



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

**ΠΩΣ ΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΟΥ
ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΕΙΣΠΡΑΤΤΟΥΝ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΑ ΤΟΝ
ΟΡΟ «ΑΥΘΕΝΤΙΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ». ΠΩΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΠΙΣΤΕΥΟΥΝ ΟΤΙ ΑΥΤΗ ΕΠΙΔΡΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ
ΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ.**

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Επιβλέπουσα: Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Επικ. Καθηγήτρια.

Μέλη: Αντωνοπούλου Αικατερίνη, Λέκτορας.

Βαμβακάρη Μαλβίνα, Επικ. Καθηγήτρια.

ΜΠΑΞΕΒΑΝΟΥ ΕΛΕΝΗ

2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	6
1.1 Αυθεντία του δασκάλου: εννοιολογική προσέγγιση.	6
1.2 Επαγγελματισμός και αυθεντία του δασκάλου.	13
1.3 Τα όρια της αυθεντίας υπό το σύγχρονο πρίσμα.	19
1.4 Σχετικές έρευνες με «teacher's authority».	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	28
2.1 Στόχοι της έρευνας.	28
2.2 Μεθοδολογία.	28
2.3 Αποτελέσματα περιγραφικής.	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ.	41
3.1 Έλεγχος υποθέσεων ανεξαρτησίας και πίνακες διπλής εισόδου.	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	53
4.1 Συμπεράσματα.	53
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	57
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ.	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΠΙΝΑΚΕΣ χ^2.	83

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές β΄/θμιας εκπαίδευσης την έννοια της «αυθεντίας του δασκάλου», καθώς τρόπους με τους οποίους επηρεάζει την παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου και μαθητή.

Στόχος ήταν να μελετήσουμε τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το θέμα για το λόγο αυτό μοιράσαμε ερωτηματολόγια σε σχολεία. Η διαδικασία αυτή είχε μεγάλο βαθμό δυσκολίας αφού οι διευθυντές των σχολείων ήταν αρκετά καχύποπτοι και με δυσκολία μας επέτρεψαν την πρόσβαση στις τάξεις των μαθητών. Επίσης μια επιμέρους δυσκολία αντιμετωπίσαμε στα σχολεία του κέντρου της Αθήνας όπου οι μαθητές λόγω της πολιτισμικής πολυμορφίας είχαν κάποια γλωσσική δυσκολία στην κατανόηση του ερωτηματολογίου.

Η πρωτοτυπία του θέματος ήταν και μια βασική δυσκολία με την οποία βρεθήκαμε αντιμέτωποι καθώς ο όγκος των σχετικών ερευνών στην Ελλάδα είναι ανύπαρκτος αλλά και η θεωρητική προσέγγιση του θέματος είναι αρκετά μικρή. Στο εξωτερικό υπάρχει μεγαλύτερος όγκος πληροφοριών αλλά και εκεί όχι ιδιαίτερα μεγάλος.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δασκάλους και τους διευθυντές οι οποίοι με βοήθησαν στην συλλογή των ερωτηματολογίων, όπως επίσης και τον κ.ο. Καραμήτρο Ιωάννη για την βοήθεια που μου προσέφερε. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ.α. Κουτρούμπα Κωνσταντίνα για την καθοδήγηση της και την άψογη συνεργασία μας. Επιπροσθέτως ευχαριστώ την οικογένεια μου καθώς και τις φίλες μου Άννα και Μαρία για την ηθική τους συμπαράσταση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην σημερινή εποχή οι περισσότεροι άνθρωποι όταν κάνουμε λόγο για την «αυθεντία» του δασκάλου αντιλαμβάνονται τον όρο με την έννοια της εξουσίας. Η αυθεντία όμως δεν έχει μόνο την έννοια της εξουσίας αλλά και της γνώσης. Η συγκεκριμένη εργασία έχει στόχο να μελετήσει πως οι έλληνες μαθητές γυμνασίου και λυκείου αντιλαμβάνονται την εισπράττουν εννοιολογικά τον όρο «αυθεντία του δασκάλου». Πως οι μαθητές πιστεύουν πως επιδρά στην παιδαγωγική τους σχέση με τον δάσκαλο.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση μέσω της οποίας επιχειρούμε να προσεγγίσουμε εννοιολογικά την αυθεντία του δασκάλου. Μελετούμε την μορφή την οποία έχει η αυθεντία, ποιά είναι τα χαρακτηριστικά της, με ποιές μορφές εμφανίζεται, πως μπορεί να επηρεάσει την σχέση δασκάλου μαθητή. Επίσης εξετάζουμε την σχέση αναπτύσσεται μεταξύ των εννοιών του επαγγελματισμού του δασκάλου και της αυθεντία του, καθώς και πως αυτές οι δύο έννοιες επηρεάζουν την αποτυχία ή επιτυχία της διδακτικής πράξης. Μια ακόμα πτυχή την οποία μελετούμε είναι τα όρια τα οποία επιβάλλεται να έχει η αυθεντία υπό το πρίσμα της σύγχρονης διδασκαλίας, δηλαδή γίνεται μια προσπάθεια να οριοθετηθεί η σχέση δασκάλου μαθητή καθώς και προσδιοριστούν τα όρια δράσης του δασκάλου πάνω στον μαθητή. Τέλος γίνεται παρουσίαση δυο σχετικών ερευνών με το αντικείμενο που μελετούμε.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το θέμα της αυθεντίας σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Αθήνας και στην Επαρχία. Οι ερευνητικές υποθέσεις ήταν οι εξής πρώτον ότι ο μαθητής δεν προτιμά την χρήση της εξουσιαστικής μορφής της αυθεντίας η οποία λαμβάνει χώρα με την μορφή των ποινών και των τιμωριών, δεύτερον ότι αυτή η μορφή αυθεντίας από τον δάσκαλο

οδηγεί ακόμα και ακραίες μορφές αντιδράσεις του μαθητή. Για την μελέτη των ερευνητικών υποθέσεων δημιουργήσαμε ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές των σχολείων. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε δυο θεματικές ενότητες α) τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο καθηγητής κατά την γνώμη του μαθητή. β) πως αντιδρούν οι μαθητές όταν πιστεύουν πως ο δάσκαλος κάνει κατάχρηση εξουσίας και τον αδικεί. Στόχοι της έρευνας είναι να μελετήσει: Πως αντιλαμβάνονται οι μαθητές του γυμνασίου και λυκείου στο ελληνικό σχολείο την «έννοια» αυθεντία του δασκάλου; Ποια πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο καθηγητής κατά τον μαθητή; Ποία είναι τα όρια της σχέσης μεταξύ δασκάλου μαθητή; Οι μαθητές ανέχονται την αυθαιρεσία του δασκάλου; Πως αντιδρούν όταν πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός ξεπερνά τα όρια της «εξουσίας» που έχει μέσα στο σχολείο. Έπειτα γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής και των συσχετίσεων.

Καταλήγουμε λοιπόν στα συμπεράσματα ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την έννοια της αυθεντίας του δασκάλου σαν ένα σύνολο δεξιοτήτων γνωστικών και διδακτικών. Επίσης ο δάσκαλος πρέπει να κερδίζει την πειθαρχία της τάξης μέσω της προσωπικότητας του και όχι με τις ποινές. Ακόμα ο δάσκαλος όταν ξεπερνά τα όρια και αδικεί τον μαθητή τότε αυτός αντιδρά με έντονο τρόπο. Περαιτέρω ανάλυση των συμπερασμάτων γίνεται στο τέταρτο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1 ΑΥΘΕΝΤΙΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.

Η αυθεντία είναι μια έννοια που τη χρησιμοποιούμε για να προσδιορίσουμε την αναμφισβήτητη επιστημονική αξία κάποιου. Πολλές φορές όταν θέλουμε να υποστηρίξουμε τις απόψεις μας χρησιμοποιούμε τις απόψεις μεγάλων φιλοσόφων και επιστημών το κύρος των οποίων είναι αποδεδειγμένο και δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Κάνουμε δηλαδή επίκληση στην αυθεντία τους για να τεκμηριώσουμε τις απόψεις μας. Υπάρχει βέβαια και μια δεύτερη έννοια που είναι η εξουσία. Στην εκπαίδευση θα συναντήσουμε και τις δυο έννοιες.

Σύμφωνα με των Max Weder η αυθεντία είναι α) νομική: δηλαδή να θεσπίζει νόμους και να δίνει διαταγές, β) παραδοσιακή: είναι η αυταρχική εξουσία του ηγεμόνα, γ) χαρισματική: δηλαδή το άτομο έχει την ικανότητα να κυβερνά λόγω της δυνατής προσωπικότητας που διαθέτει.

Το ζήτημα λοιπόν είναι ποιά μορφή αυθεντίας πρέπει να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός; Από που πρέπει να πηγάζει η αυθεντία του; Υπάρχει αλλαγή στην έννοια του όρου με το πέρασμα του χρόνου; Εξουσιαστική αυθεντία ή παιδαγωγική αυθεντία;

Από που προέρχεται η αυθεντία του δασκάλου;. Η αυθεντία είναι μια δύναμη η οποία παρέχεται στον δάσκαλο. Η αυθεντία είναι αρχικά ένα θεσμικό καθεστώς (Hubscher-Younger & Narayanan, 2003:317), Ο δάσκαλος αντλεί την αυθεντία από την θεσμοθετημένη εξουσία που του δίνει το κράτος και έτσι γίνεται αποδεκτός από τους μαθητές (Αραβανής, 1999; Μπέλλας 1986). Η μορφή αυτή εξουσίας η οποία παρέχει η πολιτεία μπορούμε να την χαρακτηρίσουμε ως μια δοτή και εξωτερική. όταν ο δάσκαλος αδυνατεί να κερδίσει την τάξη χρησιμοποιεί τις φωνές για να συναινέσουν οι μαθητές στην εξουσία του (Richmond & Roach, 1992).

Ο δάσκαλος δεν πρέπει να στηρίζει την θέση που κατέχει μέσα στην τάξη μόνο σε αυτή την μορφή τις εξουσίας, π.χ όταν αδυνατεί να κερδίσει την τάξη χρησιμοποιεί τις φωνές για να συναινέσουν οι μαθητές στην εξουσία του (Richmond & Roach, 1992). Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να καταφέρει με την προσωπικότητα την οποία διαθέτει να επιβληθεί στους μαθητές χωρίς την χρήση βίας και αυταρχικής συμπεριφοράς. Πρέπει δηλαδή να διαθέτει μια «φυσική» αυθεντία η οποία χαρακτηρίζεται από το παιδαγωγικό ταλέντο το οποίο διαθέτει ο δάσκαλος (Μπέλλας, 1985). Το πόσο αποτελεσματικό μπορεί να είναι τελικά το έργο του δασκάλου εξαρτάται κυρίως από το πόσο αποδεκτός θα καταφέρει να γίνει από τους μαθητές, αφού η επιτυχία του έργου της διδασκαλίας εξαρτάται τόσο από τον δάσκαλο όσο και από τον μαθητή (Αραβανής, 1999).

Η αυθεντία είναι μια έννοια η ποία περιέχει μέσα την έννοια της αρχής. Στην παραδοσιακή μορφή της τάξης, ο δάσκαλος αναπτύσσει με τον μαθητή μια σχέση δύναμης με την οποία περιορίζει τον μαθητή στην δράση και στις επιλογές του (Foucault, 1982). Η αυθεντία του δασκάλου λοιπόν είχε διαφορετική έννοια στο παρελθόν. Το παραδοσιακό πλαίσιο της αυθεντίας διακρίνεται σε τρεις βασικές περιοχές. Α) τη γνωστική αυθεντία, Β) την κυριαρχική αυθεντία και Γ) την ηθική αυθεντία (Κουράκης, 1996:18; Γκότοβος 1999:135-136).

❖ **Γνωστική αυθεντία.** Στον τύπο αυτό της αυθεντίας ο δάσκαλος απαιτείται να έχει πολύ καλή γνώση του αντικειμένου το οποίο διδάσκει στους μαθητές. Αυτό

σημαίνει πως ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση τις γνώσεις του έχει να τις μεταφέρει στους μαθητές. Επίσης θα πρέπει οι γνώσεις οι οποίες μεταφέρει στους μαθητές να είναι επιστημονικά ορθές και να έχουν εγκυρότητα. Ο δάσκαλος ακόμα είναι υποχρεωμένος να λύνει τις απορίες στους μαθητές και γενικά πρέπει το επίπεδο των γνώσεων του δασκάλου να είναι πιο υψηλό από αυτό των μαθητών.

❖ **Κυριαρχική αυθεντία.** Έχει να κάνει με την θέση την οποία ο δάσκαλος κατέχει μέσα στην τάξη. Ο δάσκαλος είναι η εξουσία μέσα στην τάξη που σημαίνει ότι φροντίζει για να υπάρχει ησυχία και οργάνωση στην τάξη. Η αυθεντία ως δύναμη εμφανίζεται με την τιμωρία και τις αμοιβές προκειμένου οι καθηγητές να κερδίσουν την συνεργασία (Pace, 2003). Ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για ότι γίνεται μέσα στην τάξη αυτός αποφασίζει για το πως θα οργανωθεί το μάθημα και επιβάλει τη θέληση του στους μαθητές. Ο καθηγητής σε αυτή την μορφή της αυθεντίας συχνά μπορεί να χρησιμοποιήσει την εξουσία του καταχρηστικά για να επιβάλει την γνώμη (μπορεί να πάρει μορφή δυνάστη για τον μαθητή.)

❖ **Ηθική αυθεντία** Ο δάσκαλος πρέπει να συμπεριφέρεται με τέτοιο τρόπο ώστε η στάση ζωής και οι απόψεις που έχει να διέπονται από μια ηθική η οποία είναι αποδεκτή από το κοινωνικό σύνολο και επίσης να έχει αξίες όπως είναι η δικαιοσύνη, η τιμιότητα, η αμεροληψία. Επίσης πρέπει όταν τεθεί ένα ηθικό δίλλημα μέσα στην τάξη να είναι σε θέση να επιβάλει την γνώμη ως «σωστή». Δηλαδή τα ηθικά θέματα τα οποία ασχολείται είναι οι αξίες, οι σκοποί και τα πρότυπα που ο δάσκαλος θα μεταβιβάσει στους μαθητές (Pace, 2003).

Οι παραπάνω μορφές της παραδοσιακής αυθεντίας δίνουν στον δάσκαλο την δυνατότητα να είναι η μόνη εξουσία μέσα στην τάξη και να παίρνει αποφάσεις. Θα τις χαρακτηρίζαμε ως εξουσιαστική αυθεντία. Καθώς όμως οι κοινωνίες εξελίσσονται και σε αυτές εντάσσονται έννοιες όπως είναι ισότητα και η ελευθερία στις σχέσεις των ανθρώπων έτσι και στην εκπαίδευση με το πέρασμα των χρόνων η εξουσιαστική αυθεντία αλλάζει (Renaut, 2007).

Σύμφωνα με τον Foucault (1982) η δύναμη είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων στην οποία ένα άτομο σχηματίζει τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους ένα άλλο μπορεί να αντιδράσει. Η άποψη αυτή της δύναμης κατελάμβανε την παραδοσιακή σχέση δασκάλου – μαθητή, στην οποία ο μαθητής είχε περιορισμένη ευκαιρία να συμμετέχει στην λήψη αποφάσεων στην τάξη. Στο δημοκρατικό

παιδαγωγικό μοντέλο οι μαθητές έχουν συμμετοχή στο πρόγραμμα σπουδών και σε πρακτικά θέματα στην τάξη (Moreno-Lopez, 2005).

Στις σύγχρονες κοινωνίες η παραδοσιακή αυθεντία εξαλείφεται και αντικαθιστάται από τη δημιουργία μιας νέας σχέσης ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή. Προϋποθέτει την ύπαρξη σεβασμού από τον εκπαιδευτικό απέναντι στην προσωπικότητα του μαθητή και να αντιλαμβάνεται κάτω από αυτή την οπτική την παιδαγωγική σχέση. Επίσης να λαμβάνει υπόψη του την πρωτοβουλία του μαθητή στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης αντί να μεταδίδει με τρόπο αυθεντικό τη γνώση (Ξωχέλλης, 2005:87).

Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η παιδαγωγική αυθεντία του εκπαιδευτικού θα πρέπει να στηρίζεται στον πλούτο των γνώσεων, στην χρήση της κατάλληλης μεθοδολογίας, στην ποιότητα τις ερευνητικής προσπάθειας, στην επιστημονική κατάρτιση και την πίστη στις αξίες τις ζωής (Αραβανής, 1979:16-17). Δηλαδή στόχος του δασκάλου είναι να καταφέρει με την προσωπικότητά του, τα φυσικά και πνευματικά χαρακτηριστικά, που διαθέτει να επιβληθεί στους μαθητές χωρίς να στηρίζεται στην θεσμοθετημένη αυθεντία του (Αραβανής, 1999:24).

Η αυθεντία συνεπώς είναι μια έννοια η οποία παρά τον δημοκρατικό χαρακτήρα που έχει δεν μπορεί να εκλείψει εντελώς. Η αυθεντία του δασκάλου λοιπόν μέσα στην τάξη είναι ηθική μορφής (Pace, 2003; Buzelli & Johnston, 2001; Bergem, 1990). Για τον Buzzelli & Johnston (in press) το σύνολο των πεποιθήσεων και των αντιλήψεων τις οποίες διαθέτει ένα άτομο και με βάση τις οποίες αξιολογεί και κρίνει είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα μεταξύ σωστού και λάθους, καλού και κακού είναι η ηθική. Η ηθική δράση της διδασκαλίας παρουσιάζεται στην συνεχή και πολύπλοκη πράξη της λήψης ηθικών αποφάσεων τις οποίες καλείτε να πάρει ο δάσκαλος (Tippins, Tobin & Hook, 1993). Επίσης έχουμε την μορφή «εκφραστικής ηθικής» η οποία περιλαμβάνει τι οι δάσκαλοι και οι μαθητές λένε και που αυτοί πιστεύουν (Jackson, Boostrom, & Hansen, 1993). Ο δάσκαλος με την στάση του και την συμπεριφορά του μέσα στην τάξη λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς το οποίο οι μαθητές σέβονται και μιμούνται. Άρα ο καθηγητής με την στάση του μέσα στην τάξη δικαιοσύνη και αμεροληψία απέναντι σε όλους τους μαθητές, σεβασμό προς το πρόσωπο του μαθητή, τους διδάσκει έννοιες όπως ο σεβασμός προς τους άλλους, η δικαιοσύνη, η πειθαρχία, η ευπρέπεια κ.α.

Εκτός από την ηθική διάσταση η αυθεντία έχει και την έννοια της δύναμης και της γνώσης. Η δύναμη του δασκάλου είναι για τον μαθητή περιορισμός της ελευθερίας του, την οποία χρησιμοποιεί για να επιβάλει την πειθαρχία (Buzzelli, Johnston, 2001). Πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτικός να διαθέτει γνώσεις πάνω στο αντικείμενο το οποίο καλείται να διδάξει στους μαθητές. Όταν ο δάσκαλος είναι σε θέση να παρέχει τους μαθητές όλες τις πληροφορίες οι οποίες είναι απαραίτητες για το μάθημα, (για παράδειγμα ο καθηγητής της ιστορίας να γνωρίζει ιστορικές λεπτομέρειες για μια μάχη και να μην ανατρέχει συνέχεια στο βιβλίο κατά την παράδοση.) καθώς και να μπορεί να δίνει διευκρινήσεις σε σχετικές απορίες που δημιουργούνται στους μαθητές κατά στην παρουσίαση του μαθήματος.

Όταν μιλάμε όμως για πλούτο γνώσεων δεν εννοούμε μόνο τις επιστημονικές γνώσεις. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει πολύ καλή γνώση των μαθητών του. Πρέπει δηλαδή να γνωρίζει πρώτον το γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά καθώς και συνολικά της τάξης. Ακόμα είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει και την προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Δηλαδή όταν γνωρίζει ποιοί μαθητές είναι αυτοί που κάνουν φασαρία, ποιοί είναι πολύ ντροπαλοί κ.α. Αυτό θα τον βοηθήσει ώστε να καταφέρει να χειριστεί καλύτερα τους μαθητές κατά την διδακτική πράξη.

Επίσης ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ικανή παιδαγωγική κατάρτιση. Έτσι θα είναι σε θέση, ανάλογα με το τι θέλει να διδάξει στους μαθητές, να χρησιμοποιήσει και τις κατάλληλες μορφές διδασκαλίας. Επίσης, πρέπει να έχει την ικανότητα να μπορεί να διαχειρίζεται δύσκολες καταστάσεις ή κρίσεις που τυχόν προκύψουν μέσα στην τάξη είτε ανάμεσα στους μαθητές είτε ανάμεσα σε αυτόν και κάποιο μαθητή. Πρέπει να μπορεί να χειριστεί εντάσεις και να δώσει όσο το δυνατό την καλύτερη λύση (Αραβανής, 1999).

Το σύγχρονο σχολείο δεν απορρίπτει εντελώς την έννοια της αυθεντίας αλλά τις δίνει άλλο χαρακτήρα. Στο παλιό σχολείο κάναμε λόγο για εξουσιαστική αυθεντία αλλά στο σύγχρονο σχολείο κάνουμε λόγο για σχέση επικοινωνίας ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή (Αραβανής, 1999; Γκότοβος, 1999; Δελημπούρας, 2003). Άρα λοιπόν στο σύγχρονο σχολείο πρέπει να υπάρχουν οι έννοιες της ελευθερίας και της ευθύνης. Η ελευθερία είναι έννοια αλληλένδετη με την ευθύνη. Ο μαθητής έχει το δικαίωμα να εκφράζει ελεύθερα την γνώμη του μέσα στο πλαίσιο του δημοκρατικού σχολείου χωρίς να φοβάται να διατυπώσει διαφορετικές απόψεις από τον δάσκαλο. Η

ελευθερία του γίνεται ένα σημαντικό εργαλείο μέσω του οποίου οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε μια ανταγωνιστική συζήτηση βασισμένοι σε ιδέες και γεγονότα τα οποία αποδεικνύουν (Basu, 2010).

Όμως υπάρχει το ερώτημα κατά πόσο μπορούν να συνυπάρξουν δυο έννοιες όπως η αυθεντία και η ελευθερία; Όταν η αυθεντία του δασκάλου έχει την μορφή του οδηγού χωρίς να υπάρχει η έννοια τις υπερεξουσίας (Αραβανής, 1999). Άρα λοιπόν η αυθεντία και η αγωγή είναι δύο έννοιες οι οποίες συνυπάρχουν. Ο δάσκαλος δεν είναι δυνατόν να αφήσει ελεύθερο τον μαθητή άλλωστε και η άσκηση αγωγής προϋποθέτει την ύπαρξη ορίων (Μπέλλας, 1985:406).

Σύμφωνα με τα παραπάνω η αυθεντία του δασκάλου μπορεί να διαχωριστεί σε επαγγελματική και γραφειοκρατική (Pace, 2003). «Η επαγγελματική αυθεντία του δασκάλου στηρίζεται στην εμπιστοσύνη του υφιστάμενου (μαθητή) προς τον προϊστάμενο (δάσκαλο)» (Pace, 2003:38). Η επαγγελματική αυθεντία του δασκάλου σκοπεύει στην ηθική και την πνευματική ανάπτυξη των νέων (Hurn, 1985). Σκοπός είναι η δημιουργία μαθητών με προτεραιότητα τη γνώση και τα ενδιαφέροντα και την ενθάρρυνση στην ενεργητική μάθηση (Metz, 1978).

Στην γραφειοκρατική αυθεντία ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τις ποινές για να κερδίσει την συμμόρφωση των μαθητών. Η γραφειοκρατική αυθεντία «ενισχύεται με τους βαθμούς και συχνά με την ευελιξία, προκαλώντας μια μίξη από συναινέσεις, επιφανειακές συμμορφώσεις και μια καταστρατήγηση των υποχρεώσεων» (Pace, 2003). Άρα η γραφειοκρατική αυθεντία εξαρτάται από την δύναμη που έχουν οι κυρώσεις που μπορεί να επιβάλει ο δάσκαλος στους μαθητές του για να καταφέρει να τους συμμορφώσει (Etzioni, 1961).

