρω γιατί, θα το παρακολουθήσω. Δεν ξέρω γιατί φέρεται... αρχίζει να ενδιαφέρεται, θα δούμε στην πορεία. Δεν έχει γίνει κάτι, αλλά έχει αλλάξει.. Αυτό το πράγμα ο γονιός θα πάει σπίτι, θα το μεταφέρει στο παιδί, το παιδί θα γυρίσει μετά και στην τάξη, θα δεις ένα άλλο παιδί μέσα στην τάξη. Πολλές φορές λοιπόν, η παιδαγωγική προσέγγιση προς το γονιό είναι πολύ πιο αποτελεσματική εν τέλει στην τάξη.»

Εκπαιδευτικός 3: «Όμως παίζει πάλι ρόλο το οικογενειακό περιβάλλον όταν ένα παιδί ας πούμε στο Μυλοπόταμο ανατρέφεται με άλλα 5-6 ουσιαστικά μόνο του δεν ενδιαφέρεται κανείς.(...) Αυτό...: Δηλαδή η ψυχολόγος που έχουμε στο σχολείο εγώ είμαι πρόεδρος της επιτροπής και βλέπω κάθε φορά τα πρακτικά σου λέει δεν υπάρχει κίνητρο (...) κανένα παιδαγωγικό κίνητρο (.) κανένα κίνητρο βελτίωσης του εαυτού του τίποτα. Και αυτό είναι πάρα πολύ λυπηρό (..) Γιατί για να το φτιάξει αυτό το πράγμα το σχολείο χρειάζεται άλλη δομή.»

Επίσης, έμφαση φαίνεται ότι δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην προσέγγιση των μαθητών τους μέσω δραστηριοτήτων που δε σχετίζονται μόνο με τη διδακτέα ύλη και την προετοιμασία των μαθητών για την επιτυχία τους στις εξετάσεις, αλλά με τα ενδιαφέροντά τους και με την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Σε αυτά τα

πλαίσια ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να προσεγγίσει τον μαθητή με ειλικρίνεια, υποστηρικτικότητα, ευσυνειδησία και εσωτερική ισορροπία.

Εκπαιδευτικός 3: «Επίσης πολύ βασικό είναι να μιλάς τη γλώσσα των παιδιών δηλαδή να τους συμπεριφέρεσαι έτσι όπως είναι ο Περίγυρος τούς δηλαδή να μπαίνει στο περιβάλλον τους δηλαδή να τους βάλεις ας πούμε εγώ που κάνω γαλλικά θα τους βάλω ένα γαλλικό τραγούδι Τα παιδιά αμέσως αυτό το τραγούδι δεν το περιμένουν ότι ο καθηγητής τους το ξέρει και τα λοιπά και χαίρονται και συνδέονται μαζί σου έρχονται πιο κοντά δηλαδή βρίσκει σημεία φαίνονται τα ενδιαφέροντα δηλαδή να έρθεις κοντά ότι δεν είσαι το απόμακρο Τι ωχ είναι αυτή η γριά τώρα θα μπει να λείει από το πρωί ως το βράδυ τους χρόνους των ρημάτων και τον Αόριστο Β και αμάν πότε θα τελειώσω να φύγω, δηλαδή πρέπει να είναι ο βασικός παιδαγωγικός χειρισμός είναι να είσαι κοντά στο παιδί να αισθάνεται το παιδί ότι πράγματα από την καθημερινότητά του τα έχεις και εσύ θα βρεις και σε σένα ότι πας στο καφέ σου::: πας στην εκδρομή σου::: ότι βγαίνεις το βράδυ τέτοια πράγματα απλά πράγματα σου λέω.».

Εκπαιδευτικός 5: «Εγώ νομίζω, είναι προσωπική μου γνώμη αυτή, ότι μπορούμε να παρέμβουμε εξωσχολικά. Δηλαδή με προγράμματα, για δραστηριότητες μέσα από το σχολείο. Τα παιδιά έχουν και αυτά κάποιες προκατασκευασμένες ιδέες και κάποια στερεότυπα που σε περιορίζουν και σένα ως εκπαιδευτικό, τον ρόλο σου και το ρόλο σου και το εύρος που μπορεί να πάρει. Όχι στην τάξη, δηλαδή σε προγράμματα σε τέτοια... γιατί βλέπεις ότι τα παιδιά όταν είναι εκτός σχολείου βγάζουν βλέπεις και άλλα πράγματα. Βλέπεις ότι εκεί δεν είναι το μαθησιακό, δεν είναι το αυστηρά εκπαιδευτικό αλλά είναι σαφώς το παιδαγωγικό. Μπορείς να παρέμβεις σε άλλα πράγματα τα οποία μπορεί να είναι πολύ πιο παιδαγωγικά από ό,τι μπορείς να κάνεις μες στην τάξη. Μέσα στην τάξη νομίζω ότι και εμείς αλλά και τα παιδιά πιο πολύ... δε σου δίνουν πολλές ευκαιρίες.»

2.6. ΒΑΘΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Ερμηνεύοντας τις απαντήσεις των δέκα εκπαιδευτικών του δείγματός μας σε σχέση με την αποτίμηση του παιδαγωγικού τους ρόλου, σε σχέση δηλαδή κυρίως με την ικανότητά τους να παρέμβουν αποτελεσματικά σε ζητήματα που αφορούν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά και στη συνεισφορά τους στην καλλιέργεια των προσωπικοτήτων τους εν γένει μέσω της επιβολής ποινών ή παροχής επαίνων, αλλά και με την υλοποίηση παιδαγωγικών χειρισμών, τρεις εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν αδυναμία αποτελεσματικής δράσης και εστιάζουν στις επιδράσεις που ασκεί στους νέους η κοινωνία συνολικά και η οικογένεια ειδικότερα.

Εκπαιδευτικός 2: «είμαστε σε μία εποχή που οι μαθητές δε δέχονται τους θεσμούς. Δηλαδή δε θα μας σεβαστεί κανείς επειδή είμαστε καθηγητές τα παιδιά έχουν την εντύπωση... που εγώ τους λέω ότι είναι εσφαλμένη, η εντύπωση ότι εμείς θα πρέπει να κερδίσουμε το σεβασμό τους τα ίδια όμως τα παιδιά δεν αισθάνονται ότι πρέπει να κερδίσουν το σεβασμό νομίζουν ότι εμείς οι καθηγητές πρέπει να τα σεβόμαστε εξαρχής ενώ αυτά θα πρέπει να εξετάσουν εάν θα πρέπει να μας σεβαστούν. Η όχι. Αυτό είναι μία κατάσταση που προέρχεται από την κοινωνία. Πρέπει να την πολεμήσουμε με το να είμαστε εμείς αξιοσέβαστη και έτσι μπορεί να έχουμε ένα αποτέλεσμα σε ορισμένους μαθητές.».

Εκπαιδευτικός 8: «συμπεριφορά καταρχάς μπορούν να την αλλάξουν προς το χειρότερο το πιο εύκολο αν ένας καθηγητής συμπεριφερθεί λάθος το παιδί θα κάνει το αντίθετο από αυτό που λέει ο καθηγητής Αυτό είναι το πιο προφανές. Το πιο εύκολο που μπορεί να κάνει ένας καθηγητής να κάνει ένα μαθητή να γίνει χειρότερος από ότι είναι και είναι το πιο συνηθισμένο βασικά. Τώρα για το πόσο καλύτερο μπορούμε μπορεί να τον κάνει τώρα πάλι αυτό σύμφωνοι Ναι από τη στιγμή μπορεί να τον κάνει και χειρότερα μπορεί να το κάνει και καλύτερο ναι. Αλλά το πιο εύκολο με διάφορα είναι να τον κάνει χειρότερα και βασικά ο λόγος για τον οποίο τον κάνει χειρότερο συνήθως 90% είναι ότι είναι φτιαγμένο το σύστημα έτσι ώστε να γίνει χειρότερος ο μαθητής.

Εκπαιδευτικός 9: «Όχι σε μεγάλο ποσοστό πιστεύω μπορούμε να παρέμβουμε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γιατί έχουν ξεφύγει λίγο οι δυνατότητες μας πια σε μεγάλο

ποσοστό έχει διαμορφωθεί η παιδαγωγική τους η συμπεριφορά τους από τον από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το Δημοτικό και από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Οπότε είναι ελάχιστες οι... τα περιθώρια που έχουμε να παρέμβουμε».

Αντιθέτως επτά εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να έχουν σημαντικά αποτελέσματα στην αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών τους απέναντι στο σχολείο και τη γνώση. Εστιάζουν επίσης, στην καλλιέργεια του χαρακτήρα των νέων μέσα από την εμφύσηση ιδανικών και αξιών.

Εκπαιδευτικός 3 : «Θα μάθω στο παιδί ότι πρέπει να κάνει εξοικονόμηση ενέργειας. Έτσι με τον ίδιο τρόπο και μέσα στην τάξη για τους χειρισμούς αυτούς ... αλλά και με παραδείγματα και όχι μόνο με παραδείγματα με τεκμήρια. Όταν δώσεις στο παιδί να καταλάβει... σίγουρα μπορούμε να τα βοηθήσουμε να διαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορές. Έτσι;»

Εκπαιδευτικός 7: «Από τη στιγμή που θα μπορούμε να μπούμε:: που θα μπορέσουμε να αποκτήσουμε επαφή με το παιδί(..) τότε μπορούμε σίγουρα να παρέμβουμε μέσα από τα παιδαγωγικά εργαλεία. Το πόσο θα μπορέσουμε να αποκτήσουμε επαφή όμως, δεν είναι κάτι το οποίο είναι δεδομένο. Πολλές φορές δηλαδή, συναντήσαμε όλοι παιδιά τα οποία δεν επιδεχόντουσαν κάποια τόσο σημαντική επαφή που θα σου έδινε τη δυνατότητα να παρέμβεις (...) και κυρίως νομίζω ότι όταν ένα παιδί έχει διαγράψει το σχολείο από τα ενδιαφέροντά του είναι πολύ δύσκολο να μπει μέσα και να το αλλάξεις υπάρχουν πάρα πολλά παιδιά που έχουν διαγράψει τα σχολείο.»

Εκπαιδευτικός 10 : δεν πρέπει να αντιμετωπίζουμε τους μαθητές μας ώστε να είναι μαχητές μας είναι οντότητες Έχουν πνεύμα έχουν ψυχή πρέπει να μιλάμε απευθείας στην καρδιά τους να αγγίζουμε τις ψυχές τους θεωρώ ότι μπορεί να επιτευχθεί και εφόσον δίνεις και στον μαθητή να καταλάβει ότι είσαι και εσύ ένας άνθρωπος που ενδιαφέρεται για τη θέλει να νιώσετε εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται για αυτό τα παιδιά έχουν ανάγκη

Εκπαιδευτικός 1: «Πάντα υπάρχουν τρόποι όπως και τώρα έγινε η εξ αποστάσεως (...) πάντα υπάρχουν οι τρόποι, ώστε να πλησιάσεις στον τρόπο σκέψης του παιδιού και να μπορέσεις να του δώσεις ένα πιο πρόσφορο τρόπο::: κάτι καλύτερο και πάντα

εκσυγχρονισμένο και όχι παρωχημένο(...) τέλος πάντων κάτι το οποίο μπορεί να του φανεί χρήσιμο στη ζωή του γενικότερα».

Εκπαιδευτικός 6: «Με βοήθησαν πάρα πολύ όλα αυτά που διάβασα [...] εγώ είμαι της άποψης - τώρα δεν ξέρω κατά πόσο το ακολουθούν εδώ - εγώ είμαι της άποψης ότι τα παιδιά πρέπει να τα κερδίσεις και όχι να τα νικήσεις. Είδα ότι λειτουργεί αλλά για να τα κερδίσεις πρέπει να χύσεις αίμα. Είσαι διατεθειμένος να το κάνεις; Υπάρχει και ο εύκολος τρόπος ποιος είσαι εσύ; Λογικά θα υπερισχύσεις εσύ μπροστά σε όλη την τάξη όμως τελικά τον έχασες! στην αρχή το είδα και εγώ (..) Πέταξα τέσσερα άτομα έξω από την τάξη με τον ένα μάλιστα ήρθαμε και τετ α τετ, μου έβαλε φωνές, εγώ δεν έκανα τίποτα. Του λέω φύγε όπως είσαι και μετά τον είδα έτσι απέναντί μου. Μετά έφυγα, έκανα την έρευνά μου, διάβασα και μετά αποφάσισα να προσπαθήσω να κάνω δεσμούς πρώτα και σχέσεις για να καταλάβουν τα παιδιά ότι εγώ είμαι εδώ μόνο για να βοηθήσω (..) ούτε να το παίζω αστυνόμος ούτε για να φωνάζω και να βοηθήσω μόνο (..) όπως μπορώ και νομίζω ότι λειτουργεί λίγο νομίζω έχω βρει τον ε::: και μου πάει σαν άνθρωπο οπότε νομίζω ότι::: Η προσωπικότητά του εκπαιδευτικού πιστεύω ότι παίζει ρόλο από εκεί ξεκινάνε γιατί ::: Πόσο διατεθειμένος είναι».

2.7. ΔΙΑΘΕΣΗ ΜΑΘΗΤΗ ΠΡΟΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Οι μαθητές - κατά κοινή ομολογία των συνεντευξιαζόμενων - αντιμετωπίζουν το σχολείο με μια αρνητική αν όχι απολύτως απαξιωτική διάθεση. Ακόμη και στις περιπτώσεις που η απαρésκεια των μαθητών για το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι απόλυτη, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι χρειάζεται να καταβάλουν επιπρόσθετη προσπάθεια, ώστε να πείσουν τους μαθητές για τις ειλικρινείς προθέσεις τους, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην προσέλκυση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών τους. Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις δυσχέρειες που δημιουργούν οι σύγχρονοι ρυθμοί ζωής και κατανοούν ότι οι μαθητές ως παιδιά δεν ευθύνονται για τις όποιες διενέξεις δημιουργούνται. Το σχολείο είναι φορέας αρνητικού συναισθηματικού φορτίου και ο εκπαιδευτικός ως απόλυτος εκπρόσωπος αυτού του θεσμού καλείται να ανατρέψει την εικόνα αυτή και να δημιουργήσει μια δίοδο επικοινωνίας.

Εκπαιδευτικός 2: «... μεγάλο ποσοστό των μαθητών το αντιπαθεί το θεωρεί κάτι κουραστικό, περιττό και ανώφελο και ότι υπάρχει και ένα ποσοστό:: αριθμός μαθητών - που δεν μπορώ να καθορίσω πόσο είναι - το οποίο μισεί το σχολείο».

Εκπαιδευτικός 7: «Αρνητική εννοείται για δεκαετίες τώρα. Αυτό είναι το πρώτο. Όταν λοιπόν κάποιος πάει με το ζόρι και φέρνει τα πόδια του στο σχολείο είναι πολύ μικρό το πεδίο στο οποίο μπορείς να κινηθείς. ... Πραγματικά δε γνωρίζω κανένα μαθητή που λέει πάω σχολείο και τραγουδάει για τη χαρά του. Καταπίεση νιώθει... τι αντίκτυπο θα έχει ο καθηγητής σε μία ομάδα μαθητών όμως, όταν ζυπνάει ο μαθητής για να πάει στο σχολείο και βρίζει πριν πάει καν και προσπαθεί να την κοπανήσει και να σηκωθεί να φύγει να πάει σπίτι του αυτό σημαίνει ότι η όλη διαδικασία είναι σε ένα X από το μαθητή!»

Εκπαιδευτικός 5: «Πιστεύω ότι το σύστημα το εκπαιδευτικό πάει από το κακό στο χειρότερο... το αίτημα είναι να ακούσουν, να αντιμετωπίσουν, να ανοίξουν τα μυαλά τους. Είμαι απαισιόδοξη. Βλέπω τα παιδιά που έρχονται στα χέρια μας ε::: η υποδομή τους είναι χειρότερη. Το τι γίνεται μέσα στο σχολείο, η προσπάθεια η δική μου είναι ίδια. Αποτελεσματικότητα::: δεν ξέρω αν υπήρχε ένα πικ ας πούμε πριν από πόσα; ας πούμε δέκα χρόνια και εγώ τώρα::: και εγώ είμαι σε φάση που η απόδοσή μου

μειώνεται; Υπάρχουν παιδιά που::: αυτό το πράγμα προχωράει, δηλαδή βλέπεις ότι οι κόποι σου έχουν ανταπόκριση γενικά, εντάζει δεν μπορώ ότι αισθάνομαι::: ότι οι κόποι μου δεν έχουν αποδώσει. Απλά αισθάνομαι ότι τα παιδιά(.) όταν φέρνω στο μυαλό μου παιδιά παλαιότερων ετών, σήμερα είναι σε χειρότερη μοίρα. Αυτό.».

Εκπαιδευτικός 6: «Εγώ πιστεύω ότι τα παιδιά είναι παιδιά. Δεν φταίνε σε τίποτα με παιδί μου ε::: Πλάθονται και φτιάχνονται ανάλογα με τις κοινωνίες. Αυτή είναι η γνώμη μου. Δηλαδή πιστεύω ότι υπάρχει τρόπος να τα κερδίσουμε (..) εγώ μιλάω σε προσωπικό επίπεδο ε:: χωρίς να έχω πολλή πείρα βέβαια.».

Ωστόσο διατυπώθηκε και η άποψη ότι τα παιδιά δεν αντιπαθούν τον χώρο του σχολείου απαραίτητα, διότι σε αυτόν συναντούν τους φίλους τους και γενικά κοινωνικοποιούνται. Ισχυρός παράγοντας διαμόρφωσης άποψης και διάθεσης για τον σχολικό χώρο συνιστά η οικογένεια και η αντιμετώπιση από τον ευρύτερο περίγυρο το ζήτημα της βαθμολογίας, η οποία τόσο σημαίνουσα θέση κατέχει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εκπαιδευτικός 3: «Τα παιδιά στο σχολείο έρχονται με τα περισσότερα ζύλο καταναγκαστικά ::: (..) ως προς το περιβάλλον όμως είναι ευχαριστημένα γιατί έχουν τους φίλους τους τις παρέες τους. Έτσι είναι μία χαρά (..) όλο αυτό τους αρέσει (..) τώρα τα μαθήματα, η βαθμολογία είναι λίγο ψυχαναγκασμός. Όμως παίζει πάλι ρόλο το οικογενειακό περιβάλλον.»

