

ΤΜΗΜΑ	ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΠΩΝΥΜΟ ΟΝΟΜΑ, ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΡΟΣ:	<i>Ζαπαντιώτη Ζαχαρία Γεώργιος</i>
ΤΥΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Πτυχιακή Εργασία ☐ Μεταπτυχιακή Εργασία ☐ Διδακτορική Εργασία ☐	<i>Πτυχιακή Εργασία</i>
ΤΙΤΛΟΣ:	<i>Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία.</i>
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ:	<i>Κουτρούμπα, Κωνσταντίνα</i>
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΑΣ:	<i>30/06/2010</i>

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ:

Τα τελευταία χρόνια το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές, οι οποίες άλλοτε εμποδίζουν και άλλοτε ενισχύουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Έτσι λοιπόν, στην παρούσα εργασία, διερευνώνται οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της β/μιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Τόσο στο θεωρητικό, όσο και στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, επιδιώκεται η ανάδειξη:

- *Των χαρακτηριστικών που διέπουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό*
- *Των συμπεριφορών και διδακτικών στάσεων που καθορίζουν και ενισχύουν την αποτελεσματική διδασκαλία και*
- *Των παραγόντων που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.*

Πιο συγκεκριμένα στο θεωρητικό μέρος, γίνεται μια αναδρομή σε μελέτες και διεθνείς έρευνες, που συνδέονται με τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και τα χαρακτηριστικά του που συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση. Επίσης, έμφαση δίνεται στη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού με τον μαθητή, τους γονείς του, τη διεύθυνση του σχολείου αλλά και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου. Τέλος, στο ερευνητικό μέρος, μέσα από τις απαντήσεις 100 Ελλήνων εκπαιδευτικών, που φαίνονται με ακρίβεια στους πίνακες συχνοτήτων και τη βοήθεια των συσχετίσεων, διερευνώνται τα σημαντικότερα στοιχεία και οι παράγοντες που καθορίζουν τον αποτελεσματικό δάσκαλο, και ενισχύουν τη διδασκαλία του μαθήματος² της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΕ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ:

In the last years, the Greek educational system is characterized by continuous changes that previously prevent and previously strengthen the operation of school unit. Thus therefore, in the present study, are investigated the opinions of Greek teachers of secondary education for the effectiveness in the teaching. So much in the theorist, what in the inquiring part of study is sought the appointment of:

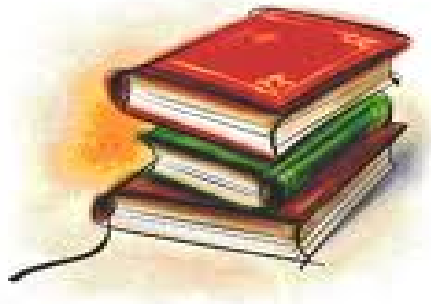
- The characteristics that condition the effective teacher
- The behaviors and instructive attitudes that determine and strengthen the effective teaching and
- The factors that affect in the effectiveness of teaching.

More concretely in the theoretical part, becomes retrospection in studies and international researches that are connected with the effective teacher and his characteristics that contribute in the effective learning. Also, accent is given in the relation between the teacher with the student, his parents, the management of school but also in the evaluation of his educational work.

Finally, in the inquiring part, through the answers of 100 Greek teachers, that appear with precision in the tables of frequencies and the help of cross-correlations, are investigated the most important elements and factors that determine the effective teacher, but also strengthen the teaching of course.

ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΕ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ:	<i>Opinions of Greek Teachers of Secondary Education for the effectiveness in the teaching</i>
ΣΕΛΙΔΕΣ :	<i>206</i>
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ:	<i>(πίν.), (διαγρ.)</i>
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ (ΕΛΛΗΝΙΚΑ)	<i>εκπαιδευτικός, διδασκαλία, αποτελεσματικότητα, παράγοντες, συμβολή</i>
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ (ΑΓΓΛΙΚΑ)→	<i>teacher, teaching, effectiveness, factors, contribution</i>

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

κ. Κουτρούμπα Κωνσταντίνα-Επίκουρη Καθηγήτρια

Μέλη:

κ. Αντωνοπούλου Αικατερίνη- Λέκτορας

κ. Βαμβακάρη Μαλβίνα- Επίκουρη Καθηγήτρια

Φοιτήτρια:

Ζαπαντιώτη Ζαχαρία

A.M 20610

Αθήνα, 2010

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία, αναφέρεται στο προφίλ του Έλληνα εκπαιδευτικού και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στόχος της, είναι μέσα από τη δειγματοληπτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων, να διερευνηθεί η υπάρχουσα κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σήμερα που η εκπαίδευση δέχεται συνεχόμενες επικρίσεις, θεωρείται σημαντική η έρευνα πάνω σε θέματα που άπτονται της παιδείας με σκοπό τη συμβολή στη χάραξη της ορθολογικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών, γίνεται προσπάθεια καταγραφής των χαρακτηριστικών και των παραγόντων που μπορούν να καθορίσουν ή να επιδράσουν στην αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα και της διδασκαλίας του.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Κουτρούμπα Κων/να για την καθοδήγηση και τις χρήσιμες συμβουλές που μου παρείχε κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων της μελέτης μου, τη κ. Αντωνοπούλου Αικατερίνη και τη κ. Βαμβακάρη Μαλβίνα για τη βοήθεια τους, όποτε τους το ζήτησα. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές των σχολείων που επισκέφτηκα για την πολύτιμη συμβολή τους, καθώς χωρίς αυτούς, το ερευνητικό μέρος της εργασίας δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί. Ωστόσο δε θα μπορούσα να μην αναφέρω την κ. Σολάκη Μελίνα, η οποία δε μου έδινε μόνο συμβουλές για την εργασία, αλλά ταυτόχρονα με ενθάρρυνε και με υποστήριζε στις δύσκολες στιγμές.

Τέλος, ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω στους γονείς μου που με στήριζαν υλικά και κυρίως ψυχολογικά κατά τη διάρκεια της τετραετούς φοίτησής μου, αλλά και τους φίλους μου που ήταν στο πλευρό μου όλο αυτό το διάστημα.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	σελ.9
---------------	-------

Θεωρητικό Μέρος

1 ^ο Κεφάλαιο : Έννοιες διδασκαλίας –μάθησης.....	σελ.11
---	--------

2 ^ο Κεφάλαιο: Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας- αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.....	σελ.17
---	--------

3 ^ο Κεφάλαιο: Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανέλιξη και διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	σελ.25
--	--------

4 ^ο Κεφάλαιο: Διδακτικές αρχές για την επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας.....	σελ.28
---	--------

5 ^ο Κεφάλαιο : Μέθοδοι και Μορφές Διδασκαλίας.....	σελ.33
---	--------

6 ^ο Κεφάλαιο : Χρήση εποπτικών μέσων στη Διδασκαλία.....	σελ.39
---	--------

7 ^ο Κεφάλαιο: Αποτελεσματική διδασκαλία και επικοινωνία στο σχολείο	
--	--

7.1:Επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή.....	σελ.44
---	--------

7.2:Επικοινωνία εκπαιδευτικού με γονείς.....	σελ.48
--	--------

7.3: Επικοινωνία εκπαιδευτικού- διεύθυνσης.....	σελ.51
---	--------

8 ^ο Κεφάλαιο: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με την αποτελεσματική διδασκαλία.....	σελ.53
--	--------

Ερευνητικό Μέρος

9^ο Κεφάλαιο:

9.1: Μεθοδολογία της Έρευνας.....σελ.60	σελ.60
9.2:Ανάλυση Ερωτηματολογίου.....σελ.61	σελ.61
9.3: Στατιστικές Μέθοδοι.....σελ.63	σελ.63
9.4: Έλεγχοι ανεξαρτησίας.....σελ.63	σελ.63
10 ^ο Κεφάλαιο: Περιγραφική Στατιστική.....σελ.64	σελ.64
11 ^ο Κεφάλαιο: Πίνακες Διπλής Εισόδου.....σελ.113	σελ.113
Συμπεράσματα.....σελ.137	σελ.137
Προτάσεις.....σελ.151	σελ.151
Βιβλιογραφία.....σελ.153	σελ.153
Παράρτημα	
Παράρτημα 1: Πίνακες Συχνοτήτων.....σελ.164	σελ.164
Παράρτημα 2:Πίνακες Διπλής Εισόδου.....σελ.177	σελ.177
Παράρτημα 3:Ερωτηματολόγιο.....σελ.194	σελ.194

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της διδασκαλίας ως τέχνη, επάγγελμα και επιστήμη, έχει συμβάλλει αρκετά στην απόδοση αρκετών ποικιλόμορφων χαρακτηρισμών ως προς αυτή, όσο και ως προς το βασικό λειτουργό της, που είναι ο δάσκαλος. Ανάλογα με τις τάσεις κάθε εποχής, τις εξελίξεις, τα επιστημονικά ευρήματα, και τις θεωρίες, η διδασκαλία χαρακτηριζόταν και χαρακτηρίζεται ανάλογα. Επιπλέον, οι απαιτήσεις από το δάσκαλο προσαρμόζονταν ή προσαρμόζονται σύμφωνα με το τι επικρατούσε. Οι απαιτήσεις αυτές σχετίζονται με τη διδασκαλία, η οποία συνδέεται με διάφορα επίθετα, τα οποία δε καθορίζονται πάντα με αντικειμενικό τρόπο. Συνήθως, οι χαρακτηρισμοί- επίθετα, αναφέρονται στο δάσκαλο, καθώς θεωρείται ο βασικός και άμεσος υπεύθυνος που μπορεί να προάγει ένα διδακτικό πρόγραμμα. Μερικοί χαρακτηρισμοί του δασκάλου, που έχουν κατά καιρούς επικρατήσει ή αποδοθεί, είναι οι εξής: Καλός δάσκαλος, πολύ καλός δάσκαλος, άριστος δάσκαλος, ευγενικός δάσκαλος, αυστηρός δάσκαλος, ικανοποιητικός δάσκαλος, ικανός δάσκαλος, έμπειρος δάσκαλος, ειδικός δάσκαλος, ιδεώδης δάσκαλος, αναλυτικός δάσκαλος, τυπικός δάσκαλος, ενδοσκοπικός δάσκαλος, πολυπολιτισμικός δάσκαλος, σεβαστός δάσκαλος, και αποτελεσματικός δάσκαλος (Παπανδρέου, 2001).

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, καθορίζει τους γενικούς σκοπούς της σχολικής αγωγής, της οποίας το κυριότερο μέσο, είναι η διδασκαλία. Έτσι λοιπόν, η διδασκαλία, δε μπορεί να επιδιώκει σκοπούς διαφορετικούς, από τους γενικούς σκοπούς της αγωγής. Για να φέρει η διδασκαλία ικανοποιητικά αποτελέσματα, είναι απαραίτητο να υπάρχει σωστός προγραμματισμός και κατάλληλη οργάνωση, προκειμένου να εξασφαλιστούν και καλύτερες συνθήκες μάθησης. Αυτό που παρατηρείται, ακόμα και σήμερα στη Ελλάδα, είναι η διατήρηση του παραδοσιακού σχολείου, με αποτέλεσμα τη διόγκωση της διδακτέας ύλης, όπου σύμφωνα με τις απόψεις πολλών εκπαιδευτικών και φιλοσόφων, συμβάλλει στην σχολική επιτυχία. Η προσέγγιση αυτή, κάνει τη μάθηση καταναγκαστικό έργο και οι μαθητές, δεν ενδιαφέρονται να μάθουν πραγματικά, αλλά να διαβάσουν όσο το δυνατό περισσότερο μπορούν, για να περάσουν στις πανελλήνιες εξετάσεις και να εισαχθούν σε κάποιο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, που θα τους προσφέρει άμεση επαγγελματική αποκατάσταση (Βερσέτης, 2003).

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας, είχε ως συνέπεια τα τελευταία τριάντα χρόνια, να παραχθούν πολύ περισσότερες πληροφορίες, σε σχέση με εκείνες που παρήχθησαν κατά τα προηγούμενα 5000 χρόνια του πολιτισμού. Δυστυχώς, όλα αυτά συντέλεσαν στην αλλαγή του σκοπού της διδασκαλίας και στην επικράτηση της άποψης, ότι η διδασκαλία, είναι μόνο

κλασική γνώση. Είναι ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πιο συγκεκριμένα το ελληνικό σχολείο και πραγματική απάντηση ακόμη δεν υπάρχει. Επειδή η παγκοσμιοποίηση, έχει μετατρέψει τον άνθρωπο ως αποδέκτη πολλών γνώσεων, οι οποίες ουσιαστικά, δεν έχουν πρακτική αξία, ο άνθρωπος ως εργαζόμενος κυρίως, είναι αναγκασμένος να αναπτύσσει συνεχώς τις ικανότητες του και να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (διά βίου μάθηση). Για να κατορθωθεί, όμως αυτό, είναι αναγκαία η ύπαρξη της εκπαίδευσης, η οποία θα καλλιεργήσει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις, που απαιτούνται για τη διά βίου μάθηση, όπως είναι η φιλομάθεια, η αναζήτηση και αξιολόγηση των πληροφοριών, η δημιουργική ικανότητα και άλλα παρόμοια (Παπανδρέου, 2001).

Επιπλέον, το γεγονός ότι ο άνθρωπος κατακλύστηκε και συνεχίζει να κατακλύζεται με όσο το δυνατό πιο γρήγορο ρυθμό από αυτή τη σωρεία των πληροφοριών, αντιμετωπίζει διάφορες ψυχολογικές και συναισθηματικές δυσκολίες, στη διαχείριση όλου του συναισθηματικού βάρους, που προκύπτει από το χάος των γνώσεων που του παρέχονται. Στο σημείο αυτό, καλείται ο εκπαιδευτικός να τον βοηθήσει, προσφέροντάς του όχι μόνο τις κατάλληλες γνώσεις και πληροφορίες που θα συμβάλλουν στη γνωστική του ανάπτυξη, αλλά και στη μετάδοση αξιών και στάσεων που θα διαμορφώσουν στοιχεία της προσωπικότητάς του. Έτσι λοιπόν, καθώς η συγκεκριμένη εργασία ασχολείται με το προφίλ του Έλληνα εκπαιδευτικού και την αποτελεσματική διδασκαλία, στοχεύει τόσο μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσο και από την ερευνητική προσέγγιση που ακολουθούν, στη διερεύνηση:

- *Των χαρακτηριστικών που διέπουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό*
- *Των συμπεριφορών και των διδακτικών στάσεων που καθορίζουν και ενισχύουν την αποτελεσματική διδασκαλία και*
- *Των παραγόντων που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.*

Στα επόμενα κεφάλαια που ακολουθούν, γίνεται πλήρης ανάλυση αυτών των στοιχείων και επιδιώκεται η εύρεση λύσεων, ώστε να αναβαθμιστεί ο ρόλος του σύγχρονου Έλληνα εκπαιδευτικού. Από την άλλη δε, σκοπός είναι να βελτιωθεί η ποιότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο συνεχίζει και παραμένει συγκεντρωτικό και περιορίζει σημαντικά το ρόλο όχι μόνο του διδάσκοντα, αλλά και των υπόλοιπων φορέων που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, όπως φυσικά των μαθητών, αλλά και των γονέων.

1^ο Κεφάλαιο

Έννοιες διδασκαλίας –μάθησης

Η διδασκαλία είναι τομέας της Διδακτικής και στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων, συναισθημάτων και δεξιοτήτων προς το μαθητή. Αυτό φυσικά γίνεται με τη βοήθεια του δασκάλου, ο οποίος πρέπει να έχει συγκεκριμένους στόχους και στρατηγική. Βασικοί στόχοι του δασκάλου, είναι η ανάπτυξη ορισμένων χαρακτηριστικών και η υιοθέτηση συγκεκριμένης συμπεριφοράς, προκειμένου να μεταδώσει με τον καλύτερο και αποτελεσματικό τρόπο τις γνώσεις του, στους μαθητές του (Λιγνού, 2007).

Για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας είναι απαραίτητο το κάθε υποσύστημα που συνδέεται μ' αυτή, (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διδακτικοί χώροι, διαθέσιμα μέσα), να λειτουργεί αρμονικά και μεθοδικά με σκοπό να πραγματώνονται οι σκοποί που έχουν τεθεί. Η πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων, όπως και η οργανωτική αποτελεσματικότητα και η ποιότητα, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας σχολικής μονάδας. Μέσα σ' αυτή τη διαδικασία, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος ιεραρχικά βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας, καλείται να ασκήσει ρόλο ηγέτη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ρεζ, 2005). Ο δάσκαλος, από την άλλη πλευρά, ως βασικός και άμεσα υπεύθυνος για την προαγωγή του διδακτικού προγράμματος, καλείται να αναπτύξει ορισμένα χαρακτηριστικά, να υιοθετήσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, προκειμένου να πετύχει στο έργο του. Και βέβαια, ο μαθητής, ο οποίος βρίσκεται στο κέντρο της διαδικασίας της μάθησης, γίνεται αποδέκτης της εκπαίδευσης που του παρέχεται, επενδύοντας κυρίως το χρόνο του σε αυτήν και αξιολογείται για τις επιδόσεις του.

Τα τελευταία χρόνια, είναι γεγονός, πως ο ρόλος του δασκάλου έχει αλλάξει αρκετά. Οι όροι «ποιότητα», καθώς και «αποτελεσματικότητα» τοποθετούνται κυρίως στα εκπαιδευτικά δρώμενα της προηγούμενης δεκαετίας. Πρόκειται για έννοιες που προέρχονται από το χώρο των οικονομικών επιστημών και συνδέονται με την αποτελεσματικότητα των παραγωγικών μονάδων, αλλά παρατηρείται, ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια, η επέκταση της επίδρασής τους και στον εκπαιδευτικό χώρο (Ρεζ, 2005). Έχουν εισαχθεί σε μεγάλο βαθμό, οι έννοιες της αποτελεσματικής διδασκαλίας και ταυτόχρονα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Τι σημαίνει όμως πραγματικά η λέξη διδασκαλία; **Διδασκαλία, (wikipedia)** είναι η μετάδοση γνώσεων από τον δάσκαλο προς τον μαθητή. Η διδασκαλία, έχει τέσσερις

σκοπούς: τον υλικό σκοπό, τον ειδολογικό ή μορφολογικό σκοπό, τον κοινωνικό σκοπό και τον κοινωνικό σκοπό.(Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006)

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον υλικό σκοπό, η διδασκαλία, έχει ως βασικό στόχο τη μετάδοση γνώσεων, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη έκταση. Ανεξάρτητα από την εποχή, κατά τη οποία δημιουργήθηκε, κάθε στοιχείο που σχετίζεται με τη γνώση, συνδέεται με τη σημερινή πραγματικότητα, έχει αυθύπαρκτη αξία και ασκεί μορφολογική επίδραση στο άτομο. Τι σημαίνει όμως η έννοια της μόρφωσης; Σύμφωνα με τους Σπυρέλλη & Παυλάτου (2006), **μόρφωση**, είναι μια διαδικασία κατά την οποία, εισάγονται στην ψυχική ζωή του ατόμου, ηθικές αξίες, επιστημονικές γνώσεις, αισθητικές έννοιες και λοιπά μορφωτικά αγαθά με την αντικειμενική τους ύπαρξη. Να επισημανθεί, ότι τα μορφωτικά αγαθά δε, τροποποιούνται, αλλά παραμένουν ως έχουν, δηλαδή ηθικά, αισθητικά, επιστημονικά και πολιτιστικά. Σε αντίθεση με τον υλικό σκοπό της διδασκαλίας, ο ειδολογικός ή μορφολογικός σκοπός, υποστηρίζει πως η ουσία της μόρφωσης δε στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά στην ανάπτυξη και διαμόρφωση των σωματικών, ψυχικών και πνευματικών δυνάμεων και δεξιοτήτων. Στην αντίληψη αυτή, συνέβαλλε και η μορφολογική ψυχολογία, κατά την οποία το άτομο δεν έχει ανάγκη σε τόσο μεγάλο βαθμό να αποκτήσει στη ζωή του πλήθος γνώσεων, αλλά να αναπτύξει τις δεξιότητες του. Μάλιστα, σήμερα έχει εμπειρικά αποδειχθεί, ότι το γνωστικό υλικό, η εμπειρία και η άσκηση που αποκτώνται μέσω της μάθησης, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, στη ζωή του ατόμου.

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο **κοινωνικός** σκοπός της διδασκαλίας, αποκτά όλο και μεγαλύτερη σπουδαιότητα. Στόχος της διδασκαλίας, είναι να βοηθηθούν οι μαθητές στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, ώστε να μπορέσουν να ζήσουν αρμονικά μέσα σε μια κοινωνία και να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Κατά τους Κασσωτάκη & Φλουρή (2000), το σχολείο, πρέπει να αναλάβει σημαντικές πρωτοβουλίες, που θα καλλιεργήσουν το πνεύμα της συλλογικότητας και της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές. Οφείλει να τους μετατρέψει σε δημοκρατικούς και δίκαιους πολίτες που θα έχουν παράλληλα το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης. Πολίτες που θα σέβονται τα δικαιώματα και την προσωπικότητα του άλλου και ικανούς να συζητούν και να δέχονται τις διαφορετικές γνώμες ακόμα και όταν πιστεύουν πως έχουν απόλυτο δίκιο. Ο τελευταίος σκοπός, **ο ηθικός** ενημερώνει το μαθητή για το τι είναι καλό και τι κακό, τι είναι χρήσιμο, τι άχρηστο τι επιβλαβές και τι ωφέλιμο. Η επιδίωξη δηλαδή της διδασκαλίας, είναι να μετατρέψει τον άνθρωπο σε τέλειο από ηθική πλευρά και να ανέβει πνευματικά.

Οι γενικοί σκοποί της διδασκαλίας, που προαναφέρθηκαν, μπορεί να αποτελούν τις βάσεις της, ωστόσο παρουσιάζουν κάποιες ελλείψεις, όταν παρουσιάζεται ο καθένας

χωριστά. Μόνο ο συνδυασμός αυτών, μπορεί να αποτελέσει ένα πλαίσιο των πραγματικών θεμέλιων των επιδιώξεων της διδασκαλίας, που θα μπορεί να ανταποκριθεί στις πολλές και δυσχερείς απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Δεν απαιτούνται μόνο οι γνώσεις, αλλά και η ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή, που θα τον βοηθήσουν να γίνει ένα δραστήριο άτομο και να ολοκληρωθεί σε προσωπικότητα. Η διδασκαλία, διακρίνεται σε φυσική διδασκαλία και σχολική διδασκαλία (Τσανακλίδου, 2000). Πιο συγκεκριμένα, **φυσική διδασκαλία**, είναι η διδασκαλία που πραγματοποιείται κυρίως έξω από το σχολείο "παντού και πάντοτε", με αυθόρμητο τρόπο και χωρίς να απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία. Στη φυσική διδασκαλία, το άτομο πριν ακόμη αρχίσει να φοιτά στο σχολείο, έχει δεχθεί ήδη ποικίλες επιρροές από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του, όπως την οικογένεια, τη γειτονιά, τους φίλους κλπ. Έχει αποκτήσει ήδη τις πρώτες του γνώσεις και δεξιότητες αλλά και τους πρώτους βασικούς και αποφασιστικούς τρόπους συμπεριφοράς του από την οικογένεια και το κοινωνικοπολιτιστικό του περιβάλλον. Ουσιαστικά οι ρόλοι εναλλάσσονται, καθώς όλοι διδάσκουμε και όλοι διδασκόμαστε. Βέβαια, μπορεί ο τρόπος αυτός να είναι σημαντικός, ωστόσο, πολλοί είναι αυτοί που πιστεύουν ότι δεν επαρκεί για την καλλιέργεια του ανθρώπου (Τσανακλίδου, 2000).

Έτσι, τη φυσική διδασκαλία, έρχεται να συμπληρώσει η σχολική διδασκαλία. Η διδασκαλία ως αρμοδιότητα του σχολείου, ξεκίνησε με σκοπό να καλυφθούν οι στοιχειώδεις γνώσεις και βασικές πολιτιστικές δεξιότητες, (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) των ατόμων και έφτασε σταδιακά στη σημερινή και πολύ διαφοροποιημένη, γενική και επαγγελματική εκπαίδευση. Η ραγδαία ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας, οδήγησε τη διδασκαλία του σύγχρονου σχολείου, να εμφανίζεται ιδιαίτερα τονισμένη εις βάρος της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας. Η εντατική πίεση της διαδικασίας παροχής γνώσεων, συνέβαλλε επίσης, σε μεγάλο βαθμό στο να περιοριστεί η διδακτική διαδικασία στην «αντικειμενική πληροφόρηση». Θεμελιώδης έννοια είναι η «μόρφωση» ως «συνάντηση» που πραγματοποιείται ανάμεσα στα μορφωτικά αγαθά και στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο και σημαίνει «το άνοιγμα του ανθρώπου στον κόσμο (στην πραγματικότητα) και το άνοιγμα του κόσμου στον άνθρωπο» (W.Klafk). Τα μορφωτικά αγαθά είναι εκείνα τα «θεμελιώδη» και «αντιπροσωπευτικά» πολιτιστικά και επιστημονικά επιτεύγματα κάθε χώρας ή κάθε λαού που δικαιολογούν την επιλογή και ένταξή τους στο πρόγραμμα διδασκαλίας γιατί καθιστούν δυνατή τη «μορφωτική συνάντηση», δηλαδή έχουν «μορφωτική αξία». Βασικό εργαλείο για τον προσδιορισμό της μορφωτικής αξίας αποτελεί η «διδακτική ανάλυση» (Τσανακλίδου, 2000).

Η σχολική διαδικασία, με την πλατιά της σημασία, είναι κάθε συνειδητή επιρροή που ασκεί κανείς στα άτομα που διδάσκει ως εκπαιδευτικός, με βασική επιδίωξη την αλλαγή συμπεριφοράς και του τρόπου ζωής τους. Με την στενή της έννοια, όμως, είναι η διαδικασία εκείνη που επιτελεί ο διδάσκων κατά τη διάρκεια του μαθήματός του, για να υλοποιήσει τους στόχους που έχει προκαθορίσει. Είναι η διδασκαλία, που πραγματοποιείται σε θεσμικά κατοχυρωμένους φορείς (σχολείο, πανεπιστήμιο κλπ.). Συχνά, το περιεχόμενό της καθορίζεται από κάποιο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δηλαδή ένα κείμενο που περιγράφει το σύνολο των ενεργειών που αναμένεται και προτείνεται προκειμένου να λάβουν χώρα κατά τη διδασκαλία καθώς και το γνωστικό περιεχόμενο που θεωρείται ότι αφορά. Υποστηρικτικά προς το έργο της διδασκαλίας ενεργοποιείται ο κλάδος της διδακτικής όπου σκοπεύει να μελετήσει τη διδακτική-μαθησιακή πορεία σε μια διδασκαλία, να καταγράψει προβλήματα και να διατυπώσει νέες διδακτικές προτάσεις ή και να αξιολογήσει παλαιότερες. Η διαφορά δηλαδή της φυσικής από τη σχολική διδασκαλία, είναι ότι η πρώτη γίνεται με τυχαίο και εντελώς αυθόρμητο τρόπο, ενώ η δεύτερη είναι πιο προγραμματισμένη, λογική, σκόπιμη, κοινωνική, δυναμική, πολυδιάστατη και πολύπλοκη (Χαραλαμπίδης, 2001).

Ο δάσκαλος, μέσα από τη διδασκαλία, επιχειρεί να προσφέρει στους μαθητές του τα μαθητικά αγαθά, ενώ ο μαθητής προσπαθεί να οικειοποιηθεί αυτά με την μάθηση. Στόχος του δασκάλου, είναι μέσα από προγραμματισμένες και μεθοδευμένες ενέργειες και δραστηριότητες, να προκαλέσει και να προωθήσει τη μάθηση, ώστε με αυτό τον τρόπο, να αποκτήσουν όχι μόνο γνώσεις αλλά και δεξιότητες οι μαθητές του. Διδασκαλία και μάθηση συγκροτούν τα δύο σκέλη της αμφίδρομης διδακτικής διαδικασίας, η οποία έχει τις βάσεις της τόσο στον εκπαιδευτικό και το μαθητή όσο και στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που περιβάλλει το σχολείο. Έτσι γίνεται αντιληπτό, ότι υπάρχει μια αμφίδρομη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Ο Τριλιανός (2003), σημειώνει ότι υπάρχει μεγάλη διάσταση απόψεων μεταξύ των ερευνητών για τον προσδιορισμό της έννοιας της μάθησης. Κατά καιρούς, όπως αναφέρει ο ίδιος, η μάθηση ορίστηκε ως δημιουργία υποκατάστατων ανακλαστικών (Pavlov), ως δοκιμή και πλάνη (Thorndike), ως επανάληψη μιας αντίδρασης μετά από θετική ενίσχυση (Skinner), ως ενόραση (Kohler), ως μίμηση προτύπου (Bandura), ως επεξεργασία των πληροφοριών (Neisser, Seymour, Gagné) και ως προσωπική ερμηνεία στις νεοαποκτηθείσες πληροφορίες (Maslow, Rogers).

Έχοντας αυτό υπόψη και γνωρίζοντας ότι κανένας ορισμός της μάθησης δεν μπορεί να είναι ικανοποιητικός, ένας ορισμός που προτάθηκε από τον Kimble (1980) μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικός: «**Μάθηση** είναι μια διαδικασία κατά την οποία, γίνεται μια

σταθερή αλλαγή συμπεριφοράς, ως αποτέλεσμα ενισχυμένης πρακτικής». Σύμφωνα με τον Χαραλαμπόπουλο (2001), η **μάθηση** είναι φαινόμενο που περιλαμβάνει διαδικασίες τόσο σε βιολογικό όσο και σε πνευματικό επίπεδο. Ως βιολογική διαδικασία, η μάθηση παρατηρείται και στα ζώα και στους ανθρώπους και είναι αποτέλεσμα μακράιωνης άσκησης, επανάληψης και εθισμού. Ως πνευματική διαδικασία η μάθηση παρατηρείται μόνο στον άνθρωπο, και εκδηλώνεται στη συμπεριφορά του. Η μάθηση δεν είναι κάτι που μπορεί να παρατηρηθεί στο σύνολό της άμεσα. Μόνο το αποτέλεσμα της μπορεί να γίνει αντιληπτό. Οι παράγοντες που μπορεί να επιδράσουν στη διαδικασία της μάθησης, διαφέρουν από άτομο σε άτομο, καθώς δεν έχουν όλοι την ίδια ικανότητα για μάθηση, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν, διαφέρει. Η επίλυση των προβλημάτων που σχετίζονται με τις διαφορές μάθησης και με τους παράγοντες που τις προκαλούν έχει ζωτική σημασία για τη διδασκαλία.

Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν τα παραπάνω, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και διαφοροποιούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας κατατάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη υπάγονται οι ικανότητες, τα κίνητρα και η ετοιμότητα των μαθητών. Στη δεύτερη οι εμπειρίες, η προσαρμογή και η υγεία. Στην τρίτη, η μέθοδος, η σχολική ατμόσφαιρα και ο δάσκαλος. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την εκμετάλλευση και την καλλιέργεια των **ικανοτήτων των μαθητών**, η διδασκαλία, γίνεται πιο αποτελεσματική. Οι γενικές ικανότητες, σχετίζονται με τη νοημοσύνη, ενώ οι ειδικές με ορισμένες κλίσεις (μουσική, ζωγραφική, χορός, κλπ.). Ως **κίνητρα**, θεωρούνται οι συνειδητοί ή ασυνείδητοι παράγοντες, οι οποίοι διεγείρουν, διατηρούν και στηρίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου προς ένα σκοπό. Τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς κατευθύνουν και ενισχύουν τη διαδικασία της μάθησης. Με τον όρο **ετοιμότητα** δηλώνεται η απόκτηση κάποιου βαθμού φυσιολογικής και ανατομικής ωριμότητας αλλά και η ύπαρξη εμπειριών που μπορεί να βοηθήσουν στην απόκτηση προσόντων. Ο επόμενος παράγοντας η **Εμπειρία**, είναι καθετί που απολαμβάνουμε,(εντυπώσεις, αντιλήψεις, συναισθήματα, δεξιότητες και άλλες πνευματικές λειτουργίες), αλλά και καθετί από το οποίο υποφέρουμε, με τη συμμετοχή των αισθήσεων, των συναισθημάτων και των άλλων πνευματικών λειτουργιών.

Προσαρμογή, είναι η ικανότητα του ατόμου να ζει αρμονικά με το περιβάλλον του, χωρίς να θίγει την προσωπική του ακεραιότητα. Η **υγεία** αναφέρεται τόσο στην καλή φυσιολογική λειτουργία των εξωτερικών και εσωτερικών οργάνων του οργανισμού ενός ατόμου, όσο και στην ψυχική του υγεία που προέρχεται κυρίως από την προσαρμογή, την ικανοποίηση των ψυχικών του αναγκών και την αποφυγή των συγκρούσεων. Η **Μέθοδος** είναι ο δρόμος που ακολουθεί η διδασκαλία για να φτάσει στους στόχους της. Δεν υπάρχει μία μέθοδος για όλες τις περιπτώσεις, για όλους τους μαθητές και για όλους τους δασκάλους

και αυτό γιατί κάθε φορά δεν είναι οι ίδιοι στόχοι, ή το ίδιο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Η *Σχολική ατμόσφαιρα*, αναφέρεται στις σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η θετική ψυχολογική επίδραση του δασκάλου με τους συναδέλφους του, αυξάνουν την επίδοσή του και επιδρούν θετικά στη μάθηση. Ο *δάσκαλος* είναι υπεύθυνος για την οργάνωση, το συντονισμό, την εκτέλεση και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Χρέος έχει να μαθαίνει το μαθητή να μαθαίνει, να δημιουργεί ένα δημοκρατικό κλίμα μέσα στην τάξη και να προσπαθεί να βοηθά τους μαθητές στην επίλυση των προβλημάτων τους (Χαραλαμπίδης, 2001).

Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει τη διδασκαλία με βάση τους διδακτικούς στόχους που έχει προσδιορίσει και επιδιώκει αυτοί οι στόχοι να γίνουν και στόχοι των μαθητών, να γίνουν δηλαδή μαθησιακοί στόχοι. Τα στοιχεία που πρέπει να διακρίνουν τη διδασκαλία είναι η δημιουργία πνεύματος φιλομάθειας, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διδασκαλία, ο συμβουλευτικός και καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο μαθητοκεντρικός του χαρακτήρας, η διάθεση του μαθητή να ερευνά, η βοήθεια στην ολόπλευρη ανάπτυξη και προσωπικότητα του μαθητή (Λιγνού, 2007).

Το πρόγραμμα διδασκαλίας στην παραδοσιακή του μορφή περιλαμβάνει τα διδασκόμενα μαθήματα, τους σκοπούς που επιδιώκει η διδασκαλία τους, τη διδακτέα ύλη σε κάθε μάθημα, σχολική βαθμίδα και τάξη, καθώς και τις ώρες διδασκαλίας. Συνοδεύεται συνήθως από σχολικά βιβλία, καθώς και, κατά περίπτωση, από άλλο ενδεχομένως διδακτικό υλικό σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή. Τα στοιχεία αυτά συναποτελούν τις επίσημες προδιαγραφές της διδακτικής διαδικασίας από την πλευρά της πολιτείας (Λιγνού, 2007).

2^ο Κεφάλαιο

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας- αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Όσον αφορά την αποτελεσματική διδασκαλία, είναι η συμπλήρωση των σκοπούμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, σε ελάχιστο χρόνο. Με βάση τον πιο πάνω ορισμό, η αποτελεσματική διδασκαλία καταλήγει να είναι μια διαδικασία που έχει σκοπούς και στόχους, οι οποίοι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά της, εφαρμόζει αποτελεσματικές στρατηγικές, μεθόδους και τεχνικές, ώστε να συμπληρωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και αξιολογεί αποτελεσματικά τους στόχους του μαθήματος, τα διδακτικά τέρματα του προγράμματος διδασκαλίας αλλά και τους σκοπούς της παιδείας. Έχει ως στόχο να μεταβάλλει τη συμπεριφορά των μαθητών προς την επιθυμητή πάντα κατεύθυνση και όχι προς την ανεπιθύμητη. Η διδασκαλία, είναι ένας από τους παράγοντες που μπορούν να συντελέσουν ακόμα και στην επίλυση των προβλημάτων ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ζαβλανός, 2003).

Αυτό που απαιτείται από το σύγχρονο εκπαιδευτικό, είναι να έχει άποψη, τόσο για το επάγγελμά του, όσο για τη δομή και την κουλτούρα του σχολείου. Ο όρος του αποτελεσματικού δασκάλου, διαφοροποιείται σημαντικά από αυτόν του καλού δασκάλου. Πιο συγκεκριμένα, ένας «καλός εκπαιδευτικός», δε σημαίνει ότι είναι απαραίτητα και αποτελεσματικός, ή ότι ένας «κακός δάσκαλος», δηλαδή ένας αυστηρός, χωρίς χιούμορ, είναι μη αποτελεσματικός. Οι απόψεις δίστανται, καθώς η κρίση του καθενός είναι διαφορετική και σαφώς υποκειμενική (Ζαβλανός, 2003).

Σύμφωνα με τον Παπανδρέου (2001), το έργο της διδασκαλίας αναλαμβάνεται από το δάσκαλο, ο οποίος, ασφαλώς, είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στην εφαρμογή ενός προγράμματος διδασκαλίας. Δάσκαλος, σ' αυτή την περίπτωση, σημαίνει νηπιαγωγός, δάσκαλος δημοτικής εκπαίδευσης, και καθηγητής μέσης εκπαίδευσης. Προφανώς, για να εξασφαλίσει επιτυχία στο έργο του, ο δάσκαλος καλείται να αναπτύξει ορισμένα χαρακτηριστικά ή ορισμένη συμπεριφορά. Ποια, όμως, είναι αυτά τα χαρακτηριστικά, που θα κάνουν κάποιον έναν αποτελεσματικό δάσκαλο; Πώς γίνεται κάποιος αποτελεσματικός δάσκαλος; Πόσος χρόνος χρειάζεται, για να γίνει κάποιος αποτελεσματικός δάσκαλος;

Για τις παραπάνω ερωτήσεις, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες και ολοκληρωμένες απαντήσεις. Την πλήρη απάντηση θα τη βρει κάποιος, ή καλύτερα θα την κυνηγήσει, χρησιμοποιώντας νοημοσύνη, γνώση, πείρα και σκληρή δουλειά, και αναλώνοντας μια ζωή

μελετώντας και εξασκώντας ένα πολύπλοκο έργο της αγωγής, τη διδασκαλία. Όμως, δε χρειάζεται μια ζωή, για να αποκτηθούν όλες αυτές οι γνώσεις και δεξιότητες που αποτελούν τη δυναμική βάση πάνω στην οποία ο δάσκαλος για να αναπτυχθεί ολόπλευρα και να επιτύχει σημαντικά αποτελέσματα στην εργασία του. Μάλιστα, αυτό μπορεί να γίνει σε σύντομο χρονικό διάστημα, με την προϋπόθεση όμως ότι ο δάσκαλος θα αφιερώσει τον απαιτούμενο χρόνο για να ενημερωθεί για τους παράγοντες, τα στοιχεία, και την παρατήρηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Ο καλός δάσκαλος καθορίζεται με υποκειμενικά αλλά και αντικειμενικά κριτήρια, ενώ αντίθετα ο αποτελεσματικός δάσκαλος καθορίζεται μόνο με αντικειμενικά κριτήρια. Η κοινωνία, οι οικογένειες, αλλά και τα ίδια τα άτομα, επενδύουν σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα, η έννοια της αποτελεσματικότητας της μάθησης, να αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα. Η πολιτεία, έχει ως καθήκον, να παρέχει υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης στο μαθητή, ικανοποιώντας, με αυτό τον τρόπο το δικαίωμά του να μάθει και να αποκτήσει σημαντικά εφόδια στη ζωή του μέσω αυτής. Σ' αυτό συμβάλλει, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος διαθέτοντας χαρακτηριστικά τα οποία διέπουν την αποτελεσματική διδασκαλία του, επιτυγχάνει τα μεγαλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Σημασία για την αποδοτική διδασκαλία δεν έχει ποια χαρακτηριστικά νομίζει ή θέλει κάποιο άτομο ή κάποιος οργανισμός να έχει ο δάσκαλος, αλλά ποια από τα πολλά χαρακτηριστικά, που έχουν κατά καιρούς επισημανθεί από διάφορες διδακτικές έρευνες, βοηθούν τη διδασκαλία να επιτύχει το στόχο της, στον επιθυμητό βαθμό. Οι πρώτες διεθνείς έρευνες κατά τις δεκαετίες '60, '70 και '80 (Ryans, 1960· Rosenshine & Furst, 1973· Medley, 1977·Murray, 1983) αναφέρουν διάφορα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ ενός αποτελεσματικού δασκάλου. Έτσι, στοιχεία όπως η ακεραιότητα του χαρακτήρα, ο ενθουσιασμός, το χιούμορ, η ορθή κρίση, η καλή οργάνωση της σχολικής τάξης, η σαφήνεια λόγου, ο σχεδιασμός του μαθήματος, η άρτια γνώση του αντικειμένου που καλείται να διδάξει, η συνεχής επανατροφοδότηση και επιβράβευση των μαθητών αποτελούν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός δάσκαλος.

Άλλες έρευνες, (Harris & Hill, 1982· Ανδρεαδάκης, 2004), επισημαίνουν, πως ένας εκπαιδευτικός θεωρείται αποτελεσματικός, όταν είναι συστηματικός, φιλικός, ικανός στην προφορική επικοινωνία, ενθουσιώδης, εξατομικεύει τη διδασκαλία και είναι σε θέση να χρησιμοποιεί παιδαγωγικά και σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Σύμφωνα με τον Borich (1988), υπάρχουν δέκα είδη συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητά του. Τα πέντε πρώτα τα χαρακτήρισε «βασικά είδη συμπεριφοράς», γιατί η παρουσία τους θεωρείται βασική στην αποτελεσματική διδασκαλία και τα υπόλοιπα

πέντε ως «καταλυτικά είδη συμπεριφοράς» και μπορούν να παρουσιαστούν με διάφορους συσχετισμούς, ώστε να βοηθηθεί η εφαρμογή της βασικής συμπεριφοράς του δασκάλου στην τάξη. Ως *βασικά είδη* συμπεριφοράς ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού θεωρούνται τα εξής: α) Καθαρότητα, β) Ποικιλία, γ) Προσήλωση στο καθήκον, δ) Εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης και ε) Μέτριος ως υψηλός βαθμός επιτυχίας.

Ως *καταλυτικά είδη* συμπεριφοράς θεωρούνται τα παρακάτω: α) Χρήση των ιδεών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, β) Δόμηση του μαθήματος, γ) Τεχνική των ερωτήσεων, δ) Ενθάρρυνση των μαθητών και ε) Ενθουσιασμός. Ο Παπανδρέου, (2001) αναφέρει πως η αποτελεσματική διδασκαλία επηρεάζεται από κάποιους παράγοντες, οι οποίοι διακρίνονται σε έμμεσους και άμεσους. Οι έμμεσοι αφορούν δυνάμεις, όπως την πολιτική, την οικονομία, τα διαθέσιμα υλικά και κτίρια, την κοινωνική και οικονομική προέλευση των μαθητών της τάξης, τη διεύθυνση του σχολείου, την ευφυΐα των μαθητών. Το ειδικό γνωστικό αντικείμενο, στο βαθμό που το κατέχει ο δάσκαλος, αλλά και η βελτίωσή του από πλευράς του, που μπορεί ακόμα και να ξεπερνούν τα στενά όρια της αποτελεσματικότητας που μπορεί να αναμένεται σε κάποιο συγκεκριμένο μάθημα, αποτελεί έμμεσο παράγοντα που μπορεί να παράγει την αποτελεσματική διδασκαλία. Αυτό που χρειάζεται να κάνει ο εκπαιδευτικός, για να κατορθώσει τα μέγιστα αποτελέσματα, είναι να ενημερώνεται γνωστικά σε καθημερινή βάση, να επιμορφώνεται, κάτι που δρα σημαντικά στην αποτελεσματικότητα του μαθήματος και να αφιερώνει αρκετό χρόνο, ακόμα και όταν ξεπερνιούνται τα στενά πλαίσια διδασκαλίας, χωρίς όμως να ξεφεύγει από τους στόχους που έχει θέσει. Η γνώση αυτή, σύμφωνα με τους Alexander et al. (1992), έχει μεγάλη σημασία σε κάθε πτυχή της διδασκαλίας, όπως τον προγραμματισμό, τη στοχοθετική, την αξιολόγηση, την ανάθεση καθηκόντων, την ανατροφοδότηση των μαθητών. Οι γνώσεις που αναμένεται να κατέχει ο αποτελεσματικός δάσκαλος προσδιορίζονται από τους ακόλουθους τομείς: α) Γνώση ειδικού γνωστικού αντικειμένου (π.χ. Αγγλικά και /ή Ελληνικά και /ή μαθηματικά, και /ή μουσική, και /ή επιστήμη, και/ή ιστορία). β) Γνώση παιδαγωγικής (π.χ. ιστορία της εκπαίδευσης, εκπαιδευτική ψυχολογία). γ) Γνώση του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας. δ) Γνώση των μαθητών, ε) Γνώση μεθοδολογίας της διδασκαλίας. στ) Γνώση οργάνωσης και διοίκησης τάξης.

Η έρευνα για τη σημασία γνώσεων από το δάσκαλο του αντικειμένου που διδάσκει αναφέρει ότι είναι σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητας. Οι Borko et al. (1988) βρήκαν ότι υποψήφιοι δάσκαλοι που είχαν δυνατές γνώσεις στο αντικείμενο που δίδασκαν, έτειναν να είναι πιο ευαίσθητοι στις ανάγκες ειδικών ομάδων μαθητών. Οι Grossman et al. (1989) ανέφεραν ότι δάσκαλοι με ειδικές γνώσεις, κατά τη σχολική τους εμπειρία, έτειναν να

διδάσκουν με τρόπο που ενθάρρυνε τους μαθητές να αναπτύξουν δικές τους δεξιότητες, ενώ μαθητές των οποίων ο δάσκαλος δεν κατείχε αυτές τις γνώσεις, έτειναν να αναφέρουν απλώς τη διδακτέα ύλη και βασίζονταν πολύ στις ικανότητές τους να απομνημονεύουν.

Οι άμεσοι παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας αναφέρονται σε δυνάμεις, οι οποίες ενεργούν πέρα από τους άμεσους παράγοντες και μπορούν να επιφέρουν τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα και ταυτίζονται με τα πέντε βασικά είδη συμπεριφοράς που προτείνονται από τον Borich (1988) και έχουν ήδη αναφερθεί. Πιο συγκεκριμένα: Με τον όρο *καθαρότητα* στη διδασκαλία, ο Borich αναφέρεται στην ακρίβεια και σαφήνεια με τις οποίες θα παρουσιάζεται το μάθημα από τον εκπαιδευτικό. Δηλαδή, με ποιο τρόπο θα επιλέγει και θα οργανώνει την ύλη, κατά πόσο διαθέτει επιμέρους γνώσεις, ποια μέθοδο θα χρησιμοποιεί για να διδάξει το μάθημα και αν θα έχει επικοινωνία (λεκτική και μη-λεκτική) με τους μαθητές του. Η *ποικιλία* ως δεύτερος σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικής διδασκαλίας, αναφέρεται στην ικανότητα του δασκάλου να παρουσιάζει ποικιλόμορφα το μάθημα. Η ποικιλία στη διδασκαλία εξασφαλίζεται, όταν χρησιμοποιούνται διδακτικά μέσα, προσελκύεται η προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, όταν προσφέρεται νέο περιεχόμενο για την εμπέδωση του μαθήματος, καθώς και όταν ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται οι ιδέες και οι απόψεις του μαθητή. Έτσι, αποφεύγεται η στασιμότητα στο μάθημα και ο μαθητής από παθητικός δέκτης μετατρέπεται σε ενεργό μέλος της τάξης, χωρίς να φοβάται να εκφράσει τις ιδέες του ακόμα και όταν είναι ενάντια σ' αυτές του δασκάλου του.

Η *προσήλωση στο καθήκον*, σύμφωνα με τον Borich (1988), δηλώνει την επιθυμία του δασκάλου να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει την ικανότητα να προγραμματίζει σωστά την ύλη που θα παρουσιάσει, να ελέγχει τα διάφορα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη, να επιλέγει πάντα την πλέον κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας, να ανατροφοδοτεί συνεχώς τη διαδικασία μάθησης. Η *εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης* αποτελεί, σύμφωνα πάντα με τον Borich (1988), πρωταρχικό στόχο ενός αποτελεσματικού δασκάλου. Μπορεί ο διαθέσιμος χρόνος για διδασκαλία να μη μπορεί να αυξηθεί, καθώς ορίζεται αυστηρά από το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, όμως θα μπορούσε να αυξηθεί το κομμάτι εκείνο του χρόνου διδασκαλίας που αναλογεί στη συμμετοχή των μαθητών.

Τέλος, σημαντικός παράγοντας προαγωγής της αποτελεσματικής διδασκαλίας θεωρείται *ο μέτριος ως υψηλός βαθμός επιτυχίας* των μαθητών. Έρευνες έχουν δείξει πως η διδασκαλία που προάγει μέτρια έως υψηλή επιτυχία για το μαθητή, έχει ως αποτέλεσμα και υψηλή επίδοση. Νεότερες έρευνες κατά τη δεκαετία του 1990 (Levine & Lezotte, 1990· Walberg, 1991· Lezotte, 1992) προτείνουν ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου των

εκπαιδευτικών, το οποίο να βασίζεται στην παρατήρηση της διδασκαλίας. Αυτό το σύστημα, το οποίο προτείνεται και από τον Πασιαρδή (2004), προτείνει να εστιαστεί η αξιολόγηση σε πέντε βασικούς άξονες: α) τις τεχνικές διδασκαλίας, β) την πορεία διδασκαλίας και τον τρόπο παρουσίας της ύλης, γ) την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής τάξης, δ) το μαθησιακό περιβάλλον και το επικοινωνιακό κλίμα της τάξης, ε) την επαγγελματική εξέλιξη και ανάληψη ευθυνών από την πλευρά των δασκάλων.