Οι μαθητές έχουν την τάση να αντιδρούν στην αυθεντία του δασκάλου. Η αντίδραση στην αυθεντία μπορεί να είναι εποικοδομητική και να κάνει τους μαθητές να έχουν πιο ενεργή δράση στην διδασκαλία (Burroughs, Kearney & Plax, 1989), όπως διευκρινιστικές ερωτήσεις, συνεργασία με τους άλλους μαθητές, εποικοδομητική κριτική. Από την άλλη η αντίδραση μπορεί να είναι παθητική και μερική π.χ. ο μαθητής κάνει το λιγότερο που μπορεί για να περάσει το μάθημα, εξαπατά τον δάσκαλο (Hubscher-Younger & Narayanan, 2003).

Η αυθεντία του δασκάλου σπάνια αμφισβητείται φανερά από τον μαθητή

(Pace, 2003). Ο μαθητής υπακούει τον δάσκαλο: είτε λόγο των καλών προθέσεων των καθηγητών του, είτε γιατί φοβάται και θέλει να αποφύγει την τιμωρία (Yariv, 2009), για να περιορίσει την αναταραχή μέσα στο μάθημα (Turiel, 1983; Yariv, 2009), για να δήξει σεβασμό στον δάσκαλο ως μεγαλύτερο (Yariv, 2009), εκτιμά τον ρόλο του που συμβάλει στην ανάπτυξη και την ευημερία τους (Braine, 1991; Laupa, 1995; Yariv, 2009). Η σχέση μαθητή δασκάλου αποτελεί βασικό συστατικό στην εκπαιδευτική πράξη (Andrzejewski & Davis, 2008).

Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί ο δάσκαλος την αυθεντία του μέσα στην τάξη είναι σημαντικός παράγοντας για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (Stones, 1978). Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την εξουσία για να τιμωρήσουν τους μαθητές. Σε έρευνα που έγινε αποδείχτηκε ότι οι ποινές δεν είναι τόσο αποτελεσματικές όσο οι αμοιβές και θα έπρεπε οι δάσκαλοι να είναι να μην χρησιμοποιούν την τιμωρία ως μέσο για να συνετίσουν τον μαθητή (Αραβανής, 1996).

Όταν η αυθεντία αντιπροσωπεύει την εξουσία της δύναμης δηλώνει όλους εκείνους τους τρόπους με τους οποίους κάποιος αναγκάζει κάποιους να ακολουθήσουν τη θέλησή του. Ο τρόπος για να επιτευχθεί αυτό μπορεί να είναι με φυσικό εξαναγκασμό (π.χ. άσκηση σωματικής βίας), με ψυχολογικό εξαναγκασμό (π.χ. στέρηση αγάπης) και με προσωπική επιρροή. Από την άλλη η εξουσία περιλαμβάνει ένα σύστημα αξιών που ρυθμίζει την συμπεριφορά των ατόμων εξαιτίας της αποδοχής της από την πλευρά των ατόμων πάνω στην οποία ασκείται (Αραβανής, 1999). Άρα στόχος της παιδαγωγικής είναι η αυθεντία ως εξουσία, η οποία προκύπτει μέσα από την πειθώ.

Σήμερα λοιπόν οι εκπαιδευτικοί τάσσονται κατά της αυταρχικής μορφής της αυθεντίας και χρησιμοποιούν αντιαυταρχικές μεθόδους και αρχές στην αγωγή (Δελημπούρας, 2003). Η σωστή χρήση του όρου αυθεντία στην σύγχρονη εκπαίδευση συνδυάζει την ελευθερία και την πειθαρχία. Η αυθεντία του δασκάλου δεν επιτυγχάνεται μέσω της θεσμοθετημένης εξουσίας και την άσκηση βίας και ασυδοσίας αλλά μέσω της προσωπικότητας του δασκάλου και την ικανότητά του να πείσει τους μαθητές να τον υπακούσουν και να τον σεβαστούν (Αραβανής, 1999). Η αυθεντία του δασκάλου είναι ηθικής μορφής και πνευματικής, πηγάζει μέσα από τις εμπειρίες του, από την σοφία και γενικά από τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά

του (Δανάσσης-Αφεντάκης, 1992). Τέλος, η αυθεντία του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι τέτοια ώστε να σέβεται την ανάγκη του μαθητή για αυτοσεβασμό, για ελευθερία και απόκτηση προσωπικής εμπειρίας και ταυτόχρονα να είναι καθοδηγητική και να τον συγκρατεί (Μπέλλας 1985).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι παιδαγωγική επιστήμη τείνει να παρουσιάζει μια δημοκρατική μορφή. Στη δημοκρατική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή, ο μαθητής έχει αυξημένη δυνατότητα επιλογής, φωνής και αντιλόγου (Monreno Lopez, 2005). Η ελευθερία του λόγου είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τον μαθητή οποίος μπορεί να συμμετέχει ενεργά σε μία ανταγωνιστική συζήτηση (Basu, 2010).

1.2 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΥΘΕΝΤΙΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ.

Η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι να καταφέρει οι μαθητές να ταυτίσουνε τους στόχους τους με αυτούς που έχει το σχολείο και να συνεργαστούν μαζί του (Αραβανής, 1999). Η σχέση η οποία αναπτύσσεται μεταξύ του δασκάλου και μαθητή κατά τη διδακτική πράξη συν-δημιουργεί μορφωμένους ανθρώπους που διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες. Η δουλειά αυτή είναι μια σύνθεση από αγάπη και αυθεντία, που οδηγεί στον προσανατολισμό και την ανακάλυψη (Seddon & Palmieri, 2009:469).

Ορίζουμε επαγγελματισμός μια ιδεολογική, πνευματική και επιστημονική στάση εκ μέρους ενός ατόμου, σε σχέση με την άσκηση του επαγγέλματος στο οποίο αυτό ανήκει και η οποία επηρεάζει την / τον επαγγελματισμό στην πρακτική του (Evans, 2002:6-7). Ο επαγγελματισμός του δασκάλου αναφέρεται στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις διαδικασίες που χρησιμοποιεί κατά την διαδικασία της διδασκαλίας (Hoyle, 1974).

Μια πτυχή του επαγγελματισμού είναι οι γνώσεις. Οι γνώσεις του δασκάλου πρέπει να είναι θεωρητικές και πρακτικές (Clandinin & Connelly, 1995). Οι θεωρητικές γνώσεις του δασκάλου είναι όλες εκείνες οι οποίες έλαβε κατά την διάρκεια των σπουδών του αφορούν τόσο το γνωστικό αντικείμενο το οποίο καλείται να διδάξει τους μαθητές όσο και παιδαγωγικές γνώσεις τις οποίες χρησιμοποιεί για στην διδακτική πράξη. Οι γνώσεις όμως αυτές είναι εντελώς θεωρητικές.

Οι πρακτικές γνώσεις αποκτούνται κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Αυτό ονομάζεται «βιωματική γνώση» (Connelly & Clandinin, 1988) είναι ένα είδος γνώσης το οποίο οι πανεπιστημιακές γνώσεις δεν μπορούν να σου προσφέρουν αλλά αποκτάται από την διδακτική πείρα που αποκτάται στην πράξη. Επίσης ο δάσκαλος είναι χρήσιμο να επιμορφώνεται συνεχώς. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία για ενδοσχολική επιμόρφωση η οποία θα παρέχει γνώσεις στους εκπαιδευτικούς για πρακτικά προβλήματα τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν μέσα στην τάξη καθώς και πρακτική για την συμπλήρωση των κενών που έχουν σε όλη τους την έκταση (Gravani, 2007).

Άρα οι θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις αλληλοσυμπληρώνονται και λειτουργούν συνεργατικά για τον εκπαιδευτικό, για αυτό και ο διαχωρισμός ανάμεσα της γνώσης σε θεωρητική και πρακτική είναι λάθος (Eraut, 1994).

Ο επαγγελματισμός του δασκάλου λοιπόν είναι το χαρακτηριστικό εκείνο το οποίο θα τον οδηγήσει στην αυθεντία αφού η αυθεντία του δασκάλου κατά την διδακτική πράξη εκφράζεται με την χρήση από τον εκπαιδευτικό των αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας, μορφών διδασκαλίας και μέσων διδασκαλίας, καθώς και ο σωστός συνδυασμός όλων αυτών προς όφελος του μαθητή. Γιατί στο επίκεντρο της διδασκαλικής πράξης βρίσκεται ο μαθητής.

«Η διδακτική διάσταση της αυθεντίας βασίζεται στην μετάδοση ενδιαφέρουσας γνώσης, την ανακάλυψη νέας τεχνολογίας, την δημιουργία νέων οργανωτικών και κοινωνικών δομών και την θέσπιση και ενθάρρυνση νέων κριτηρίων επιτυχίας» (Αραβανής, 1999).

Σκοπός του δασκάλου κατά την διδακτική πράξη είναι να μεταδώσει στους μαθητές σωστή ποσότητα γνώσεις με τρόπο συστηματικό και μεθοδικό (Κουτρούμπα, 2004). Άρα ο δάσκαλος κατά την διάρκεια του μαθήματος δεν πρέπει απλά να έχει προετοιμαστεί ώστε απλά να μεταδώσει γνώσεις. Πρέπει να έχει μέτρο στην ποσότητα γνώσεων την οποία μεταδίδει (αποφυγή διδακτικού υλισμού). Ακόμα ο τρόπος ο οποίος επιλέγει ο δάσκαλος να μεταφέρει τις γνώσεις να είναι τέτοιος ώστε οι μαθητές όχι απλά να ακούν το δάσκαλο αλλά να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία της διδασκαλίας ανακαλύπτοντας την γνώση. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται καλύτερη αφομοίωση, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δημιουργία νέων ενδιαφερόντων του μαθητή.

Η διδασκαλία όμως εκτός από τον σκοπό της μόρφωσης έχει και άλλους σκοπούς. Να εντάξει το άτομο μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο στο οποίο καλείται να ζήσει. Σκοπός του δασκάλου είναι να βοηθήσει τους μαθητές να σέβονται ο ένας τον άλλον και να μπορούν να συνυπάρξουν χωρίς εντάσεις ακόμα και όταν έχουν διαφορές είτε κοινωνικές είτε απόψεων, καθώς και να βοηθήσει να αναπτύξουν τον κοινωνικό τους χαρακτήρα μέσα στο πλαίσιο δημιουργίας φιλικών σχέσεων και σχέσεων επικοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο τους ετοιμάζει για την ένταξη τους αργότερα στην κοινωνία, άλλωστε η τάξη είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας. Παράλληλα βοηθά τον κάθε μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του, να

ανακαλύψει νέα ενδιαφέροντα και να αναπτύξει τις δεξιότητες τις οποίες έχει. Άρα έχει στόχο την ανάπτυξη δημοκρατικών ατόμων (Βερβέτσης, 2003; Κασσωτάκης & Φουρλής, 2006; Κουτρούμπα, 2004).

Η διδασκαλία έχει και ηθικό σκοπό. Ο δάσκαλος πρέπει να συμβάλει στη διαμόρφωση ατόμων με ηθική προσωπικότητα. Ο μαθητής μέσα στο σχολείο να αναπτύξει το αίσθημα της δικαιοσύνης, την εντιμότητα, τον σεβασμό κ.α. Χαρακτηριστικά τα οποία απαιτούνται για την για την δημιουργία ατόμων τα οποία θα σέβονται τους άλλους αλλά και τους εαυτούς τους (Βερβέτσης, 2003; Κασσωτάκης & Φουρλής, 2006; Κουτρούμπα, 2004).

Πρέπει λοιπόν ο δάσκαλος να διαθέτει διδακτική μεθοδολογία. Δηλαδή να διαθέτει διδακτικές στρατηγικές οι οποίες να διαφοροποιούνται καθώς σε κάθε τμήμα αλλά σε στο ίδιο τμήμα υπάρχουν διαφορετικοί μαθητές οι οποίοι έχουν διαφορετικό τρόπο στην μάθηση. Η διδασκαλία είναι επιτυχής όταν το πλάνο διδασκαλίας είναι προσαρμοσμένο στην κάθε τάξη και ο μαθητής μαθαίνει (Αραβανής, 1999).

Σύμφωνα με τα παραπάνω η αυθεντία του δασκάλου κατά την διδακτική πράξη επικεντρώνεται στο να περιορίζεται η προσωπικότητα του δασκάλου και η άσκηση εξουσίας του και σταδιακά στην μετατόπιση προς τους μαθητές με περισσότερες ευθύνες και δραστηριότητες. Οι οποίες σταδιακά αυξάνονται με σκοπό μιας αυτοδύναμης και αυτοδιαχειριζόμενης τάξης (Μπέλλας, 1985).

Ο εκπαιδευτικός καλό είναι να μην υπερηφανεύεται στους μαθητές τονίζοντας συνεχώς τις επιστημονικές του γνώσεις αλλά και παινεύοντας συνεχώς τον εαυτό του και το «εγώ» του, με σκοπό να νοιώσουν οι μαθητές την υπεροχή του και να τους υποτιμήσει για την άγνοια τους και την έλλειψη γνώσεων. Αντίθετα προσπαθεί να αναπτύξει μια καλή σχέση συνεργασίας για να τους βοηθήσει να μορφωθούν (Μιχαηλίδη -Νουάρου, 1973).

Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν: i) θετικό κλίμα, ii) κίνητρα μάθησης, iii) να προωθήσουν το κλίμα μάθησης και iv) να χτίσουν διαπροσωπικές σχέσεις. Όταν ο δάσκαλος έχει αυταρχικό προφίλ οι μαθητές τους οποίους διδάσκει με επιτυχία είναι οι υπάκουοι μαθητές καθώς οι ζωντοί τις περισσότερες φορές δεν κάμπτονται από τις ποινές και τις τιμωρίες (Αραβανής, 1999).

«Επίσης ο αυταρχικός δάσκαλος μπορεί στην κυριολεξία να αιχμαλωτίσει τον μαθητή και να μην του αφήσει το περιθώριο να εξεγερθεί και να έρθει σε αντίθεση και αντίσταση προς τον δάσκαλο, αφαιρώντας έτσι μια σειρά από υγιείς κατά βάση αντιδράσεις, που οδηγούν στρατονομία» (Μπέλλας, 1985). Επειδή όμως σκοπός δεν είναι να δημιουργήσουμε άβουλα πλάσματα τα οποία δεν θα έχουν γνώμη και κρίση για μια κατάσταση πρέπει ο σωστός εκπαιδευτικός να αποφεύγει τον αυταρχισμό.

Όταν λοιπόν ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την αυθεντία ως εξουσία δεν μπορεί να επιτελέσει το καθήκον του ως δάσκαλος. Η συμπεριφορά του είναι να επιπλήττει, να ειρωνεύεται, να ελέγχει και να τιμωρεί τους μαθητές είναι πράξεις που οδηγούν τους μαθητές είτε να κλείνονται στον εαυτό τους και με υπομονή να υπομένουν τον δυνάστη δάσκαλο, είτε να εξεγείρονται και να αυξάνουν την αντίστασή τους απέναντί του (Μπέλλας, 1985).

Ο τρόπος λοιπόν με τον οποίο θα χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος την αυθεντία θα επηρεάσει καταλυτικά την συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη και την στάση του απέναντι στον δάσκαλο. Όταν λοιπόν ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την εξουσία του απέναντι στον μαθητή με την αυστηρή πειθαρχία και την έλλειψη ελευθερίας έκφρασης κατά την διάρκεια του μαθήματος, ο μαθητής διακατέχεται από το αίσθημα της αδικίας και της καταπίεσης διότι πιστεύει ότι ο δάσκαλος τον καταπιέζει λόγω της εξουσίας που αντιδρά με την ανυπακοή και την επιθετική συμπεριφορά. Ο δάσκαλος αυτός επίσης δημιουργεί μαθητές οι οποίοι δεν έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν πρωτοβουλίες. Η συμπεριφορά του δημιουργεί άτομα εξαρτημένα από τον ηγέτη τα οποία δεν μπορούν να αναπτύξουν κάποια πρωτοβουλία. Η έλλειψη πρωτοβουλίας μπορεί να οφείλεται είτε στην εσωστρέφεια είτε στο γεγονός ότι στόχος του μαθητή είναι μόνο η αντίσταση και η αμφισβήτηση της εξουσίας του δασκάλου (Αραβανής, 1999; Stones, 1978).

Μπορούμε λοιπόν να ισχυριστούμε ότι όταν «ο δάσκαλος, εκμεταλλευόμενος την υπεροχή της αυθεντίας, δογματίζει κατά τη διδασκαλία του ή παραποιεί σκόπιμα το περιεχόμενο της διδασκαλίας υπάρχει κίνδυνος να παρεκκλίνει της αποστολής του» (Αραβανής, 1999). Όταν ο δάσκαλος δεν λειτουργεί με τρόπο ώστε οι μαθητές να κρίνουν την γνώση την οποία τους μεταφέρει ,αλλά και να τους παροτρύνει να ανακαλύψουν μόνοι τους την γνώση, τότε η διδασκαλία γίνεται προσηλυτισμός των μαθητών στις απόψεις και στάσεις του δασκάλου.

Εκτός από την συμπεριφορά των μαθητών υπάρχουν και κάποια γεγονότα τα οποία μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο την διδασκαλική αυθεντία. Τέτοια γεγονότα είναι όταν ο καθηγητής έχει ελλειπείς γνώσεις. Όταν δεν γνωρίζει στοιχεία που απαιτούνται κατά την παράδοση του μαθήματος ή μεταφέρει κάτι στους μαθητές το οποίο δεν είναι ορθό. Όταν δεν μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές λύνοντας τις απορίες ή όταν κάποιος μαθητής είναι σε θέση να λύσει απορίες των συμμαθητών του που ο δάσκαλος δεν μπορεί ή να τον διορθώσει. Ακόμα όταν ο δάσκαλος δεν μπορεί να επιβάλει στους μαθητές του την άποψή τους για μια συγκεκριμένη κατάσταση και ο δάσκαλος δεν μπορεί να επιβληθεί στους μαθητές του και δεν ελέγχει την τάξη. Δεν τηρεί τους ηθικούς κανόνες δηλαδή προσβάλλει τους μαθητές και γενικά δεν διαθέτει παιδαγωγικό τάκτ (Γκότοβος, 1999).

Σύμφωνα τον Carry, (2008) ο δάσκαλος που είναι ανοιχτός στην εποικοδομητική κριτική τείνει να είναι πιο διακριτικός και αποτελεσματικός. Το παιδαγωγικό τακτ συνδυάζει χαρακτηριστικά του ιδανικού δασκάλου ευγένεια, πλήρη γνώση, ευαισθησία, διορατικότητα, εμπειρία κατανόηση, πρακτικότητα, διαφάνεια, υπευθυνότητα, αξιοπιστία, αποφασιστικότητα, ηθική υπόσταση, χιούμορ, ζωντάνια και γενναιοδωρία (Van Manen, 1991). Παρόλα αυτά το παιδαγωγικό τακτ δεν έχει συγκεκριμένους κανόνες τους οποίους πρέπει να ακολουθήσουν οι καθηγητές και για αυτό δεν μπορεί να προσδιοριστεί στο πρόγραμμα σπουδών και στο μάθημα. Το τακτ είναι δύσκολο να το ανάγουμε σε ένα σύνολο τεχνικών όρων. Αφού δεν μπορούμε να το προσδιορίσουμε πως μπορούμε να ζητήσουμε από τον εκπαιδευτικό να είναι αποτελεσματικός και να διαθέτει τακτ; (Van Manen, 1991).

Τα παραπάνω γεγονότα μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο την διδασκαλική αυθεντία. Ο δάσκαλος στην προσπάθειά του να σώσει τη διδασκαλία και το κύρος του απέναντι στους μαθητές προβαίνει σε κάποιες ενέργειες. Ο δάσκαλος προσπαθεί να πείσει τους μαθητές ότι το συγκεκριμένο σφάλμα είναι ανεξάρτητο γεγονός από την όλη προσωπικότητα του δασκάλου. Όταν το σφάλμα έχει να κάνει με τις γνώσεις του δασκάλου τότε οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη ανοχή από όταν έχει να κάνει με τη συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές. Άλλη ενέργεια είναι ότι ο δάσκαλος προσπαθεί να καλύψει το γεγονός ώστε να μην καταλάβουν οι μαθητές το σφάλμα του δασκάλου. Βέβαια υπάρχει ο κίνδυνος και δεύτερου σφάλματος και οι μαθητές να ανακαλύψουν και τα δυο και την προσπάθεια συγκάλυψης του σφάλματος. Υπάρχει και η περίπτωση της συγκάλυψης με την μορφή της αγνόησης, ο καθηγητής

συμπεριφέρεται σαν να μην έχει συμβεί τίποτα. Ο δάσκαλος παραδέχεται μόνος του το σφάλμα στους μαθητές και τους ζητά να το αγνοήσουν είτε να μην το λάβουν υπόψη τους (Γκότοβος, 1999).

Εκτός όμως από τον δάσκαλο σημαντική είναι και η συμπεριφορά των μαθητών στο σφάλμα. Υπάρχει η περίπτωση ο μαθητής να αντιμετωπίζει με συμπάθεια το σφάλμα του δασκάλου να συνεργάζεται μαζί του ώστε να τον βγάλει από την δύσκολη θέση. Αυτή η μορφή του μαθητικού τακτ μπορεί να συγκινήσει και τον ποιο άτακτο δάσκαλο. Υπάρχει και η περίπτωση όπου ο μαθητής δεν είναι διατεθειμένος να συνεργαστεί και να βοηθήσει τον δάσκαλο αλλά αντιθέτως το χρησιμοποιεί για μειώσει το κύρος του δασκάλου αναδεικνύοντας και τονίζοντας το σφάλμα του. Άρα η συμπεριφορά του μαθητή μπορεί να βοηθήσει ώστε να μην αποτύχει η διδακτική πράξη και αυτό εξαρτάται από την σχέση δασκάλου -μαθητή που έχει αναπτυχθεί (Γκότοβος, 1999).

Άρα η αυθεντία του δασκάλου εκφράζεται και με την ικανότητα που έχει να πείσει τους μαθητές να τον αποδεχτούν έτσι ώστε όταν χρειαστεί να τον βοηθήσουν να διορθώσει το σφάλμα του και να μην τον απαξιώσουν. Γενικά οι μαθητές επιθυμούν τον εκπαιδευτικό φίλο, προοδευτικό και δίκαιο, ενώ σε ότι αφορά την πειθαρχία δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις συμβουλές, δεν αποδέχονται τις ποινές και τις τιμωρίες έχουν όμως την άποψη ότι εκπαιδευτικός πρέπει να πειθαρχεί την τάξη και να μην επικρατεί χάος (Ξωχέλλης, 2005).

Ο εκπαιδευτικός έχει ως στόχο την μετάδοση της γνώσης στους μαθητές με τρόπο τέτοιο ώστε στο τέλος ο μαθητής να κατακτήσει την γνώση (Κουτρούμπα, 2004). Ο καθηγητής πρέπει να χρησιμοποιήσει τα σωστά μέσα διδασκαλίας για να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Άρα ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει την έννοια της αυθεντίας αφού αφενός απαιτείται γνώση του αντικείμενου το οποίο διδάσκει, γνώση των μορφών διδασκαλίας και επίσης είναι η εξουσία μέσα στην τάξη και καλείται να διαχειριστεί και να λύσει προβλήματα που θα προκύψουν κατά την διδακτική πράξη.

Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και διαδικασίες διδασκαλίας είναι τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού τα οποία κατέχει ο δάσκαλος και τα οποία είναι τα μέσα που καθιστούν το δάσκαλο αυθεντία στα μάτια του μαθητή (Gravani, 2007).

1.3 ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΗΣ ΑΥΘΕΝΤΙΑΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΔΙΣΔΙΣΚΑΛΙΑΣ.

Η παιδαγωγική αυθεντία ως επιβολή εξουσίας ήταν επόμενο κάποτε να αλλάξει. Στον εικοστό αιώνα δημιουργήθηκε το κίνημα της «Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» σύμφωνα με την οποία όλα ξεκινούν από το παιδί με επίκεντρο τις ψυχικές του ανάγκες και τις δυνατότητες δημιουργίας. Αυτός ήταν ο δρόμος προς την δημοκρατική αγωγή η οποία βασίζεται στην συνεργασία και στην αναγνώριση και καταδικάζει την υποταγή και τον φόβο (Fliter, 1998).