2.8. ΣΗΜΑΣΙΑ ΘΕΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Στο σχολικό περιβάλλον οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από το σύνολο των απαντήσεων που έδωσαν οι συνεντευξιζόμενοι. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εργάζονται και να δημιουργούν σε μία ευχάριστη ατμόσφαιρα και θεωρούν ότι η διασφάλιση θετικού κλίματος στην τάξη ευνοεί τη μάθηση από πλευράς των μαθητών τους, αλλά και τους ανατροφοδοτεί για να συνεχίσουν και οι ίδιοι.

Εκπαιδευτικός 2 «Με πειράζει πάρα πολύ για να μπορέσω να εργαστώ. Πάρα πολύ.»

Εκπαιδευτικός 3 «Στην τάξη το θετικό κλίμα είναι για μένα εκ των ων ουκ άνευ. Αν δεν υπάρχει θετικό κλίμα δεν μπορώ να υπάρξω γιατί ε... Εγώ θεωρώ ότι παίρνω από τα παιδιά. Τα παιδιά σου δίνουν ζωή, σου δίνουν όνειρά, σου δίνουν ελπίδα. Εάν δηλαδή δεν το παίρνεις αυτό από τα παιδιά των 15 χρόνων, εκτός του ότι είσαι αποτυχημένος... είσαι και για να βαράς το κεφάλι σου στον τοίχο έτσι;».

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το χτίσιμο της σχέσης με τους μαθητές τους είναι το «κλειδί» για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αποκωδικοποίηση των αντιδράσεων των μαθητών τους, αλλά και στην προσέγγισή τους μέσω στοιχείων εκτός της διδακτικής ύλης και του Αναλυτικού Προγράμματος, διανθίζοντας τη διδασκαλία τους με παρεκβάσεις οι οποίες έχουν ως στόχο την προσέγγιση της ψυχοσύνθεσης των μαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό πιστεύουν ότι οι μαθητές τους βλέπουν πλέον διαφορετικά και δημιουργείται εύφορο έδαφος ουσιαστικής διάδρασης.

Εκπαιδευτικός 1: «Και βέβαια με επηρεάζει το κλίμα της τάξης. Σίγουρα! Άνθρωποι είμαστε και εμείς και το κλίμα που υπάρχει ... και να μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί μας σωστά, ώστε να ακούσω ... και να υπάρχει μία ... μία ανατροφοδότηση ένα feedback».

Εκπαιδευτικός 3: «... οπότε ακουμπάς στο φιλότιμο του, ακουμπάς το θυμικό του και θέλει και αυτό να σε ευχαριστήσει γιατί βλέποντας ότι το προσεγγίζεις - που είναι στο παιδαγωγικό κομμάτι - του δίνεις ... και αυτό το παιδί παίρνοντας, το θέλει να σου ανταποδώσει. Και ο τρόπος να στο ανταποδώσει είναι να μάθει και να είναι καλό...»

2.9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δηλώνουν ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους και μάλιστα φαίνεται ότι όσο λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν «καταγράψει» τόσο περισσότερη πίστη έχουν στη σημασία του ρόλου τους. Διατυπώνουν με αρκετό ενθουσιασμό την επικοινωνία την οποία επιτυγχάνουν μέσω συζητήσεων με τους μαθητές τους και εισπράττουν αποδοχή του έργου τους από αυτούς. Συναισθηματικά αυτή η αποδοχή τους τονώνει για τη συνέχιση της εργασίας τους την οποία θεωρούν ιδιαίτερος καθοριστική για την μετέπειτα εξέλιξη των νέων τους μαθητών, για τους οποίους δεν παραλείπουν να υπογραμμίσουν ότι βρίσκονται σε μια ιδιόμορφη ηλικιακή καμπή, αυτή της εφηβείας.

Εκπαιδευτικός 9: «αυτό που έχω προσλάβει είναι μία εικόνα ας το πούμε κλίματος συνεννόησης δημιουργικότητας και χαρά με την επαφή με τα παιδιά σε καθημερινή σε καθημερινό επίπεδο και αυτά τα μάτια των παιδιών που διψούν να μάθουν από τον καθηγητή τους να πάρουν έστω κάποια μηνύματα ενδιαφέρον τους όχι μόνο για το βαθμό πήρα 18-19 έκανες σήμερα(.) Πώς αισθάνονται σήμερα μία οικογένεια ένα κλίμα συνεργασίας αλλά και φροντίδας και επαφής Καθημερινής, ουσιαστικής επαφής. [...] Αν και γίνονται φιλότιμες προσπάθειες θεωρώ ότι δεν γίνεται πολύ σοβαρά οι καθηγητές είναι ευσυνειδητοί και αρκετά πρόθυμοι στο να προσφέρουν τη βοήθειά του αλλά ως ένα σημείο(..) Γιατί μετά υπάρχουν και οι φόβοι μήπως παρέμβουμε σε κάποια::: θέματα οικογενειακά και υπερβούν το ρόλο τους δεν είναι καθορισμένο μέχρι Σε ποιο σημείο θα φτάσουμε και δεν υπάρχει πάντα η σύμπτωση. Το ποια θα είναι η ενέργειά μας και ποιες θα είναι οι κινήσεις μας».

Εκπαιδευτικός 10: «αυτό που έχω προσλάβει είναι::: μία εικόνα ας το πούμε κλίματος συνεννόησης(.) δημιουργικότητας και χαρά με την επαφή με τα παιδιά σε καθημερινή:: σε καθημερινό επίπεδο και αυτά τα μάτια των παιδιών που διψούν να μάθουν από τον καθηγητή τους να πάρουν έστω κάποια μηνύματα(...) ενδιαφέρον τους όχι μόνο για το βαθμό πήρα 18-19 έκανες σήμερα. Πώς αισθάνονται σήμερα(..) μία οικογένεια ένα κλίμα συνεργασίας αλλά και φροντίδας και επαφής καθημερινής, ουσιαστικής επαφής.».

Οι παλαιότεροι ωστόσο εκπαιδευτικοί - ως προς τα χρόνια της προϋπηρεσίας τους - βιώνουν μια ελαφριά ματαίωση του ρόλου τους, κυρίως συγκρίνοντάς τον με

τις παρελθούσες συνθήκες που έχουν αντιμετωπίσει. Εστιάζουν στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις και στη νέα κοινωνική δομή, αλλά και στα διαρκώς μεταβαλλόμενα δεδομένα που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες και οι επιρροές τους στους κοινωνικούς θεσμούς με πρωταρχικό αυτόν της οικογένειας. Αποτυπώνεται στις παρατηρήσεις τους ότι εισπράττουν εν πολλοίς την άρνηση των μαθητών τους απέναντι σε ένα σχολείο που αποτυγχάνει να τους κερδίσει και να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις τους, με αποτέλεσμα να χάνεται το κύρος του εκπαιδευτικού και ο σεβασμός απέναντι στο πρόσωπό του.

Εκπαιδευτικός 8: «Αισθάνομαι αρνητικά, διότι νιώθω ότι δεν μπορώ να κάνω πολλά. Δεν έχουμε πεδίο δράσης. Στην ουσία όλα είναι προκατασκευασμένα.»

Εκπαιδευτικός 2: «Δεν είμαι ευχαριστημένος. Σε ορισμένες περιπτώσεις πιστεύω ότι έχει αποδώσει ο ρόλος μου σε άλλες όμως δεν το βλέπω. Πιστεύω ότι σημαντικό ρόλο παίζει στο θέμα του λειτουργήματός μας ότι δεν βλέπουμε το αποτέλεσμα της δουλειάς μας. Εάν δηλαδή αυτά που βλέπουμε που λέμε εμείς ... Σε ορισμένες περιπτώσεις το βλέπουμε, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις βλέπουμε αδιαφορία ή και μία πικρόχολη μπορώ να πω::: και αυτό από ψυχολογικής απόψεως είναι εις βάρος μας, γιατί δεν μας ανταμείβει ηθικά. Οπότε είναι ψυχοφθόρα η διαδικασία του επαγγέλματός μας, όπως την αντιλαμβάνομαι εγώ τουλάχιστον.»

Εξαίρεση ωστόσο αποτελεί η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών 1, 3 και 7 οι οποίοι με το πέρασμα των ετών ενίσχυσαν τη θετική αποτίμηση του ρόλου τους. Με σαφήνεια εξέφρασαν την πεποίθηση ότι οι εμπειρίες που έχουν αποκομίσει και που εξακολουθούν να βιώνουν είναι έναυσμα για πληθώρα δημιουργικών δράσεων και παρεμβάσεων. Ανάλογα με τις περιστάσεις αλλά και το μαθητικό δυναμικό που έχει η τάξη τους σε συνδυασμό πάντα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους αναπροσαρμόζουν τη διδακτική τους μεθοδολογία, προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι που θέτουν.

Εκπαιδευτικός 3: «Έχω ζήσει απογοητεύσεις αλλά γενικά αν τα ζυγίσουμε αισθάνομαι θετικά. Αισθάνομαι ότι έχω προσφέρει στα παιδιά και το λέω μετά λόγου γνώσεως έτσι; Δεν το λέω για να κάνω φιγούρα! Το λέω μετά λόγου γνώσεως και: Γιατί λέω ότι έχω προσφέρει; Γιατί νοιάζομαι! Είναι απλό!»

Εκπαιδευτικός 1: «Δύσκολη η πορεία, αλλά πάρα πολύ ωραία! Το λέω με έκπληξη, γιατί δεν περίμενα ποτέ να γίνω εκπαιδευτικός. Πήγαινα για άλλο πράγμα (...) ντρεπόμουν, ήμουν πολύ εσωστρεφής. Ανακάλυψα τον εαυτό μου μέσα από αυτό. Και όσο προχωρούσα έβλεπα ότι έχω ωραία σχέση με τα παιδιά. Τα αγαπώ πολύ(..) όσο επικοινωνείς, συναναστρέφεται τόσο πιο πολύ μπαίνεις στην ψυχή τους και διαβάζεις το μυαλό τους και εκείνη και υπάρχει αυτή η αλληλεπίδραση.».

2.10. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ/ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ύπαρξη ειδικών επιστημόνων στον σχολικό χώρο θα διασφάλιζε την καθημερινή και εντατική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για τη δημιουργία ασφαλούς, υγιούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος μέσω στοχευμένων προγραμμάτων συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Ως επί το πλείστον υπάρχει η πεποίθηση ότι με την παρέμβαση ειδικών επιστημόνων επιτυγχάνεται εμβάθυνση σε θέματα ψυχικής υγείας, ψυχικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, εφαρμογών προαγωγής της θετικής και υγιούς μάθησης και της συμπεριφοράς. Ο σχολικός ψυχολόγος ως υπεύθυνος από ηθική και δεοντολογική άποψη όχι μόνο να συμβάλλει αλλά να σχεδιάσει, να δημιουργήσει και να διεκδικήσει το υλικό που χρειάζεται για την υλοποίηση της ολιστικής μάθησης και στη συνέχεια να αγωνίζεται με κάθε θεμιτό μέσο για την προαγωγή της στα σχολεία θεωρείται από 6 στους 10 εκπαιδευτικούς σύμμαχος στο έργο τους.

Εκπαιδευτικός 3: Γιατί παρόλο που δεν κάνει διδακτική και psychopedagogie στο μεταπτυχιακό μου,εε:: είναι φορές που δεν μπορούμε να τα βγάλουμε πέρα γιατί όπως σου είπα και πριν αν υπάρχει ψυχοπαθολογία ή Αν βρεθεί σε κάποια Δύσκολη κατάσταση και δεν μπορείς να διαχειριστείς γιατί και εμείς δεν είμαστε θεοί... Είμαστε άνθρωποι έτσι; θα ζητήσεις τη βοήθεια ειδικού

Εκπαιδευτικός 1: ναι ναι πάρα πολύ γιατί και να είχα σπουδάσει εγώ ως εκπαιδευτικός ψυχολογία δεν προλαβαίνω να αντιμετωπίσω ουσιαστικά ένα θέμα ψυχολογίας ή κοινωνιολογίας μία κοινωνική λειτουργός ή μία ψυχολόγος πιστεύω θα μας βοηθούσε πάρα πάρα πάρα πολύ μα πάρα πολύ και να ξέραμε::: δεν προλαβαίνουμε. Γιατί πρέπει να κάνουμε και άλλα πράγματα (.) δεν προλαβαίνουμε να έχουμε::: και τέτοιο (.) μαθητές να τους βοηθάμε και σε αυτό. Υπάρχουν πολλά ζητήματα τέτοια στα σχολεία και μαθησιακές δυσκολίες και συμπεριφορά (.) ζητήματα πάρα πολλά και δυστυχώς διαρκώς αυξάνουν.

Εκπαιδευτικός 6: «Θα βοηθούσαν πιστεύω πάρα πολύ::: (..) Έχω βρεθεί σε σχολεία που θεώρησα ότι στο τελευταίο μάθημα μπόρεσα να βρω μία δίοδο επικοινωνίας.»

Ωστόσο παρατηρείται το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και στην περίπτωση που θεωρούν απαραίτητο ή έστω χρήσιμο τον ρόλο του ειδικού σχεδόν ποτέ δε καταφεύγουν σε αυτόν, εάν δε βρίσκεται στον χώρο του σχολείου.

Εκπαιδευτικός 1: «[...]ναι ναι πάρα πολύ γιατί και να είχα σπουδάσει εγώ ως εκπαιδευτικός ψυχολογία δεν προλαβαίνω να αντιμετωπίσω ουσιαστικά ένα θέμα ψυχολογίας ή κοινωνιολογίας μία κοινωνική λειτουργός ή μία ψυχολόγος πιστεύω θα μας βοηθούσε πάρα πάρα πάρα πολύ μα πάρα πολύ και να ξέραμε::: δεν προλαβαίνουμε[...] δυστυχώς δεν έχω μπει στη διαδικασία Θα με βοηθούσε πάρα πολύ και εμένα στο να δω πώς θα το αντιμετωπίσω. Δεν έχουμε και αρμόδια υπηρεσία πρέπει να πάμε στα κεντρικά να ζητήσουμε να βρούμε υπάρχουν έχω ακούσει στο γραφείο σχολικοί ψυχολόγοι και σύμβουλοι αλλά πρέπει να πάω στο Ρέθυμνο να πάω επί τούτου να ασχοληθώ είναι ένα θέμα...»

Από την άλλη πλευρά καταγράφηκαν και απόψεις εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι οι ειδικοί, ψυχολόγοι ή κοινωνιολόγοι δεν έχουν θέση στη σχολική αίθουσα, διότι παρεμποδίζουν το εκπαιδευτικό έργο τους, αλλά ότι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν συμβουλευτικά με ανεξάρτητες παρεμβάσεις.

Εκπαιδευτικός 5: «[...]χρήσιμη ναι:: όχι μέσα στην τάξη. Θα μας ήταν χρήσιμη ως προς τα παιδιά (..) θα μπορούσε να είναι χρήσιμη μία επιμόρφωση σε μας, δηλαδή ειδικοί από καιρού εις καιρόν ας πούμε να κάνω μία επιμόρφωση όχι με την έννοια επιμόρφωση(..) περισσότερο να διαπιστώνουν τι γίνεται στον χώρο στο συγκεκριμένο δηλαδή στο σχολείο μας: να διαπιστώνει τι έγινε στο σχολείο μας και να μας δίνουν από καιρό σε καιρό κάποιες γνώσεις, τις συμβουλές τους, κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, αλλά όχι όμως με την έννοια του να βρίσκονται μέσα στην τάξη να παρεμβαίνουν στις τάξεις περισσότερο (..) όχι στο πλαίσιο εγώ και ο ψυχολόγος εγώ και ο κοινωνιολόγος. Θεωρώ ότι είναι εις βάρος του μαθήματος. Και γενικά πιστεύω ότι δεν παντρεύεται με επιτυχία αυτό πάντα.»

Εκπαιδευτικός 4: «ειδικός που να κάνει παρέμβαση στο παιδί και σε μας. Ίσως. Ναι κουβέντα εγώ νομίζω(.) θα μπορούσαμε να κάνουμε με κάποιον. Μέχρι τώρα εγώ δεν έχω ζητήσει βοήθεια ειδικών, δεν έχω φτάσει και σε κάποια πιστεύω οριακή κατάσταση, γιατί είναι θέμα χαρακτήρα στις οριακές καταστάσεις».

2.11. Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης, στο οποίο περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Κατά συνέπεια η συμβολή και η προσπάθεια των εκπαιδευτικών αντανακλούν τη στόχευση και την πορεία της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι ο Σύλλογος των Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, να στοχεύει τόσο στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των γνωστικών και των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών, όσο και στη συναισθηματική καλλιέργεια μέσω αξιών και αρχών που θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, ώστε να διαμορφώσουν θετική στάση για τη ζωή και την κοινωνία.

Ενώ όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν απαραίτητη την ενασχόληση του Συλλόγου Διδασκόντων με ζητήματα παιδαγωγικής φύσεως, τονίζουν τη σημασία επίλυσης ζητημάτων από τον Σύλλογο και την κοινή ενασχόληση των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας που απορρέει από αυτήν την τακτική, διότι πιστεύουν ότι αποβαίνει προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας, 4 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι στον Σύλλογο Διδασκόντων τίθενται ζητήματα παιδαγωγικής φύσεως.

Εκπαιδευτικός 10: «Τα τελευταία χρόνια με βάση τη δική μου εμπειρία πάρα πολύ. Βλέπω ότι οι περισσότεροι συνάδελφοι και οι διευθυντές ασχολούνται περισσότερο με θέματα που έχουν να κάνουν με τέτοιου είδους προβλήματα και συμπεριφορές μαθητών και όχι τόσο με την επίδοση των παιδιών, διότι πλέον έχει αλλάξει το κοινωνικό, οι κοινωνίες είναι πιο πολύπλοκες, πιο πολυσύνθετες, έχουμε παιδιά αλλοδαπά Επομένως, τίθενται τέτοια θέματα πολύ συχνά».