Σύμφωνα με τους Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000), ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ένα πρόσωπο που συνδέεται άμεσα με τη σχολική πραγματικότητα, αφού κυρίαρχος στόχος του, είναι να υλοποιήσει τους στόχους της διδασκαλίας του. Για να το επιτύχει όμως αυτό, πρέπει πρώτα απ' όλα ο ίδιος να ανακαλύψει τους δικούς του προσωπικούς στόχους διδασκαλίας. Είναι ένα υπαρκτό πρόσωπο, το οποίο έχει τη δεξιότητα να συνδέει μεταξύ τους τα συναισθήματα και τις συνέπειες των πράξεών του, ώστε να δημιουργεί καινούργιες και πρωτότυπες λύσεις μέσα στη τάξη, προκειμένου να μεταδώσει το σωστό μήνυμα στους μαθητές του. Μια πολύ σημαντική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, είναι όταν καλείται να διδάξει σε τάξεις μη ομοιογενείς. Σ' αυτή την περίπτωση, χρειάζεται αρκετά μεγάλη προσπάθεια από μέρους του, να αναγνωρίσει τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του, ώστε να εξασφαλίσει ένα κατάλληλο μαθησιακό κλίμα που θα προάγει την επικοινωνία και τη συνεργασία, τόσο μεταξύ του ίδιου και των μαθητών του, όσο και ανάμεσα στους μαθητές του.

Επίσης, πρέπει συνεχώς να δίνει κίνητρα στους μαθητές, να τους κρατάει σε εγρήγορση, να καθιστά τη διδασκαλία ευχάριστη προκειμένου να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα του κάθε μαθήματος. Ένας αποτελεσματικός δάσκαλος χρησιμοποιεί τις διαγνωστικές ερωτήσεις, τις ερωτήσεις- προβλήματα, τις *ερωτήσεις- επιπτώσεις* και τις *ερωτήσεις-αμοιβές* όταν διδάσκει σε ανομοιογενείς τάξεις. Τέλος, υποστηρίζουν πως ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι μια φυσιογνωμία που χαρακτηρίζεται από αυτοπεποίθηση και στόχους που συνεχώς θέτει και ανανεώνει. Βασικές επιδιώξεις του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, είναι η ανάπτυξη και η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, ο σωστός προγραμματισμός της διδασκαλίας του, ώστε αυτή να είναι μαθητοκεντρική και όχι δασκαλοκεντρική, να βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση, να χρησιμοποιεί τη διαίσθηση και τις εμπειρίες του και να είναι ικανός να εφαρμόζει στην τάξη του καινοτομίες (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

Μελετώντας τα πορίσματα διεθνών ερευνών αναφορικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα παρατηρείται πως μια σειρά ενδοσχολικών παραγόντων συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση και αναμόρφωση του σχολείου. Οι επτά πιο σημαντικοί

παράγοντες αποτελεσματικότητας είναι: (Πασιαρδή, 2001): α) Η **Εκπαιδευτική ηγεσία-οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου**: ο διευθυντής να έχει ως πρωταρχικό μέλημα την παροχή της ποιοτικής εκπαίδευσης, να επιδιώκει την ομαλή συνεργασία και επικοινωνία με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, μεταδίδοντας τους με αυτό τον τρόπο την αποστολή του σχολείου.

β) **Έμφαση στη σχολική διδασκαλία**: έχει ιδιαίτερη σημασία ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μαθητών - εκπαιδευτικών.

γ) **Διαπροσωπικές σχέσεις**: πρέπει να υπάρχει ένα ευνοϊκό κλίμα, για να διευκολύνεται η μάθηση και η διδασκαλία. Όταν παρατηρείται θετική ατμόσφαιρα στο χώρο της σχολικής μονάδας, τότε πραγματοποιούνται και οι στόχοι της.

δ) **Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές**: οι μαθητές να έχουν ίση και δίκαιη μεταχείριση από τους δασκάλους τους, οι οποίοι, πρέπει να έχουν ως κοινή πεποίθηση, ότι όλοι οι μαθητές ανάλογα με τις ικανότητές τους μπορούν να μάθουν με επιτυχία.

ε) **Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών**: όταν μετράται η επίδοση των μαθητών, αξιολογούνται ταυτόχρονα και τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα.

στ) **Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο**: Αναμφισβήτητα η συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης.

ζ) **Παροχή χωριστού προϋπολογισμού** σε κάθε σχολική μονάδα: έτσι επιτυγχάνεται η αποκέντρωση, υπάρχει ευελιξία και δίνεται έμφαση στις πραγματικές και όχι ενδεχομένως στις εικονικές ανάγκες των μαθητών.

Άλλες έρευνες που αναφέρονται στη σχολική ποιότητα και αποτελεσματικότητα, κυρίως σε διεθνές επίπεδο, καταδεικνύουν πλήθος παραμέτρων που πρέπει να αξιολογούνται ανάλογα προτού χαρακτηριστεί ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ως αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό. Παράγοντες, όπως η ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου, ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού, η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, χαρακτηρίζονται από διεθνείς μελέτες ως οι βασικότεροι συντελεστές σχολικής αποτελεσματικότητας. Εξάλλου, σε σχολεία στα οποία ο μαθητικός πληθυσμός προέρχεται από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα έχει αποδειχτεί ότι υπάρχουν υψηλά επίπεδα επιδόσεων (Πασιαρδή, 2001).

Παρόλα αυτά, πρέπει να επισημανθεί, ότι δεν είναι αναγκαίο κάποιο πρόσωπο που συνδέεται με τη σχολική μονάδα (π.χ διευθυντής), να μελετήσει όλες αυτές τις έρευνες που

αφορούν την αποτελεσματικότητα, καθώς κάθε σχολείο έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, συγκεκριμένη γεωγραφική θέση, διαφορετική σύσταση μαθητικού δυναμικού και επομένως, διαφορετικές εκπαιδευτικές προσδοκίες και ανάγκες. Επιπρόσθετα, κάθε σχολείο είναι ενσωματωμένο σε μια ευρύτερη κοινότητα από την οποία επηρεάζεται, αλλά και την επηρεάζει. Έτσι τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών, πρέπει να ενσωματώνονται στις ανάγκες κάθε σχολείου χωριστά (Πασιαρδής, 2004).

Σήμερα, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν εστιάζεται στο αν το σχολείο *μπορεί* να επηρεάζει τη σχολική επιτυχία, μιας και αποδέχεται εκ των προτέρων ότι *μπορεί*. Μεγάλη σημασία δίνεται στις στρατηγικές που απαιτούνται ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και τα αποτελεσματικά όχι μόνο να παραμείνουν, αλλά να βελτιωθούν περισσότερο. Στη σημερινή εποχή, όπου το σχολείο συνδέεται άρρηκτα με την αγορά εργασίας και κατ' επέκταση την οικονομία, επικρατεί η άκρως τεχνοκρατική, νεοφιλελεύθερη αντίληψη για την εκπαίδευση.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Αναστασία Παμουκτσόγλου (2004-2006), για την ανάδειξη των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα σημαντικότερα που χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό δάσκαλο, είναι η αγάπη για τους μαθητές, η θέληση, το μεράκι, η όρεξη για δουλειά, η συνειδητή κλίση. Επίσης, άλλα χαρακτηριστικά είναι η επιμονή και η υπομονή για την διεκπεραίωση των καθηκόντων, η αυτοαξιολόγηση, η διδακτική ικανότητα, η επικοινωνία, ο ενθουσιασμός, η αίσθηση του χιούμορ, η ώριμη, ολοκληρωμένη και ισορροπημένη προσωπικότητα και η ψυχική υγεία (Παμουκτσόγλου, 2008).

Δυστυχώς η πραγματικότητα τις περισσότερες φορές είναι διαφορετική. **Η σχολική αποτυχία και η διαρροή του μαθητικού πληθυσμού**, η χαμηλή επίδοση και η κακή σχολική προσαρμογή δεν οφείλεται αποκλειστικά και μόνο στον εκπαιδευτικό αλλά και σε άλλους φορείς που συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση. (Εκπαιδευτικό Σύστημα, Μαθητές και Γονείς). Για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη έρευνα αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες, καθώς, παρατηρήθηκε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια και τις συνέπειες της σχολικής αποτυχίας ήταν πολλαπλές. Αυτό βέβαια, αντανakλά τη σύγχυση που επικρατεί στους φορείς της εκπαίδευσης, στην ηγεσία της και στους επιστημονικούς κύκλους σχετικά με το οξύ αυτό κοινωνικό και παιδαγωγικό πρόβλημα (Reezigt, 2001). Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό στο να διαμορφώσει κατάλληλη στάση απέναντι σε μαθητές που αποτυγχάνουν να προσαρμοστούν εύκολα στο σχολείο και να έχουν και υψηλές επιδόσεις, είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η

εμπειρία και κατάρτισή του. Φαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται σε δύο κατηγορίες: Σε αυτούς που **αποδίδουν την αποτυχία σε κοινωνιολογικούς παράγοντες** όπως το κοινωνικό υπόβαθρο του μαθητή, τις μονογονεϊκές οικογένειες, τις συγκρούσεις στο σπίτι, την κακή οικονομική κατάσταση και σε αυτούς που **αναφέρονται στην προσωπικότητα του μαθητή και τα ψυχολογικά του χαρακτηριστικά**. (Γκούσια- Ρίζου, 2006).

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν περισσότερο τη σχολική αποτυχία σε ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος και λιγότερο στην προσωπικότητα του μαθητή. Όσο αυξάνεται η ηλικία του δασκάλου, τόσο είναι ισχυρότερη η άποψη ότι η σχολική επίδοση επηρεάζεται από το **μορφωτικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων**, ενώ οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα αίτια της χαμηλής επίδοσης στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στο αποσπασματικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Πάντως, εκεί που μπορεί να καταλήξει κανείς, είναι ότι η εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία είναι αποτελέσματα του ορισμού και του τρόπου αξιολόγησης από το Κράτος ή τον εκπαιδευτικό της ικανότητας και της ευφυΐας του μαθητή με προσωπικά και αυθαίρετα κριτήρια. Αν άλλαζαν τα κριτήρια αυτά, θα προέκυπτε διαφορετική κατανομή της επιτυχίας και της αποτυχίας, η οποία δε θα λειτουργούσε σε βάρος των μαθητών, γιατί θα βασίζονταν **στην ιδέα της «διαφορετικότητας» και όχι της «ανεπάρκειας»** (Γκούσια- Ρίζου, 2006).

3^ο Κεφάλαιο

Παράγοντες που επηρεάζουν την ανέλιξη των εκπαιδευτικών

Οι τεχνολογικές και κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις τα τελευταία χρόνια, έχουν καλέσει τα σχολεία να εκπαιδεύσουν το πιο διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό που μπορεί να υπήρξε. Μια τυπική σχολική τάξη, περιλαμβάνει μαθητές που έχουν διαφορετικές ανάγκες, επιθυμίες και πεποιθήσεις. Μαθητές που δεν έχουν την ίδια προέλευση, έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, διαφορετικές κλίσεις και δεξιότητες και το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων. Ακόμη, αυτό που παρατηρείται, είναι πως αρκετοί από τους μαθητές σήμερα, αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα συμπεριφοράς, κινητικά προβλήματα, διάσπαση προσοχής, συναισθηματικές δυσκολίες, αλλά μπορεί να διέπονται και από χαρισματικότητα. Αυτά τα χαρακτηριστικά, μέσω των επιστημονικών ανακαλύψεων για τη λειτουργία του εγκεφάλου, απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν συνεχώς νέες μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να καλύπτονται στο μέγιστο βαθμό οι ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Βέβαια, αυτό δεν είναι εύκολο, καθώς παρατηρείται πως αρκετοί εκπαιδευτικοί δε μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία (Γκούσια-Ρίζου, 2006).

Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, (Moir & Gless, 2000 ·Halliman & Khmelkon, 2001), το 50% των νέων εκπαιδευτικών αποφασίζουν να εγκαταλείψουν τη διδασκαλία, κατά τα πέντε πρώτα έτη διδασκαλίας. Αυτό, φυσικά συνεπάγεται τη μείωση του αριθμού των μαθητών της τάξης και την αναζήτηση τουλάχιστον δυο εκατομμυρίων καθηγητών, καθώς οι παλαιότεροι, συνταξιοδοτούνται. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί στην Αμερική, απέτυχαν, αφού δεν είχαν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση σε θέματα που αφορούσαν τη διαχείριση της σχολικής τάξης, δηλαδή στο πως έπρεπε να αντιμετωπίσουν μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, αλλά και να χειριστούν κατάλληλα τους γονείς τους σε περιπτώσεις αντιδράσεων από αυτούς.

Σαφέστατα, οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν με όνειρα και δεσμεύονται, ότι θα προσφέρουν το καλύτερο δυνατό στους μαθητές τους, ώστε να τους βοηθήσουν να μάθουν, να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες τους και γενικότερα να κάνουν τη ζωή τους πιο θετική και να πραγματοποιήσουν και οι ίδιοι τα οράματά τους. Τι γίνεται όμως και πολλοί από αυτούς δε τα καταφέρνουν; Δυστυχώς, οι δυσκολίες της πραγματικότητας, τους παγιδεύουν και τους αναγκάζουν να ακολουθούν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και δε μπορούν να χρησιμοποιήσουν ευέλικτες πρακτικές που θα διευκολύνουν το έργο τους και θα συντελέσουν και στην αύξηση της αποδοτικότητας των μαθητών. Τόσο οι δυσκολίες στην τάξη, όσο και η

μη καλή επικοινωνία με τους συναδέλφους, οι οποίοι μπορεί και να τους αποθαρρύνουν και να τους αμφισβητούν, τους δημιουργεί φόβο και ανασφάλεια για το αν είναι έτοιμοι και κατάλληλοι να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο επάγγελμα. Έτσι, η αποθάρρυνση και η υποβάθμιση του ρόλου τους, έχει ως συνέπεια τη μη επικέντρωση στο έργο τους και παραίτηση τους από τους υψηλούς στόχους που είχαν θέσει να κάνουν πράξη αλλά και από τα καθήκοντα τους (Flores, 2001).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τους παράγοντες της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Βασικές αρχές που επικρατούν στην πατρίδα μας, σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι ότι πρέπει συνεχώς να εξελίσσονται, να αποκτούν και να μεταφέρουν εμπειρίες και αξίες, να επιθυμούν να μάθουν, να ανταγωνίζονται μεταξύ τους όσον αφορά τα ενδιαφέροντα τους, να έχουν δεδομένες προθέσεις και να έχουν διαμορφώσει προσωπικά μοντέλα μάθησης. Η περαιτέρω μόρφωσή τους, πρέπει να στηρίζεται στις παραπάνω βασικές αρχές της μάθησης (Μαυροειδής και Τύπας, 2001). Στον Ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο σπάνια αυτό αναγνωρίζεται και τηρείται. Ευτυχώς, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) αρκετοί καθηγητές-σύμβουλοι αποτελούν την εξαίρεση αλλά και παράδειγμα προς μίμηση. Αναγνωρίζουν ότι οι ενήλικες για να μάθουν και να μη σταματούν να ενδιαφέρονται για το αντικείμενο που διδάσκουν, θα πρέπει να έχουν ως επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντά και τις μαθησιακές δυνατότητές τους. Να είναι ενεργητικοί και συμμετοχικοί, να σκέφτονται με κριτικό τρόπο, και να οδηγούν το μαθησιακό κλίμα σε σύνθετες διερευνήσεις. Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους, καθώς διδάσκονται και διδάσκουν.

Όλα τα παραπάνω, θα τους βοηθήσουν να μάθουν αποτελεσματικά. Αυτό χαρακτηρίζεται σαν ένα κατάλληλο κλίμα μάθησης το οποίο λείπει παντελώς. Ένας παράγοντας που φαίνεται να εμποδίζει την ανέλιξη των εκπαιδευτικών, είναι η βιωματική προσέγγιση, ή οποία λείπει και αυτή παντελώς. Αν συνυπήρχε με τη χρήση κατάλληλων εποπτικών μέσων και οργάνων (Η/Υ, επιδιασκόπια, προβολείς, video, κ.α.), θα συντελούσε στο να αναβαθμιστεί ποιοτικά η γνώση που προσφέρεται και συμβάλλει στην εξέλιξη μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών. Πολλά σεμινάρια, που γίνονται για την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, δε λαμβάνουν πραγματικά υπόψη ότι η λειτουργία της επικοινωνίας είναι πολύ βασική για να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν σχέσεις και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Επιπλέον, όταν χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως αυτές των ομάδων εργασίας ή του καταιγισμού των ιδεών, ενισχύουν τη δημιουργία ανοιχτού κλίματος επικοινωνίας και αποφυγής συγκρούσεων (Ράπτης & Ράπη, 2000).

Σύμφωνα με έρευνα της National Education Commission on Time and Learning (NECTL) που πραγματοποιήθηκε το 1994 (Abdal-Hagg, 2000), η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί καινούργιες ικανότητες από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα πρέπει να έχουν νέες προτεραιότητες και σύγχρονους προσανατολισμούς, όπως για παράδειγμα να καλυτερεύσουν τις γνώσεις τους για τα μαθήματα που διδάσκουν καθώς και τις παιδαγωγικές τους ικανότητες, να κατανοούν τους πολιτισμικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και τέλος να αναλαμβάνουν υπευθυνότητες σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα, την αξιολόγηση και τη διοίκηση. Αξιόλογες προσπάθειες στο τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξή τους έχουν πραγματοποιηθεί από διάφορους φορείς. Ανάμεσα τους αξίζει να αναφερθεί αυτή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που προσφέρει ενδοσχολική, αλλά και εξ αποστάσεως επιμόρφωση, σε τρεις βασικούς άξονες: την αυτοεκπαίδευση, τη συνεργατική μάθηση και την εικονική τάξη (www.pi-schools.gr), προσπάθειες αξιόλογων εκπαιδευτικών οι οποίοι δημιούργησαν προσωπικές ιστοσελίδες και τελευταία, στο χώρο της Φυσικής Αγωγής, η Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής (Ε.Α.Φ.Α., www.hape.gr), η Ομοσπονδία Καθηγητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ο.Κ.Π.Ε., www.okpe.gr).

Είναι γεγονός πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρείται ως ένα σύστημα συγκεντρωτικό με ιεραρχική και γραφειοκρατική οργάνωση. Έτσι τα περιθώρια που αφήνει στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη αλλά και με την ανάληψη πρωτοβουλιών, για τη μετατροπή του σχολείου σε βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι λίγα. Το μυστικό που θα επιτρέψει το μετασχηματισμό του ελληνικού σχολείου σε αυτοδιοικούμενο ή «αυτοδιαχειριζόμενο», είναι να του παρέχεται ασταμάτητα εκπαίδευση, που θα έχει ως κύριο στόχο την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Η ασταμάτητη εκπαίδευση, θα είναι ουσιαστικά η συνεχόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η παρότρυνσή τους να γίνονται συμμετοχικοί και δραστήριοι μέσα στη σχολική τάξη. Το αποτέλεσμα, της επιμόρφωσης τους, θα είναι η βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του σχολείου τους και κατά συνέπεια ο καλύτερος σχεδιασμός των κινήσεων τους που θα έχουν ως πρωταρχικό μέλημα την ικανοποίηση των αναγκών και επιθυμιών των μαθητών τους (Χατζηπαναγιώτου, 2003· Λιακοπούλου 2003· Πρίντζας, 2003).

Οι καλά καταρτισμένοι, έμπειροι και επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί, αποτελούν στοιχεία ενός σχολείου που θα μπορούσε να αποτελέσει πόλο έλξης για μαθητές κάθε ηλικίας, για γονείς αλλά και την υπερκείμενη κοινωνία και πέρα από το ωράριο διδασκαλίας με στόχο να δημιουργηθούν «ανοικτά» και «χωρίς σύνορα» σχολεία (Πετρίδου, 2003). Ένα υψηλό επίπεδο βασικής επαγγελματικής κατάρτισης που όχι μόνο διατηρείται αλλά και

βελτιώνεται, αποτελεί κύριο ζητούμενο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γίνουν πιο ζωντανοί, να συνεργαστούν με γονείς, επιστήμονες, συνδικαλιστές, εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας και άλλους φορείς οι οποίοι θα συνδράμουν στη σχολική κοινότητα με τις γνώσεις τους και το κύρος τους. Τότε μόνο θα ανελιχθούν και θα διδάσκουν για τη ζωή με την ίδια τους τη ζωή (Παπαναούμ, 2003).

4^ο Κεφάλαιο

Διδακτικές αρχές για την επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας

Διδακτικές αρχές ή αρχές της διδακτικής πράξης, είναι η καθιέρωση των γενικών κανόνων που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία. Ανάλογα με το συγγραφέα, οι αρχές αυτές διαφέρουν. Οι Κασσωτάκης κα Φλουρήs (2006), κατάταξαν τις διδακτικές αρχές σε δυο κατηγορίες, α) σ' αυτές που σχετίζονται με την ψυχολογική ενίσχυση του μαθητή και τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος μέσα στην τάξη και β) σ' εκείνες που αφορούν την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την πρώτη κατηγορία διδακτικών αρχών, αναμφισβήτητα, η επιτυχία της διδασκαλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, από την ψυχολογική προετοιμασία του μαθητή και την κατάλληλη διαμόρφωση ατμόσφαιρας στη σχολική τάξη που θα συμβάλλει στην αύξηση των επιδόσεων του. Η κατηγορία αυτή, διακρίνεται σε άλλες υποδεέστερες αρχές που έχουν να κάνουν με την αγάπη και τη θετική αντιμετώπιση των μαθητών, την ενίσχυση και τη θετική προσδοκία, τη κριτική αντιμετώπιση της γνώσης και της δημιουργίας «κουλτούρας» μάθησης.

Βασικός ρόλος του διδάσκοντα, είναι να αντιμετωπίζει θετικά τους μαθητές του και να τους δείχνει έμπρακτα την αγάπη του. Ο Φλουρήs (2002), υποστηρίζει πως όταν υπάρχει έλλειψη αγάπης, απουσιάζει και ο διάλογος μεταξύ των ανθρώπων. Ένας δάσκαλος, δε θεωρείται επιτυχημένος, όταν δε δείχνει στοργή και δεν επικοινωνεί με τους μαθητές του. Όταν διακρίνεται από απάθεια και μονόχροτη συμπεριφορά, τότε η διδασκαλία δεν είναι αποτελεσματική. Αντίθετα, όταν χαρακτηρίζεται από αγάπη προς τους μαθητές του και αντιμετωπίζει τα πράγματα με θετικό τρόπο σκέψης και είναι πρόθυμος να λύσει τις απορίες του και να ανεχτεί ακόμα και τις παραξενιές τους, κάτι που είναι σύνηθες στην εφηβεία, τότε μπορεί να είναι αποτελεσματικός και ταυτόχρονα και η μάθηση να είναι αποτελεσματική. Προσοχή χρειάζεται από τον εκπαιδευτικό να μη καταλήγει σε εκφράσεις που μπορούν να υποβαθμίζουν το ρόλο του και τη σοβαρότητα του έργου του.

Οι αρχές της ενίσχυσης και τις θετικής προσδοκίας, σαφώς έρχονται να συμπληρώσουν τις παραπάνω αρχές. Ο διδάσκων, πρέπει να επιβραβεύει τις προσπάθειες των μαθητών του και να τους ενθαρρύνει να προσπαθούν περισσότερο και να αντιμετωπίζουν τις όποιες δυσκολίες συναντούν στο μάθημα. Βέβαια, η επιδοκιμασία των μαθητών, δεν πρέπει να οδηγεί στη δημιουργία ψευδαίσθησης για τις γνώσεις και τις ικανότητες τους. Ο δάσκαλος, οφείλει να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές του και να μη τους αποθαρρύνει και τους απογοητεύει γι' αυτό που είπαν ή που θέλουν να πουν. Μάλιστα αρκετές έρευνες, έχουν δείξει, ότι οι θετικές προσδοκίες του δασκάλου, σχετίζονται με την επιτυχία των μαθητών. Ενώ οι αρνητικές με την αποτυχία τους. Οι αρνητικές προσδοκίες, μπορεί να αφορούν συνήθως το μορφωτικό επίπεδο των συγγενικών προσώπων των μαθητών, αλλά και την κοινωνική τους προέλευση, που ο διδάσκων δίνει πληροφορίες και με τη συμπεριφορά του, υποτιμά τα συγκεκριμένα άτομα ή δίνει τη δυνατότητα στους υπόλοιπους συμμαθητές τους να τους επικρίνουν και να περιγελούν μ' αυτούς. Αποτέλεσμα λοιπόν, είναι οι συγκεκριμένοι μαθητές, να ντρέπονται να συμμετέχουν μέσα στην τάξη και να γίνονται παθητικοί δέκτες, φοβούμενοι ότι θα γίνουν αντικείμενα αρνητικού σχολιασμού (Φλουρής, 2002).

Το σύγχρονο σχολείο, πρέπει να χαρακτηρίζεται και από τις αρχές της κριτικής αντιμετώπισης και της δημιουργίας «κουλτούρας» μάθησης. Όταν η διδασκαλία, όμως είναι δασκαλοκεντρική, τότε η εφαρμογή αυτών των αρχών δε γίνεται πολύ εύκολα, καθώς στηρίζονται στην παραδοχή ότι η σχολική γνώση είναι δεδομένη και αναμφισβήτητη. Παρόλα αυτά, οι αρχές αυτές και κυρίως η κριτική προσέγγιση της γνώσης, μπορεί να εφαρμοστεί πιο εύκολα στα πλαίσια της διαθεματικότητας. Για την επιτυχία τους, απαιτείται τόσο από τους από τους μαθητές να προβληματίζονται και να προσπαθούν να απαντήσουν ερωτήματα για το πώς για παράδειγμα δημιουργήθηκε η γνώση, για διαφορετικές αναγνώσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, όσο και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Μ' αυτό τον τρόπο, τα άτομα αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες και επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, ανακαλύπτουν ότι η μαθησιακή γνώση εξελίσσεται συνεχώς, μαθαίνουν να σκέπτονται και να αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα θετικά, αλλά και πώς πρέπει να μαθαίνουν διαρκώς (δια βίου μάθηση), ακόμα και όταν αποφοιτήσουν από το σχολείο (Stoll· Fink & Earl, 2003).

Η δεύτερη κατηγορία των διδακτικών αρχών, που αφορά αρχές σχετικές με την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, χωρίζεται και αυτή σε άλλες αρχές, όπως αυτές που έχουν να κάνουν με την προσαρμογή και τη διδασκαλία στο επίπεδο των μαθητών, τη συνέχεια και τη συνολικότητα, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία και την αξιοποίηση των εμπειριών τους, τη σύνδεση με την πραγματικότητα, τη διεπιστημονικότητα

και διαθεματικότητα, την εποπτικότητα, τη συνεχή παρακολούθηση της διδασκαλίας, την άσκηση, τη βιωματικότητα, την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την παροχή ίσων ευκαιριών, την αντικειμενικότητα και τη δικαιοσύνη και την κοινωνικοποίηση. Η διδακτική πράξη για να είναι επιτυχής, πρέπει να προσαρμόζεται στο επίπεδο των δυνατοτήτων και των γνώσεων των μαθητών (Φλουρής, 2002).

Οι διδακτικοί στόχοι, δεν πρέπει να υπερβαίνουν πολύ το επίπεδο των μαθητών, αφού είναι προφανές ότι δεν έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες ικανότητες ή και τη νοητική ωριμότητα να ανταπεξέλθουν στο μάθημα. Ο δάσκαλος, είναι αναγκαίο, να ελέγχει πριν την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας την ετοιμότητα των μαθητών του σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους και τα επιθυμητά αποτελέσματα. Την κατάσταση φυσικά θα διευκόλυνε και η καλύτερη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται. Οι αρχές της συνέχειας και της συνολικότητας, αλληλοσυμπληρώνονται. Σύμφωνα με την πρώτη, η νέα μάθηση, πρέπει να στηρίζεται στην προηγούμενη, δηλαδή σε προγενέστερες γνώσεις και να την επεκτείνει. Καλό είναι λοιπόν, ο εκπαιδευτικός, πριν αρχίσει την παράδοση του νέου μαθήματος, να ελέγχει και να συμπληρώνει τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών. Σύμφωνα με την αρχή της συνολικότητας, ότι διδάσκεται, πρέπει να έχει λογική δομή και να είναι σωστά διαρθρωμένο. Η αρχή αυτή, μπορεί να εφαρμοστεί πιο εύκολα στη πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης της διδακτικής πράξης και ο εκπαιδευτικός να ακολουθεί τη μέθοδο της ανακεφαλαίωσης στο τέλος του μαθήματος, για να διαπιστώσει τι κατανόησαν και τι όχι οι μαθητές του (Ματσαγγούρας, 2002).

Η αρχή της ενεργούς συμμετοχής και αξιοποίησης των εμπειριών των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, υποστηρίζει ότι ο μαθητής μέσα από τις δικές του εμπειρίες, μπορεί να συγκρατήσει τις γνώσεις του για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Το μόνο που απαιτείται, είναι να δοθούν κατάλληλα ερεθίσματα στο μαθητή από το δάσκαλο, ώστε να αποφύγει τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, σίγουρα κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και όχι ανιαρό. Όμως, ο διδάσκων, είναι απαραίτητο να καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε στο μάθημα να μην υπάρχει καθολική συμμετοχή μόνο των «καλών» μαθητών, γιατί και πάλι το μαθησιακό αποτέλεσμα, δε θα είναι ικανοποιητικό. Η συνεχής παροχή κινήτρων και η παρώθηση προς αυτούς, θα τους δημιουργεί ένα αίσθημα ικανοποίησης, χαράς και θέλησης να συμμετέχουν στο μάθημα και να μην απομονώνονται. Κάτι άλλο που πρέπει να επισημανθεί, είναι ότι και ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, στην εφαρμογή και αυτής της αρχής, ωστόσο, προϋπόθεση είναι και η κατάλληλη αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών. Μόνο τότε, η μάθηση μπορεί να είναι αποτελεσματική και ο μαθητής, να αποκτήσει στάσεις και δεξιότητες τις

οποίες μπορεί να τις εφαρμόσει στην πράξη της συγκεκριμένης αρχής (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

Η αρχή της σύνδεσης με την πραγματικότητα, έχει ως στόχο τη σύνδεση της διδασκαλίας με την καθημερινή ζωή. Έτσι, η οργάνωση της ύλης, χρειάζεται να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και ο διδάσκων να χρησιμοποιεί αρκετά παραδείγματα, τα οποία θα προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και θα εστιάζουν την προσοχή τους στο μάθημα. Η αρχή της διεπιστημονικότητας, αφορά τη σύνδεση διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, εφόσον αυτό είναι δυνατό και πρέπει να εφαρμόζεται ακόμα και στην περίπτωση όπου η διδακτέα ύλη στηρίζεται στα διακριτά γνωστικά αντικείμενα. Αυτό μπορεί να γίνει με την ανάληψη σχετικών πρωτοβουλιών για διεπιστημονικά θέματα από μέρους του εκπαιδευτικού, ή και την ανάθεσή τους στους μαθητές. Αντίθετα, η αρχή της διαθεματικότητας, αντιμετωπίζει τη σχολική γνώση ως μια ενιαία ολότητα, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη διδακτέα ύλη των μαθημάτων, αλλά επιχειρεί να διαρθρωθεί με βάση κεντρικά ζητήματα ή έννοιες (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004).

Όταν γίνεται λόγος για εποπτικότητα, συνάγεται ότι οι πληροφορίες που παρέχει ο δάσκαλος στους μαθητές του, αφομοιώνονται πιο εύκολα, με τη χρήση διάφορων οπτικοακουστικών μέσων(π.χ. εικόνες, διαγράμματα, χάρτες, κλπ.), σχετικές πάντα με τα γεγονότα που αναφέρονται κατά τη διδασκαλία. Πολλοί παιδαγωγοί, ενθαρρύνουν τους διδάσκοντες να χρησιμοποιούν τέτοια μέσα, όπου αυτά κρίνονται κατάλληλα, προκειμένου να βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν πιο εύκολα (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004).

Η επόμενη αρχή, αυτή της συνεχούς παρακολούθησης της διδασκαλίας, δείχνει αν η διδασκαλία έχει πραγματικά ολοκληρωθεί. Αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που είχαν τεθεί από το διδάσκοντα στη έναρξη της διδασκαλίας και αν η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, κατέκτησε αυτούς τους στόχους. Η συνεχής ανατροφοδότηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, κατά τη διάρκεια του μαθήματος και η αξιολόγηση της διδασκαλίας του, αποτελούν σημαντικά στοιχεία για τη βελτίωση της ποιότητας της. Η αξιολόγηση, μπορεί να γίνεται είτε μέσω κατάλληλων ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό, είτε μέσω σύντομων τεστ. Με την τακτική αυτή φαίνεται κατά πόσο πέτυχε ή όχι η διδασκαλία του μαθήματος, συντελεί στην ανίχνευση των αιτιών για τους οποίους μπορεί να απέτυχε και βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αναμορφώσει τους αρχικούς στόχους για τις επόμενες ενότητες και να βρει τρόπους που θα φέρουν καλύτερα αποτελέσματα (Pagathivalthi, 2003).

Η σημασία της άσκησης, θεωρούταν, από πολύ παλαιά σημαντικός παράγοντας για την εμπέδωση της ύλης, από τους μαθητές. Σήμερα, αυτή η αρχή παραμένει ιδιαίτερα

σημαντική, με τη διαφορά όμως ότι πλέον δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να επιβεβαιώσουν τις νέες γνώσεις, αλλά και να παρακολουθηθεί αν αυτά που διδάχτηκαν, έγιναν πλήρως κατανοητά. Απλά, τόσο οι ασκήσεις, όσο και ο χρόνος, πρέπει να προγραμματίζονται σωστά και να γίνονται ένα με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ώστε να υπάρχουν και τα θετικά αποτελέσματα. Η αρχή της βιωματικότητας, είναι μια παλαιά διδακτική αρχή, κατά την οποία η διδασκαλία θα πρέπει να δημιουργεί βιώματα στον μαθητή. Όταν προκαλείται ένα βίωμα στο διδασκόμενο, ουσιαστικά τον βοηθάει να συνειδητοποιήσει με έντονο τρόπο ένα γεγονός και να το «ζήσει πραγματικά». Μπορεί να γίνει με τη χρήση διάφορων φωτογραφιών, προβολή σκηνών, παίξιμο ρόλων κλπ. Με την εφαρμογή της βιωματικότητας, ο μαθητής, δραστηριοποιείται μέσα στη σχολική τάξη και εμπλέκεται ενεργά στη διδακτική διαδικασία, αφού φαίνεται πως έχει κατανοήσει το μάθημα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Συνεχίζοντας την ανάλυση των διδακτικών αρχών, να αναφερθεί πως σε μια διδασκαλία, προφανώς, δεν έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες δυνατότητες, γνώσεις και εμπειρίες. Η διδασκαλία λοιπόν, αυτό που καλείται να κάνει, είναι να τον ίδιο ρυθμό να τους προσφέρει γνώσεις. Σαφέστατα, το αποτέλεσμα, δε θα είναι το ίδιο για όλους τους μαθητές. Το πρόβλημα, μπορεί να επιλυθεί με τη εξατομίκευση της διδασκαλίας, δηλαδή προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή χωριστά με διάφορους τρόπους, για να μειώνεται ταυτόχρονα και η ανισότητα που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των μαθητών. Η αρχή της ισότητας των ευκαιριών, που μόλις αναφέρθηκε, αποτελεί βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες.

Τέλος, οι αρχές που έμειναν, σχετίζονται με την αντικειμενικότητα, τη δικαιοσύνη και την κοινωνικοποίηση. Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διακρίνουν το διδάσκοντα, όσον αφορά τις δυο πρώτες αρχές, είναι η δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση των μαθητών του. Δεν αρκεί, μόνο η μετάδοση γνώσεων για να θεωρείται επιτυχής η διδασκαλία, αλλά και η χρήση τέτοιων αρχών που θα κάνουν τους μαθητές να βλέπουν θετικά τον εκπαιδευτικό τους. Μόνο στην περίπτωση αυτή θα είναι αποδεκτός από αυτούς, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα τους αντιμετωπίζει και χαριστικά. Επιπρόσθετα, η τελευταία αρχή της κοινωνικοποίησης, είναι μια αρχή για την οποία γίνεται πολύς λόγος τον τελευταίο καιρό. Το άτομο, δεν αποκτά μόνο γνώσεις, αλλά αρχές και αξίες, που θα το προετοιμάσουν να κατανοήσει τους κανόνες που ισχύουν στην κοινωνία και να ενταχθεί ομαλά σ' αυτή. Επιπλέον, ο μαθητής, θα μάθει να συνυπάρχει αρμονικά με τους άλλους, να διαπραγματεύεται, να συμμετέχει στ κοινά και να επιλύει διαφορές με ειρηνικό τρόπο. Ο διδάσκων, πρέπει να οργανώνει το μάθημα με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές του να συνεργάζονται ο ένας με τον άλλο

και να παίρνουν από κοινού αποφάσεις, χωρίς εντάσεις και καυγάδες ανάμεσα του (Ματσαγγούρας, 2002).

Όλες αυτές οι διδακτικές αρχές που επισημάνθηκαν πιο πάνω, είναι τόσο σημαντικές για την επιτυχή πορεία της διδασκαλίας. Αυτό που αρκεί, είναι ο εκπαιδευτικός, να έχει θέληση και ευελιξία στο πως θα διαχειριστεί τους μαθητές του και να λαμβάνει υπόψη του τη φύση κάθε μαθήματος που καλείται να διδάξει, τη κατάσταση των μαθητών του, αλλά και τη νομοθεσία που απορρέει σε διάφορες περιπτώσεις.

5^ο Κεφάλαιο

Μέθοδοι και Μορφές Διδασκαλίας

Ο όρος μέθοδοι διδασκαλίας, πολλές φορές ταυτίζεται με άλλες έννοιες όπως στρατηγικές διδασκαλίας, μορφές διδασκαλίας, τεχνικές διδασκαλίας, μοντέλα ή διδακτικό ύψος διδασκαλίας. Οι απόψεις των συγγραφέων δίστανται, καθώς αρκετοί από αυτούς, αναφέροντας τη λέξη μέθοδο διδασκαλίας, εννοούν τη διαδικασία που γίνεται για την οργάνωση του μαθήματος. Άλλοι ταυτίζουν τη μέθοδο της διδασκαλίας με αυτές της στρατηγικής και της μορφής διδασκαλίας και ορισμένοι πιστεύουν πως η έννοια μέθοδος της διδασκαλίας, είναι υπερκείμενη έννοια σε σύγκριση με τη στρατηγική διδασκαλίας. Η σύγχυση αυτή που δημιουργείται ανάμεσα σ' αυτές τις έννοιες, δημιουργεί αρκετά προβλήματα στα εγχειρίδια της διδακτικής, αλλά και στη διδακτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2006), η λέξη **μέθοδος**, σημαίνει τον συστηματικό και προγραμματισμένο τρόπο με τον οποίο γίνεται η προσέγγιση, η εξέταση, η ανάλυση και η ερμηνεία προβλημάτων και φαινομένων, με βάση κάποιους κανόνες. Υπάρχει και μια άλλη εκδοχή για την ετυμολογία της λέξης, κατά την οποία, μέθοδος, είναι ένα σύστημα, που περιλαμβάνει τεχνικές και πρακτικές, οι οποίες εφαρμόζονται, προκειμένου να επιτευχθούν κάποιοι στόχοι. Από την άλλη πλευρά, η έννοια μορφή, σημαίνει την εξωτερική όψη που μπορεί να έχει ένα πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα, και στην περίπτωση της τέχνης, του λόγου και της επιστήμης, είναι ο τρόπος έκφρασης ή γενικότερα η εξωτερική υφή σε αντιδιαστολή προς την ιδέα και κατ' επέκταση στη τη θεωρητική σύλληψη.

Η λέξη στρατηγική, υποδηλώνει το γενικό σχεδιασμό που γίνεται, για να αντιμετωπιστεί ένα θέμα, ή να επιλυθεί ένα πρόβλημα. Με τον όρο τακτική, εννοείται το σύνολο ορισμένων εφαρμογών της στρατηγικής, διάφορα επιμέρους σχέδια, ή κινήσεις που

λαμβάνουν μέρος στα πλαίσια της στρατηγικής. Μοντέλο, είναι ένα κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό σύστημα, που λειτουργεί συνήθως ως πρότυπο. Έτσι λοιπόν, με την ερμηνεία των παραπάνω ορισμών, μπορεί να ειπωθεί ότι μέθοδος διδασκαλίας, είναι το σύνολο διάφορων ενεργειών και δραστηριοτήτων που γίνονται με προγραμματισμένο και οργανωμένο τρόπο και έχουν ως βασική επιδίωξη να πετύχουν τους σκοπούς που τέθηκαν κατά τη διδακτική πράξη. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, συμβάλλει και η χρήση διάφορων μέσων διδασκαλίας και η εφαρμογή συγκεκριμένων τακτικών, τεχνικών και διαδικασιών, οι οποίες μπορούν να επαναλαμβάνονται (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

Ο Gage (1976), δίνει μια παρόμοια εξήγηση στον όρο μέθοδος διδασκαλίας. Σύμφωνα μ' αυτόν λοιπόν, μέθοδος διδασκαλίας, θεωρείται, η διδακτική διαδικασία η οποία επαναλαμβάνεται πολλές φορές και μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και να χρησιμοποιηθεί από τους διδάσκοντες. Δηλαδή, η μέθοδος διδασκαλίας δε συνδέεται με τη φύση του μαθήματος ή τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, αλλά πρέπει να λαμβάνει μέρος σε διάφορα μαθήματα και από διδάσκοντες που ανήκουν σε ανομοιογενείς κοινότητες και είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για το συγκεκριμένο σκοπό. Κατά το Gage, η μέθοδος διδασκαλίας, είναι η τεχνική διδασκαλίας, που εφαρμόζεται στη διδασκαλία ενός και μόνο αντικειμένου. Άλλοι επιστήμονες, πιστεύουν πως ο παραπάνω όρος, χρησιμοποιείται άλλες φορές για να δείξει τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζεται το διδακτικό υλικό και άλλες φορές, για τον προσδιορισμό της δραστηριότητας που αναπτύσσεται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος.

Ο όρος μορφή διδασκαλίας (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006), έχει πιο στενή εννοιολογική σημασία σε σύγκριση με τη μέθοδο της διδασκαλίας. Υποδηλώνει τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της διδακτικής πράξης. Τα χαρακτηριστικά αυτά, είναι οι γνώσεις που προσφέρονται, αλλά και η αλληλεπίδραση που συμβαίνει μεταξύ τους, κατά τη διδακτική διαδικασία. Συνεπώς, η έννοια της μορφής, αποτελεί στοιχείο της μεθόδου και μπορεί να διαφοροποιείται από μέθοδο σε μέθοδο. Επειδή, πολλοί συγγραφείς, παρομοιάζουν την έννοια της μορφής με αυτή της μεθόδου της διδασκαλίας πρέπει να επισημανθεί ακόμη, πως η μορφή, εμπεριέχει άλλη μια έννοια γνωστή ως διδακτικό ύφος. **Διδακτικό ύφος**, σημαίνει τη στάση και τη συμπεριφορά που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Το διδακτικό ύφος, μπορεί να είναι, αυταρχικό, δημοκρατικό, καθοδηγητικό, μη παρεμβατικό, κλπ. Μάλιστα, μερικές φορές, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προσφέρει τη γνώση, η συμπεριφορά που ακολουθεί, αποτελούν ναι μεν στοιχεία του « φαίνεσθαι» της διδακτικής πράξης, αλλά εκδηλώνονται και ως μορφή διδασκαλίας (Μητσικοπούλου, 2006).

Οι «μορφές διδασκαλίας», διακρίνονται σε κάποιες κατηγορίες. Εδώ αξίζει να αναφερθεί, ότι οι απόψεις των ειδικών συμφωνούν. Στην πρώτη κατηγορία, ανήκουν οι **μονολογικές** μορφές διδασκαλίας και στη δεύτερη, **οι διαλογικές**. Μαζί με την πρώτη κατηγορία, στην οποία κατατάσσονται όλα τα είδη του μονολόγου, συμπεριλαμβάνεται και η επίδειξη. Στη δεύτερη κατηγορία, ανήκουν, η διδασκαλία με ερωταποκρίσεις, ο παρωθητικός διάλογος και η ελεύθερη συζήτηση. Συνήθως, ανήκουν και άλλες μορφές, όπως η εργαστηριακή μορφή, το παίξιμο ρόλων και η αλληλοδιδακτική μορφή. Αναλυτικότερα: Ως μονολογικές μορφές, ορίζονται **η διάλεξη, η αφήγηση, ή διήγηση και η περιγραφή**. Σ' όλες τις μορφές του διαλόγου, ο κύριος ρόλος ανήκει στο διδάσκοντα. Ο μαθητής, αντίθετα, είναι ένας παθητικός δέκτης, ο οποίος σημειώνει ότι λέει ο καθηγητής του, το αποδέχεται και δε φέρνει αντίρρηση και μόνο στο τέλος του μαθήματος, μπορεί να υποβάλλει κάποιες απορίες ή συμπληρωματικές ερωτήσεις προς το διδάσκοντα. Ο διδάσκων, σ' αυτή την περίπτωση, δεν είναι υποχρεωμένος να απαντήσει στις ερωτήσεις του μαθητή. Η διαδικασία αυτή όμως δε φέρει θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία, όχι μόνο για τους διδασκόμενους, αλλά και για το διδάσκοντα, καθώς ο δεύτερος, στερείται πληροφορίες που θα μπορούσαν να το δώσουν οι μαθητές του και θα τον βοηθούσαν να αναπροσαρμόσει το μάθημα με νέα δεδομένα (Νήμα & Καψάλης, 2002).

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές στερούνται την παρότρυνση που λειτουργεί θετικά στη βελτίωση της επίδοσής τους. ο μονόλογος, μπορεί να αποτελεί τη βασική μορφή διδασκαλίας για την επίτευξη των διδακτικών στόχων, ωστόσο φαίνεται πως οι στόχοι αυτοί δεν ικανοποιούνται. Για την επιτυχία της συγκεκριμένης μορφής, μόνο η ευνοϊκή στάση των μαθητών, μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα. Αυτό βέβαια δε συμβαίνει, καθώς αυτό που παρατηρείται συνήθως, είναι μια αρνητική διάθεση των μαθητών απέναντι στο μονόλογο. Επίσης, άλλη μια προϋπόθεση, κατά την οποία μπορεί να πετύχει ο μονόλογος, είναι το «ταλέντο» του δασκάλου. Αν ο δάσκαλος, διαθέτει τις ικανότητες και δεξιότητες να κάνει διάλεξη και προκαλέσει ενθουσιασμό στα παιδιά, τότε είναι δυνατόν, να υπάρχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα (Νήμα & Καψάλης, 2002) .

Παρόλα αυτά, η μονολογική μορφή, συνήθως επικρίνεται από τους περισσότερους, καθώς δε προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και δεν αφήνει τα περιθώρια σ' αυτούς να διατυπώσουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Αν όμως κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή αυτής της μορφής, τότε για την εξασφάλιση της επιτυχίας, μπορούν να τηρηθούν κάποιες αρχές, όπως σωστή δόμηση και οργάνωση των πληροφοριών που μεταδίδονται, ενθουσιασμός και ζήλος του διδάσκοντος, και ο λόγος του να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και ευκρίνεια και να συνδυάζεται με εικόνες ή διαγράμματα. Τέλος, ο κατάλληλος

χρωματισμός της φωνής, είναι άλλο ένα στοιχείο, που μπορεί να επιδράσει θετικά και να σπάσει τη μονοτονία του μαθήματος (Ζαβλανός 2003· Φλώρου 2002).

Η επίδειξη, που συνοδεύει το μονόλογο, χρησιμοποιείται κυρίως σε επαγγελματικά ή τεχνικά σχολεία, για να διευκολύνει τη διδασκαλία μαθημάτων που γίνονται με πειράματα. ενδείκνυται για τη διδασκαλία ατόμων με μέση ή χαμηλή νοητική ικανότητα, αλλά και για τη μάθηση ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (πχ. Μάθηση χορευτικών ή άλλων κινήσεων, χρήση οργάνων, εκτέλεση πειραμάτων, συναρμολόγηση και αποσυναρμολόγηση μηχανημάτων, κλπ). Σημαντικό ρόλο για την επιτυχία της επίδειξης, παίζει η σωστή αρχική παρουσίαση των ενεργειών που θα ακολουθηθούν και τις οποίες θα επαναλάβει ο μαθητής, η κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού και η ύπαρξη διάφορων μέσω και υλικών, που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος (Νήμα & Καψάλης 2002).

Για την εμπέδωση των διάφορων δεξιοτήτων που απαιτούνται στην εκτέλεση, είναι απαραίτητη η άσκηση σε ειδικά εργαστήρια και η κατάλληλη διευθέτηση του χώρου από το διδάσκοντα ώστε να μπορούν να βλέπουν όλοι ο μαθητές. Αν και η επίδειξη, μπορεί να συνδυαστεί με άλλες μορφές διδασκαλίας, παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα: α) απαιτεί μικρό αριθμό μαθητών, β) ο χρόνος για την προετοιμασία της είναι αρκετά μεγάλος, γ) είναι αρκετά δαπανηρή, συγκριτικά με άλλες μορφές διδασκαλίας και δ) συνιστάται μόνο για διδασκαλία που έχει πρακτικής φύσεως αντικείμενα. Αντίθετα, τα πλεονεκτήματά της , είναι: α) προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, β) είναι λιγότερο κουραστική και γ) δημιουργεί εποπτικές παραστάσεις στους μαθητές αφυπνίζοντας τους με αυτό τον τρόπο πολλές αισθήσεις στη μαθησιακή πράξη (Ζαβλανός, 2003).

Συνεχίζοντας την ανάλυση των μορφών διδασκαλίας, η επόμενη κατηγορία, η οποία ανήκει στη δεύτερη μορφή διδασκαλίας, είναι η διδασκαλία με ερωταποκρίσεις. Εδώ και πάλι ο εκπαιδευτικός, έχει τον απόλυτο έλεγχο της διδακτικής διαδικασίας. Σε αντίθεση φυσικά με το μονόλογο, εδώ υπάρχει συμμετοχή των μαθητών σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Ο εκπαιδευτικός, θέτει τις ερωτήσεις και οι μαθητές απαντούν. Μάλιστα, οι μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να ρωτήσουν το διδάσκοντα και να ζητήσουν κάποιες διευκρινίσεις από αυτόν ο οποίος τις άκαιρες ερωτήσεις του, δε τις λαμβάνει συνήθως υπόψη του. Η μορφή αυτή της διδασκαλίας, ανήκει στις δασκαλοκεντρικές μορφές, καθώς έχει παρατηρηθεί, πως δεν υπάρχει ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και πολλές φορές, ο δάσκαλος απαντάει μόνος του τις ερωτήσεις που τους θέτει. Η επίτευξη αυτού του είδους διδασκαλίας, εξαρτάται, όπως και στην περίπτωση του μονολόγου η ικανότητα και δεξιότητα που θα δείξει ο διδάσκων στις ερωτήσεις που θα θέσει προς τους μαθητές του. Το πρόβλημα, που υπάρχει και σ' αυτό το είδος διδασκαλίας, είναι, ότι βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στις

ερωταποκρίσεις, που περιορίζουν στο μεγαλύτερο βαθμό την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές που θα συντελέσουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους και στην ανάπτυξη των γνώσεων τους, με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνεται μονότονο και ανιαρό (Νήμα & Καψάλης 2002).