Μέρος της ηθικής μορφής της αυθεντίας είναι η πειθαρχία (Buzzelli & Johnston, 2001). Ένας τρόπος να εκφραστεί η πειθαρχία είναι η επιβολή της ποινής καθώς δεν γίνεται σε περίπτωση παραβίασης των κανόνων να μην υπάρχει τιμωρία (Μπέλλας, 1985). Το ζήτημα λοιπόν είναι αν μπορεί να οριοθετηθεί η αυθεντία. Σκοπός της οριοθέτησης της αυθεντίας είναι να προστατέψουμε τους μαθητές από την υπερεξουσία που μπορεί να ασκήσει ο εκπαιδευτικός λόγω της εξουσίας της δύναμης που έχει απέναντι στους μαθητές αλλά και την διδακτική πράξη.

Η αυθεντία λοιπόν δεν μπορεί να ασκείται από την επιθυμία που έχει ο δάσκαλος να κυριαρχεί πάνω στους μαθητές τους οποίους θεωρεί αδύναμους, σε μια προσπάθεια να καλύψει την ανασφάλεια που έχει προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να νοιώσει ότι έχει αξία και υπερέχει. Τα παραπάνω εκφράζουν την παθολογική αυθεντία και ο δάσκαλος στα μάτια των μαθητών παίρνει την μορφή άδικου και διαταραγμένου ανθρώπου (Μπέλλας, 1985).

Υπάρχουν περιπτώσεις όπου η ανυπακοή του μαθητή στον δάσκαλο είναι απόλυτα κατανοητή και νόμιμη. Τα αδικήματα στα οποία ο μαθητής μπορεί να αντιδράσει απέναντι στην αυθεντία του δασκάλου του είναι όταν αυτός παραβιάζει τα δικαιώματά τους, όπως να τους στερεί το διάλειμμα το οποίο έχουν για να ξεκουράζονται. Άρα ο καθορισμός των ορίων της αυθεντίας γίνεται κυρίως για να προστατευθεί τόσο ο μαθητής όσο και η διδακτική πράξη. Η αυθεντία του δασκάλου δεν είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος με την εξουσία που έχει ως ιεραρχικά ανώτερος επιβάλλει τις επιθυμίες και τις απόψεις του στους μαθητές χωρίς να τον ενδιαφέρει η παιδαγωγική αυθεντία την οποία πρέπει να έχει. Δηλαδή απλά

μεταφέρει γνώσεις και χρησιμοποιεί τον αυταρχισμό για να υποτάξει την τάξη. Αδιαφορεί για το γεγονός ότι πρέπει να παροτρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και ενδιαφέροντα και να τους οδηγήσει από την ελεγχόμενη πειθαρχία που επιβάλλει στους μαθητές λόγω της προσωπικότητας του (τον αγαπούν, τον σέβονται, εκτιμούν την επιστημονική του γνώση, εκτιμούν την ηθική του.) στην αυτοπειθαρχία (Αραβανής, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να βάζουν τους μαθητές τους σε ηθικά διλήμματα δηλαδή τους ζητούν να κάνουν πράγματα τα οποία οι μαθητές δεν θεωρούν ηθικά και είναι ενάντια στις αρχές τους, δηλαδή όταν κάποιος μαθητής δεν τρώει κρέας ο δάσκαλος να του ζητάει με επιμονή να το κάνει. Ο δάσκαλος δεν έχει το δικαίωμα να παρεμβαίνει σε προσωπικά θέματα και να τα κατακρίνει είτε αν πρόκειται για την δραστηριότητες εκτός σχολείου είτε για πιο σοβαρά θέματα. Επίσης όταν ο δάσκαλος παραβιάζει τους προκαθορισμένους κανόνες του σχολείου δηλαδή δεν είναι στην ώρα του στο μάθημα, πολλές εξετάσεις την ίδια μέρα. Τέλος όταν ο δάσκαλος ζητά από τον μαθητή να κάνει πράγματα πέρα από τις ικανότητες του π.χ. εξειδικευμένες γνώσεις σε θέμα που δεν έχουν διδαχτεί (Yariv, 2009).

Πολλές φορές οι καθηγητές στο πλαίσιο του καθοδηγητικού και συμβουλευτικού τους ρόλου εκφράζουν την γνώμη τους και δίνουν συμβουλές στους μαθητές για όλα τα θέματα καθώς πιστεύουν ότι σαν μεγαλύτεροι έχουν μεγαλύτερη πείρα, γνώσεις για την ζωή, ορθότερες, απόψεις κ.α. Ο μαθητής όμως εξετάζει αν ο καθηγητής έχει το δικαίωμα να εκφράσει την άποψη του και να τον συμβουλέψει. Πρώτον ο μαθητής εξετάζει αν ο καθηγητής έχει το δικαίωμα να εκφράσει την γνώμη του ή είναι μια αυθαίρετη συμπεριφορά. Ο καθηγητής έχει το δικαίωμα να καθορίσει τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη αλλά ο μαθητής όταν όχι απλά του υποδεικνύει τι θα κάνει τον ελεύθερο χρόνο των οποίου διαθέτει αλλά πολλές φορές με τις υποδείξεις του κουράζει τους μαθητές. Δεύτερον την ιδιότητα της αρχής, δηλαδή αν είναι δάσκαλος, τι σχέση έχει μαζί του; πόσο σέβεται την γνώμη του; Για θέματα σοβαρά όπως στάσεις και συμπεριφορές (π.χ κάπνισμα) όταν υπάρχει καλή σχέση και αγάπη δέχεται την γνώμη του και την συμβουλή του αν όμως οι σχέσεις τους είναι κακές λόγω του επικριτικού χαρακτήρα που έχει ο καθηγητής απέναντί του τότε ο μαθητής τον αγνοεί (Yariv, 2009).

Εξαιτίας της τάσης που έχουν τις περισσότερες φορές οι μεγαλύτεροι να

παρεμβαίνουν και να συμβουλεύουν τους μικρότερους, οι μαθητές προσπαθούν και οι ίδιοι μέσω της προσωπικότητας και της κρίσης να περιορίσουν τον εκπαιδευτικό. Αυτό συμβαίνει διότι οι μαθητές δεν εισπράττουν πάντα την συμβουλή ως ένδειξη ενδιαφέροντος αλλά ως τάση επιβολής της δικής τους γνώμης ως σωστότερη.

Εκτός όμως από τους μαθητές που στην ουσία λίγο μπορούν να περιορίσουν τον δάσκαλο τους, η πολιτεία και το σχολείο σε μία προσπάθεια να περιορίσουν την αυθεντία του δασκάλου. Για να αποφύγουν την αναρχία και την ασυδοσία στην σχολική τάξη έχουν θεσπίσει κανόνες τόσο για τον περιορισμό της αυθεντίας του δασκάλου όσο και για τον περιορισμό των μαθητών. Οι κανόνες είναι νομοθετημένοι για να οριοθετούν την άσκηση εξουσίας (Αραβανής, 1999; Buzelli & Johnston, 2001; Yariv, 2009).

Οι σχολικοί κανόνες έχουν στόχο να επιλύσουν προβλήματα τα οποία εμποδίζουν την λειτουργία της τάξης κατά την διδακτική πράξη. Οι κανόνες ασχολούνται με θέματα τα οποία είναι η ομιλία, η κίνηση και οι σχέσεις δασκάλου μαθητή. «Η σημασία και η αναγνώριση των κανόνων είναι ζωτικά συνδεδεμένη με το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται» (Αραβανής, 1999).

Η διδασκαλική αυθεντία λοιπόν έχει όρια τα οποία θέτει:

- Νομοθεσία με κυβερνητικούς κανόνες.
- Οι κανόνες που υπάρχουν στο σχολείο.
- Οι κανόνες από τους συναδέλφους και μαθητές.

(Yariv, 2009).

Μπορούμε όπως να πούμε ότι η σχέση δασκάλου μαθητή πρέπει να έχει κάποια όρια τόσο για την προστασία του δασκάλου όσο και για του μαθητή τα όρια αυτά μπορούν να ταξινομηθούν σε επτά γενικές κατηγορίες οι οποίες είναι οι ακόλουθες.

Όρια στην σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή (relationship boundaries).

Σύμφωνα με τους Aultman, Williams-Johnson, Schutz, 2008 και Barrett, 2006 δεν μπορεί να υπάρχει μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή οικία σχέση να υπάρχει πιο προσωπική σχέση είτε να είχαν στο παρελθόν. Οι Aultman, Williams-Johnson, Schutz

(2008) και Holmes, Rupert, Ross, & Shapera, (1999) υποστηρίζουν να αποφεύγονται οι πολλές οικίες χειρονομίες μεταξύ τους είτε για επίπληξη τραβάει το αυτί του μαθητή, είτε για επιβράβευση μια αγκαλιά. Να υπάρχει μεταξύ τους απόσταση και ο δάσκαλος να μην ενθαρρύνει τους μαθητές να τον αποκαλούν με το μικρό του όνομα. Τέλος οι Aultman, Williams-Johnson, Schutz, (2008) υποστήριξαν ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί να καλεί τον μαθητή για να φάνε μαζί στο σπίτι του εκπαιδευτικού. Δηλαδή ο δάσκαλος πρέπει να έχει καλή σχέση με τον μαθητή αλλά δεν μπορούν να είναι φίλοι.

Όρια δύναμης (power boundaries). Ο δάσκαλος να μην χρησιμοποιεί την αυθεντία με τρόπο που να βλάπτει τον μαθητή. Ο δάσκαλος δεν χρησιμοποιεί την αυθεντία του και επιτρέπει στον μαθητή να παραβιάζει τους κανόνες του σχολείου. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την δύναμη του για να τιμωρήσει ή να επιβραβεύσει τους μαθητές ή να δημιουργήσει ευνοϊκό κλίμα για το πρόσωπό του. Επίσης, ο δάσκαλος δεν μπορεί να χρησιμοποιεί τους μαθητές του για δικό του όφελος όπως εξυπηρετήσεις, πληροφορίες που θα του φανούν χρήσιμες (Aultman, Williams-Johnson, Schutz, 2008; Barrett, Headley, Stovall, & Whitte, 2006).

Θεσμικά όρια (institutional boundaries). Ο δάσκαλος όταν αφήνει στους μαθητές μικρά χρονικά διαστήματα για να ξεκουραστούν κατά την διάρκεια του μαθήματος να φροντίζει να μην δημιουργείται αναστάτωση και φασαρία στην τάξη. Ακόμα δεν επιτρέπεται στους μαθητές να έχουν βίαιη συμπεριφορά μέσα στο σχολείο ξεπερνώντας τα όρια και με αυτό τον τρόπο δεν σέβονται τον θεσμό του σχολείου (Aultman, Williams-Johnson, Schutz, 2008; Barrett, Headley, Stovall, & Whitte, 2006).

Οικονομικά όρια (financial boundaries). Παροχές για την οικονομική ενίσχυση της τάξης. Σύμφωνα με τους Aultman, Williams-Johnson, Schutz, (2008) και Barrett, Headley, Stovall, & Whitte, (2006) Ο δάσκαλος καλό είναι να μην έχει αντιεπαγγελματική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές του δηλαδή να μην παίρνει δώρα στους μαθητές του και να μην δανείζει στους μαθητές του λεφτά ώστε να μην έχουν οικονομικές συναλλαγές.

Χρονικά όρια (temporal boundaries). Ο δάσκαλος πρέπει να είναι δίκαιος απέναντι στους μαθητές και να μην ξεχωρίζει τους μαθητές του. Πρέπει να διαθέτει το χρόνο που έχει κατά την διδασκαλία σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις

(Aultman, Williams-Johnson, Schutz, 2008; Barrett, Headley, Stovall, & Whitte, 2006).

Πολιτιστικά όρια (cultural boundaries). Όταν μέσα στην τάξη υπάρχουν μαθητές που έχουν διαφορετικές κουλτούρες από αυτή του δασκάλου τότε ο δάσκαλος πρέπει να είναι ενημερωμένος και να γνωρίζει τα όρια του όσο αφορά τις διαφορετικές κουλτούρες. Επίσης πρέπει να δέχεται από τους μαθητές ερωτήσεις που αφορούν άλλες κουλτούρες που ο μαθητής ενδιαφέρεται να μάθει (Aultman, Williams-Johnson, Schutz, 2008; Barrett, Headley, Stovall, & Whitte, 2006).

Όρια ειδικότητας (expertise boundaries). Ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστεί δύσκολες καταστάσεις. Να έχει την εμπειρία και την γνώση να διαχειρίζεται διαφωνίες οι οποίες θα προκύψουν ανάμεσα στους μαθητές, είτε ανάμεσα σε αυτόν και κάποιον μαθητή. Γενικά να μπορεί να διαχειρίζεται τις κρίσεις με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και προς όφελος των μαθητών (Aultman, Williams-Johnson, Schutz, 2008).

Όρια στο πρόγραμμα σπουδών (curricular boundaries). Στο πρόγραμμα σπουδών πρέπει να περιλαμβάνεται και η συζήτηση θεμάτων ηθικής σημασίας και θέματα που έχουν συναισθηματική σημασία. Γενικά θέματα τα οποία έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον μαθητή (Aultman, Williams-Johnson, Schutz, 2008; Barrett, Headley, Stovall, & Whitte, 2006).

Συναισθηματικά όρια (emotional boundaries). Ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να έχει τον έλεγχο των συναισθημάτων του και να μην παρασύρεται από αυτά. Οι προσπάθειες των μαθητών πρέπει να στηρίζονται από τον δάσκαλο και να αντιλαμβάνεται πότε πρέπει να τον στηρίζει και να τον παροτρύνει για επιτύχει τους στόχους του (Aultman, Williams-Johnson, Schutz, 2008; Barrett, Headley, Stovall, & Whitte, 2006).

Όρια στην επικοινωνία (communication). Ο δάσκαλος επιβάλλεται να μην μοιράζεται πληροφορίες με τους μαθητές που αφορούν θέματα τα οποία έχουν να κάνουν με την προσωπική του ζωή γιατί αυτό δεν ωφελεί τον μαθητή. Μα μην παραβιάζει το απόρρητο των μαθητών και να αποκαλύπτει προσωπικές τους πληροφορίες τις οποίες γνωρίζει σε άλλους μαθητές. Τέλος τα προσωπικά προβλήματα του μαθητή δεν αφορούν το δάσκαλο και δεν πρέπει να τον συμβουλεύει

ή να το κάνει με πολύ διακριτικό τρόπο (Aultman, Williams-Johnson, Schutz, 2008).

Προσωπικά όρια (personal boundaries). Ο δάσκαλος πρέπει να ενδιαφέρεται σε μεγάλο βαθμό για τον μαθητή του όμως και σε αυτό το ενδιαφέρον υπάρχου όρια τα οποία δάσκαλος πρέπει να έχει. Δεν μπορεί να αφιερώνει όλο τον χρόνο του σε θέματα και προβλήματα του μαθητή αλλά θα πρέπει να διαθέτει και προσωπικό χρόνο για να ασχολείται με τον εαυτό του (Aultman, Williams-Johnson, Schutz, 2008).

Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο με την χρήση της ομιλίας να επαναφέρει τους μαθητές στην τάξη ή να τους επιστήσει την προσοχή σε κάποιο θέμα χωρίς να χρησιμοποιεί προσβλητικά λόγια (π.χ. Σκασμός, γαϊδούρια, κ.α). Με την κίνηση του μέσα στην τάξη μπορεί να τραβήξει την προσοχή των μαθητών και να μην χρησιμοποιεί χειρονομίες που προσβάλουν των μαθητή (π.χ τράβηγμα αφτιού). Όσα αναφορά τη σχέση δασκάλου – μαθητή, ο διάλογος και η επικοινωνία μεταξύ τους και όχι στέρηση της έκφρασης από τον δάσκαλο είναι που δημιουργεί για το μαθητή κατάλληλο κλίμα μέσα στην τάξη για την διδακτική πράξη.

Άρα σκοπός των ορίων είναι να προστατεύσουν τον δάσκαλο από την αναρχία του μαθητή αλλά και τον μαθητή από την κατάχρηση εξουσία την οποία μπορεί να κάνει ο δάσκαλος. Να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εκπληρώσει το καθήκον του δηλαδή να οδηγήσει τον μαθητή στον στοχασμό, την κίνηση, την σκέψη και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών.

Τα όρια πρέπει να υπάρχουν γιατί ένα όριο μπορεί να λειτουργεί σαν θερμοστάτης. Ο θερμοστάτης αυτός σηματοδοτεί ότι μια κατάσταση έγινε ανυπόφορη. Ένα τέτοιο σημείο ενεργοποιεί την μια αντίδραση (Yariv, 2009:95).

1.4 ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.

Η πρώτη σχετική έρευνα με το θέμα που εξετάζουμε είναι της Eliezer Yariv: «Students' Attitudes on the Boundaries of Teachers' Authority». (2009). Στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να μελετήσει η ερευνήτρια:

- Σε ποιο βαθμό οι μαθητές κατανοούν και δικαιολογούν τον κανόνα της υπακοής στους δασκάλους.
- Τι εντολές και πράξεις των εκπαιδευτικών οι μαθητές θεωρούν παράνομες.
- Πως οι μαθητές μπορούν να απαντήσουν σε περίπτωση που διαφωνούν με τις εντολές των εκπαιδευτικών.
- Ποιες είναι οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών και των γονέων εντός και εκτός σχολείου.

Στην έρευνα πήραν μέρος 210 μαθητές δημοτικού και γυμνασίου, 80 σχολείων. Από αυτούς το 28% ήταν 1^{ης} μέχρι 3^{ης} τάξης, 58% ήταν 4^{ης} με 6^{ης} τάξης και 14% ήταν γυμνάσιο. Η έρευνα έγινε με συνέντευξη των μαθητών που συμμετείχαν. Η συνέντευξη αποτελούνταν από τρία γκρουπ, το κάθε γκρουπ αποτελούνταν από τρεις ερωτήσεις. Το πρώτο γκρουπ ερωτήσεων στόχευε στην έναρξη συζήτησης με τους μαθητές. Οι ερωτήσεις ήταν 1) τι ο δάσκαλος σου ζητάει να κάνεις; 2) οι μαθητές στην τάξη σου συμφωνούν πάντα με αυτά τα αιτήματα; 3)είναι απαραίτητο να υπακούς στα αιτήματα του δασκάλου; Γιατί το πιστεύεις αυτό; Το δεύτερο γκρουπ ερωτήσεων εξετάζει την σχέση δασκάλου μαθητή σε ακραίες καταστάσεις. Οι ερωτήσεις ήταν 4)υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες ο μαθητής ίσως να μην υπακούει τον δάσκαλο; 5) τι αιτήματα ο δάσκαλος να μην έχει από τους μαθητές; 6) τι οι μαθητές κάνουν στην τάξη σε περίπτωση που αυτοί δεν συμφωνούν με τις εντολές του δασκάλου; Το τελευταίο γκρουπ εξετάζει πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις αρμοδιότητες και τις ευθύνες του δασκάλου και των γονέων: 7) οι καθηγητές

ασχολούνται με θέματα εκτός σχολείου; 8) πρέπει οι γονείς να παρεμβαίνουν όταν ο δάσκαλος αποφασίζει να τιμωρήσει το μαθητή;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Οι μαθητές πιστεύουν πως ο δάσκαλος πρέπει να έχει όρια. Τα οποία είναι:

- Δεν πρέπει να παρεμβαίνει σε προσωπικά θέματα των μαθητών.
- Δεν πρέπει να παραβιάζει τα πολιτικά δικαιώματα όπως ελευθερία και αξιοπρέπεια.
- Να μην βάζει στους μαθητές ηθικά διλλήματα.
- Να μην έχει απαιτήσεις πέρα από τις ικανότητες των μαθητών.
- Να μην παραβιάζει τους σχολικούς κανόνες.

Επίσης τους λόγους για τους οποίους ένας μαθητής αποφασίζει να υπακούσει τον δάσκαλο.

- Για να αποφύγει την τιμωρία.
- Να περιορίσει την αναταραχή στην τάξη.
- Ο σεβασμός στον δάσκαλο ως ενήλικα.
- Επειδή εκτιμούν το ρόλο του δασκάλου ως θεματοφύλακα και εκπαιδευτικό που συμβάλει στην ανάπτυξη και την ευημερία τους.

Η «αυθεντία» του δασκάλου έχει όρια και υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες η ανυπακοή είναι νόμιμη. Στις περιπτώσεις που

- Ο δάσκαλος παραβιάζει τα όρια που αναφέραμε παραπάνω.
- Ο δάσκαλος παρεμβαίνει σε θέματα που αφορούν τη ζωή του μαθητή εκτός σχολείου.
- Οι γονείς να παρεμβαίνουν στις αποφάσεις του δασκάλου μόνο σε ακραίες περιπτώσεις.

Η δεύτερη σχετική έρευνα είναι των S. Jhumki Basu και Angela Calabrese

Barton: «A Researcher – Student – Teacher Model for Democratic Science Pedagogy: Connections to Community, Shared Authority, and Critical Science Agency». (2010).

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει σκοπό να μελετήσει:

- Πως η δημοκρατική παιδαγωγική επιστήμη λαμβάνει σχήμα στις τάξεις της επιστήμης.
- Ποιες οι επιρροές των φοιτητών και των εκπαιδευτικών στην μάθηση;
- Η συμμετοχή στην επιστήμη της εκπαίδευσης;

Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 7 δάσκαλοι και 21 μαθητές. Οι δάσκαλοι και οι μαθητές συμμετείχαν σε συνεντεύξεις, σε ομάδες εστίασης (focus group), παρατηρήσεις μέσα στις τάξεις και συλλογή από αντικείμενα. Αρχικά οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε συζητήσεις με θέμα την δημοκρατική παιδαγωγική. Επίσης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν την ιδέα της δημοκρατίας. Ακόμα ζητήσαμε τις απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών να μας περιγράψουν πως η τάξη μπορεί να επηρεαστεί από την δημοκρατική παιδαγωγική.

Σύμφωνα με τους μαθητές η δημοκρατική παιδαγωγική επιστήμη περιλαμβάνει

- Ελευθερία λόγου.
- Ελευθερία να κάνουν πράγματα με τον τρόπο που θέλουν.
- Επιλογή στο περιεχόμενο, δραστηριότητες, σχεδιασμό στον χώρο της τάξης.
- Ευκαιρίες στην συνεργασία.
- Δομή της τάξης με φιλική και πρόσχαρη διαχείριση.
- Προστασία της μαθητικής φωνής.
- Δικαίωμα των μαθητών στην μάθηση την παρέμβαση των εκπαιδευτικών και την προστασία της διδασκαλίας όταν κινδυνεύει.
- Σταθερός ο δάσκαλος στα πιστεύω του.

Οι απόψεις του δασκάλου για το δημοκρατικό μοντέλο της παιδαγωγικής επιστήμης.

- Δομή και οργάνωση της τάξης.
- Κρισιμότητα, έμφαση στην ισότητα και στην από κοινού χρήση δασκάλου μαθητή στην αρχή και την έκφραση.
- Επικέντρωση στην επιστημονική γνώση και στην φύση της επιστήμης. Αξιολόγηση και ανάπτυξη εμπειρίας.
- Σεβασμό στις επιλογές του μαθητή και συμμετοχή στην αυθεντία.
- Αποτελεσματικοί στις δυνατότητες του οργανισμού της τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

2.1 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

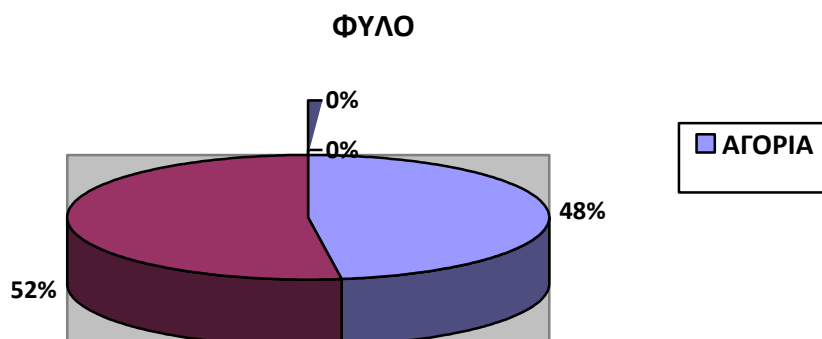
Η έννοια της αυθεντίας του δασκάλου στην εκπαίδευση έχει πολλές μορφές. Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το:

- + Πως αντιλαμβάνονται οι μαθητές του γυμνασίου και λυκείου στο ελληνικό σχολείο την «έννοια» αυθεντία του δασκάλου;
- + Ποια πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο καθηγητής κατά τον μαθητή;
- + Ποία είναι τα όρια της σχέσης μεταξύ δασκάλου - μαθητή;
- + Οι μαθητές ανέχονται την αυθαιρεσία του δασκάλου;
- + Πως αντιδρούν όταν πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός ξεπερνά τα όρια της «εξουσίας» που έχει μέσα στο σχολείο.