Εκπαιδευτικός 3: «Τίθενται. Απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Και λαμβάνουμε και αποφάσεις. Δηλαδή έχουμε αυτή την τακτική: λέμε το πρόβλημα, κοιτάμε αν το έχουμε όλοι το πρόβλημα, πώς εκδηλώνεται».

Ωστόσο 4 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σπάνια τίθενται τέτοια θέματα ακριβώς στη βάση που χρειάζεται και 2 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι καμία συνεδρίαση Συλλόγου Διδασκόντων δεν εστιάζει σε ζητήματα παιδαγωγικής φύσεως. Οι αιτίες

εντοπίζονται κυρίως στις ελλειπείς υλικοτεχνικές υποδομές οι οποίες δε δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να βιώσει πάντα το σχολείο ως χώρο δημιουργικότητας εκτός των ωρών διδασκαλίας και στην έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως των μεγαλύτερων τάξεων στην κάλυψη της ύλης και στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων με αποτέλεσμα τα ζητήματα παιδαγωγικής φύσεως και η ψυχολογική κάλυψη του μαθητή να περνούν σε δεύτερη μοίρα.

Εκπαιδευτικός 7: «Ναι, δεν νομίζω ότι μας απασχολούν στον βαθμό που θα έπρεπε να μας απασχολούν και πιστεύω σε αυτό το σημείο ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών όσον αφορά τέτοιου τύπου παιδαγωγικά θέματα βρίσκεται σε πολύ υψηλό επίπεδο. Απλά στο σχολείο δε δίνεται η δυνατότητα (..) όχι του χρόνου κυρίως του χώρου να γίνονται συζητήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, σαν κάποιες συζητήσεις προετοιμασίας των παιδαγωγικών συναντήσεων. Δηλαδή όταν ας πούμε βγαίνει στο διάλειμμα και πηγαίνει σε ένα χώρο που είναι 40 εκπαιδευτικοί και ο καθένας κοιτάει πώς θα μαζέψει τα βιβλία του για να πάει στο μάθημα του... είναι πάρα πολύ δύσκολο να συναντήσεις κάποιον συνάδελφο που θα ήθελες να συναντήσεις, να συζητήσεις μαζί του χαλαρά και θα ήθελες να ρωτήσεις πώς να συμπεριφερθείς σε ένα παιδί ούτως ώστε όλες αυτές οι συζητήσεις να συμπεριληφθούν σε ένα corpus και θα προετοιμάζαν μία πραγματικά παιδαγωγική συνεδρίαση. Αυτό που έχω παρατηρήσει- λίγο πολύ όλοι είναι ότι: κάποιος εισηγείται, ο υπεύθυνος της τάξης εισηγείται κάτι για ένα παιδί σε μία παιδαγωγική συνεδρίαση και από κει και πέρα όλοι παίρνουν μία θέση η οποία είναι λίγο-πολύ κοντά στις θέσεις που έχει πάρει ο εκπαιδευτικός, χωρίς να γίνουν κάποιες προεργασίες. Δηλαδή: Πώς συμπεριφέρεται το παιδί για σένα; Τι έχει δοκιμάσει εσύ; Τι έχω δοκιμάσει εγώ; Τι πέτυχε, τι δεν πέτυχε; Ούτως ώστε να προχωρήσουμε παραπέρα. Πιστεύω ότι αυτό το πράγμα του εκπαιδευτικού ο οποίος πηγαίνει με την ψυχή στο στόμα για να κάνει το μάθημα του χωρίς να έχει χώρο και χωρίς να έχει χρόνο να μείνει μέσα στο σχολείο, νομίζω ότι έχει σημαντική παιδαγωγική επίπτωση, πολύ σημαντική παιδαγωγική επίπτωση. Δηλαδή εγώ για να είμαι ειλικρινής είμαι της άποψης και της θέσης ότι είναι απαράδεκτο εκπαιδευτικός να πηγαίνει μόνο τις ώρες που έχει μάθημα στο σχολείο πρέπει να πηγαίνει 8:00 και να φεύγει στις 14:00!».

Εκπαιδευτικός 8: «Ποτέ με μεγάλα κεφαλαία γράμματα! Δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα! Ούτε μία φορά στα χρόνια που διδάσκω! Δεν υπάρχει ούτε μία συζήτηση τέτοια, ούτε

νύξη, ούτε για να κάνουμε εκπαίδευση, ούτε τίποτα δεν έχει συζητηθεί ποτέ. Μόνο από τον σύμβουλο της πληροφορικής, όταν μας συναντούσε. Από τον σύλλογο των καθηγητών ποτέ! Ποτέ κάτι τέτοιο!».

Εκπαιδευτικός 10 : «Τίθεται πολύ συχνά τέτοια θέματα, προκύπτουν πολύ συχνά, αλλά αυτό που με δυσαρεστεί είναι ότι τίθενται συνήθως θέματα τιμωρίας των μαθητών και όχι προσπάθειας επίλυσης με φροντίδα και με αγάπη... και πάντα υπάρχει μία καχυποψία: μήπως δεν μπορούμε να... μία στάση άμυνας. Περισσότερο ότι είναι περιορισμένες οι δυνατότητες μας, δεν μπορούμε να κάνουμε θαύματα ή να βοηθήσουμε περισσότερο, δεν έχουμε πολλά περιθώρια σε αυτό το κομμάτι.»

2.12. Η ΕΠΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν γενικά θετικά την ανταλλαγή απόψεων για παιδαγωγικά ζητήματα με συναδέλφους του ίδιου σχολείου ή και διαφορετικών σχολείων. Φαίνεται ωστόσο ότι είτε λόγω αυξημένων εξωδιδασκικών υποχρεώσεων, είτε λόγω της πεποιθήσής τους ότι η επιρροή από άλλους συναδέλφους μπορεί και να είναι εις βάρος των μαθητών και της αντικειμενικότητας που οφείλουν να επιδεικνύουν.

Εκπαιδευτικός 3: «Ελάχιστες περιπτώσεις εμένα με έχουν ρωτήσει. Τους (...) παλαιότεροι: αλλά δεν ξέρω αν πιστεύω ότι κάθε περίπτωση μαθητή οι συνάδελφοι:: δεν μπορεί να συγκριθεί με καμία άλλη στο 100% . Συγκρίνεται σε κάποια βασικά κριτήρια.».

Εκπαιδευτικός 9: «Θεωρώ ότι μπορούν να γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά ειδικά σε ένα μικρό επαρχιακό περιβάλλον, όπου υπάρχουν και καθημερινές σχέσεις μεταξύ τους (.).σίγουρο είναι οι παλαιότεροι είναι καλό να ενημερώνουν τους νεότερους τι συμβαίνει σε μία κοινωνία μικρότερη ή μεγαλύτερη και πώς μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί μπορεί να έχεις βέβαια μία εικόνα από(...) καμιά φορά υπάρχει ο κίνδυνος να σε περιορίσει ή καμιά φορά ή να σε προκαταβάλει αυτή η εικόνα αλλά σίγουρα θα:::(...) Θα μπορούσε να είναι ένα μεγάλο στοιχείο βοήθειας σε αυτό (.) να σκεφτείς και άλλα πράγματα που ίσως δεν είχες λάβει υπόψη σου και όχι μόνο την επίδοση του παιδιού μέσα στην τάξη αλλά και τι μπορεί να κουβαλάει από την οικογένειά του.».

Εκπαιδευτικός 10: «Εγώ προσωπικά έχω την τάση να ζητάω τη βοήθειά::: την άποψη παλαιότερων ε::: συναδέλφων(...) συναδέλφων που ξέρουν κάποιους μαθητές, έχουν αντιμετωπίσει παρόμοιες καταστάσεις(.) για να λειτουργώ. Παλαιότερα που ήμουνα πολύ νεότερη και στο επάγγελμα ζώριζα τις καταστάσεις. Τώρα προσπαθώ να είμαι πιο ψύχραιμη πιο ήρεμη και να πάρω διάφορες απόψεις συναδέλφων προκειμένου να αντιμετωπίσουμε μία κατάσταση και τελικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρείς ότι υπάρχει καλό κλίμα::: μπορεί να επιτευχθεί καλό κλίμα στις σχέσεις(.) μπορεί να επιτευχθεί με πάρα πολλή υπομονή (.) Αυτό το χαρακτηριστικό: υπιμονή σε αυτό που κάνει σεβασμό στον εαυτό του πρωτίστως και στους μαθητές του δεν πρέπει να αντιμετωπίζουμε τους μαθητές μας ως ανταγωνιστές μας.(.) Είναι οντότητες(.) Έχουν πνεύμα έχουν ψυχή πρέπει να μιλάμε απευθείας στην καρδιά τους να αγγίζουμε τις ψυχές τους(.) θεωρώ ότι μπορεί να επιτευχθεί και εφόσον δίνεις και στον μαθητή να

καταλάβει ότι είσαι και εσύ ένας άνθρωπος που ενδιαφέρεται για τι θέλει. Εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται για αυτό(..) τα παιδιά έχουν ανάγκη(..) Τότε μπορεί να επιτευχθεί το ωραίο κλίμα τάξης».

2.13. Η ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν στο σύνολό τους ότι η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα θα αποτελέσει θετικό παράγοντα στην εξέλιξή τους επαγγελματικά και στη διαχείριση των ζητημάτων που προκύπτουν στην τάξη. Ωστόσο, διαπιστώνουν ότι η ενημέρωσή τους για αυτά τα προγράμματα είναι ελλιπής, ενώ δεν υπάρχει κάποια οικονομική υποστήριξη της πολιτείας προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπρόσθετα, ανασταλτικά λειτουργεί και η έλλειψη χρόνου από μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εν τέλει καταλήγουν να καλύπτουν όποιες αδυναμίες τους τυχόν εντοπίζουν κινούμενοι από προσωπική προαίρεση και μόνο.

Εκπαιδευτικός 3: «Ωστόσο θεωρώ ότι υπάρχει και μία φυγοπονία κακιά τώρα αυτό:: εντάξει δεν πειράζει! Θεωρώ ότι κάποιοι θέλουν να κάνουν λιγότερα: εμείς κάποτε όταν μπαίνουμε στο σχολείο: δεν είχες περιθώρια. Πρέπει να μάθεις και διοικητικά και να κάνεις το πρωτόκολλο και να κάνεις πράγματα τώρα επειδή είναι έτσι η κοινωνία μάλλον; κάνω τις ώρες μου, φεύγω. Τελείωσε. Το σχολείο όμως, δεν είναι μόνο κάνω μάθημα ως εκπαιδευτικός.»

Εκπαιδευτικός 5: «Ο παλαιότερος κοίταζε να δεις εγώ ας πούμε μπορεί να μην απευθύνω μουν γιατί Τέλος πάντων Όταν ήμουνα νέα καθηγήτρια δεν ήμουνα νέα στην ηλικία δηλαδή όπως όλοι μας δε διοριστήκαμε στα 25!(...) αλλά όμως αυτές τις κουβέντες που γίνονταν στο σύλλογο που λέει ο καθένας τις οδηγίες (...) τις εμπειρίες τσιτωνόμουν πάνω σε αυτές άκουγα έπαιρνα και πολλές φορές τον είχα ένα ζήτημα ρωτούσα κιόλας[..]έχω μια παράλληλη και:: κάποιες φορές κουβεντιάζει δεν ρωτάει όμως. Απλώς δηλώνει πώς να πω; τον θαυμασμό του(..) για αυτά που γίνονται ξέρω γω μέσα στην τάξη και που::: εντάξει είναι απλά: ότι προέρχονται μέσα από την εμπειρία.»

3. ΕΡΜΗΝΕΙΑ – ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

3.1. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Ως παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν όρισαν τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες που αποκτά ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του, οι οποίες σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του και, ειδικότερα, με το σχολείο ως καθημερινό χώρο εργασίας αλλά και με τους αποδέκτες των εκπαιδευτικών διαδικασιών, δηλαδή τους ίδιους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση ως το σύνολο των προσόντων που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, από άποψη παιδαγωγική, διδακτική και ψυχολογική, προκειμένου να ασκήσει με επαγγελματικό και αποτελεσματικό τρόπο τον ρόλο του ως επαγγελματία παιδαγωγού, δηλαδή ως παιδαγωγού, διδασκάλου, αξιολογητή και επόπτη στην εκπαιδευτική πράξη. (Κωνσταντίνου, Χ. 2015).

Σε απόλυτη συμφωνία με τη βιβλιογραφία, υπογραμμίστηκε η ανάγκη εμπλοκής και συνδρομής στο έργο των εκπαιδευτικών στην τάξη και στον σχολικό χώρο εν γένει παιδαγωγικών ικανοτήτων και γνώσεων διδακτικής συχνά μάλιστα εξειδικευμένων. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τις νέες έρευνες που αποτυπώνουν ότι στον χώρο του σχολείου τα παιδιά σήμερα είναι πιο μοναχικά και καταπιεσμένα, πιο οργισμένα και απείθαργα, πιο επιθετικά και παρορμητικά. Αυτό εύλογα συνεπάγεται νέα δεδομένα στη συμπεριφορά των μαθητών, τα οποία πρέπει να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός σε καθημερινή βάση, χωρίς ωστόσο να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος και εκπαιδευμένος από άποψη παιδαγωγική και ψυχολογική (Κωνσταντίνου, Χ. 2015).

Αναζητώντας τα αίτια στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών, τόσο οι ερευνητές όσο και οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν καθοριστικές μεταβολές στο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, οι οποίες είναι ιδιαίτερα

αισθητές στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, ως προϊόν, πέραν των άλλων, της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που έχει εμφανιστεί στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Το σχολείο αναντίρρητα, καλείται πλέον να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο, εκπαιδύοντας τα παιδιά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των συναισθημάτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων, αξιοποιώντας και δίνοντας έμφαση σε έννοιες όπως ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση, η επίλυση διαφορών και διαφωνιών, η συνεργασία, η συλλογικότητα και μάλιστα σε συνθήκες πρωτόγνωρες, διαρκώς εξελισσόμενες και απολύτως απαιτητικές.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται επίσης, ότι αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στο είδος και την ποιότητα της κατάρτισης-εκπαίδευσής τους. Θεώρησαν απαραίτητο να τονιστεί ότι ειδικεύονται σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και ανάλογα με την ειδίκευση αυτή αποκτούν το δικαίωμα να ασκήσουν εκπαιδευτικό έργο, ανεξάρτητα από την πρακτική ή μη εκπαίδευσή τους, γεγονός που δήλωσαν ότι βρίσκεται σε αντίθεση με την πρακτική που ισχύει για τους εκπαιδευτικούς των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, όπου η ουσιαστική θεωρητική και πρακτική παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση είναι υποχρεωτική και αναγκαία προϋπόθεση, για να ασκήσουν το εκπαιδευτικό έργο τους. Όπως έχει καταγραφεί και από την Κοσσυβάκη (2003) σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδακτική ετοιμότητά τους, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ανασφαλείς κυρίως σχετικά με διδακτικές δραστηριότητες που απαιτούν εξειδικευμένη παρέμβαση. Το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να δρα περιοριστικά προς τους εκπαιδευτικούς, ενώ αναδεικνύεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης αναφορικά με τις νέες απαιτήσεις στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η αποτύπωση των διαστάσεων της διδακτικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, όπου η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ικανότητες των μαθητών με έμφαση στη συναισθηματική τους κατάσταση αποδεικνύεται ερευνητικά να συνδέεται με την ανάπτυξη κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος, ενός περιβάλλοντος ενεργοποίησης των μαθητών. Επίσης, σχετικά με τον βαθμό ευελιξίας κατά τη διδακτική πράξη ο εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας φαίνεται να νιώθει ότι έχει περιορισμένη παιδαγωγική ελευθερία παρά το γεγονός ότι οι νέες συνθήκες απαιτούν από αυτόν το αντίθετο.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν έντονα προβληματική την κατάσταση στη χώρα μας, δεδομένου ότι για την πλειονότητα των φοιτητών, οι οποίοι προέρχονται από τα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα, δεν υπάρχει παρά σε μικρό βαθμό παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, τόσο θεωρητικής όσο και πρακτικής μορφής. Η μελέτη των στοιχείων στους οδηγούς σπουδών των λεγόμενων «καθηγητικών» σχολών αποδεικνύει τα παραπάνω σχετικά με την παρεχόμενη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, είναι σαφές ότι μικρός αριθμός φοιτητών κάνει χρήση της προαιρετικής δυνατότητας παρακολούθησης παιδαγωγικών μαθημάτων και μάλιστα με έναν εντελώς τυπικό και θεωρητικό τρόπο, δεδομένου ότι «η συμμετοχή τους στα μαθήματα αυτά περιορίζεται, κατά κανόνα, στις εξεταστικές διαδικασίες προαγωγής και κατοχύρωσης του ενός ή των δύο επιλεγόμενων μαθημάτων και, βέβαια, χωρίς καμιά πρακτική άσκηση στην εκπαιδευτική πράξη». (Κωνσταντίνου, Χ. 2015). Αυτό για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σημαίνει ότι «γνωρίζουν» επαρκώς, τουλάχιστον σε τυπική και θεωρητική βάση, το γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά δε διαθέτουν τα απαιτούμενα θεωρητικά και πρακτικά προσόντα, από άποψη παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης, για να το διδάξουν και γενικά να ασκήσουν με αποτελεσματικότερο τρόπο το εκπαιδευτικό έργο τους. (ό.π.).