Ο παρωθητικός διάλογος, είναι η συζήτηση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο διδάσκοντα και στους διδασκόμενους. Ο πρώτος, δεν έχει ως πρωταρχικό στόχο την άμεση μετάδοση γνώσεων στους δεύτερους, αλλά να διαμορφώσει συνθήκες κατάλληλες μέσα από τις οποίες θα ανακαλύψει και ο ίδιος τμήμα της γνώσης ή θα συμβάλει στην κατάκτησή της. Προσπαθεί, να ενεργοποιήσει τους μαθητές του να πάρουν μέρος στη μαθησιακή διαδικασία και να τους βοηθήσει να πετύχουν τους στόχους τους, μέσα από τα ερωτήματα που ο εκπαιδευτικός κάνει στους μαθητές του, επιδιώκει να τους δημιουργήσει ερεθίσματα που θα τους κάνουν να αναζητήσουν από μόνοι τους απαντήσεις και μέσω της αυτενέργειας που θα αποκτήσουν, να διευκολυνθούν στη διαδικασία της μάθησης (Τριλιανός, 1991).

Οι μαθητές, εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους για το θέμα το οποίο εξετάζονται, σχολιάζουν ή επεκτείνουν τις ιδέες των υπόλοιπων συμμαθητών τους, προσφέρουν και οι ίδιοι πληροφορίες που μπορεί να έχουν για το θέμα και προτείνουν λύσεις στα προβλήματα που τίθενται. Με άλλα λόγια ο ρόλος του δασκάλου είναι διευκολυντικός και βοηθητικός και δε λειτουργεί μόνο σα μεταδότης γνώσεων. Απευθύνει παρωθητικές ερωτήσεις προς το σύνολο των μαθητών και όχι ειδικά σε συγκεκριμένο μαθητή, αν και δεν αποκλείεται να συμβεί σε ειδικές περιπτώσεις. Για να πραγματοποιηθεί μια τέτοιου είδους συζήτηση, πρέπει να έχει δημιουργηθεί επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική τάξη, τόσο μεταξύ του διδάσκοντα και των διδασκόμενων, όσο και μεταξύ των ίδιων των διδασκόμενων (Χαραλαμπίδης, 2001). Αυτό σημαίνει, πως ο καθένας θα σέβεται τη γνώμη του άλλου ακόμα και όταν η δική του δεν είναι σύμφωνη, δε θα σχολιάζει αρνητικά και ειρωνικά τις θέσεις των υπόλοιπων και θα υπάρχει η δυνατότητα να υιοθετούνται στάσεις και συμπεριφορές που θα υποδηλώνουν «ανοιχτό» μυαλό.

Η μορφή αυτή διαλόγου, πρόκειται ουσιαστικά για μια συλλογική προσπάθεια που έχει ως συντονιστή τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μέσω της κατάλληλης επικοινωνίας του με τους μαθητές του, τους βοηθάει όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Βασική προτεραιότητά του, είναι να δίνει το δικαίωμα σε όλους τους μαθητές του να εκφράσουν τις θέσεις τους, χωρίς να κάνει διακρίσεις, να κάνει συνέχεια ανατροφοδότηση του μαθήματος, με τη βοήθεια των ερωτημάτων που θέτει, υπενθυμίζοντας τους με αυτό τον τρόπο τους διδακτικούς στόχους και να διαβεβαιώνει πάντα πως όλοι οι μαθητές κατανόησαν το μάθημα. Ο εκπαιδευτικός, πρέπει να είναι συνεργάτης και βοηθός

των παιδιών, αφού αυτοί είναι το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και να τους κινητοποιεί συνέχεια με τη χρήση παραδειγμάτων, ώστε να μη μένουν παθητικοί δέκτες (Χαραλαμπίδης, 2001).

Με αυτές τις ενέργειες, που σε καμία περίπτωση δεν υποβαθμίζουν το ρόλο του διδάσκοντα, παρατηρείται πως αυξάνεται το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα και κατά συνέπεια μειώνονται και τυχόν προβλήματα πειθαρχίας, συγκρατούν πιο εύκολα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τις γνώσεις που τους παρέχονται και αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη. Κάποιοι άλλοι συγγραφείς, επισημαίνουν πως ο παρωθητικός διάλογος έχει και μειονεκτήματα μερικά από τα οποία είναι, η χρήση περισσότερου χρόνου συγκριτικά με το μονόλογο, και η απαίτηση ειδικών ικανοτήτων από τον εκπαιδευτικό.

Η τρίτη κατηγορία των διαλογικών μορφών, είναι η ελεύθερη συζήτηση, η οποία ενδείκνυται στην περίπτωση, όπου οι μαθητές έχουν διαφορετικές απόψεις για ένα θέμα και τις αντιπαραθέτουν μέσα στην τάξη. Ο δάσκαλος, αναλαμβάνει και σ' αυτό το είδος διδασκαλίας το ρόλο του διευκολυντή και δε συμμετέχει στη συζήτηση που λαμβάνει μέρος ανάμεσα στους μαθητές του. Μπορεί να εκφράσει τη άποψή του, αλλά ποτέ δεν την επιβάλλει και δεν τους κατευθύνει. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων, είναι η διαμόρφωση κλίματος στο οποίο κυρίαρχα στοιχεία θα είναι η ελευθερία και η αμοιβαία εμπιστοσύνη (Χαραλαμπίδης, 2001).

Ο ελεύθερος διάλογος, δε βρίσκει όλους σύμφωνους. Ορισμένοι, υποστηρίζουν πως από τη μια συμβάλλει στην αντιμετώπιση δυσχερειών και επίλυση προβλημάτων μέσα στην τάξη, στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών και στην ευκολότερη κοινωνικοποίηση τους. Από την άλλη πλευρά, άλλοι, πιστεύουν πως πρέπει να εφαρμόζεται σε σχολικές δραστηριότητες που έχουν συμβουλευτικούς ή ψυχοθεραπευτικούς σκοπούς, παρά σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην καθαρή απόκτηση γνώσεων (Χαραλαμπίδης, 2001).

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, να αναφερθούν και κάποιες άλλες μορφές διδασκαλίας, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική μάθηση. Τέτοιες είναι η εργαστηριακή μορφή διδασκαλίας, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκτελέσουν εργασίες, οι οποίες μπορεί να είναι ατομικές και ομαδικές και να γίνονται σε πειραματικά εργαστήρια, αλλά και στη σχολική τάξη. Μοιάζει αρκετά με την επίδειξη που προαναφέρθηκε στις μονολογικές μορφές διδασκαλίας. Άλλη μορφή, αποτελεί το παίξιμο ρόλων, ή αλλιώς η δραματοποίηση της διδασκαλίας, όπου η χρήση του συνίσταται συνήθως στη διδασκαλία λογοτεχνικών βιβλίων ή στην εκπαίδευση των μαθητών σε διάφορα ζητήματα. Παρουσιάζεται υπό μορφή θεατρικής παράστασης στην οποία λαμβάνουν μέρος όλοι οι μαθητές (Κασσωτάκης και Φλουρή, 2006).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι για την επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας, καλό είναι να μην εφαρμόζεται μόνο μια μορφή, όσα πλεονεκτήματα και αν έχει σε σχέση με τις υπόλοιπες, αλλά να ενισχύεται η τάση για συνδυασμό αυτών. Είναι αναγκαίο να υπάρχει ευελιξία ως προς την επιλογή τους, τον ορθό συνδυασμό και προγραμματισμό τους, και προπάντων την **εναρμόνισή** τους με τους διδακτικούς στόχους (Ζαβλανός, 2003).

6^ο Κεφάλαιο

Χρήση εποπτικών μέσων στη Διδασκαλία

Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες για αλλαγές κυρίως εσωτερικές στο χώρο του σχολείου. Με τη βοήθεια διάφορων πιλοτικών προγραμμάτων, σκοπός είναι η καλύτερη λειτουργία του σχολείου αλλά και η δημιουργία νέων τάσεων με περισσότερες απαιτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η χρήση των εποπτικών μέσων, στη σύγχρονη διδασκαλία, κρίνεται αναγκαία, αφού έχει διαπιστωθεί πως φέρει και τα θετικότερα αποτελέσματα στη μάθηση. Τι είναι όμως τα εποπτικά μέσα; Πρόκειται για συσκευές και αντικείμενα, που χρησιμοποιούνται κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό, ώστε να συμπληρώνουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές του, να βελτιώνουν την ποιότητα και να αυξάνουν την αποτελεσματικότητα στην καθημερινή διδασκαλία του σχολείου(Δελασσούλας, 2005). **Εποπτικά μέσα** θεωρούνται ότι είναι : ***Οι κλασικοί πίνακες, τα διάφορα Έντυπα*** (βιβλία, φυλλάδια, φωτοτυπημένα κείμενα κ.α), ***ο προβολέας διαφανειών, ή σλάιντς, οι Εκπαιδευτικές ταινίες ή DVD*** οι οποίες παράγονται από εκπαιδευτικούς οργανισμούς πχ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εκπαιδευτική Τηλεόραση κ.α, ***τα Ντοκιμαντέρ, τα διάφορα αντικείμενα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με το μάθημα*** π.χ υλικά για πειράματα στη Φυσική και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Πολλοί μελετητές τονίζουν το ρόλο των αισθήσεων και της δράσης στη διεργασία της μάθησης. Ο Roger Mucchielli, όπως αναφέρεται στο (Βαϊκούση· Βαλάκας· Κόκκος & Τσιμπουκλή, 1999) σημειώνει με γλαφυρό τρόπο, ότι:

Μαθαίνουμε:

10% μέσω της ακοής

90% μέσω της όρασης

Συγκρατούμε :

10% από όσα διαβάζουμε & 50% από όσα βλέπουμε και ακούμε

*20% από όσα ακούμε & 80% από όσα λέμε ή συζητάμε με άλλους
30% από όσα βλέπουμε & 90% από όσα λέμε κάνοντας κάτι ταυτόχρονα.*

Η επίδειξη και τα πειράματα συμβάλουν ώστε να ο άνθρωπος να συγκρατεί το 30% των γνώσεων, η συζήτηση για ένα θέμα στη συγκράτηση του 50% και η πράξη ή το εργαστήριο το 75%. Αν βεβαίως είμαστε υποχρεωμένοι να διδάξουμε ένα αντικείμενο, τότε συγκρατούμε το 90% αυτών που μάθαμε. Είναι ευνόητο, πως τα τελευταία χρόνια **η εικόνα και τα πολυμέσα**, έχουν καταλάβει σημαντική θέση στο χώρο της εκπαίδευσης και η ανάγκη για συχνότερη χρήση τους, μεγαλώνει όλο και περισσότερο. Οι μαθητές που αποτελούν το κυριότερο στοιχείο ενός σχολείου, δε δείχνουν ενδιαφέρον, όταν ο καθηγητής μιλάει ασταμάτητα και χρησιμοποιεί μόνο το μαυροπίνακα. Έτσι λοιπόν, το σχολείο, για να είναι ελκυστικό, πρέπει να "ανταγωνιστεί" τα υπόλοιπα μέσα πληροφόρησης και επικοινωνίας.

Δυστυχώς, το ελληνικό σχολείο ελάχιστα έχει αξιοποιήσει τους παραπάνω προβληματισμούς. Γενικά μαθήματα, μπορούν να διδάσκονται με βασικό Εποπτικό μέσο τον μαυροπίνακα, ενώ για τα τεχνικά μαθήματα, δεν υφίσταται αυτή η εκδοχή. Επιπλέον επιχειρήματα για τη χρήση των εποπτικών μέσων στην εκπαιδευτική διεργασία, δε χρειάζονται καθώς κανείς δεν έχει διαφορετική άποψη σχετικά με την **αναγκαιότητα** της χρήσης τους. Η βασική αντίρρηση που προκύπτει σχετίζεται με τη **δυνατότητα** που έχουν οι καθηγητές να χρησιμοποιήσουν Εποπτικά Μέσα στο ελληνικό σχολείο (Κωνσταντίνου, 2001).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η επιλογή και η χρήση των εποπτικών μέσων υπηρετεί τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που καθορίζονται κάθε φορά από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να διέπεται από ευελιξία, ώστε να προσδίδεται ποικιλία και ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διεργασία. Σκοπός είναι οι μαθητές ή εκπαιδευόμενοι να χρησιμοποιήσουν και αυτοί με τη σειρά τους τα εποπτικά μέσα (διαμόρφωση φακέλων με έντυπα, κατασκευή διαφανειών, συγκέντρωση ηλεκτρονικού οπτικοακουστικού υλικού κλπ) στις εργασίες ή παρουσιάσεις που τους έχουν ανατεθεί χωρίς να γίνεται ευθεία αναφορά σ' αυτό. Τα τελευταία χρόνια με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των εφαρμογών τους στην εκπαίδευση, έχουν δώσει την αφορμή για να γραφούν πολλά κείμενα για τη σχέση του εκπαιδευτικού με τα εποπτικά αυτά μέσα. Η ανάλυση της σχέσης αυτής οδηγεί σε ορισμένα εύλογα ερωτήματα: ***Μήπως η χρήση της τεχνολογίας οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε ρόλο απλού «εκφωνητή» που χειρίζεται μηχανές και εργαλεία; Η χρήση των μέσων δεν εμπεριέχει τον κίνδυνο***

αποδυνάμωσης της κριτικής σκέψης; Μπορεί μια μέτρια διδασκαλία να τελειοποιηθεί με τη χρήση της τεχνολογίας;

Οι παραπάνω προβληματισμοί, διακρίνονται σε δυο κύρια σημεία. Στο πρώτο σημείο βρίσκεται ο εκπαιδευτικός ο οποίος θεωρείται η αφετηρία κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας και στο άλλο σημείο τοποθετείται το «μέσο» που μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή της μάθησης, χωρίς αυτό να εξαρτάται απαραίτητα από τον εκπαιδευτικό. Η προσέγγιση που βρίσκεται κοντά στο σημείο του εκπαιδευτικού, τονίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού και μειώνει τη δύναμη του μέσου χαρακτηρίζοντας το ως «βοηθητικό». Η χρήση του μέσου προκαλεί την παθητική στάση των μαθητών και δεν παράγει μάθηση. Βοηθάει όμως σημαντικά στη βελτίωση της επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία και στην ενίσχυση της απόδοσης του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 2001).

Η προσέγγιση που βρίσκεται κοντά στο σημείο του «μέσου» αναγνωρίζει πως το «μέσο», είναι αυτόνομο, μπορεί να παράγει γνώση και να δέχεται ότι μπορεί να λειτουργήσει μέσω προσχεδιασμένων βημάτων δηλαδή, προγραμματισμού χωρίς ανάγκη άλλης υποστήριξης. Πολλοί συγγραφείς, υποστηρίζουν πως: ***«η τεχνολογία αποτελεί συντελεστή βελτίωσης της απόδοσης του εκπαιδευτή και όχι μέσο μερικής ή καθολικής υποκατάστασής του. Το μέσο μεταδίδει πληροφορίες, δεν τις παράγει»***.

Μια διαφάνεια από μόνη της είναι μέσο που δεν έχει πραγματική αξία. Αν όμως χρησιμοποιηθεί με τον ορθό τρόπο στη διδασκαλία, τότε αποκτά αξία. Για να είναι μια ταινία εκπαιδευτική, σημαντικά στοιχεία που θα συμβάλλουν, είναι το σενάριο, ο τρόπος που θα γίνει η προβολή και η ανάλυση του σεναρίου της. Για να αναπτυχθεί κάθε διδακτικό μέσο-μηχανή, ο εκπαιδευτής πρέπει να παραμένει στην αφετηρία, από την οποία δημιουργείται και το μήνυμα που θα φτάσει στο μαθητή. Το μέσο αυτό, είναι ο πυρήνας, μέσω του οποίου αξιοποιείται η πληροφορία και μεταδίδεται. Τα μέσα λοιπόν που διευκολύνουν τόσο τον καθηγητή, όσο και το μαθητή, είναι οι φωτογραφίες, οι διαφάνειες, η εκπαιδευτική τηλεόραση και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Οι φωτογραφίες και οι διαφάνειες, ανήκουν στην κατηγορία της προβολής των σταθερών εικόνων. Σ' αυτό βέβαια βοηθούν και οι κατάλληλες συσκευές προβολής (Κοσσυβάκη, 2003).

Οι φωτογραφίες, έχουν το πλεονέκτημα ότι μπορούν να δείχνουν την παραμικρή λεπτομέρεια απ' την παγκόσμια φυσική και τεχνητή πραγματικότητα, με την προϋπόθεση όμως ότι βρίσκονται ρυθμισμένες στην κατάλληλη απόσταση. Ο μαθητής, χωρίς να μετακινείται, μπορεί να εστιάσει στο προβαλλόμενο αντικείμενο, να το αξιολογήσει και να σχηματίσει τη δική του άποψη. Από την άλλη όμως, το μειονέκτημα του φωτογραφικού υλικού, είναι πως η ομάδα των μαθητών στην οποία απευθύνεται, πρέπει να είναι μικρή από

ποσοτικής άποψης. Όταν τα άτομα είναι πολλά, τότε δε καθίσταται δυνατή η όραση του προβαλλόμενου αντικειμένου από όλους (Κοσσυβάκη, 2003).

Το μέσο που χρησιμοποιείται ευρύτατα στα περισσότερα μαθήματα, με τη βοήθεια του γραφοσκοπίου (overhead projector), είναι η διαφάνεια όπως αναφέρθηκε πιο πάνω. Αυτό συμβαίνει, διότι προετοιμάζεται εύκολα και δίνει στο μαθητή μια πολύ καλή περίληψη του μαθήματος της ημέρας. Μπορεί επίσης, να παρέχει επιπρόσθετες λεπτομέρειες, σχόλια από τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα ο μαθητής να διευκολύνεται στη μελέτη του. Δηλαδή να μην είναι απαραίτητο να διαβάσει πολύ σπίτι του και να κουράζεται, αλλά να διαμορφώνει, αν όχι όλες τις ιδέες του κατά την παράδοση του μαθήματος, τουλάχιστον ένα μέρος αυτών. Είναι στοιχεία, τα οποία ουσιαστικά του χαρίζουν ελεύθερο χρόνο και τον βοηθούν να απασχοληθεί και με άλλα πράγματα εκτός μελέτης, τα οποία θα συντελέσουν στο να γίνει πιο κοινωνικός, να δημιουργήσει νέες παρέες και να κινηθεί μέσα σ' ένα ευχάριστο κλίμα ψυχαγωγίας. Είναι γνωστό, πως ο καθηγητής, ο οποίος δε χρησιμοποιεί νέες μεθόδους στη διδασκαλία του, αλλά αρκείται σε παλαιές πρακτικές, όπως το να μιλάει μόνος του κατά την παράδοση και να μη δίνει το λόγο στο μαθητή του να ρωτήσει, να πει την απορία του και να μοιραστεί τις σκέψεις του όχι μόνο με αυτόν αλλά και με τους υπόλοιπους συμμαθητές του, συντελεί στη δημιουργία ενός παθητικού παιδιού. Ακόμη, το μάθημα του γίνεται κουραστικό και βαρετό. Το παιδί δε μπορεί από ένα σημείο και μετά να τον παρακολουθήσει, με αποτέλεσμα να ασχολείται με κάτι άλλο και να μην έχει τις ανάλογες επιδόσεις (Κοσσυβάκη, 2003).

Το γεγονός αυτό, είναι πολύ σοβαρό, καθώς στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με τέτοιο τρόπο όπου ο μαθητής αρκείται σε μια δεδομένη ύλη και αυτό που απασχολεί και αυτόν και την οικογένειά του, είναι οι Πανελλήνιες Εξετάσεις και στη συνέχεια η όσο το δυνατό πιο γρήγορη επαγγελματική του αποκατάσταση. Έτσι, η αυταρχική συμπεριφορά του καθηγητή σε συνδυασμό με τη διδακτέα ύλη δε τον βοηθούν να εμπλουτίσει τις γνώσεις του και να προοδεύσει πνευματικά. Όσον αφορά τις διαφάνειες, να αναφερθεί, πως με την εξάπλωση των δυνατοτήτων εκτύπωσης, μπορούν να αποτυπωθούν, σ' αυτές διάφορα σχήματα, πίνακες, νομογραφήματα κλπ, από ένα βιβλίο και να προβληθούν σε μεγέθυνση, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλους να μπορούν να παρακολουθήσουν και συνάμα να μελετήσουν. Αυτό που έχει σημασία, είναι ο εκπαιδευτικός, να έχει καθαρογραμμένες τις πληροφορίες, είτε με ανεξίτηλο μαρκαδόρο, είτε με τη δακτυλογράφηση μέσω του υπολογιστή και αφού στέκεται όρθιος, να δείχνει με κατάλληλο δείκτη στην οθόνη τα στοιχεία και να φροντίζει ώστε να μην εμποδίζεται η θέα σε όλους (Κοσσυβάκη, 2003).

Επιπλέον, είναι καλύτερα να αξιοποιούνται οι δυνατότητες που παρέχονται με τη χρησιμοποίηση επάλληλων διαφανειών, γιατί έτσι μπορεί να παρουσιαστεί σαφέστερα η προοδευτική εξέλιξη μιας διαδικασίας. Μια άλλη προϋπόθεση για την καλύτερη δυνατή διαφάνεια, είναι να προβάλλεται στον κατάλληλο χρόνο και μετά την παρουσίαση της να διακόπτεται η προβολή της. Σ' αυτή την κατηγορία ανήκουν και οι λεγόμενες «ακολουθίες φιλμ»(slides), οι οποίες είναι διαφανείς φωτογραφίες μικρών διαστάσεων που με τη βοήθεια μικρού προβολέα, προβάλλονται σε μεγέθυνση. Η προβολή τους επιτυγχάνεται με τη χρήση του διασκοπίου και απαιτεί σκοτισμένη αίθουσα, και για το λόγο αυτό η χρησιμοποίηση τους γίνεται ανά ομάδες. Σε κάθε ομάδα περιέχεται σημαντικός αριθμός 'σλάιντς', που έχουν μια λογική αλληλεξάρτηση, σύμφωνα με τη σειρά που παρουσιάζονται (Κοσσυβάκη, 2003).

Τα τελευταία μέσα που πρέπει να αναφερθούν, είναι η εκπαιδευτική τηλεόραση και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μέσω των οποίων προβάλλονται κινούμενες εικόνες. Στόχος της εκπαιδευτικής τηλεόρασης, είναι η προβολή θεμάτων που σχετίζονται με την κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών, αλλά και του περιβάλλοντός τους. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, δε χρησιμοποιούνται μόνο για την προγραμματισμένη διδασκαλία, αλλά και για ατομικές μεθόδους επιμόρφωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μπορεί να εισάχθηκαν πριν λίγα χρόνια στα σχολεία, ωστόσο αποτελούν ένα από τα πιο σύνθετα και επιτυχέστερα οπτικοακουστικά μέσα στη διδασκαλία. Μέσω της σύνδεσης στο διαδίκτυο, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, προσφέρουν την ευκαιρία στους μαθητές να αναζητήσουν και να ανταλλάξουν γνώσεις και πληροφορίες, ανά τον κόσμο, εκμηδενίζοντας το χρόνο και τις αποστάσεις.

Βέβαια αυτή η σπουδαία ύπαρξη τους δε σημαίνει ότι αναιρεί την ανθρώπινη επικοινωνία του καθηγητή με τον μαθητή. Απλά, η σωστή χρήση αυτών τόσο από τους εκπαιδευτές, όσο και από τους εκπαιδευόμενους, τους δίνει τη δυνατότητα να ενισχύσουν κάθε γνωστική διαδικασία, με την εκμετάλλευση της σύγχρονης τεχνολογίας και τεχνογνωσίας, μέχρι και σε μαθήματα θεωρητικού περιεχομένου. Η μεταχείριση αυτών των δυο μέσων προϋποθέτει την επιλογή της κατάλληλης ταινίας που να ανταποκρίνεται στο διδακτικό περιεχόμενο και στη σύνθεση της τάξης που θα παρακολουθήσει την προβολή καθώς και την καλή εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το περιεχόμενο της ταινίας σε μια ή περισσότερες δοκιμαστικές προβολές. Αν αυτό επιτυγχάνεται, τότε οι μαθητές, μπορούν να παρακολουθήσουν με τις υποδείξεις των καθηγητών τους, την παράδοση του μαθήματος και να μην αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα (Πετρουλάκης, 1992).

Τέλος, αυτό που χρειάζεται, είναι η ύπαρξη πολλών υπολογιστών μέσα στην τάξη για όλους τους μαθητές, αλλά και η ικανότητα του καθηγητή να τους χειρίζεται πολύ καλά διαθέτοντας τις απαραίτητες γνώσεις της πληροφορικής. Πρέπει να αποφεύγεται η

υπερβολική χρήση αυτών, για να μην υποβαθμίζεται ο ρόλος του διδάσκοντα μέσα στο τμήμα. Γενικότερα, η σωστή χρησιμοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να συντελέσει πιο γρήγορα και εύκολα στην αφομοίωση και εμπέδωση της διδαχθείσας ύλης από τους μαθητές και στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος τους να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο μάθημα αλλά και αναλυτικότερα με τη μάθηση. Με λίγα λόγια τα εποπτικά μέσα θα πρέπει να υπογραμμίζουν και να επεκτείνουν τα μηνύματα του εκπαιδευτικού, να αποτελούν αυτόνομη πηγή πληροφοριών αλλά και αφορμή δημιουργίας εκ μέρους των μαθητών. Με την έννοια αυτή, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας αποτελούν εργαλεία των μαθητών οι οποίοι γίνονται όλο και περισσότερο δημιουργοί της δικής τους μαθησιακής διεργασίας (Noye & Piveteau, 1999).

7^ο Κεφάλαιο

Επικοινωνία εκπαιδευτικού- μαθητή

Επικοινωνία είναι η διαδικασία κατά την οποία ανταλλάσσονται διάφορες πληροφορίες και μηνύματα από ένα άτομο σ' ένα άλλο (πομπός και δέκτης), μέσω συμβόλων, ήχων, αριθμών, γραμμάτων, χειρονομιών (Πασιαρδής, 2001). Η επικοινωνία αυτή μπορεί να είναι μονοδρομική ή αμφιδρομική. Μονοδρομική, είναι όταν γίνεται μεταβίβαση μιας πληροφορίας από ένα άτομο (δέκτης), αλλά ο πομπός, το άτομο δηλαδή που τη λαμβάνει δεν ανταποκρίνεται. Αντίθετα στην αμφιδρομη επικοινωνία, εμπλέκονται περισσότερα άτομα, τα μηνύματα επεξεργάζονται, ανατροφοδοτούνται συνεχώς και γενικότερα μεταδίδονται με μεγαλύτερη ακρίβεια από τον πομπό. Για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία, πρέπει το μήνυμα να είναι προσαρμοσμένο στο νοητικό επίπεδο του δέκτη, ο οποίος πρέπει να διαθέτει ιδιαίτερες ικανότητες για να το αποκωδικοποιεί (Πασιαρδή, 2001).

Η επικοινωνία που πραγματοποιείται μέσω της ομιλίας μπορεί να είναι *λεκτική* ή *μη λεκτική*. Η λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει φαινόμενα που αφορούν στον προφορικό και γραπτό λόγο. Με τον προφορικό λόγο μεταδίδονται περισσότερα και με μεγαλύτερη ταχύτητα μηνύματα απ' ότι με το γραπτό επειδή ο πρώτος βοηθιέται από συνοδευτικά φαινόμενα λόγου, όπως οι δισταγμοί, οι παύσεις και ο τόνος της φωνής. Στη μη λεκτική επικοινωνία, περιλαμβάνονται η έκφραση και χρήση του σώματος, οι αισθήσεις, οι εκφράσεις του προσώπου και των ματιών και οι χειρονομίες (Φλουρής, & Πασιάς, 2000).

Η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες (μαζί με τη συνεργασία και την οργάνωση του σχολείου) για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Καθημερινά, στο χώρο του σχολείου όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, διευθυντής, μαθητές, γονείς) ανταλλάσσουν μεταξύ τους μηνύματα, απόψεις, σχολιάζουν, παρατηρούν, αναλύουν, επικοινωνούν. Όσον αφορά την επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, πρωταρχικό μέλημα του είναι η δημιουργία ενός άνετου και φιλικού κλίματος μέσα στην τάξη. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται επιμονή και υπομονή και σαφέστατα ενημέρωση για τις ικανότητες και τις αδυναμίες κάθε μαθητή ξεχωριστά και στη συνέχεια καθορισμός των διδακτικών στόχων (Σαΐτης, 2005).

Μέσω της επικοινωνίας, ο μαθητής προσεγγίζεται συναισθηματικά από τον εκπαιδευτικό του και καθορίζεται ο βαθμός αυτονομίας και ελέγχου του από αυτόν. Έτσι μεταξύ τους δημιουργούνται σχέσεις αλληλεπίδρασης, οι οποίες τους βοηθάνε να μάθουν να ανταποκρίνονται στην κοινωνική πραγματικότητα. Όταν ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει συναισθηματικά το μαθητή, σημαίνει από τη μια πλευρά κατά πόσο τον αποδέχεται, τον κατανοεί, τον υποστηρίζει, του συμπαραστέκεται, τον προστατεύει, του παρέχει ασφάλεια και τον ενθαρρύνει. Από την άλλη, η προσέγγιση αυτή μπορεί να σημαίνει κατά πόσο έχει ψυχρή και απορριπτική στάση απέναντι στο μαθητή του, είναι επιθετικός και δεν του συμπαραστέκεται. Η δεύτερη παράμετρος που αφορά το βαθμό αυτονομίας και ελέγχου του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, υποδηλώνει το βαθμό όπου ο εκπαιδευτικός ελέγχει και χειραγωγεί το μαθητή ή του παρέχει δυνατότητες να αυτενεργήσει, να αναλάβει πρωτοβουλίες, να εκφράσει ελεύθερα την άποψή του, να ασκήσει κριτική κ.λπ. Η συγκεκριμένη παράμετρος, όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, σηματοδοτείται καθοριστικά από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παιδαγωγική επικοινωνία – σχέση (Good & Brophy, 2000).

Η σχολική επίδοση των μαθητών, σίγουρα επηρεάζεται από τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, άλλος ένας παράγοντας που συμβάλλει σημαντικά στην σχολική επιτυχία ή αποτυχία τους, είναι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι τους. Για παράδειγμα, οι τιμωρίες ή οι ποινές, οι επιπλήξεις αλλά και η ύπαρξη ή μη σωματικής επαφής από μέρους του εκπαιδευτικού, μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στη συμπεριφορά του μαθητή. Μπορεί να γίνει επιθετικός, να διακατέχεται από άγχος, ανασφάλεια και γενικότερα να αντιμετωπίζει προβλήματα ένταξης στη σχολική τάξη. Αν λοιπόν, οι συνθήκες που επικρατούν μέσα στην τάξη, δεν είναι ευνοϊκές και ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από αδιαφορία προς τους μαθητές του, εκτελώντας απλά τα δημοσιοϋπαλληλικά του καθήκοντα,

τότε οι μαθητές δεν υποστηρίζονται στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Ζαβλανός, 2003).

Η ανάγκη του σχολείου να εξασφαλίσει την ελεύθερη και αβίαστη ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, είχε ως αποτέλεσμα την εξάπλωση του κινήματος του ομαδοσυνεργατισμού. Σύμφωνα μ' αυτό το κίνημα, ο εκπαιδευτικός έχει ως ρόλο να βοηθάει τους μαθητές του να αναπτύξουν την ικανότητά τους να σχολιάζουν, να εξηγούν, να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες μεταξύ τους, να ερευνούν, να δέχονται τις απόψεις των συμμαθητών τους ακόμα και όταν αυτές είναι αντίθετες με τις δικές τους και να διατυπώνουν δικές τους προτάσεις ή λύσεις για την αντιμετώπιση καταστάσεων ή προβλημάτων. Είναι γεγονός όμως, ότι τα στοιχεία αυτά, απουσιάζουν από την παραδοσιακή τάξη, όπου επικρατεί συνήθως ο πληροφοριακός μονόλογος του δασκάλου, οι ερωτήσεις ελέγχου της κατανόησης και οι ατομικές ασκήσεις, που περιορίζουν τις δυνατότητες αυτενέργειας των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000).

Επιπρόσθετα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής ζωής και στη δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων ατόμων. Βοηθάει στην ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας, αλλά και στην ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων του ατόμου. Πλέον ο ρόλος του σχολείου, είναι όχι μόνο η μετάδοση γνώσεων στο μαθητή, αλλά και η ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. (Χρυσafiδης, 2000).

Ακόμη, ένας τρίτος διδακτικός λόγος που συνέβαλε στην εξάπλωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ότι επιλύει ικανοποιητικά τρία βασικά οργανωτικά προβλήματα, που είναι (α) το πρόβλημα της αξιοποίησης του χρόνου ενεργού εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα, (β) τα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας που συνεπάγεται η μη εμπλοκή τους στο μάθημα και (γ) το πρόβλημα της ανομοιογένειας της τάξης. Όσον αφορά τα δυο πρώτα προβλήματα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, είναι αποτελεσματική, καθώς βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με την πειθαρχία των μαθητών. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται, προβληματίζονται και εμπλέκονται με κάθε τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία. Το τελευταίο πρόβλημα έγινε εντονότερο μετά την κατάργηση των ειδικών τάξεων και την ένταξη στην κανονική τάξη μαθητών που παρουσιάζουν μικρές ή μεγαλύτερες ψυχολογικές και μαθησιακές αποκλίσεις, σύμφωνα και με το νέο νόμο 2817/2000 που αφορά την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το τρίτο ερώτημα, που σχετίζεται με την ανομοιογένεια στην τάξη, αφορά μαθητές που έχουν διαφορετική φυλετική και εθνογλωσσική προέλευση. Κατά πόσο δηλαδή, μπορούν αυτοί οι μαθητές να ενταχθούν ομαλά στη σχολική τάξη και να συνυπάρξουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Ο λόγος

αυτός, ήταν ακόμη ένα σημαντικό στοιχείο που επέβαλλε την εμφάνιση και την καθιέρωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2000).

Για να επιτύχει επομένως η ομαδοποίηση της τάξης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ομαδικές εργασίες που αναθέτει ο διδάσκων στους μαθητές του. Οι εργασίες αυτές, βοηθούν σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους. Και αυτό συμβαίνει, διότι η ομαδική εργασία, επιβάλλει την άμεση επικοινωνία μεταξύ τους. Βέβαια, επειδή αρκετές φορές παρατηρείται ότι κάποιοι μαθητές δεν εμπιστεύονται εύκολα τον δάσκαλό τους, καλούνται οι γονείς οι οποίοι σε συνεργασία με αυτόν, συντελούν στην αποκρυστάλλωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2000). Πριν μπουν οι μαθητές στην ομαδική διδασκαλία, είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν οι παρακάτω προϋποθέσεις: α) ο εκπαιδευτικός, πρέπει να γνωρίζει όσο το δυνατό καλύτερα τη σύνθεση της τάξης, ώστε να αποκτήσει κάποια επαφή με τους μαθητές τους και να τους ενεργοποιήσει την επιθυμία τους για συνεργασία. β) Πριν αρχίσει τη διαδικασία αυτή, καλό είναι λίγο καιρό πιο πριν να έχει χωρίσει τους μαθητές τους σε κάποιες ομάδες και να τους έχει αναθέσει διάφορα θέματα, για να δει κατά πόσο μπορούν να συνυπάρξουν. γ) η σημαντικότερη προϋπόθεση για μια αποτελεσματική ομαδική διδασκαλία, είναι η ικανότητα του διδάσκοντα να προσαρμόζεται μέσα στην τάξη.

Αυτό που ο εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει, είναι να εγκαταλείψει στοιχεία που έχουν να κάνουν με την εξουσία και τη «νεκρή» σχολαστικότητα». Δεν πρέπει να δείχνει πως είναι ο τέλειος και δε κάνει λάθη, αλλά να γίνει σύμβουλος και συνεργάτης κάθε μαθητή, διευκολύνοντας με αυτό τον τρόπο τη μαθησιακή του πορεία. Η τρίτη προϋπόθεση, δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας, αλλά να επεκτείνεται και στη «συνηθισμένη» κατά τάξη διδασκαλία, γιατί δε μπορεί το ίδιο πρόσωπο τη μια φορά, όταν χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία να φαίνεται πρόθυμος να συνεργαστεί και να συμπορευθεί με τους μαθητές του και την άλλη φορά όταν βαδίζει με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, να φαίνεται σκληρός και απλησίαστος (Ματσαγγούρας, 2000).

Όταν ο εκπαιδευτικός, καταφέρνει και εξασφαλίζει τη συνοχή μέσα στην τάξη, τότε οι μαθητές, εργάζονται πιο εντατικά και δεν αφιερώνουν το χρόνο τους σε καυγάδες. Από την άλλη, όμως μπορεί να συμβεί και το αντίθετο. Να μη δίνεται η δυνατότητα σε άλλα μέλη να ενταχθούν στην ομάδα τους και να μη δείχνουν ευαισθησία σε διάφορες διαταραχές που αντιμετωπίζουν μέλη που δεν ανήκουν στην ομάδα τους. Πάντως στη περίπτωση τέτοιων προβλημάτων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού για το πως θα διαχειριστεί τη σχολική τάξη, για να εξασφαλίσει θετικά αποτελέσματα, είναι και πάλι καθοριστικός. Άλλωστε η καλύτερη **λύση-**

προπαρασκευή για την ομαδική εργασία, είναι η επιθυμία που θα δείξει ο δάσκαλος, στην ανταλλαγή της λειτουργίας της δύναμης, με τη δύναμη της βοήθειας (Χρυσυφίδης, 2000).

8^ο Κεφάλαιο

Επικοινωνία εκπαιδευτικού με γονείς

Η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι από τα κυρίαρχα θέματα προς διερεύνηση στις μέρες μας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, την τελευταία δεκαετία κάνει προσπάθειες μέσω της επιλογής διάφορων πολιτικών πολιτικής για να εξασφαλίσει την ποιότητα στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, στην τελευταία εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ αναφέρεται, ανάμεσα στα άλλα, ότι στόχος είναι η *«βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων»* (εγκύκλιος, 31-08-2005, αναφέρει ο Στάμελος & Μπαρτζακλή, 2005). Στην υλοποίηση της πολιτικής, μεγάλο μέρος ευθύνης έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ανάμεσα στις άλλες υποχρεώσεις του, οφείλει να συνεργάζεται με τους γονείς ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στην εκπαίδευση των μαθητών. Διάφορες έρευνες που έχουν γίνει, έχουν δείξει πως οι γονείς και η σχέση που αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους, είναι ένας από τους παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξασφάλιση της ποιοτικής και κατά συνέπεια της αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Epstein & Sanders, 2002).

Ενδεικτικά, η έρευνα των Miedel & Reynolds, (1999), έδειξε πως όσο περισσότερο συμμετέχουν οι γονείς στο σχολείο, τόσο αυξάνεται η σχολική επιτυχία, η γλωσσική ανάπτυξη και η κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. (Hill, 2001· Hill & Craft, 2003). Η σχέση αυτή, ιστορικά, πήρε διάφορες μορφές (Epstein & Sanders, 2002). Παλαιότερα οι γονείς, ασκούσαν έλεγχο στην πρόσληψη των δασκάλων, ενώ σήμερα αυτό που παρατηρείται, είναι πως συμμετέχουν εθελοντικά σε διάφορες δραστηριότητες του σχολείου, βοηθούν σε σχολικά γεγονότα και σε συναντήσεις, επικοινωνούν με τους δασκάλους, αλλά και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, και βοηθούν τα παιδιά τους σε διάφορες εργασίες που τους αναθέτονται για το σπίτι (Hill & Taylor, 2004).

Από την άλλη πάλι, φαίνεται από σχετικές έρευνες ότι τη σχέση σχολείου–οικογένειας επηρεάζει σημαντικά το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονέων (Hill, 2001). Μια εργασία που πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό πληθυσμό από τους Κατσίλλη &

Λώλου το 1999 αναφέρει ότι η επίδραση σημαντικών άλλων, κυρίως των γονιών, παίζει σπουδαίο ρόλο στην παραγωγή υψηλότερης επίδοσης και προσδοκιών (Γεωργίου, 2000). Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών δεν επηρεάζει μόνο τις επιδόσεις των παιδιών τους, αλλά και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, οι γονείς που έχουν χαμηλό κοινωνικοοικονομικό «status», είναι πιθανό να μη μπορούν να επισκέπτονται συχνά το σχολείο, καθώς δε μπορούν εύκολα να παίρνουν άδεια από την εργασία τους. Επίσης, μπορεί να διακατέχονται από ανασφάλεια για την κοινωνική τους κατάσταση απέναντι στο δάσκαλο, ο οποίος μπορεί να υπερτερεί μορφωτικά συγκριτικά μ' αυτούς ή να μη δείχνουν την πρέπουσα σημασία στη σχολική διαδικασία.

Αντίθετα, οι γονείς που έχουν υψηλό κοινωνικοοικονομικό «status», μπορούν συνήθως να διαθέσουν πιο εύκολα χρόνο από την εργασία για να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και να επικοινωνούν με το δάσκαλο. Έρευνες όμως έχουν διαπιστώσει, πως οι γονείς όμως αυτής της κατηγορίας (Hill, 2001), μπορεί να υποτιμούν τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο γιατί είναι εύποροι και χαίρουν υψηλότερης κοινωνικής εκτίμησης, αλλά και επειδή διαθέτουν υψηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα από τους εκπαιδευτικούς (Γεωργίου, 2000).

Συνεπώς, η σχέση σχολείου - γονιών, εξειδικευμένη σε σχέση εκπαιδευτικού- γονιών παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζεται κατά τρόπο καθοριστικό τόσο από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όσο και από τα χαρακτηριστικά του γονέα. Σύμφωνα με τη μελέτη περίπτωσης για τη σχέση γονέων - εκπαιδευτικού που διεξήχθη από τους Σταμέλο και Μπαρτζακλή, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2004-2005, φαίνεται πως το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων, λειτούργησε θετικά στη σχέση τους με την εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτήματα που είχαν να κάνουν με την αποτελεσματική μάθηση των παιδιών τους. Σχεδόν η πλειοψηφία αυτών είχε υψηλές οικονομικές απολαβές και όλοι είχαν τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης, αυτό που μετράει για τους περισσότερους, είναι ότι επιθυμούν να δουν αποτελέσματα εκφρασμένα σε υψηλές επιδόσεις, γεγονός που ίσως συνδέεται με ένα αίσθημα σιγουριάς για το πως θα εξελιχθούν μελλοντικά τα παιδιά τους. Επίσης, κάτι άλλο που μετράει γι' αυτούς, είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία θεωρείται ότι παίζει ρόλο-κλειδί στην προσπάθεια για τη βελτίωση της ποιότητας.

Άλλοι παράμετροι σχετικές με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, είναι η ανάγκη για αυτονομία του, η ικανότητά του να παίρνει αποφάσεις ή να συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, όσον αφορά στη σχέση εκπαιδευτικού-γονέα τονίστηκε η σημασία της αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Βέβαια, εδώ πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του τόσο το συγκεκριμένο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων όσο και την εμπειρία τους με το

συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Τη σχέση γονέα-εκπαιδευτικού τη βλέπουν ως σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα τους. Συνδέουν την καλή σχέση με το θετικό αποτέλεσμα στην επίδοση των παιδιών τους. Αυτό που θέλουν είναι να έχουν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο εντός αλλά και εκτός σχολείου, και να μην ενημερώνονται απλά για την επίδοση του παιδιού τους. Σε αυτό το σημείο, να τονιστεί πως σχεδόν όλοι οι γονείς αναφέρθηκαν στο ότι τις περισσότερες φορές η σχέση αυτή είναι σχεδόν ανύπαρκτη (Σταμέλος και Μπαρτζακλή, 2005).

Η σχετική βιβλιογραφία συμφωνεί γενικά με τις παραπάνω γνώμες των γονέων. Οι γονείς ως σύνολο, θέλουν να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς πιστεύουν ότι είναι ένας τρόπος που θα επιτύχει αφενός την καλύτερη επικοινωνία τους με τους διδάσκοντες και αφετέρου την ευκολότερη επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στη σχολική διαδικασία, αλλά και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους και την ενθάρρυνση για συμμετοχή τους στο μάθημα. Η παραπάνω μελέτη περίπτωσης σε καμιά περίπτωση δεν επιτρέπει γενικεύσεις, αποτελεί όμως άλλη μια ένδειξη για τη σημασία της σχέσης εκπαιδευτικού - γονέα στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Μπορούν να γίνουν πιο συγκεκριμένα βήματα και από μέρους των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν καλύτερα με τους γονείς των μαθητών τους, πριν υπάρξει κάποιο πρόβλημα με το παιδί, πρέπει να συναντηθούν με τους γονείς και να τους γνωρίσουν καλύτερα. Εκδηλώνοντας το απλό ενδιαφέρον τους, κερδίζουν την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη των γονέων, καθώς οι περισσότεροι απ' αυτούς, έχουν συνηθίσει να τους καλεί ο εκπαιδευτικός, μόνο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με το παιδί τους (Γεωργίου, 2000).

Επίσης, μια άλλη πρόταση, είναι να διατηρούν τακτική επικοινωνία με την οικογένεια, μέσω τηλεφωνημάτων, καρτών προόδου και άλλα συναφή που μπορούν να βοηθήσουν στην πρόοδο του παιδιού. Τέλος, οι συμβουλές που μπορούν να δίνουν στους γονείς για το πως θα βοηθήσουν το παιδί να ανυψώσει το ηθικό του, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, να δει πιο θετικά το σχολείο και να βελτιώσει την επίδοσή του, μπορούν να αποβούν καθοριστικές για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων που ακόμα και εάν δεν έχουν εμφανιστεί μέχρι εκείνη τη στιγμή, δεν αποκλείεται να εμφανιστούν αργότερα (Γεωργίου, 2000).

9^ο Κεφάλαιο

Επικοινωνία εκπαιδευτικού- διεύθυνσης

Στον τομέα της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα, βασικός και εξαιρετικής σημασίας κρίνεται ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής είναι αυτός ο οποίος, αναπτύσσοντας σωστές διαπροσωπικές σχέσεις με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιτυγχάνει τη συνεργασία, αποφεύγοντας εντάσεις, συγκρούσεις, διαφορές που κατά διαστήματα προκύπτουν στη σχολική μονάδα. Για να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αλλά και με όλους όσους εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία, απαραίτητα στοιχεία είναι το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία, αλλά και η αξιοπρέπεια (Πασιαρδή, 2001).

Ρόλος του διευθυντή είναι να επιτυγχάνει επικοινωνιακό κλίμα μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία, περιορίζοντας τις αντιθέσεις και υποστηρίζοντας τις δραστηριότητες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία αποτελεί μια ανώτερη μορφή κοινωνικής διαδικασίας, η οποία συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων, στο σχηματισμό των ομάδων και η οποία σταθεροποιεί τους δεσμούς των ομάδων αυτών. Όταν υπάρχει εποικοδομητική συνεργασία στο χώρο του σχολείου, τότε προάγεται και διαμορφώνεται θετικό κλίμα, τα άτομα έχουν την αίσθηση της ικανοποίησης επειδή έχουν συνεισφέρει στην επίτευξη των στόχων, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται δημιουργικά, αφού η ομαδική εργασία είναι πάντα πιο ευχάριστη και πιο ελκυστική. Για να επιτευχθεί αгаσθή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει ο διευθυντής να αναλάβει ρόλο συμβιωτικό και εξισορροπητικό. Δεν κάνει κατάχρηση της εξουσίας που του παρέχει η θέση του, ούτε επιβάλλει με τρόπο αυταρχικό τις απόψεις του στους άλλους, αντίθετα λειτουργεί δημοκρατικά, χρησιμοποιεί το διάλογο και την πειθώ και έχει ως στόχο του την επίτευξη των σκοπών του σχολείου. Πρέπει να παρέχει θετικά κίνητρα και να δημιουργεί θετικό παιδαγωγικό κλίμα, που με τη σειρά του θα ευνοεί την αποτελεσματική διδασκαλία. (Σαΐτης, 2005).

Επιπλέον, σχετικά με τους μαθητές, να εκφράζει την αγάπη του, να σέβεται την προσωπικότητα του καθενός και να καθορίζει από την έναρξη της σχολικής χρονιάς πως όλοι είναι ισότιμοι μεταξύ τους, είτε έχουν τις ίδιες ή διαφορετικές θρησκευτικές και πολιτιστικές πεποιθήσεις. Για να επιτευχθούν οι σκοποί της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής, πρέπει να

έχει μια ανοικτή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και να προσπαθούν από κοινού για την πρόοδο των μαθητών. Τα προβλήματα που μπορεί να προκύπτουν, δεν πρέπει να λύνονται μόνο από τη διεύθυνση ή την ηγεσία, αλλά πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων με ελεύθερο και δημοκρατικό τρόπο. Μάλιστα, η κουλτούρα του σχολείου, δείχνει κατά πόσο η ηγεσία, έχει διαχειριστεί σωστά τα άτομα που εμπλέκονται στο σχολείο. Μεταβλητές που προσδίδουν θετική εικόνα σ' ένα σχολείο, όπως έχει ήδη τονιστεί, είναι οι διευθυντές που δημιουργούν θετικό κλίμα, οι δάσκαλοι που νοιάζονται πραγματικά για τους μαθητές τους, η αίσθηση υπερηφάνειας για τις επιτυχίες του σχολείου, ο σεβασμός του διευθυντή προς τους δασκάλους, η αίσθηση κοινότητας και η επιθυμία για βελτίωση (Κωνσταντίνου, 2000).

Η διαμόρφωση κουλτούρας στη σχολική διαδικασία, δε συνδέεται μόνο από τον παράγοντα επικοινωνία αλλά και από άλλους παράγοντες που βοηθούν την ηγεσία να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η υλικοτεχνική υποδομή του κτιρίου, είναι ένας παράγοντας καθοριστικής σημασίας. Όταν, αναφερόμαστε στην καλή υλικοτεχνική υποδομή, ουσιαστικά γίνεται λόγος στην ύπαρξη κατάλληλου εποπτικού και εργαστηριακού υλικού, οργανωμένου Εργαστηρίου Πληροφορικής εύχρηστου, φιλικού και προσβάσιμου από όλους τους μαθητές και τους δασκάλους της μονάδας και όχι μόνο από τους «ειδικούς», στη διαδικτυακή σύνδεση, στην ύπαρξη πλούσιας βιβλιοθήκης, στη καθαριότητα των σχολικών χώρων. Οι ελλείψεις αυτού του τύπου, δε λειτουργούν θετικά στην ενεργοποίηση των μαθητών.