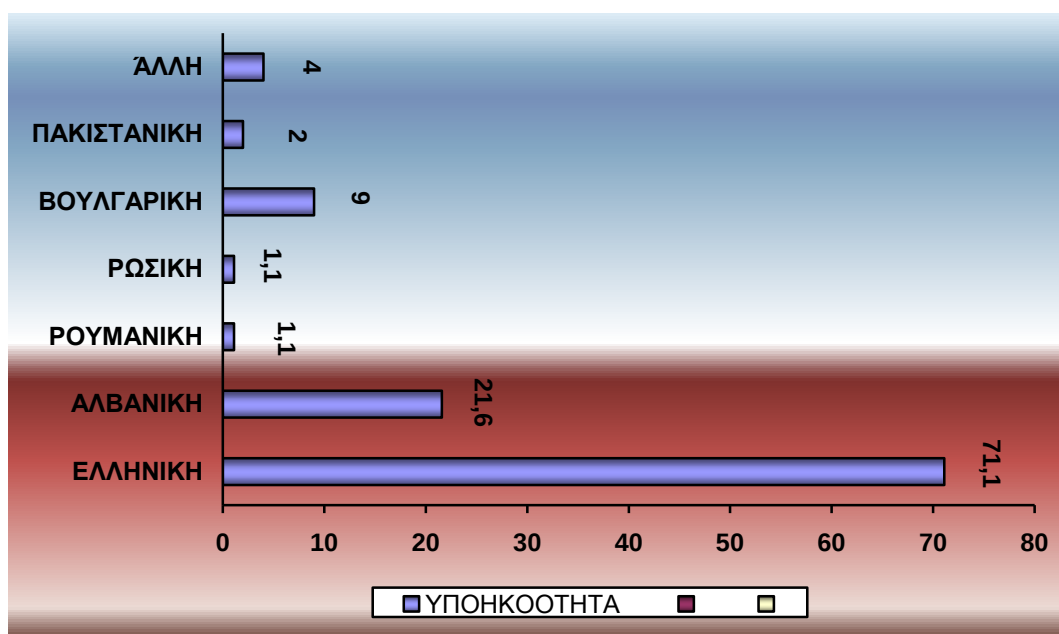
2.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην έρευνα έλαβαν μέρος δέκα σχολεία εκ των οποίων το 55,4% ήταν στην

Αθήνα και το 44,6% ήταν στην επαρχία. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στα σχολεία με δύο τρόπους. Με προσωπική επαφή με τους μαθητές ή μέσω καθηγητών οι οποίοι μοίρασαν οι ίδιοι τα ερωτηματολόγια μέσα στις τάξεις. Τα ερωτηματολόγια τα οποία διανεμήθηκαν ήταν 600 και επιστράφηκαν συμπληρωμένα πλήρως τα 547 (91.2%). Οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν 52,3% κορίτσια και 47,7% αγόρια.

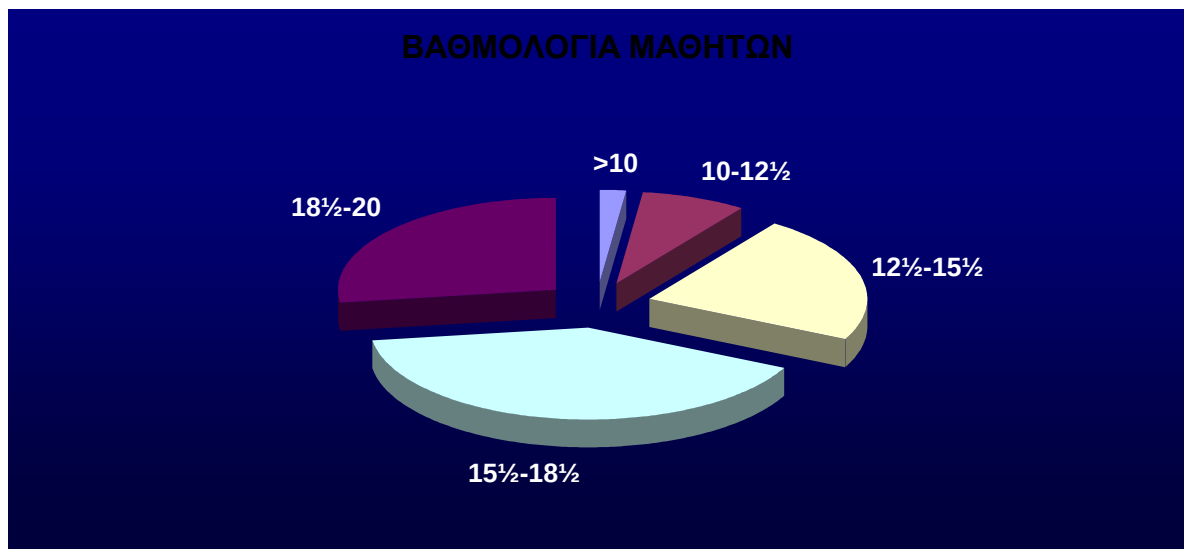


Οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν Ελληνικής υπηκοότητας σε ποσοστό 71,1% και Αλβανικής σε ποσοστό 21,6%.



Οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν Α' γυμνασίου 25,6%, Β' γυμνασίου 51%, Γ'

γυμνασίου 14,4%, Α λυκείου 1,8%, Β' λυκείου 4,6% και Γ' λυκείου 2,6%. Οι περισσότεροι μαθητές σε ποσοστό 69,1% είχαν βαθμολογίες από $15^{1/2}$ έως 20.



2.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ

Για να μπορέσουμε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα χωρίσαμε το ερωτηματολόγιο σε δύο θεματικές ενότητες. Στην πρώτη θεματική οι μαθητές ρωτήθηκαν σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει χαρακτηριστικά που εμείς τους αναφέραμε. Στον πίνακα που ακολουθεί γίνεται παρουσίαση των απαντήσεων των μαθητών.

Πίνακας Ι: Σε ποιο βαθμό πιστεύει ο μαθητής πως ο δάσκαλος πρέπει να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά.

α/α	ΜΕΤΑΒΗΤΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΕΛΑΧΙΣΤΑ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Γνωστικό αντικείμενο εκπ/κο.	3	5	3	5	27	4,9	175	32	339	62
2	Διερεύνηση γνωστικού επιπέδου & προσαρμογή απαιτήσεων εκπ/κού	24	4,4	32	5,9	124	22,7	236	43,1	131	23,9

α/α	ΜΕΤΑΒΗΤΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΕΛΑΧΙΣΤΑ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3	Κατάλληλο λεξιλόγιο εκπ/κού.	3	0,5	3	0,5	27	4,9	175	32	339	62
4	Πιο κατανοητή η νέα γνώση με χρήση παραδειγμάτων.	3	5	16	29	91	16,6	230	42	207	37,8
5	Αδιαμαρτύρητη αποδοχή της ύλης που επέλεξε ο εκπ/κός.	85	15,5	119	21,8	178	32,5	108	19,7	57	10,4
6	Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην διδακτική πράξη.	10	1,8	22	4	73	13,3	204	37,3	238	43,5
7	Χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας.	4	7	22	4	76	13,9	158	28,9	287	52,5
8	Επανάληψη δυσνόητων σημείων ώστε να κατανοηθούν από τους μαθητές.	11	2	15	2,7	40	7,3	147	26,9	334	61,1
9	Δραστηριότητες για την κατανόηση της νέας γνώσης.	23	4,2	45	8,2	162	24,6	219	40	98	17,4
10	Ελεύθερη έκφραση απόψεων μαθητών.	9	1,6	18	3,3	57	10,4	153	28	82	15
11	Αποβολή των μαθητών που εμποδίζουν το μάθημα.	76	13,9	112	20,5	170	31,1	107	19,6	82	15
12	Μετάθεση ευθύνης στο διευθυντή για τιμωρία μαθητών.	91	16,6	139	25,4	167	30,5	80	14,6	70	12,8
13	Ο εκπ/κος την επιβάλλει πειθαρχία ως προσωπικότητα.	15	2,7	51	5,7	80	14,6	172	31,4	249	45,5
14	Ανεκτικοί εκπ/κοί.	129	23,6	144	26,3	165	30,2	66	12,4	43	7,9
15	Απόλυτη υπακοή των μαθητών στους εκπ/κούς.	43	7,9	89	16,3	187	34,2	153	28	75	13,7

α/α	ΜΕΤΑΒΑΛΗΤΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΕΛΑΧΙΣΤΑ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16	Σταθερότητα & διαλλακτικότητα εκπ/κού στις στάσεις ή συμπεριφορές του ίδιου ή των μαθητών του.	15	2,7	31	5,7	138	25,2	224	41	139	25,4
17	Ο εκπ/κος καυτηριάζει τις απαντήσεις των μαθητών.	188	34,4	109	19,9	115	21,0	95	17,4	40	7,3
18	Μη είρων και διακριτικός εκπ/κός.	77	14,1	39	7,1	43	7,9	86	15,7	302	55,2
19	Όχι ονομαστικές ερωτήσεις.	66	12,1	85	15,5	205	37,5	91	16,6	100	18,3
20	Επίπληξη & νουθεσίες στους αδιάβαστους μαθητές.	126	23	155	28,3	168	30,7	74	13,5	24	4,4
21	Χρήση του μπλοκ βαθμολόγησης κατά την προφορική εξέταση.	144	16,3	90	16,5	142	26	96	17,6	75	13,7
22	Ανάθεση εργασιών που απαιτούν ειδικό εξοπλισμό	123	22,5	166	30,3	159	29,1	57	10,4	42	7,7
23	Εξέταση μαθητών σε δυσκολότερα θέματα με σκοπό την διάκριση των καλύστερων.	107	19,6	132	24,1	143	26,1	111	20,3	54	9,9
24	Υποβολή πολλών γραπτών εξετάσεων την ίδια μέρα	240	43,9	131	23,9	109	19,9	46	8,4	21	3,8
25	Αξιολόγηση μαθητή μόνο βάση της επίδοσης και όχι της συμπεριφοράς.	216	39,5	129	23,6	99	18,1	57	10,4	46	8,4
26	Συνολική αξιολόγηση βάση επιδόσεων, συμπεριφοράς & ήθους	18	3,3	29	5,3	63	11,1	116	21,1	321	58,7
27	Απειλή αυστηρών ποινών σε μαθητές προς αποτροπή βίας.	81	14,8	72	13,2	148	27,1	137	25	109	19,9

α/α	ΜΕΤΑΒΑΛΗΤΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΕΛΑΧΙΣΤΑ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
28	Επίπληξη μαθητών που παρεμβαίνουν συστηματικά τους κανόνες της τάξης	29	5,3	60	11	197	36	184	33,6	77	14,1
29	Επιβολή ποινών σε μαθητές που συστηματικά δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα.	108	19,7	113	20,7	172	31,4	119	21,8	35	6,4
30	Ενημέρωση των γονέων από τον εκπ/κό	63	11,5	66	12,1	122	22,3	179	32,7	117	21,4
31	Αμερόληπτος εκπ/κός	35	6,4	26	4,8	71	13	126	23	189	52,8
32	Ολοκλήρωση του μαθήματος και στο διάλειμμα αν είναι αναγκαίο	194	35,5	110	20,1	123	22,5	72	13,2	48	8,8
33	Διάλλειμα ανήκει στον μαθητή	22	4	49	9	82	15	89	16,3	305	55,8
34	Καθορισμός κανόνων συμπεριφοράς & επιτήρηση από τον εκπ/κό.	57	10,4	70	12,8	158	28,9	172	31,4	90	16,5
35	Ο μαθητής γνωρίζει τα όρια συμπεριφοράς του στο σχολείο	26	4,8	54	9,9	201	36,7	158	28,9	108	19,7
36	Οι συνεχείς συμβουλές εκπ/κών έχουν τα αντίθετα αποτελέσματα	43	7,9	83	15,2	169	30,9	134	24,5	118	21,6
37	Οι νουθεσίες των εκπ/κών αξίζουν όταν γίνονται με μέτρο, την κατάλληλη στιγμή & με κατάλληλο ύφος.	24	4,4	36	6,6	176	32,2	194	35,5	117	21,4
38	Ενόχληση του μαθητή σε ρόλο εξυπηρέτησης του εκπ/κού	218	39,9	109	19,9	97	17,7	61	11,2	62	11,3

α/α	ΜΕΤΑΒΑΛΗΤΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΕΛΑΧΙΣΤΑ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
39	Ειρωνικός σχολιασμός του ντυσίματος των μαθητών από τον εκπ/κό στο σχολείο.	351	64,2	94	17,2	76	13,9	18	3,3	8	1,5
40	Απαγόρευση συμπεριφοράς και ντυσίματος που θεωρείται ασεβείς για τον εκπ/κό.	92	16,8	96	17,6	120	21,9	126	23	113	20,7
41	Ειρωνικός σχολιασμός του ντυσίματος των μαθητών από τον εκπ/κό εκτός σχολείου.	414	75,7	56	10,2	42	7,7	24	4,4	11	2
42	Επιπλήξει σε μαθητές που καπνίζουν εκτός σχολείου & νουθεσίες των εκπ/κών	140	25,6	103	18,8	110	20,1	98	17,9	96	17,6
43	Οι δραστηριότητες εκτός σχολείου δεν εμπίπτουν στις αρμοδιότητες του εκπ/κού.	111	20,3	58	10,6	88	16,1	88	16,1	202	36,9

Κατά τον μαθητή λοιπόν ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει πολύ έως πολύ καλή γνώση του αντικειμένου σε ποσοστό (94%). Άρα η γνωστική αυθεντία που εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό προσόν. Εκτός όμως από τις γνώσεις ο εκπαιδευτικός είναι σωστό να διερευνά το γνωστικό επίπεδο της τάξης για να προσαρμόζει τις απαιτήσεις του από πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό (67%). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν είναι σημαντικό να γνωρίζει την τάξη του για να μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών του. Οι μαθητές επίσης θεωρούν πως στόχος του δασκάλου κατά την παράδοση της νέας ενότητας είναι πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό (83,3%) να χρησιμοποιεί γλώσσα την οποία να αντιλαμβάνεται ο

μαθητής, να χρησιμοποιούν πολλά παραδείγματα από την σύγχρονη πραγματικότητα για την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος από πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό (79,8%). Οι μαθητές έχουν την αντίληψη ότι ο δάσκαλος πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό (88%) πρέπει να κάνει κατανοητή την γνώση που διδάσκει σε όλους τους μαθητές ακόμα και αν χρειαστεί να επαναλάβουν πολλές φορές το κομμάτι που δεν έγινε αντιληπτό από τους μαθητές.

Επικρατεί επίσης η άποψη ότι ο μαθητής αφομοιώνουν καλύτερα την νέα γνώση όταν συμμετέχουν και οι ίδιοι στην διδακτική πράξη και δεν είναι απλοί θεατές. Πολύ έως πάρα πολύ σε ποσοστό (80,8%) αυτό μπορεί να γίνει με την χρήση κατάλληλων ερωτήσεων τις οποίες θα θέσει ο καθηγητής για να εξυπηρετήσει την συμμετοχή του μαθητή. Επίσης ο μαθητής πολύ έως και πάρα πολύ αφομοιώνει τη νέα γνώση όταν ο καθηγητής χρησιμοποιεί βοηθητικά μέσα στην διδασκαλία όπως εκδρομές, οπτικοακουστικά υλικά (81,4%) και μετά το τέλος της παράδοσης ο μαθητής να συμμετέχει σε δραστηριότητες που οργάνωσε ο δάσκαλος (57,9%) δηλαδή στη μάθηση ο μαθητής έχει ενεργή δράση και δεν είναι παθητικός δέκτης. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να πείσει τον μαθητή ότι η μάθηση είναι μια ενδιαφέρουσα διαδικασία στην οποία μπορεί να συμμετέχει για να αναπτύξει τον χαρακτήρα του και να εμπλουτίσει τις γνώσεις του και όχι μια καταναγκαστική υποχρέωση.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενδιαφέρεται για τους μαθητές, δηλαδή να υπολογίζει ότι έχουν και άλλες υποχρεώσεις εκτός από το δικό του μάθημα. Άρα η ύλη του μαθήματος εξαρτάται τόσο από τον δάσκαλο όσο και από τον μαθητή. Οι μαθητές απάντησαν ότι ο δάσκαλος να επιλέγει μόνος του την ύλη σε ποσοστό καθόλου έως ελάχιστα (37,3%) αλλά εξίσου σημαντικό είναι και το ποσοστό μέτρια (32,5%) το οποίο δείχνει ότι ο καθηγητής μπορεί να αποφασίσει για την ύλη αρκεί να μην έχει υπερβολικές απαιτήσεις αυτό εξαρτάται βέβαια και από την σχέση που έχει αναπτύξει ο μαθητής με τον εκπαιδευτικό. Εκτός από την ύλη σημαντικό θέμα είναι και οι γραπτές εξετάσεις, ο δάσκαλος μπορεί να αδιαφορεί και να βάζει τεστ στο μαθητή ενώ έχει γράψει ήδη άλλο σε ποσοστό (67,8%) καθόλου έως ελάχιστα.

Για μεγάλο χρονικό διάστημα στο παρελθόν επικράτησε η άποψη ότι ο καθηγητής δεν μπορεί να είναι δημοκρατικός και ταυτόχρονα να έχει την τάξη σε πειθαρχία. Με το πέρασμα των χρόνων όμως οι απόψεις άλλαξαν και ο ρόλος του εκπαιδευτικού πήρε μια πιο δημοκρατική μορφή. Στόχος του εκπαιδευτικού δεν είναι

να επιβάλει την πειθαρχία στην τάξη με τις φωνές αλλά με τον σεβασμό που αποπνέει στους μαθητές (76,9%). Οι μαθητές σέβονται τον δάσκαλο τους γιατί είναι αξιόλογος και με προσωπικότητα και όχι γιατί τους τον επιβάλει το σύστημα του σχολείου ή της κοινωνίας. Ακόμα ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει σταθερές απόψεις δηλαδή να μην αλλάζει συνέχεια γνώμη σε θέματα τα οποία είναι σοβαρά και αφορούν την στάση του μέσα στην τάξη αλλά και του μαθητή, χωρίς αυτό να τον αποτρέπει ταυτόχρονα από το να απαγορεύει την έκφραση διαφορετικών και αντίθετων με τις δικές του απόψεις (84,7%) άλλωστε στόχος του σχολείου είναι η μάθηση και η δημιουργία και αυτά δεν μπορούν να επιτευχθούν χωρίς την πολυφωνία.

Βασική προϋπόθεση της δημοκρατίας είναι και ο σεβασμός προς τους άλλους άρα ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός πρέπει να σέβεται τον μαθητή. Ο σεβασμός του δασκάλου προς τον μαθητή υφίσταται όταν ο δάσκαλος δεν ειρωνεύεται τον μαθητή για κανένα λόγο (70,9%). Ο δάσκαλος δεν χρησιμοποιεί τα λάθη του μαθητή για να των προσβάλει και να τον κάνει να νοιώσει μειονεκτικά. Επίσης οι μαθητές πιστεύουν ότι όταν ο δάσκαλος καυτηριάζει τις λάθος απαντήσεις που έχουν δώσει δεν τους βοηθά να είναι πιο προσεκτικοί (54,3%) αλλά πολλές φορές τους κάνει πιο δειλούς γιατί φοβούνται αυτή την ειρωνεία. Ακόμα αρνητικές επιπτώσεις στην απόδοση του μαθητή μπορεί να έχει το μπλοκ βαθμολογίας για το οποίο και οι μαθητές εκφράζονται αρνητικά στην χρήση του από τον καθηγητή μέσα στην τάξη (42,8%) Ο καθηγητής πρέπει να είναι δίκαιος και αντικειμενικός και να μην ξεχωρίζει τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς» (75,8%). Επίσης οι μαθητές διαφωνούν με την ενέργεια των εκπαιδευτικών να βάζουν δύσκολα θέματα προκειμένου να διακρίνουν τους καλούς μαθητές (43,7%). Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να έχει απαιτήσεις από των μαθητή στις οποίες δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθει όπως να αναθέτει εργασίες στον μαθητή που απαιτούν εξοπλισμό που ο ίδιος δεν διαθέτει (52,8%).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει γενικά να χαρακτηρίζεται από υπομονή και ανοχή απέναντι στους μαθητές. Παρόλα αυτά όμως δεν πρέπει να αντιδρά όταν η διδασκαλία κινδυνεύει από τους πολύ άτακτους μαθητές; Αν και οι μαθητές έχουν την τάση να είναι ενάντια την τιμωρία και πιστεύουν ότι ο δάσκαλος πρέπει να έχει υπομονή και ανοχή, πιστεύουν ότι οι μαθητές οι οποίοι ξεπερνούν τα όρια, δείχνουν ασέβεια και διαταράσσουν το μάθημα πρέπει να τιμωρούνται (49,9%). Όμως

σημαντικό είναι το ποσοστό των μαθητών που πιστεύουν να μην να υπάρχει τιμωρία αλλά όταν είναι ανάγκη και όταν ο μαθητής δεν υπακούσει στις συστάσεις (μέτρια 31,1). Επίσης οι μαθητές αποδέχονται την εξουσία του δασκάλου μέσα στο σχολείο καθώς πιστεύουν ότι αυτοί έχουν τον κύριο λόγο στις αποφάσεις (41,7%), ακόμα υπάρχει και ένα ποσοστό (34,2%) το οποίο αποδέχεται μέτρια την εξουσία του δηλαδή να ο καθηγητής έχει την εξουσία να παίρνει αποφάσεις αρκεί να μην είναι αυθαίρετες και σε βάρος των μαθητών.

Ο καθηγητής πρέπει να τιμωρεί μόνος του τους μαθητές και να μην τους στέλνει με το παραμικρό στον διευθυντή (42%), ή να αξιολογεί την κατάσταση και μόνο αν είναι σοβαρή να καταφεύγει στον διευθυντή (30,5%). Οι μαθητές αναγνωρίζουν στον εκπαιδευτικό το δικαίωμα να χρησιμοποιεί απειλές για να αποτρέψει τους μαθητές να έχουν βίαιες συμπεριφορές μέσα στο σχολείο (44,9%).

Ο καθηγητής πρέπει να ξεκαθαρίζει τους κανόνες που πρέπει να έχουν οι μαθητές μέσα στην τάξη τους οποίους θα τηρεί πρώτα ο ίδιος δίνοντας τους το παράδειγμα. Ο καθηγητής πρέπει να επιτηρεί τους μαθητές και να επιβραβεύει ή να επιπλήττει ανάλογα με το αν ακολουθούν τους κανόνες ή όχι (47,9%) και ακόμα οι μαθητές θεωρούν πως ο καθηγητής πρέπει να τιμωρεί τους μαθητές οι οποίοι συστηματικά παραβαίνουν τους κανόνες που οι άλλοι μαθητές ακολουθούν και ενοχλούν τους συμμαθητές τους (47,7%). Όμως οι μαθητές είναι αντίθετοι στο να επιβάλει ο δάσκαλος ποινές όταν αυτοί δεν κάνουν ασκήσεις ή δεν φέρουν το βιβλίο τους συστηματικά (40,4%)ν το ίδιο και όταν δεν έχουν μελετήσει (51,3%). Άρα ο καθηγητής πρέπει να επιβάλει ποινές όταν οι μαθητές εμποδίζουν την διδακτική πράξη.