Η συνειδητοποίηση της ανεπάρκειας θεωρητικής και πρακτικής παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης οδήγησε, όπως μας αποκάλυψαν οι εκπαιδευτικοί, στην αναζήτηση γνώσης μέσα από τις ίδιες τις εμπειρίες τους, που αντλούνται είτε από τα προσωπικά βιώματά τους ως μαθητές είτε από τα βιώματά τους μέσα στην τάξη και την πορεία των χρόνων. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει μεγάλη εμπιστοσύνη στη σπουδαιότητα και την εγκυρότητα της εμπειρίας, γεγονός όμως, που είναι πιθανό να οδηγήσει σε επιφανειακές ή λανθασμένες θεωρήσεις και συχνά σε αμφίβολης αποτελεσματικότητας παρεμβάσεις διαχείρισης της τάξης και του κλίματος σε αυτήν.

Οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύουμε ότι επιβεβαιώνουν τις παλαιότερες έρευνες, οπότε σχετικά με το επικοινωνιακό πλαίσιο στη σχολική τάξη αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη, καθώς αποδέχονται ότι η συμπεριφορά τους διευκολύνει ή υπονομεύει τη

δημιουργία επικοινωνιακού κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση. (Ανδρεάδης et al., 2006). Η διδασκαλία κατά αυτόν τον τρόπο στοχεύει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από την αλληλεπίδραση και την εδραίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. (Μπαραλός,Φωτοπούλου,2010). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους φαίνεται να χρησιμοποιούν κυρίως παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες σαφώς υπερτερούν έναντι των αυταρχικών και παρουσιάζει ενδιαφέρον η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται συνειδητοποιημένοι όσον αφορά την έλλειψη παιδαγωγικής επάρκειας από μέρους τους και μάλιστα παραθέτουν ως αποτέλεσμα αυτού δυσχέρειες που έχουν αντιμετωπίσει στην τάξη. Επιπλέον, θεωρούν ότι η παιδαγωγική κατάρτιση θα έπρεπε να είναι προαπαιτούμενο για όποιον στοχεύει να εργαστεί στην εκπαίδευση. (Παπαδήμας, Χανιωτάκης 2014).

Γενικά οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προσπαθούν με συγκεκριμένα μέτρα να δράσουν παιδαγωγικά στη διαμορφωμένη σχολική πραγματικότητα και συγκεκριμένα αναφέρθηκαν πρακτικές όπως: να προσανατολίσουν τις διαδικασίες της αγωγής και της διδασκαλίας στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και να ελαττώσουν κατά το δυνατό την πίεση για επίδοση και βαθμοθηρία, έτσι ώστε να μειωθεί ο ανταγωνιστικός προσανατολισμός ανάμεσα στους μαθητές. Βασική μέριμνα δίνεται στον προσανατολισμό της διδακτέας ύλης περισσότερο προς την πρακτική και βιωματική πραγματικότητα. Επιπλέον, προσπαθούν να αμβλύνουν τη σχέση εξουσίας-κυριαρχίας-εξάρτησης ανάμεσα στους ίδιους και τους μαθητές τους, εν τέλει να οργανώσουν μια περισσότερο μαθητοκεντρική και παιδαγωγικά δημιουργική επικοινωνία, προς όφελος του μαθητή και της κοινωνίας, στην οποία θα ενταχθεί. Παρά το γεγονός ότι παρατηρούν ότι άλλοτε κατορθώνουν το επιθυμητό αποτέλεσμα και άλλοτε όχι, εξακολουθούν την προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση.

3.2. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Το σύνολο των απαντήσεων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αλλά και ο γενικότερος προβληματισμός των εκπαιδευτικών αποδεικνύει ότι είναι ξεκάθαρη η θέληση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας να αναβαθμίζουν την εργασία του, ανεξαρτήτως των χρόνων προϋπηρεσίας. Αυτό θεωρούν ότι το διασφαλίζουν μέσω της προετοιμασίας τους πριν το μάθημα στην τάξη αξιοποιώντας κατάλληλα βοηθήματα, αλλά και με την αναβάθμιση των γνώσεών τους μέσω της απόκτησης επιπλέον πτυχίων και την παρακολούθηση σεμιναρίων, προκειμένου να εμπλουτίσουν την επιστημονική τους ικανότητα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιδιώκει να βελτιώνει συνεχώς τη θέση της σε ένα σχολικό πλαίσιο παρόλο που διαπιστώνει ότι το πλαίσιο αυτό χωλαίνει και διαρκώς δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την πρόθεση και τη διάθεση να αντιταχθούν στην υπάρχουσα κατάσταση, αναβαθμίζοντας τον ρόλο τους στο σχολείο. Έχουν την ανάγκη να εργαστούν με νέες μεθόδους και πρακτικές με στόχο τη βελτίωση του κύρους του επαγγέλματός τους, αλλά και την προσέγγιση της γενιάς των μαθητών τους. Σε αυτή τη βάση υπογραμμίζουν τη σημασία της δια βίου μάθησης στη βελτίωση του συνόλου των πρακτικών που συνεπικουρούν στη διδακτική πραγματικότητα και εστιάζουν στην καθοριστική επιρροή των κατάλληλων παιδαγωγικών χειρισμών, ώστε να γίνουν αποδεκτοί από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Διαφαίνεται η αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία της ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία είναι απαραίτητο να λειτουργήσουν και να δράσουν οι μαθητές. Αυτός οφείλει να διαθέτει ωριμότητα, επιστημονική κατάρτιση, ευελιξία, την εκτίμηση, κατανόηση, και αγάπη γι' αυτό που κάνει, ώστε να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και να δημιουργήσει νέες, και να διαμορφώσει άριστο νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον, δηλαδή μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα (Ντούσκας, 2005).

Ως προς τις προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών για επαγγελματική επιμόρφωση οι περισσότεροι επικεντρώνονται σε θεματικά πεδία που αφορούν τη διαχείριση της τάξης και την αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας

μαθητών, αλλά και διδασκαλία μαθητών με ειδικές ιδιαιτερότητες και διδασκαλία μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο ή τις μεθόδους διδασκαλίας των μαθημάτων ή τις πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών φαίνεται να νιώθουν ότι κατέχουν περισσότερες γνώσεις.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνουν οι εκπαιδευτικοί στο περιεχόμενο και στη δομή των επιμορφωτικών τους αναγκών με κυρίαρχη παράμετρο διαμόρφωσής τους τις νέες κοινωνικές συνθήκες οι οποίες αντιστοίχως διαμορφώνουν τις νέες διδακτικές ανάγκες. Επιμένουν επομένως, οι εκπαιδευτικοί στην ανάγκη επιμόρφωσής τους στο πεδίο της πράξης, οπότε η γνώση και οι δεξιότητες που συνδέονται με τη διαρκή ανανέωση και την παράλληλη αξιοποίησή τους οφείλουν να βρίσκονται σε άμεση σχέση με τη σχολική πραγματικότητα. Έτσι θεωρούν ότι η επιμόρφωσή τους θα έχει νόημα και αποτελεσματικότητα εάν λαμβάνει υπόψη της τις τοπικές συνθήκες οι οποίες αναντίρρητα διαμορφώνουν τις σχολικές ιδιαιτερότητες και κατά συνέπεια τις διαφορετικές επαγγελματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να θεωρείται ενεργός συμμετοχος στην επιμορφωτική διαδικασία και όχι παθητικός αποδέκτης κεντρικών επιμορφωτικών επιλογών και προσεγγίσεων, οι οποίες εν τέλει είτε δεν του προσφέρουν επί της ουσίας επιμορφωτικά εργαλεία είτε τον παγιδεύουν σε παρωχημένες ή αναποτελεσματικές πρακτικές. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην νέα κοινωνική πραγματικότητα η οποία έχει διαμορφωθεί και απαιτεί την κατάλληλη ευελιξία και προσαρμοστικότητα από πλευράς των διδασκόντων τόσο σε παιδαγωγικούς χειρισμούς όσο και στη διατύπωση των διδακτικών στόχων εν γένει, διότι:

α) το σχολείο οφείλει να έχει κατά νου ότι οι σύγχρονοι πολίτες είναι απαραίτητο να είναι έτοιμοι να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα εντός και εκτός των εθνικών συνόρων, να συνεργάζονται αναλαμβάνοντας πολυεπίπεδους ρόλους, να επικοινωνούν ουσιαστικά, με τους συνανθρώπους τους πέρα από ιδιοτελείς σκοπούς ή μικρότητες και

β) το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον διαφοροποιείται διαρκώς με αποτέλεσμα οι μαθητές να χρειάζονται νέες τεχνικές δράσης, περισσότερες ικανότητες κατανόησης σύνθετων προβλημάτων, ανάληψης πρωτοβουλιών, διαχείρισης κινδύνων, διαρκούς προσαρμογής και ορθολογικής λήψης αποφάσεων.

Οι εκπαιδευτικοί δεν παραλείπουν να τονίσουν ότι η επιμόρφωση είναι ανάγκη να είναι ουσιαστική και επιζητούν την επιλογή μέσω αξιοκρατικών πρακτικών και διαφάνειας στελεχών εκπαίδευσης που θα διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες, για να εμφυσήσουν νέες ανθρωπιστικές ιδέες στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, αλλά και να παρέμβουν διορθωτικά σε αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί κατηγορηματικά υποστήριξαν ότι η επιμορφωτικές τους προσπάθειες δε θα έχουν αποτέλεσμα αν δε συνοδεύονται από πολιτική βούληση για στήριξη του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η έλλειψη παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης δημιουργεί στον εκπαιδευτικό συναισθήματα ανασφάλειας, τα οποία, κάτω από την επίδραση των παραγόντων επιρροής, τον οδηγούν σε μια συγκεχυμένη κατάσταση, με αποτέλεσμα να «συμμορφώνεται» πιο εύκολα στις προδιαγραφές της εκπαιδευτικής ιδεολογίας και εξουσίας. Πάντως, η σχολική πραγματικότητα είναι διαμορφωμένη κατά τέτοιον τρόπο που εξαναγκάζει τον εκπαιδευτικό να «αγωνίζεται» εναντίον των πεποιθήσεών του ή των ερμηνειών του ρόλου του, οι οποίες διαμορφώνονται με βάση τις κοινωνικές περιστάσεις. Έτσι, αναγκάζεται να συμμορφωθεί στις επιβαλλόμενες ερμηνείες και επιταγές, αφού εξετάζει, βαθμολογεί, επιλέγει και επιβαρύνει τον μαθητή, σύμφωνα με τις «υποδείξεις» της εξουσίας ή τις επικρατούσες τυποποιημένες και καθιερωμένες πρακτικές. Για την επιτυχημένη αντιμετώπιση αυτών των πιεστικών παραμέτρων (παιδαγωγικής - πολιτικοκοινωνικής) απαιτείται να διαθέτει ο εκπαιδευτικός ποιοτικές ιδιότητες, που σχετίζονται με την όλη προσωπικότητά του και, πιο συγκεκριμένα, την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτισή του (Κωνσταντίνου, Χ. 2015).

3.3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Αναλογιζόμενοι τον παιδαγωγικό τους ρόλο και την αποτελεσματικότητά τους στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν πολλάκις τη σημασία της προσωπικότητας του κάθε παιδαγωγού σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση της τάξης και τη διασφάλιση θετικού κλίματος. Αναφέρθηκαν σε κάποιους τομείς που θεωρούν ότι τη διαμορφώνουν όπως: η

βασική επαγγελματική κατάρτιση, η επιμόρφωση που έχει λάβει ή επιθυμεί να λάβει στο μέλλον, η ερευνητική του διάθεση για νέες παιδαγωγικές μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας, η ατομική του προσπάθεια για αυξανόμενη αποδοτικότητα και ικανότητα πάνω στη διδασκαλία και τέλος η διάθεση του εκπαιδευτικού να εμπλακεί ουσιαστικά με τη μαθητική του κοινότητα.

Οι ψυχολόγοι ορίζουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ως πρότυπα σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφοράς που παραμένουν σχετικά σταθερά σε καταστάσεις και χρόνο και παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Στη σύγχρονη έρευνα, η τυπική θεωρία της προσωπικότητας προσδιορίζει πέντε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, που συχνά αναφέρονται ως τα Big Five:

- Νευρωτισμός,
- Εξωστρέφεια,
- Ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες,
- Τερπνότητα
- Ευσυνειδησία

Γενικά η προσωπικότητα ενός ατόμου αναφέρεται σε ατομικές διαφορές, στα χαρακτηριστικά πρότυπα σκέψης, συναισθήματος και συμπεριφοράς. Η μελέτη της προσωπικότητας επικεντρώνεται σε δύο ευρείς τομείς: Ο ένας είναι η κατανόηση των ατομικών διαφορών σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η κοινωνικότητα ή η ευερεθιστότητα. Ο άλλος είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα διάφορα μέρη ενός ατόμου ενώνονται στο σύνολό τους.

Δεδομένου ωστόσο, ότι ο όρος «προσωπικότητα» είναι δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια, και επειδή περιλαμβάνει αρκετά στοιχεία που αντικατοπτρίζονται στη συμπεριφορά του ατόμου, θα επιλέξουμε να πούμε κάποιες πτυχές βασισμένοι στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Φαίνεται ότι οι τελευταίες προσεγγίζουν κυρίως ερμηνευτικά τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τονίζουν ιδιαίτερα τις έμφυτες ιδιότητες και τον τρόπο που αυτές αξιοποιούνται στην τάξη, υπογραμμίζοντας ότι η στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του

εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από τα προτερήματά του. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που έχουν αγάπη για τα παιδιά, προσπαθούν με ιδιαίτερη θέρμη να συμβάλλουν στην ψυχική τους διάπλαση και στοχεύουν στην υποστήριξη των μαθητών ως νέων, αναπτυσσόμενων ατόμων, μελλοντικών φορέων αξιών. Μάλιστα το γεγονός ότι δεν παρατηρείται ιδιαίτερη εκπαίδευση σχετικά με τη διαχείριση της επικοινωνίας στην τάξη, φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχέση του με τα παιδιά ανάλογα με τις ατομικές του στοχεύσεις (Bruchmann, J-R. 2019).

Οι εκπαιδευτικοί ως δρώντα μέλη της κοινωνίας φαίνεται να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα να ακούσουν τα προβλήματα των γύρω τους, να επικοινωνούν με τους ανθρώπους και να φροντίζουν τους άλλους. Συχνά θεωρείται ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου πρέπει να ταιριάζουν καλά με το εργασιακό περιβάλλον για να οδηγηθεί σε επαγγελματική επιτυχία. Οι πέντε παράγοντες που αναφέρθηκαν προηγουμένως έχουν αποδειχθεί έγκυροι προγνωστικοί παράγοντες της επαγγελματικής επιτυχίας σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς, οπότε η συνείδηση και η κατανόηση αποδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικοί. Θα μπορούσε λοιπόν να υποθέσουμε ότι μέσω αυτών των παραγόντων διασφαλίζεται μια σχετική προβλεψιμότητα για την επιτυχία των εκπαιδευτικών, όπως αυτή μετράται με την εκπαιδευτική ποιότητα ή τα ευνοϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Για παράδειγμα, ένας πιο ευχάριστος δάσκαλος - ο οποίος έχει επίσης τις απαραίτητες επαγγελματικές γνώσεις, πεποιθήσεις, κίνητρα και αυτορρύθμιση - μπορεί να αναμένεται να είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα περισσότερο υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και προσωπικά εκτιμημένοι και έτσι θα επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η εικόνα που αποκομίσαμε από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων αποκαλύπτει ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός έχει την πρόθεση και τη διάθεση να αναβαθμίσει τον ρόλο του στο σχολείο και να εργαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε ως στόχο να έχει τη βελτίωση των σχέσεών του με τους μαθητές του και επομένως την άνοδο του κύρους του επαγγέλματός του, αλλά και τη συμβολή του στην οργάνωση και στην καλυτέρευση του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει.

Οι απόψεις επομένως, των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τη βιβλιογραφία σε ό,τι αφορά τη δράση του εκπαιδευτικού ο οποίος δε νοείται ως ένα απλό εκτελεστικό

όργανο της εκπαιδευτικής εξουσίας, παθητικός δέκτης και διεκπεραιωτής εντολών. Αντιθέτως, ο εκπαιδευτικός είναι ένα υπεύθυνο άτομο που διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες για χάρη του μαθητή και του κοινωνικού συστήματος. Η ισορροπία του εκπαιδευτικού ανάμεσα στις επαγγελματικές πεποιθήσεις και επιδιώξεις του και στον κοινωνικό του ρόλο καθορίζεται από τις ποιοτικές ιδιότητές του, οι οποίες σχετίζονται με το σύνολο της προσωπικότητάς του. (Κωνσταντίνου, 2018). Στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίστηκε ως εκτελεστικό όργανο και μετατράπηκε σε απλό διεκπεραιωτή των εντολών της εξουσίας, χωρίς τη δική του ελεύθερη συμβολή στις διαδικασίες που ανέλαβε να διεκπεραιώσει, τότε θυσιάστηκε η αληθινή πρόοδος του μαθητή. Η τροπή που παίρνει η παιδαγωγική και διδακτική πραγματικότητα εξαρτάται και από την παρουσία, ερμηνεία, συμμετοχή, αντίδραση και αντίσταση του παιδαγωγού, διότι ο τρόπος με τον οποίο ο τελευταίος υλοποιεί τις παιδαγωγικές και τις υπαλληλικές ιδιότητές του είναι ζήτημα που σχετίζεται ασφαλώς και με την ίδια την προσωπικότητά του.

Ο όρος «προσωπικότητα» χρησιμοποιείται συχνά για να αναφερθούν οι ερωτώμενοι σε ιδιότητες όπως ο ενθουσιασμός, το κίνητρο και η υποστήριξη στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά. Ωστόσο, οι ερευνητές επισημαίνουν ότι ο ενθουσιασμός και το κίνητρο δεν είναι χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αλλά πτυχές της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και ότι η υποστήριξη είναι ένα συστατικό της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς - και αυτές οι ιδιότητες είναι πράγματι στενά συνδεδεμένες με τα αποτελέσματα των μαθητών. Έτσι τίθεται συχνά σε παγκόσμιο επίπεδο στην εκπαιδευτική κοινότητα το ερώτημα: η προσωπικότητα κάνει έναν καλό δάσκαλο; Η απάντηση είναι πιθανώς «ναι» όσον αφορά αυτό που οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν ως χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αλλά «σε σχετικά περιορισμένο βαθμό» όταν πρόκειται για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που θα μπορούσαμε να ερευνήσουμε και να οριοθετήσουμε. Δεδομένης της πολύπλοκης φύσης των συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, της ευημερίας των εκπαιδευτικών, της ποιότητας της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων των μαθητών, πολλές ερωτήσεις παραμένουν αναπάντητες ή αμφιλεγόμενες. (Bruchmann, J-R, 2019).