Ακόμα, και όταν ο χώρος του σχολείου είναι άνετος, φιλόξενος και ζεστός, βοηθάει στην καλύτερη απόδοση. Πολλές φορές, ο διευθυντής, είναι πιθανό να μην έχει την ίδια «κουλτούρα», την ίδια νοοτροπία με τον πληθυσμό του περιβάλλοντος στο οποίο βρέθηκε. Τότε υπάρχει ο κίνδυνος να επιχειρήσει να αλλοιώσει την ταυτότητα του εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού δυναμικού, γεγονός που θα στραφεί σε βάρος του, αλλά και του ίδιου του οργανισμού με πολύ αρνητικές συνέπειες (Σαϊτης, 2005).

Για να δημιουργηθεί ευνοϊκό κλίμα στο σχολείο πρέπει να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις γραφειοκρατικές δομές και τις επαγγελματικές δυνάμεις. Μαθητές και οικογένεια πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο μαθητής αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει διαφορετικούς ρόλους προκειμένου να εξασφαλιστεί ευνοϊκό κλίμα μέσα στην τάξη του. Κυρίως εμψυχώνει, προσπαθεί να εντοπίζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενθαρρύνει, υποστηρίζει. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα οι μαθητές αποκτούν κοινούς σκοπούς και αισθάνονται πως ανήκουν σε μια

μεγάλη οικογένεια. Βασική μέριμνα όλων των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα είναι να είναι ο μαθητής στο επίκεντρο και να αποκτήσει αξία και οντότητα. Επομένως, αφού ο μαθητής αποτελεί βασικό παράγοντα στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, όλες οι ενέργειες που επιχειρούνται πρέπει να έχουν ως βάση το μαθητή και να υλοποιούνται με τη συμμετοχή του ίδιου και με δικές του πρωτοβουλίες και προσπάθειες (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

10^ο Κεφάλαιο

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σε σχέση με την αποτελεσματική διδασκαλία

Ένα πολύ σημαντικό γεγονός που απασχολεί το χώρο της εκπαίδευσης, είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ακούγοντας τη λέξη αξιολόγηση, πολλοί είναι αυτοί και ειδικά εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιδρούν και μάλιστα τις περισσότερες φορές αρνητικά. Τι σημαίνει όμως εκπαιδευτική αξιολόγηση και για ποιους λόγους πρέπει να γίνεται; *Εκπαιδευτική αξιολόγηση, είναι μια διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται και επεξεργάζονται διάφορα δεδομένα, προκειμένου να διαπιστωθούν προβλήματα που υπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης. Σκοπός της είναι να βρεθούν συγκεκριμένες λύσεις που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος*(Σολομών, 1999).

Οι παράγοντες που βοηθούν ένα σύστημα να είναι επιτυχές, είναι τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και το εκπαιδευτικό υλικό. Όταν η προσπάθεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, είναι αποτελεσματική και ταυτόχρονα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού τότε το εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρείται επιτυχές. Ωστόσο, για την εξασφάλιση αυτής της επιτυχίας, χρειάζονται κάποιες διαδικασίες που θα πρέπει να έχουν γίνει από νωρίτερα και θα συντελούν στη διευκόλυνσή της μέσω της βοήθειας του εκπαιδευτικού συστήματος. Όσον αφορά την αξιολόγηση, υπάρχουν δυο συστηματικά μοντέλα (Στελλάκου, 2005): α) Το μηχανιστικό μοντέλο της αξιολόγησης και β) το συστηματικό μοντέλο αξιολόγησης. Σύμφωνα λοιπόν με το μηχανιστικό μοντέλο, ***η αξιολόγηση, είναι μια μονόδρομη διαδικασία, κατά την οποία ο αξιολογητής αποφασίζει και κρίνει τον εκπαιδευτικό με βάση τα δικά του κριτήρια.*** Έτσι είναι προφανές πως η σχέση μεταξύ των δυο μετεχόντων που συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή, είναι καθαρά

ανταγωνιστική. Η γνώση του αξιολογητή, δε συγκρίνεται με τη γνώση του εκπαιδευτικού σε καμιά περίπτωση και γενικότερα και οι δυο μιλούν εντελώς διαφορετική γλώσσα.

Από την άλλη πλευρά, το συστηματικό μοντέλο, θεωρεί την αξιολόγηση ως μια προσπάθεια που γίνεται, για να αποτιμηθούν οι αξίες και τα χαρακτηριστικά ενός προσώπου (στην περίπτωση αυτή, το πρόσωπο είναι ο εκπαιδευτικός). Το κύριο χαρακτηριστικό σ' αυτή τη συλλογική διαδικασία είναι ο διάλογος που υπάρχει μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Παρόλα αυτά, αυτός ο ορισμός αντιμετωπίζει δυο κύρια προβλήματα που δίνουν μια λανθασμένη εικόνα για την αξιολόγηση. Το πρώτο λοιπόν που φαίνεται είναι πως σκοπός της αξιολόγησης, είναι να παράγει μόνο ένα τελικό αποτέλεσμα, κάτι που δε θα έπρεπε να ισχύει και το δεύτερο είναι πως δε διακρίνεται ο δυναμικός χαρακτήρας αυτής της διαδικασίας. Για αυτούς τους λόγους, το συστημικό μοντέλο, δίνει και ένα δεύτερο ορισμό της αξιολόγησης κατά τον οποίο, ***Αξιολόγηση, είναι η απόκτηση πληροφοριών που γίνεται με συστηματικό τρόπο, έτσι ώστε να εκτιμηθεί η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.*** Ο συγκεκριμένος ορισμός, στοχεύει κυρίως στις πληροφορίες που αποκτώνται και αναφέρονται στις δραστηριότητες ενός προσώπου, παρά στο τελικό αποτέλεσμα (Στελλάκου, 2005).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Επομένως, πρέπει να στοχεύει σε δυο κυρίως πράγματα. Πρώτον, να βοηθά στη βελτίωση των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών, μέσω της αξιολόγησής τους τόσο από τον αξιολογητή, όσο και από τους υπόλοιπους συνάδελφους εκπαιδευτικούς και δεύτερο, να συνδέεται με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Χαρίσης, 2005). Ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στον εκπαιδευτικό χώρο, γίνεται και η αξιολόγηση. Κάθε εκπαιδευτικός, έχει διαφορετικές ανάγκες, οι οποίες εξαρτώνται από την επιμόρφωσή του και την εκπαιδευτική του εμπειρία. Το ίδιο συμβαίνει και με το χώρο του σχολείου, καθώς η μεταχείρισή του, εξαρτάται για παράδειγμα από τις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών, την απόσταση που έχει από τις πόλεις κλπ.

Η αξιολόγηση, διακρίνεται σε δυο είδη: α) την εξωτερική αξιολόγηση και β) την εσωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση, γίνεται από φορείς που ανήκουν στις ανώτερες διοικητικές βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά βρίσκονται εκτός του χώρου του σχολείου, ή από φορείς που έχουν μια σχετική ανεξαρτησία από τη διοίκηση. Μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι: α) Η επιθεώρηση, β) Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος από ποικιλία μηχανισμών (π.χ Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων) και γ) Οι Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης, περιφερειακές, εθνικές ή διεθνείς. Η εξωτερική αξιολόγηση, σχετίζεται με τις προαγωγές, τα επιδόματα των

εκπαιδευτικών, αλλά και με τις χρηματοδοτήσεις των σχολείων. Την εσωτερική αξιολόγηση την αναλαμβάνουν είτε οι ίδιοι φορείς της εξωτερικής αξιολόγησης, είτε παράγοντες που ανήκουν στο χώρο του σχολείου και συνδέονται άμεσα μ' αυτό. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και πολλές φορές και οι γονείς. Το πλεονέκτημα αυτού του είδους της αξιολόγησης είναι πως βασίζεται σε ένα υπόβαθρο, όπου λειτουργίες και δεδομένα, είναι γνωστά στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η εσωτερική αξιολόγηση, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, να αναπτύξει δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να πάρει σοβαρές επαγγελματικές αποφάσεις και να ενημερωθεί για τους ρόλους και τα προβλήματα των συναδέλφων του (Σολομών, 1999).

Σήμερα, υπάρχει μια τάση να καταργηθεί η επιθεώρηση των εκπαιδευτικών, και να συνδυαστούν τα δυο είδη αξιολόγησης, ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη ελευθερία ο εκπαιδευτικός και να μπορέσει ταυτόχρονα να αναπτύξει δικές του στρατηγικές που θα συμβάλλουν με καλύτερο τρόπο στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Πατούνα, 2005). Μέχρι το 1998, το μοναδικό κριτήριο που υπήρχε για να προσληφθεί ένας εκπαιδευτικός στα σχολεία, ήταν το πτυχίο και η επετηρίδα για διορισμό. Από το 2002 και μετά, καθιερώθηκε διαγωνισμός που διεξάγεται κάθε δυο χρόνια και σύμφωνα μ' αυτόν οι πτυχιούχοι δίνουν γραπτές εξετάσεις για να διοριστούν στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο διαγωνισμός αυτός, είναι γνωστός σε όλους μας ως ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ. Τα θετικά αυτού του διαγωνισμού, είναι αρκετά. Καταρχήν, ο διαγωνισμός αυτός, διασφαλίζει το αδιάβλητο και μ' αυτό τον τρόπο ενισχύεται το κύρος των εκπαιδευτικών. ακόμη, το μοναδικό κριτήριο για να διοριστούν οι εκπαιδευτικοί είναι καθαρά οι γνώσεις τους και οι δεξιότητες και παρέχονται ευκαιρίες σε όλες της ηλικίες. Μάλιστα, λόγω της αξιοπιστίας του, δε διενεργείται μόνο στον κλάδο των εκπαιδευτικών, αλλά και σε άλλους επαγγελματικούς κλάδους, χωρίς αυτό να σημαίνει πως υποτιμάται το πτυχίο (Ζαφειριάδης, Δαρβούδης, & Μπασίνα, 2004).

Αντίθετα, υπάρχουν μελετητές που πιστεύουν πως ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ, δεν εξασφαλίζει πάντα καλούς εκπαιδευτικούς. Και αυτό συμβαίνει διότι αποτελεί μια εξεταστική γραπτή διαδικασία, η οποία διαρκεί ελάχιστα και μέσω αυτής δε διερευνάται η εκπαιδευτική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, παρά μόνο οι γνώσεις του. Μάλιστα, οι μελετητές πιστεύουν ότι ο διαγωνισμός αυτός δε δίνει την ευκαιρία στους εξεταζόμενους να μελετήσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς οι ίδιοι δε διδάσκονται κάτι τέτοιο στις σχολές τους (Ζαφειριάδης, Δαρβούδης, & Μπασίνα, 2004).

Το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων αξιολογείται από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), που έχουν τις εξής αρμοδιότητες: Το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για να εκτιμήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την κατάσταση που επικρατεί στο σχολικό χώρο καθώς και να ελέγξει κατά πόσο το σύστημα είναι αξιόπιστο όσον αφορά την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού και του έργου του. Αυτό γίνεται τόσο στην περιφέρεια, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Επίσης συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), καθώς και τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 1996).

Το Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε. συνεργάζονται μεταξύ τους για να αναπτύξουν λύσεις/ διεξόδους που θα υποστηρίξουν το εκπαιδευτικό έργο και με τη βοήθεια της τεχνολογίας θα αξιοποιήσουν με τον πιο κατάλληλο τρόπο τα δεδομένα που προσφέρει η πληροφορική και οι επικοινωνίες, ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδονται ύστερα από εισήγηση του Δ.Σ. του Κ.Ε.Ε. ή του Συντονιστικού Συμβουλίου του Π.Ι., κατά περίπτωση, μπορεί να συγκροτούνται συμπληρωματικά Ομάδες Εργασίας από ειδικούς, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, για να αντιμετωπιστούν συγκεκριμένα θέματα που αναφέρονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στα μέλη των Ομάδων Εργασίας καταβάλλεται αποζημίωση για τη συμμετοχή τους σε αυτές και για τη μετακίνηση τους εκτός έδρας, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις (Παπακωνσταντίνου, 1996).

Είναι αλήθεια πως δε συμφωνούν όλοι με τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Πολλοί πιστεύουν ότι ένα πλεονέκτημα της αξιολόγησης, είναι πως λειτουργεί ανατροφοδοτικά με το έργο του εκπαιδευτικού, αλλά και με διάφορα προγράμματα επιστημονικής κατάρτισης και επιμόρφωσης. Με λίγα λόγια, η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς δίνει κίνητρα στον εκπαιδευτικό να γίνει πιο αποδοτικός, να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και να αισθανθεί πιο ασφαλής. Επίσης, ο εκπαιδευτικός, μαθαίνει τις έννοιες της συνυπευθυνότητας και της αξιοκρατίας, που αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την

ανάδειξη σημαντικών στελεχών στην εκπαίδευση και την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία (Μπαγάκης, 1999).

Από την άλλη πλευρά, πιστεύεται πως η αξιολόγηση λειτουργεί και με αρνητικό τρόπο τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για το εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν πως η αξιολόγηση, λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας, καθώς προσβάλλει την ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού, μειώνει την δημιουργικότητά του και γενικότερα προσβάλλει την επιστημονική του κατάρτιση. Αυτοί λοιπόν που υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση είναι μια αρνητική διαδικασία, πιστεύουν ακόμα πως υπάρχουν μέθοδοι και προτάσεις που πρέπει να συζητηθούν προκειμένου να προσαρμοστεί καλύτερα στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες (Μπαγάκης, 1999).

Όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, σήμερα επικρατεί η άποψη πως πρέπει να γίνεται πάντα με βάση το βαθμό επίδοσης των μαθητών. Ο μαθητής είναι ο πρωταγωνιστής του εκπαιδευτικού συστήματος και ότι γίνεται στο χώρο αυτό, γίνεται για την όσο το δυνατό καλύτερη επιμόρφωσή του. Ο εκπαιδευτικός, είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στο χώρο της εκπαίδευσης και συνδέεται άμεσα με το μαθητή, καθώς ο ρόλος που έχει δεν είναι μόνο η προσφορά των κατάλληλων γνώσεων σ' αυτόν, αλλά ταυτόχρονα, ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός. Το σχολείο, δε στοχεύει μόνο στη δημιουργία μορφωμένων ατόμων, αλλά και δημιουργικών, υπεύθυνων και σωστών πολιτών που θα έχουν αποκτήσει σημαντικές αξίες στη ζωή τους. Για όλα αυτά, είναι υπεύθυνος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να εκτελέσει ταυτόχρονα πολλούς ρόλους μέσα στην τάξη. Στο θέμα όμως της αξιολόγησης, κύριος παράγοντας είναι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού τόσο από κοινωνική, όσο και από παιδαγωγική άποψη. Άξονας σ' ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της μάθησης με κύριους στόχους τους εξής: (Χαρίσης, 2005).

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι για το ρόλο της αξιολόγησης σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο αλλά και τα κριτήρια με τα οποία θα γίνεται η διαδικασία αυτή. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αλλά και η διατήρηση θετικής στάσης απέναντι στους αξιολογητές τους βοηθάει στην βελτίωση και αναβάθμιση του έργου τους. Αρκετοί, είναι αυτοί που δε βλέπουν με τον καλύτερο τρόπο την αξιολόγησή τους, αφού πιστεύουν πως με αυτό τον τρόπο χάνεται το κύρος τους και αμφισβητείται η παιδαγωγική τους κατάρτιση. Βέβαια, ένας ακόμη λόγος που αρνούνται να μπουν σ' αυτή τη διαδικασία, είναι και ο φόβος σε περίπτωση που αποδειχθεί πως δεν κάνουν καλά το έργο τους κάτι που αρκετές φορές συμβαίνει πραγματικά. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται απαραίτητη για να συντελέσει στο να γίνει

πιο αποτελεσματικό σύστημα και να αξιοποιηθούν σωστά τα χρήματα των φορολογούμενων πολιτών για την καλύτερη ποιότητα και παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Παιδεία, είναι η μεγαλύτερη επένδυση μιας κοινωνίας, γι' αυτό και πιστεύεται πως η αξιολόγηση μπορεί να προστατεύσει από οποιαδήποτε αυθαιρεσία (Χαρίσης, 2005).

Σύμφωνα με έρευνα της Κασσιμάτη (2009), για τη γνώμη των εκπαιδευτικών για το αν τάσσονται υπέρ ή κατά της αξιολόγησής τους, αποδείχτηκε πως το 67% αυτών είναι υπέρ της αξιολόγησης. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε σχολεία όλης της επικράτειας και συγκεντρώθηκαν συνολικά 358. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θεωρούν πως η αξιολόγηση συνδέεται με την παιδαγωγική τους κατάρτιση και συμβάλλει στην αναβάθμιση του κύρους τους. ωστόσο αυτό που προτείνουν μέσα από αυτή την έρευνα, είναι η αξιολόγηση να γίνεται από ειδικό σώμα αξιολογητών που θα συγκροτείται με αντικειμενικά κριτήρια και διακομματικά. Γι' αυτούς πολύ σπουδαίο στοιχείο, είναι η αξιολόγηση και των αξιολογητών, για την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι έννοιες «Αναβάθμιση», «Αναγνώριση», «Απόδοση», «Αυτογνωσία», «Βελτίωση», «Επιμόρφωση», «Κίνητρα», «Κύρος» αποτελούν κατά τη γνώμη τους πλεονεκτήματα της αξιολόγησης. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί με χρόνια υπηρεσίας από 11-20, και άνω των 26, τάσσονται υπέρ της αξιολόγησής τους. Μόνο το 13,22% δηλώνει αρνητική στάση ως προς την αξιολόγηση. Πιο αναλυτικά, δε θεωρούν σωστό να αξιολογείται η διδακτική τους ικανότητα και αμφισβητούν πως η διαδικασία αυτή βοηθάει στην αναβάθμιση του επαγγελματικού και κοινωνικού τους κύρους. Αντιδρούν στην αξιολόγησή τους από το σχολικό διευθυντή και χαρακτηρίζουν ως μειονεκτήματα της αξιολόγησης, σε σχέση με τον εκπαιδευτικό, τους όρους: «Άγχος», «Αναξιοκρατία», «Ανασφάλεια», «Έλεγχος», «Κομματικότητα», «Κριτήρια», «Σκοπιμότητα», «Υποκειμενικότητα».

Τα λίγα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη δημιουργία αυτών των όρων, καθώς αυτοί που απάντησαν πως δε συμφωνούν με την αξιολόγηση, εργάζονταν λίγα χρόνια (6-10). Παρόλα αυτά, συνολικά διαπιστώνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν την αξιολόγηση, τη θεωρούν ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που βοηθάει στη βελτίωση αρκετών προβλημάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα και ταυτόχρονα στην επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη. Από την άλλη πλευρά, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που είναι αρνητικοί στην αξιολόγηση, πιστεύουν πως με τη διαδικασία αυτή, περιορίζονται οι ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Είναι κατανοητό πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στη βελτίωση όλων εκείνων των παραγόντων που σχετίζονται και αλληλοεπηρεάζονται μ' αυτό. Η διαδικασία της αξιολόγησης, συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής ζωής, την ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, την επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και την κινητοποίηση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων για την αποτίμηση της κατάστασης και την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Μερικές σκέψεις που μπορούν να δώσουν λύση είναι: α) οι συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου να αξιολογούνται σφαιρικά, β) να προσδιοριστούν με ακρίβεια τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν όλοι οι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος, γ) στη διαμόρφωση αυτών των κριτηρίων της αξιολόγησης να συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί και δ) απαραίτητη κρίνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και ιδιαίτερα των στελεχών της εκπαίδευσης (Πατούνα, 2005).

Μάλιστα με μια σύσταση της Unesco (1990), το συγκεκριμένο κεφάλαιο κλείνει αναφέροντας ότι δε χρειάζεται να χτίζονται σχολεία, πανεπιστήμια, εργαστήρια και βιβλιοθήκες για να γίνει καλύτερο το εκπαιδευτικό σύστημα και να βελτιωθεί και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Αυτό που χρειάζεται, είναι να γίνονται προβλέψεις και προγραμματισμοί. Όλες αυτές οι προσπάθειες είναι μάταιες, εάν δε συγκροτηθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό σώμα που θα αποτελείται από πολυάριθμα πρόσωπα υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Τα ισχυρά προσόντα που θα έχουν αλλά και ο ενθουσιασμός τους για καλύτερη εκπαίδευση, θα αποτελέσουν σημαντικούς παράγοντες που θα δώσουν ώθηση στους εκπαιδευτικούς, είτε νέους είτε μεγαλύτερους σε ηλικία να αυξήσουν την αποδοτικότητά τους (Παπακωνσταντίνου, 1996).

Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε και πιο πάνω, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμία διάθεση να κρίνονται από άτομα που τους βλέπουν καθαρά ως οντότητες απομονωμένες από το χώρο της σχολικής κοινότητας και δεν τους επιτρέπουν να συμπεριφέρονται σα μέλη αυτής. Αυτό που τους ενδιαφέρει, είναι να είναι μέλη της ομάδας του σχολείου και να γίνονται δεκτά και τα δικά τους αιτήματα όσον αφορά στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι λοιπόν, εάν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, γίνεται από τους σωστούς φορείς και με τον κατάλληλο τρόπο, τότε θα υπάρχει και λόγος να λέμε πως πραγματικά, ο χώρος της εκπαίδευσης, μπορεί να αναβαθμιστεί. Και αυτό μπορεί να επιτευχθεί όχι μόνο με λόγια, αλλά και με πράξεις.

Ερευνητικό Μέρος

9^ο Κεφάλαιο

9.1: Μεθοδολογία Έρευνας

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας, είναι να διερευνηθούν:

- *Τα χαρακτηριστικά που διέπουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό*
- *Οι συμπεριφορές και οι διδακτικές στάσεις που καθορίζουν και ενισχύουν την αποτελεσματική διδασκαλία και*
- *Οι παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας*

Για τη διεξαγωγή των ερευνητικών αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, έλαβαν μέρος 100 εκπαιδευτικοί από διάφορα σχολεία της Αττικής, όπως της Αργυρούπολης, Δάφνης, Ελληνικού, Ερυθραίας, Ηλιούπολης, Κηφισιάς και Ψυχικού. Το πρόβλημα όμως, ήταν ότι αρκετοί απ' αυτούς δεν ήταν συνεργάσιμοι και έτσι χρειάστηκε να μοιραστεί μεγαλύτερος αριθμός ερωτηματολογίων από αυτό που έπρεπε. Ειδικότερα, μοιράστηκαν 125 ερωτηματολόγια, εκ' των οποίων το ποσοστό ανταπόκρισης, ήταν 80%. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που δέχονταν να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης μέρας παράδοσής τους σ' αυτούς.

Για τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων από τα σχολεία, χρειάστηκε το χρονικό διάστημα από 18 Φεβρουαρίου-22 Μαρτίου του 2010. Αυτό που διαπιστώθηκε κατά το μοίρασμα των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς, ήταν ότι όσοι ήταν μεγάλης σχετικά ηλικίας, έδειχναν απροθυμία στο να συμμετάσχουν στην έρευνα. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό του συνόλου, ρωτούσε για ποιο λόγο οι ερωτήσεις ήταν πολλές και αρκετά αναλυτικές. Οι γυναίκες ωστόσο όπως μπορεί κανείς να δει και στο επόμενο κεφάλαιο, ήταν πιο πολλές από τους άνδρες σ' όλα τα σχολεία και περισσότερο συνεργάσιμες. Ωστόσο, μετά την παράδοση των ερωτηματολογίων οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς, έδειχναν ενδιαφέρον να μάθουν για τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας. Στην ενότητα που ακολουθεί, απεικονίζονται αναλυτικότερα όλα τα ευρήματα που βρέθηκαν από την έρευνα.

9.2: Ανάλυση Ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της έρευνας που έχει ως θέμα «Οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία», αποτελείται από 13 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Πιο συγκεκριμένα απαρτίζεται από δυο μέρη: Στο α' μέρος, ανήκουν ερωτήσεις που σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτώμενου και στο β' μέρος, ανήκουν ειδικές ερωτήσεις που συνδέονται με την αποτελεσματική διδασκαλία. Στα Δημογραφικά Στοιχεία, υπάρχουν το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η ειδικότητα και οι σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής.

Οι Ειδικές ερωτήσεις χωρίζονται σε 7 κατηγορίες. Καθεμία απ' αυτές έχουν σχεδιαστεί με βάση τη κλίμακα likert και είναι πενταβάθμιες. Στην πρώτη κατηγορία, ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει κατά πόσο πιστεύει (π.χ. καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ) ότι κάποιες συμπεριφορές χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Ενδεικτικά μερικές από τις συμπεριφορές σχετίζονται με την ευγένεια και την επικοινωνιακότητα του εκπαιδευτικού, τη χρησιμοποίηση αμοιβών και ποινών προς τους μαθητές του, την καθοδήγηση και ενθάρρυνση προς αυτούς, την παρακολούθηση και αξιολόγηση της όλης μαθησιακής πορείας και εξέλιξης του κάθε μαθητή του, την αξιολόγηση όχι μόνο της προόδου του μαθητή αλλά και της συμπεριφοράς του μέσα στην τάξη, το χιούμορ, τη φιλικότητα του προς τους μαθητές του, τη διακριτικότητα και την ευελιξία του μέσα στην τάξη, τη συνεργασία του με τους γονείς των μαθητών, όταν το κρίνει αναγκαίο.

Η δεύτερη κατηγορία, έχει να κάνει με τις διδακτικές στάσεις που ενισχύουν την αποτελεσματική διδασκαλία. Μερικές από αυτές, είναι ο έλεγχος της προγενέστερης γνώσης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, πριν τη παροχή σ' αυτούς τη νέα γνώση, ο προσδιορισμός και η ανάλυση των στόχων κάθε καινούριας ενότητας πριν την επεξεργασία της, η παρουσίαση της ύλης στους μαθητές με καθαρή και κατανοητή γλώσσα, η χρήση της διάλεξης, του ελεύθερου ή του κατευθυνόμενου διαλόγου, η συχνή χρήση των εποπτικών μέσων, η παροχή διάφορων συμπληρωματικών φυλλαδίων προς του μαθητές για να κατανοήσουν τη νέα γνώση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Συνεχίζοντας στην επόμενη ερώτηση, ο εκπαιδευτικός, πρέπει να απαντήσει πόσο συχνά (ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, συχνά, πολύ συχνά) εφαρμόζει στο πλαίσιο της διδακτικής του πράξης, εκπαιδευτικές επισκέψεις, οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες, καταιγισμό ιδεών, χρήση projects, ώστε να δραστηριοποιήσει τους μαθητές του και αυτοαξιολόγηση αυτών. Η ακόλουθη ερώτηση, έχει να κάνει με τις συμπεριφορές που κατά

την άποψη των Ελλήνων εκπαιδευτικών, επηρεάζουν την επικοινωνία τους με το μαθητή. Η ύπαρξη βλεμματικής, σωματικής (π.χ χειραψία) επαφής μεταξύ δασκάλου και μαθητή, η επικράτηση απόλυτης ησυχίας στη τάξη χωρίς διακοπή της διδασκαλίας από τους μαθητές, η κατάθεση από μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικών του εμπειριών και η δεκτικότητα του στην έκφραση θετικών ή αρνητικών σχολίων από τους μαθητές του σχετικά με τη διδασκαλία του, ανήκουν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Στην ερώτηση, όπου περιλαμβάνει χαρακτηριστικά ή μέτρα της Διεύθυνσης του σχολείου που μπορούν να επιδράσουν στην αποτελεσματική διδασκαλία, οι ερωτηθέντες πρέπει να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους μ' αυτά (π.χ διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ουδέτερος, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα). Τέτοια μέτρα είναι, η αξιόπιστη ενημέρωση από πλευράς διοίκησης του σχολείου σχετικά με εκπαιδευτικά περιφερειακά προγράμματα, η ύπαρξη έγκαιρης πληροφόρησης των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που πρόκειται να υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ο παραδειγματικός σεβασμός των κοινωνικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών διαφορών των μαθητών, η προσωπική επικοινωνία και εξατομικευμένη υποστήριξη-έλλογη διευκόλυνση προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η ανάθεση ρόλου «Μέντορα» σε παλαιότερους εκπαιδευτικούς, με στόχο την καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου των νέων και άπειρων εκπαιδευτικών του σχολείου και η προώθηση και ενίσχυση της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Η ερώτηση που σχετίζεται με τα αποτελέσματα τα οποία μπορεί να επιφέρει η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα στην αποτελεσματική μάθηση. Η σταδιακή βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, η κοινωνικοποίησή τους, η ενίσχυση της καλλιέργειας των δεξιοτήτων τους η άμεση επίλυση των διαφορών μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού τους, η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, περιλαμβάνονται σ' αυτή την ερώτηση. Οι δυο τελευταίες ερωτήσεις, αναφέρονται στο ρόλο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν και εδώ, το βαθμό συμφωνίας τους. Ειδικότερα, όσον αφορά το 1^ο σκέλος της αξιολόγησης, πρέπει ν' απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν, ότι τους βοηθάει στη δημιουργική ανατροφοδότηση του διδακτικού τους έργου, συντελεί στην άμβλυνση της δημιουργικότητάς τους, ή αισθάνονται φόβο και άγχος ότι μπορεί να αποδειχθεί ότι υπάρχουν αδυναμίες στο διδακτικό τους έργο.

Τέλος, στην επόμενη ερώτηση που κλείνει και το β' μέρος των ειδικών ερωτήσεων, δίνονται ορισμένες προϋποθέσεις, κατά τις οποίες οι διδάσκοντες, συμφωνούν ότι μπορεί να επιτευχθεί σύνδεση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου με την

αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Χαρακτηριστικά, δυο από αυτές, είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι ενημερωμένοι για το ρόλο της αξιολόγησης σε σχέση με το εκπ/κο τους έργο και να γίνεται τακτική επιμόρφωση με στόχο την ενίσχυση & ανατροφοδότηση του διδακτικού τους έργου. Αναλυτικότερα, όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που επιδρούν στην αποτελεσματική διδασκαλία, φαίνονται στο ερωτηματολόγιο, το οποίο μπορεί κανείς να δει στο παράρτημα 3.

9.3 Στατιστικές Μέθοδοι

Κατά το στάδιο της επεξεργασίας, έγινε αρχικά έλεγχος όλων των ερωτηματολογίων για την ύπαρξη τυχόν παραλείψεων σε κάποιες από τις ερωτήσεις. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των μεταβλητών και η εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 10.00, από το οποίο προέκυψαν οι κατανομές συχνοτήτων και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Επίσης, τα διαγράμματα, κατασκευάστηκαν στο πρόγραμμα EXCEL.

9.4 Έλεγχοι Ανεξαρτησίας

Για την ολοκλήρωση της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 , προκειμένου να διαπιστωθεί, αν η πραγματοποίηση ενός γεγονότος, επηρεάζει ένα άλλο γεγονός. Πιο συγκεκριμένα ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 , εκφράζεται ως εξής:

Ho: η μηδενική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι δυο μεταβλητές, είναι ανεξάρτητες.

H1: η εναλλακτική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Το p-value, είναι η τιμή που εκφράζει τη πιθανότητα παρατήρησης του χ^2

Έτσι λοιπόν καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

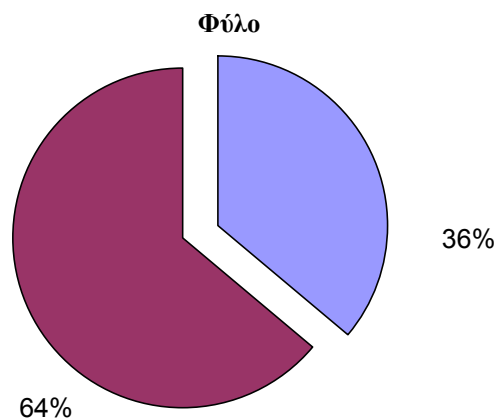
- Όταν το $p\text{-value} > 0.10$, τότε αποδεχόμαστε την H_0 και καταλήγουμε στο ότι οι δυο μεταβλητές, είναι ανεξάρτητες.
- Όταν το $p\text{-value} < 0.10$, τότε οι δυο μεταβλητές, απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , όπου σύμφωνα μ αυτή, υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10%.

- Όταν το $p\text{-value} < 0.05$, απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , όπου σύμφωνα μ αυτή, υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.
- Όταν το $p\text{-value} < 0.01$, τότε απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , όπου σύμφωνα μ αυτή, υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% (Κυριακούσης, 2000).

10^ο Κεφάλαιο: Περιγραφική Στατιστική

Διάγραμμα 1: Φύλο

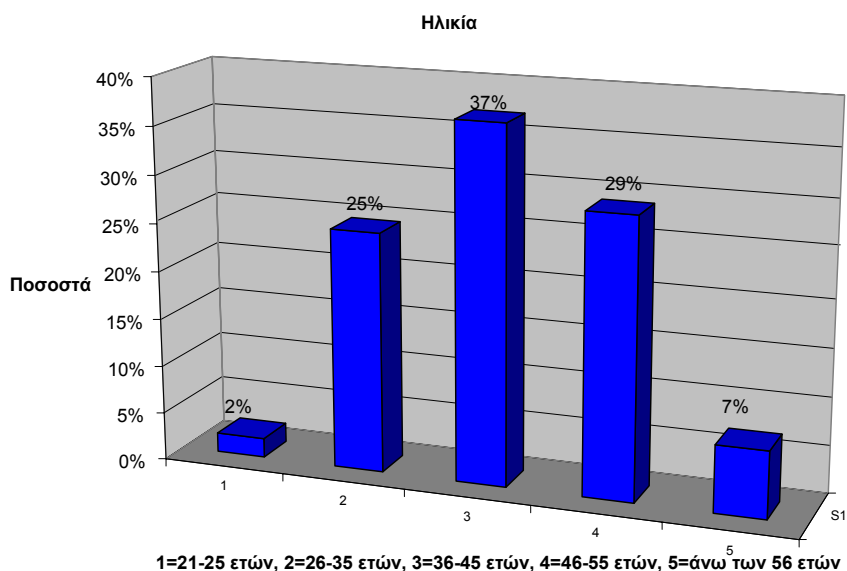
Το 64% του δείγματος αποτελείται από γυναίκες και το 36% από άνδρες εκπαιδευτικούς (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 1). Η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα σχολεία στα οποία έλαβε μέρος η έρευνα, υπήρχαν περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί, συγκριτικά με τους άνδρες.



Διάγραμμα 2: Ηλικία

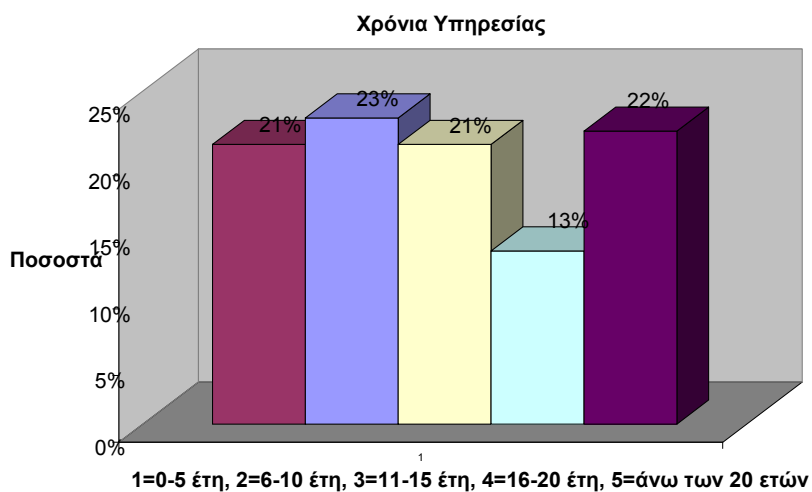
Το 2% είναι 21-25 ετών, το 25% από 26-35 ετών, το 37% από 36-45 ετών. Το 20% είναι 46-55 ετών και το 7% άνω των 56 ετών. (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 2). Εδώ να

σημειωθεί επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί που ήταν στην ηλικία των 21-25 ετών, ήταν πολύ λίγοι στα σχολεία και αντίστοιχα αυτοί που ανήκαν στις 2 τελευταίες κατηγορίες ενώ ήταν αρκετοί, δεν έδειχναν προθυμία να απαντήσουν στην έρευνα.



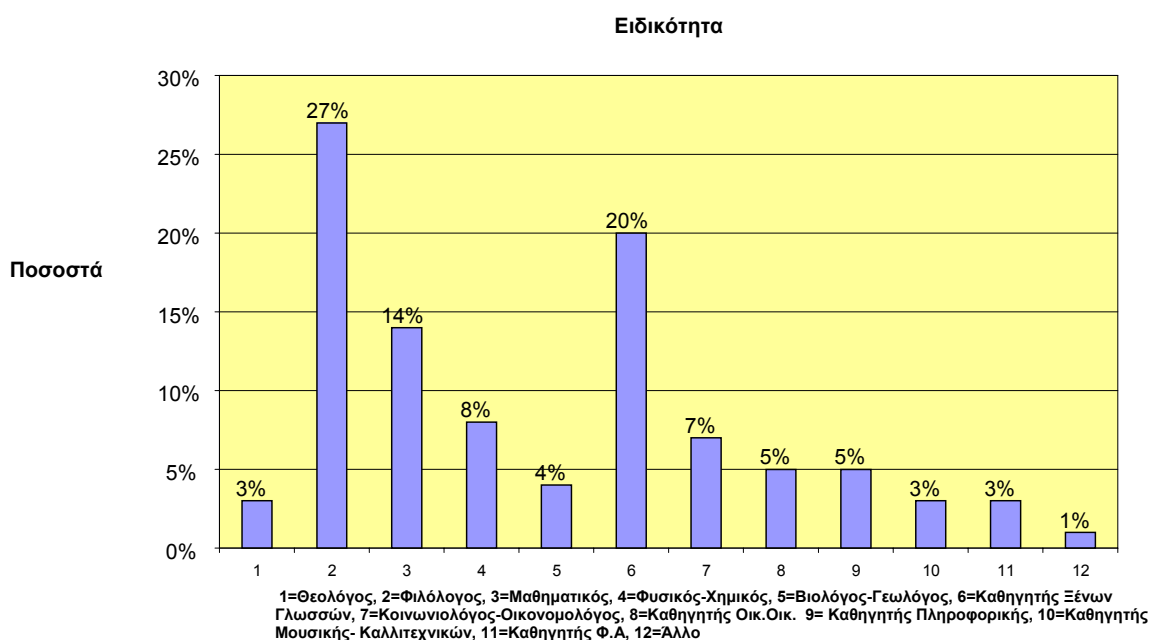
Διάγραμμα 3: Χρόνια Υπηρεσίας

Το 21% εργάζεται από 0-5 έτη, το 23% από 6-10 έτη, το 21% από 11-15 έτη, το 13% από 16-20 έτη και το 22% από 20 έτη και άνω (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 3).



Διάγραμμα 4: Ειδικότητα

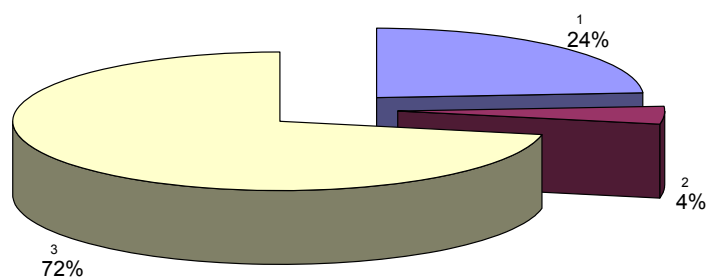
Όπως παρατηρείται τόσο από το γράφημα, όσο και από το πίνακα 4 στο παράρτημα 1, το 3% είναι θεολόγοι, το 27% φιλόλογοι, το 14% μαθηματικοί, το 8% φυσικοί - χημικοί, το 4% βιολόγοι-γεωλόγοι, το 20% καθηγητές ξένων γλωσσών, το 7% κοινωνιολόγοι-οικονομολόγοι, το 5% καθηγητές οικιακής οικονομίας και επίσης το ίδιο ποσοστό καθηγητές πληροφορικής. Το 3% είναι καθηγητές μουσικής-καλλιτεχνικών και το 3% καθηγητές φυσικής αγωγής. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανήκει στους φιλόλογους, δικαιολογείται από το γεγονός ότι ήταν πλειοψηφία σε κάθε σχολείο που μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια.



Διάγραμμα 5: Κατοχή δεύτερου πτυχίου

Εδώ φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, δεν έχει δεύτερο πτυχίο (72%). Μόνο το 24%, είναι κάτοχος master's και το 4% είναι κάτοχος διδακτορικού (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 5).

Μεταπτυχιακές Σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής

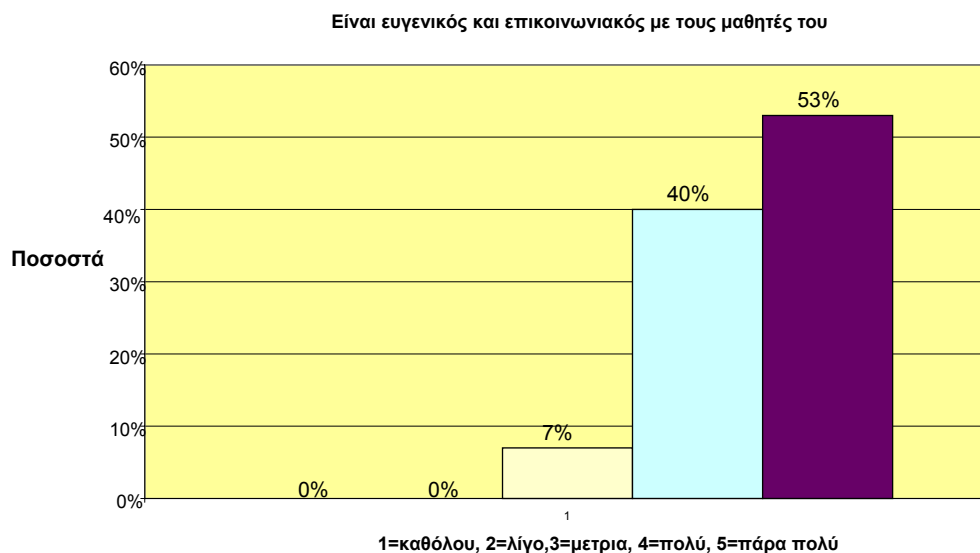


Μέρος Β': Ειδικές Ερωτήσεις

Συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό

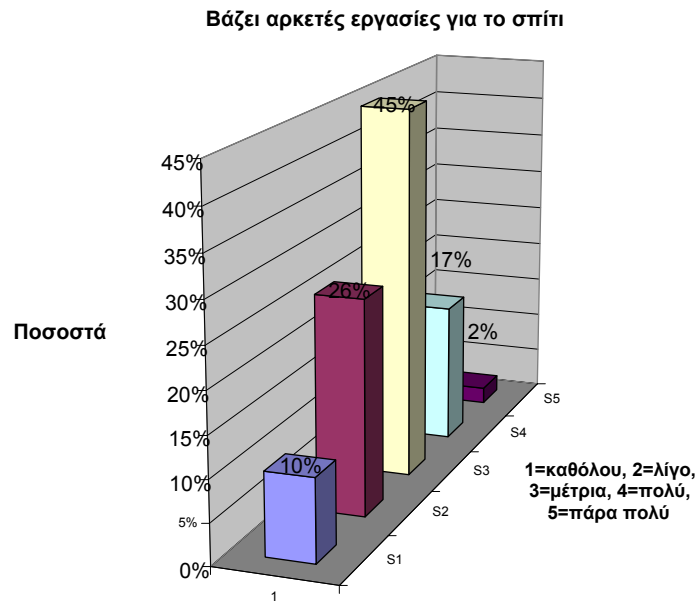
Διάγραμμα 6: Είναι ευγενικός και επικοινωνιακός με τους μαθητές του

Το 90% των εκπαιδευτικών απάντησε πως όταν ο εκπαιδευτικός είναι ευγενικός και επικοινωνιακός με τους μαθητές του, τότε θεωρείται σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικός. Πιο συγκεκριμένα, το 40% απάντησε πολύ και το 50% πάρα πολύ. Μόλις το 7% απάντησε σε μέτριο βαθμό και κανένας καθόλου ή λίγο (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 6).



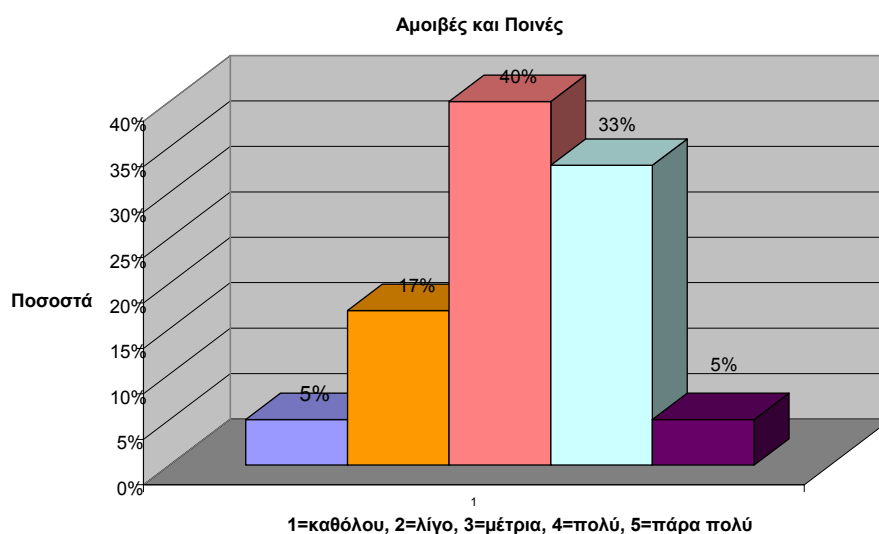
Διάγραμμα 7: Βάζει αρκετές εργασίες για το σπίτι

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι διατηρούν μια ουδέτερη στάση σχετικά με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά (45%). Λιγότεροι είναι αυτοί που πιστεύουν ότι οι εργασίες για το σπίτι, χαρακτηρίζουν πολύ την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα (17%) (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 6).



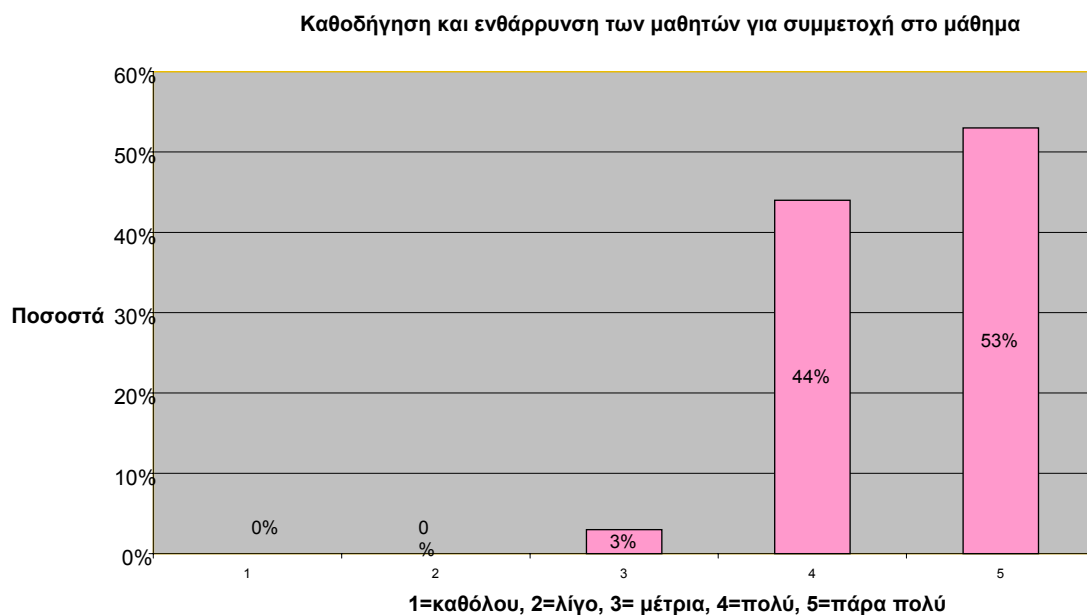
Διάγραμμα 8: Χρήση της μεθόδου των αμοιβών και ποινών προς τους μαθητές

Όπως παρατηρείται στο ακόλουθο διάγραμμα, πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών, πιστεύει πως όταν ο διδάσκων χρησιμοποιεί αμοιβές και ποινές προς τους μαθητές του, τότε καθορίζεται σε μέτριο βαθμό ως αποτελεσματικός (40%). Βέβαια, σημαντικό είναι το ποσοστό αυτών που θεωρεί τη συγκεκριμένη συμπεριφορά πολύ σημαντική (33%) (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 6).



Διάγραμμα 9: Καθοδήγηση και ενθάρρυνση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, απάντησαν πως η συμπεριφορά αυτή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό (πολύ=44%) και (πάρα πολύ=53%). (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 6).



Διάγραμμα 10: Ενθάρρυνση μόνο των καλών και δραστήριων μαθητών της τάξης

Για ακόμη μια φορά, οι απαντήσεις των πιο πολλών καθηγητών συγκλίνουν προς το πολύ (41%). Οι υπόλοιποι, διαχωρίζονται, καθώς το 6% θεωρεί καθόλου, το 18%, λίγο, το 23% μέτρια και το 12% πάρα πολύ (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 6).