Ο καθηγητής δεν πρέπει να φέρνει σε δύσκολη θέση τους μαθητές του για αυτό και δεν πρέπει να απευθύνει προσωπικές ερωτήσεις στους μαθητές, αλλά μόνο σε αυτούς που γνωρίζει ότι είναι δειλοί και διστάζουν να σηκώσουν χέρι. Η αξιολόγηση του μαθητή πρέπει να γίνεται μόνο βάση των επιδόσεών του γραπτών και προφορικών; Η βαθμολογία είναι ένα είδος επιβράβευσης του μαθητή για αυτό πρέπει να βαθμολογείται η συνολική εικόνα οι επιδόσεις, η συμπεριφορά του και το ήθος του (79,9%).

Οι μαθητές πιστεύουν πως γνωρίζουν πια πρέπει να είναι η συμπεριφορά τους μέσα στο σχολείο (48,6%) και δεν χρειάζονται τις συμβουλές του δασκάλου.

Αντίθετα οι συνεχείς συμβουλές χωρίς λόγο προκαλούν τις αντιδράσεις των μαθητών (46,1%), οι μαθητές τις αποδέχονται και τις αξιοποιούν όταν γίνονται με μέτρο, την κατάλληλη στιγμή και με σωστό τρόπο (56,9%).

Οι μαθητές ενοχλούνται όταν ο δάσκαλος τους τρώει το διάλλειμα καθώς πιστεύουν πως είναι για να ξεκουραστούν (72%) και δεν πρέπει ο καθηγητής να τους το στερεί για να ολοκληρώσει το μάθημα. Αντίθετα δεν ενοχλούνται όταν οι καθηγητές τους ζητούν διάφορες εξυπηρετήσεις, οι μαθητές δεν έχουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα να βοηθήσουν τους δασκάλους τους (59,8%).

Ο δάσκαλος έχει το δικαίωμα να απαγορεύσει συμπεριφορές στον μαθητή μέσα στην τάξη οι οποίες θεωρεί ότι δείχνουν ασέβεια στο πρόσωπό του όπως να μασάει τσίχλα ή να τρώει την ώρα του μαθήματος, να φοράει γάντι ή σκούφο (43,7%). Όμως θεωρούν ότι το ντύσιμο γενικά στο σχολείο είναι προσωπική τους υπόθεση και ο δάσκαλος δεν έχει δικαίωμα να επέμβει και να κάνει παρατηρήσεις (81,4%).

Έχει άραγε το δικαίωμα ο εκπαιδευτικός να παρέμβει σε θέματα και καταστάσεις τα οποία συμβαίνουν εκτός του χώρου του σχολείου; Οι μαθητές εκφράζονται αρνητικά θεωρούν πως εκτός του χώρου του σχολείου οι καθηγητές δεν έχουν το δικαίωμα να συμβουλεύουν για τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής ντύνεται και διασκεδάζει (85,9%). Ακόμα δεν έχει το δικαίωμα ο δάσκαλος να συμβουλέψει το μαθητή για το πώς θα εκμεταλλευτεί τον ελεύθερο χρόνο του αφού δεν είναι στις δικαιοδοσίες του (53%). Τέλος οι μαθητές θεωρούν ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να τον επιπλήξει για θέματα τα οποία συμβαίνουν εκτός σχολείου ακόμα και όταν πρόκειται για θέματα όπως το κάπνισμα όταν δεν γίνεται στο σχολικό χώρο (44,4%).

Άρα οι μαθητές θεωρούν πως ο δάσκαλος έχει το δικαίωμα να τους νουθετεί και να τους συμβουλεύει για γεγονότα και συμπεριφορές τις οποίες έχει ο μαθητής μέσα στο σχολείο και κυρίως μέσα στην σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς για την επίδοση και την συμπεριφορά των μαθητών μέσα στο σχολείο (54,1%).

Η δεύτερη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά το πώς οι μαθητές αντιδρούν με τρόπους τους οποίους εμείς τους αναφέραμε όταν ο εκπαιδευτικός ξεπερνά τα όρια της εξουσίας που έχει μέσα στην τάξη κατά την γνώμη τους. Οι

απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας II: Πόσο συχνά ο μαθητής αντιδρά με τους παρακάτω τρόπους ή συμπεριφορές μέσα στο σχολείο σε περίπτωση που κάποιος καθηγητής ξεπερνά τα όρια της «εξουσίας» που έχει μέσα στην τάξη κατά την εκτίμηση του.

α/α	ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΠΟΤΕ		ΣΠΑΝΙΑ		ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ		ΣΥΧΝΑ		ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Ο μαθητής αγνοεί τις κατευθύνσεις ή συμβουλές του εκπ/κού	154	28,2	192	35,1	124	22,7	49	9	28	5,1
2	Ο μαθητής διαμαρτύρεται για την άδικη συμπεριφορά του εκπ/κού με ευγένεια.	47	8,6	98	17,9	171	31,3	132	24,1	99	18,1
3	Άδικη συμπεριφορά του εκπ/κού, ο μαθητής διαμαρτύρεται με έντονο τρόπο	211	17,2	145	26,5	113	20,7	38	6,9	40	7,3
4	Προσωπική συζήτηση με των εκπ/κό για την άδικη στάση του.	94	17,2	120	21,9	189	34,6	87	15,9	57	10,4
5	Ο μαθητής δεν έχει περιθώρια αντίδρασης στην αδικία του εκπ/κού.	110	20,1	118	21,6	162	29,6	108	19,7	49	9
6	Ο μαθητής δεν αντιδρά στην άδικη στάση του εκπ/κού γιατί φοβάται τις συνέπειες.	93	17	153	28	139	25,4	104	19	58	10,6
7	Ο εκπ/κός έχει τον κύριο λόγο στο σχολείο & οι μαθητές πρέπει να των σέβονται.	51	9,3	104	19,3	144	26,3	116	21,2	110	20,1

α/α	ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΠΟΤΕ		ΣΠΑΝΙΑ		ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ		ΣΥΧΝΑ		ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
8	Ο μαθητής ζητά την γνώμη των γονιών για να αντιμετωπίσει τον εκπ/κό	71	13	103	18,8	147	26,9	116	21,2	110	20,1
9	Ο μαθητής ζητά παρέμβαση γονιών για την αντιμετώπιση του εκπ/κού.	155	28,3	139	25,4	132	24,1	78	14,3	43	7,9
10	Ο μαθητής ζητά την παρέμβαση των γονιών στον διευθυντή.	241	44,1	133	24,3	89	16,3	55	10,1	29	5,3
11	Ο μαθητής ζητά την γνώμη των συμμαθητών για την αντιμετώπιση του εκπ/κού.	60	11	74	13,5	115	21	153	28	145	26,5
12	Ο μαθητής ζητά βοήθεια από τον διευθυντή.	214	39,1	157	28,7	112	20,5	37	6,8	27	4,9

Ο μαθητής λοιπόν δέχεται ότι ο εκπαιδευτικός είναι η αρχή μέσα στο σχολείο αλλά αντιδρά σε αυτόν όταν πιστεύει πως κάνει κατάχρηση εξουσίας και καταπατά τα δικαιώματά του ή όταν πιστεύει πως είναι άδικος απέναντί του. Όταν λοιπόν ο μαθητής νοιώθει την αδικία του δασκάλου αποφασίζει να υπερασπιστεί τον εαυτό του για την αδικία που γίνεται στο πρόσωπό του την στιγμή που αδικείται από συχνά έως πολύ συχνά σε ποσοστό (42,2%) και μπορεί να κάνει υπομονή ώστε να λύσει το πρόβλημα που έχει προκύψει σε προσωπικό επίπεδο με τον καθηγητή στο διάλειμμα από ποτέ έως σπάνια σε ποσοστό (39,1%).

Η θέση του δασκάλου στο σχολείο είναι πιο ισχυρή από αυτή του μαθητή. Η αδικία λοιπόν από τον από αυτόν που έχει την εξουσία προκαλεί πολλές φορές έντονες αντιδράσεις. Ο μαθητής όταν νοιώθει την αδικία να τον πνίγει αντιδρά άσχημα και πολλές φορές με αγένεια απέναντι στον εκπαιδευτικό και δεν διστάζει να το κάνει δημόσια από ποτέ έως σπάνια σε ποσοστό (65,1%). Την αντίδραση του μαθητή δεν μπορεί να περιορίσει ούτε το γεγονός ότι μπορεί τελικά να μην βρει το

δίκιο του (δηλαδή «δεν τον παίρνει» να αντιδράσει 41,7%) ή οι συνέπιες που μπορεί να έχει από τον εκπαιδευτικό λόγω της αμφισβήτησης στο πρόσωπό του (45%).

Ο μαθητής λοιπόν δεν μπορεί να ανεχτεί την αδικία που γίνεται στο πρόσωπο του. Ωστόσο αναγνωρίζει την εξουσία του δασκάλου όταν αυτή δε τον καταπιέζει. Πιστεύει όμως πως πρέπει να σέβεται τον καθηγητή του, να τον υπακούει και να μην αντιδρά έντονα ή με αυθάδεια στο πρόσωπό του (45,4%) εκτός από μερικές φορές που ο μαθητής κρίνει πως πρέπει να αμφισβητήσει την αρχή του δασκάλου(25,4%). Βασισμένος σε αυτή την αρχή ο μαθητής ναι μεν αντιδρά αλλά δηλώνει πως δεν αγνοεί τις κατευθύνσεις του δασκάλου και συμμορφώνεται σε αυτές (63,3%) ή ανάλογα με την περίπτωση εξετάζει τις συμβουλές του δασκάλου και τις ακολουθεί ή τις αγνοεί (22,7%). Ο δάσκαλος είναι εξουσία μέσα στο σχολείο, ο μαθητής τον σέβεται και ακολουθεί τις συμβουλές του όχι όμως χωρίς να τις αξιολογεί (δηλαδή αν ο καθηγητής δικαιούται να εκφράσει την γνώμη του) και φυσικά αντιδρά όταν ο δάσκαλος είναι καταπιεστικός και εξουσιαστικός.

Οι μαθητές λοιπόν στην προσπάθεια ν' αντιδράσουν στο δάσκαλο κυρίως αποφασίζουν να το χειριστούν προσωπικά και να λύσουν μόνοι τους την παρεξήγηση με τον δάσκαλο ζητώντας όμως την συμβουλή των γονιών τους που διαθέτουν μεγαλύτερη πείρα (41.3%). Βέβαια τις περισσότερες φορές συζητούν το πρόβλημα με τους συμμαθητές τους μιας και πιστεύουν πως θα βρουν περισσότερη συμπαράσταση λόγω αλληλεγγύης είτε επειδή γνωρίζουν καλύτερα τον δάσκαλο με τον οποίο προέκυψε το πρόβλημα αφού είναι και αυτοί μέσα στο σχολείο (54,5%).

Ο μαθητής προτιμά να λύση το πρόβλημά του μόνος του και να μην απευθυνθεί στον διευθυντή για βοήθεια (67,8%) μάλλον επειδή πιστεύει πως δεν θα βρει το δίκιο του. Επίσης σπάνια ζητά και την βοήθεια του γονέα με την προσωπική του επικοινωνία, είτε με τον καθηγητή (53,7%) είτε με τον διευθυντή του σχολείου (68,4%) την επίλυση του προβλήματος που έχει προκύψει. Ο μαθητής είναι σε θέση να υπερασπίζεται τον εαυτό απέναντι στον δάσκαλο και επιλέγει να καταφύγει στην βοήθεια του διευθυντή ή του γονιού του όταν τον πρόβλημα είναι πάρα πολύ σοβαρό και δεν μπορεί μόνος του να χειριστεί την κατάσταση που έχει προκύψει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

3.1 ΈΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΙΠΛΗΣ ΕΙΣΟΔΟΥ

Προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός εξάρτησης μεταξύ δύο μεταβλητών, X και Y , δηλαδή να εξακριβωθεί η ένταση της συνάφειας τους, χρησιμοποιείται ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 . Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να καθοριστεί αν οι μεταβλητές X και Y είναι ανεξάρτητες. Η διατύπωση κάθε ελέγχου περιλαμβάνει τη μηδενική υπόθεση (H_0) και την εναλλακτική (H_A) και έχει την ακόλουθη μορφή:

H_0 : τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό

H_A : τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

Η τιμή της στατιστικής X^2 συγκρίνεται με την πιθανότητα παρατήρησης της τιμής αυτής (P-value) και οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Αν $P\text{-value} < 0,10$: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=10\%$
- Αν $P\text{-value} < 0,05$: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$
- Αν $P\text{-value} < 0,01$: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=1\%$

Η σύμπτωση της συχνότητας εμφάνισης των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών εμφανίζεται σε ένα πίνακα διπλής εισόδου. Στη συνέχεια παρατίθεται η ανάλυση των ελέγχων υποθέσεων και των πινάκων διπλής εισόδου της έρευνας. Οι συσχετίσεις των διάφορων μεταβλητών της έρευνας έγιναν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 18.

Προκειμένου να γίνουν πιο έγκυρες οι συσχετίσεις μεταξύ κάποιων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, χρειάστηκε να γίνουν κάποιες συγχωνεύσεις και οι μεταβλητές να μετατραπούν σε ψευδομεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, οι πεντάτιμες μεταβλητές, μετατράπηκαν σε τρίτιμες. Ειδικότερα οι μεταβλητές πριν το μετασχηματισμό τους, είχαν την εξής μορφή:

Ποτέ: 1	Καθόλου:1
Σπάνια:2	Ελάχιστα:2
Μερικές φορές:3	Μέτρια:3
Συχνά:4	Πολύ:4
Σχεδόν πάντα:5	Πάρα πολύ:5

** Να σημειωθεί ότι δίπλα από την κάθε κατηγορία, παριστάνεται η κωδικοποίησή της.*

Μετά το μετασχηματισμό, οι μεταβλητές, πλέον ως ψευδομεταβλητές, είχαν την εξής μορφή:

Σε μικρό βαθμό (1+2):1
Σε μέτριο βαθμό:2
Σε μεγάλο βαθμό(4+5):3

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι: Ο βαθμός στον οποίο οι καθηγητές πρέπει να είναι ανεκτικοί και να μην τιμωρούν τους μαθητές τους ακόμα και αν αυτοί ξεπερνούν τα όρια, δείχνουν ασέβεια και διαταράσσουν το μάθημα σε αλληλεξάρτηση με το δικαίωμα του καθηγητή να καυτηριάζει τις «ανόητες» απαντήσεις των μαθητών, ώστε να είναι πιο προσεκτικοί.

ΕΚΠ/ΚΟΣ ΚΑΥΤΗΡΙΑΖΕΙ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΕΚΤΙΚΟΙ ΕΚΠ/ΚΟΙ.		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ	(N)	55	22	26	15	11	129
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	42,6%	17,1%	20,2%	11,6%	8,5%	100,0%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	(N)	43	32	38	25	6	144
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	29,9%	22,2%	26,4%	17,4%	4,2%	100,0%
ΜΕΤΡΙΑ	(N)	54	41	35	28	7	165
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	32,7%	24,8%	21,2%	17,0%	4,2%	100,0%
ΠΟΛΥ	(N)	20	7	13	19	7	66
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	30,3%	10,6%	19,7%	28,8%	10,6%	100,0%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	(N)	16	7	3	8	9	43
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	37,2%	16,3%	7,0%	18,6%	20,9%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	188	109	115	95	40	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	34,4%	19,9%	21,0%	17,4%	7,3%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου συνάρτησης χ^2 για τις μεταβλητές «ανεκτικοί εκπ/κοί» και «καυτηριασμός λανθασμένων απαντήσεων» έδωσε τιμή $\chi^2=39.837$ και $P\text{-value}=0,001 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) επομένως υπάρχει στατιστική σημαντική εξάρτηση του ανεκτικού εκπ/κού, με τον καυτηριασμό των ανόητων απαντήσεων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα οι μαθητές σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό 72,5% θεωρούν ότι ο εκπ/κός πρέπει να είναι από καθόλου έως και ελάχιστα ανεκτικοί στις περιπτώσεις που οι μαθητές δείχνουν ασέβεια και διαταράσσουν το μάθημα και αντίστοιχα καθόλου να μην καυτηριάζουν τις ανόητες απαντήσεις των μαθητών ακόμα και όταν έχουν σκοπό να τους επιστήσουν την προσοχή. Παρατηρούμε λοιπόν πως οι μαθητές αναγνωρίζουν την δύναμη του δασκάλου να τους τιμωρεί όταν ξεπερνούν τα όρια και ενοχλούν, αλλά παράλληλα έχουν την απαίτηση και αυτός να τους σέβεται και να μην τους επικρίνει.

ΠΙΝΑΚΑΣ II: Σε ποιο βαθμό ο δάσκαλος μπορεί να αποβάλλει από την τάξη τους πολύ άτακτους μαθητές με στόχο να μην εμποδίζεται το μάθημα σε αλληλεξάρτηση

με τον βαθμό τον οποίο οι μαθητές πρέπει να υπακούουν τους καθηγητές γιατί έχουν τον κύριο λόγο στην λήψη αποφάσεων.

ΥΠΑΚΟΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠ/ΚΟΥΣ ΑΠΟΒΟΛΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ	(N)	18	11	18	16	13	76
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	23,7%	14,5%	23,7%	21,1%	17,1%	100,0%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	(N)	3	26	42	29	12	112
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	2,7%	23,2%	37,5%	25,9%	10,7%	100,0%
ΜΕΤΡΙΑ	(N)	11	25	65	53	16	170
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	6,5%	14,7%	38,2%	31,2%	9,4%	100,0%
ΠΟΛΥ	(N)	5	16	42	29	15	107
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	4,7%	15,0%	39,3%	27,1%	14,0%	100,0%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	(N)	6	11	20	26	19	82
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	7,3%	13,4%	24,4%	31,7%	23,2%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	43	89	187	153	75	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	7,9%	16,3%	34,2%	28,0%	13,7%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «αποβολή των μαθητών που εμποδίζουν το μάθημα» και «υπακοή μαθητών στους εκπ/κούς» έδωσε τιμή $\chi^2=52,407$ και $P_value=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) επομένως υπάρχει στατιστική σημαντική εξάρτηση του βαθμού αποβολής των μαθητών που εμποδίζουν το μάθημα σε σχέση βαθμό υπακοής των μαθητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα οι μαθητές πιστεύουν σε ποσοστό (63,7%) ότι «μέτρια» πρέπει να υπακούουν πάντα τους καθηγητές γιατί αυτοί έχουν τον κύριο λόγο μέσα στο σχολείο στην λήψη αποφάσεων ενώ αντίστοιχα από «πολύ» έως και «πάρα πολύ» οι καθηγητές να αποβάλλουν τους πολύ άτακτους μαθητές που εμποδίζουν την διαδικασία της διδακτικής πράξης. Αντίθετα ελάχιστοι μαθητές (2,7%) δήλωσαν «ελάχιστα» οι καθηγητές να αποβάλουν τους μαθητές από την τάξη και «καθόλου» να υπακούουν τους καθηγητές. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι καθηγητές έχουν τον κύριο λόγο στην λήψη αποφάσεων μέτρια και παράλληλα πολύ μεγάλο δικαίωμα να αποβάλλουν τους μαθητές για να προστατέψουν τη διδασκαλία και τους άλλους μαθητές.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙΙ: Σε ποίο βαθμό οι μαθητές πιστεύουν πως οι καθηγητές μπορούν να επιπλήττουν με αυστηρά λόγια και νουθεσίες όταν αυτοί είναι αδιάβαστοι σε αλληλεξάρτηση με το αν μπορούν οι εκπ/κοί να χρησιμοποιούν την απειλή αυστηρών ποινών για να τους αποτρέψουν από κακές πράξεις.

ΑΠΕΙΛΗ ΑΥΣΤΗΡΩΝ ΠΟΙΝΩΝ ΕΚΠ/ΚΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΣ ΑΠΟΤΡΟΠΗ ΒΙΑΙΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ ΕΠΙΠΛΗΞΗ & ΝΟΥΘΕΣΙΕΣ ΣΤΟΥΣ ΑΔΙΑΒΑΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ	(N)	32	20	27	20	27	126
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	25,4%	15,9%	21,4%	15,9%	21,4%	100,0%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	(N)	20	20	54	35	26	155
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	12,9%	12,9%	34,8%	22,6%	16,8%	100,0%
ΜΕΤΡΙΑ	(N)	17	25	49	50	27	168
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	10,1%	14,9%	29,2%	29,8%	16,1%	100,0%
ΠΟΛΥ	(N)	8	5	16	29	16	74
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	10,8%	6,8%	21,6%	39,2%	21,6%	100,0%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	(N)	4	2	2	3	13	24
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	16,7%	8,3%	8,3%	12,5%	54,2%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	81	72	148	137	109	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	14,8%	13,2%	27,1%	25,0%	19,9%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «επίπληξη και νουθεσίες στους αδιάβαστους μαθητές» και « απειλή αυστηρών ποινών προς αποτροπή βίαιων πράξεων» έδωσε τιμή $\chi^2=56.143$ και $P_value=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) επομένως υπάρχει στατιστική σημαντική εξάρτηση του βαθμού επίπληξης των αδιάβαστων μαθητών και της απειλής αυστηρών ποινών για την αποτροπή βίαιων πράξεων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα σε ποσοστό (56,2%) είναι μέτρια αποδεκτή χρήση απειλών ακόμα και όταν πρόκειται για την προστασία του ίδιου του μαθητή για να αποφύγει να διαπράξει κάτι πολύ κακό στο σχολείο ενώ ταυτόχρονα είναι από «καθόλου» έως «ελάχιστα» αποδεκτές οι αυστηρές επιπλήξεις και οι νουθεσίες των

καθηγητών όταν οι μαθητές δεν έχουν μελετήσει. Αντίθετα σε ποσοστό (8,3%) αποδέχονται πάρα πολύ επιπλήξεις όταν δεν έχουν μελετήσει και παράλληλα ελάχιστα τις απειλές των αυστηρών ποινών.

ΠΙΝΑΚΑΣ IV: Σε ποιο βαθμό οι μαθητές γνωρίζουν τα όρια της συμπεριφοράς τους στο σχολείο σε αλληλεξάρτηση με την ενημέρωση που πρέπει να έχουν οι γονείς για την πρόοδο και την συμπεριφορά τους.

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΑ ΟΡΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠ/ΚΟ							
ΚΑΘΟΛΟΥ	(N)	6	10	14	13	20	63
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	9,5%	15,9%	22,2%	20,6%	31,7%	100,0%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	(N)	4	6	20	21	15	66
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	6,1%	9,1%	30,3%	31,8%	22,7%	100,0%
ΜΕΤΡΙΑ	(N)	2	9	52	40	19	122
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	1,6%	7,4%	42,6%	32,8%	15,6%	100,0%
ΠΟΛΥ	(N)	5	16	77	59	22	179
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	2,8%	8,9%	43,0%	33,0%	12,3%	100,0%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	(N)	9	13	38	25	32	117
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	7,7%	11,1%	32,5%	21,4%	27,4%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	26	54	201	158	108	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	4,8%	9,9%	36,7%	28,9%	19,7%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «ενημέρωση των γονέων από τον εκπ/κό» και «μαθητής γνωρίζει τα όρια συμπεριφοράς στο σχολείο» έδωσε τιμή $\chi^2=40.844$ και $P_value=0,001 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) επομένως υπάρχει στατιστική σημαντική εξάρτηση της ενημέρωσης των γονέων και της γνώσης των ορίων του μαθητή στο σχολείο σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Πιο συγκεκριμένα (54,4%) των μαθητών πιστεύει πως γνωρίζουν «πολύ» τα όρια της συμπεριφοράς τους μέσα στο σχολικό χώρο και ταυτόχρονα από «πολύ» έως «πάρα πολύ» πρέπει να υπάρχει ενημέρωση των γονέων από τους εκπ/κούς για την πρόοδο και την συμπεριφορά τους. Ενώ αντίθετα το (6,1%) πιστεύει στην ελάχιστη ενημέρωση των γονέων και στην πλήρη άγνοια των

ορίων της συμπεριφοράς τους. Άρα οι μεταβλητές λειτουργούν παράλληλα. Δηλαδή όσο περισσότεροι πιστεύουν πως γνωρίσουν τα όρια συμπεριφοράς τόσο περισσότεροι πιστεύουν στην ενημέρωση των γονέων.