Είναι αναντίρρητα πολύ σημαντικό λοιπόν, για τον εκπαιδευτικό να μπορεί να συνειδητοποιεί τις ασυνείδητες επιθυμίες του και τις στάσεις του που μπαίνουν

κατά ένα τρόπο στη ζωή του στην τάξη και να προσπαθεί να ελαχιστοποιεί την παρέμβασή τους στο επάγγελμά του, διότι όπως είναι προφανές, στη δουλειά του ο εκπαιδευτικός είναι διαρκώς εκτεθειμένος σε πίεση και κάποιες φορές κάποιοι μαθητές πυροδοτούν τις πιο δύσκολες πλευρές της ιδιοσυγκρασίας του. Ωστόσο η επίγνωση των προκαταλήψεων και των αδυναμιών του από πλευράς του ίδιου του εκπαιδευτικού μπορεί να αποβεί απολύτως βοηθητική και να λειτουργήσει ως μοχλός αυτοβελτίωσης. Αυτό είναι σημαντικό όχι μόνο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό επειδή του επιτρέπει να νιώθει μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία του, αλλά και για τους μαθητές του, επειδή βελτιώνεται η επικοινωνία τους.

3.4. Η ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Το εκπαιδευτικό έργο είναι - κατά μια ευρεία ομολογία - πολυσύνθετο, πολυδιάστατο και πολυπαραγοντικό. Η αποτίμησή του επομένως και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχετίζεται με τον έλεγχο των προϋποθέσεων και των όρων διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά, καθώς και με τη στάθμιση των επιρροών της στους κύριους συμμετέχοντες, δηλαδή εκπαιδευτικούς και μαθητές. (Ξωχελλής, 2015). Ο αποκλειστικός έλεγχος των επιδόσεων των μαθητών και της απόδοσης του εκπαιδευτικού, αποδείχτηκε ότι δεν αποτυπώνει την πραγματικότητα των νέων συνθηκών και απαιτήσεων και αδυνατεί να καταγράψει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία είναι ένα πολύπτυχο και σύνθετο φαινόμενο. Μέσα σε ένα νέο σκηνικό είναι φανερό γιατί ο ρόλος του δασκάλου αναθεωρείται. Γιατί στον δάσκαλο ανατίθεται πλέον όχι η παράδοση της γνώσης, αλλά η επιτυχής διαχείρισή της, που συμπεριλαμβάνει την ενθάρρυνση, τη στήριξη και το συντονισμό της μαθησιακής προσπάθειας. Όλες αυτές οι εξελίξεις δεν αφορούν ασφαλώς στον ίδιο βαθμό όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ή όλες τις χώρες και δεν πραγματοποιούνται στην ίδια έκταση, με τον ίδιο ρυθμό και προς την ίδια ακριβώς κατεύθυνση. Πολύ περισσότερο δεν είναι νομοτελειακές και αναπόφευκτες (Ματθαίου, Δ. 2019).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση για την αποτίμηση του έργου τους στην αποδοχή που εισπράττουν από τους μαθητές τους και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Από τις απαντήσεις τους κατανοούμε ότι είναι αρκετά σημαντικός παράγοντας τόσο το κλίμα

που επικρατεί στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και καθορίζεται εν μέρει και από τη σχολική κουλτούρα όσο και ο τρόπος άσκησης εξουσίας και οργάνωσης της διοίκησης από την ηγεσία του σχολείου. Φαίνεται να επιβεβαιώνουν επίσης, την άποψη των ερευνητών ότι το ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και έναν γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας, οπότε κυρίως υλοποιεί τον ρόλο του περισσότερο ως ένας μηχανισμός παροχής στερεότυπων υπηρεσιών, με κυρίαρχα γνωρίσματα τον προσανατολισμό του στον κλασικισμό του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, την πληθώρα της διδακτέας ύλης, την τυπολατρία και τη δυσκαμψία στην οργάνωση των σχολικών διαδικασιών, την επικοινωνιακή δυσλειτουργία στις κοινωνικές σχέσεις, τον διδακτισμό και τη λογοκοπία στις μαθησιακές διαδικασίες και γενικότερα την απουσία παιδαγωγικών δράσεων που αποσκοπούν στην προσέγγιση και ικανοποίηση των αναγκών του μαθητή. Ιδιαίτερα το Λύκειο προσδιορίζεται ως χώρος όπου η οργάνωση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας παρουσιάζεται με εμφανή αρνητικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, εμφανίζονται έντονα φαινόμενα γνωσιοκεντρισμού, εξετασιοκεντρισμού, βαθμοθηρίας και ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές, γεγονός που αποδεικνύει ότι το σχολείο αποκλίνει αισθητά από τους θεμελιώδεις σκοπούς του στα ζητήματα παροχής γενικής μόρφωσης και παιδείας. (Κωνσταντίνου, Χ. 2019).

Επιπλέον, σχετικά με τις προσδοκίες του συστήματος του σχολείου από τον εκπαιδευτικό παρατηρείται ότι σήμερα αναμένεται από τους δασκάλους να γνωρίζουν τις καινούριες γνώσεις, να εξατομικεύουν την καθοδήγηση για το σύνολο του πληθυσμού των μαθητών τους – ένα σύνολο συχνά ετερόκλητο κυρίως ως προς την ψυχοσύνθεσή του και τις προσλαμβάνουσές του - να βοηθούν όλους τους μαθητές να επιτυγχάνουν υψηλή απόδοση, να εισάγουν νέες τεχνολογίες στην τάξη, να είναι ειδικοί στην ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών, να βοηθούν στη διαχείριση του σχολείου και να προσεγγίζουν τους γονείς και την κοινότητα, να δουλεύουν συνεργατικά. Ο δάσκαλος μεταβάλλεται σε πρωταγωνιστή και φορέα αλλαγής, που συμβάλλει στην εισαγωγή μιας καινοτομίας και δημιουργεί τις προϋποθέσεις και τις νοοτροπίες, ώστε οι έννοιες διδασκαλία, μάθηση, συνεργασία να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής, της καθημερινής εργασίας, της μαθησιακής κουλτούρας του σχολείου. (Γκρίτζιος, 2006).

Ιδιαίτερος με το ξέσπασμα της πανδημίας του covid19 οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κλήθηκαν να εργαστούν σε νέες συνθήκες με την αξιοποίηση του διαδικτύου

και των νέων τεχνολογιών στα πλαίσια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, συνειδητοποίησαν ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη από τους δασκάλους τους και το αντίστροφο. Διατυπώθηκε η θέση ότι γενικά στην επαγγελματική τους πορεία οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν να αναπτύσσονται ψυχικά και συναισθηματικά μέσα από την πρόκληση που του προσφέρει η επαφή με τους μαθητές του. Έχουν άλλωστε φιλοδοξίες οι οποίες αφορούν την ικανότητά τους να μεταδώσουν γνώσεις και ικανότητες, καθώς και να μεταδώσουν τη θερμότητα για στόχευση προς την επιτυχία, να προωθήσουν την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, έχοντας κατά κάποιο τρόπο, μια λειτουργία παρόμοια και συμπληρωματική εκείνης των γονέων και να αναπτύξουν μια φιλική στάση απέναντι στους μαθητές βρισκόμενοι έτσι συχνά στον ρόλο του υποστηρικτή ή προσφέροντας συμβουλές.

Η έρευνα δείχνει ότι η διδασκαλία που λαμβάνουν οι μαθητές είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με το σχολείο για την επίτευξη των στόχων τους. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι βασικοί παράγοντες στην επίδοση των μαθητών. Σε τελική ανάλυση, είναι οι εκπαιδευτικοί που περνούν περισσότερο χρόνο με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Είναι οι εκπαιδευτικοί που θα παραδώσουν πραγματικά τις οδηγίες στους μαθητές. Φαίνεται λοιπόν φυσικό ότι οι εκπαιδευτικοί είναι το μέσο ερμηνείας επίσης των διαφορών στο βαθμό επίτευξης στόχων μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών. (covey minor.....)

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους μπορούμε να πούμε ότι αποδίδουν μεγάλη σημασία στον ρόλο τους, αλλά και αισθάνονται ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, παρά το γεγονός ότι διαπιστώνουν δυσχέρειες να προβάλλονται από τις κοινωνικές εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα. Γενικά θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα του έργου τους σχετίζεται με την ικανότητά τους να παρεμβαίνουν στα εκπαιδευτικά δρώμενα, αλλά και με την αυτοπεποίθησή τους και την αναγνώριση του έργου τους από τον κοινωνικό περίγυρο. Πέρα από τους θετικούς παράγοντες που καταγράψαμε υπήρχαν και κάποιες περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν αρνητικά την απουσία ουσιαστικών ευκαιριών για δράση και εξέλιξη, καθώς και την απουσία κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και μέσων. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η κρατική παρέμβαση είναι απαραίτητη για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο υλικό, αλλά και ηθικό.

Φαίνεται επιπλέον να συμφωνούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο γεγονός ότι οι όροι «σχολείο» και «μάθηση» δεν νοούνται χωρίς να λάβουμε υπόψη τον εμπλεκόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού. Δεν είναι πράγματι δυνατό να επιτευχθεί θετική εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, παρά το γεγονός ότι εξελίσσεται η τεχνολογία, διατυπώνονται νέες θεωρίες και εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας. Ο πιο βασικός και δυναμικός παράγοντας αποδεικνύεται ο ενθουσιώδης εκπαιδευτικός, ο οποίος με την επιστημονική του συγκρότηση, το πάθος και το μεράκι του ενημερώνεται και αξιολογεί δυναμικά τα νέα δεδομένα και υιοθετεί τρόπους πρακτικής εφαρμογής τους, προκειμένου να επηρεάσει θετικά όχι μόνο τη μάθηση και αγωγή του μαθητή, αλλά και τη μελλοντική του εξέλιξη και πορεία. (Ντόσκακας, 2007). Οι εκπαιδευτικοί περισσότερο θεωρούν ότι θα φέρει εις πέρας καταστάσεις ο εκπαιδευτικός ο οποίος το επιθυμεί και το στοχεύει ουσιαστικά ανεξαρτήτως αν προβάλλει ή όχι την τεχνογνωσία του.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δόθηκε έμφαση στην οικονομική κρίση που ταλανίζει όχι μόνο τη χώρα μας αλλά και τον πλανήτη ολόκληρο τον τελευταίο καιρό σε συνδυασμό με τις οικογενειακές, εκπαιδευτικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες έχουν πλέον διαμορφώσει ένα δυσμενές περιβάλλον, για να ασκήσει ο εκπαιδευτικός με ευνοϊκούς όρους τον ρόλο του. Οι προϋποθέσεις είναι πλέον περισσότερο σύνθετες, πολύ πιο δύσκολες και σαφώς ιδιόμορφες, και για τον λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να καταβάλει ακόμη μεγαλύτερες προσπάθειες, για να αντεπεξέλθει με αποτελεσματικότητα και αξιοπρέπεια στο έργο του. Αυτός είναι ένας επιπλέον σημαντικός λόγος για να σταθεί η πολιτεία στο πλευρό των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας, ηθικά, οικονομικά και κοινωνικά, το έργο και την προσφορά τους στην ενίσχυση της κοινωνικο-πολιτισμικής συνοχής και ανάπτυξης.

3.5. ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ

Οι θέσεις των εκπαιδευτικών καθιστούν σαφές το γεγονός ότι θεωρούν σημαντικές τις γνώσεις ψυχολογίας για το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο και για τη δημιουργία θετικού κλίματος, κυρίως με δεδομένο ότι σχετίζονται με παιδιά εφηβικής ηλικίας σε συνδυασμό με τις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες. Επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα ερευνών Ένας επιτυχημένος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να δώσει κίνητρα στους μαθητές, να διαχειριστεί με επιτυχία την τάξη, να αξιολογήσει τις προγενέστερες γνώσεις των μαθητών, να μεταδώσει ιδέες που θα κινητοποιήσουν τη σκέψη και δράση των μαθητών, να εξυπηρετήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθησιακές ανάγκες, να αναπτύξει κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικές μεθόδους αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στα παραπάνω πλαίσια εάν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις ψυχολογίας.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αποκάλυψαν την πεποίθησή τους ότι οι εξειδικευμένες στην ψυχολογία του μαθητή γνώσεις θα τους βοηθούσαν να εμπλουτίσουν το έργο τους στην εκπαίδευση παρέχοντας ένα βασικό θεωρητικό υπόβαθρο που θα καθοδηγήσει τη διδασκαλία τους στην πράξη με στόχο να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα και να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές τους να προοδεύσουν σε ακαδημαϊκό και προσωπικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί γενικά συνεχώς ψάχνουν να βρουν και να εξετάσουν καλύτερους τρόπους να βοηθήσουν τους μαθητές τους να επιτύχουν τους στόχους τους. Ο εμπλουτισμός των γνώσεών τους σχετικά με τους τρόπους που η ανάπτυξη του ατόμου και οι ατομικές διαφορές επηρεάζουν τη μάθηση, καθώς και τις συνέπειες που δύναται να έχουν αυτές οι παράμετροι στη διδασκαλία θα λειτουργήσουν επικουρικά στο έργο τους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να αξιοποιήσουν νέες μεθόδους αξιολόγησης και να εξοικειωθούν με τη χρήση μεθοδολογικών και στατιστικών εργαλείων για τη διερεύνηση σύγχρονων σύνθετων ζητημάτων που προκύπτουν, αλλά και θεμάτων που σχετίζονται ή επηρεάζουν την ψυχολογία του εφήβου. Επιπρόσθετα η εκπαίδευση σε θέματα ψυχολογίας του μαθητή θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τα κίνητρα των μαθητών τους, τα κοινωνικά και

περιβαλλοντικά πλαίσια δράσης τους, την ιστορία της μάθησής τους, καθώς και τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους. Άλλωστε υπογραμμίστηκε ότι η χρήση της ψυχολογίας στην τάξη υπήρξε ανέκαθεν βασικό συστατικό της εκπαίδευσης, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν και να αναπτύξουν εκπαιδευτικές μεθόδους και παράλληλα να δημιουργήσουν τάξεις πλούσιες σε μάθηση.

4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι παραπάνω διαπιστώσεις πηγάζουν αναντίρρητα από ένα μικρό δείγμα συμμετεχόντων και η μελέτη των αποτελεσμάτων έχει κυρίως διερευνητικό χαρακτήρα. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα βασίζεται τα συμπεράσματά της στις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διαχειριστούν την τάξη σε επίπεδο παιδαγωγικό και διδακτικό. Αυτό το γεγονός εμπεριέχει αδιαμφισβήτητα σημαντικό βαθμό υποκειμενικότητας, διότι οι απαντήσεις που δόθηκαν στις συνεντεύξεις απορρέουν αποκλειστικά από την προσωπική οπτική γωνία και θεώρηση του κάθε εκπαιδευτικού.

Κατά την έναρξη της έρευνας προέκυψε στη χώρα μας και παγκοσμίως το υγειονομικό ζήτημα με τον covid-19, γεγονός πρωτόγνωρο για τα εκπαιδευτικά δεδομένα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παραδίδουν τα μαθήματά τους μέσω ψηφιακών τάξεων και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σε ένα διαφορετικό περιβάλλον από αυτό του σχολικού χώρου. Η ερευνήτρια θεώρησε απαραίτητο η έρευνα να λάβει χώρα μετά την επιστροφή μαθητών και καθηγητών στις σχολικές αίθουσες, διότι σε διαφορετική περίπτωση οι συμμετέχοντες θα είχαν αφενός απόσταση από τις «πραγματικές» διδακτικές και παιδαγωγικές συνθήκες που ήθελε να εξετάσει και αφετέρου αυξημένες υποχρεώσεις - κυρίως τεχνολογικών υποδομών και τεχνικής φύσεως - οι οποίες αναντίρρητα θα στερούσαν από τον συνεντευξιζόμενο τη δυνατότητα ειλικρινών απαντήσεων, ακόμη κι αν το επιθυμούσε. Είναι γεγονός ότι η επιστροφή στις τάξεις είχε οπωσδήποτε κάποιες διαφοροποιήσεις από την προγενέστερη κατάσταση και ίσως να επηρέασε η συγκυρία αυτή σε κάποιο βαθμό τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο ακόμη κι αν δε χρειαστεί να επαναλειτουργήσουν τα σχολεία μας σε συνθήκες καραντίνας είναι

σίγουρο ότι τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι διδασκόμενοι φέρουν πλέον και αυτή την εμπειρία στις αποσκευές τους.

Επιπρόσθετα η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με δείγμα εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στον Ν. Ρεθύμνης μόνο, σε σχολεία κεντρικά αλλά και απομακρυσμένα από την πρωτεύουσα του νομού. Χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία, γεγονός που καθορίστηκε από τη δυνατότητα της ερευνήτριας να προσεγγίσει τους εκπαιδευτικούς και τον σχολικό τους χώρο, με αποτέλεσμα να μην εκπληρώνεται η προϋπόθεση της τυχαίας δειγματοληψίας.