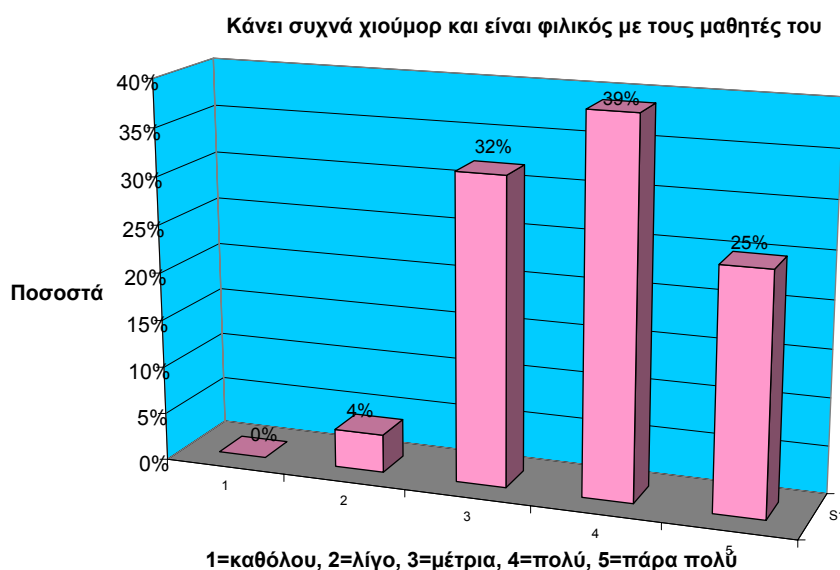
Διάγραμμα 11: Λαμβάνει υπόψη του κατά το σχεδιασμό και υλοποίηση του μαθήματος, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα

Η συντριπτική πλειοψηφία (70%), θεωρεί πως όταν ο εκπαιδευτικός, σχεδιάζει το μάθημα με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται και οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, τότε είναι σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικός (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 6).



Διάγραμμα 12: Χιούμορ και φιλικότητα του εκπαιδευτικού

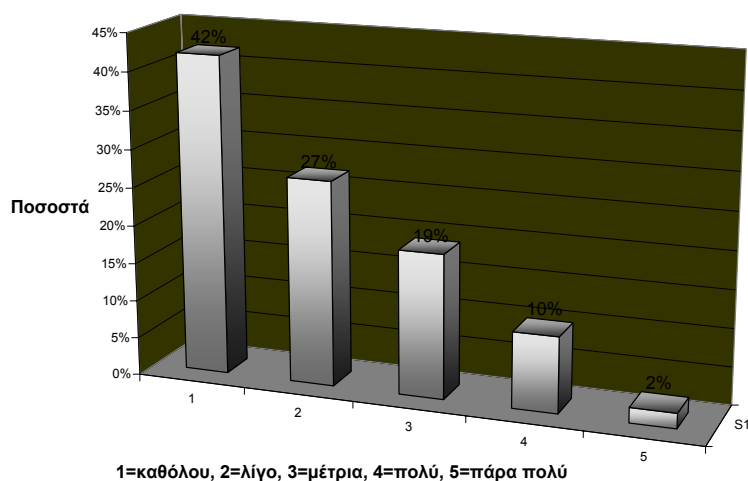
Στο σημείο αυτό, παρατηρείται πως οι απαντήσεις των ερωτώμενων, αν και είναι σχετικά κοντά στα ποσοστά τους, παρόλα αυτά το άθροισμα του πολύ και πάρα πολύ, παίρνει ένα προβάδισμα. Το 32%, απάντησε πως η φιλικότητα και το χιούμορ του διδάσκοντα, τον καθορίζουν σε μέτριο βαθμό ως αποτελεσματικό, ενώ το 64% σε μεγαλύτερο βαθμό ως αποτελεσματικό (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 6)



Διάγραμμα 13: Γίνεται δεικτικός και επιθετικός προς τους μαθητές του που δε συμμορφώνονται με τις οδηγίες του

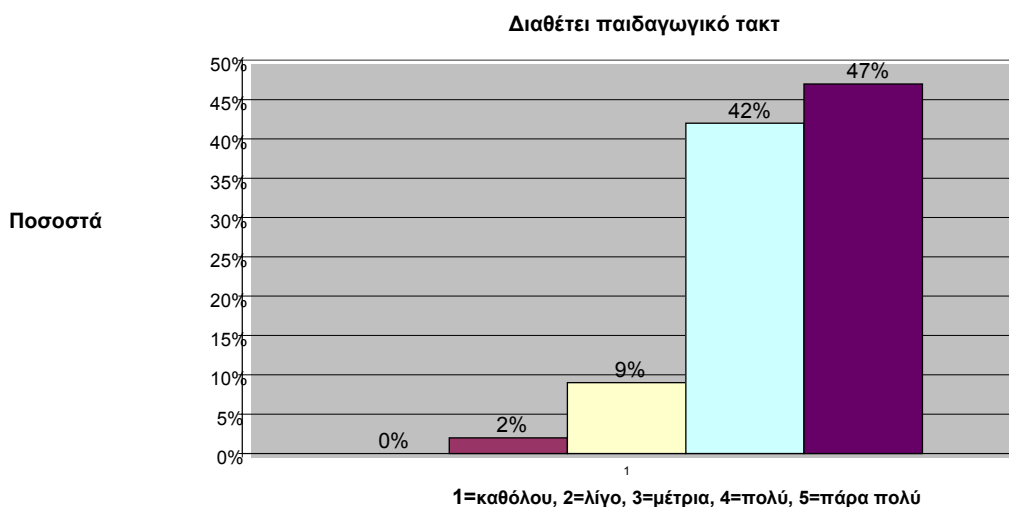
Σε αντίθεση με τις παραπάνω ερωτήσεις στις οποίες οι απαντήσεις περισσότερων ερωτηθέντων επικεντρώνονταν κυρίως στο μέτρια, πολύ και πάρα πολύ, στη συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρείται το αντίθετο. Το 69% των ερωτηθέντων πιστεύει πως αυτό το χαρακτηριστικό επιδρά αρνητικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (καθόλου και λίγο). Μόνο ένα 10% αυτών θεωρεί, πιστεύει πως όταν πράττει με αυτό τον τρόπο, είναι πολύ αποτελεσματικός (παράρτημα 1, πίνακας 6).

Γίνεται δεικτικός και επιθετικός προς τους μαθητές που είναι ενοχλητικοί και δε συμμορφώνονται με τις οδηγίες του



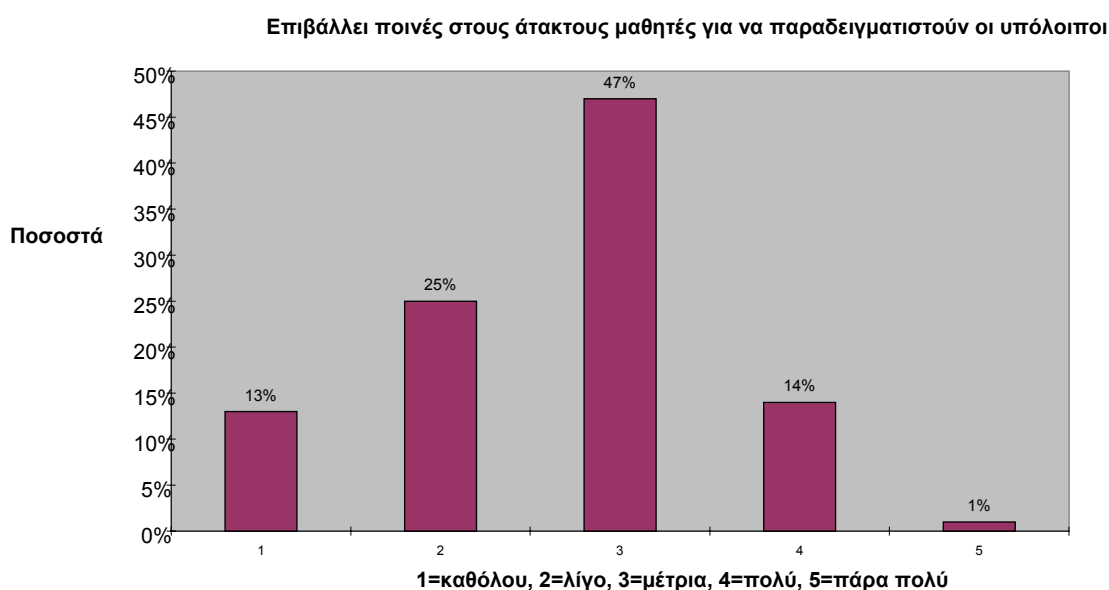
Διάγραμμα 14: Παιδαγωγικό τακτ του εκπαιδευτικού

Τόσο στο παρακάτω γράφημα, όσο και στο αντίστοιχο παράρτημα της ακόλουθης ερώτησης, (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 6), το 47% απάντησε πως το παιδαγωγικό τακτ του εκπαιδευτικού, δηλαδή κατά πόσο είναι διακριτικός, διαχειρίζεται με περίσκεψη τα προβλήματα της τάξης του, είναι ευέλικτος κλπ. χαρακτηρίζει πολύ τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Ακόμη, το 42%, απάντησε πάρα πολύ και πολύ μικρότερα ήταν τα ποσοστά στις απαντήσεις μέτρια και λίγο.



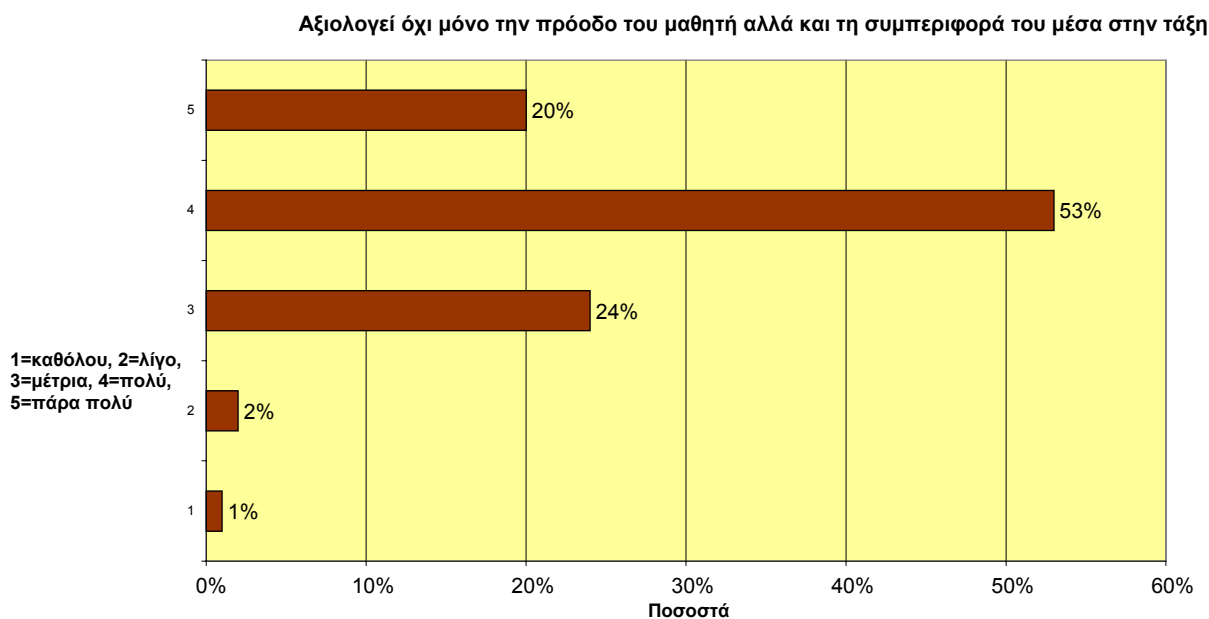
Διάγραμμα 15: Η επιβολή ποινών από το δάσκαλο στους «άτακτους μαθητές», προκειμένου να παραδειγματιστούν και οι υπόλοιποι

Ο μεγαλύτερος αριθμός των καθηγητών, διατηρεί ουδέτερη στάση για την εφαρμογή αυτής της ενέργειας από μεριάς του δασκάλου (47%). Βέβαια σημαντικός είναι και ο αριθμός αυτών που απάντησαν πως η ενέργεια αυτή, δε μετράει πολύ στην αποτελεσματικότητα του (38%= καθόλου και λίγο) (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 6).



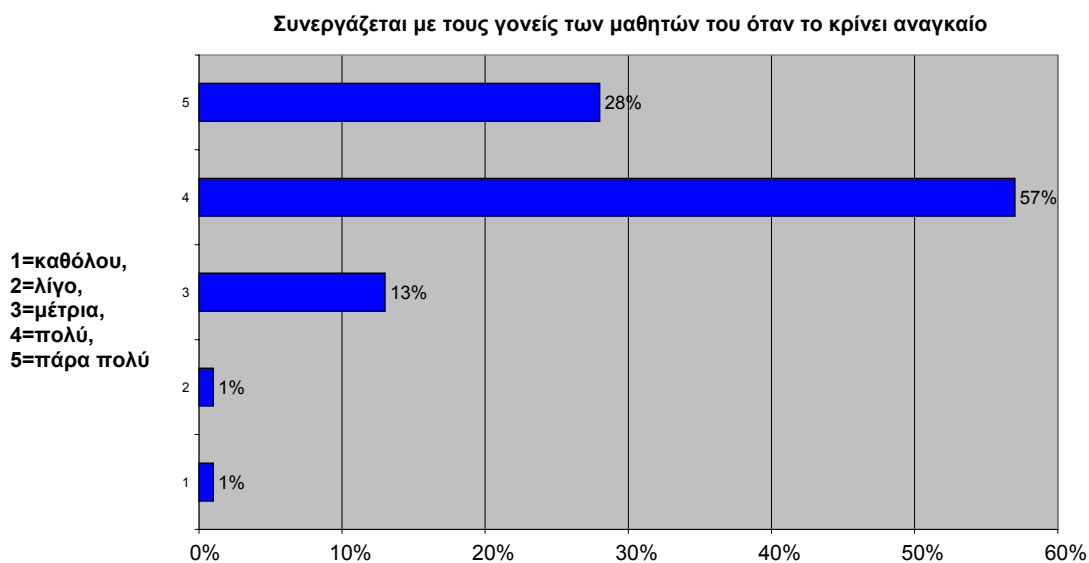
Διάγραμμα 16: Η αξιολόγηση όχι μόνο της προόδου, αλλά και της συμπεριφοράς του μαθητή μέσα στην τάξη

Η συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη, φαίνεται ότι μετράει πολύ στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το 53% των δασκάλων, πάρα πολύ με το 20% και μέτρια με το 24% (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 6).



Διάγραμμα 17: Συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέων των μαθητών, όταν το κρίνει ο πρώτος αναγκαίο

Οι περισσότεροι διδάσκοντες συμφώνησαν, πως ο εκπαιδευτικός που επικοινωνεί με τους γονείς των μαθητών του, θεωρείται κατ' επέκταση ως αποτελεσματικός. Πιο συγκεκριμένα, το 57%, πιστεύει πως αυτή η ενέργεια του εκπαιδευτικού τον χαρακτηρίζει ως πολύ αποτελεσματικό και το 28% αυτών πάρα πολύ (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 6)



Διδακτικές στάσεις που ενισχύουν την αποτελεσματική διδασκαλία

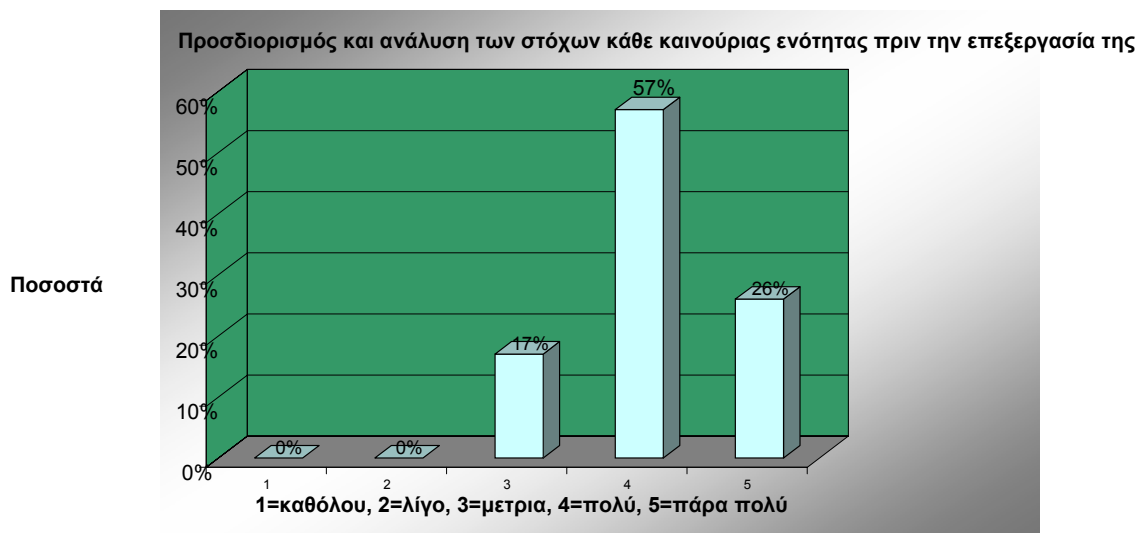
Διάγραμμα 18: Έλεγχος της προγενέστερης γνώσης των μαθητών, πριν την παροχή της νέας γνώσης

Η συγκεκριμένη διδακτική στάση μετράει για το 52% των εκπαιδευτικών πολύ και το 27% αυτών πάρα πολύ, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του μαθήματος (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 7).



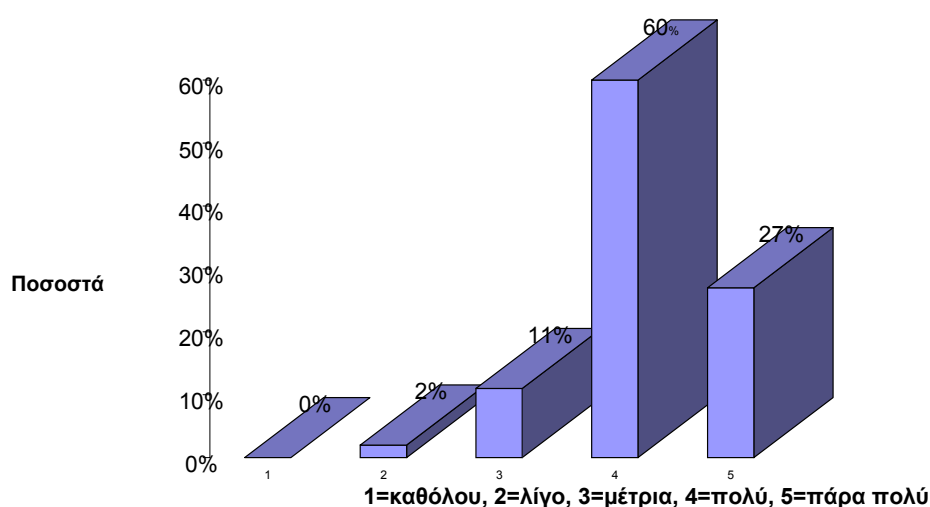
Διάγραμμα 19: Προσδιορισμός και ανάλυση των στόχων κάθε καινούριας ενότητας, πριν την επεξεργασία της

Μετράει πολύ για το 57% των καθηγητών, πάρα πολύ για το 26% αυτών και μέτρια μόνο για το 17% (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 7).



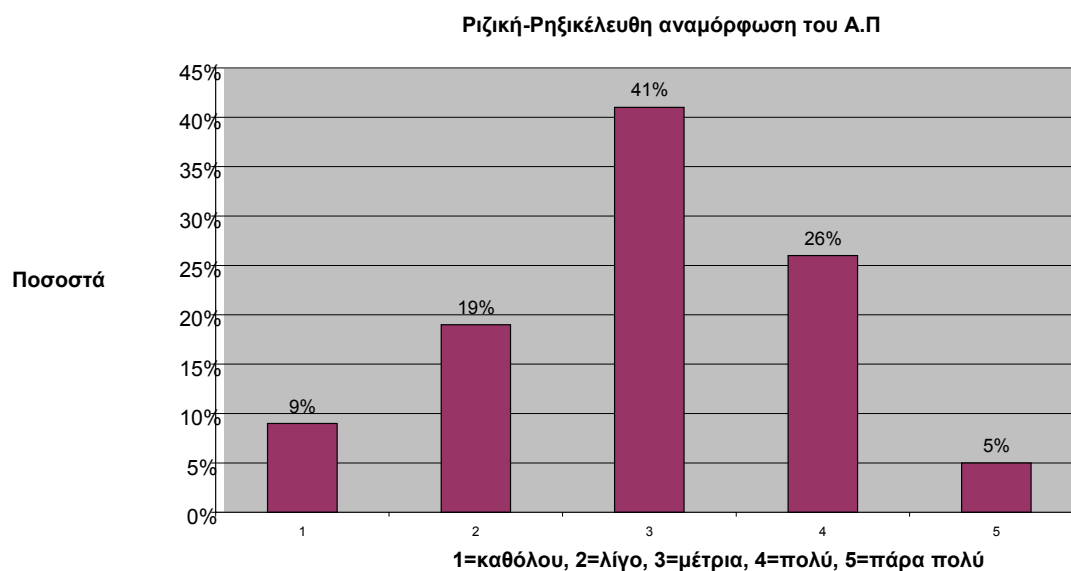
Διάγραμμα 20: Προσαρμογή του επιπέδου του μαθήματος τους και των γνωστικών απαιτήσεών τους στις δυνατότητες του μέσου όρου του γνωστικού επιπέδου των μαθητών της τάξης τους

Όπως και σε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις που σχετίζονταν με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων, έδωσε μεγάλη βαρύτητα στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών, το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και εδώ. Το 60% θεωρεί πως όταν ο καθηγητής προσαρμόζει το μάθημα με βάση το μαθητή, τότε ενισχύεται πολύ η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Σημαντικό ποσοστό αυτών (27%), απάντησε πως αυτή η στάση συμβάλλει πάρα πολύ (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 7)



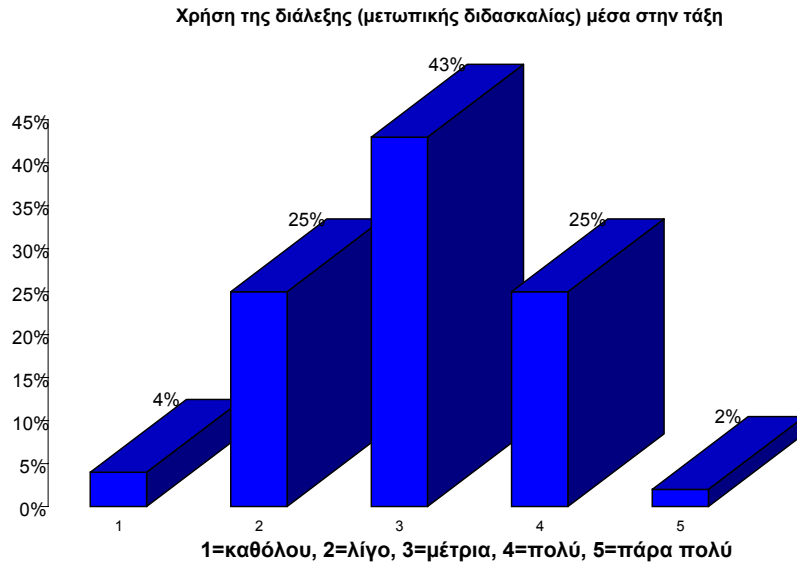
Διάγραμμα 21: Ριζική-ρηξικέλευθη αναμόρφωση του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προκύπτει να διατηρούν μια ουδέτερη στάση, σχετικά με τη ριζική-ρηξικέλευθη αναμόρφωση του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος (41%). Ωστόσο το 26% αυτών φαίνεται να συμφωνεί ότι αν τους δοθεί αυτή η ευκαιρία, τότε θα ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (26%) (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 7).



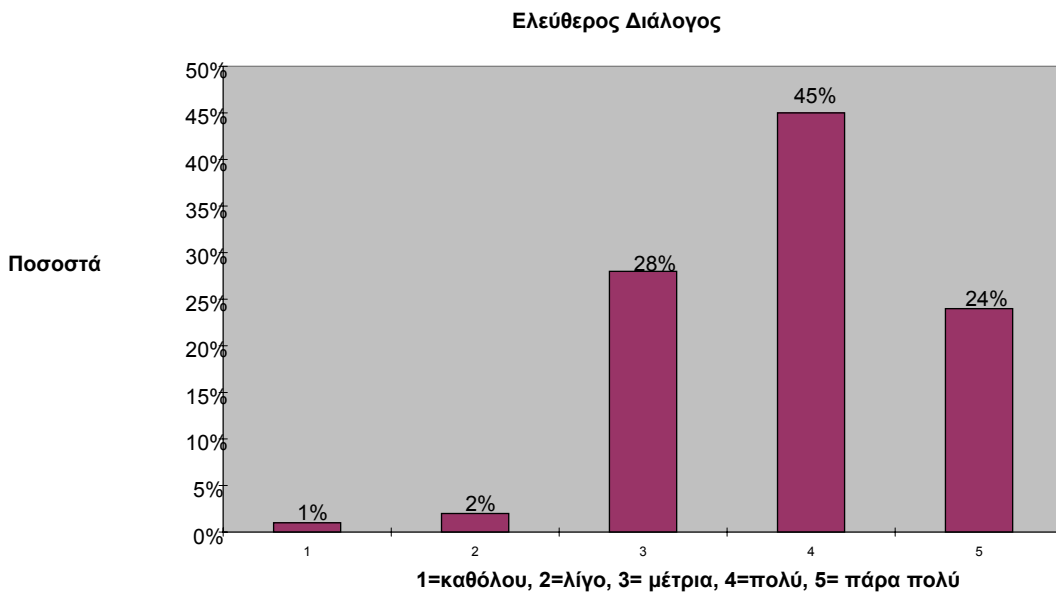
Διάγραμμα 22: Η χρήση της διάλεξης μέσα στην τάξη

Η διδακτική στάση, η οποία αναφέρεται στη χρήση της διάλεξης, μέσα στην τάξη, συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση μέτρια για το 43%, πολύ και λίγο για το 25% των διδασκόντων αντίστοιχα (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 7). Από αυτά τα ποσοστά, διαπιστώνεται ουσιαστικά, ότι πλέον η διάλεξη δεν αποτελεί τη κυριότερη μορφή διδασκαλίας για τους Έλληνες καθηγητές.



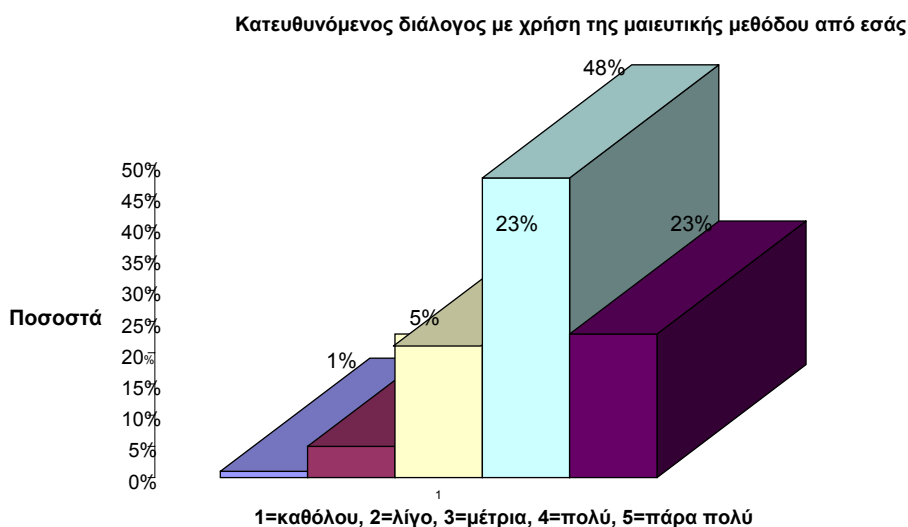
Διάγραμμα 23: Ελεύθερη έκφραση απόψεων και ιδεών των μαθητών (ελεύθερος διάλογος)

Σε αντίθεση με την διάλεξη, ο ελεύθερος διάλογος κατά τη διάρκεια του μαθήματος, συντελεί πολύ και πάρα πολύ στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για το 45% και 24% αντίστοιχα για τους καθηγητές (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 7). Σύμφωνα μ' αυτά τα δεδομένα, προκύπτει ότι πλέον οι καθηγητές καταφεύγουν σε νέες μορφές διδασκαλίας, προκειμένου να βοηθήσουν το μαθητή να συμμετάσχει στη μαθησιακή διαδικασία.



Διάγραμμα 24: Κατευθυνόμενος διάλογος

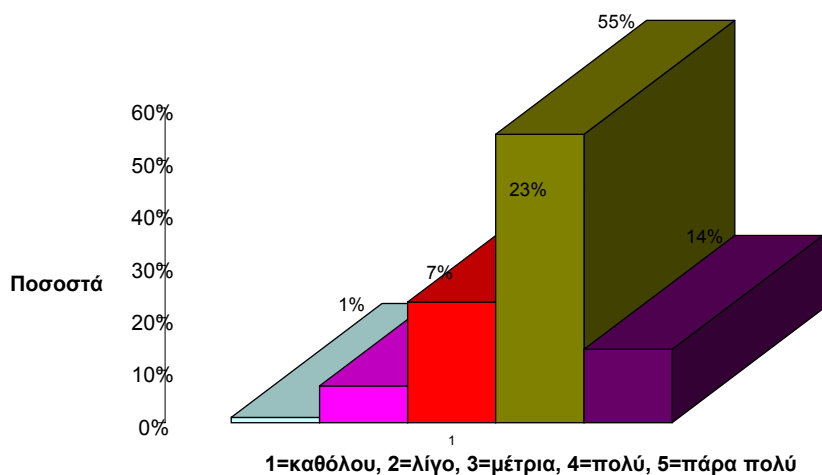
Σ' αυτή τη διδακτική στάση, που έχει να κάνει με τον κατευθυνόμενο διάλογο με χρήση της μαιευτικής μεθόδου από τους ίδιους τους καθηγητές, παρατηρείται πως το 48% τη βρίσκει πολύ σημαντική, και από 23% αντίστοιχα, μέτρια και πάρα πολύ σημαντική. Μόνο ένα 6% απάντησε καθόλου και λίγο (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 7).



Διάγραμμα 25: Αξιοποίηση και χρήση του σχολικού εγχειριδίου κατά την ώρα της διδασκαλίας (π.χ σχολιασμός πινάκων, φωτογραφιών, διαγραμμάτων, πρόσθετων πληροφοριών κλπ.)

Την ενέργεια αυτή την εγκρίνει πολύ το 55% των καθηγητών και μέτρια το 23% αυτών. Μικρότερα ποσοστά, όπως 14% και 7% την εγκρίνουν πολύ και λίγο αντίστοιχα (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 7).

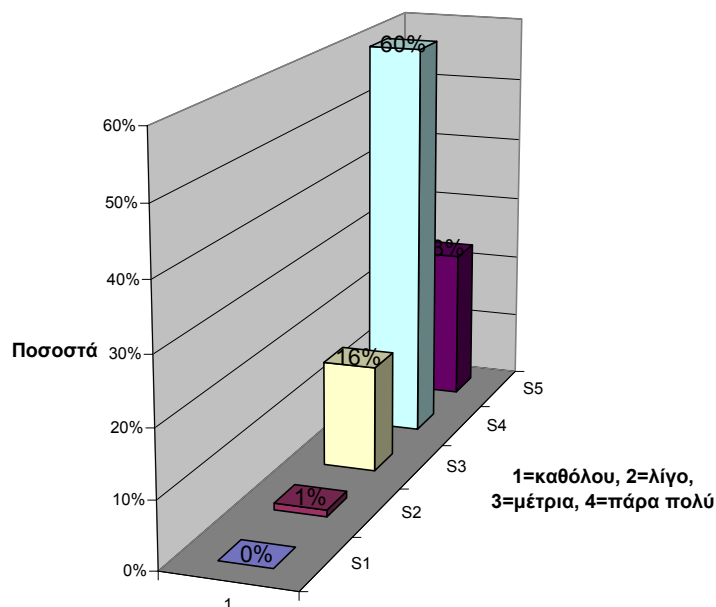
Συστηματική αξιοποίηση και χρήση του σχολικού εγχειριδίου κατά την ώρα της διδασκαλίας



Διάγραμμα 28: Παροχή συγκεκριμένων οδηγιών για τη συμπλήρωση φυλλαδίων που δίνονται στους μαθητές για το σπίτι

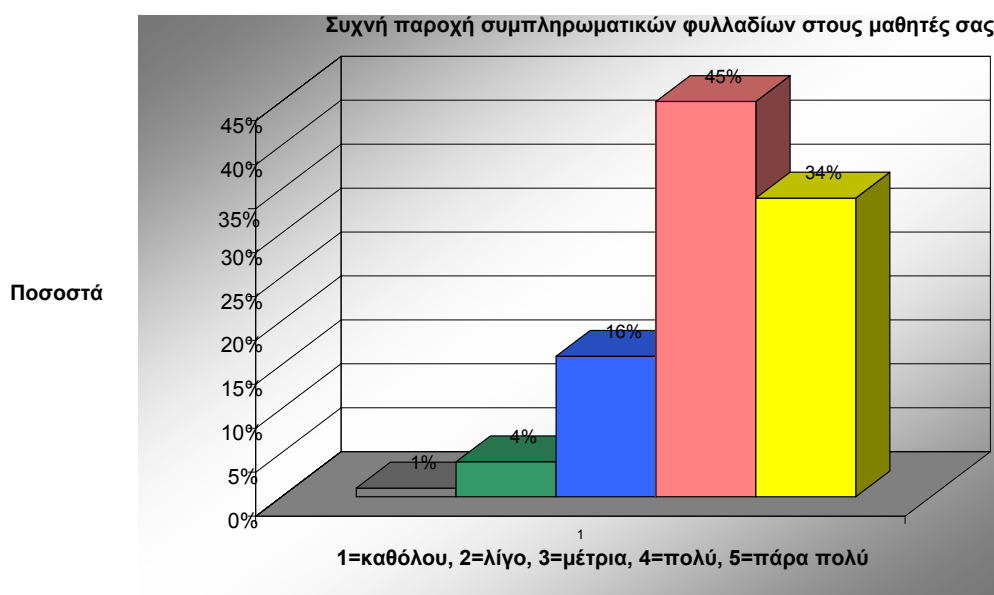
Όπως φαίνεται και από το γράφημα, αυτή η διδακτική στάση, μετράει για το μεγαλύτερο αριθμό των εκπαιδευτικών (60%) για την αποτελεσματική διδασκαλία. Ένα άλλο σημαντικό, αλλά πολύ μικρότερο ποσοστό αυτών, βρίσκουν την ενέργεια αυτή πάρα πολύ σημαντική και ένα 16% μέτρια σημαντική (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 7).

Παροχή συγκεκριμένων οδηγιών για τη συμπλήρωση φυλλαδίων με ασκήσεις και εργασίες που δίνονται στους μαθητές για το σπίτι



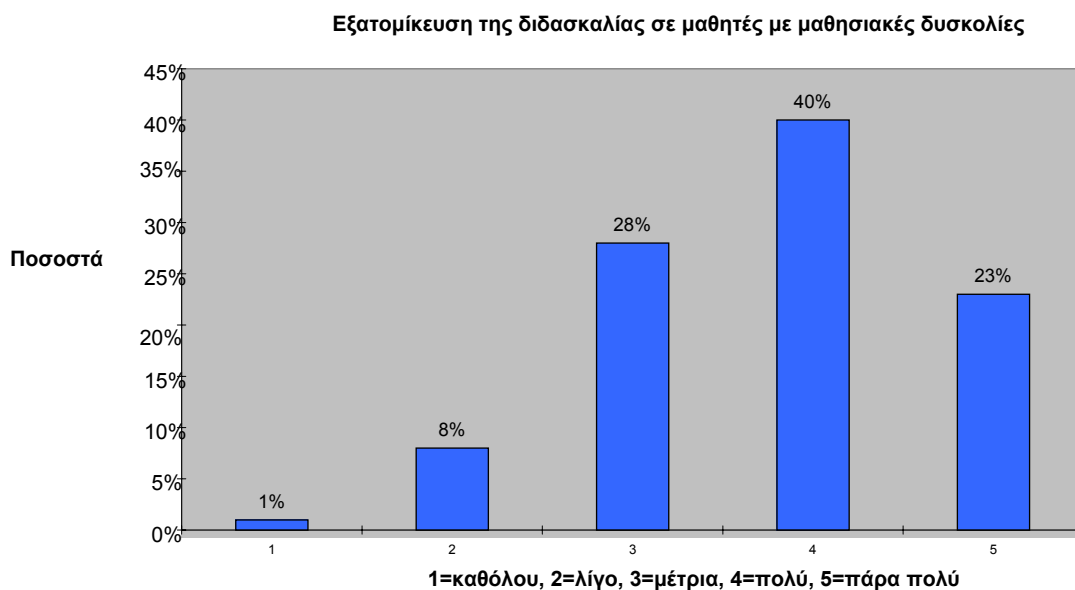
Διάγραμμα 27: Συχνή παροχή συμπληρωματικών φυλλαδίων στους μαθητές (πέραν του σχολικού εγχειριδίου) με επικαιροποιημένες ή πρόσθετες πληροφορίες και δραστηριότητες επί της νέας γνώσης, με στόχο τη διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα των μαθητών του

Η συχνή παροχή συμπληρωματικών φυλλαδίων στους μαθητές αποτελεί για το 45% πολύ σημαντικό κριτήριο για την ενίσχυση της αποτελεσματικής μάθησης. Επίσης, το 34% και το 16% πιστεύει πως συμβάλλει πάρα πολύ και μέτρια αντίστοιχα (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 7)



Διάγραμμα 28: Εξατομίκευση της διδασκαλίας των ερωτηθέντων, σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα

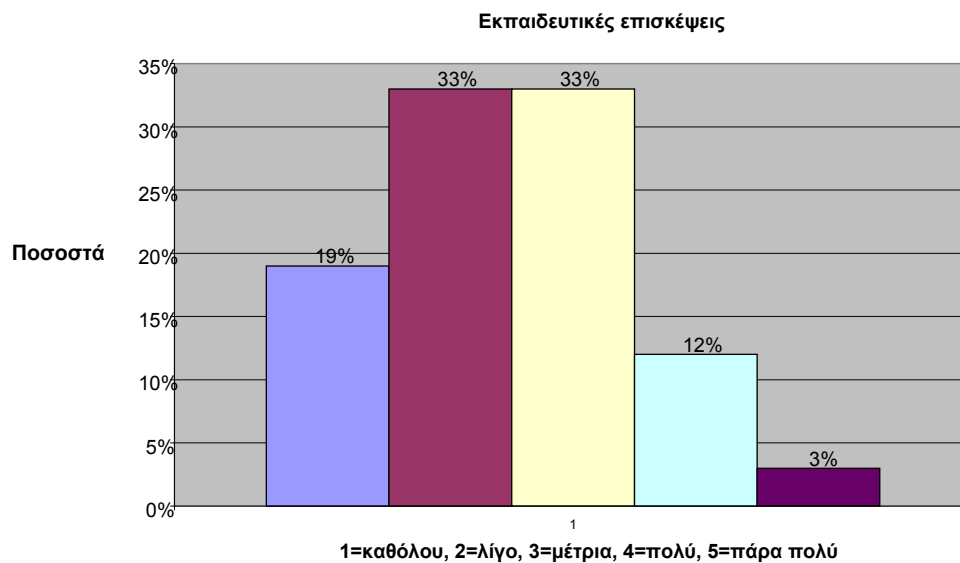
Κλείνοντας και αυτή τη κατηγορία των ειδικών ερωτήσεων, η αναφορά γίνεται στην εξατομίκευση της διδασκαλίας των ερωτηθέντων, σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Εδώ, λοιπόν, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών, (40%), πιστεύει πως αυτή η διδακτική στάση, ενισχύει πολύ την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, ένα μικρότερο ποσοστό (28%) πιστεύει μέτρια, το 23% πάρα πολύ και το μικρότερο ποσοστό αυτών (8%), λίγο (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 7)



Εφαρμογή των παρακάτω ενεργειών από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της διδακτικής τους πράξης

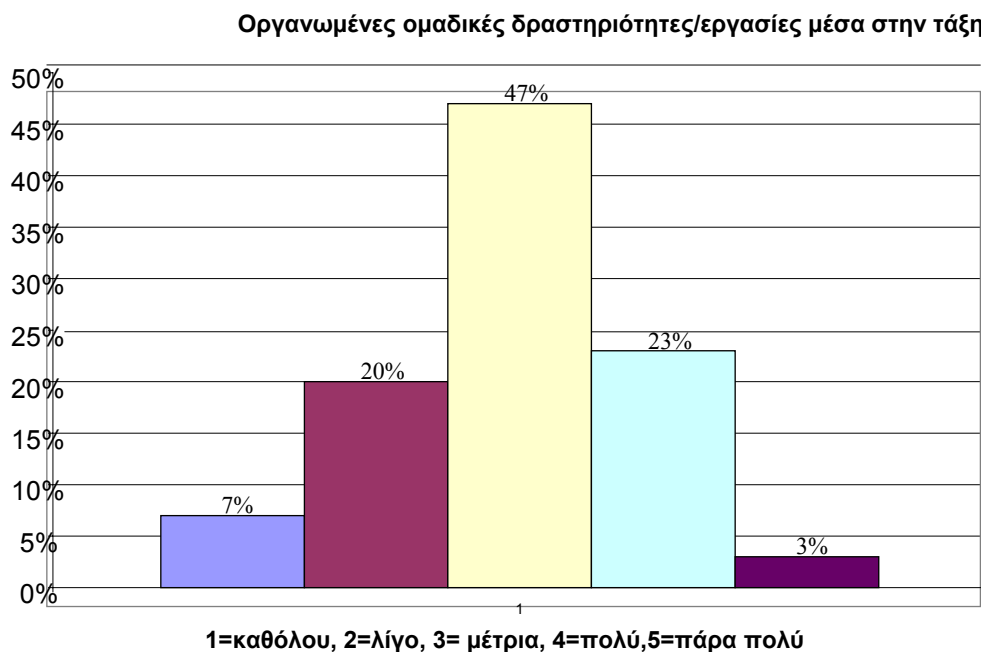
Διάγραμμα 29: Εκπαιδευτικές επισκέψεις

Τις εκπαιδευτικές επισκέψεις (μουσεία, εκπαιδευτικές εκδρομές, χώρους εργασίας, δημόσιες υπηρεσίες κ.α), τις εφαρμόζει σπάνια το 33% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και μερικές φορές το 33%. Μάλιστα να αναφερθεί πως 19% αυτών δε τις έχει εφαρμόσει ποτέ στα πλαίσια της διδακτικής του πράξης (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 8).



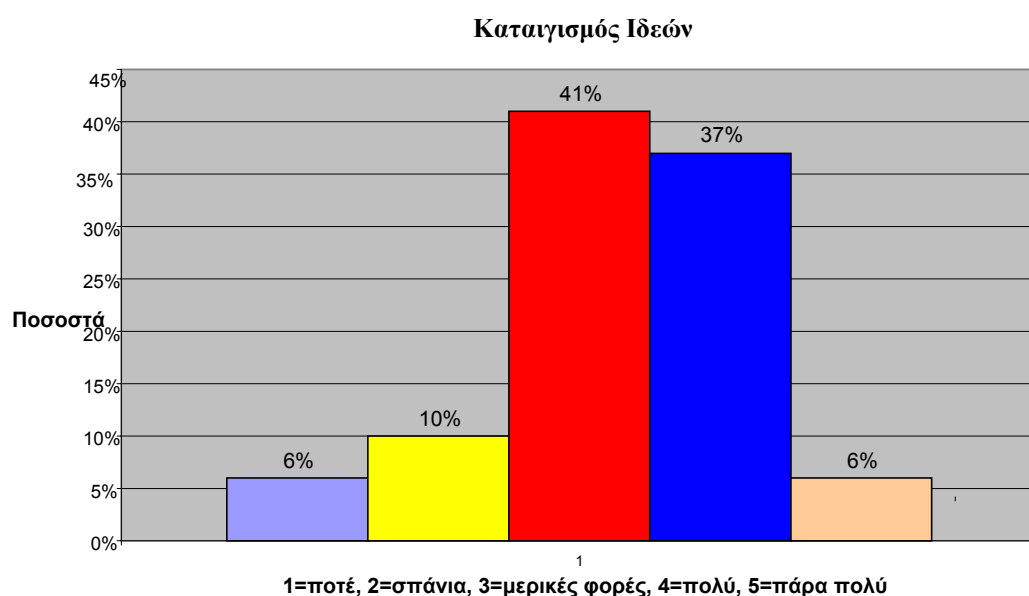
Διάγραμμα 30: Οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες/εργασίες μέσα στην τάξη

Τις οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες/εργασίες μέσα στην τάξη, τις εφαρμόζει σπάνια το 20%, μερικές φορές το 47% και συχνά το 23% των διδασκόντων (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 8).



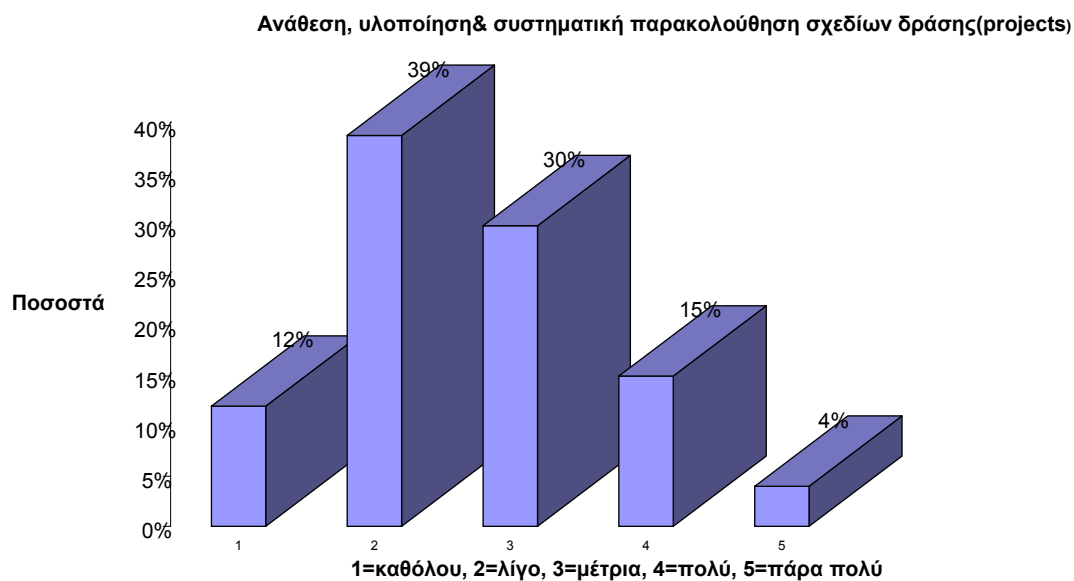
Διάγραμμα 31: Καταιγισμός ιδεών

Ο καταιγισμός ιδεών, εφαρμόζεται σπάνια από το 10% των διδασκόντων, μερικές φορές από το 41% και συχνά από το 37%. Το 6% αυτών δεν έχει εφαρμόσει αυτή τη μέθοδο ποτέ (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 8). Διαπιστώνεται δηλαδή ότι η νέα αυτή μέθοδος, έχει αρχίσει και γίνεται αποδεκτή από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, καθώς έχει αποδειχθεί ότι επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση.



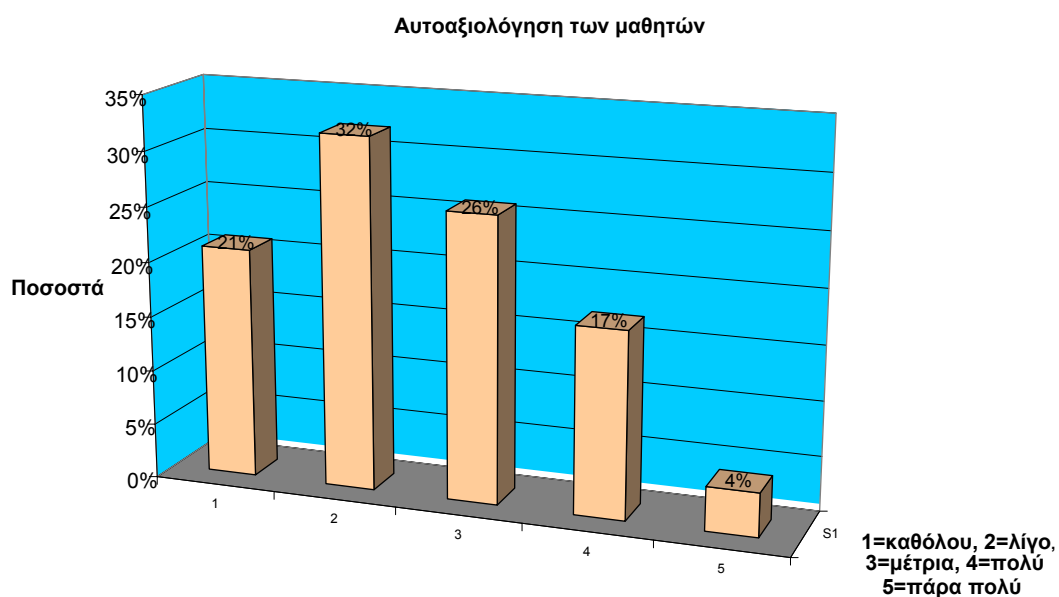
Διάγραμμα 32: Εφαρμογή Projects

Η Ανάθεση, υλοποίηση και συστηματική παρακολούθηση σχεδίων δράσης(projects), με στόχο τη δημιουργική δραστηριοποίηση και συνεργασία των μαθητών εντός και εκτός σχολείου, εφαρμόζεται σπάνια από το 39% των διδασκόντων, μερικές φορές από το 30%, συχνά από το 15% και πολύ συχνά από το 4%. Μάλιστα υπάρχει και ένα 12% αυτών που απάντησε πως δε το έχει κάνει ποτέ (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 8).