ΠΙΝΑΚΑΣ V: Ο βαθμός αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης του μαθητή και της διακριτικής και μη ειρωνικής στάσης του δασκάλου.

ΜΗ ΕΙΡΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΟΣ ΕΚΠ/ΚΟΣ. ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	ΜΕΤΡΙΟ ΒΑΘΜΟ	ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	(N)	5	6	16	27
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	18,5%	22,2%	59,3%	100,0%
ΜΕΤΡΙΟ ΒΑΘΜΟ	(N)	19	12	26	57
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	33,3%	21,1%	45,6%	100,0%
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	(N)	92	25	346	463
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	19,9%	5,4%	74,7%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	116	43	388	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	21,2%	7,9%	70,9%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «ελεύθερη έκφραση μαθητών» και «διακριτικός και μη ειρων εκπ/κός» έδωσε τιμή $\chi^2=34.316$ και $P_value=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) επομένως υπάρχει στατιστική σημαντική εξάρτηση των μεταβλητών διακριτικός εκπ/κός και ελευθερία έκφρασης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα οι μαθητές σε ποσοστό (74,7%) πιστεύουν πως ο καθηγητής πρέπει να τους επιτρέπει να εκφράζουν τις απόψεις τους ακόμα και αν αυτές είναι διαφορετικές από αυτές του δασκάλου ενώ παράλληλα ο καθηγητής πρέπει σε μεγάλο βαθμό να είναι διακριτικός και να μην ειρωνεύεται τους μαθητές του. Αντίθετα ένα μικρό ποσοστό (18,5%) πιστεύουν σε μικρό βαθμό στην ελεύθερη έκφραση των μαθητών και στην διακριτικότητα του δασκάλου. Δηλαδή ο εκπ/κός πρέπει να είναι διακριτικό και παράλληλα να επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών αφού στόχος του καλού εκπαιδευτικού είναι να βοηθά τους μαθητές να αναπτύσσουν ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να έχουν γνώση και άποψη.

ΠΙΝΑΚΑΣ VI: Ο βαθμός με τον οποίο υπάρχει αλληλεξάρτηση στο δικαίωμα του δασκάλου να επιπλήττει και να νουθετεί όταν κάποιος μαθητής καπνίζει εκτός σχολείου και το δικαίωμα του δασκάλου να κρίνει τις δραστηριότητες του μαθητή εκτός σχολείου.

ΕΠΙΠΛΗΞΕΙ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΚΑΠΝΙΖΟΥΝ ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ & ΝΟΥΘΕΣΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΔΕΝ ΕΜΠΙΠΤΟΥΝ ΣΤΙΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠ/ΚΟΥ.							
ΚΑΘΟΛΟΥ	(N)	47	22	13	11	18	111
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	42,3%	19,8%	11,7%	9,9%	16,2%	100,0%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	(N)	10	11	12	16	9	58
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	17,2%	19,0%	20,7%	27,6%	15,5%	100,0%
ΜΕΤΡΙΑ	(N)	16	10	22	22	18	88
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	18,2%	11,4%	25,0%	25,0%	20,5%	100,0%
ΠΟΛΥ	(N)	13	19	22	22	12	88
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	14,8%	21,6%	25,0%	25,0%	13,6%	100,0%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	(N)	54	41	41	27	39	202
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	26,7%	20,3%	20,3%	13,4%	19,3%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	140	103	110	98	96	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	25,6%	18,8%	20,1%	17,9%	17,6%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «οι δραστηριότητες εκτός σχολείου δεν εμπίπτουν στις αρμοδιότητες του εκπ/κού» και «οι επιπλήξεις και νουθεσίες σε μαθητές που καπνίζουν εκτός σχολείου» έδωσε τιμή $\chi^2=45.071$ και $P_value=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) επομένως υπάρχει στατιστική σημαντική εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Οι μαθητές εκφράζουν την άποψη «πάρα πολύ» (47%) ότι ο δάσκαλος δεν έχει το δικαίωμα να εκφράζει την γνώμη του για τις

δραστηριότητες του μαθητή εκτός σχολείου ή να τους υποδεικνύει άλλες τις οποίες θεωρεί πιο χρήσιμες, παράλληλα από «καθόλου» έως «ελάχιστα» να επιπλήττει και να νουθετεί τους μαθητές που καπνίζουν εκτός σχολείου. Άρα οι μαθητές πιστεύουν πως οι καθηγητές δεν μπορούν να τους υποδείξουν και να τους συμβουλέψουν σε θέματα και πράξεις εκτός σχολείου ακόμα και αν είναι σημαντικά θέματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ VII: Σε ποιό βαθμό οι μαθητές υπακούν τον καθηγητή διότι αυτός έχει τον κύριο λόγο στο σχολείο και άρα οι μαθητές πρέπει να τον σέβονται σε αλληλεξάρτηση με την ευγενική αντίδραση του μαθητή όταν νοιώθει πως αδικείται.

Ο ΕΚΠ/ΚΟΣ ΕΧΕΙ ΤΟΝ ΚΥΡΙΟ ΛΟΓΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ & ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΤΩΝ ΣΕΒΟΝΤΑΙ. Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΕΤΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΔΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΕΚΠ/ΚΟΥ ΜΕ ΕΥΓΕΝΕΙΑ.		ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΠΟΤΕ	(N)	7	7	8	12	13	47
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	14,9%	14,9%	17,0%	25,5%	27,7%	100,0%
ΣΠΑΝΙΑ	(N)	5	23	16	35	19	98
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	5,1%	23,5%	16,3%	35,7%	19,4%	100,0%
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	(N)	6	31	49	59	26	171
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	3,5%	18,1%	28,7%	34,5%	15,2%	100,0%
ΣΥΧΝΑ	(N)	14	25	48	34	11	132
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	10,6%	18,9%	36,4%	25,8%	8,3%	100,0%
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	(N)	19	18	23	24	15	99
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	19,2%	18,2%	23,2%	24,2%	15,2%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	51	104	144	164	84	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	9,3%	19,0%	26,3%	30,0%	15,4%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «διαμαρτυρία μαθητή με ευγενικό τρόπο» και «ο εκπ/κός έχει τον κύριο λόγο στο σχολείο και ο μαθητής πρέπει να τον σέβεται» έδωσε τιμή $\chi^2=47.132$ και $P_value=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) επομένως υπάρχει στατιστική σημαντική

εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών σε επίπεδο στατιστική σημαντικότητας 1%. Άρα σε ποσοστό (49,7%) από «συχνά» έως «πολύ συχνά» οι μαθητές υπακούουν τους καθηγητές γιατί αυτοί έχουν τον κύριο λόγο, τους σέβονται και δεν αυθαδιάζουν, ταυτόχρονα αποφασίζουν να διαμαρτυρηθούν στην άδικη κατά την γνώμη τους συμπεριφορά του δασκάλου «μερικές φορές» με ευγενικό τρόπο. Αντίθετα σε ποσοστό (5,1%) ο μαθητής δεν πιστεύει ότι ο δάσκαλος έχει τον κύριο λόγο στο σχολείο και σπάνια επιλέγει να αντιδράσει με ευγενικό τρόπο στην αδικία του δασκάλου. Οι μαθητές λοιπόν δέχονται την εξουσία του δασκάλου αλλά κάποιες φορές επιλέγουν να διαμαρτυρηθούν ευγενικά στην αδικία που πιστεύουν πως υφίστανται.

ΠΙΝΑΚΑΣ VIII: Ο βαθμός στον οποίο αλληλεξαρτάται η προσαρμογή των απαιτήσεων του εκπ/κού στο γνωστικό επίπεδο της τάξης σε σχέση με την επανάληψη των σημείων που κατανόησαν οι μαθητές πάνω από μια φορά.

ΕΠΙΔΕΙΞΗ ΔΥΣΝΟΗΤΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ ΩΣΤΕ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΗΘΟΥΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	ΜΕΤΡΙΟ ΒΑΘΜΟ	ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ & ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΑΠΑΙΤΗΣΕΩΝ ΕΚΠ/ΚΟΥ					
ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	(N)	8	8	40	56
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	14,3%	14,3%	71,4%	100,0%
ΜΕΤΡΙΟ ΒΑΘΜΟ	(N)	6	15	103	124
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	4,8%	12,1%	83,1%	100,0%
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	(N)	12	17	338	367
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	3,3%	4,6%	92,1%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	26	40	481	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	4,8%	7,3%	87,9%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «διερεύνηση του γνωστικού επιπέδου μαθητών» και «επανάληψη δυσνόητων σημείων» έδωσε τιμή $\chi^2=26.410$ και $P_value= 0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) επομένως υπάρχει στατιστική σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δύο παραπάνω

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΧ: Ο βαθμός αλληλεξάρτησης που υπάρχει στις μεταβλητές ο δάσκαλος να τιμωρεί τους μαθητές που παραβαίνουν συστηματικά τους κανόνες στην τάξη σε σχέση με το να στέλνει του μαθητές για τιμωρία στο διευθυντή

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «επίπληξη μαθητών που παρεμβαίνουν συστηματικά τους κανόνες» και «τιμωρία από τον διευθυντή» έδωσε τιμή $\chi^2=112.571$ και $P_value=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) επομένως υπάρχει στατιστική σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δυο αυτών μεταβλητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Προκύπτει

λοιπόν πως οι μαθητές σε ποσοστό (55,2%) πιστεύουν από πολύ έως και πάρα πολύ στην τιμωρία των μαθητών που συστηματικά παραβαίνουν τους κανόνες αλλά παράλληλα σε μέτριο βαθμό πως ο καθηγητής πρέπει να απευθύνεται στον διευθυντή για την επιβολή της ποινής. Μάλλον οι μαθητές πιστεύουν πως ο ρόλος του διευθυντή είναι να παρεμβαίνει όταν υπάρχουν σημαντικά προβλήματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ Χ: Η αλληλεξάρτηση ανάμεσα στο φύλο και την διαμαρτυρία του μαθητή με έντονο τρόπο όταν τον πνίγει η αδικία.

ΑΔΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΕΚΠ/ΚΟΥ, Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΔΙΣΤΑΖΕΙ ΝΑ ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΗΘΕΙ ΦΥΛΟ		ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΟΡΙΤΣΙ	(N)	135	76	43	14	18	286
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	47,2%	26,6%	15,0%	4,9%	6,3%	100,0%
ΑΓΟΡΙ	(N)	76	69	70	24	22	261
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	29,1%	26,4%	26,8%	9,2%	8,4%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	211	145	113	38	40	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	38,6%	26,5%	20,7%	6,9%	7,3%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «φύλο» και «ο μαθητής διστάζει να διαμαρτυρηθεί δημόσια » έδωσε τιμή $\chi^2=25.229$ και $P_value=0,00 < \alpha=0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) επομένως υπάρχει στατιστική σημαντική εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Παρατηρούμε λοιπόν πως και τα δυο φύλα δε διστάζουν να αντιμιλήσουν και να υπερασπιστούν τον εαυτό τους όταν πιστεύουν πως αδικούνται. Οι μαθητές ανεξαρτήτως φύλου όταν νοιώθουν καταπίεση μπορούν να γίνουν και αγενείς χωρίς να σκεφτούν τις επιπτώσεις που θα έχουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία μπορούμε να καταλήξουμε στα παρακάτω συμπεράσματα. Οι μαθητές λοιπόν όσο αναφορά την έννοια της αυθεντίας του δασκάλου πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει γνώσεις πάνω στο γνωστικό του αντικείμενο το οποίο διδάσκει στους μαθητές καθώς και γνώσεις της διδακτικής.

Ειδικότερα με βάση τα ερευνητικά πορίσματα τα οποία προέκυψαν από τις απόψεις των μαθητών Β΄/θμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να προετοιμάζει το μάθημα για την αποδοτικότερη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός κατά την διδασκαλία πρέπει να ανακαλεί σχετικές γνώσεις και στον έλεγχο της γνωστικής ετοιμότητας του μαθητή. Ο καθηγητής να διατυπώνει ερωτήσεις στους μαθητές ώστε και οι ίδιοι να συμμετέχουν στην διδασκαλία, αλλά ταυτόχρονα με τον τρόπο αυτό μπορεί να ελέγχει τον βαθμό κατανόησης του μαθήματος. Επίσης να επαναλαμβάνει σημεία τα οποία ο ίδιος κρίνει δυσκολονόητα ή σημεία τα οποία οι μαθητές ζητούν διευκρινήσεις. (διδασκαλία με κυρίαρχο τον γνωσιομεταδοτικό ρόλο του καθηγητή.)

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει γνώσεις όλων των μορφών διδασκαλίας καθώς οι μαθητές προτιμούν την χρήση και των άλλων μορφών εκτός από την διάλεξη. Όμως για να είναι αποτελεσματική η χρήση τους ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογεί την μορφή διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει σε κάθε διδακτική ενότητα, και έναν επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι στον χρόνο που έχουν στην διάθεσή τους. Επίσης η γνώση αυτή μπορεί να των βοηθήσει να εναλλάσσει μορφές ή αλλάξει την μορφή

που έχει επιλέξει όταν δεν αποδίδει.

Σημαντικό είναι και το προφίλ του εκπαιδευτικού δηλαδή αν έχει αυταρχικό ή δημοκρατικό προφίλ. Μέσα στην τάξη πρέπει να υπάρχει ελευθερία έκφρασης. Οι μαθητές σε ένα κλίμα δημοκρατίας μπορούν ελεύθερα να εκφράζουν τις απόψεις τους ακόμα και όταν αυτές είναι διαφορετικές από τις απόψεις του δασκάλου. Ο εκπαιδευτικός να δείχνει υπομονή απέναντι στους άτακτους μαθητές και στους μαθητές που δεν είναι εντάξει στις υποχρεώσεις τους (αδιάβαστοι) καθώς και στα λάθη των μαθητών και να μην τους ειρωνεύεται.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι δίκαιος απέναντι στους μαθητές του και αντικειμενικός. Να διαθέτει παιδαγωγικό τακτ, να μην κάνει διακρίσεις ανάμεσα σε καλούς και κακούς, ζωηρούς και ήσυχους και να είναι δίκαιος στην βαθμολογία και να μην παρασύρεται από τα συναισθήματα που έχει για τον κάθε μαθητή θετικά ή αρνητικά.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν πρέπει να καταφέρει να επιβληθεί στην τάξη μέσω της προσωπικότητάς του. Δηλαδή να κερδίσει των σεβασμό των μαθητών μέσω των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και της ηθικής του. Όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία πείθουν τον μαθητή ότι ο εκπαιδευτικός κινείται από την αγάπη την οποία έχει για αυτόν και το ενδιαφέρον του να τον μορφώσει. Όταν λοιπόν ο καθηγητής κερδίσει τον σεβασμό των μαθητών δεν χρειάζεται να χρησιμοποιεί τις φωνές για να επιβληθεί σε αυτούς.

Οι μαθητές αναγνωρίζουν την εξουσία την οποία ο καθηγητής έχει μέσα στο σχολείο και πιστεύουν πως πρέπει να την χρησιμοποιεί για την προστασία του μαθήματος αλλά και των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν πρέπει να είναι υπομονετικός αλλά όχι μαλθακός. Πρέπει λοιπόν να μην ανέχεται τις συμπεριφορές των μαθητών που ξεπερνούν τα όρια διαταράσσουν το μάθημα και δείχνουν ασέβεια στον δάσκαλο και συστηματικά δεν τηρούν τους κανόνες συμπεριφοράς μέσα στην τάξη με αποτέλεσμα να ενοχλούν τους συμμαθητές τους

Ο εκπαιδευτικός διαθέτει μέσα στο σχολείο εξουσία την οποία πρέπει να χρησιμοποιεί προς όφελος των μαθητών. Την εξουσία τους λοιπόν οι εκπαιδευτικοί εκτός από τις παραπάνω περιπτώσεις πρέπει να την χρησιμοποιούν και για την προστασία του ίδιου του μαθητή. Πολλοί μαθητές πιστεύουν πως οι καθηγητές πρέπει

να χρησιμοποιούν απειλές αυστηρών ποινών προκειμένου να αποτρέψουν τους μαθητές να κάνουν κάτι πολύ κακό όπως βιαιοπραγία εναντίων άλλων μαθητών, και άλλες συμπεριφορές οι οποίες είναι απαγορευμένες.

Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται με βάση τη συνολική συμπεριφορά των μαθητών και το ήθος τους, αλλά και από τις γραπτές και προφορικές επιδόσεις των μαθητών. Επίσης κατά την προφορική αξιολόγηση των μαθητών ο δάσκαλος να μην χρησιμοποιεί το μπλοκάκι βαθμολόγησης.

Οι απαιτήσεις που έχουν οι καθηγητές από τους μαθητές πρέπει να είναι λογικές. Δηλαδή να μην ζητούν από τους μαθητές πράγματα στα οποία δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν. Όπως εργασίες οι οποίες απαιτούν ιδικό εξοπλισμό τον οποίο οι μαθητές δεν διαθέτουν ή να τους εξετάζουν σε εξειδικευμένες γνώσεις. Ακόμα όσο αναφορά το διάλλειμα οι μαθητές πιστεύουν ότι τους ανήκει και δεν πρέπει να τους το τρώει ο καθηγητής. Επίσης στην ύλη του μαθήματος πρέπει να έχουν λόγο και οι μαθητές και να μην επιλέγει μόνος του ο καθηγητής αδιαφορώντας για τις συνολικές υποχρεώσεις που έχουν στο σχολείο.

Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι μόνο γνωστικός δηλαδή να μορφώνει τους μαθητές του αλλά έχει και ρόλο συμβουλευτικό. Οι συμβουλές όμως του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνονται με τρόπο, την κατάλληλη στιγμή και με το σωστό ύφος. Γιατί οι συμβουλές του εκπαιδευτικού όταν γίνονται με συνεχή τρόπο και χωρίς όρια τότε μπορεί να προκαλέσει αρνητικά αποτελέσματα και έντονες αντιδράσεις από τους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν έχει εξουσία μέσα στο σχολείο αλλά όσο αναφορά συμπεριφορές έξω από αυτό δεν έχουν λόγο. Οι καθηγητές δεν έχουν το δικαίωμα να σχολιάζουν το ντύσιμο των μαθητών εντός και εκτός σχολείου. Επίσης δεν έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν τις απόψεις τους στις επιλογές των μαθητών όσο αναφορά τον προσωπικό τους χρόνο και τις επιλογές τους εκτός σχολείου. Άρα οι καθηγητές δεν πρέπει να κρίνουν τις προσωπικές επιλογές των μαθητών τους.

Γενικά λοιπόν ο καθηγητής οφείλει να γνωρίζει το αντικείμενό του, να είναι υπομονετικός, να είναι δίκαιος και να μην κάνει διακρίσεις στους μαθητές. Να χρησιμοποιεί την ποινή όταν είναι απαραίτητο καθώς και να μην συμβουλεύει στους μαθητές συνέχεια αλλά με μέτρο. Άρα οι μαθητές δέχονται την εξουσία του

δασκάλου όταν αυτή προέρχεται από την αγάπη και το ενδιαφέρον που έχει ο δάσκαλος για αυτούς. Οι μαθητές λοιπόν ζητούν από τον δάσκαλο μια παιδαγωγική αυθεντία η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη ενός μαθητή με γνώσεις, ήθος, κριτική σκέψη και ελευθερία λόγου.

Παρόλα αυτά οι μαθητές στην πλειοψηφία τους δεν δέχονται τις συμβουλές και τις τιμωρίες του δασκάλου αδιαμαρτύρητα. Όταν αισθάνονται όμως ότι ο καθηγητής δεν έχει μέτρο στις ποινές και τις χρησιμοποιεί εύκολα, χωρίς να δείχνει ανοχή κατάχρηση εξουσίας απέναντι στο μαθητή, τότε ο μαθητής αντιδρά στην προσπάθεια να προστατέψει τον αυτό του από την εξουσιαστική αυθεντία του δασκάλου.

Οι μαθητές λοιπόν δεν έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν την αδικία του δασκάλου με υπομονή τις περισσότερες φορές αντιδρούν εναντίον του δασκάλου την ώρα την οποία συμβαίνει η αδικία κατά την γνώμη τους. Συνήθως ο βαθμός που θα αντιδράσει ο μαθητής και ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά εξαρτάται κυρίως από το πώς κρίνει την αδικία. Αν δηλαδή η πράξη που έγινε εις βάρος του είναι, πολύ ή λίγο άδικη. Επίσης το γεγονός ότι ο μαθητής αντιδρά αμέσως την ώρα που είναι θυμωμένος είναι ένας ακόμα παράγοντας. Συνήθως οι μαθητές επιλέγουν τις έντονες αντιδράσεις συμπεριφοράς κυρίως αντιμιλούν με έντονο τρόπο στους καθηγητές τους. Βέβαια υπάρχουν και περιπτώσεις που οι μαθητές με ευγενικό τρόπο διεκδικούν το δίκιο τους.

Διαπιστώσαμε επίσης ότι οι μαθητές επιλέγουν την δημόσια αντιπαράθεση με τον καθηγητή και όχι την προσωπική επαφή. Επίσης οι μαθητές δεν φοβούνται την εξουσία του δασκάλου, ότι θα έχουν συνέπειες εάν αντιδράσουν σε αυτή. Ο δάσκαλος όσο και ο μαθητής σπάνια απευθύνονται στον διευθυντή για να διευθετήσει ένα πρόβλημα εκτός αν πρόκειται για κάτι πολύ σοβαρό.

Τέλος ο μαθητής επιλέγει να λύσει μόνος την διαφωνία την οποία έχει με τον δάσκαλο χωρίς την παρέμβαση των γονέων εκτός αν πρόκειται για κάτι πολύ σοβαρό, αλλά πολλές φορές ζητά την γνώμη τους για τον τρόπο που μπορεί ο ίδιος να διευθετήσει το πρόβλημα. Αν και κυρίως το συζητά με συμμαθητές και φίλους (συνομήλικοι) γιατί εκεί πιστεύει πως θα βρει την συμπαράσταση και αλληλεγγύη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΈΛΛΗΝΕΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ.

Αραβανής, Γ. (1979). *Οι Σχέσεις Δασκάλου Μαθητή από Ψυχολογική και Κοινωνιολογική άποψη*. Αθήνα: Φελέκη.

Αραβανής, Γ. (1996). *Πειθαρχία και Εκπαίδευση. Ο Ρόλος των Ποινών και των Αμοιβών στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Αραβανής, Γ. (1999)². *Αυθεντία και Εκπαίδευση. Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βερτσέτης, Α. (2003)⁵. *Διδακτική. Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γκότοβος, Αθ. (1999)³. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δανάσσης- Αφεντάκης, Α (1992)⁴. *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Δελημπούρας, Χ. (2003). Η Αυθεντία στην Σύγχρονη Παιδαγωγική (και Η Αμφισβήτηση της). *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 449, 80-84.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής και ψυχολογίας*. Τόμ. Β΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ., Φλούρης. Γ. (2003)². *Μάθηση & Διδασκαλία*. Τόμ. Α΄: Μάθηση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κασσωτάκης, Μ., Φλούρης. Γ. (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία*. Τόμ. Β΄: Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κοσμοπούλου, Α. (1994). *Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουράκης, Ι. (2006). Η Αυθεντία του Εκπαιδευτικού. Πορτρέτο, Στάσεις και Ομαδική Δυναμική. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 13, 18-19.