5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας αναφορικά με την παιδαγωγική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας και τη διαμόρφωση του κλίματος στην τάξη είναι δυνατό να συνοψιστούν στους εξής θεματικούς άξονες:

- α) Στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι χρειάζονται περισσότερη κατάρτιση, για να ανταποκριθούν σε παιδαγωγικά ζητήματα και
- β) Στην ανάγκη των ίδιων να υπάρχει θετικό κλίμα, προκειμένου να λειτουργήσουν ικανοποιητικά.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους εισπράττουν θετικά μηνύματα στον χώρο του σχολείου, διότι αγαπούν τη δουλειά τους και τα παιδιά και κατά κανόνα φαίνεται ότι πασχίζουν να δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης και επικοινωνίας. Η παραπάνω οπτική όμως, δεν παρατηρείται να υλοποιείται επιτυχώς στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική, διότι ο παιδαγωγός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συχνά βιώνει μια ματαίωση των στόχων του, την οποία αποδίδει κυρίως στην κοινωνική πραγματικότητα και τις αντιξοότητες που αυτή γεννά, καθώς και στις πρακτικές που ακολουθεί ο κρατικός μηχανισμός σε σχέση με τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας νιώθουν μια ισχυρή πίεση να καλύψουν την εξεταστέα ύλη και συχνά φαίνεται να βιώνουν μια «σύγκριση» με το φροντιστηριακό μάθημα, με αποτέλεσμα να εστιάζουν περισσότερο στην ανταγωνιστικότητα του μαθήματός τους και στην αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών τους, παρά στην παιδαγωγική παρέμβασή τους.

Η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρέμβει αποτελεσματικά μέσω της διδασκαλίας του και να αλλάξει τα δεδομένα της κοινωνίας και του ανθρώπου-πολίτη μοιάζει να απασχολεί τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να υλοποιήσει προγράμματα σπουδών και αποφάσεις οι οποίες έχουν ληφθεί για αυτόν εν τη απουσία του και δίχως την παραμικρή συμμετοχή του. Οι εκπαιδευτικοί, αν και είναι οι πλέον αρμόδιοι να εκφράσουν τη γνώμη τους και να διατυπώσουν θέσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία, δε συμμετέχουν ή συμμετέχουν ελάχιστα στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν ανεξαρτήτως της βαθμίδα στην οποία ανήκουν. Η απουσία των εκπαιδευτικών από τα κέντρα λήψης αποφάσεων δημιουργεί αναντίρρητα αρνητικά συναισθήματα στους τελευταίους, αλλά οπωσδήποτε βλάπτει την εκπαίδευση, διότι οι απόψεις τους θα συνεισέφεραν με αποτελεσματικό τρόπο.

Κατά τη γνώμη μας θα ήταν σκόπιμο τα τμήματα, στα οποία σπουδάζουν οι φοιτητές που προορίζονται να εργαστούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να ενσωματώσουν έναν επαρκή αριθμό μαθημάτων από τα θεματικά πεδία της Παιδαγωγικής, της Διδακτικής, της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, της Ψυχολογίας, της Φιλοσοφίας, της Κοινωνιολογίας, τα οποία μπορούν να διδαχθούν σε συνεργασία με τμήματα του Πανεπιστημίου που παρέχουν στους φοιτητές τους παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, για παράδειγμα τα Παιδαγωγικά Τμήματα.

Σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι σαφές ότι οι περισσότεροι επιζητούν αναβάθμιση της βασικής εκπαίδευσης σε θέματα παιδαγωγικής φύσεως με ταυτόχρονη αναβάθμιση και θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας. Είναι απαραίτητο να γίνει προσπάθεια προσαρμογής των βασικών σπουδών στα νέα επιστημονικά δεδομένα και στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου. Σε σχέση με την επιμόρφωση επίσης, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν ισχυροί και έτοιμοι να ανταποκριθούν στις νέες κοινωνικές συνθήκες που διαρκώς μεταβάλλονται και διαμορφώνουν μια σειρά νέων απαιτήσεων. Η ποιοτική αναβάθμιση των βασικών σπουδών και των διαδικασιών επιμόρφωσης θα επιφέρει αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος τόσο στη συνείδηση του ίδιου του εκπαιδευτικού όσο και στο κοινωνικό σύνολο εν γένει.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των ίδιων των εκπαιδευτικών συνήθως ενδόμυχα οι δάσκαλοι της δευτεροβάθμιας πιστεύουν ότι καταξιώνονται επαγγελματικά

περισσότερο μέσω της ανύψωσης του επιπέδου του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκουν και αντιστοίχως των απαιτήσεων που θέτουν στα πλαίσια ενός εξεταστικού συστήματος, παρά μέσω της σχέσης που δομούν με τα παιδιά στην τάξη. Φαίνεται να θεωρούν ότι το συναισθηματικό δέσιμο αρμόζει και κατορθώνεται επιτυχέστερα από τον εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας, διότι αυτός «διαθέτει περισσότερο χρόνο» και οι μαθητές δεν τον αμφισβητούν ακόμη σε μεγάλο βαθμό.

Είναι σημαντικό όμως, σε αυτό το σημείο να καταθέσουμε τον προβληματισμό μας σχετικά με αυτή την αντίληψη που διαφάνηκε αναλογιζόμενοι την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται ο εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας. Πρόκειται για μαθητές στην εφηβεία, η οποία είναι μια απολύτως φυσιολογική ωστόσο έντονη και πλήρης μεταβολών χρονική περίοδος. Στη διάρκεια της ο νέος καλείται να αντεπεξέλθει σε απαιτητικούς ρυθμούς ζωής, να επιλέξει επάγγελμα, να κοινωνικοποιηθεί, να γίνει αποδεκτός και να αντέξει τις συγκρούσεις στον ψυχικό και πνευματικό του κόσμο οι οποίες θα τον ωθήσουν να αποκτήσει το δικό του ιδεολογικό στίγμα. Ο Δάσκαλος επαναπροσδιορίζοντας την πολλαπλότητα του ρόλου του είναι σκόπιμο να σκύψει με ανθρωπισμό και τόλμη στην αλήθεια της διδασκαλίας γνωρίζοντας τον εαυτό του καλύτερα και στη συνέχεια τον μαθητή του.

Η κοινωνία έχει ανάγκη από πολίτες, οι οποίοι μέσα από την εκπαίδευσή τους έχουν διαμορφώσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες με κριτική και δημιουργική σκέψη, με συλλογική αντίληψη και αλληλεγγύη στον συνάνθρωπό τους, με σεβασμό στον άνθρωπο και το περιβάλλον, με σεβασμό στις πανανθρώπινες αξίες και τον πολιτισμό και με σεβασμό στη δημοκρατία και την ειρήνη. Με τέτοιους πολίτες είναι βέβαιο ότι ευνοείται τόσο η κοινωνική συνοχή, η ειρηνική συμβίωση, η πολιτισμική και οικονομική ανάπτυξη όσο και η ίδια η υπόσταση της κοινωνίας. Ένας ικανοποιημένος, ηθικά, οικονομικά και κοινωνικά, εκπαιδευτικός, είναι βέβαιο ότι θα κινηθεί σε μια τέτοια παιδαγωγική και διδακτική κατεύθυνση τέτοια, προκειμένου να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου πολίτη και μιας κοινωνίας ειρηνικής, δημοκρατικής και αναπτυγμένης σε όλους τους τομείς της. Διότι η Δημοκρατία έχει ανάγκη τη λειτουργία του μηχανισμού αυτοάμυνάς της: τον έλεγχο ο οποίος θα προκύψει από τη διαλεκτική σκέψη και δράση των πολιτών της. Η αληθινή δημοκρατία ανθίσταται σε μονοδιάστατες θεωρήσεις και προϋποθέτει σκεπτόμενα άτομα με κριτική σκέψη τα οποία θα λειτουργήσουν ως πολίτες και όχι ως «καλορυθμισμένοι» υπήκοοι.

Δεδομένου άλλωστε ότι η πρακτική της Παγκοσμιοποίησης στα πλαίσια της Νέας Κοσμοπόλης απέφερε «οφέλη» από την εξέλιξη της παγκόσμιας οικονομίας, αλλά κληροδότησε και δυσάρεστες ανθρώπινες καταστάσεις (human discontest), ενώ όπως παρατηρεί ο B. Barber στα πλαίσια του McWorld το κράτος δικαίου ενδίδει στις αγορές και αποφεύγει την κοινωνία των πολιτών, υποτιμά τη συνείδηση του πολίτη (Καζαμιάς 2018), είναι καιρός η Εκπαίδευση να ξεχάσει την καλλιέργεια του στείρου εν τέλει εργαλειακού ορθολογισμού και να επαναναγνώσει τη σωκρατική κριτική ανθρωπιστική παιδαγωγική. Στόχος του εκπαιδευτικού επιβάλλεται να είναι το συλλογικό συμφέρον, διότι σύμφωνα με τη φιλοσοφική σκέψη των αρχαίων Ελλήνων, πράγματι σε μια κοινωνία που δυστυχεί και ταλανίζεται από παθογένεια είναι αδύνατο να ευημερήσει κάποιος ουσιαστικά.

Προτείνουμε τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής να ελεγχθούν με ένα διαφορετικό και διευρυμένο δείγμα, προκειμένου να αναδειχθούν περισσότερες απόψεις, αλλά και να εξακριβωθούν κάποιες πτυχές των στοιχείων που παρουσιάστηκαν.

Επίσης, θα είχε ιδιαίτερη σημασία να διερευνηθούν και οι απόψεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με το κλίμα της τάξης, τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητά τους σε μια συγκριτική μελέτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ. & Κανδιανάκη, Μ. (2006). *Εμπειρική μελέτη του επικοινωνιακού πλαισίου της σχολικής τάξης*. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης*. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα, Τυροcentre.
- Glesne Corrine (2018). (μεταφρ. Παληός Ζ., επιμ. Κουλαουζίδης Γ.) *Η ποιοτική έρευνα: οδηγός για τους νέους επιστήμονες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Grangeat Michel (2018). *Μεταγνώση: ένας τρόπος διδασκαλίας και μάθησης*. Ανακτήθηκε από: <https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/experts/metacognition-teaching.htm>
- Γκρίτζιος, Β. (2006). *Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών*. Επιστημονικό Βήμα, τ.6. σ.27-σ.35.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ.(2008).*Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.),Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη. (σσ. 67-85) .
- Ελευθεράκης, Θ. (2006). *Εθνικό Σχολείο: Ιδεολογικές, κοινωνικοπολιτικές και φιλοσοφικές συγκρούσεις στο Μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ελευθεράκης, Θ. (2009). «*Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο*». Στο Οικονομίδης, Β., Ελευθεράκης, Θ. (Επιμ.) *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καζαμιάς, Α. (2018). *Περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής ή Προς ένα προμηθεϊκό ουμανισμό στη νέα κοσμοπόλη*. Αθήνα, Διάδραση.
- Καλογιαννάκη Π. (2011). *Η εκπαίδευση στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα, Ίων.

- Καλογιαννάκη, Π. (2015). *Περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα, Gutenberg.
- Καλογιαννάκη, Π. (2011). *Συγκριτική παιδαγωγική. Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα. Κύριοι εκπρόσωποι*. Αθήνα, Ίων.
- Καλογιαννάκη, Π. (1998), *Συγκριτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση. Τόποι και τρόποι, τομές και παραδείγματα*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Καλογιαννάκη, Π. (2005). *Ο «κόσμος» της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Ατραπός.
- Καλογιαννάκη, Π., Καρράς Κ., Wolhuter Ch., Tien-Hui Chiang, Κοντιγιάννη Δ. (επιμ.). (2015). *Κρίση στην Εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και ζητήματα*. Λευκωσία, Studies & Publishing.
- Καρράς, Κ. (2013). *Ο εκπαιδευτικός σε έναν κόσμο που αλλάζει*. Αθήνα, Gutenberg.
- Καρράς, Κ. (2014). *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα: Ιστορία-Μεταβάσεις-Προκλήσεις*. Αθήνα, Gutenberg.
- Καρράς, Κ. (2007). *Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί ως κρίσιμοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για τον ρόλο και το έργο τους*. Αθήνα, Σιδέρης.
- Καρράς, Κ. – Wolhuter, Ch. (2014). *Συστήματα Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα, Gutenberg.
- Καρράς Κ. (2014). *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα: Ιστορία-Μεταβάσεις-Προκλήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκοβα, Δ. (2016). *Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η σχέση της με την προσωπικότητά τους*. (Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο από Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly.
- Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Το πρόβλημα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι προσπάθειες αντιμετώπισής του μετά τη μεταπολίτευση*. Στο: Συλλογικός τόμος πρακτικών 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Συλλόγου Εκπαιδευτικού Προσωπικού ΣΕΠ-ΑΣΠΑΙΤΕ, *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αττική, Δεκ. 2009. (σ.293-297).
- Κοσσυβάκη, Φ.α(2003). *Το πρόβλημα της θεωρίας και της πράξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα στη σχολική πρακτική*. Στο: Ε. Κουτσοβάνου *Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση, Πρακτικά του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή Συμμετοχή*, σσ 400-411. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Κοσσυβάκη, Φ.β(2003) *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτούβελα, Χ.& Πανταζής, Β.,(2018.) Η ρητορική της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής: Εκπαίδευση για όλους; *Επιστήμες Αγωγής*,2 (22-36).

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές επιστημονικές εκδόσεις.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2018). *Παιδαγωγική Κατάρτιση και Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός*. Ανακτήθηκε από: <https://www.esos.gr/arthra/60256/paidagogiki-katartisi-kai-apotelesmatikos-ekpaideytikos>

Λιακοπούλου, Μ. (2011). *Η Παιδαγωγική και Διδακτική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Περιεχόμενο και οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών*. Εισήγηση σε Συνέδριο στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο: www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/liakorouli.htm. Ανακτήθηκε στις: 18/11/2019.

Ματθαίου, Δ. (2017). *Νέες ορίζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας Η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναψηλάφηση*. Ανακτήθηκε από: <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/K0102.pdf>

Μιαλαρέτ, G. (2008). *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση και η εξέλιξη ενός επιστημονικού πεδίου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπαραλός, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον*(σ.669-684) Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ. Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής.

Μπίκος, Κ.(2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ντούσκας, Ν. (2007), *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Επιστημονικό Βήμα*. 6,σς28-40.

Schunk, P. M. (2010). *Κίνητρα στην εκπαίδευση*. (Π. Μακρής, Επιμ., & Κουλεντιανού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Ξαφάκος, Ευστάθιος, (2016) «Η πολυδιάστατη φύση του σχολείου που μαθαίνει», *ΠαιδαγωγικήΕπιθεώρηση*,61.σ101-116.Διαθέσιμο στο: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8709>.

Ξωχέλλης Π. (2015).*Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντήστη δημιουργία θετικού κλίματος*.(Διπλωματική εργασία).Διαθέσιμη στο: <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/8949/theFile>

Πανταζής, Β. (2015) *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα, ΣΕΑΒ.

Παπαδήμας,Λ. & Χανιωτάκης, Ν.,(2014) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Ανακτήθηκε από:https://www.researchgate.net/publication/278022337_Paidagogiko_klima_sta_Scholeia_me_Eniaio_Anamorphomeno_Ekpaideutiko_Programma_praktikes_kai_apops_eis_ekpaideutikon

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ.,(2000), *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Παπάζογλου, Α., Κουτούζης, Μ. (2017).*Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης: Λόγοι, προϋποθέσεις και πρακτικές μετασχηματισμού*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/326176366_Ta_Scholeia_os_Organismoi_Matheses_Logoi_Proupotheseis_kai_Praktikes_Metaschematismou_Keimeno_Synedriou

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πετρόπουλος, Φ. (2014). *Γιατί οι μαθητές δεν αρέσκονται στο σχολείο και στην εκπαίδευση που τους προσφέρει;* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο στο

Ροβυθάκου, Α.(2017). *Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια Εκπαιδευτικών Ββάθμιας Εκπαίδευσης, Προγράμματα, Διαδικασίες πιστοποίησης*.(Διπλωματική εργασία). Διαθέσιμο στο: mitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4077/

Yuval Noah Harari. (2015). *Sapiens*. Αθήνα Αλεξάνδρεια

Υφαντή, Α. (2014). *Επιμόρφωση & Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2016). (επιμ. Καλογιαννάκη Π., Υφαντή Α., Καρράς Κ., Ιβρίντελη Μ.) *Οικονομικά της εκπαίδευσης, συλλογή κειμένων*. Λευκωσία: HM Studies and Publishing

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Badri, M. (2013). *School teachers' technology readiness – An empirical study applying readiness factors and teacher type categorization*. Proceedings of the 2013 International Conference on Information, Business and Education Technology Ανακτήθηκε από : <https://doi.org/10.2991/icibet.2013.124>

Bruchmann –Roloff, J. (2019). Does personality make a good teacher. Bold. Ανακτήθηκε από : <https://bold.expert/does-personality-make-a-good-teacher> στις: 20/06/2020.

Dolgova, Kutepova, Kryzhanovskaya. (2018). Relationship between teachers' readiness for innovative activities and their creative potential and professional characteristics, *Revista Espacios*, 39, p.31-37.

Excellence and Equity in Education (2015) Pisa results (Vol. 1). Ανακτήθηκε από: <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>

Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, Research and Practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

International Congress for School Effectiveness and Improvement (2015, 3-6 Jan.) Think globally, act locally, and educate all children to their full potential. USA: Ohio. Ανακτήθηκε από <http://www.icsei.net/?id=1687>.

Kythreotis,A., Pashiardis, P., Kyriakides, L. (2018). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools, in: *Journal of Educational Administration* 48 (2) , pp. 218-240.

Ulinuha M., Indartono S. (2019). Teacher Readiness Level Facing Technology Demands, Pedagogical Skills and Development of School Culture in the 21st Century. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 317, 75-78.

Othman I., TalibA., Hashim M., Ariffin A., Zaini A, Yusof A.B. (2019). Student teachers' perspectives on their readiness towards teaching practice: A case study in a Malaysian university. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*.9(1)p.12-19.

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/84600_N1_2019_%CE%91%CE%94%CE%91_6%CE%990%CE%A74653%CE%A0%CE%A3-6%CE%9B%CE%96.pdf ανακτήθηκε στις: 25/11/2019.