Διάγραμμα 33: Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών

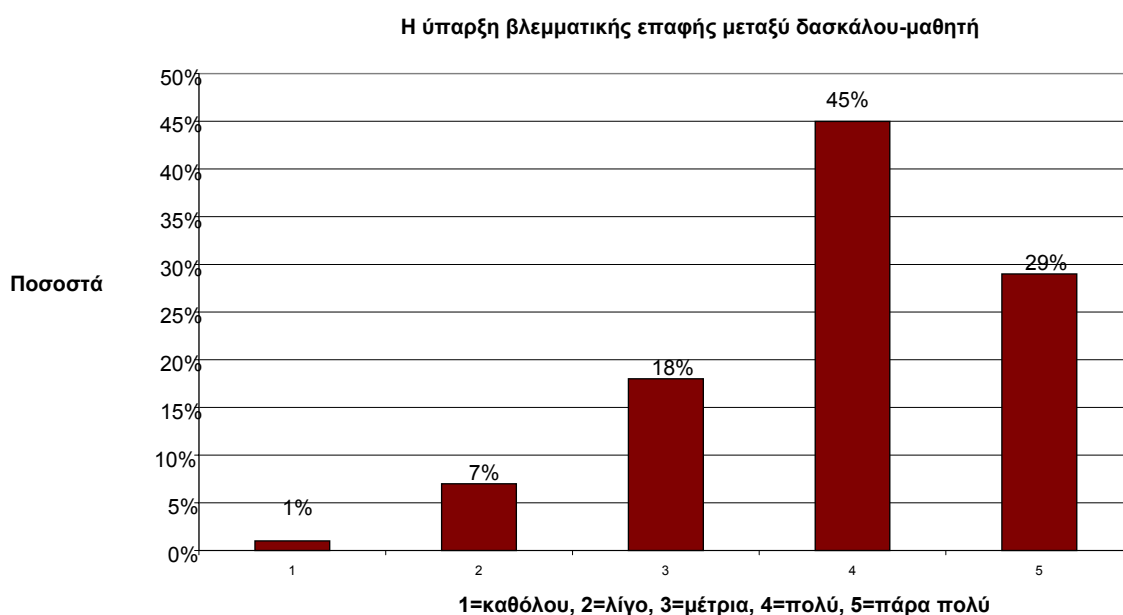
Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών (μέσω συμπλήρωσης από τους μαθητές φύλλων αυτοαξιολόγησης), γίνεται από το 32% σπάνια, από το 26% μερικές φορές, από το 17% συχνά και από το 4% μόνο πολύ συχνά. Σημαντικό είναι το ποσοστό των καθηγητών που απάντησαν πως δε την έχει εφαρμόσει ποτέ (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 8)



Συμπεριφορές που επηρεάζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή

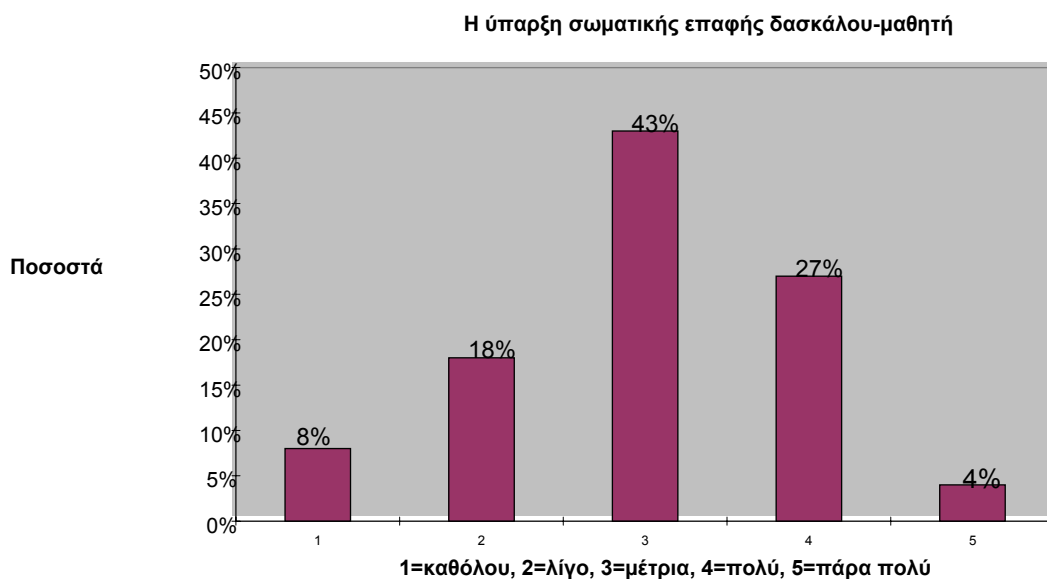
Διάγραμμα 34: Η ύπαρξη βλεμματικής επαφής μεταξύ δασκάλου-μαθητή (ο δάσκαλος να κοιτάει το μαθητή στα μάτια όταν απευθύνεται σε αυτόν και αντίστροφα).

Εδώ, παρατηρείται πως το 45% των εκπαιδευτικών, πιστεύει πως η πρώτη συμπεριφορά επηρεάζει πολύ την επικοινωνία δασκάλου και μαθητή μέσα στην τάξη. Το 29% πιστεύει πάρα πού, το 18% μέτρια, και μόλις το 7% λίγο (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 9).



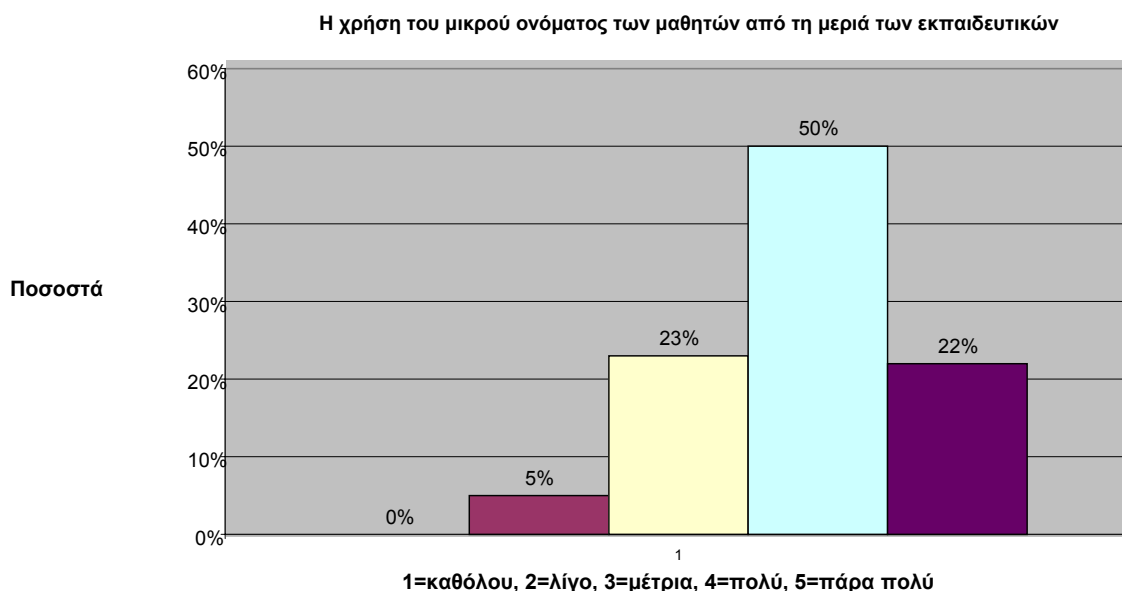
Διάγραμμα 35: Η ύπαρξη σωματικής επαφής δασκάλου-μαθητή(π.χ χειραψία, χτύπημα στην πλάτη, φιλί, κλπ.)

Το 43% πιστεύει πολύ, το 27% μέτρια, το 18% λίγο, το 8% καθόλου και το 4% πάρα πολύ (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 9).



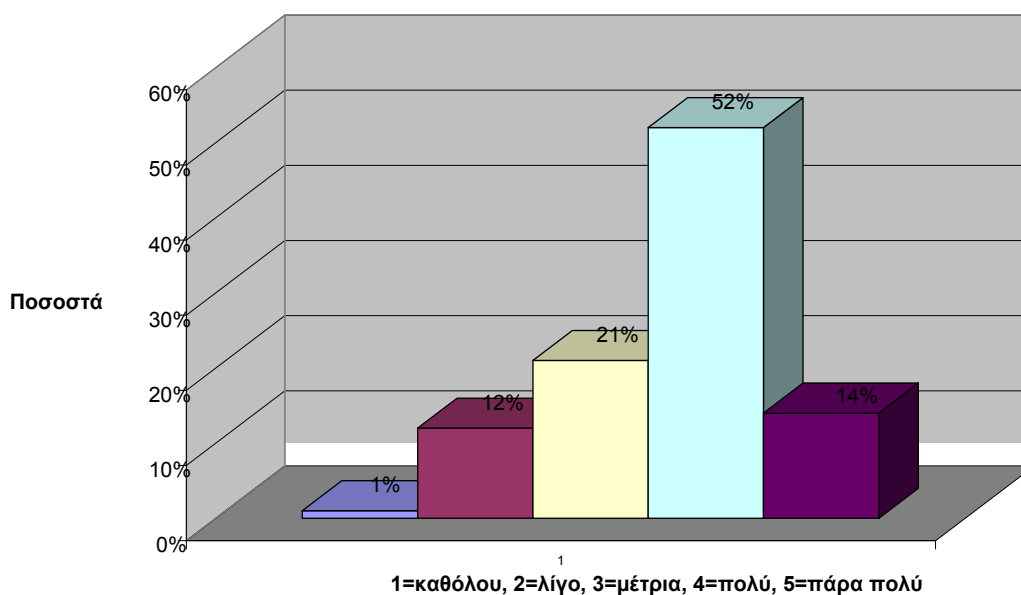
Διάγραμμα 36: Χρήση του μικρού ονόματος των μαθητών από τη μεριά του εκπαιδευτικού

Όσον αφορά τη χρήση του μικρού ονόματος των μαθητών από τη μεριά του εκπαιδευτικού, οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν πως βοηθάει πολύ στην επικοινωνία δασκάλου και μαθητή (50%), το 22% πάρα πολύ, το 23% αντίστοιχα απάντησε μέτρια και μόνο το 5% καθόλου (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 9).



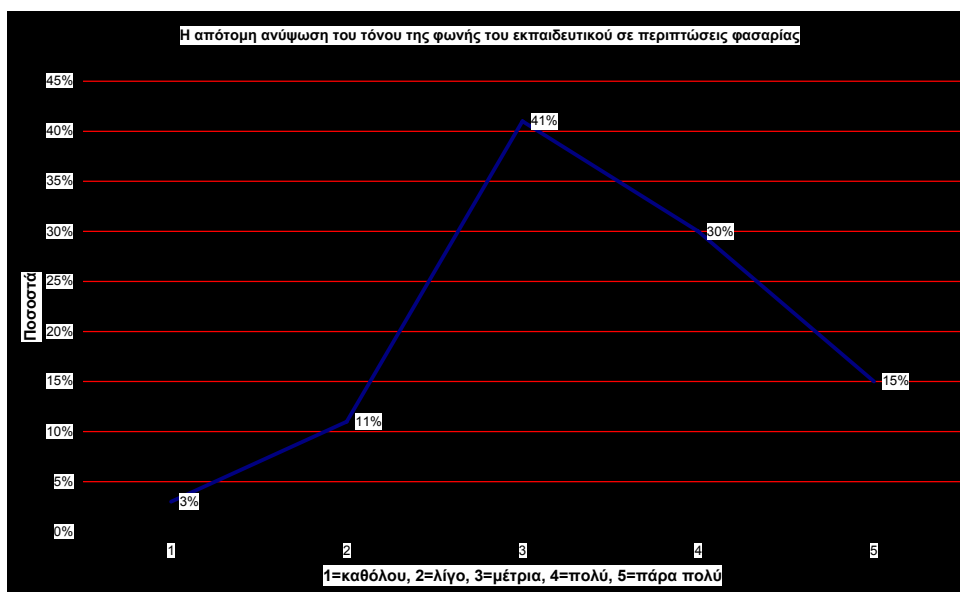
Διάγραμμα 37: Οι μαθητές να νιώθουν άνετα να συζητάνε με τον καθηγητή για προσωπικά τους θέματα ή προβληματισμούς και να ζητάνε τη συμβουλή του.

Και πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε πως η συγκεκριμένη συμπεριφορά συμβάλλει πολύ (52%), μέτρια το 21%, πάρα πολύ το 14%, λίγο το 12% και καθόλου το 1% στην επικοινωνία εκπαιδευτικού- μαθητή (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 9).



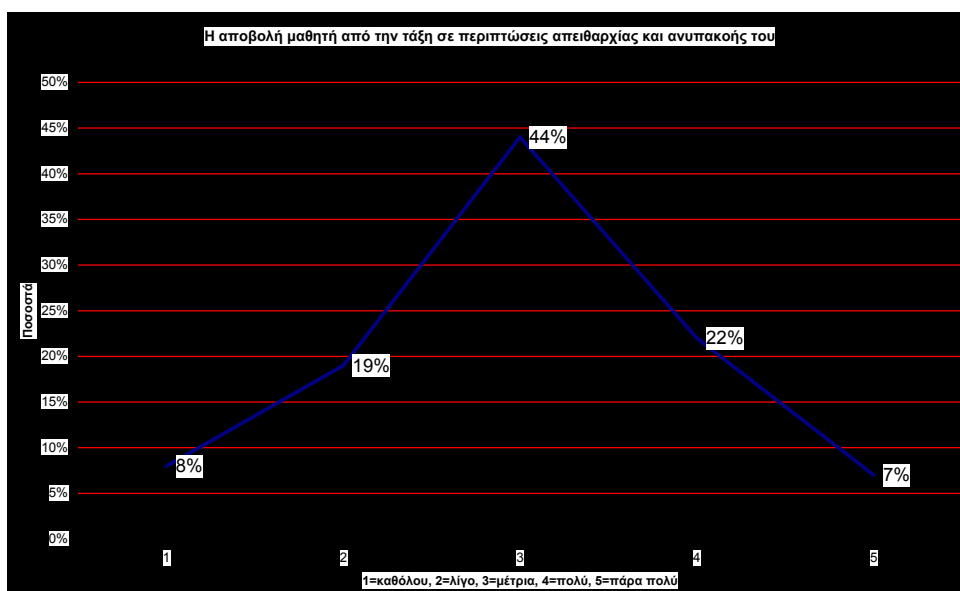
Διάγραμμα 38: Η απότομη ανύψωση του τόνου της φωνής του εκπαιδευτικού σε περιπτώσεις φασαρίας

Όπως φαίνεται από το παρακάτω γράφημα, αλλά και από τον πίνακα 9 στο παράρτημα, οι περισσότεροι διδάσκοντες απάντησαν μέτρια (41%), και πολύ (30%). Λιγότεροι απάντησαν πως αυτή η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, επηρεάζει πάρα πολύ, λίγο και καθόλου την επικοινωνία μεταξύ αυτού και του μαθητή. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 15%, 11% και 3% (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 9)



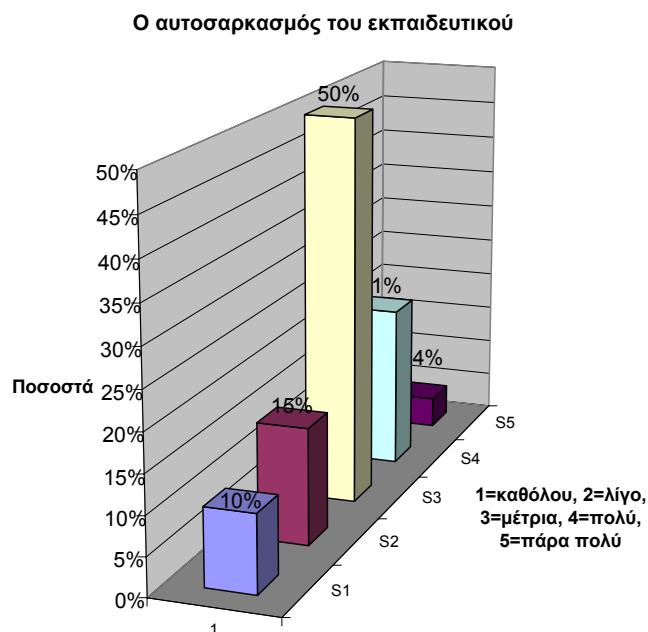
Διάγραμμα 39: Η αποβολή μαθητή από την τάξη σε περιπτώσεις απειθαρχίας και ανυπακοής του

Το 44% απάντησε μέτρια, το 22% πολύ και το 19% λίγο. Το 8%, απάντησε καθόλου και το 7% πάρα πολύ (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 9).



Διάγραμμα 40: Ο αυτοσαρκασμός του εκπαιδευτικού

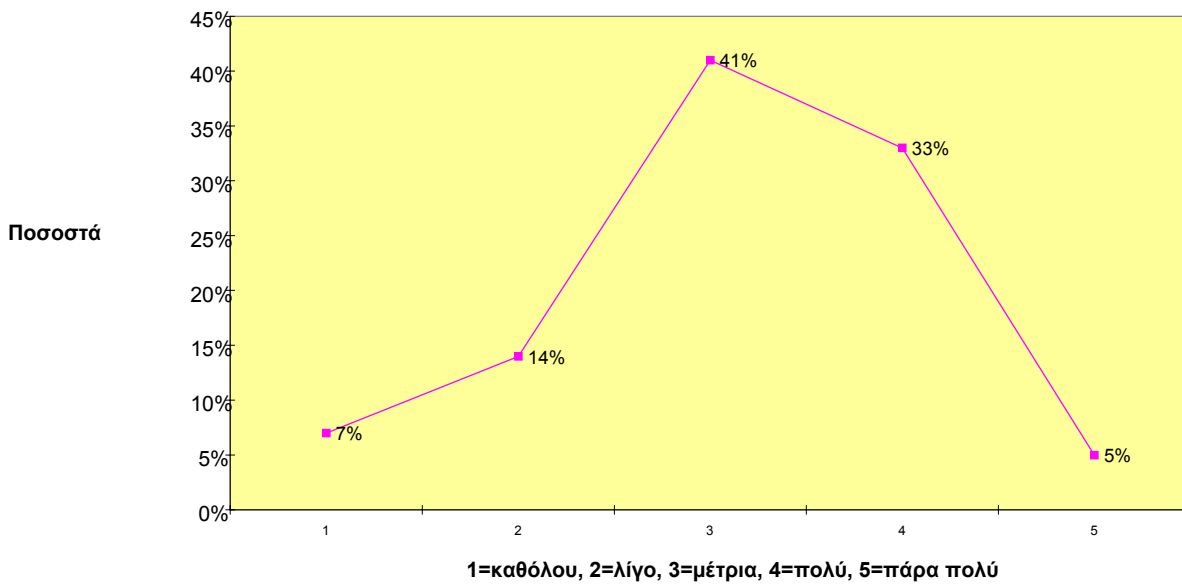
Παρατηρείται πως το 50% των διδασκόντων, απάντησε πως ο αυτοσαρκασμός του εκπαιδευτικού επηρεάζει σε μέτριο βαθμό την επικοινωνία διδάσκοντα-διδασκόμενου. Επίσης, το 21% πιστεύει πως η συμπεριφορά αυτή επηρεάζει πολύ και το 15% λίγο. (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 9)



Διάγραμμα 41: Η κατάθεση εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικών του εμπειριών

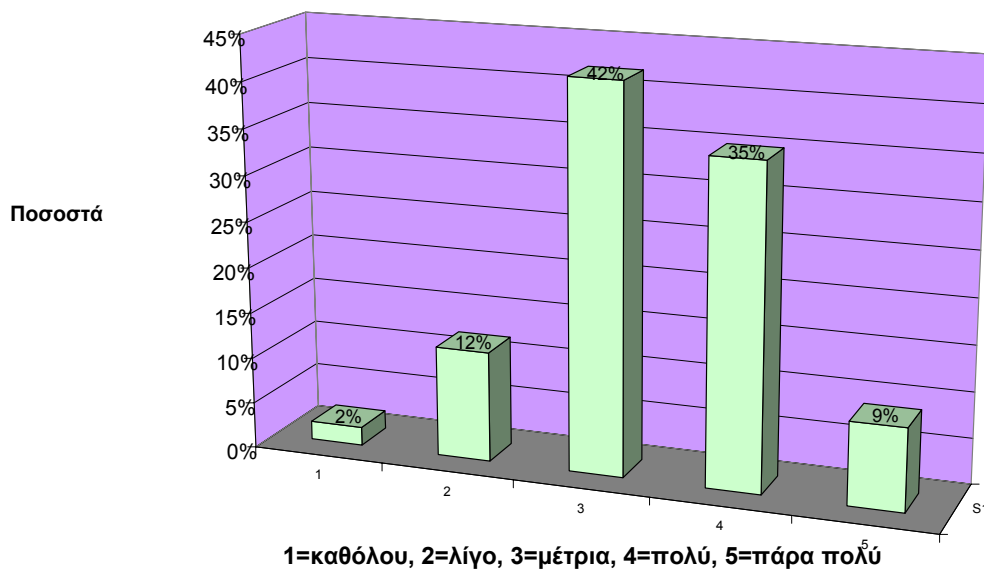
Οι περισσότεροι απάντησαν μέτρια και πολύ (41% και 33% αντίστοιχα). Ένα 14% απάντησε λίγο και ένα 5% πάρα πολύ. Το 7% αυτών θεωρεί πως η συμπεριφορά αυτή δεν επηρεάζει καθόλου τη συμπεριφορά εκπαιδευτικού –μαθητή (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 9)

Η κατάθεση εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικών του εμπειριών



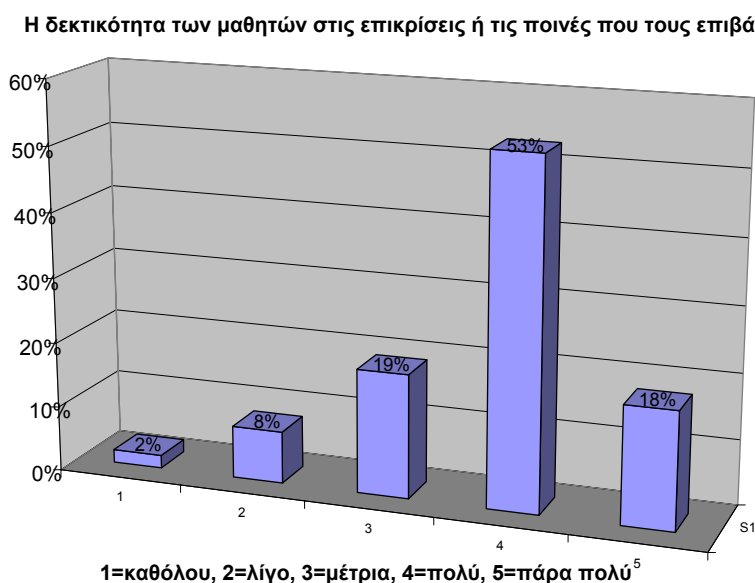
Διάγραμμα 42: Ο εκπαιδευτικός να δέχεται την έκφραση θετικών ή κριτικών σχολίων από τους μαθητές του σχετικά με τη διδασκαλία του, ή τη στάση του πάνω σε θέματα διαχείρισης κρίσιμων θεμάτων της τάξης του

Εδώ, 42 από τους 100 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι όταν συμβαίνει αυτό, τότε επηρεάζεται η επικοινωνία καθηγητή και μαθητή μέτρια, ενώ 35 απ' αυτούς απάντησαν πολύ και 12 λίγο. Μόνο 9 απ' αυτούς απάντησαν πάρα πολύ (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 9).



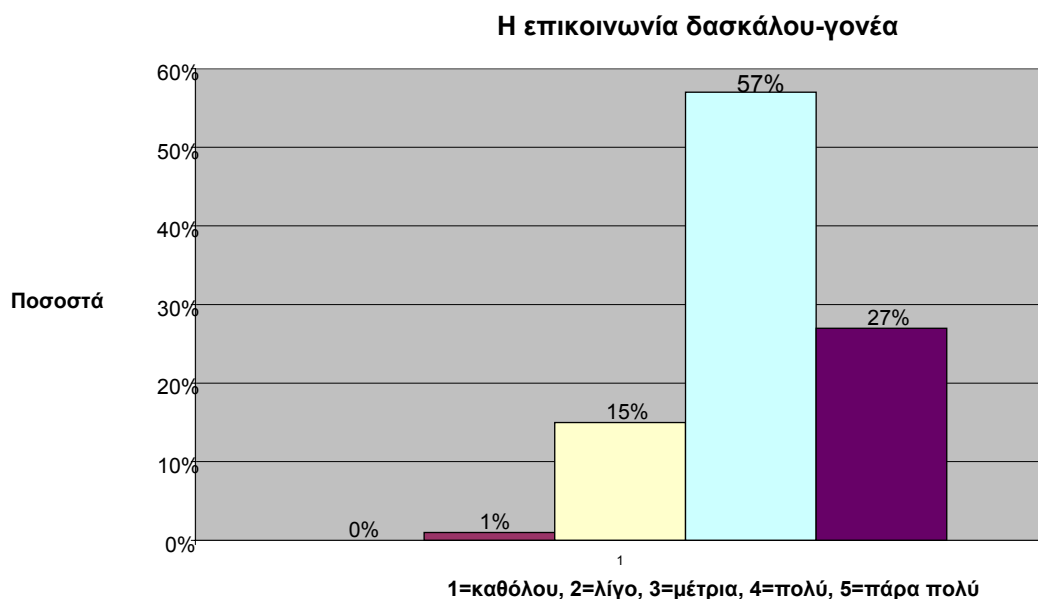
Διάγραμμα 43: Δεκτικότητα των μαθητών στις διάφορες επικρίσεις ή ποινές που τους επιβάλλει ο καθηγητής τους

Σχετικά με τη δεκτικότητα των μαθητών στις διάφορες επικρίσεις ή ποινές που τους επιβάλλει ο καθηγητής τους, 53 από τους εκπαιδευτικούς πιστεύουν πως βοηθάει πολύ. Ακόμη, 18 πιστεύουν πως βοηθάει πάρα πολύ και 19 μέτρια (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 9).



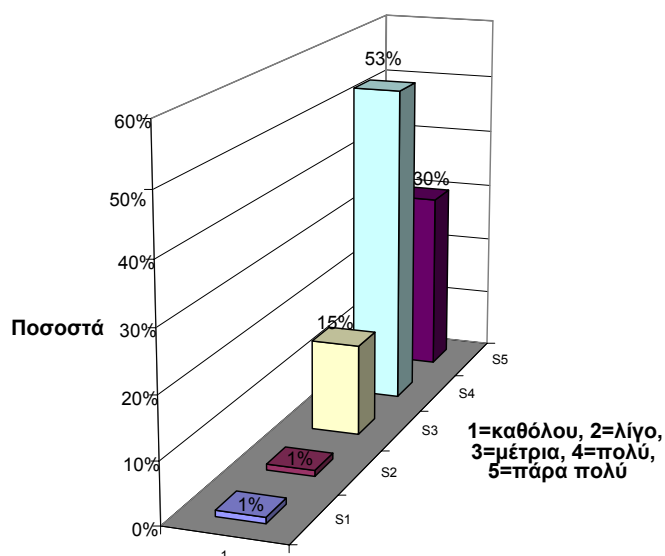
Διάγραμμα 44: Η επικοινωνία δασκάλου-γονέα με στόχο την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών και ανατροφοδότηση

Η πλειοψηφία των καθηγητών, απάντησε πως η συγκεκριμένη συμπεριφορά, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκόμενου(57%). Σημαντικός αριθμός αυτών απάντησε πως παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο (27%) και μέτριο ρόλο το 15% αυτών (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 9).



Διάγραμμα 45: Η περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος και η διενέργεια συζήτησης με τους μαθητές όταν προκύπτει ένα σοβαρό θέμα που απασχολεί τους τελευταίους, σε βαθμό που εμποδίζει την ομαλή συμμετοχή τους στο μάθημα (π.χ. μαζική αποτυχία σε προηγούμενο τεστ)

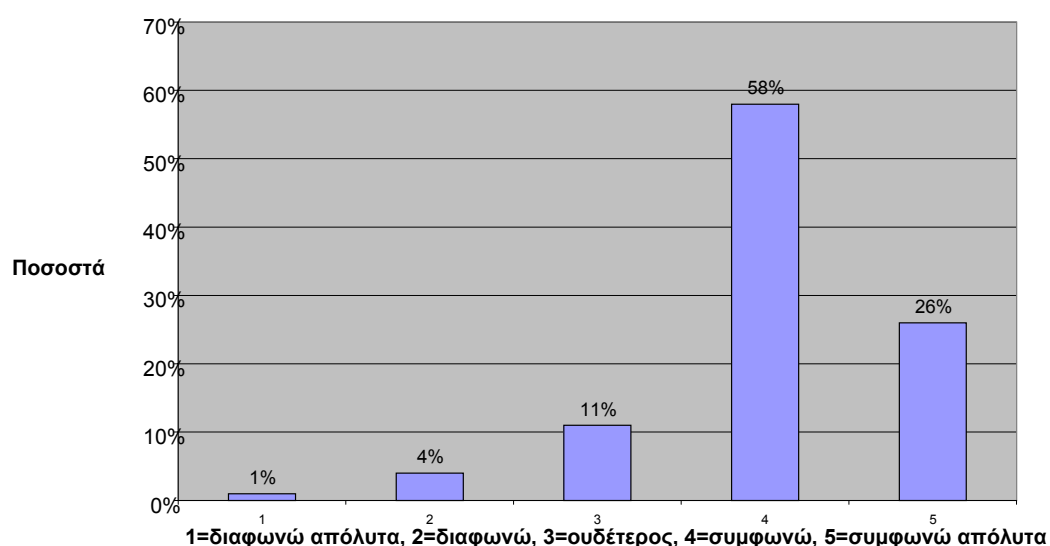
Και στην τελευταία ερώτηση της συγκεκριμένης ομάδας ερωτήσεων, το 83% απάντησε πολύ και πάρα πολύ (53% και 30% αντίστοιχα). Το 15% απάντησε μέτρια και από 1% λίγο και καθόλου (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 9).



Χαρακτηριστικά ή μέτρα της Διεύθυνσης του σχολείου που μπορούν να επιδράσουν στην αποτελεσματική διδασκαλία

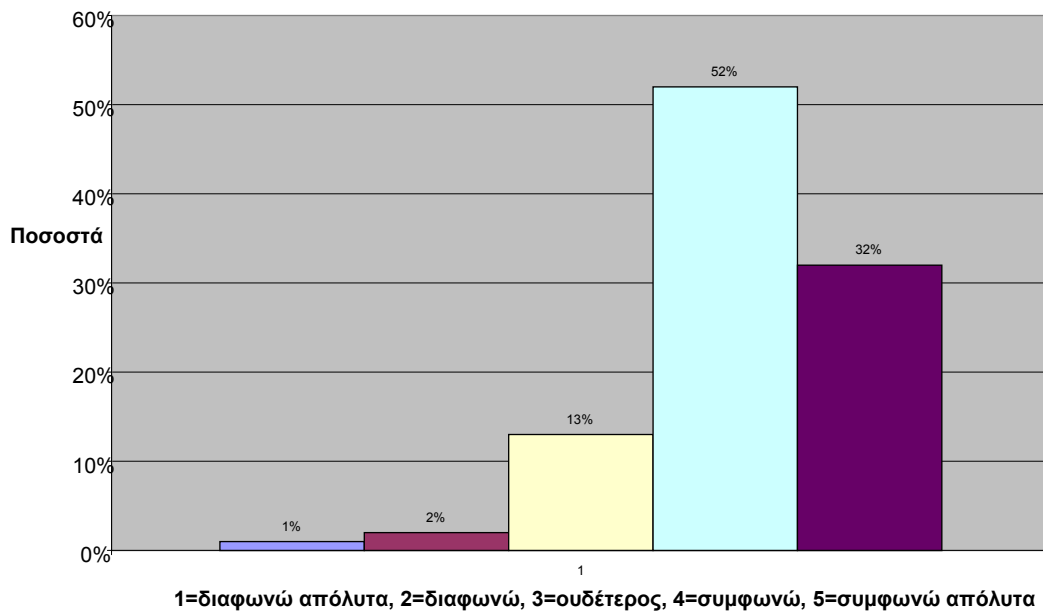
Διάγραμμα 46: Αξιόπιστη ενημέρωση από πλευράς διοίκησης του σχολείου σχετικά με τα εκπαιδευτικά περιφερειακά προγράμματα και έμπρακτη υποστήριξη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών του σχολείου σε αυτά.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των γραφημάτων με βάση τα αποτελέσματα από τους πίνακες συχνοτήτων, παρατηρείται, πως και πάλι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως το παραπάνω μέτρο της Διεύθυνσης του σχολείου, μπορεί να επηρεάσει πολύ και πάρα πολύ την αποτελεσματική διδασκαλία (84%). Μόνο το 11% διατηρεί ουδέτερη θέση και το 4% διαφωνεί (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 10).



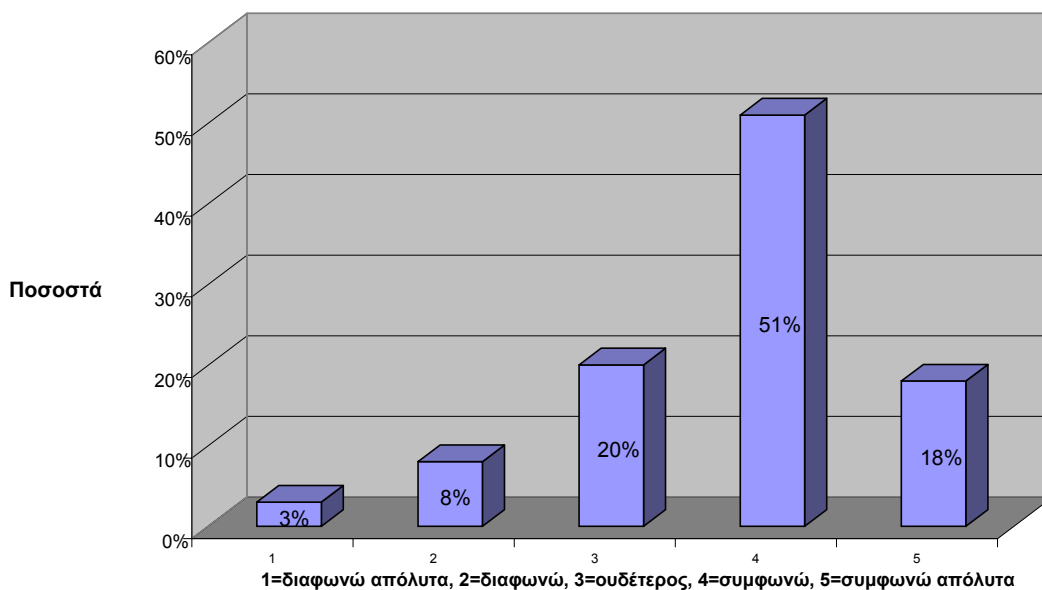
Διάγραμμα 47: Ύπαρξη έγκαιρης πληροφόρησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών του σχολείου για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που πρόκειται να υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Το 52% συμφωνεί για το συγκεκριμένο μέτρο και το 32% συμφωνεί απόλυτα. Το 13% είναι ουδέτερο (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 10).



Διάγραμμα 47: Επιβολή παραδειγματικών τιμωριών στους μαθητές από μέρους της διεύθυνσης σε περιπτώσεις παραπομπής από τον εκπαιδευτικό

Το παραπάνω μέτρο, βρίσκει σύμφωνο το 51% των ερωτώμενων και ουδέτερο το 20%. Μικρότερο ποσοστό που αγγίζει το 18% συμφωνεί απόλυτα, το 8% διαφωνεί και το 2% διαφωνεί απόλυτα (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 10).



Διάγραμμα 48: Ο παραδειγματικός σεβασμός των κοινωνικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών διαφορών των μαθητών

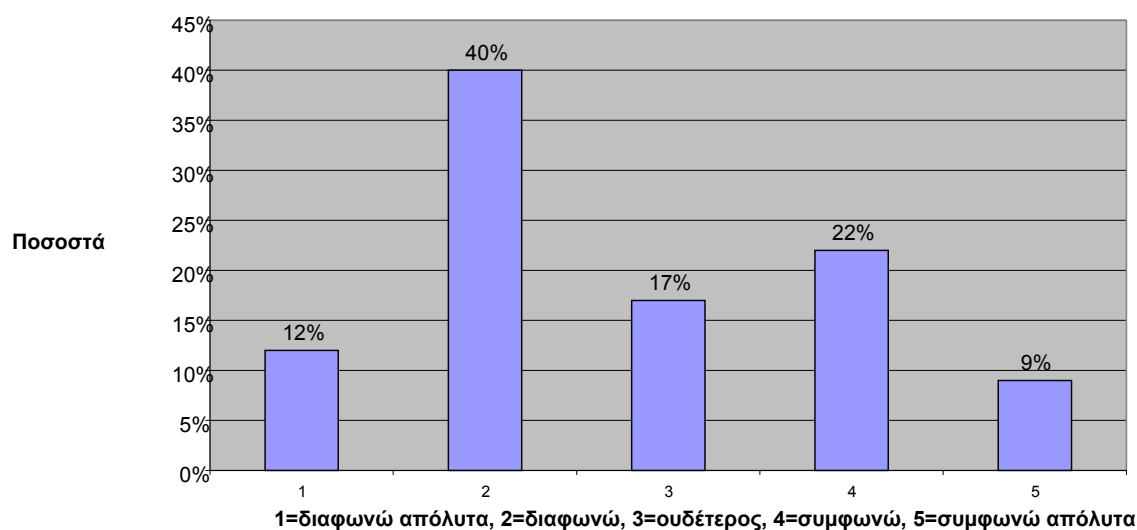
Ο παραδειγματικός σεβασμός των κοινωνικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών διαφορών των μαθητών, βρίσκει σύμφωνο το 38% των διδασκόντων, απόλυτα σύμφωνο το 44% και ουδέτερο το 14% (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 10).



Διάγραμμα 48: Συντηρητική αντιμετώπιση καινοτόμων/εναλλακτικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς τους σχολείου

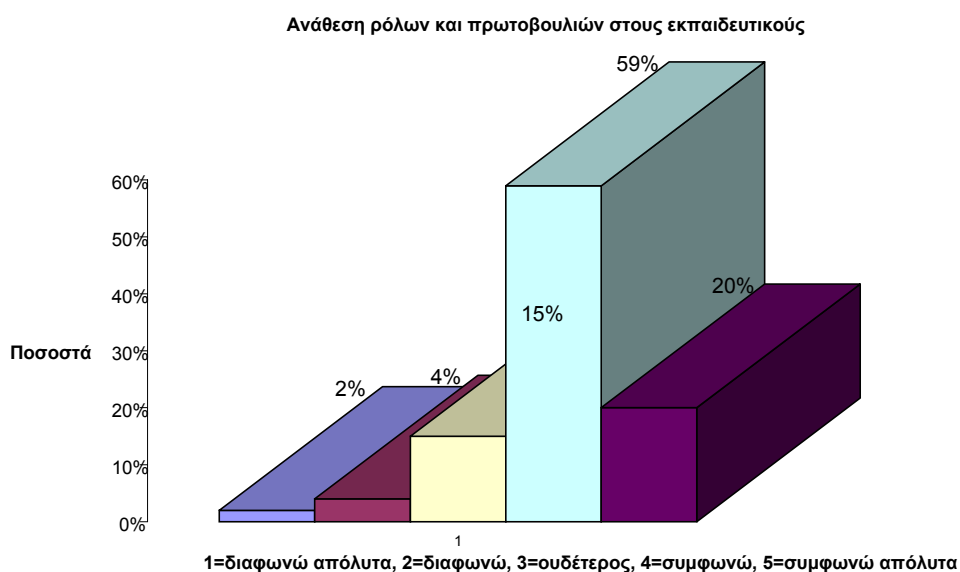
Το επόμενο μέτρο σε αντίθεση με τα παραπάνω, στα οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν θετική στάση, στη παρούσα φάση, τους οδηγεί στη 2^η επιλογή αυτή του διαφωνώ (40%). Ένα 17% αυτών διατηρεί ουδέτερη στάση και ένα 22% συμφωνεί. Το 12% διαφωνεί απόλυτα και το 9% συμφωνεί πολύ (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 10).

Συντηρητική αντιμετώπιση καινοτόμων/εναλλακτικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου



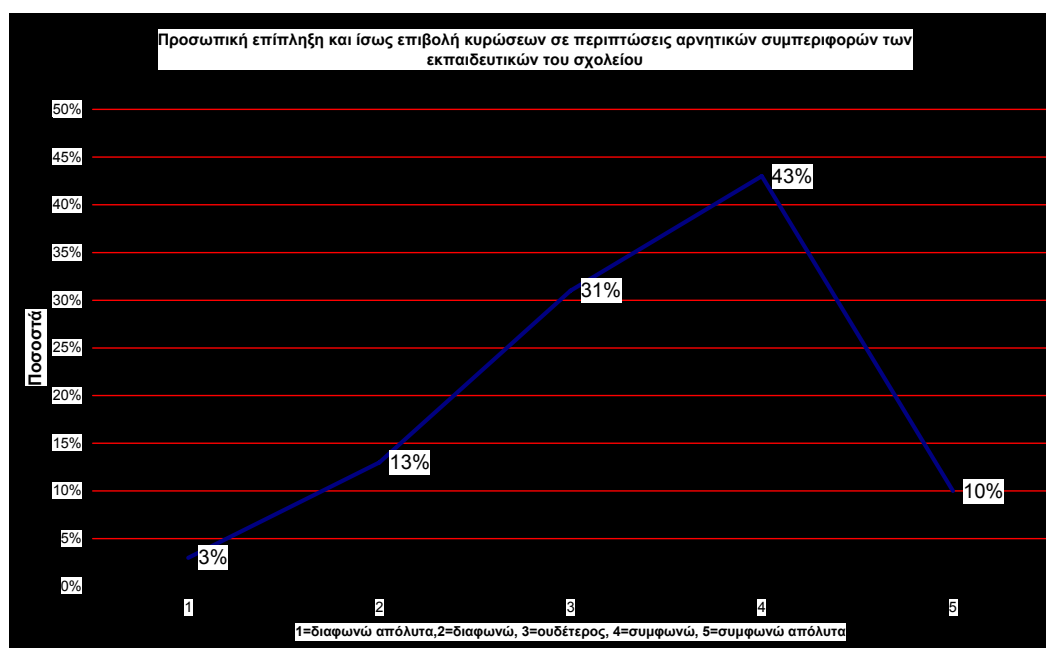
Διάγραμμα 49: Ανάθεση ρόλων και πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς του σχολείου(π.χ οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, εκδρομών, κ.α).

Το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε πως συμφωνεί με αυτό το μέτρο (59%). Το 20% πως συμφωνεί πολύ και το 15% πως έχει ουδέτερη στάση. Μόνο το 4% διαφωνεί και το 2% διαφωνεί απόλυτα (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 10).



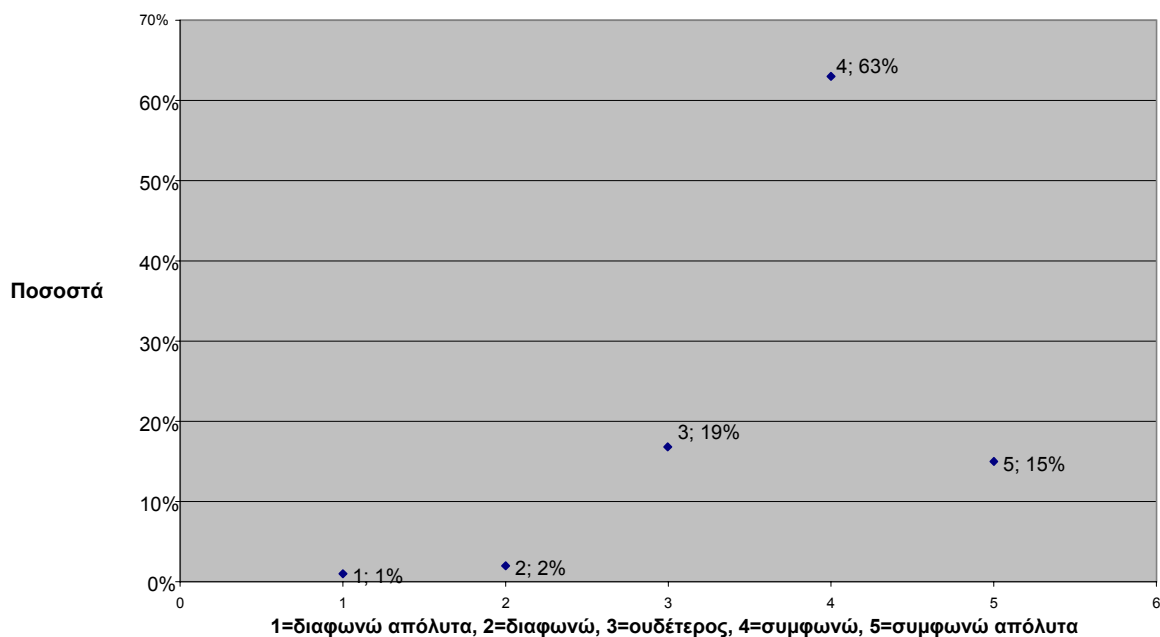
Διάγραμμα 50: Προσωπική επίπληξη και ίσως επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις αρνητικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών του σχολείου

Σχετικά με την επίπληξη των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί δε συμπεριφέρονται σωστά, το 43% συμφωνεί, το 10% συμφωνεί απόλυτα και ένα σημαντικό ποσοστό (30%) είναι ουδέτερο. Αντίθετα το 13% διαφωνεί (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 10).



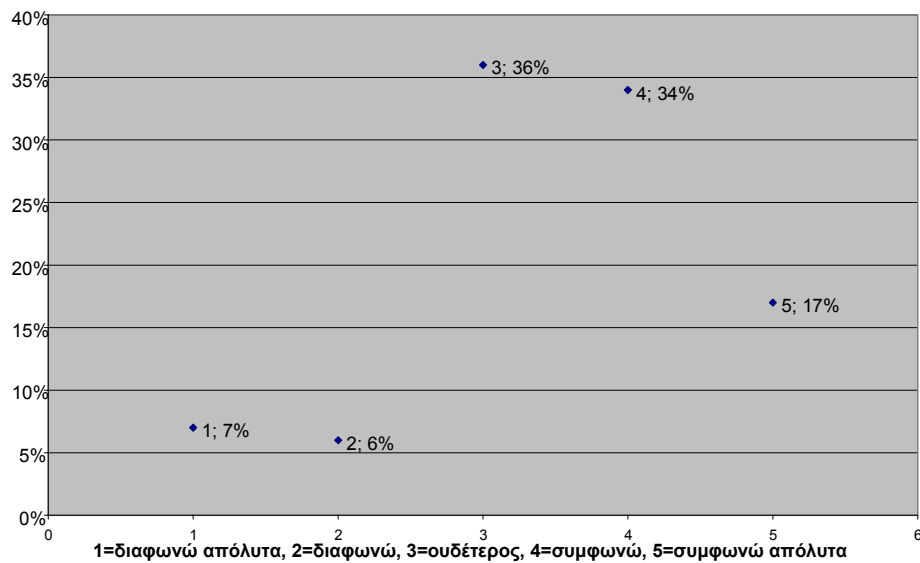
Διάγραμμα 51: Επαινετική στάση και διάχυση καλών πρακτικών που οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πιθανά εφαρμόζουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους

Πάνω από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών, βρίσκει σύμφωνο αυτό το μέτρο (63%). Το 19% είναι ουδέτερο και το 15% συμφωνεί απόλυτα (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 10).



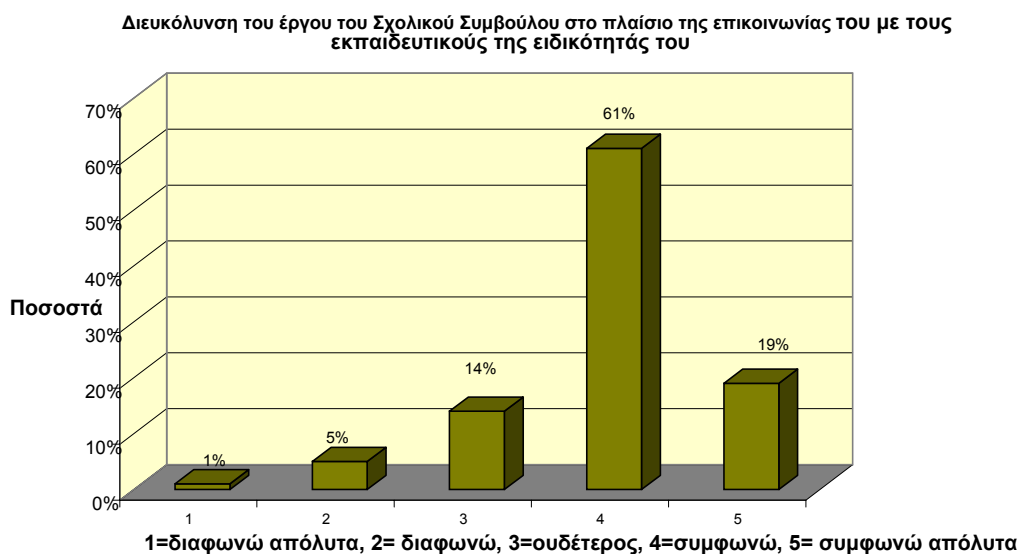
Διάγραμμα 52: Ανάθεση ρόλου «Μέντορα»

Όσον αφορά το μέτρο που αναφέρεται στην ανάθεση ρόλου «Μέντορα» σε παλαιότερους εκπαιδευτικούς με στόχο την καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου των νέων και άπειρων εκπαιδευτικών του σχολείου, οι γνώμες των εκπαιδευτικών διαμοιράζονται. Πιο συγκεκριμένα, το 36% είναι ουδέτερο, το 34% συμφωνεί και το 37% συμφωνεί πολύ. Μόνο το 7% διαφωνεί απόλυτα και το 6% απλά διαφωνεί (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 10).



Διάγραμμα 53: Διευκόλυνση του έργου του Σχολικού Συμβούλου

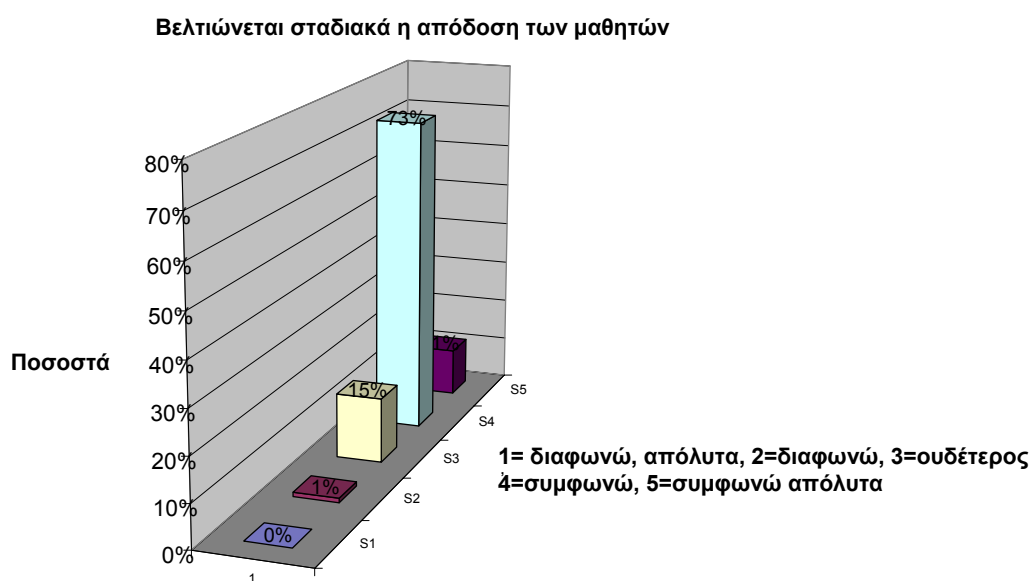
Με τη διευκόλυνση του έργου του Σχολικού Συμβούλου στο πλαίσιο της επικοινωνίας του με τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητας του (π.χ τροποποίηση του ημερήσιου σχολικού προγράμματος), συμφωνεί το 61% των ερωτώμενων. Το 19% συμφωνεί απόλυτα, το 14%, είναι ουδέτερο και μόνο το 5% διαφωνεί (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 10).