- Κουτρούμπα, Κ. (2004). Διδακτική, Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κρίβας, Σ. (2002)³. *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαηλίδη –Νουάρου, Α. (1973). *Εφηβοι και Παιδεία*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Μπέλλας, Θ. (1985). *Η Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός Στον Σύγχρονο Κόσμο. Ο Ρόλος και το Επαγγελματικό του Προφίλ Σήμερα, Η Εκπαίδευση και Η Αποτίμηση του Έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ρήγα, Α. (1997)³. *Εισαγωγή Στην Επιστήμη Της Αγωγής*. Τόμ. Α΄: Θεμελιώδη Προβλήματα. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

2. ΞΕΝΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

- Anderzejewski, C. E. & Davis, H. A. (2008). Human Contact in the Classroom: Exploring how Teachers Talk About and Negotiate Touching Students. *Teaching and Teacher Education*, 24, 779-794.
- Aultam, P. L., Williams –Johnson, R. M., Schutz, A P. (2009). Boundary Dilemmas in Teacher- Student Relationship: Struggling with “The Line”. *Teaching and Teacher Education*, 25, 636- 646.
- Barnett, J. E., Lazarus, A .A., Vasquez, M. T., Moorehead- Staughter, O., & Johnson, W. B. (2007). Focus on Ethics. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(4), 401- 410.
- Barrett, S. H., Headley, K. N., Stovall, B., & Witte, J. C. (2006). Teachers’ Perceptions of Ronment the Frequency and Seriousness of Violations of Ethical Standards. *The Journal of Psychology*, 140(5), 421-433.
- Basu, S. J., & Barton, A. C. (2010). A Research –Student –Teacher Model for Democratic Science Pedagogy: Connections to Community, Shared Authority,

- and Critical Science Agency. *Equity & Excellence in Education*, 43(1), 72-87.
- Bergem, T. (1990). The Teacher as Moral Agent. *Journal of Moral Education*, 19, 88-100.
- Bourroughs, N. F., Kearney, P., & Plax, T. G. (1989). Compliance- Resistance in the College Classroom. *Communication Education*, 38, 214-229.
- Buzzelli, C. & Johnston, B (2001). Authority, Power, and Morality in Classroom Discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17, 873-884.
- Buzzelli, C. & Johnston, B. (in press). *The Classroom as Moral*. New York: Routledge.
- Curry, M.W. (2008). Critical friends groups: the possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform. *Teachers College Record*, 114(4), 733-774.
- Craig, C. J. (1998). The influence of Context on One Teacher's Interpretive Knowledge of Team Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(4), 371-383.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Etzioni, A. (1961). *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. New York: free Press.
- Evans, L. (2002). *Reflective Practice in Educational Research*. London: Continuum.
- Filter, A. (1998). *Αυταρχική Η Φιλελεύθερη Αγωγή; Κριτική Θεώρηση των προβλημάτων της Σύγχρονης Παιδαγωγικής*. (Μτφρ. Ι. Χριστιάς). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquired*, 8(4), 777-795.
- Gravani, N. M. (2007). Unveiling Professional Learning: Shifting From the Delivery of Courses to an Understanding of the Processes. *Teacher and Teaching Education*, 23, 688-704.
- Holmes, D. L., Rupert, P. A., Ross, S. A., & Shapera, W. E. (1999). Student

- Perceptions of Dual Relationships Between Factual and Students. *Ethics & Behavior*, 9(2), 79-102.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, Professionalism and Control in Teaching. *Educational Review*, 3(2), 13–19.
- Hubscher- Younger, T., & Narayanan, H. (2003). Authority and Convergence in Collaborative Learning. *Computer & Education Journal*, 41(4), 313-333.
- Hurn, C. (1985). Changes in Authority Relationships in Schools: 1960 -1980. 31-35 in *Research in Sociology of Education and Socialization* 5.
- Jackson, P., Boostrom, R. & Hansen, D. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mertz, M. (1987). *Classroom and Corridors*, Berkeley: University Of California Press.
- Moreno-Lopez, I. (2005). Sharing power with students: The critical language classroom. *Radical Pedagogy*, 7(2).
- Pace, L. J. (2003). Authority in A High School English Class. *Sociology of Education*, 76, 37-52.
- Renaut, A.(2007). *Το Τέλος Της Αυθεντίας*. (Μτφρ. Γ Καραμπελας). Αθήνα: Πόλις.
- Richmond, V. P., & Roach, K. D. (1992). Rower in the Classroom: Seminal Studies. in V. P. Richmond & J.C. McCorkey (Ends.), *Power in the Classroom: Communication, Control and Concern*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 47- 66.
- Seddon, T., & Palmieri, P. (2009). Teachers' Work, Power and Authority. Saha, L. J., Dworkin, A.G. (eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 463-479.
- Stillwaggon, J. (2008). Performing for the Students: Teaching Identity and the Pedagogical Relationship. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 67-83.

- Stones, E. (1978). *Εισαγωγή Στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*. (Μτφρ. Α. Δανάσσης-Αφεντάκης). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tippinw, D. J., Tobin, K. G. & Hook, K. (1993). Ethical Decision at the Heart of Teaching: Making Sense From a Constructivist Perspective. *Journal of Moral Education*, 22, 221-240.
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tzuo, P. W. (2007). The Tension Between Teacher Control and Children's Freedom in a Child- Centered Classroom: Resolving the Practical Dilemma Through a closer Look at the Related Theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 33-39.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York, Albany: State University of New York Press.
- Yariv, E. (2009). Students' Attitudes on the Boundaries of Teachers' Authority. *School Psychology International*, 30(1), 92-111.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Ι: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.ΦΥΛΟ:

ΚΟΡΙΤΣΙ: ☐ 0

ΑΓΟΡΙ: ☐ 1

2.ΥΠΗΚΟΟΤΗΤΑ:

ΕΛΛΗΝΙΚΗ: ☐ 1

ΑΛΒΑΝΙΚΗ: ☐ 2

ΡΟΥΜΑΝΙΚΗ: ☐ 3

ΡΩΣΙΚΗ: ☐ 4

ΒΟΥΛΓΑΡΙΚΗ: ☐ 5

ΠΑΚΙΣΤΑΝΙΚΗ: ☐ 6

ΆΛΛΗ:7

3.ΤΑΞΗ:

Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ☐ 1

Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ☐ 2

Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ☐ 3

Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ ☐ 4

Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ ☐ 5

Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ ☐ 6

4. Ποιος είναι ο μέσος όρος της βαθμολογίας σου στο Α΄ Τρίμηνο της τάξης στην οποία φοιτάς φέτος;

(Σημείωσε 1 μόνο Χ στην βαθμολογική κατηγορία που ανήκεις)

		Μέσος όρος Α΄ Τριμήνου 2010
1	Κάτω από 10	
2	10 - 12 ^{1/2}	
3	12 ^{1/2} - 15 ^{1/2}	
4	15 ^{1/2} - 18 ^{1/2}	
5	18 ^{1/2} - 20	

ΜΕΡΟΣ II: ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A) Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι οι καθηγητές σου στο σχολείο πρέπει να έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά;

(Σημείωσε ένα X κάτω από την απάντηση της επιλογής σου)

1. Ο καθηγητής σου να έχει πολύ καλή γνώση του αντικειμένου που διδάσκει

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

2. Ο καθηγητής σου να διερευνά τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών του και να προσαρμόζει τις απαιτήσεις του στο γνωστικό επίπεδο του μέσου όρου των μαθητών της τάξης σου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

3. Ο καθηγητής σου να λαμβάνει υπ' όψιν του εάν η γλώσσα που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας γίνεται κατανοητή από τους μαθητές του, διαφορετικά να την απλοποιεί

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

4. Ο καθηγητής να χρησιμοποιεί πολλά παραδείγματα από τη σύγχρονη πραγματικότητα, κατά την παράδοση, για να κατανοείς καλύτερα τη νέα γνώση

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

5. Ο καθηγητής σου να επιλέγει ο ίδιος την ποσότητα της ύλης που θα πρέπει να μελετήσεις για την επόμενη φορά, χωρίς να διαμαρτύρεσαι εάν η ποσότητα αυτή σου φαίνεται υπερβολική

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

6. Ο καθηγητής σου, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος να κάνει ερωτήσεις στους μαθητές του ώστε και αυτοί να συμμετέχουν στη διδασκαλία του νέου μαθήματος και να μην είναι μόνο παθητικοί δέκτες

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

7. Ο καθηγητής μου να χρησιμοποιεί και άλλες μορφές διδασκαλίας εκτός από τη διάλεξη (διδασκαλία με μονόλογο), π.χ. την χρήση του διαλόγου, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τις εκπαιδευτικές εκδρομές κ.ά.

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

8. Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής ή μαθητές δεν κατανόησαν «με την πρώτη» κάποιο σημείο κατά την παράδοση μιας νέας ενότητας, ο καθηγητής να το

επαναλαμβάνει μία ή και δύο φορές, έτσι ώστε το δυσνόητο αυτό σημείο να γίνει τελικά κατανοητό από όλους τους μαθητές της τάξης

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

9. Οι καθηγητές σου να αναθέτουν δραστηριότητες στους μαθητές της τάξης (π.χ. ασκήσεις αφομοίωσης, ομαδικές ασκήσεις), μετά τη διδασκαλία της νέας ενότητας, ώστε να γίνει πιο κατανοητή η νέα γνώση

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

10. Ο καθηγητής σου να επιτρέπει οι μαθητές του να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους ή τον αντίλογό τους, όταν διαφωνούν με την άποψή του πάνω σε ένα θέμα

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

11. Οι καθηγητές να αποβάλλουν από την τάξη τους πολύ άτακτους μαθητές, με στόχο να μην εμποδίζεται το μάθημα

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

12. Οι καθηγητές να στέλνουν τους πολύ άτακτους μαθητές στο Διευθυντή του σχολείου για να τους τιμωρήσει κατάλληλα

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

13. Καλό είναι οι καθηγητές σου να καταφέρνουν να επιβάλλονται μέσα στην τάξη όχι μέσω των φωνών και της αυστηρότητας προς τους μαθητές τους αλλά μόνο μέσω της προσωπικότητάς τους και του σεβασμού που εμπνέουν σε αυτούς

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

14. Οι καθηγητές σου να είναι ανεκτικοί και μην τιμωρούν τους μαθητές τους, ακόμα και όταν αυτοί ξεπερνούν τα όρια, δείχνουν ασέβεια και διαταράσσουν το μάθημα

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

15. Οι μαθητές πρέπει πάντα να υπακούν τους καθηγητές του διότι μέσα στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί έχουν τον κυρίαρχο λόγο στη λήψη των αποφάσεων

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

16. Ο καθηγητής σου να έχει σταθερές απόψεις πάνω σε θέματα που αφορούν τις στάσεις ή συμπεριφορές του ίδιου ή των μαθητών του, τις οποίες να εκφράζει μέσα στην τάξη αλλά από την άλλη, να επιτρέπει και την έκφραση διαφορετικών ή αντίθετων απόψεων από την πλευρά των μαθητών του

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

17. Ο καθηγητής σου να καυτηριάζει τις «ανόητες» απαντήσεις των μαθητών του, ώστε να είναι πιο προσεκτικοί την επόμενη φορά

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

18. Ο καθηγητής σου να είναι διακριτικός και να μην ειρωνεύεται του μαθητές του για κανένα λόγο

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

19. Ο καθηγητής σου να μην απευθύνει ερωτήσεις προς τους μαθητές του σε προσωπικό επίπεδο (δηλ. ονομαστικά), αν οι ίδιοι δεν σηκώνουν το χέρι τους

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

20. Ο καθηγητής σου να επιπλήττει αυστηρά, με λόγια και νουθεσίες τους μαθητές τους σε περίπτωση που αυτοί δεν έχουν μελετήσει την προς εξέταση ενότητα

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

21. Ο καθηγητής σου να χρησιμοποιεί μέσα στην τάξη το μπλοκάκι βαθμολόγησης και να εξετάζει προφορικά τους μαθητές του κάθε μέρα σημειώνοντας στο μπλοκ αυτό την βαθμολογία της προφορικής τους εξέτασης

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

22. Ο καθηγητής σου να σου βάζει εργασίες για το σπίτι, οι οποίες απαιτούν από εσένα να διαθέτεις ειδικό εξοπλισμό στο σπίτι (π.χ. υπολογιστή, εκτυπωτή, κ.ά.)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

23. Ο καθηγητής σου, κάποιες φορές, να εξετάζει τους μαθητές του και σε πιο δύσκολα θέματα προκειμένου να διακρίνονται και οι καλύτεροι μαθητές

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

24. Ο καθηγητής σου να βάζει στους μαθητές γραπτό τεστ στο προς εξέταση μάθημα της ημέρας έστω και αν οι μαθητές του τμήματος έχουν ήδη γράψει ή πρόκειται να γράψουν και άλλες γραπτές εξετάσεις την ίδια ημέρα

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

25. Ο καθηγητής σου να σε αξιολογεί **με βάση ΜΟΝΟ τις γραπτές και προφορικές σου επιδόσεις**, χωρίς να λαμβάνει υπόψιν του και την όλη συμπεριφορά σου μέσα στο μάθημά του (π.χ. εάν είσαι ανήσυχος, θορυβώδης, ενοχλητικός, πετάγεσαι και λες άσχετα πράγματα, μιλάς διαρκώς με το διπλανό σου κ.λπ.)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

26. Ο καθηγητής σου να σε αξιολογεί με βάση τη συνολική σου εικόνα μέσα στην τάξη, δηλαδή **ΟΧΙ ΜΟΝΟ με βάση τις γραπτές σου επιδόσεις, αλλά και με βάση τη συμπεριφορά και το ήθος σου**

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

27. Για να αποτρέψει ο εκπαιδευτικός ένα ατίθασο μαθητή από το να διαπράξει κάτι πολύ κακό μέσα στο σχολικό χώρο (π.χ. να βιαιοπραγήσει εναντίον συμμαθητών του, να χρησιμοποιήσει χυδαίο λεξιλόγιο, να κλέψει κ.λπ) πρέπει να υπάρχει η απειλή επιβολής αυστηρών ποινών

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

28. Ο καθηγητής σου πρέπει να επιπλήττει αυστηρά τους μαθητές, σε περίπτωση που αυτοί παραβαίνουν **συστηματικά** τους προκαθορισμένους και συμφωνημένους κανόνες συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (π.χ. μιλούν διαρκώς, δεν σηκώνουν το χέρι τους πριν μιλήσουν, σηκώνονται συνεχώς και χωρίς άδεια από το θρανίο τους, εκφράζονται με αγένεια κ.α.), ενοχλώντας έτσι και τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

29. Ο καθηγητής σου πρέπει να επιβάλλει ποινές στους μαθητές του (π.χ. αποβολή από την τάξη, κακή βαθμολόγηση κ.λπ.) σε περίπτωση που αυτοί ξεχνούν συστηματικά να φέρνουν τα βιβλία ή δεν γράφουν τις ασκήσεις που τους έχει αναθέσει για το σπίτι

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

30. Οι καθηγητές σου πρέπει να κρατούν ενήμερους τους γονείς μου σχετικά με την πρόοδο και τη συμπεριφορά σου μέσα στο σχολείο

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

31. Ο καθηγητής να μεταχειρίζεται μέσα στην τάξη όλους τους μαθητές του με αμεροληψία και πνεύμα δικαιοσύνης, χωρίς να τους διακρίνει σε «καλούς» και σε «κακούς»

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

32. Ο καθηγητής να ολοκληρώνει το μάθημά του έστω και κατά τη διάρκεια του διαλλείματος, εφόσον αυτός το κρίνει αναγκαίο

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

33. Το διάλειμμα ανήκει στους μαθητές και σε καμία περίπτωση οι καθηγητές δεν πρέπει να μας το «τρώνε»

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

34. Ο καθηγητής σου καλό είναι να ξεκαθαρίζει από την αρχή της χρονιάς στους μαθητές του, τους κανόνες ευπρεπούς συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό χώρο (π.χ. σε ό,τι αφορά το λεξιλόγιο, το ντύσιμο, τις χειρονομίες κ.λπ.) και να τους επιτηρεί για να διαπιστώνει εάν οι μαθητές του τους εφαρμόζουν ή όχι, με τις αντίστοιχες συνέπειες: επιβράβευση, επίπληξη ή και επιβολή ποινής

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

35. Ο μαθητής του Γυμνασίου και Λυκείου γνωρίζει τα όρια της συμπεριφοράς του μέσα στο σχολικό χώρο και δεν χρειάζεται τις συνεχείς συμβουλές του καθηγητή του

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

36. Οι συνεχείς συμβουλές των καθηγητών προς τους μαθητές τους (ως προς τη συμπεριφορά τους, το ντύσιμό τους το λεξιλόγιο κ.λπ.) είναι πραγματικά βαρετές, καθόλου αποτελεσματικές διότι συχνά φέρουν τα αντίθετα αποτελέσματα

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

37. Οι νουθεσίες των καθηγητών προς τους μαθητές τους έχουν αξία και αποτέλεσμα («πιάνουν τόπο») **ΜΟΝΟ** όταν γίνονται από τον εκπαιδευτικό με μέτρο, την κατάλληλη στιγμή και με το κατάλληλο ύφος, ανάλογα με την περίπτωση

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

38. Σε ενοχλεί όταν οι καθηγητές σου ζητούν να κάνεις διάφορα θελήματα (π.χ. να πας να τους πάρεις έναν καφέ από το κυλικείο, να τους φέρεις τη τσάντα τους από το γραφείο των καθηγητών, να μεταφέρεις κάποιο χάρτη ή άλλο όργανο στην τάξη κ.ά.)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

39. Οι καθηγητές σου έχουν το δικαίωμα να σχολιάζουν ή και να καυτηριάζουν τον τρόπο με τον οποίο ντύνεσαι στο σχολείο

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

40. Οι καθηγητές σου έχουν σαφώς το δικαίωμα να σου απαγορεύουν να μασάς τσίγλα κατά την ώρα του μαθήματος ή να φοράς σκούφο ή γάντια, γιατί αυτό θεωρείται ασέβεια

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

41. Οι καθηγητές σου έχουν το δικαίωμα να σχολιάζουν ή και να καυτηριάζουν τον τρόπο με τον οποίο ντύνεσαι, συμπεριφέρεσαι ή διασκεδάσεις εκτός του χώρου και των ωρών του σχολείου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

42. Εάν κάποιος καθηγητής σου σε δει να καπνίζεις εκτός σχολείου πρέπει να έχει το δικαίωμα να σε επιπλήξει ή να σε νουθετήσει ώστε να μην το κάνεις

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

43. Ο καθηγητής σου δεν έχει γενικά το δικαίωμα να κρίνει τις δραστηριότητες που επιλέγεις να κάνεις εκτός σχολείου ή και να σου υποδεικνύει κάποιες άλλες, που ο ίδιος θεωρεί πιο χρήσιμες για εσένα. Αυτός ο ρόλος ανήκει αποκλειστικά στους γονείς!

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

- B. Πόσο συχνά αντιδράς τους παρακάτω τρόπους ή συμπεριφορές, μέσα στο σχολικό χώρο, σε περίπτωση που κάποιος καθηγητής σου ξεπερνά, κατά την εκτίμησή σου, τα όρια της «εξουσίας» του έχει μέσα στην τάξη;**

(Σημείωσε ένα X κάτω από την απάντηση της επιλογής σου)

44. Αγνοείς τις κατευθύνσεις ή συμβουλές που σου δίνει ο καθηγητής σου, δε συμμορφώνεσαι και εξακολουθείς να κάνεις αυτό που εσύ θεωρείς σωστό

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

45. Αποφασίζεις να διαμαρτυρηθείς με ευγενικό τρόπο, μέσα στην τάξη προς τον ίδιο τον καθηγητή για την άδικη, κατά την εκτίμησή σου, στάση ή συμπεριφορά του απέναντί σου

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

46. Δεν διστάζεις να δημόσια αντιμιλήσεις στον καθηγητή σου, ακόμα και με αγενή τρόπο, καθώς νιώθεις «την αδικία να σε πνίγει», χωρίς να υπολογίζεις τις τυχόν αρνητικές επιπτώσεις που αυτή η συμπεριφορά σου, μπορεί να έχει στη συνέχεια

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

47. Σιωπάς τη στιγμή της κρίσης και συζητάς στο διάλειμμα σε προσωπικό επίπεδο με τον καθηγητή σου, προκειμένου να ξεκαθαρίσεις την παρεξήγηση μαζί του

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

48. Υπακούς στην εντολή του καθηγητή σου, ή δεν αντιδράς στην «άδικη» (κατά την άποψή σου) στάση του καθηγητή έστω και αν θα το ήθελες, μιας και θεωρείς ότι δεν έχεις περιθώρια («δε σε παίρνει») να κάνεις κάτι άλλο

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

49. Υπακούς στην εντολή του ή δεν αντιδράς στην «άδικη» (κατά την άποψή σου) στάση του καθηγητή γιατί φοβάσαι για τις συνέπειες που μπορεί να έχει η όποια ανυπακοή ή αρνητική αντίδρασή σου προς το πρόσωπό του

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

--	--	--	--	--

50. Υπακούς πάντα στις εντολές ή συστάσεις του καθηγητή σου γιατί αυτός έχει τον κύριο λόγο στο σχολείο και άρα οι μαθητές θα πρέπει να τον σέβονται, να υπακούουν και να μην αντιδρούν έντονα ή να αυθαδιάζουν προς το πρόσωπό του

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

51. Συζητάς το πρόβλημα/παρεξήγηση που έχει προκύψει στο σχολείο με τους γονείς σου και ζητάς την άποψή τους για το πώς θεωρούν ότι πρέπει να χειριστείς **ΜΟΝΟΣ ΣΟΥ** το θέμα της παρεξήγησης με τον καθηγητή σου

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

52. Συζητάς το πρόβλημα/παρεξήγηση που έχει προκύψει στο σχολείο με τους γονείς σου και ζητάς την προσωπική τους παρέμβαση, π.χ. **την επίσκεψή τους στο σχολείο και την προσωπική επικοινωνία τους και συζήτηση με τον καθηγητή**

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

53. Συζητάς το πρόβλημα με τους γονείς σου και τους ζητάς να επικοινωνήσουν με **το Διευθυντή του σχολείου**

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

54. Συζητάς το πρόβλημα που προέκυψε με τους φίλους-συμμαθητές σου και ζητάς τη γνώμη τους

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

55. Απευθύνεσαι προσωπικά στον διευθυντή του σχολείου για να ζητήσεις τη βοήθειά του

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΠΙΝΑΚΕΣ

Q1: Γνωστικό αντικείμενο εκπαιδευτικού

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	3	,5	,5
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	3	,5	1,1
ΜΕΤΡΙΑ	27	4,9	6,0
ΠΟΛΥ	175	32,0	38,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	339	62,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q2: Διερεύνηση γνωστικού επιπέδου & προσαρμογή απαιτήσεων εκπ/κού

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	24	4,4	4,4
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	32	5,9	10,2
ΜΕΤΡΙΑ	124	22,7	32,9
ΠΟΛΥ	236	43,1	76,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	131	23,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q3: Κατανοητό λεξιλόγιο εκπ/κου

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	7	1,3	1,3
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	20	3,7	4,9
ΜΕΤΡΙΑ	64	11,7	16,6
ΠΟΛΥ	191	34,9	51,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	265	48,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q4:Πιο κατανοητή η νέα γνώση με χρήση παραδειγμάτων.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	3	,5	,5
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	16	2,9	3,5
ΜΕΤΡΙΑ	91	16,6	20,1
ΠΟΛΥ	230	42,0	62,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	207	37,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q5: Αδιαμαρτύρητη αποδοχή της ύλης που επέλεξε ο εκπ/κος.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	85	15,5	15,5
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	119	21,8	37,3
ΜΕΤΡΙΑ	178	32,5	69,8
ΠΟΛΥ	108	19,7	89,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	57	10,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q6: Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην διδακτική πράξη.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	10	1,8	1,8
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	22	4,0	5,9
ΜΕΤΡΙΑ	73	13,3	19,2
ΠΟΛΥ	204	37,3	56,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	238	43,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q7: Χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	4	,7	,7
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	22	4,0	4,8
ΜΕΤΡΙΑ	76	13,9	18,6
ΠΟΛΥ	158	28,9	47,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	287	52,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q8:Επανάληψη δυσνόητων σημείων ώστε να κατανοηθούν από τους μαθητές.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	11	2,0	2,0
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	15	2,7	4,8
ΜΕΤΡΙΑ	40	7,3	12,1
ΠΟΛΥ	147	26,9	38,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	334	61,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q9: Δραστηριότητες για την κατανόηση της νέας γνώσης.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	23	4,2	4,2
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	45	8,2	12,4
ΜΕΤΡΙΑ	162	29,6	42,0
ΠΟΛΥ	219	40,0	82,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	98	17,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q10: Ελεύθερη έκφραση απόψεων μαθητών