ΝΟΜΟΙ/ ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Νόμος 4589/2019, ΦΕΚ 13,τ.Α΄29.01.2019

ΦΕΚ 46/24.12.2019, ανακτήθηκε από: www.asep.gr.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A

Ενημερωτικό έντυπο για τους εκπαιδευτικούς

Θέμα έρευνας:

Ερευνήτρια:

Σκοπός της έρευνας:

Η παρούσα έρευνα εκπονείται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας και έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών που καθιστούν άρτια την παιδαγωγική επικοινωνία, με σκοπό την ανάδειξη των πρακτικών των ίδιων των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους, τα οποία ασκούν άμεση και έμμεση επιρροή στην επικοινωνία με τους μαθητές τους, καθώς και του αντίκτυπου της μορφής της επικοινωνιακής κατάστασης και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Σε ποιους απευθύνεται:

Η παρούσα έρευνα, δεδομένου ότι αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών, απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς

Η διαδικασία της συνέντευξης:

Θα διεξαχθεί ατομική συζήτηση με την ερευνήτρια σχετικά με την παιδαγωγική επικοινωνία, τις πρακτικές και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που την επηρεάζουν, καθώς και τις επιπτώσεις της επικοινωνιακής κατάστασης που αναπτύσσεται στην τάξη στους μαθητές. Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και θα απομαγνητοφωνηθεί, προκειμένου να διευκολυνθεί η χρήση της πληροφορίας για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Προστασία προσωπικών δεδομένων:

Ο συμμετέχων εκπαιδευτικός μπορεί να έχει πρόσβαση στο περιεχόμενο της συνέντευξης και να το ελέγξει εφόσον το επιθυμεί. Στην απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης θα έχει, επίσης, πρόσβαση η ερευνήτρια και ο επιβλέπων καθηγητής

ανώνυμα. Η χρήση κωδικών ονομάτων καθίσταται απαραίτητη για τη διατήρηση της ανωνυμίας των εκπαιδευτικών.

B.

Έγγραφο συγκατάθεση συμμετοχής στην έρευνα

Δηλώνω ότι:

- Έχω διαβάσει το ενημερωτικό έντυπο και γνωρίζω οτιδήποτε αφορά στην έρευνα και τη διεξαγωγή της.
- Η ερευνήτρια μου παρείχε τις απαραίτητες διευκρινήσεις εφόσον το ζήτησα.
- Είμαι σύμφωνος/η με την ηχογράφηση και την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης.
- Επιβεβαιώνω τη συμμετοχή μου στην παρούσα έρευνα.

Προαιρετικά θα ήθελα:

- Να μπορώ ανά πάσα στιγμή να διαβάσω το κείμενο της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξής μου.
- Να λάβω αντίγραφο της ολοκληρωμένης διπλωματικής εργασίας σε ηλεκτρονική μορφή.

Στοιχεία συμμετέχοντα / ουσας:

Όνοματεπώνυμο:.....

Στοιχεία επικοινωνίας:.....

Ημερομηνία:/...../.....

Γ.

Οδηγός συνέντευξης

Γενικά στοιχεία

1. Είστε μόνιμος ή αναπληρωτής;
2. Ποιο είναι το βασικό σας πτυχίο;
3. Έχετε πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές;
4. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα;
5. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;
6. Σε ποια τάξη διδάσκετε;
7. Πόσους μαθητές έχετε στην τάξη σας;

Ερωτήματα:

- Τι θα λέγατε ότι είναι η Παιδαγωγική Ετοιμότητα του εκπαιδευτικού;/ Πώς θα την ορίζατε;
- Πόσο χρήσιμη σας έχει φανεί στη διδασκαλία η παιδαγωγική σας κατάρτιση;
- Θεωρείτε ότι με τους κατάλληλους παιδαγωγικούς χειρισμούς ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα;
- Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι οι παιδαγωγικοί χειρισμοί του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του μαθητή;
- Πόσο επηρεάζει κατά τη γνώμη σας στο καλό κλίμα η αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών;
- Με τι διάθεση νομίζετε ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές σας το σχολείο;

- Ποιους χειρισμούς ή πρωτοβουλίες επιστρατεύετε για την επίλυση επεισοδίων επιθετικότητας / αδιαφορίας στην τάξη;
- Ποια σημασία έχει για εσάς η συμβολή σας στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών σας; / στην καλλιέργειά τους;
- Πώς βιώνετε τον ρόλο σας ως παιδαγωγός;
- Υπάρχει αναγκαιότητα κατά τη γνώμη σας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά ζητήματα;
- Πόσο συχνά τίθενται ζητήματα παιδαγωγικής φύσεως και χειρισμών στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων;
- Πόσες φορές έχετε ζητήσει βοήθεια ειδικών ή άλλων συναδέλφων, προκειμένου να αντιμετωπίσετε ένα ζήτημα παιδαγωγικής φύσεως;
- Πώς νιώθετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας; / Θεωρείτε ότι υπάρχει καλό κλίμα στις σχέσεις σας με τους μαθητές σας;

Δ.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Εκπαιδευτικός 1/ Γερμανικών / 20 χρόνια υπηρεσίας

Παιδαγωγική ετοιμότητα

Κάτι το οποίο σχετίζεται με τον καθηγητή ο οποίος μπορεί είναι σε θέση να αντιμετωπίσει κάποιες καταστάσεις έχει την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση δηλαδή μπορεί ξέρει από ψυχολογία του παιδιού έχει την αίσθηση την συναίσθηση με ποιον έχει να κάνει πως μπορεί να βοηθήσει θέλει να βοηθήσει η προθυμία γενικότερα να μπορεί και να είναι σε θέση ανά πάσα στιγμή να μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά καταστάσεις που αφορούν το παιδαγωγικό κομμάτι το εκπαιδευτικό και την ψυχολογία του μαθητή.

Έχουμε την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση;

Πάντα είναι χρήσιμη και λίγη παραπάνω κατάρτιση για όλους μας, διότι δεν είμαστε 100% αποτελεσματικοί, άρα και κάτι παραπάνω θα μας ήταν και χρήσιμο σε αυτή τη ζωή, ώστε να αντιμετωπίσουμε καλύτερα καταστάσεις οι οποίες συνέχεια εναλλάσσονται αλλά και διαφοροποιούνται. Γιατί η κοινωνία αλλάζει (...) τα διάφορα περιστατικά αλλάζουν και πρέπει να είμαστε σε ετοιμότητα να τα αντιμετωπίζουμε.

Παιδαγωγικές παρεμβάσεις και μάθηση.

Βοηθάει αλλά μπορεί να βοηθήσει και καλύτερα; πάντα υπάρχουν τρόποι όπως και τώρα έγινε η εξ αποστάσεως (...) πάντα υπάρχουν οι τρόποι ώστε να πλησιάσεις στον τρόπο σκέψης του παιδιού και να μπορέσεις να του δώσεις ένα πιο πρόσφορο τρόπο::: κάτι καλύτερο και πάντα εκσυγχρονισμένο και όχι παρωχημένο(...) τέλος πάντων κάτι το οποίο μπορεί να του φανεί χρήσιμο στη ζωή του γενικότερα και επαγγελματικά.

Κλίμα της τάξης.

Και βέβαια με επηρεάζει το κλίμα της τάξης σίγουρα άνθρωποι είμαστε και εμείς και το κλίμα που υπάρχει είμαστε σίγουρα μεγαλύτερη και πρέπει να προσπαθούμε να είμαστε απέξω κοιτώντας τι θα κάνουμε και πώς θα αντιμετωπίσουμε πώς θα διορθώσουμε πιθανές καταστάσεις που μπορεί να δημιουργήσουν πρόβλημα να βοηθήσουμε τα παιδιά να είναι καλά μεταξύ τους Και να μπορούν να επικοινωνήσουν

μαζί μας σωστά ώστε να ακούσω ντε Τους λέμε και να υπάρχει μία μάνα λόγω μία ανατροφοδότηση ένα feedback

Αντιμετωπίζουμε θέματα Παιδαγωγικής φύσεως;

Ναι βέβαια! Γιατί::: όλο αυτό έχει να κάνει με σχέσεις ανθρώπων μεταξύ τους πολλές φορές εναλλάσσονται οι ρόλοι είμαστε και εμείς εκπαιδευόμενοι αλλά υπάρχει μία αλληλεπίδραση μία ανατροφοδότηση πάνω σε αυτό και τι μαθαίνουμε (..) τα παιδιά αυτά μαθαίνουν από εμάς και συνέχεια εναλλάσσεται και ανατροφοδοτείται γίνεται καλύτερη καμιά φορά και χειρότερη Αλλά πάντα είμαστε σε θέση και γενικά πρέπει να είμαστε όσο το δυνατόν ψυχραιμότεροι για να ηρεμούμε τα πνεύματα.

Στον σύλλογο διδασκόντων τίθενται θέματα Παιδαγωγικής φύσεως;

Όχι δυστυχώς! Νομίζω ότι οι περισσότεροι σύλλογοι που κάνουμε (...) Επειδή δεν έχουμε χρόνο βασικά ε::: Δηλαδή::: συνήθως αυτό στο οποίο αναλώνουμε::: αναλωνόμαστε (...) όπως λέμε είναι κυρίως θέματα τεχνικά. Αλλά θα ήταν καλό να είχαμε το χρόνο να μιλήσουμε κυρίως και για τον τρόπο συμπεριφοράς και επιδόσεις των παιδιών και πώς αυτά τα δύο βέβαια αλληλεπιδρούν συμπεριφορά και επίδοση και να μπορούμε να βοηθήσουμε πραγματικά και αποτελεσματικά τα παιδιά να έχουμε χρόνο και για αυτό απλά δεν!

Διάθεση μαθητών στο σχολείο.

Σίγουρα μεταξύ τους χαίρονται πάρα πολύ που συναντιούνται Εντάξει στο σχολείο υπάρχει ένας δισταγμός πολλές φορές φόβο πολλές φορές στην εφημερία βλέπω μαθητές που διαβάζουν για να μούνε στο μάθημα άλλοι πάλι κοροϊδεύουν Τους καθηγητές τους μισό μπορεί να κάποιο χαρακτηριστικό στους άστεγους ξέρω γω άλλοι μπορεί να βαριούνται να μπω να μην πω Τι να κάνω γενικά υπάρχουν ποικίλες σχετικά με το σχολείο.

Ύπαρξη ειδικών;

Ναι ναι ναι ναι ναι ναι ναι πάρα πολύ γιατί και να είχα σπουδάσει εγώ ως εκπαιδευτικός ψυχολογία δεν προλαβαίνω να αντιμετωπίσω ουσιαστικά ένα θέμα ψυχολογίας ή κοινωνιολογίας μία κοινωνική λειτουργός ή μία ψυχολόγος πιστεύω θα μας βοηθούσε πάρα πάρα πάρα πολύ μα πάρα πολύ και να ξέραμε::: δεν προλαβαίνουμε. Γιατί πρέπει να κάνουμε και άλλα πράγματα (.) δεν προλαβαίνουμε να έχουμε::: και τέτοιο (.) μαθητές να τους βοηθάμε και σε αυτό.

Υπάρχουν πολλά ζητήματα τέτοια στα σχολεία και μαθησιακές δυσκολίες και συμπεριφορά (.) ζητήματα πάρα πολλά και δυστυχώς διαρκώς αυξάνουν.

Έχεις απευθυνθεί σε κάποιο ειδικό;

Όχι δυστυχώς δεν έχω μπει στη διαδικασία Θα με βοηθούσε πάρα πολύ και εμένα στο να δω πώς θα το αντιμετωπίσω. Δεν έχουμε και αρμόδια υπηρεσία πρέπει να πάμε στα κεντρικά να ζητήσουμε να βρούμε υπάρχουν έχω ακούσει στο γραφείο σχολικοί

ψυχολόγοι και σύμβουλοι αλλά πρέπει να πάω στο Ρέθυμνο να πάω επί τούτου να ασχοληθώ είναι ένα θέμα καλύτερα να ήταν... Δηλαδή μας Έτυχε μερικές φορές που ήταν εδώ και ήταν πάρα πολύ σπουδαία η συνδρομή τους μας βοήθησαν πάρα πολύ και εμάς και τα παιδιά Μακάρι Μακάρι Μακάρι Μακάρι να έρθουν τέτοιοι άνθρωποι μακάρι να γίνει.

Τι έχεις αποκομίσει από τον παιδαγωγικό σου ρόλο;

Δύσκολη η πορεία, αλλά πάρα πολύ ωραία το λέω με έκπληξη, γιατί δεν περίμενα ποτέ να γίνω εκπαιδευτικός. (...) Πήγαινε για άλλο πράγμα ντρεπόμουν (.) ήμουν πολύ εσωστρεφής (.) ανακάλυψα τον εαυτό μου μέσα από αυτό.(.) Και όσο προχωρούσα έβλεπα ότι έχω ωραία σχέση με τα παιδιά δεν με απορρίπτουν. Ούτε και εγώ:: τα αγαπώ πολύ και (...) εντάξει μία με αυστηρότητα:: μία με χαλαρά:: με προσπάθεια να καταλάβουν (...) η κατανόηση του ανθρώπου και της ψυχολογίας του ανθρώπου είναι το πιο σπουδαίο πράγμα (.) όσο επικοινωνείς συναναστρέφεσαι τόσο πιο πολύ μπαίνεις στην ψυχή τους και διαβάζεις το μυαλό τους και εκείνη και υπάρχει αυτή η αλληλεπίδραση. Μου αρέσει πάρα πολύ αυτό δηλαδή όσο και να λέω:: Μακάρι σταματώ:: πάντα καταλήγω στο ίδιο σημείο πάμε πάλι ναι ναι είναι αλήθεια.

Εκπαιδευτικός 3 / Γαλλικών / 22 χρόνια στο δημόσιο σχολείο

Παιδαγωγική ετοιμότητα.

Παιδαγωγική ετοιμότητα εκπαιδευτικού. Μάλιστα θα προχωρούσε σε δύο στάδια. Ε:: Πρώτον ως προς τον κομμάτι το διδακτικό και δεύτερον ως προς το παιδαγωγικό (.) Ως προς το διδακτικό κομμάτι ετοιμότητα έχει σχέση με την καλή προετοιμασία και τη δυνατότητα ε:: της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου ώστε να γινόμαστε κατανοητοί από τα παιδιά και να πετυχαίνουμε τον στόχο, δηλαδή να τους διδάξουμε αυτό που πρέπει να τους διδάξουμε και το παιδαγωγικό κομμάτι είναι το δεύτερο δηλαδή κάτι αρκετά δύσκολο. Διότι καλώς ή κακώς οι καθηγητές δεν έχουνε παιδαγωγική ... Έτσι ένα παιδαγωγικό λούστρο θα σου έλεγα,... Διότι τα δύο μαθήματα που κάνουν παιδαγωγικό στην στη σχολή τους δεν είναι καθόλου αρκετά

για να μπορούν να έχουν μία τακτική μέσα στην τάξη δηλαδή μπορεί κάποιος να έχει διδακτική ετοιμότητα αλλά να μην έχει ετοιμότητας που στο παιδαγωγικό κομμάτι Δηλαδή να μην μπορεί να πλησιάσει τα παιδιά να μην έχει μεταδοτικότητα, να μην έχει πάθος και ενδιαφέρον και γενικά να μην γνωρίζει πολύ καλά Τη διδακτική αυτό και αυτό του ίδιου του γνωστικού το αντικείμενο αυτό αλλά είναι στο παιδαγωγικό κομμάτι. Εεεμ... τώρα παιδαγωγική ετοιμότητα για εμένα θα ήταν αν θα μπορούσε κάποιος εκπαιδευτικός να μπορεί να προσεγγίζει το μαθητή να καταλαβαίνει τις ανάγκες του να μπορεί να τους γνωρίσει μέσα από το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού τι του λείπει θα μου πεις μέσα σε μία τάξη αυτό είναι πολύ δύσκολο όντως Είναι δύσκολο αλλά εάν δεν καταφέρουμε κάθε παιδί να το προσεγγίσουμε με αυτό τον τρόπο δεν είμαστε παιδαγωγοί. Είμαστε απλά ξεροί καθηγητές που μπαίνουν κάνουν ένα μάθημα λένε Εγώ σήμερα θα πω αυτό το κομμάτι από την Οδύσσεια και θα βγω θα σε παραπέρα θα μπουν στο βάθρο σας πούμε να δούνε τι ένιωσε το παιδί αυτό... Δηλαδή πάω στη συναισθηματική νοημοσύνη εκεί πρέπει να αγγίζει! Αυτό θεωρώ ότι είναι η παιδαγωγική ετοιμότητα να μπορούμε να αγγίζουμε τη συναισθηματική νοημοσύνη του παιδιού.

Παιδαγωγική επιμόρφωση;

Το θεωρώ απαραίτητο κατά την άποψή μου θα έπρεπε όπως και στη Γαλλία εξάλλου. Θυμάσαι την ecole normale και τώρα υπάρχουν αντίστοιχα ινστιτούτα τελειώνοντας το πανεπιστήμιο σαν φυσικός μαθηματικός ο φιλόλογος;. Να κάνουμε τουλάχιστον ένα χρόνο παιδαγωγικά και την τακτική του γνωστικού μας αντικείμενο σε θεωρητικό επίπεδο και σε πρακτικό μέσα στην τάξη να δίνουμε εξετάσεις και εφόσον είμαστε έτοιμοι τότε τότε::: να μπορούμε να πάρουμε μία θέση στα σχολεία διότι κακά τα ψέματα δεν το βλέπουμε διότι βλέπουμε ότι είναι άνθρωποι και με διδακτορικά και τα λοιπά και σαν δάσκαλοι είναι zero εντελώς! Ναι θεωρώ ότι δεν είναι αρκετή μία απλή επιμόρφωση ένα πασάλειμμα ότι πρέπει να γίνει κάτι πολύ ουσιαστικό ένα ή δύο χρόνια.

Παιδαγωγικοί χειρισμοί και μάθηση.

Μαθαίνει καλύτερα με τους κατάλληλους παιδαγωγικούς χειρισμούς ο μαθητής καταρχάς το παιδί αισθάνεται ότι ενδιαφέρεσαι για αυτό το ίδιο Οπότε ακουμπάς στο

φιλότιμο του ακουμπάς το θυμικό του και θέλει και αυτό να σε ευχαριστήσει για τη βλέποντας ότι το προσεγγίζεις που είναι στο παιδαγωγικό κομμάτι του δίνεις και αυτό το παιδί περνώντας το θέλει να σου ανταποδώσει και ο τρόπος να στο ανταποδώσει είναι να μάθει και να είναι καλό...