Αποτελέσματα που επιφέρει στην αποτελεσματική μάθηση, η επικοινωνία εκπαιδευτικού-γονέα μαθητή

Διάγραμμα 54:Βελτιώνεται σταδιακά η απόδοση των μαθητών.

Στην ερώτηση αυτή η συντριπτική πλειοψηφία των διδασκόντων απάντησε πως συμφωνεί (73%), το 11% πως συμφωνεί απόλυτα, και το 15% πως είναι ουδέτερο. Μόνο το 1% διαφωνεί με αυτό το αποτέλεσμα (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 11).



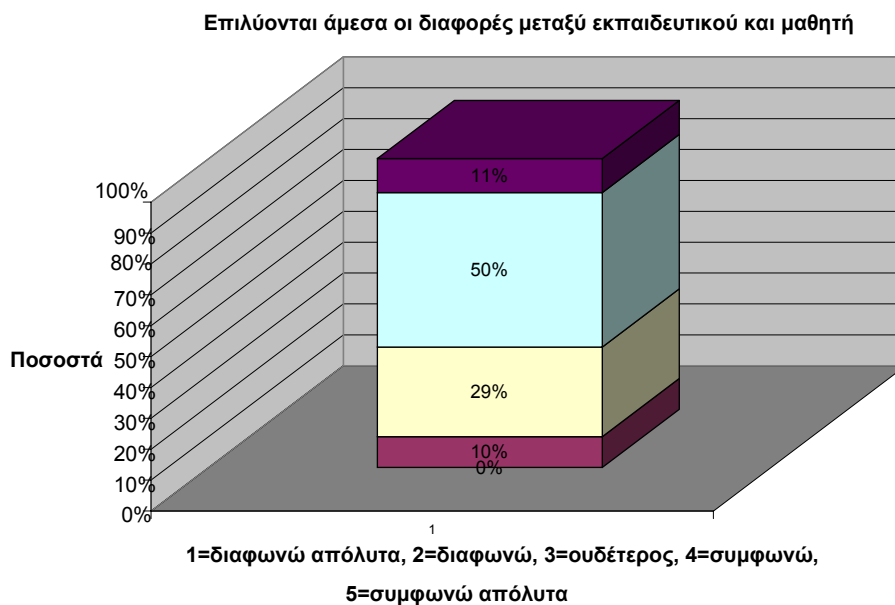
Διάγραμμα 55: Οι μαθητές κοινωνικοποιούνται πιο εύκολα

Το 51% συμφωνεί, το 30% είναι ουδέτερο, το 16% συμφωνεί απόλυτα και το 3% διαφωνεί (βλ.παράρτημα 1, πίνακας 11).



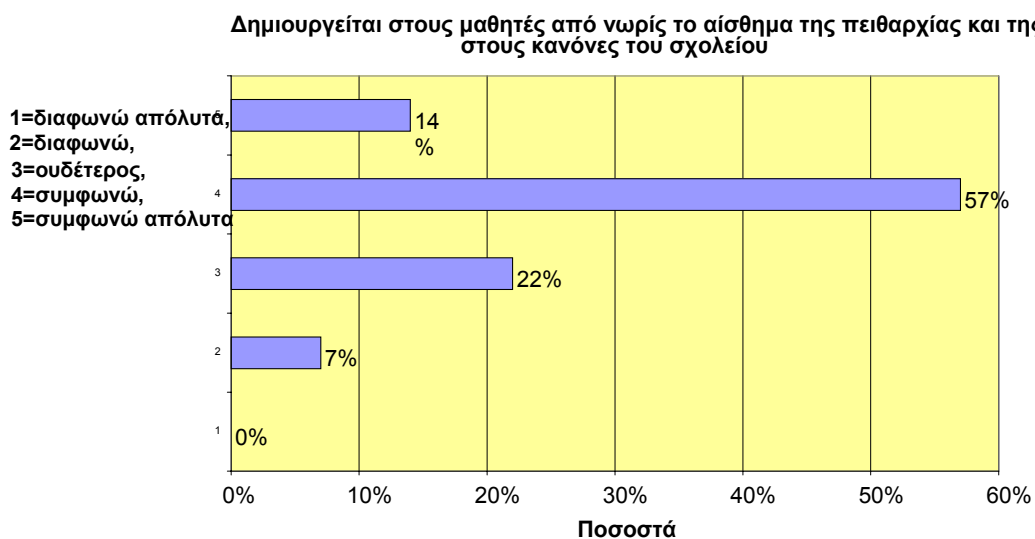
Διάγραμμα 56: Επιλύονται άμεσα οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή

Τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σ' αυτή την ερώτηση, έχουν ως εξής: Το 50% συμφωνεί, το 29% είναι ουδέτερο, το 11% συμφωνεί απόλυτα και το 10% διαφωνεί (βλ παράρτημα 1, πίνακας 11)



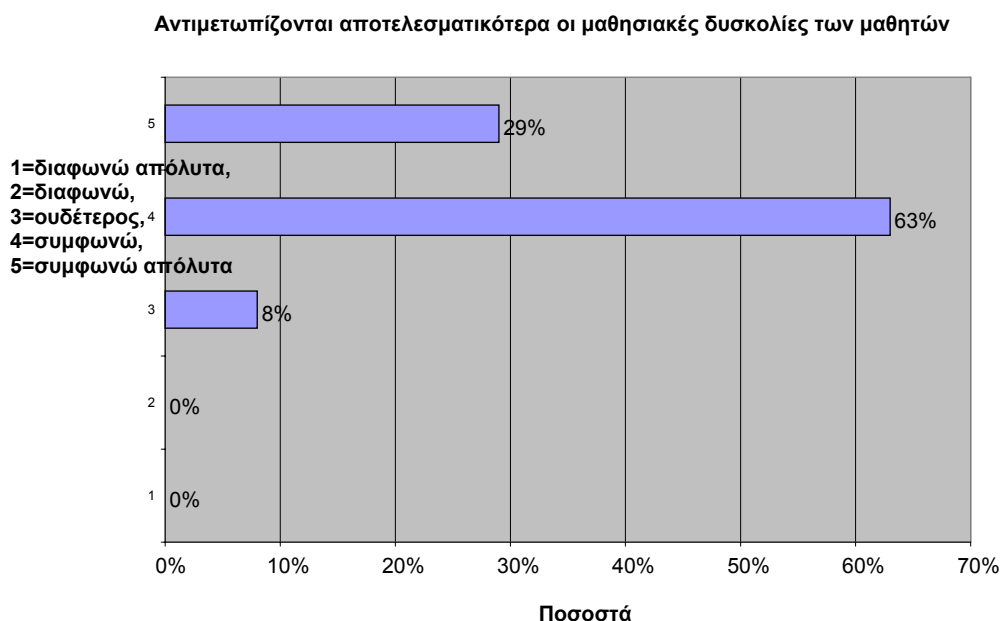
Διάγραμμα 57: Δημιουργείται στους μαθητές από νωρίς το αίσθημα της πειθαρχίας και υπακοής στους κανόνες του σχολείου

Και σ' αυτή την ερώτηση συμφωνεί το μεγαλύτερο ποσοστό (57%). Το 22% είναι ουδέτερο, το 14% συμφωνεί απόλυτα και το 7% διαφωνεί (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 11).



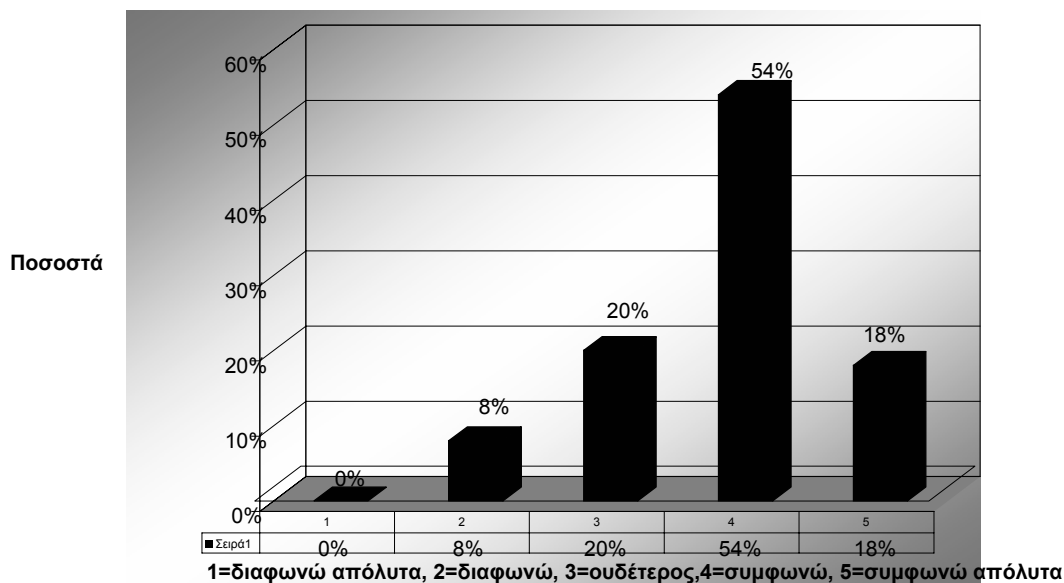
Διάγραμμα 58: Αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών

Όπως δείχνει και το παρακάτω γράφημα, το 63% απάντησε πως συμφωνεί ότι η επικοινωνία εκπαιδευτικού και γονέα επιφέρει αυτό το αποτέλεσμα στην αποτελεσματική μάθηση και το 29% συμφωνεί απόλυτα. Το 8% έχει ουδέτερη στάση και πάλι το 8% διαφωνεί (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 11).



Διάγραμμα 59:Ενισχύεται η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα

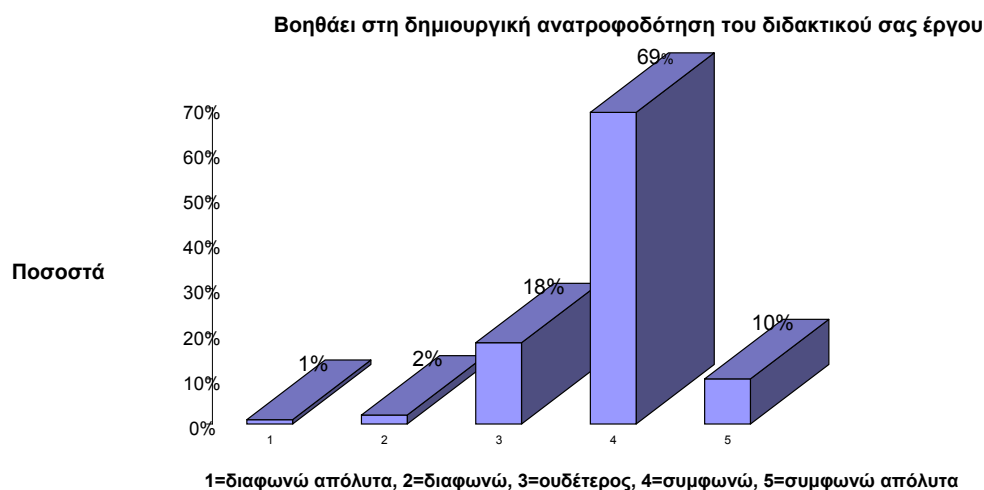
Το 54% συμφωνεί, το 20% είναι ουδέτεροι και το 18% συμφωνεί πολύ. Το 8% διαφωνεί (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 11).



Βαθμός συμφωνίας στο ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συντελεί στα ακόλουθα:

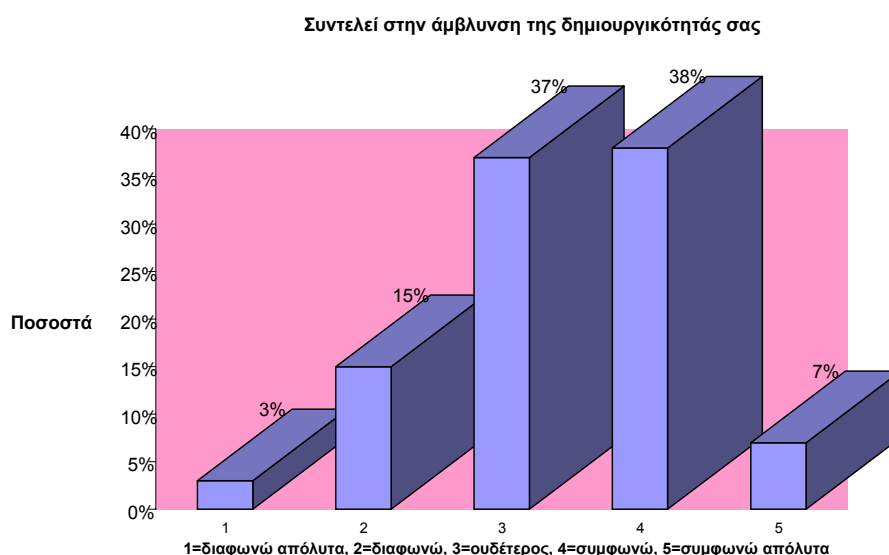
Διάγραμμα 60: Σας βοηθάει στη δημιουργική ανατροφοδότηση του διδακτικού σας έργου

Σαφώς με πολύ μεγάλη διαφορά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σ' αυτό το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (69%), λιγότεροι είναι ουδέτεροι (18%) και το 10% αυτών συμφωνεί απόλυτα. Το 3% διαφωνεί (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 12).



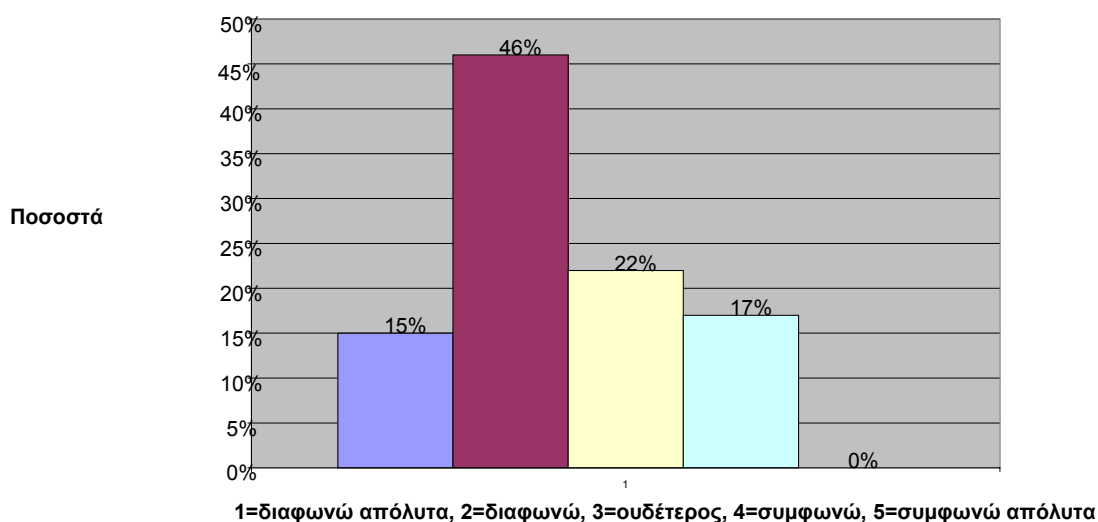
Διάγραμμα 61: Συντελεί στην άμβλυνση της δημιουργικότητάς σας

Το 37% είναι ουδέτερο, το 38% συμφωνεί και το 15% διαφωνεί (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 12).



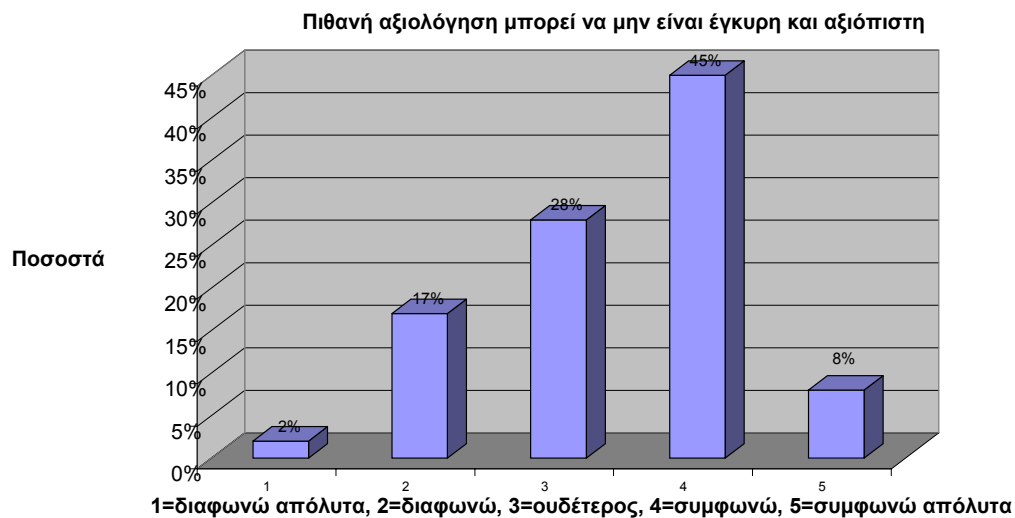
Διάγραμμα 62: Μέσω αυτής αμφισβητείται το κύρος και η παιδαγωγική σας κατάρτιση

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με αυτό το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (46%), το 22% αυτών είναι ουδέτερο και το 17% μόνο συμφωνεί. Το 15% διαφωνεί απόλυτα (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 12).



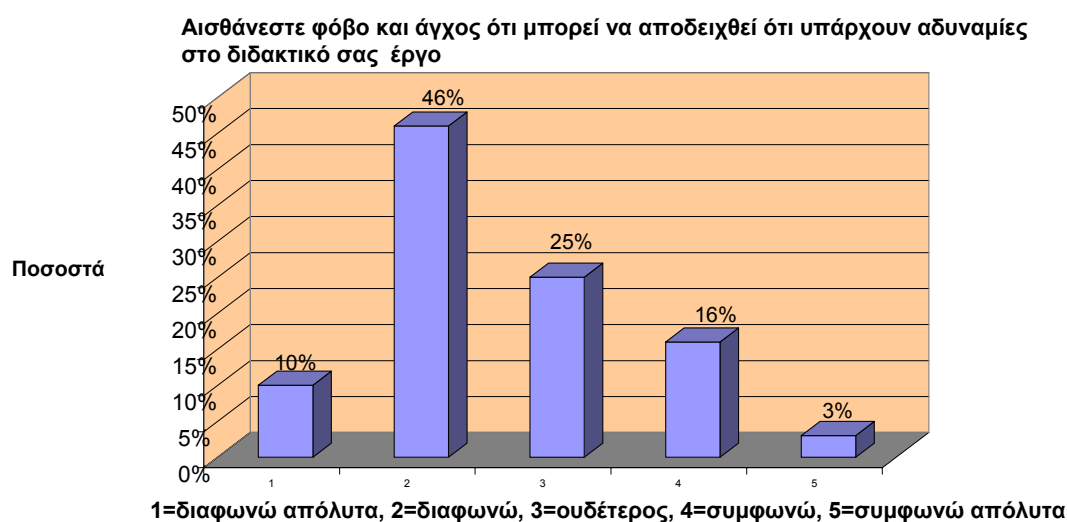
Διάγραμμα 63:Νιώθετε πως πιθανή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου, μπορεί να μην είναι έγκυρη και αξιόπιστη(π.χ. λόγω έλλειψης σαφών αξιολογικών κριτηρίων

Το 45% συμφωνεί και το 28% είναι ουδέτερο. Το 17% διαφωνεί και το 8% συμφωνεί απόλυτα.(βλ. παράρτημα 1, πίνακας 12)



Διάγραμμα 64: Αισθάνεστε φόβο και άγχος ότι μπορεί να αποδειχθεί πως υπάρχουν αδυναμίες στο διδακτικό σας έργο

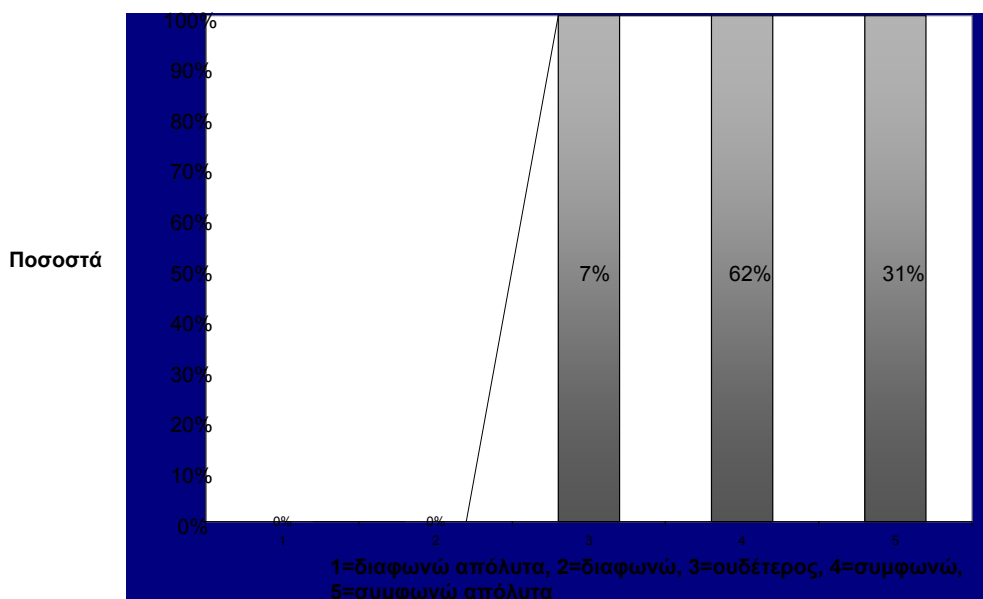
Το 46% απάντησε πως διαφωνεί, το 25% πως είναι ουδέτερο, το 16% πως συμφωνεί, το 10% πως διαφωνεί απόλυτα και το 3% πως συμφωνεί απόλυτα (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 12).



Προϋποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες, μπορεί να επιτευχθεί σύνδεση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία

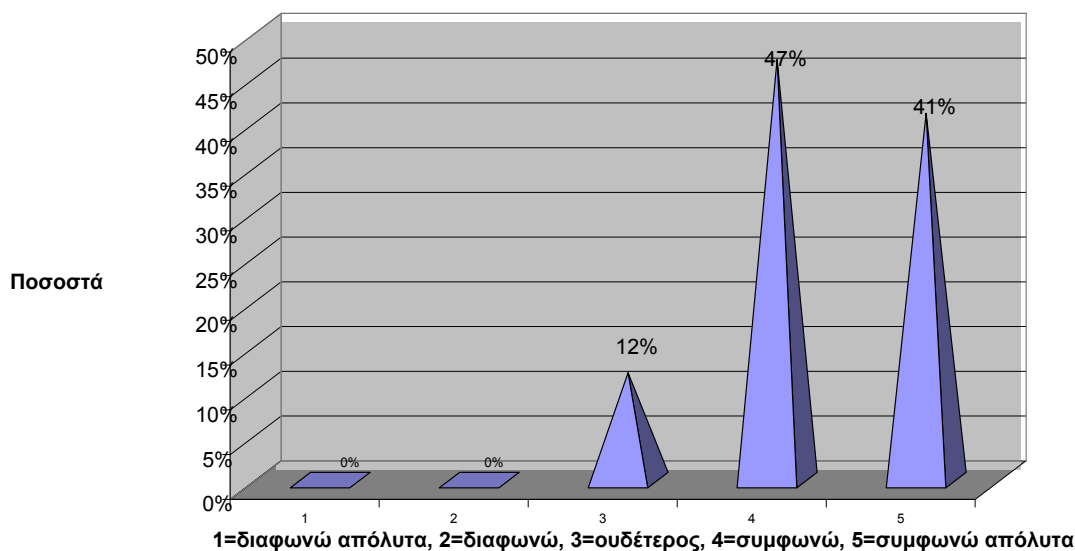
Διάγραμμα 65: Να είστε ενημερωμένοι για το ρόλο της αξιολόγησης σε σχέση με το εκπαιδευτικό σας έργο

Μπαίνοντας στην τελευταία κατηγορία ερωτήσεων, όσον αφορά την 1^η προϋπόθεση το 62% των εκπαιδευτικών συμφωνεί και το 31% συμφωνεί απόλυτα. Ελάχιστοι είναι αυτοί που έχουν ουδέτερη στάση (7%) (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 13).



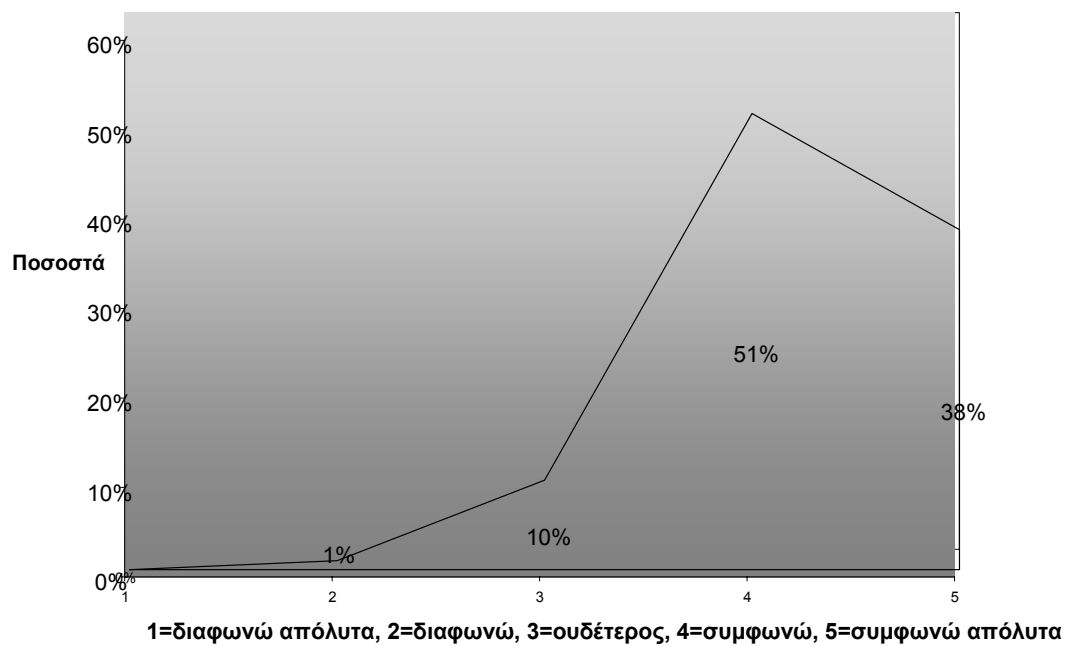
Διάγραμμα 66: Να έχετε πειστεί ότι η αξιολογική διαδικασία θα αποφέρει πραγματικά οφέλη στη διδακτική σας καθημερινότητα

Συνεχίζοντας στην επόμενη προϋπόθεση, οι εκπαιδευτικοί εμμένουν στις επιλογές τους συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα. Πιο συγκεκριμένα, 47 απ' αυτούς συμφωνούν και 41 συμφωνούν απόλυτα. 12 είναι μόνο αυτοί που ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 13).



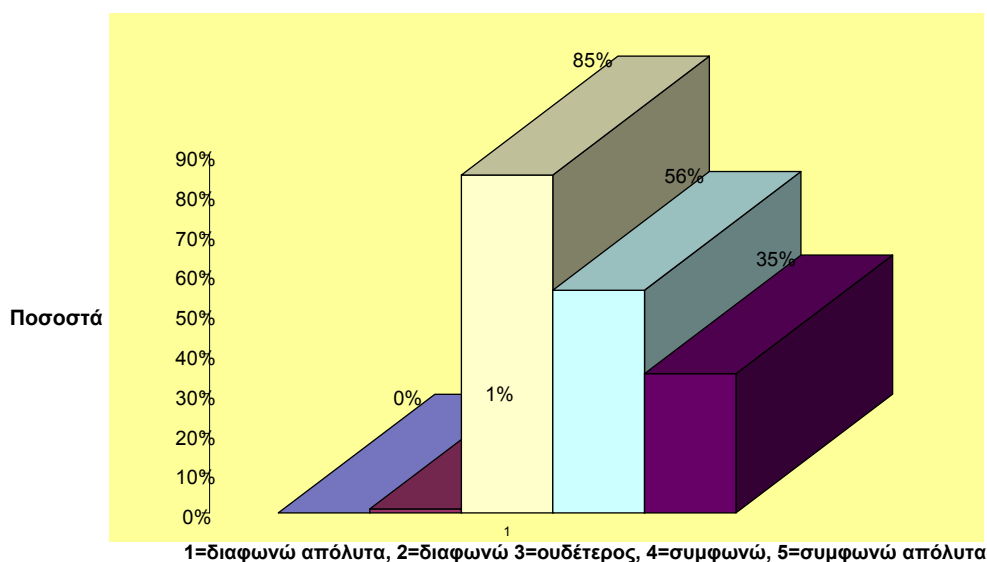
Διάγραμμα 67: Να γίνεται τακτική επιμόρφωση με στόχο την ενίσχυση & ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου

Το 51% των εκπαιδευτικών συμφωνεί, και το 38% συμφωνεί απόλυτα. Μόνο το 10% διατηρεί ουδέτερη στάση βλ. παράρτημα 1, πίνακας 13).



Διάγραμμα 68: Να γίνεται συστηματική επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο και τη θετική αξιοποίηση της αξιολόγησης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου του δασκάλου

Φτάνοντας στο τέλος όχι μόνο της ερώτησης αυτής της ομάδας των ειδικών ερωτήσεων, αλλά και ολόκληρου του μέρους του ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις που έδωσαν οι καθηγητές στην τελευταία ερώτηση που σχετίζεται με τη σύνδεση της αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, έχουν ως εξής: Το 56% αυτών συμφωνεί, το 35% συμφωνεί απόλυτα και το 8% είναι ουδέτεροι (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 13).



11^ο Κεφάλαιο

Πίνακες Διπλής Εισόδου

Προκειμένου να γίνουν επιτυχώς οι συσχετίσεις μεταξύ κάποιων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, χρειάστηκε να γίνουν κάποιες συγχωνεύσεις και οι μεταβλητές να μετατραπούν σε ψευδομεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, οι μεταβλητές ηλικία και χρόνια υπηρεσίας, από πεντάτιμες, χρειάστηκε να γίνουν δίτιμες και η μεταβλητή δεύτερο πτυχίο στις Επιστήμες της Αγωγής από τρίτιμη να γίνει δίτιμη. Ως προς το ειδικό μέρος του ερωτηματολογίου και στις 7 κατηγορίες του, όλες οι πεντάτιμες μεταβλητές, μετατράπηκαν σε τρίτιμες. *Ειδικότερα οι μεταβλητές πριν το μετασχηματισμό τους, είχαν την εξής μορφή:*

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

Δημογραφικές ερωτήσεις

Ηλικία	Χρόνια Υπηρεσίας	Κατοχή δεύτερου πτυχίου
21-25 ετών:1	0-5 έτη: 1	Δεν έχω: 0
26-35 ετών:2	6-10 έτη: 2	master's:1
36-45 ετών:3	11-15 έτη:3	διδακτορικό:2
46-55 ετών:4	16-20 έτη:4	
Άνω των 56 ετών:5	άνω των 20 ετών:5	

Ειδικές Ερωτήσεις

Καθόλου:1	Ποτέ:1	Διαφωνώ απόλυτα:1
Λίγο:2	Σπάνια:2	Διαφωνώ:2
Μέτρια:3	Μερικές φορές:3	Ουδέτερος:3
Πολύ:4	Συχνά:4	Συμφωνώ:4
Πάρα πολύ:5	Πολύ συχνά:5	Συμφωνώ απόλυτα:5

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

Δημογραφικές Ερωτήσεις

Ηλικία	Χρόνια Υπηρεσίας	Κατοχή δεύτερου πτυχίου
21-45 ετών (1+2+3):1	0-15 έτη (1+2+3):1	Δεν έχω(0):0
46 ετών και άνω(4+5):2	16 έτη και άνω (4+5):2	Έχω (1+2): 1

Ειδικές Ερωτήσεις

Σε μικρό βαθμό(1+2):1	Λίγες φορές (1+2):1	Διαφωνώ (1+2):1
Σε μέτριο βαθμό (3):2	Μερικές φορές (3):2	Ουδέτερος (3):2
Σε μεγάλο βαθμό(4+5):3	Πολλές φορές (4+5):3	Συμφωνώ(4+5):3

Πίνακας 1: Χρήση αμοιβών και ποινών από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

			Αμοιβές και Ποινές			
	Ηλικία		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
	21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	15,6%	37,5%	46,9%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	10,0%	24,0%	30,0%	64,0%
	46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	33,3%	44,4%	22,2%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	12,0%	16,0%	8,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά ηλικία	22,0%	40,0%	38,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	22,0%	40,0%	38,0%	100,0%

Στον παραπάνω πίνακα σχετικά με το αν η χρήση της μεθόδου των αμοιβών και ποινών από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές του, τον καθορίζει ως αποτελεσματικό, οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών είχαν ως εξής: Από τη γραμμή ποσοστά ανά ηλικία, προκύπτει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο λιγότεροι πιστεύουν πως η συγκεκριμένη συμπεριφορά, χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό καθηγητών ηλικίας 21-45 ετών, έχει απαντήσει σε μεγάλο βαθμό (46.9%) και το μικρότερο ποσοστό των ατόμων ηλικίας 46 ετών και άνω, έχουν δώσει την ίδια απάντηση. Επίσης, από τον έλεγχο ανεξαρτησίας, προκύπτει ότι το $\chi^2=7.247$ και το $p\text{-value}=0.027<0.05$, που σημαίνει ότι απορρίπτεται η H_0 και γίνεται αποδεκτή η H_1 (εναλλακτική υπόθεση), κατά την οποία, υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 1)

Πίνακας 2 : Ριζική-ρηξικέλευθη αναμόρφωση του ισχύοντος Α.Π από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

		Ριζική- ρηξικέλευθη αναμόρφωση του ισχύοντος Α.Π				
	Ηλικία		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
	21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	17,2%	45,3%	37,5%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	11,0%	29,0%	24,0%	64,0%
	46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	47,2%	33,3%	19,4%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	17,0%	12,0%	7,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά ηλικία	28,0%	41,0%	31,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	28,0%	41,0%	31,0%	100,0%

Στον πίνακα 2, σχετικά με τη διδακτική στάση Ριζική-ρηξικέλευθη αναμόρφωση του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος (στοχοθεσία, μεθοδολογία, δραστηριότητες), με πρωτοβουλία των ιδίων εκπαιδευτικών και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους,

οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που είναι 46 ετών και άνω, πιστεύουν ότι αυτή η στάση συμβάλλει σε μικρό βαθμό στην αποτελεσματική διδασκαλία (47.2%). Αντίθετα, πολλοί νέοι, ηλικίας 21-45 ετών, θεωρούν ότι βοηθάει σε μεγάλο βαθμό (37.5%). Φαίνεται δηλαδή, ότι όσο μεγαλώνει η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο λιγότεροι πιστεύουν ότι η Ριζική-ρηξικέλευθη αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος, ενισχύει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Επίσης, σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας, παρατηρείται ότι το $\chi^2=10.65$ και το $p\text{-value}=0.005<0.01$, που σημαίνει ότι απορρίπτεται η H_0 και γίνεται αποδεκτή η H_1 , κατά την οποία υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 2).

Πίνακας 3: Κατάθεση εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικών του εμπειριών στους μαθητές του, σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

		Κατάθεση εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικών του εμπειριών			
	Ηλικία	Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
	21-45 ετών	14,1%	32,8%	53,1%	100,0%
	Ποσοστά ανά ηλικία				
	Ποσοστά επί του συνόλου	9,0%	21,0%	34,0%	64,0%
	46 ετών και άνω	2,8%	22,2%	75,0%	100,0%
	Ποσοστά ανά ηλικία				
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,0%	8,0%	27,0%	36,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά ηλικία	10,0%	29,0%	61,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	10,0%	29,0%	61,0%	100,0%

Στον πίνακα 3, παρατηρείται, ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότεροι πιστεύουν ότι η κατάθεση εκ μέρους του διδάσκοντα προσωπικών του εμπειριών στους μαθητές του, συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ειδικότερα, το ποσοστό των ερωτώμενων που ανήκουν στην ηλικία των 21-45 ετών αγγίζει το 53.1%, συγκριτικά μ' αυτό των μεγαλύτερων που είναι στο 75%. Επίσης, σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας, το $\chi^2=5.632$ και το $p\text{-value}=0.06<0.10$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 και γίνεται δεκτή η εναλλακτική H_1 , κατά την οποία υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα

στις δυο μεταβλητές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=10\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 3).

Πίνακας 4 : Δεκτικότητα των μαθητών στις επικρίσεις ή τις ποινές που τους επιβάλλει ο καθ/τής, σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

		Δεκτικότητα των μαθητών στις επικρίσεις ή τις ποινές που τους επιβάλλει ο καθ/τής			
Ηλικία		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	9,4%	20,3%	70,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	6,0%	13,0%	45,0%	64,0%
46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	8,3%	41,7%	50,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,0%	15,0%	18,0%	36,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά ηλικία	9,0%	28,0%	63,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	9,0%	28,0%	63,0%	100,0%

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 4, φαίνεται ότι όσον αφορά την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, όσο μεγαλώνει η ηλικία των ερωτώμενων, τόσο λιγότεροι συμφωνούν ότι η δεκτικότητα των μαθητών στις επικρίσεις ή τις ποινές που τους επιβάλλει ο καθηγητής τους, επηρεάζει τη μεταξύ τους επικοινωνία. Μάλιστα, ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων ηλικίας 46 ετών και άνω διατηρεί ουδέτερη στάση (41.7%), συγκριτικά με αυτό των ηλικίας 21-45 ετών (20.3%). Εδώ, το $\chi^2=5.289$ και το $p\text{-value}=0.071 < 0.10$, που σημαίνει ότι απορρίπτεται η H_0 και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 , κατά την οποία υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=10\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 4).

Πίνακας 5: Αξιόπιστη ενημέρωση από τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με εκπαιδευτικά περιφερειακά προγράμματα, σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

Αξιόπιστη ενημέρωση από τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με εκπαιδευτικά περιφερειακά προγράμματα					
Ηλικία		Διαφωνώ Ουδέτερος Συμφωνώ			Σύνολο
21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	15,6%	32,8%	51,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	10,0%	21,0%	33,0%	64,0%
46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	16,7%	55,6%	27,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	6,0%	20,0%	10,0%	36,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά ηλικία	16,0%	41,0%	43,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	16,0%	41,0%	43,0%	100,0%

Σύμφωνα με τον πίνακα 5, που αναφέρεται στην Αξιόπιστη ενημέρωση από τη διοίκηση του σχολείου προς τους εκπαιδευτικούς για εκπαιδευτικά περιφερειακά προγράμματα, παρατηρείται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτώμενων, μειώνεται το ποσοστό συμφωνίας τους με το συγκεκριμένο μέτρο. Ακόμη, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 21-45 ετών συμφωνούν (51.6%), ενώ οι πιο πολλοί από τους μεγαλύτερους, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (55.6%). Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας, φαίνεται ότι το $\chi^2=5.953$ και το $p\text{-value}=0.051<0.10\%$. Αυτό σημαίνει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 . Άρα, υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 5).

Πίνακας 6: Προσωπική επικοινωνία και εξατομικευμένη υποστήριξη της διοίκησης προς τους εκπ/κούς του σχολείου, σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

		Προσωπική επικοινωνία και εξατομικευμένη υποστήριξη προς τους εκπ/κούς του σχολείου			
Ηλικία		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	1,6%	17,2%	81,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,0%	11,0%	52,0%	64,0%
46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	19,4%	19,4%	61,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,0%	7,0%	22,0%	36,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά ηλικία	8,0%	18,0%	74,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	8,0%	18,0%	74,0%	100,0%

Σχετικά με το επόμενο μέτρο της Διεύθυνσης, που είναι η επικοινωνία και εξατομικευμένη υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, παρατηρείται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτώμενων, τόσο λιγότεροι συμφωνούν ότι αυτό το μέτρο επιδρά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Μάλιστα, να αναφερθεί πως το ποσοστό των καθηγητών ηλικίας 21-45 ετών, είναι σχεδόν ανύπαρκτο στην απάντηση διαφωνώ (1.6%), ενώ στους μεγαλύτερους, το ποσοστό είναι πιο μεγάλο (19.4%). Όσο δηλαδή αυξάνεται η ηλικία τους, τόσο περισσότεροι διαφωνούν για την επίδραση του συγκεκριμένου μέτρου στην αποτελεσματική διδασκαλία. Ακόμη, από τον έλεγχο ανεξαρτησίας, το $\chi^2=10.53$ και το $p\text{-value}=0.005<0.01$, που δείχνει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 και γίνεται δεκτή η εναλλακτική H_1 , σύμφωνα με την οποία οι δυο μεταβλητές εξαρτώνται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 6).

Πίνακας 7: Ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα μέσω της επικοινωνίας δάσκαλου-γονέα, σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

	Ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα					
	Ηλικία		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
	21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	8,0%	16,0%	40,0%	64,0%
	46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	,0%	11,1%	88,9%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	4,0%	32,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά ηλικία	8,0%	20,0%	72,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	8,0%	20,0%	72,0%	100,0%

Στον πίνακα 7, εξετάζεται κατά πόσο η επικοινωνία εκπαιδευτικού-γονέα μαθητή, συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής του στο μάθημα. Εδώ φαίνεται, ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτώμενων, τόσο περισσότεροι συμφωνούν ότι μέσω της επικοινωνίας των δυο παραπάνω, επιτυγχάνεται ταυτόχρονα και η αποτελεσματική μάθηση. Οι διδάσκοντες ηλικίας 46 ετών και άνω, στη συντριπτική πλειοψηφία τους συμφωνούν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα (88.95%). Ο έλεγχος ανεξαρτησίας για αυτές τις μεταβλητές, δείχνει ότι το $\chi^2=8.95$ και το $p\text{-value}=0.01$. Συνεπώς, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 και γίνεται δεκτή η H_1 , σύμφωνα με την οποία οι δυο μεταβλητές εξαρτώνται μεταξύ τους σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 7).

Πίνακας 8: Επίδραση της Αξιολόγησης του εκπ/κού έργου στην άμβλυνση της δημιουργικότητας σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

Επίδραση της Αξιολόγησης του εκπ/κού έργου στην άμβλυνση της δημιουργικότητάς σας						
	Ηλικία		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
	21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	10,9%	39,1%	50,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	7,0%	25,0%	32,0%	64,0%
	46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	30,6%	33,3%	36,1%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	11,0%	12,0%	13,0%	36,0%
		Ποσοστά ανά ηλικία	18,0%	37,0%	45,0%	100,0%
Σύνολο		Ποσοστά επί του συνόλου	18,0%	37,0%	45,0%	100,0%

Στον παραπάνω πίνακα (8), όπου δίνεται η επίδραση της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο των ερωτώμενων, προκύπτει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία τους, τόσο λιγότεροι συμφωνούν ότι μέσω αυτής, αμβλύνεται η δημιουργικότητά τους. Σύμφωνα με τον έλεγχο ανεξαρτησίας, το $\chi^2=6.118$ και το $p\text{-value}=0.047<0.05$, που σημαίνει ότι απορρίπτεται η H_0 και δεχόμαστε την εναλλακτική H_1 , ότι δηλαδή υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 8).

Πίνακας 9: Ρόλος της γραπτής επίδοσης των μαθητών στην τελική τους αξιολόγηση από τον εκπ/κό, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων

		Ρόλος της γραπτής επίδοσης των μαθητών στα διαγωνίσματα για την τελική τους αξιολόγηση από τον εκπ/κό			
Χρόνια υπηρεσίας		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
0-15 έτη	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	24,6%	52,3%	23,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	16,0%	34,0%	15,0%	65,0%
16 έτη και άνω	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	11,4%	42,9%	45,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	4,0%	15,0%	16,0%	35,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	20,0%	49,0%	31,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	20,0%	49,0%	31,0%	100,0%

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας στον πίνακα 9, παρατηρείται ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων, τόσο περισσότεροι είναι αυτοί που πιστεύουν ότι η γραπτή επίδοση των μαθητών στα διαγωνίσματα, αποτελεί σημαντικό κριτήριο γι' αυτούς στην τελική τους αξιολόγηση. Ειδικότερα, το ποσοστό αυτών που έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στο ενεργητικό τους, είναι 23.1% ενώ αυτών που εργάζονται από 16 έτη και άνω είναι 45.7%. Επίσης, το $\chi^2=6.153$ και το $p\text{-value}=0.046<0.05$. Συνεπώς, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 δεχόμεστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , ότι δηλαδή υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 9).

Πίνακας 10: Συχνή χρήση και αξιοποίηση των εποπτικών μέσων από τον εκπαιδευτικό, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων

			Συχνή χρήση και αξιοποίηση των εποπτικών μέσων			
	Χρόνια Υπηρεσίας		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
	0-15 έτη	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	12,3%	18,5%	69,2%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	8,0%	12,0%	45,0%	65,0%
	16 έτη και άνω	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	11,4%	42,9%	45,7%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	4,0%	15,0%	16,0%	35,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	12,0%	27,0%	61,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	12,0%	27,0%	61,0%	100,0%

Στον πίνακα 10, φαίνεται ότι η χρήση και αξιοποίηση των εποπτικών μέσων στη διδασκαλία, ενισχύει την αποτελεσματικότητά της σε μεγάλο βαθμό για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως από τα χρόνια υπηρεσίας τους. Βέβαια, να σημειωθεί, ότι όσα λιγότερα χρόνια εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότεροι συμφωνούν (69.2%), συγκριτικά με αυτούς που εργάζονται πάνω από 16 έτη (45.7%). Στη συσχέτιση αυτή, το $\chi^2=7.09$ και το $p\text{-value}=0.029<0.05$. Άρα απορρίπτουμε τη μηδενική H_0 και δεχόμαστε την H_1 , ότι δηλαδή υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 10).

Πίνακας 11: Περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό και διενέργεια συζήτησης για ένα θέμα που απασχολεί τους μαθητές, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων

		Περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος και διενέργεια συζήτησης για ένα θέμα που απασχολεί τους μαθητές			
Χρόνια υπηρεσίας		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
0-15 έτη	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	24,6%	40,0%	35,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	16,0%	26,0%	23,0%	65,0%
16 έτη και άνω	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	31,4%	60,0%	8,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	11,0%	21,0%	3,0%	35,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	27,0%	47,0%	26,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	27,0%	47,0%	26,0%	100,0%

Στον πίνακα 11, εξετάζεται κατά πόσο η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, επηρεάζεται από την περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος από τον πρώτο για τη διενέργεια συζήτησης μαζί τους, για ένα θέμα που τους απασχολεί. Εδώ παρατηρείται μια έντονη διαφοροποίηση ανάμεσα στους ερωτώμενους με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας. Ενώ αυτοί που εργάζονται από 0-15 έτη, πιστεύουν πως η ενέργεια αυτή, επηρεάζει την επικοινωνία τους σε μεγάλο βαθμό (35.4%), ενώ οι μεγαλύτερης ηλικίας, είναι πολύ λιγότεροι (8.6%). Το $\chi^2=8.618$ και από το $p\text{-value}=0.013<0.05$, συμπεραίνεται ότι οι δυο μεταβλητές εξαρτώνται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$ (*απορρίπτεται η μηδενική H_0 και γίνεται δεκτή η εναλλακτική H_1) (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 11).

Πίνακας 12: Δημιουργία στους μαθητές από νωρίς του αισθήματος πειθαρχίας και υπακοής στους κανόνες του σχολείου, μέσω της επικοινωνίας δασκάλου-γονέα, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων

		Δημιουργία στους μαθητές από νωρίς του αισθήματος πειθαρχίας και υπακοής στους κανόνες του σχολείου			
Χρόνια υπηρεσίας		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
0-15 έτη	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	7,7%	43,1%	49,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	5,0%	28,0%	32,0%	65,0%
16 έτη και άνω	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	25,7%	40,0%	34,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	9,0%	14,0%	12,0%	35,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	14,0%	42,0%	44,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	14,0%	42,0%	44,0%	100,0%

Στον πίνακα 12, όπου εξετάζεται κατά πόσο η επικοινωνία εκπαιδευτικού-γονέα, συντελεί στη δημιουργία του αισθήματος της πειθαρχίας και υπακοής των μαθητών στους κανόνες του σχολείου, διαπιστώνεται ότι όσα περισσότερα χρόνια εργάζονται (16 έτη και άνω), αυξάνεται ο αριθμός τους στο ποσοστό διαφωνίας (25.7%). Το $\chi^2=6.484$ και από το $p\text{-value}=0.039<0.05$, απορρίπτουμε τη μηδενική H_0 και δεχόμαστε την H_1 , ότι δηλαδή, υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 12).

Πίνακας 13: Δημιουργία αισθήματος φόβου και άγχους στους εκπ/κούς, ότι μέσω της αξιολόγησής τους, πρόκειται να αποδειχθούν αδυναμίες στη διδασκαλία τους, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων

Δημιουργία αισθήματος φόβου και άγχους στους εκπ/κούς για ύπαρξη αδυναμιών στο διδακτικό τους έργο						
	Χρόνια υπηρεσίας		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
	0-15 έτη	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	58,5%	29,2%	12,3%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	38,0%	19,0%	8,0%	65,0%
	16 έτη και άνω	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	51,4%	17,1%	31,4%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	18,0%	6,0%	11,0%	35,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	56,0%	25,0%	19,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	56,0%	25,0%	19,0%	100,0%

Από τον πίνακα 13, μπορεί κανείς να δει ότι τόσο οι καθηγητές με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, όσο και αυτοί με περισσότερα, διαφωνούν, στο ότι μέσω της αξιολόγησης φοβούνται ότι θα αποδειχθούν αδυναμίες στο διδακτικό τους έργο. Βέβαια, υπάρχει και ένας αρκετά σημαντικός αριθμός καθηγητών, με χρόνια υπηρεσίας 16 και άνω, που συμφωνούν (31.4%) ότι η αξιολόγηση τους κάνει να φοβούνται και να αγχώνονται, σε αντίθεση με αυτούς που έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (12.3%). Επίσης, από τον έλεγχο ανεξαρτησίας, προκύπτει πως το $\chi^2=5.908$ και το $p\text{-value}=0.052<0.10$, που σημαίνει ότι απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 και δεχόμαστε την εναλλακτική H_1 , ότι δηλαδή, υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 13).