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	9	1,6	1,6
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	18	3,3	4,9
ΜΕΤΡΙΑ	57	10,4	15,4
ΠΟΛΥ	153	28,0	43,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	310	56,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q11: Αποβολή των μαθητών που εμποδίζουν το μάθημα.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	76	13,9	13,9
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	112	20,5	34,4
ΜΕΤΡΙΑ	170	31,1	65,4
ΠΟΛΥ	107	19,6	85,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	82	15,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q12: Μετάθεση ευθύνης στο διευθυντή για τιμωρία μαθητών.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	91	16,6	16,6
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	139	25,4	42,0
ΜΕΤΡΙΑ	167	30,5	72,6
ΠΟΛΥ	80	14,6	87,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	70	12,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q13: Ο εκπ/κος την επιβάλλει πειθαρχία ως προσωπικότητα.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
--	-------------------	--------------	---------------------------

ΚΑΘΟΛΟΥ	15	2,7	2,7
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	31	5,7	8,4
ΜΕΤΡΙΑ	80	14,6	23,0
ΠΟΛΥ	172	31,4	54,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	249	45,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q14: Ανεκτικοί εκπ/κοί

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	129	23,6	23,6
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	144	26,3	49,9
ΜΕΤΡΙΑ	165	30,2	80,1
ΠΟΛΥ	66	12,1	92,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	43	7,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q15: Απόλυτη υπακοή των μαθητών στους εκπ/κούς.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	43	7,9	7,9
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	89	16,3	24,1
ΜΕΤΡΙΑ	187	34,2	58,3
ΠΟΛΥ	153	28,0	86,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	75	13,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q16: Σταθερότητα & διαλλακτικότητα εκπ/κού στις στάσεις ή συμπεριφορές του ίδιου ή των μαθητών του.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	15	2,7	2,7
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	31	5,7	8,4
ΜΕΤΡΙΑ	138	25,2	33,6
ΠΟΛΥ	224	41,0	74,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	139	25,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q17: Ο εκπ/κός καυτηριάζει τις απαντήσεις των μαθητών

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
--	-------------------	--------------	---------------------------

ΚΑΘΟΛΟΥ	188	34,4	34,4
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	109	19,9	54,3
ΜΕΤΡΙΑ	115	21,0	75,3
ΠΟΛΥ	95	17,4	92,7
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	40	7,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q18: Μη είρων και διακριτικός εκπ/κός.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	77	14,1	14,1
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	39	7,1	21,2
ΜΕΤΡΙΑ	43	7,9	29,1
ΠΟΛΥ	86	15,7	44,8
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	302	55,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q19: Όχι ονομαστικές ερωτήσεις σε μαθητές που δεν σηκώνουν χέρι.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	66	12,1	12,1
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	85	15,5	27,6
ΜΕΤΡΙΑ	205	37,5	65,1
ΠΟΛΥ	91	16,6	81,7
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	100	18,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q20: Επίπληξη & νουθεσίες στους αδιάβαστους μαθητές.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	126	23,0	23,0
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	155	28,3	51,4
ΜΕΤΡΙΑ	168	30,7	82,1
ΠΟΛΥ	74	13,5	95,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	24	4,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q21: Χρήση του μπλοκ βαθμολόγησης κατά την προφορική εξέταση.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	144	26,3	26,3
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	90	16,5	42,8

ΜΕΤΡΙΑ	142	26,0	68,7
ΠΟΛΥ	96	17,6	86,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	75	13,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q22: Ανάθεση εργασιών που απαιτούν ειδικό εξοπλισμό.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	123	22,5	22,5
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	166	30,3	52,8
ΜΕΤΡΙΑ	159	29,1	81,9
ΠΟΛΥ	57	10,4	92,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	42	7,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q23: Εξέταση μαθητών σε δυσκολότερα θέματα με σκοπό την διάκριση των καλύτερων.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	107	19,6	19,6
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	132	24,1	43,7
ΜΕΤΡΙΑ	143	26,1	69,8
ΠΟΛΥ	111	20,3	90,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	54	9,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q24: Υποβολή πολλών γραπτών εξετάσεων την ίδια μέρα.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	240	43,9	43,9
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	131	23,9	67,8
ΜΕΤΡΙΑ	109	19,9	87,8
ΠΟΛΥ	46	8,4	96,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	21	3,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q25: Αξιολόγηση μαθητή μόνο βάση της επίδοσης και όχι της συμπεριφοράς.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	216	39,5	39,5
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	129	23,6	63,1

ΜΕΤΡΙΑ	99	18,1	81,2
ΠΟΛΥ	57	10,4	91,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	46	8,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q26: Συνολική αξιολόγηση βάση επιδόσεων, συμπεριφοράς & ήθους.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	18	3,3	3,3
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	29	5,3	8,6
ΜΕΤΡΙΑ	63	11,5	20,1
ΠΟΛΥ	116	21,2	41,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	321	58,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q27: Απειλή αυστηρών ποινών εκπ/κού σε μαθητές προς αποτροπή βίαιων πράξεων.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	81	14,8	14,8
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	72	13,2	28,0
ΜΕΤΡΙΑ	148	27,1	55,0
ΠΟΛΥ	137	25,0	80,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	109	19,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q28: Επίπληξη μαθητών που παρεμβαίνουν συστηματικά τους κανόνες της τάξης.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	29	5,3	5,3
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	60	11,0	16,3
ΜΕΤΡΙΑ	197	36,0	52,3
ΠΟΛΥ	184	33,6	85,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	77	14,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q29: Επιβολή ποινών σε μαθητές που συστηματικά δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	108	19,7	19,7

ΕΛΑΧΙΣΤΑ	113	20,7	40,4
ΜΕΤΡΙΑ	172	31,4	71,8
ΠΟΛΥ	119	21,8	93,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	35	6,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q30: Ενημέρωση των γονέων από τον εκπ/κό.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	63	11,5	11,5
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	66	12,1	23,6
ΜΕΤΡΙΑ	122	22,3	45,9
ΠΟΛΥ	179	32,7	78,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	117	21,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q31: Αμερόληπτος εκπ/κός.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	35	6,4	6,4
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	26	4,8	11,2
ΜΕΤΡΙΑ	71	13,0	24,1
ΠΟΛΥ	126	23,0	47,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	289	52,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q32: Ολοκλήρωση του μαθήματος ως και το διάλλειμα αν είναι αναγκαίο.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	194	35,5	35,5
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	110	20,1	55,6
ΜΕΤΡΙΑ	123	22,5	78,1
ΠΟΛΥ	72	13,2	91,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	48	8,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q33: Το διάλλειμα ανήκει αποκλειστικά στους μαθητές.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	22	4,0	4,0
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	49	9,0	13,0
ΜΕΤΡΙΑ	82	15,0	28,0
ΠΟΛΥ	89	16,3	44,2

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	305	55,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q34: Καθορισμός κανόνων συμπεριφοράς & επιτήρηση από τον εκπ/κό.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	57	10,4	10,4
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	70	12,8	23,2
ΜΕΤΡΙΑ	158	28,9	52,1
ΠΟΛΥ	172	31,4	83,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	90	16,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q35: Ο μαθητής γνωρίζει τα όρια συμπεριφοράς του στο σχολείο.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	26	4,8	4,8
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	54	9,9	14,6
ΜΕΤΡΙΑ	201	36,7	51,4
ΠΟΛΥ	158	28,9	80,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	108	19,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q36: Οι συνεχείς συμβουλές εκπ/κών έχουν τα αντίθετα αποτελέσματα.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	43	7,9	7,9
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	83	15,2	23,0
ΜΕΤΡΙΑ	169	30,9	53,9
ΠΟΛΥ	134	24,5	78,4
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	118	21,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q37: Οι νουθεσίες των εκπ/κών αξίζουν όταν γίνονται με μέτρο, την κατάλληλη στιγμή & με κατάλληλο ύφος.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	24	4,4	4,4
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	36	6,6	11,0
ΜΕΤΡΙΑ	176	32,2	43,1
ΠΟΛΥ	194	35,5	78,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	117	21,4	100,0

ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	
--------	-----	-------	--

Q38: Ενόχληση του μαθητή σε ρόλο εξυπηρέτησης του εκπ/κού.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	218	39,9	39,9
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	109	19,9	59,8
ΜΕΤΡΙΑ	97	17,7	77,5
ΠΟΛΥ	61	11,2	88,7
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	62	11,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q39: Ειρωνικός σχολιασμός του ντυσίματος των μαθητών από τον εκπ/κό στο σχολείο.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	351	64,2	64,2
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	94	17,2	81,4
ΜΕΤΡΙΑ	76	13,9	95,2
ΠΟΛΥ	18	3,3	98,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	8	1,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q40: Απαγόρευση συμπεριφοράς και ντυσίματος που θεωρείται ασεβείς.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	92	16,8	16,8
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	96	17,6	34,4
ΜΕΤΡΙΑ	120	21,9	56,3
ΠΟΛΥ	126	23,0	79,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	113	20,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q41: Ειρωνικός σχολιασμός του ντυσίματος των μαθητών από τον εκπ/κό εκτός σχολείου.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	414	75,7	75,7
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	56	10,2	85,9
ΜΕΤΡΙΑ	42	7,7	93,6
ΠΟΛΥ	24	4,4	98,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	11	2,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q42: Επιπλήξει & νουθεσίες των εκπ/κων σε μαθητές που καπνίζουν εκτός σχολείου.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	140	25,6	25,6
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	103	18,8	44,4
ΜΕΤΡΙΑ	110	20,1	64,5
ΠΟΛΥ	98	17,9	82,4
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	96	17,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q43: Οι δραστηριότητες εκτός σχολείου δεν εμπίπτουν στις αρμοδιότητες του εκπ/κού.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΘΟΛΟΥ	111	20,3	20,3
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	58	10,6	30,9
ΜΕΤΡΙΑ	88	16,1	47,0
ΠΟΛΥ	88	16,1	63,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	202	36,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q44: Ο μαθητής αγνοεί τις κατευθύνσεις ή συμβουλές του εκπ/κού.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΠΟΤΕ	154	28,2	28,2
ΣΠΑΝΙΑ	192	35,1	63,3
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	124	22,7	85,9
ΣΥΧΝΑ	49	9,0	94,9
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	28	5,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q45: Ο μαθητής διαμαρτύρεται για την άδικη συμπεριφορά του εκπ/κού με ευγένεια.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΠΟΤΕ	47	8,6	8,6
ΣΠΑΝΙΑ	98	17,9	26,5
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	171	31,3	57,8
ΣΥΧΝΑ	132	24,1	81,9
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	99	18,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q46: Άδικη συμπεριφορά του εκπ/κού, ο μαθητής διαμαρτύρεται με έντονο τρόπο.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΠΟΤΕ	211	38,6	38,6
ΣΠΑΝΙΑ	145	26,5	65,1
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	113	20,7	85,7
ΣΥΧΝΑ	38	6,9	92,7
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	40	7,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q47: Προσωπική συζήτηση με τον εκπ/κό για την άδικη στάση του.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΠΟΤΕ	94	17,2	17,2
ΣΠΑΝΙΑ	120	21,9	39,1
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	189	34,6	73,7
ΣΥΧΝΑ	87	15,9	89,6
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	57	10,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q48: Ο μαθητής δεν έχει περιθώρια αντίδρασης στην αδικία του εκπ/κού.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΠΟΤΕ	110	20,1	20,1
ΣΠΑΝΙΑ	118	21,6	41,7
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	162	29,6	71,3
ΣΥΧΝΑ	108	19,7	91,0
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	49	9,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q49: Ο μαθητής δεν αντιδρά στην άδικη στάση του εκπ/κού γιατί φοβάται τις συνέπειες.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΠΟΤΕ	93	17,0	17,0
ΣΠΑΝΙΑ	153	28,0	45,0
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	139	25,4	70,4
ΣΥΧΝΑ	104	19,0	89,4
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	58	10,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q50: Ο εκπ/κός έχει τον κύριο λόγο στο σχολείο & οι μαθητές πρέπει να των σέβονται.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΠΟΤΕ	51	9,3	9,3
ΣΠΑΝΙΑ	104	19,0	28,3
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	144	26,3	54,7
ΣΥΧΝΑ	164	30,0	84,6
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	84	15,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q51: Ο μαθητής ζητά την γνώμη των γονιών για να αντιμετωπίσει τον εκπ/κό.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΠΟΤΕ	71	13,0	13,0
ΣΠΑΝΙΑ	103	18,8	31,8
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	147	26,9	58,7
ΣΥΧΝΑ	116	21,2	79,9
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	110	20,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q52: Ο μαθητής ζητά παρέμβαση των γονιών για την αντιμετώπιση του εκπ/κού.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΠΟΤΕ	155	28,3	28,3
ΣΠΑΝΙΑ	139	25,4	53,7
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	132	24,1	77,9
ΣΥΧΝΑ	78	14,3	92,1
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	43	7,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q53: Ο μαθητής ζητά την παρέμβαση των γονιών στον διευθυντή.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΠΟΤΕ	241	44,1	44,1
ΣΠΑΝΙΑ	133	24,3	68,4
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	89	16,3	84,6
ΣΥΧΝΑ	55	10,1	94,7
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	29	5,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q54: Ο μαθητής ζητά την γνώμη των συμμαθητών για την αντιμετώπιση του

εκπ/κού.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΠΟΤΕ	60	11,0	11,0
ΣΠΑΝΙΑ	74	13,5	24,5
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	115	21,0	45,5
ΣΥΧΝΑ	153	28,0	73,5
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	145	26,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

Q55: Ο μαθητής ζητά βοήθεια από τον διευθυντή.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ (N)	ΠΟΣΟΣΤΑ %	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
ΠΟΤΕ	214	39,1	39,1
ΣΠΑΝΙΑ	157	28,7	67,8
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	112	20,5	88,3
ΣΥΧΝΑ	37	6,8	95,1
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	27	4,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	547	100,0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΠΙΝΑΚΕΣ Χ²

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Q14 * Q17 Crosstabulation

Εκπ/κός καυτηριάζει τις Απαντήσεις των μαθητών.		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΣΥΝΟΛΟ
Ανεκτικοί /κοί.	ΚΑΘΟΛΟΥ	(N) 55	22	26	15	11	129
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	42,6%	17,1%	20,2%	11,6%	8,5%	100,0%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	(N) 43	32	38	25	6	144
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	29,9%	22,2%	26,4%	17,4%	4,2%	100,0%
ΜΕΤΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	(N) 54	41	35	28	7	165
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	32,7%	24,8%	21,2%	17,0%	4,2%	100,0%
ΠΟΛΥ	ΚΑΘΟΛΟΥ	(N) 20	7	13	19	7	66
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	30,3%	10,6%	19,7%	28,8%	10,6%	100,0%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΚΑΘΟΛΟΥ	(N) 16	7	3	8	9	43
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	37,2%	16,3%	7,0%	18,6%	20,9%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ	(N) 188	109	115	95	40	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	34,4%	19,9%	21,0%	17,4%	7,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,837 ^a	16	,001
Likelihood Ratio	37,887	16	,002
Linear-by-Linear Association	5,911	1	,015
N of Valid Cases	547		

a. 2 cells (8,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,14.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Q11*Q15 Crosstabulation

ΥΠΑΚΟΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠ/ΚΟΥΣ		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΠΟΒΟΛΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	(N) 18	11	18	16	13	76
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	23,7%	14,5%	23,7%	21,1%	17,1%	100,0%
	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	(N) 3	26	42	29	12	112
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	2,7%	23,2%	37,5%	25,9%	10,7%	100,0%
	ΜΕΤΡΙΑ	(N) 11	25	65	53	16	170
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	6,5%	14,7%	38,2%	31,2%	9,4%	100,0%
	ΠΟΛΥ	(N) 5	16	42	29	15	107
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	4,7%	15,0%	39,3%	27,1%	14,0%	100,0%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	(N) 6	11	20	26	19	82
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	7,3%	13,4%	24,4%	31,7%	23,2%	100,0%
	ΣΥΝΟΛΟ	(N) 43	89	187	153	75	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	7,9%	16,3%	34,2%	28,0%	13,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,407 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	45,032	16	,000
Linear-by-Linear Association	9,829	1	,002
N of Valid Cases	547		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,97.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Q20 * Q27 Crosstabulation

ΑΠΕΙΛΗ ΑΥΣΤΗΡΩΝ ΠΟΙΝΩΝ ΕΚΠ/ΚΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΣ ΑΠΟΤΡΟΠΗ ΒΙΑΙΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ ΕΠΙΠΛΗΝ & ΝΟΥΘΕΣΙΕΣ ΣΤΟΥΣ ΑΔΙΑΒΑΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ	(N)	32	20	27	20	27	126
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	25,4%	15,9%	21,4%	15,9%	21,4%	100,0%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	(N)	20	20	54	35	26	155
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	12,9%	12,9%	34,8%	22,6%	16,8%	100,0%
ΜΕΤΡΙΑ	(N)	17	25	49	50	27	168
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	10,1%	14,9%	29,2%	29,8%	16,1%	100,0%
ΠΟΛΥ	(N)	8	5	16	29	16	74
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	10,8%	6,8%	21,6%	39,2%	21,6%	100,0%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	(N)	4	2	2	3	13	24
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	16,7%	8,3%	8,3%	12,5%	54,2%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	81	72	148	137	109	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	14,8%	13,2%	27,1%	25,0%	19,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	56,143 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	52,017	16	,000
Linear-by-Linear Association	15,300	1	,000
N of Valid Cases	547		

a. 3 cells (12,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,16.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Q30 * Q35 Crosstabulation

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΑ ΟΡΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠ/ΚΟ							
ΚΑΘΟΛΟΥ	(N)	6	10	14	13	20	63
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	9,5%	15,9%	22,2%	20,6%	31,7%	100,0%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	(N)	4	6	20	21	15	66
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	6,1%	9,1%	30,3%	31,8%	22,7%	100,0%
ΜΕΤΡΙΑ	(N)	2	9	52	40	19	122
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	1,6%	7,4%	42,6%	32,8%	15,6%	100,0%
ΠΟΛΥ	(N)	5	16	77	59	22	179
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	2,8%	8,9%	43,0%	33,0%	12,3%	100,0%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	(N)	9	13	38	25	32	117
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	7,7%	11,1%	32,5%	21,4%	27,4%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	26	54	201	158	108	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	4,8%	9,9%	36,7%	28,9%	19,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,844 ^a	16	,001
Likelihood Ratio	41,216	16	,001
Linear-by-Linear Association	,206	1	,650
N of Valid Cases	547		

a. 2 cells (8,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,99.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Q10A * Q18A Crosstabulation

ΜΗ ΕΙΡΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΟΣ ΕΚΠ/ΚΟΣ. ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	ΜΕΤΡΙΟ ΒΑΘΜΟ	ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	(N)	5	6	16	27
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	18,5%	22,2%	59,3%	100,0%
ΜΕΤΡΙΟ ΒΑΘΜΟ	(N)	19	12	26	57
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	33,3%	21,1%	45,6%	100,0%
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	(N)	92	25	346	463
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	19,9%	5,4%	74,7%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	116	43	388	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	21,2%	7,9%	70,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	34,316 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	28,567	4	,000
Linear-by-Linear Association	7,132	1	,008
N of Valid Cases	547		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,12.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Q43 * Q42 Crosstabulation

επιπλήξει σε μαθητές που καπνίζουν εκτός σχολείου & νουθεσίες των εκπ/κων οι δραστηριότητες εκτός σχολείου δεν εμπίπτουν στις αρμοδιότητες του εκπ/κού.		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ	(N)	47	22	13	11	18	111
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	42,3%	19,8%	11,7%	9,9%	16,2%	100,0%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	(N)	10	11	12	16	9	58
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	17,2%	19,0%	20,7%	27,6%	15,5%	100,0%
ΜΕΤΡΙΑ	(N)	16	10	22	22	18	88
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	18,2%	11,4%	25,0%	25,0%	20,5%	100,0%
ΠΟΛΥ	(N)	13	19	22	22	12	88
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	14,8%	21,6%	25,0%	25,0%	13,6%	100,0%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	(N)	54	41	41	27	39	202
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	26,7%	20,3%	20,3%	13,4%	19,3%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	140	103	110	98	96	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	25,6%	18,8%	20,1%	17,9%	17,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,071 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	45,216	16	,000
Linear-by-Linear Association	2,596	1	,107
N of Valid Cases	547		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,18.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Q45 * Q50 Crosstabulation

Ο ΕΚΠ/ΚΟΣ ΕΧΕΙ ΤΟΝ ΚΥΡΙΟ ΛΟΓΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ & ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΤΩΝ ΣΕΒΟΝΤΑΙ. Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΕΤΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΔΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΕΚΠ/ΚΟΥ ΜΕ ΕΥΓΕΝΕΙΑ.		ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΠΟΤΕ	(N)	7	7	8	12	13	47
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	14,9%	14,9%	17,0%	25,5%	27,7%	100,0%
ΣΠΑΝΙΑ	(N)	5	23	16	35	19	98
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	5,1%	23,5%	16,3%	35,7%	19,4%	100,0%
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	(N)	6	31	49	59	26	171
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	3,5%	18,1%	28,7%	34,5%	15,2%	100,0%
ΣΥΧΝΑ	(N)	14	25	48	34	11	132
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	10,6%	18,9%	36,4%	25,8%	8,3%	100,0%
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	(N)	19	18	23	24	15	99
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	19,2%	18,2%	23,2%	24,2%	15,2%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	51	104	144	164	84	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	9,3%	19,0%	26,3%	30,0%	15,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	47,132 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	46,893	16	,000
Linear-by-Linear Association	10,258	1	,001
N of Valid Cases	547		

a. 1 cells (4,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,38.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Q2A * Q8A Crosstabulation

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΔΥΣΝΟΗΤΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ ΩΣΤΕ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΗΘΟΥΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	ΜΕΤΡΙΟ ΒΑΘΜΟ	ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ & ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΑΠΑΙΤΗΣΕΩΝ ΕΚΠ/ΚΟΥ					
ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	(N)	8	8	40	56
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	14,3%	14,3%	71,4%	100,0%
ΜΕΤΡΙΟ ΒΑΘΜΟ	(N)	6	15	103	124
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	4,8%	12,1%	83,1%	100,0%
ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	(N)	12	17	338	367
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	3,3%	4,6%	92,1%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	26	40	481	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	4,8%	7,3%	87,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,410 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	22,042	4	,000
Linear-by-Linear Association	21,512	1	,000
N of Valid Cases	547		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,66.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Q28 * Q12 Crosstabulation

ΜΕΤΑΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ ΣΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΓΙΑ ΤΙΜΩΡΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΟΛΟΝΑΣ
ΕΠΙΠΛΗΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΙΝΟΥΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ ΤΟΥΣ ΚΑΝΟΝΕΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ							
ΚΑΘΟΛΟΥ	(N)	15	2	3	4	5	29
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	51,7%	6,9%	10,3%	13,8%	17,2%	100,0%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	(N)	15	18	18	5	4	60
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	25,0%	30,0%	30,0%	8,3%	6,7%	100,0%
ΜΕΤΡΙΑ	(N)	40	59	64	23	11	197
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	20,3%	29,9%	32,5%	11,7%	5,6%	100,0%
ΠΟΛΥ	(N)	17	45	68	34	20	184
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	9,2%	24,5%	37,0%	18,5%	10,9%	100,0%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	(N)	4	15	14	14	30	77
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	5,2%	19,5%	18,2%	18,2%	39,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	91	139	167	80	70	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	16,6%	25,4%	30,5%	14,6%	12,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	112,571 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	99,236	16	,000
Linear-by-Linear Association	48,565	1	,000
N of Valid Cases	547		

a. 3 cells (12,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,71.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

SEX * Q46 Crosstabulation

ΑΔΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΕΚΠ/ΚΟΥ, Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΕΤΑΙ ΜΕ ΕΝΤΟΝΟ ΤΡΟΠΟ		ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΦΥΛΟ							
ΚΟΡΙΤΣΙ	(N)	135	76	43	14	18	286
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	47,2%	26,6%	15,0%	4,9%	6,3%	100,0%
ΑΓΟΡΙ	(N)	76	69	70	24	22	261
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	29,1%	26,4%	26,8%	9,2%	8,4%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	(N)	211	145	113	38	40	547
	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΚΑΤΑ ΓΡΑΜΜΗ	38,6%	26,5%	20,7%	6,9%	7,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	25,229 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	25,492	4	,000
Linear-by-Linear Association	18,334	1	,000
N of Valid Cases	547		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,13.