Πρόσφοροι παιδαγωγικοί χειρισμοί.

Ναι. Ας το δούμε από την αρχή με το που θα δούμε μπούμε σε μία τάξη είναι καλά να κάνουμε το συμβόλαιο όμως με τα παιδιά να τους εξηγήσουμε τι περιμένουμε να τους εξηγήσουμε ότι είμαστε εκεί για αυτά έστω να κάνουμε μία ώρα μάθημα ίδιο δεν έχει σημασία την εβδομάδα να τους πούμε Ποιες είναι οι στόχοι μας να τα ρωτήσουμε τι περιμένουν εεε... Να είμαστε ξεκάθαροι απέναντί τους δηλαδή εγώ είμαι αυτή θέλω να έχεις το βιβλίο σου δύο φορές το χρόνο μπορείς να μην το έχεις εντάξει αλλά αν έρχεσαι κάθε φορά χωρίς βιβλίο θα έχεις μία ποινή. Αυτό είναι το συμβόλαιο το συμβόλαιο δηλαδή βοηθάει πάρα πολύ στην τάξη να ξέρει ο καθένας τι πρέπει να κάνει δηλαδή είναι ο πρώτος χειρισμός που σε βοηθάει να ενώσει στην τάξη και Εντάξει θα ξέρει ότι έχουμε κανόνες. Ένα αυτό.

Οι άλλοι παιδαγωγικοί χειρισμοί είναι να είσαι όσο αυστηρός πρέπει και όσο φιλικός πρέπει να ξέρεις πότε θα κάνεις την το καλαμπούρι πότε θα ελαφρύνει στο μάθημα να ξέρεις πότε θα πρέπει να είσαι ιδιαίτερα αυστηρός όχι να το καταπονεί στο παιδί αλλά να έχεις μία αυστηρότητα. Επίσης πολύ βασικό είναι να μιλάς τη γλώσσα των παιδιών δηλαδή να τους συμπεριφέρεσαι έτσι όπως είναι ο Περίγυρος τούς δηλαδή να μπαίνει στο περιβάλλον τους δηλαδή να τους βάλεις::: ας πούμε εγώ που κάνω γαλλικά θα τους βάλω ένα γαλλικό τραγούδι Τα παιδιά αμέσως αυτό το τραγούδι δεν το περιμένουν ότι ο καθηγητής τους το ξέρει και τα λοιπά(.) και χαίρονται και συνδέονται μαζί σου έρχονται πιο κοντά, δηλαδή βρίσκει σημεία φαίνονται τα ενδιαφέροντα δηλαδή να έρθεις κοντά ότι δεν είσαι το απόμακρο(..) Τι(.) ωχ είναι αυτή η γριά τώρα θα μπει να λέει από το πρωί ως το βράδυ τους χρόνους των ρημάτων και τον Αόριστο Β και αμάν! πότε θα τελειώσω να φύγω. Δηλαδή πρέπει να είναι ο βασικός παιδαγωγικός χειρισμός είναι να είσαι κοντά στο παιδί να αισθάνεται το παιδί ότι πράγματα από την καθημερινότητά του τα έχεις και εσύ θα βρεις και σε σένα ότι πας στο καφέ σου Πας στην εκδρομή σου ότι βγαίνεις το βράδυ τέτοια πράγματα απλά πράγματα σου λέω.

Παιδαγωγικοί χειρισμοί και χαρακτήρας παιδιών/ επίδραση / καλλιέργεια

Ναι γιατί ο στόχος αν έχει ο εκπαιδευτικός στόχος συγκεκριμένο το πετυχαίνει και αυτό το βλέπουμε επειδή έχω δουλέψει και στο κέντρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης πολλά χρόνια σαν υπεύθυνοι στο γάμο και ο στόχος εκεί ήταν να αλλάξει στάσεις και συμπεριφορές Δηλαδή θα μάθω στο παιδί ότι πρέπει να κάνει εξοικονόμηση ενέργειας έτσι με τον ίδιο τρόπο και μέσα στην τάξη για τους χειρισμούς αυτούς αλλά και με παραδείγματα και όχι μόνο με παραδείγματα με τεκμήρια όταν δώσεις το παιδί να καταλάβει ότι αυτό που σου λέω είναι σωστό Ναι αλλάζει Ναι αλλάζει βέβαια είναι παιδιά τα οποία έχουν ψυχοπαθολογία τα οποία αυτά δεν μπορούμε να τα αλλάξουμε αλλά σίγουρα μπορούμε να τα βοηθήσουμε να διαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορές. Έτσι;

Απευθυνόμαστε σε ειδικούς;

Φυσικά ζητάω τη γνώμη ειδικών Γιατί παρόλο που δεν κάνει διδακτική και psychoeducation στο μεταπτυχιακό μου,ε::: είναι φορές που δεν μπορούμε να τα βγάλουμε πέρα γιατί όπως σου είπα και πριν αν υπάρχει ψυχοπαθολογία ή Αν βρεθεί σε κάποια Δύσκολη κατάσταση και δεν μπορείς να διαχειριστείς γιατί και εμείς δεν είμαστε θεοί... Είμαστε άνθρωποι έτσι; (..) θα ζητήσεις τη βοήθεια ειδικού θα σου πω:: ένα παράδειγμα (.) ήμουν στο 4ο Γυμνάσιο παλιά έτσι; και υπήρχε ο συμβουλευτικός σταθμός στη διεύθυνση δευτεροβάθμιας που ήταν μία κυρία ψυχολόγος εμείς φτιάξαμε με πρόταση δική μου μία παιδαγωγική ομάδα στο σχολείο εμ:: (...). Είμαστε τρεις καθηγητές η όποια ομάδα είχε σα στόχο να συμβουλευεί τους συναδέλφους στα προβλήματα που έχουν και ότι δεν καταλαβαίνουμε εμείς ή δεν μπορούσαμε ζήταγα Με τη βοήθεια της ψυχολόγου. Ε:: αυτό δούλεψε πάρα πολύ καλά γιατί βοηθήθηκαν πάρα πολλά παιδιά Γιατί παρόλο που παράδειγμα μία γυμνάστρια μία συνάδελφος ήταν γυμνάστρια αλλά ήξερε την περιοχή περίπου ήξερε το ιστορικό των παιδιών διότι κακά τα ψέματα ένα παιδί με επιθετικότητα με βιαιότητα με αδιαφορία είναι απόρροια του οικογενειακού περιβάλλοντος δηλαδή πάντοτε πίσω από ένα προβληματικό παιδί υπάρχει ένα προβληματικό περιβάλλον. Αυτό είναι de facto! Οπότε (.) αυτός για αυτή την περίπτωση είναι πολύ καλό να ζητήσει τη βοήθεια ειδικού και να Μη διστάζεις ούτε να ντρέπεσαι ορισμένοι συναδέλφοι το παίρνω εγωιστικά. Δηλαδή ξέρεις(.) θα πουν ότι δεν τα καταφέρνω; όχι! όχι! Δεν είναι δικό μας θέμα δεν είμαστε ψυχολόγοι και για αυτό Ναι ναι.

Πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά το σχολείο, με τη διάθεση;

Τα παιδιά στο σχολείο έρχονται με::: τα περισσότερα:: ξύλο (..) καταναγκαστικά. Ως προς το περιβάλλον όμως είναι ευχαριστημένα γιατί έχουν τους φίλους τους τις παρέες τους. Έτσι είναι μία χαρά όλο αυτό τους αρέσει (..) τώρα τα μαθήματα (..) η βαθμολογία (..) είναι λίγο ψυχαναγκασμός. Όμως παίζει πάλι ρόλο το οικογενειακό περιβάλλον (..) όταν ένα παιδί ας πούμε στο Μυλοπόταμο ανατρέφεται με άλλα 5-6 ουσιαστικά μόνο του(..) δεν ενδιαφέρεται κανείς (..) αυτό (..) Δηλαδή η ψυχολόγος που έχουμε στο σχολείο ε::: εγώ είμαι πρόεδρος της επιτροπής και βλέπω κάθε φορά τα πρακτικά (..) σου λέει δεν υπάρχει κίνητρο (..) κανένα παιδαγωγικό κίνητρο κανένα κίνητρο βελτίωσης του εαυτού του (..) τίποτα. Και αυτό είναι πάρα πολύ λυπηρό γιατί για να το φτιάξει αυτό το πράγμα το σχολείο χρειάζεται άλλη δομή δεν χρειάζεται απλώς να έχεις ένα ψυχολόγο που έρχεται μία φορά μία φορά τη βδομάδα. Εμείς είμαστε σε ένα πρόγραμμα και έρχεται (..) δεν γνωρίζω αν υπάρχουν πόσα σχολεία (...) και παραπέμπονται όλες τις περιπτώσεις που χρειάζονται. Μάλιστα φτάσαμε σε σημείο που τα παιδιά να ζητάνε μόνο τους να πάνε και από την πρώτη χρονιά ήταν παιδιά τα οποία δεν πίστευα ποτέ (..) δηλαδή ήταν ένα κοριτσάκι το οποίο όταν πήγα εγώ θα έκανε δεύτερη φορά τη Δευτέρα (..) το οποίο χαρακωνόταν::: όταν ξέρεις (..) βαριές περιπτώσεις ε::: το οποίο μίλαγε ::: κοκκίνιζε από την άκουγα (..) το λεξιλόγιο της φοβερών. Αυτή λοιπόν ήταν και ξανάκι αυτό το παιδί και θα έκανε την τάξη για Δεύτερη χρονιά και αυτό τέλος πάντων είχε ένα πολύ δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον. Συγκάλεσα εγώ:: Πήγαμε κάναμε βόλτα στην αυλή ήταν δεκτική της είπα είμαι (..) Εγώ θα είμαι εδώ εγώ για σένα θα μιλάμε .

Θα κάνουμε το ένα θα κάνουμε το άλλο δεν πρόκειται να σε πειράξει κανείς. Μη φοβάσαι μην. Έτσι μη αλλιώς Λοιπόν αυτό το παιδί πήγε πάαααααα πολύ καλά την έστειλα και στην ψυχολόγο έκανες seances κανονικά... πάρα πολύ καλά!!!

Πήγε πάρα πολύ καλά δηλαδή. Αλλά έχουμε και άλλες περιπτώσεις πολλές πολλές περιπτώσεις πάνε καλά και πάνε καλά αυτά που έχουν περισσότερη μειωμένη αυτοεκτίμηση (..) το αντιμετωπίζουμε πολύ συχνά αυτό το θέμα της μειωμένης αυτοεκτίμησης και αυτά με τη μειωμένη αυτοεκτίμηση είναι αυτά που δέχονται και το περισσότερο bullying δηλαδή κάποια παχιά παιδάκια, κάποια ιδιαίτερα ψηλά, κάποια ιδιαίτερα κοντά, κυρίως με φυσικά χαρακτηριστικά τα οποία έχουν δυσκολία στην ομιλία αυτά για να τους δημιουργήσει έτσι ένα::: αλλά είναι και άλλες

περιπτώσεις (..) μία φορά θυμάμαι φωνάζει ο Θανάσης πάνω ήταν στο δεύτερο και εγώ ήμουν έξω από το γραφείο και μου δείχνει ένα πιτσιρίκι μου λέει: «κλαίει»(..) πάω (...)δεν σου λέω και πρέπει να το πεις στη μαμά μου:: Εγώ της λέω δεν θα πω τίποτα (.) ό,τι μου πεις θα μείνει μεταξύ μας μιλάνε και το παιδί μου εξομολογήθηκε ότι στο σπίτι επικρατεί μία τραγική κατάσταση τσακώνονται συνέχεια και θα χωρίσουν και έτσι κι αλλιώς κι αλλιώς και τα λοιπά το στήριξα φοβερά περίπου έξι μήνες ήμουν δίπλα του της είπα θα πας να μιλήσει στη μητέρα σου και θα της πεις ότι εγώ δεν μπορώ αυτή την κατάσταση θα τους πιάσουμε και τους δύο Θα τους βάλεις κάτω και θα τους πεις αυτό πρέπει να σταματήσει γιατί έλεος αναγκάσετε επειδή η κατάσταση βελτιώθηκε στο σπίτι είναι άλλες περιπτώσεις πάλι που έχει βοηθήσει ψυχολόγος ή μπορεί να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός κακοποίηση στο σπίτι να στείλω με γονείς που πίνουνε φοβερά έχουμε δει πάρα πολλά πράγματα για αυτό σου λέω είναι πολύ εγωιστικό για ένα δάσκαλο για ένα καθηγητή δεν Ζητάω βοήθεια 100% πρέπει να αναζητήσεις

Σύλλογος διδασκόντων και παιδαγωγικά θέματα.

Τίθενται απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Και λαμβάνουμε και αποφάσεις δηλαδή έχουμε αυτή την τακτική λέμε το πρόβλημα κοιτάμε να το έχουμε όλο το πρόβλημα πώς εκδηλώνεται σήμερα Ας πούμε συγκεκριμένα έρχεται η Ελένη και μου λέει είναι ένα παιδάκι το οποίο το απόλυτο μηδέν τους έβαλα ένα τεστ και μου έδωσε με την κόλλα και έγραφε σε αραιά διαστήματα μαθα Το γραψε και 15 φορές βλέπω έξω χιονίζει βλέπω έξω χιονίζει μιλάμε για αυτή την εποχή έτσι και δεν το έχει δει ο ψυχολόγος Και μου λέει μήπως η οποία ήταν η τελευταία μέρα μετά μου λέει μία πολύ αδύνατο και λέω πάρε τη μάνα και πες της να το φέρει τώρα για να δούμε αν έχει μαθησιακό γιατί Ένας λόγος που πρέπει να το φέρουμε τα παιδάκια και να τα παρακολουθούμε είναι ότι πολλά έχουν μαθησιακά και δεν τα έχουν βρει στο δημοτικό και πρέπει να τα βρούμε για να τα παραπέμψουμε να έχουν διαφορετική μεταχείριση και όλα τα γνωστά τμήματα ένταξης ξέρεις ειδικά σχολεία με το ειδικό σχολείο είναι πολλά παιδιά τα οποία πρέπει να πάνε σε ειδικό σχολείο. Ήρθε τελικά αυτή έφερε και το παιδί το οποίο Επειδή όμως δεν είχε πρόβλημα τέτοιο αλλά απόλυτη αδιαφορία κανένα κίνητρο κανένα κίνητρο μηδέν όταν όμως έχεις τέτοια παιδεία και μιλάμε εμείς για παιδαγωγική ετοιμότητα Εδώ πρέπει να μην κάνεις τίποτε άλλο πρέπει να ασχολείσαι με αυτά τα παιδιά συνέχεια δηλαδή η παιδαγωγική ετοιμότητα έχει σχέση με το υπόβαθρο που έχει το σχολείο δηλαδή πρέπει να έχεις

ψυχολόγο να κάνει συνέχεια seances στα παιδιά. Όμως δεν υπάρχει αυτό το πρόγραμμα στιγμής και άλλο ένα σχόλιο τίποτα Ίσως 3 τώρα Αυτό τελείωσε δεν ξέρω αν θα μας βάλουν άλλον Εγώ θεωρώ πως πρέπει να υπάρχει μόνιμος ψυχολόγος Και μόνιμος σύμβουλος όπως υπήρχαν στα σδε γιατί μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να πάει το παιδί.

Πώς αποτιμάς τον ρόλο σου ως παιδαγωγός;

Τι έχω αποκομίσει και αν είμαι ευχαριστημένη; εγώ θα σου πω ότι είμαι ευχαριστημένη Φυσικά έχω ζήσει απογοητεύσεις με δύσκολες έτσι τάξεις, με δύσκολα παιδιά ... Έχω ζήσει απογοητεύσεις αλλά γενικά αν τα ζυγίσουμε είναι αισθάνομαι θετικά(..) Αισθάνομαι ότι έχω προσφέρει στα παιδιά και το λέω μετά λόγου γνώσεως έτσι (..) Δεν το λέω για να κάνω φιγούρα το λέω μετά λόγου γνώσεως και γιατί λέω ότι έχω προσφέρει; γιατί νοιάζομαι είναι απλό! Άμα δω ένα παιδάκι ότι κάτι συμβαίνει και τα λοιπά αμέσως θα φροντίσω να ενδιαφερθώ (..) και τους ενδιαφέρει να το κάνω αυτό μπορεί αυτό το παιδάκι να το δω έτσι στο διάλειμμα κάπως (...) θα του πω::: τι έχεις παιδάκι μου; τι έχεις μωρό μου; πες μου τι συμβαίνει και πολλές φορές πιάνεις ψάρια έτσι!

Κλίμα τάξης.

Στην τάξη το θετικό κλίμα είναι για μένα το εκ των ων ουκ άνευ. Αν δεν υπάρχει θετικό κλίμα δεν μπορώ να υπάρξω γιατί ε::: (...) Εγώ θεωρώ ότι παίρνω από τα παιδιά. Τα παιδιά σου δίνουν ζωή σου δίνουν όνειρα σου δίνουν Ελπίδα εάν δηλαδή δεν το παίρνεις αυτό από τα παιδιά των 15 χρόνων εκτός του ότι είσαι αποτυχημένος είσαι και για να βαράς το κεφάλι σου στον τοίχο έτσι; (.) δηλαδή από τα παιδιά παίρνουμε (.) όσο κι αν θεωρούν ότι τους δίνουμε (.) παίρνουμε, παίρνουμε πάρα πολλά πράγματα.

Ε.

Σύμβολα απομαγνητοφώνησης

Υπογράμμιση = επιτονισμός

: = προέκταση φθόγγου

(.) = μικρή παύση εκφοράς λόγου

(...) = μεγάλη παύση εκφοράς λόγου

Τα σημεία στίξης χρησιμοποιούνται με την κανονική τους σημασία και όπου [...] εννοούμε παράλειψη κειμένου.