Πίνακας 14: Έγκαιρη πληροφόρηση των εκπ/κών, γονέων και μαθητών από τη διοίκηση του σχολείου για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που πρόκειται να υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, σε σχέση με την κατοχή δεύτερου πτυχίου των ερωτώμενων

		Ύπαρξη έγκαιρης πληροφόρησης των εκπ/κών, γονέων και μαθητών από τη διοίκηση του σχολείου			
Δεύτερο πτυχίο στις Επιστήμες της Αγωγής		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
Δεν έχω	Ποσοστά ανά Δεύτερο πτυχίο	44,4%	38,9%	16,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	32,0%	28,0%	12,0%	72,0%
Έχω	Ποσοστά ανά Δεύτερο πτυχίο	71,4%	21,4%	7,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	20,0%	6,0%	2,0%	28,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά Δεύτερο πτυχίο	52,0%	34,0%	14,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	52,0%	34,0%	14,0%	100,0%

Στην ερώτηση που έχει σχέση με την ύπαρξη έγκαιρης πληροφόρησης εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών από τη διοίκηση, για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που πρέπει να υλοποιηθούν στα πλαίσια της σχολικής χρονιάς (πίνακας 14), φαίνεται ότι: οι ερωτώμενοι που έχουν δεύτερο πτυχίο, διαφωνούν στη συντριπτική πλειοψηφία τους ότι αυτό το μέτρο της διοίκησης, μπορεί να επιδράσει στην αποτελεσματική διδασκαλία (71.4%). Στα ίδια επίπεδα κυμαίνονται και αυτοί που δεν έχουν δεύτερο πτυχίο (44.4%), αλλά σε μικρότερο ποσοστό. Το $\chi^2=5.937$ και το $p\text{-value}=0.051<0.10$, που σημαίνει ότι απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την H_1 , δηλαδή την ύπαρξη εξάρτησης ανάμεσα στις δυο μεταβλητές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 14).

Πίνακας 15: Δεύτερο πτυχίο στις Μεταπτυχιακές σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής και Επίδραση της αξιολόγησης του εκπ/κού έργου στην άμβλυνση της δημιουργικότητας του εκπαιδευτικού σε σχέση με την κατοχή δεύτερου πτυχίου των ερωτώμενων

	Δεύτερο πτυχίο στις Επιστήμες της Αγωγής		Συμβολή της αξιολόγησης σας στην άμβλυνση της δημιουργικότητάς σας			
	Δεν έχω	Ποσοστά ανά δεύτερο πτυχίο	Διαφωνώ 58,3%	Ουδέτερος 27,8%	Συμφωνώ 13,9%	Σύνολο 100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	42,0%	20,0%	10,0%	72,0%
	Έχω	Ποσοστά ανά δεύτερο πτυχίο	67,9%	7,1%	25,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	19,0%	2,0%	7,0%	28,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά δεύτερο πτυχίο	61,0%	22,0%	17,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	61,0%	22,0%	17,0%	100,0%

Τα στοιχεία του πίνακα 15, δείχνουν πως οι περισσότεροι καθηγητές που έχουν δεύτερο πτυχίο, συμφωνούν στο ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου, συντελεί στην άμβλυνση της δημιουργικότητάς τους (25%), σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν (13.9%). Ακόμη, από τον έλεγχο ανεξαρτησίας, προκύπτει ότι το $\chi^2=5.666$ και το $p\text{-value}=0.059<0.10$. Απορρίπτεται λοιπόν, η μηδενική υπόθεση H_0 και γίνεται δεκτή η H_1 , κατά την οποία, οι δυο μεταβλητές εξαρτώνται μεταξύ τους σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=10\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 15).

Πίνακας 16: Καθοδήγηση και ενθάρρυνση από τον εκπ/κό προς τους μαθητές του για ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

			Καθοδήγηση και ενθάρρυνση από τον εκπ/κό προς τους μαθητές του για ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα			
	Φύλο		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
	Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	17,2%	23,4%	59,4%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	11,0%	15,0%	38,0%	64,0%
	Ανδρας	Ποσοστά ανά φύλο	36,1%	22,2%	41,7%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	13,0%	8,0%	15,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά φύλο	24,0%	23,0%	53,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	24,0%	23,0%	53,0%	100,0%

Ο πίνακας 16, αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο συμβάλλει η συχνή παροχή φυλλαδίων στους μαθητές με επικαιροποιημένες γνώσεις (με στόχο την υποκατάσταση του σχολικού εγχειριδίου), στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Παρατηρείται λοιπόν, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (54.7%) πιστεύουν ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό, ενώ το μικρότερο των ανδρών έχει απαντήσει το ίδιο (30.6%). Διαπιστώνεται δηλαδή, ότι οι άνδρες είναι μοιρασμένοι σχεδόν στα ίδια ποσοστά στις απαντήσεις τους, σε αντίθεση με τις γυναίκες. Στον έλεγχο ανεξαρτησίας, φαίνεται ότι το $\chi^2=6.563$ και το $p\text{-value}=0.038<0.05$. Άρα δεχόμαστε ότι υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 16).

Πίνακας 17: Φύλο και Ανάθεση, υλοποίηση & συστηματική παρακολούθηση σχεδίων projects από τον εκπαιδευτικό, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

		Ανάθεση, υλοποίηση & συστηματική παρακολούθηση σχεδίων projects			Σύνολο
Φύλο		Λίγες φορές	Μερικές φορές	Πολλές φορές	
Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	6,3%	15,6%	78,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	4,0%	10,0%	50,0%	64,0%
Άνδρας	Ποσοστά ανά φύλο	19,4%	27,8%	52,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,0%	10,0%	19,0%	36,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά φύλο	11,0%	20,0%	69,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	11,0%	20,0%	69,0%	100,0%

Στον παραπάνω πίνακα (17), σχετικά με την Ανάθεση, υλοποίηση και συστηματική παρακολούθηση των σχεδίων Projects, μπορούμε να δούμε ότι τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους πράξης πολλές φορές. Το $\chi^2=7.493$ και το $p\text{-value}=0.024<0.05$. Επομένως, απορρίπτεται η μηδενική H_0 και γίνεται δεκτή η H_1 , κατά την οποία υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$ (βλ. παράρτημα 2, πίνακας 17).

Πίνακας 18: Χρήση του μικρού ονόματος των μαθητών από τη μεριά του εκπαιδευτικού, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

		Χρήση του μικρού ονόματος των μαθητών από τη μεριά του εκπαιδευτικού			Σύνολο
Φύλο		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	3,1%	26,6%	70,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,0%	17,0%	45,0%	64,0%
Άνδρας	Ποσοστά ανά φύλο	16,7%	30,6%	52,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	6,0%	11,0%	19,0%	36,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά φύλο	8,0%	28,0%	64,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	8,0%	28,0%	64,0%	100,0%

Κατά τον πίνακα 18, οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί, πιστεύουν περισσότερο πως η χρήση του μικρού ονόματος του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, επηρεάζει τη μεταξύ τους επικοινωνία (70.3%). Ωστόσο προς την αύξουσα κατεύθυνση κυμαίνεται και το ποσοστό των ανδρών (52.8%), αλλά με ρυθμό πιο φθίνοντα απ' αυτό των γυναικών. Σημαντικό επίσης είναι το ποσοστό των ανδρών που έχουν απαντήσει σε μικρό βαθμό (16.7%), έναντι αυτό των γυναικών (3.1%). Το $\chi^2=6.519$ και το $p\text{-value}=0.038<0.05$. Άρα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$ (Απορρίπτεται η H_0 , γίνεται δεκτή η H_1) (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 18).

Πίνακας 19: Δεκτικότητα των μαθητών στις επικρίσεις ή τις ποινές που τους επιβάλλει ο καθ/τής, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

			Δεκτικότητα των μαθητών στις επικρίσεις ή τις ποινές που τους επιβάλλει ο καθ/τής			
	Φύλο		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
	Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	6,3%	21,9%	71,9%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	4,0%	14,0%	46,0%	64,0%
	Ανδρας	Ποσοστά ανά φύλο	13,9%	38,9%	47,2%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	5,0%	14,0%	17,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά φύλο	9,0%	28,0%	63,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	9,0%	28,0%	63,0%	100,0%

Συνεχίζοντας την ανάλυση των συσχετίσεων όσον αφορά το φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, στον πίνακα 19, φαίνεται πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί με το αν η δεκτικότητα των μαθητών στις επικρίσεις ή τις ποινές που τους επιβάλλει ο δάσκαλός τους, επηρεάζει τη μεταξύ τους επικοινωνία, είναι περισσότερο ουδέτεροι (38.9%) απ' ότι οι γυναίκες (21.9%). Ακόμη, το $\chi^2=6.098$ και το $p\text{-value}=0.047<0.05$, όπου το δεύτερο, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική H1, σύμφωνα με την οποία, οι δυο μεταβλητές εξαρτώνται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 19).

Πίνακας 20 :Επικοινωνία δασκάλου-γονέα με στόχο την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών και ανατροφοδότηση

		Επικοινωνία δασκάλου-γονέα με στόχο την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών και ανατροφοδότηση			
Φύλο		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	40,6%	42,2%	17,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	26,0%	27,0%	11,0%	64,0%
Άνδρας	Ποσοστά ανά φύλο	72,2%	16,7%	11,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	26,0%	6,0%	4,0%	36,0%
Σύνολο		52,0%	33,0%	15,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	52,0%	33,0%	15,0%	100,0%

Στον πίνακα 20, όπου εξετάζεται κατά πόσο η επικοινωνία δασκάλου-γονέα (με στόχο την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών και ανατροφοδότηση), επιδρά στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, μπορούμε να δούμε ότι οι περισσότερες γυναίκες ερωτώμενοι, απάντησαν πως η συγκεκριμένη συμπεριφορά, επηρεάζει σε μέτριο βαθμό τη μεταξύ τους επικοινωνία (42.2%). Από την άλλη, οι περισσότεροι άνδρες απάντησαν σε μικρό βαθμό (40.6%). Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει το γεγονός ότι λιγότεροι είναι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες που θεωρούν πως αυτή η συμπεριφορά μετράει σε μεγάλο βαθμό. Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας, βλέπουμε ότι το $\chi^2=9.538$ και το $p\text{-value}=0.008<0.01$, το οποίο συνεπάγεται την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης H_0 και την αποδοχή της εναλλακτικής H_1 . Σύμφωνα λοιπόν, με την H_1 , υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 20).

Πίνακας 21: Περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό για συζήτηση ενός σοβαρού θέματος που απασχολεί τους μαθητές, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

		Περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος για συζήτηση ενός σοβαρού θέματος που απασχολεί τους μαθητές			
Φύλο		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	17,2%	56,3%	26,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	11,0%	36,0%	17,0%	64,0%
Άνδρας	Ποσοστά ανά φύλο	44,4%	30,6%	25,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	16,0%	11,0%	9,0%	36,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά φύλο	27,0%	47,0%	26,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	27,0%	47,0%	26,0%	100,0%

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (21), όπου εξετάζεται κατά πόσο η περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό και η διενέργεια συζήτησης με τους μαθητές του για κάποιο σοβαρό θέμα που τους απασχολεί, επηρεάζει την επικοινωνία μεταξύ τους, οι περισσότερες γυναίκες ερωτώμενοι απάντησαν πως επηρεάζει μέτρια (56.3%), σε αντίθεση με τους άνδρες όπου οι περισσότεροι πιστεύουν σε μικρό βαθμό (44.4%). Επιπλέον, ο έλεγχος ανεξαρτησίας, δείχνει ότι το $\chi^2=9.598$ και το $p\text{-value}=0.008<0.01$, όπου συνεπάγεται την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης H_0 και την αποδοχή της εναλλακτικής H_1 . Σύμφωνα με την H_1 , υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 21).

Πίνακας 22: Αξιόπιστη ενημέρωση από τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με εκπαιδευτικά περιφερειακά προγράμματα, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

		Αξιόπιστη ενημέρωση από τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με εκπαιδευτικά περιφερειακά προγράμματα			
Φύλο		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	9,4%	37,5%	53,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	6,0%	24,0%	34,0%	64,0%
Άνδρας	Ποσοστά ανά φύλο	27,8%	47,2%	25,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	10,0%	17,0%	9,0%	36,0%
		16,0%	41,0%	43,0%	100,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά φύλο				
	Ποσοστά επί του συνόλου	16,0%	41,0%	43,0%	100,0%

Το μέτρο της διοίκησης που έχει προαναφερθεί και πιο πάνω, αυτό της Αξιόπιστης ενημέρωσης από τη μεριά της διοίκησης του σχολείου για την επίδραση του στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (πίνακας 22), βρίσκει σύμφωνο το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών (53.1%), εν αντιθέσει με τους άνδρες όπου οι περισσότεροι διατηρούν μια πιο ουδέτερη στάση (47.2%). Το $\chi^2=9.646$ και το $p\text{-value}=0.008<0.01$. Συνεπώς, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 και δεχόμαστε την H_1 , ότι δηλαδή οι δυο μεταβλητές εξαρτώνται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 22).

Πίνακας 23: Επίδραση της αξιολόγησης του εκπ/κού έργου στην άμβλυνση της δημιουργικότητάς του εκπαιδευτικού, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

Επίδραση της αξιολόγησης του εκπ/κού έργου στην άμβλυνση της δημιουργικότητάς σας					
Φύλο		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	23,4%	28,1%	48,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	15,0%	18,0%	31,0%	64,0%
Άνδρας	Ποσοστά ανά φύλο	8,3%	52,8%	38,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,0%	19,0%	14,0%	36,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά φύλο	18,0%	37,0%	45,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	18,0%	37,0%	45,0%	100,0%

Από τον πίνακα 23, φαίνεται πως ο μεγαλύτερος αριθμός των γυναικών συμφωνεί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου συντελεί στην άμβλυνση της δημιουργικότητάς τους (48.4%), ενώ οι πιο πολλοί άνδρες εκπαιδευτικοί, είναι ουδέτεροι(52.8%). Το $\chi^2=7.171$ και το $p\text{-value}=0.022<0.05$, που σημαίνει ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δυο μεταβλητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$ (* η H_0 απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η H_1) (βλ.παράρτημα, πίνακας 23).

Πίνακας 24: Ρόλος της αξιολόγησης του εκπ/κού έργου στην αμφισβήτηση του κύρους και της παιδαγωγική κατάρτισης του εκπαιδευτικού, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

		Ρόλος της αξιολόγησής σας στην αμφισβήτηση του κύρους και της παιδαγωγική σας κατάρτισης			
Φύλο		Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Σύνολο
Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	68,8%	20,3%	10,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	44,0%	13,0%	7,0%	64,0%
		47,2%	25,0%	27,8%	100,0%
Άνδρας	Ποσοστά ανά φύλο	17,0%	9,0%	10,0%	36,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	61,0%	22,0%	17,0%	100,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά φύλο				
	Ποσοστά επί του συνόλου	61,0%	22,0%	17,0%	100,0%

Τέλος, από τον πίνακα 24, με τον οποίο κλείνει το κομμάτι της ανάλυσης των συσχετίσεων, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι άνδρες αλλά και γυναίκες ερωτώμενοι διαφωνούν ότι μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, αμφισβητείται το κύρος και η παιδαγωγική τους κατάρτιση. Ωστόσο, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό των ανδρών που συμφωνεί (27.8%), σε σχέση με αυτό των γυναικών που είναι πολύ μικρότερο (10.9%). Το $\chi^2=5.824$ και το $p\text{-value}=0.054<0.10$. Άρα απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , ότι δηλαδή υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$ (βλ.παράρτημα 2, πίνακας 24).

Συμπεράσματα από Βιβλιογραφική προσέγγιση

Όσον αφορά τη βιβλιογραφική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στο α' μέρος της πτυχιακής εργασίας, διαπιστώνεται πως η αποτελεσματική διδασκαλία στο σχολείο, έχει γίνει αντικείμενο μελέτης και έρευνας από πολλούς Έλληνες και ξένους ερευνητές. Αναλυτικότερα, συμπεραίνεται πως για να είναι μια σχολική μονάδα αποτελεσματική, είναι απαραίτητο το κάθε υποσύστημα που συνδέεται μ' αυτή, (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διδακτικοί χώροι, διαθέσιμα μέσα), να λειτουργεί αρμονικά και μεθοδικά με σκοπό να πραγματώνονται οι σκοποί που έχουν τεθεί. Τρία από τα βασικότερα χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας, είναι, η πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων, όπως και η οργανωτική αποτελεσματικότητα και η ποιότητα. Μέσα σ' αυτή τη διαδικασία, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος ιεραρχικά βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας, καλείται να ασκήσει ρόλο ηγέτη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ρεζ, 2005).

Ο δάσκαλος, από την άλλη πλευρά, ως βασικός και άμεσα υπεύθυνος για την προαγωγή του διδακτικού προγράμματος, καλείται να αναπτύξει ορισμένα χαρακτηριστικά, να υιοθετήσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, προκειμένου να πετύχει στο έργο του. Και βέβαια, ο μαθητής, ο οποίος βρίσκεται στο κέντρο της διαδικασίας της μάθησης, γίνεται αποδέκτης της εκπαίδευσης που του παρέχεται, επενδύοντας κυρίως το χρόνο του σε αυτήν και αξιολογείται για τις επιδόσεις του. Όσον αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μια αμφίδρομη διαδικασία μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει τη διδασκαλία με βάση τους διδακτικούς στόχους που έχει προσδιορίσει και επιδιώκει αυτοί οι στόχοι να γίνουν και στόχοι των μαθητών, να γίνουν δηλαδή μαθησιακοί στόχοι.

Τα στοιχεία που πρέπει να διακρίνουν τη διδασκαλία είναι η δημιουργία πνεύματος φιλομάθειας, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διδασκαλία, ο συμβουλευτικός και καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο μαθητοκεντρικός του χαρακτήρας, η διάθεση του μαθητή να ερευνά, η βοήθεια στην ολόπλευρη ανάπτυξη και προσωπικότητα του μαθητή (Τριλιανός, 2003). Η διδασκαλία, είναι ένας από τους παράγοντες που μπορούν να συντελέσουν ακόμα και στην επίλυση των προβλημάτων ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ζαβλανός, 2003).

Σύμφωνα με τις πρώτες διεθνείς έρευνες κατά τις δεκαετίες '60, '70 και '80 διαπιστώνεται πως τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, είναι η ακεραιότητα του χαρακτήρα, ο ενθουσιασμός, το χιούμορ, η ορθή

κρίση, η καλή οργάνωση της σχολικής τάξης, η σαφήνεια λόγου, ο σχεδιασμός του μαθήματος, η άρτια γνώση του αντικειμένου που καλείται να διδάξει, η συνεχής επανατροφοδότηση και επιβράβευση των μαθητών αποτελούν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός δάσκαλος (Ryans, 1960· Rosenshine & Furst, 1973· Medley, 1977·Murray, 1983).

Άλλα στοιχεία, τα οποία προσδίδουν αποτελεσματικότητα στον εκπαιδευτικό, είναι, η συστηματικότητα, η φιλικότητα, η ικανότητα στην προφορική επικοινωνία, ο ενθουσιασμός, η εξατομίκευση της διδασκαλίας και η ικανότητα του να χρησιμοποιεί τα σύγχρονα αποτελεσματικά μέσα (Ανδρεαδάκης, 2004). Σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τον αποτελεσματικό δάσκαλο, είναι η αγάπη για τους μαθητές, η θέληση, το μεράκι, η όρεξη για δουλειά, η συνειδητή κλίση. Επίσης, άλλα χαρακτηριστικά είναι η επιμονή και η υπομονή για την διεκπεραίωση των καθηκόντων, η αυτοαξιολόγηση, η διδακτική ικανότητα, η επικοινωνία, ο ενθουσιασμός, η αίσθηση του χιούμορ, η ώριμη, ολοκληρωμένη και ισορροπημένη προσωπικότητα και ψυχική υγεία (Παμουκτσόγλου, 2008).

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, είναι ένα υπαρκτό πρόσωπο, το οποίο έχει τη δεξιότητα να συνδέει μεταξύ τους τα συναισθήματα και τις συνέπειες των πράξεών του, ώστε να δημιουργεί καινούργιες και πρωτότυπες λύσεις μέσα στη τάξη, προκειμένου να μεταδώσει το σωστό μήνυμα στους μαθητές του. Μια πολύ σημαντική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, είναι όταν καλείται να διδάξει σε τάξεις μη ομοιογενείς. Σ' αυτή την περίπτωση, χρειάζεται αρκετά μεγάλη προσπάθεια από μέρους του, να αναγνωρίσει τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του, ώστε να εξασφαλίσει ένα κατάλληλο μαθησιακό κλίμα που θα προάγει την επικοινωνία και τη συνεργασία, τόσο μεταξύ του ίδιου και των μαθητών του, όσο και ανάμεσα στους μαθητές του (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Βασικές επιδιώξεις του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, είναι η ανάπτυξη και η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, ο σωστός προγραμματισμός της διδασκαλίας του, ώστε αυτή να είναι μαθητοκεντρική και όχι δασκαλοκεντρική, να βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση, να χρησιμοποιεί τη διαίσθηση και τις εμπειρίες του και να είναι ικανός να εφαρμόζει στην τάξη του καινοτομίες (Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2004).

Παρόλα αυτά, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς δε καταφέρνουν να ακολουθήσουν ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας με πιο ευέλικτες πρακτικές μέσα στην τάξη, όπως ονειρεύονται και παγιδεύονται από τις δυσκολίες της πραγματικότητας. Τέτοιες δυσκολίες, μπορεί να είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη και η μη καλή επικοινωνία με τους συναδέλφους, οι οποίοι μπορεί και να τους αποθαρρύνουν και να τους

αμφισβητούν, με αποτέλεσμα να τους δημιουργείται το αίσθημα του φόβου και της ανασφάλειας για το αν είναι έτοιμοι και κατάλληλοι να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο επάγγελμα (Flores, 2001). Αρχές όπου πρέπει να διακατέχουν το σύγχρονο διδάσκοντα, είναι αυτές της θετικής αντιμετώπισης προς όλους τους μαθητές του, της αγάπης με έμπρακτο τρόπο, της ενίσχυσης και της θετικής προσδοκίας, προκειμένου να επιλύονται οι όποιες δυσκολίες τους υπάρχουν στο μάθημα. Για την επιτυχία τους, απαιτείται τόσο από τους από τους μαθητές να προβληματίζονται και να προσπαθούν να απαντήσουν ερωτήματα για το πως για παράδειγμα δημιουργήθηκε η γνώση, για διαφορετικές αναγνώσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, όσο και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Stoll, et al., 2003). Καλό είναι λοιπόν, ο εκπαιδευτικός, πριν αρχίσει την παράδοση του νέου μαθήματος, να ελέγχει και να συμπληρώνει τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών. (Ματσαγγούρας, 2002).

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, σίγουρα κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και όχι ανιαρό. Όμως, ο διδάσκων, είναι απαραίτητο να καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε στο μάθημα να μην υπάρχει καθολική συμμετοχή μόνο των «καλών» μαθητών, γιατί και πάλι το μαθησιακό αποτέλεσμα, δε θα είναι ικανοποιητικό. Η συνεχής παροχή κινήτρων και η παρώθηση προς αυτούς, θα τους δημιουργεί ένα αίσθημα ικανοποίησης, χαράς και θέλησης να συμμετέχουν στο μάθημα και να μην απομονώνονται. Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διακρίνουν το διδάσκοντα, όσον αφορά τις δυο πρώτες αρχές, είναι η δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση των μαθητών του. Δεν αρκεί, μόνο η μετάδοση γνώσεων για να θεωρείται επιτυχής η διδασκαλία, αλλά και η χρήση τέτοιων αρχών που θα κάνουν τους μαθητές να βλέπουν θετικά τον εκπαιδευτικό τους. Μόνο στην περίπτωση αυτή θα είναι αποδεκτός από αυτούς, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα τους αντιμετωπίζει και χαριστικά (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006) .

Η σωστή χρησιμοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να συντελέσει πιο γρήγορα και εύκολα στην αφομοίωση και εμπέδωση της διδαχθείσας ύλης από τους μαθητές και στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος τους να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο μάθημα αλλά και αναλυτικότερα με τη μάθηση. Με λίγα λόγια τα εποπτικά μέσα θα πρέπει να υπογραμμίζουν και να επεκτείνουν τα μηνύματα του εκπαιδευτικού, να αποτελούν αυτόνομη πηγή πληροφοριών αλλά και αφορμή δημιουργίας εκ μέρους των μαθητών. Με την έννοια αυτή, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας αποτελούν εργαλεία των μαθητών οι οποίοι γίνονται όλο και περισσότερο δημιουργοί της δικής τους μαθησιακής διεργασίας (Noye & Piveteau, 1999).

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, είναι η επικοινωνία (Πασιαρδή, 2001). Μέσω της

επικοινωνίας, ο μαθητής προσεγγίζεται συναισθηματικά από τον εκπαιδευτικό του και καθορίζεται ο βαθμός αυτονομίας και ελέγχου του από τον εκπαιδευτικό. Έτσι μεταξύ τους δημιουργούνται σχέσεις αλληλεπίδρασης, οι οποίες τους βοηθάνε να μάθουν να ανταποκρίνονται στην κοινωνική πραγματικότητα. Όταν ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει συναισθηματικά το μαθητή, σημαίνει από τη μια πλευρά κατά πόσο τον αποδέχεται, τον κατανοεί, τον υποστηρίζει, του συμπαραστέκεται, τον προστατεύει, του παρέχει ασφάλεια και τον ενθαρρύνει και από την άλλη κατά πόσο έχει ψυχρή και απορριπτική στάση απέναντι στο μαθητή του, είναι επιθετικός και δεν του συμπαραστέκεται (Good & Brophy, 2000). Η σχολική επίδοση των μαθητών, σίγουρα επηρεάζεται από τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, άλλος ένας παράγοντας που συμβάλλει σημαντικά στην σχολική επιτυχία ή αποτυχία τους, είναι και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι τους. Για παράδειγμα, οι τιμωρίες ή οι ποινές, οι επιπλήξεις αλλά και η ύπαρξη ή μη σωματικής επαφής από μέρους του εκπαιδευτικού, μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στη συμπεριφορά του μαθητή. Μπορεί να γίνει επιθετικός, να διακατέχεται από άγχος, ανασφάλεια και γενικότερα να αντιμετωπίζει προβλήματα ένταξης στη σχολική τάξη. Αν λοιπόν, οι συνθήκες που επικρατούν μέσα στην τάξη, δεν είναι ευνοϊκές και ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από αδιαφορία προς τους μαθητές του, εκτελώντας απλά τα δημοσιοϋπαλληλικά του καθήκοντα, τότε οι μαθητές δεν υποστηρίζονται στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Ζαβλανός, 2003).

Καθημερινά, στο χώρο του σχολείου όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, διευθυντής, μαθητές, γονείς) ανταλλάσσουν μεταξύ τους μηνύματα, απόψεις, σχολιάζουν, παρατηρούν, αναλύουν, επικοινωνούν. (Σαϊτης, 2005). Διάφορες έρευνες που έχουν γίνει, έχουν δείξει πως οι γονείς και η σχέση που αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους, είναι ένας από τους παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξασφάλιση της ποιοτικής και κατά συνέπεια της αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Epstein & Sanders, 2002). Μάλιστα, όσο περισσότερο συμμετέχουν οι γονείς στο σχολείο, τόσο αυξάνεται η σχολική επιτυχία, η γλωσσική ανάπτυξη και η κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. (Hill, 2001· Hill & Craft, 2003).

Για να επιτευχθεί αгаστή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει ο διευθυντής να αναλάβει ρόλο συμβιωτικό και εξισορροπητικό. Να μη κάνει κατάχρηση της εξουσίας που του παρέχει η θέση του, ούτε να επιβάλλει με τρόπο αυταρχικό τις απόψεις του στους άλλους, αλλά αντίθετα να λειτουργεί δημοκρατικά, να χρησιμοποιεί το διάλογο και την πειθώ και να έχει ως στόχο του την επίτευξη των σκοπών του σχολείου. Πρέπει να παρέχει θετικά κίνητρα και να δημιουργεί θετικό παιδαγωγικό

κλίμα, που με τη σειρά του θα ευνοεί την αποτελεσματική διδασκαλία (Σαΐτης, 2005). Για την επίτευξη των σκοπών της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής, πρέπει να έχει μια ανοικτή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και να προσπαθούν από κοινού για την πρόοδο των μαθητών. Τα προβλήματα που μπορεί να προκύπτουν, δεν πρέπει να λύνονται μόνο από τη διεύθυνση ή την ηγεσία, αλλά πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων με ελεύθερο και δημοκρατικό τρόπο. Μάλιστα, η κουλτούρα του σχολείου, δείχνει κατά πόσο η ηγεσία, έχει διαχειριστεί σωστά τα άτομα που εμπλέκονται στο σχολείο. Επομένως, αφού ο μαθητής αποτελεί βασικό παράγοντα στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, όλες οι ενέργειες που επιχειρούνται πρέπει να έχουν ως βάση το μαθητή και να υλοποιούνται με τη συμμετοχή του ίδιου και με δικές του πρωτοβουλίες και προσπάθειες.

Τέλος, δεν ήταν λίγοι οι ερευνητές που εκτός από τα γνωρίσματα του προφίλ του Έλληνα εκπαιδευτικού, ασχολήθηκαν με τη σύνδεση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η αξιολόγηση πρέπει να στοχεύει σε δυο κυρίως πράγματα. Πρώτον, να βοηθά στη βελτίωση των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών, μέσω της αξιολόγησής του τόσο από τον αξιολογητή, όσο και από τους υπόλοιπους συνάδελφους εκπαιδευτικούς και το δεύτερο, είναι πως η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Χαρίσης, 2005). Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που έχει η αξιολόγηση, είναι πως λειτουργεί ανατροφοδοτικά με το έργο του εκπαιδευτικού, αλλά και με διάφορα προγράμματα επιστημονικής κατάρτισης και επιμόρφωσης. Με λίγα λόγια, η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς δίνει κίνητρα στον εκπαιδευτικό να γίνει πιο αποδοτικός, να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και να αισθανθεί πιο ασφαλής. Επίσης, ο εκπαιδευτικός, μαθαίνει τις έννοιες της συνυπευθυνότητας και της αξιοκρατίας, που αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ανάδειξη σημαντικών στελεχών στην εκπαίδευση (Μπαγάκης, 1999).

Από την άλλη πλευρά, πιστεύεται πως η αξιολόγηση λειτουργεί και με αρνητικό τρόπο τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για το εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν πως η αξιολόγηση, λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας, καθώς προσβάλλει την ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού, μειώνει την δημιουργικότητά του και γενικότερα προσβάλλει την επιστημονική του κατάρτιση. Αυτοί λοιπόν που υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση είναι μια αρνητική διαδικασία, πιστεύουν ακόμα πως υπάρχουν μέθοδοι και προτάσεις που πρέπει να συζητηθούν προκειμένου να προσαρμοστεί καλύτερα στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες (Μπαγάκης, 1999).

Είναι κατανοητό πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και στη βελτίωση όλων εκείνων των παραγόντων που σχετίζονται και αλληλοεπηρεάζονται μ' αυτό. Η διαδικασία της αξιολόγησης, συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής ζωής, την ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, την επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και την κινητοποίηση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων για την αποτίμηση της κατάστασης και την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Μερικές σκέψεις που μπορούν να δώσουν λύση είναι: α) οι συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου να αξιολογούνται σφαιρικά, β) να προσδιοριστούν με ακρίβεια τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν όλοι οι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος, γ) στη διαμόρφωση αυτών των κριτηρίων της αξιολόγησης να συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί και δ) απαραίτητη κρίνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και ιδιαίτερα των στελεχών της εκπαίδευσης (Φλουρής, 2002).

Όλα αυτά λοιπόν που διατυπώθηκαν πιο πάνω σε σχέση με τη βιβλιογραφική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και των παραγόντων που επιδρούν σ' αυτή είτε με θετικό, είτε με αρνητικό τρόπο, σαφώς πρέπει να προβληματίζει όλους αυτούς που συνδέονται άμεσα και έμμεσα με την εκπαίδευση και να γίνονται τακτές προσπάθειες για βελτίωση των συνθηκών που επικρατούν στο χώρο του σχολείου. Και επειδή η εκπαίδευση, είναι ένας από τους σημαντικότερους τομείς σε ένα κράτος και αφορά ουσιαστικά όλους, στη συνέχεια ακολουθούν συμπερασματικά μερικά από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας της πτυχιακής, που ίσως κάποια στιγμή φανούν χρήσιμα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που υπάρχουν στο σημερινό ελληνικό σχολείο.

Συμπεράσματα από Ερευνητική Προσέγγιση

Η έρευνα που διεξήχθη, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών, για τα χαρακτηριστικά που διέπουν την αποτελεσματική διδασκαλία, έλαβε μέρος όπως προαναφέρθηκε και στο ερευνητικό μέρος, σε διάφορα σχολεία της Αττικής με 100 εκπαιδευτικούς συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα, αποτελούταν από 64 γυναίκες και 36 άνδρες. Η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα σχολεία στα οποία έλαβε μέρος η έρευνα, υπήρχαν περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί, συγκριτικά με τους άνδρες. Οι περισσότεροι από αυτούς, ήταν ηλικίας από 36-

45 ετών και ακολουθούσαν οι υπόλοιποι. Εδώ να σημειωθεί πως αυτοί που ανήκαν στις 2 τελευταίες κατηγορίες δηλαδή από 46-55 ετών και άνω των 56 ετών, ενώ ήταν αρκετοί, δεν έδειχναν προθυμία να απαντήσουν στην έρευνα. Όσον αφορούσε τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τα ποσοστά τους σχεδόν ισοκατανεμήθηκαν, καθώς σε κάθε κατηγορία ανήκε περίπου ποσοστό κοντά στο 20%. Μόνο ένα 13% εργαζόταν από 16-20 έτη. Σχετικά με την ειδικότητα αυτών, παρατηρήθηκε πως οι περισσότεροι που συμμετείχαν ήταν φιλόλογοι και καθηγητές ξένων γλωσσών. Αυτό, δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αυτών των ειδικοτήτων, ήταν περισσότεροι σ' όλα τα σχολεία που έλαβε μέρος η έρευνα.

Στο β' μέρος, αυτό των ειδικών ερωτήσεων, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, τις συμπεριφορές και τις διδακτικές στάσεις που καθορίζουν και ενισχύουν την αποτελεσματική διδασκαλία και τους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, απάντησαν πως η ευγένεια και η επικοινωνιακότητα του εκπαιδευτικού, μετράει πολύ στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Ένα άλλο χαρακτηριστικό, που ήταν οι εργασίες για το σπίτι, βρήκε το μεγαλύτερο ποσοστό των διδασκόντων ουδέτερο.

Η καθοδήγηση και η ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή τους στο μάθημα, ένα γνώρισμα με το οποίο έχουν ασχοληθεί πολλοί μελετητές και έχουν βρει πως συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματική διδασκαλία, συνεχίζει να ισχύει και στη συγκεκριμένη έρευνα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, απάντησε πως η συμπεριφορά αυτή καθορίζει τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πολύ και πάρα πολύ. Στο χαρακτηριστικό για το αν ο εκπαιδευτικός που λαμβάνει υπόψη του κατά το σχεδιασμό και υλοποίηση του μαθήματος, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, είναι κατ' επέκταση και αποτελεσματικός, η συντριπτική πλειοψηφία, απάντησε πως παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Επίσης, σε άλλα χαρακτηριστικά όπως το χιούμορ και η φιλικότητα του καθηγητή, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ήρθαν σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων μελετών, καθώς οι περισσότεροι απάντησαν πως συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματική διδασκαλία (Ryans, 1960· Rosenshine & Furst, 1973· Murray, 1983· Medley, 1977· Ανδρεαδάκης, 2004). Κλείνοντας την πρώτη κατηγορία των ειδικών ερωτήσεων, η τελευταία, η οποία αφορούσε τη συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέων των μαθητών, όταν το κρίνει ο πρώτος αναγκαίο, βρήκε σύμφωνους το μεγαλύτερο αριθμό των διδασκόντων. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε πως αυτή η ενέργεια του εκπαιδευτικού τον χαρακτηρίζει ως πολύ αποτελεσματικό.

Συνεχίζοντας στις διδακτικές στάσεις, που πιστεύουν πως ενισχύουν τη διδασκαλία, οι διδάσκοντες, απάντησαν ότι: ο έλεγχος της προγενέστερης γνώσης των μαθητών, πριν την παροχή της νέας γνώσης, μετράει πολύ στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ο προσδιορισμός και η ανάλυση των στόχων κάθε καινούριας ενότητας, πριν την επεξεργασία της, και η προσαρμογή του επιπέδου του μαθήματος και των γνωστικών απαιτήσεων τους στις δυνατότητες του μέσου όρου του γνωστικού επιπέδου των μαθητών της τάξης τους, βρήκε σύμφωνους τους περισσότερους απ' αυτούς. Τα παραπάνω αποτελέσματα, επιβεβαιώνουν αποτελέσματα που έχουν προκύψει από άλλες μελέτες (Ματσαγούρας, 2002· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000· Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2004).

Άλλες διδακτικές στάσεις, όπως η χρήση της διάλεξης μέσα στην τάξη, ναι μεν συνεχίζει και υποστηρίζεται από έναν αριθμό διδασκόντων, ωστόσο οι περισσότεροι σήμερα τη θεωρούν ως μια μέτρια μορφή διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αντίθετα, η ελεύθερη έκφραση απόψεων και ιδεών των μαθητών (ελεύθερος διάλογος) κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης συντελεί πολύ στην αποτελεσματική διδασκαλία για πολλούς καθηγητές. Αυτό που παρατηρείται και σ' αυτή την περίπτωση, είναι πως στις μορφές αυτές διδασκαλίας, οι ερωτώμενοι είχαν τις ίδιες απόψεις με εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε άλλες παρόμοιες έρευνες, όπως αναφέρουν στο θεωρητικό μέρος οι Κασσωτάκης & Φλουρής, (2006). Η συχνή χρήση και αξιοποίηση των εποπτικών μέσων- εκτός του σχολικού εγχειριδίου, βρίσκει υπέρ τους έλληνες διδάσκοντες. Μάλιστα, αυτό που πρέπει να τονιστεί, είναι πως οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους, δεν έχουν πρόβλημα στο να εκφράζουν οι μαθητές τους αντίλογο σε σχέση με τα δικά τους επιχειρήματα. Η απάντηση αυτή επιβεβαιώνει ουσιαστικά το γεγονός πως πλέον ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, παύει να έχει δασκαλοκεντρικό ρόλο μέσα στη τάξη και δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή του να μη φοβάται να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις του ακόμα και όταν αυτές δεν είναι σύμφωνες με τις δικές του. Τέλος, σε σχέση με την εξατομίκευση της διδασκαλίας των ερωτηθέντων σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών, πιστεύει πως αυτή η διδακτική στάση, ενισχύει πολύ την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Μόνο ένα μικρό ποσοστό πιστεύει λίγο.

Σύμφωνα με κάποια άλλα αποτελέσματα που βρέθηκαν από την έρευνα, για κάποιες ενέργειες που κάνουν οι ίδιοι οι ερωτώμενοι στην τάξη τους, βρέθηκε ότι: οι εκπαιδευτικές επισκέψεις (μουσεία, εκπαιδευτικές εκδρομές, χώρους εργασίας, δημόσιες υπηρεσίες κλπ), δεν εφαρμόζονται συχνά από αυτούς, ενώ οι ομαδικές δραστηριότητες και ο καταιγισμός ιδεών εφαρμόζονται περισσότερο. Η Ανάθεση, υλοποίηση & συστηματική παρακολούθηση σχεδίων δράσης (projects), με στόχο τη δημιουργική δραστηριοποίηση και συνεργασία των

μαθητών εντός και εκτός σχολείου, χρησιμοποιείται σπάνια από τους καθηγητές. Μάλιστα υπάρχει και ένας αριθμός αυτών που απάντησε πως δε το έχει κάνει ποτέ. Όσον αφορά τις ομαδικές δραστηριότητες, που υποστηρίζονται από τους διδάσκοντες φαίνεται πως έρχονται σε αντίθεση με αυτά που αναφέρθηκαν με βάση τη βιβλιογραφική προσέγγιση. Εκεί λοιπόν, υποστηρίχτηκε ότι επικρατεί συνήθως ο πληροφοριακός μονόλογος του δασκάλου, οι ερωτήσεις ελέγχου της κατανόησης και οι ατομικές ασκήσεις, που περιορίζουν τις δυνατότητες αυτενέργειας των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2002).

Συνεχίζοντας στο κομμάτι που είχε να κάνει με την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με άλλους φορείς που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, όπως το μαθητή κατά κύριο λόγο, τη διεύθυνση του σχολείου και τους γονείς, διαπιστώθηκε ότι: η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή επηρεάζεται σημαντικά από την ύπαρξη της βλεμματικής επαφής ανάμεσά τους, (δηλαδή κατά πόσο ο δάσκαλος κοιτάει το μαθητή στα μάτια, όταν απευθύνεται σ' αυτόν και αντίστροφα). Η ύπαρξη σωματικής επαφής δασκάλου-μαθητή (π.χ χειραψία, χτύπημα στην πλάτη, φιλί, κλπ.), καθώς και η συζήτηση μεταξύ τους για προσωπικά θέματα που αφορούν τους μαθητές, έχουν με το μέρος τους περισσότερους καθηγητές. Άλλες συμπεριφορές, που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την επικοινωνία δασκάλου και μαθητή στην τάξη, είναι:

- η αποβολή μαθητή από την τάξη σε περιπτώσεις απειθαρχίας και ανυπακοής του:
- ο αυτοσαρκασμός του εκπαιδευτικού.
- η αποδοχή από μέρους του εκπαιδευτικού θετικών ή κριτικών σχολίων από τους μαθητές του σχετικά με τη διδασκαλία του, ή τη στάση του πάνω σε θέματα διαχείρισης κρίσιμων θεμάτων της τάξης του.
- η δεκτικότητα των μαθητών στις διάφορες επικρίσεις ή ποινές που τους επιβάλλει ο καθηγητής τους.
- η επικοινωνία δασκάλου-γονέα με στόχο την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών και ανατροφοδότηση.

Στα μέτρα της διεύθυνσης του σχολείου, οι διδάσκοντες ρωτήθηκαν κατά πόσο συμφωνούν ότι μπορούν να επιδράσουν στην αποτελεσματική διδασκαλία. Για την αξιόπιστη ενημέρωση από πλευράς διοίκησης του σχολείου σχετικά με τα εκπαιδευτικά περιφερειακά προγράμματα και την έμπρακτη υποστήριξη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών του σχολείου σε αυτά, παρατηρήθηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βρέθηκε σύμφωνη. Για την επιβολή παραδειγματικών τιμωριών στους μαθητές από μέρους της διεύθυνσης σε περιπτώσεις παραπομπής από τον εκπαιδευτικό, βρήκε σύμφωνους τους

μισούς από τους ερωτώμενους. Στα ίδια επίπεδα κινήθηκαν και στην ερώτηση που σχετιζόταν με τον παραδειγματικό σεβασμό των κοινωνικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών διαφορών των μαθητών. Στην ανάθεση ρόλων και πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς του σχολείου (π.χ οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, εκδρομών, κλπ), οι περισσότεροι απάντησαν πως συμφωνούν. Και επειδή τα τελευταία χρόνια, γίνεται πολύ λόγος για την ανάθεση ρόλου «Μέντορα» σε παλαιότερους εκπαιδευτικούς με στόχο την καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου των νέων και άπειρων εκπαιδευτικών του σχολείου, δε θα μπορούσε να λείπει και από τη συγκεκριμένη έρευνα. Εδώ οι γνώμες των εκπαιδευτικών διαμοιράστηκαν και κυμάνθηκαν από το ουδέτερο, μέχρι συμφωνώ πολύ. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που διαφώνησαν. Με την προώθηση και ενίσχυση της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ως άλλο ένα μέτρο της διεύθυνσης, συμφώνησε ένα συντριπτικό ποσοστό των εκπαιδευτικών .

Στα πλαίσια της επικοινωνίας εκπαιδευτικού-γονέα, και των αποτελεσμάτων που επιφέρει στην αποτελεσματική μάθηση, οι γνώμες των διδασκόντων συγκλίνουν με αποτελέσματα της βιβλιογραφικής προσέγγισης, καθώς οι περισσότεροι συμφώνησαν σημαντικά ότι βελτιώνεται σταδιακά η απόδοση των μαθητών, κοινωνικοποιούνται πιο εύκολα, (βέβαια εδώ ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό διατήρησε ουδετερότητα), ενισχύεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών, επιλύονται άμεσα οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών. Πάντως και στη συγκεκριμένη κατηγορία, τα ποσοστά του διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα ήταν πολύ μικρά. Μάλιστα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έχει όντως διαπιστωθεί ότι η επίδραση κυρίως των γονιών, παίζει σπουδαίο ρόλο στην παραγωγή υψηλότερης επίδοσης και προσδοκιών (Γεωργίου, 2000). Ακόμη, όσο περισσότερο συμμετέχουν οι γονείς στο σχολείο, τόσο αυξάνεται η σχολική επιτυχία, η γλωσσική ανάπτυξη και η κοινωνικοποίηση των παιδιών τους (Hill, 2001· Hill & Craft, 2003).

Σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου, διαπιστώθηκε ότι οι πιο πολλοί ερωτηθέντες, πιστεύουν πως τους βοηθάει πολύ στη δημιουργική ανατροφοδότηση της διδασκαλίας τους αλλά διαφώνησαν στο ότι μέσω αυτής αμφισβητείται το κύρος και η παιδαγωγική τους κατάρτιση. Ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό, διαφώνησε επίσης στο ερώτημα που σχετιζόταν με τη δημιουργία αισθήματος φόβου και άγχους ότι μέσω της αξιολόγησής τους μπορεί να αποδειχθεί, ότι υπάρχουν αδυναμίες στο διδακτικό τους έργο. Επιπρόσθετα, να αναφερθούν πως μερικές από τις προϋποθέσεις κατά τις οποίες μπορεί να επιτευχθεί σύνδεση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, είναι η ενημέρωση, ο κατάλληλος προγραμματισμός από την πλευρά της

πολιτείας και η τακτική επιμόρφωση με στόχο την ενίσχυση & ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών.

Στο κεφάλαιο που έγινε η ανάλυση των συσχετίσεων, χρειάστηκε αρχικά να γίνει η συγχώνευση κάποιων μεταβλητών και η μετατροπή αυτών σε ψευδομεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, οι μεταβλητές ηλικία και χρόνια υπηρεσίας, από πεντάτιμες, έγιναν δίτιμες, η μεταβλητή δεύτερο πτυχίο στις Επιστήμες της Αγωγής από τρίτιμη μετατράπηκε σε δίτιμη και οι απαντήσεις που αφορούσαν στο βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών, από πεντάτιμες έγιναν τρίτιμες. Ξεκινώντας με τη χρήση της μεθόδου των αμοιβών και ποινών από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές του, προέκυψε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο λιγότεροι πιστεύουν πως η συγκεκριμένη συμπεριφορά, χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Σχετικά με τη διδακτική στάση Ριζική-ρηξικέλευθη αναμόρφωση του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος (στοχοθεσία, μεθοδολογία, δραστηριότητες), με πρωτοβουλία των ιδίων εκπαιδευτικών και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46 ετών και άνω, πιστεύουν ότι αυτή η στάση συμβάλλει σε μικρό βαθμό στην αποτελεσματική διδασκαλία. Διακρίνεται ουσιαστικά μια απροθυμία από τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς, να βοηθήσουν στη ριζική αναμόρφωση του Αναλυτικού προγράμματος, συγκριτικά με τους μικρότερους, οι οποίοι, είναι περισσότερο θετικοί σε μια τέτοια αλλαγή.

Η κατάθεση εκ μέρους του διδάσκοντα προσωπικών εμπειριών στους μαθητές του, μετράει σε μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση της μάθησης, περισσότερο για τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς. Στα πλαίσια της επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή, οι μεγαλύτερης ηλικίας συμφώνησαν λιγότερο στο ότι όταν οι μαθητές είναι δεκτικοί στις επικρίσεις ή τις ποινές που τους επιβάλλει ο καθηγητής τους, τότε επηρεάζεται η μεταξύ τους επικοινωνία. Ακόμη, όσον αφορά τα μέτρα της διοίκησης του σχολείου, που μπορούν να επιδράσουν στην αποτελεσματική διδασκαλία, οι περισσότεροι διδάσκοντες ηλικίας άνω των 46 ετών, φαίνεται να διατηρούν ουδέτερη στάση.

Τα τελευταία χρόνια, το ελληνικό κράτος, προχωρά σε συνεχείς αλλαγές που έχουν ως αντίκτυπο τις αντιδράσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων και στην πραγματικότητα οι αλλαγές αυτές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματική ουσία της εκπαίδευσης. Έτσι, φαίνεται πως οι μεγαλύτεροι διδάσκοντες, έχουν χάσει ουσιαστικά την ελπίδα, ότι τα μέτρα της διοίκησης, μπορούν να επιδράσουν στην αποτελεσματική διδασκαλία. Ωστόσο, στην ερώτηση όπου εξετάστηκε η συμβολή της επικοινωνίας εκπαιδευτικού και γονέα στην ενίσχυση της συμμετοχής του μαθητή στο μάθημα, διαπιστώθηκε ότι οι διδάσκοντες ηλικίας 46 ετών και άνω, στη συντριπτική πλειοψηφία τους συμφώνησαν στο συγκεκριμένο

αποτελεσμα. Μια άλλη συσχέτιση που έγινε με την ηλικία των ερωτώμενων, ήταν αυτή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό που προέκυψε, ήταν ότι οι μεγαλύτεροι καθηγητές, λόγω των περισσότερων εμπειριών που έχουν αποκτήσει, εμπιστεύονται πιο πολύ τις ικανότητές τους, συγκριτικά με τους μικρότερους. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι όλο και λιγότεροι συμφωνούν ότι μέσω της αξιολόγησης τους, αμβλύνεται η δημιουργικότητά τους.

Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας, διαπιστώθηκε ότι όσοι καθηγητές εργάζονται άνω των 16 ετών, η γραπτή επίδοση των μαθητών στα διαγωνίσματα, αποτελεί σημαντικό κριτήριο γι' αυτούς στην τελική τους αξιολόγηση. Αντίθετα, οι καθηγητές με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, δε λαμβάνουν υπόψη τους μόνο τη γραπτή επίδοση, αλλά και άλλα στοιχεία που έχουν να κάνουν με τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Για τη χρήση και αξιοποίηση των εποπτικών μέσων στη διδασκαλία και τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότητά της, διακρίνεται μια θετικότερη στάση από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται κάτω από 16 χρόνια. Εδώ ίσως να ευθύνεται το γεγονός ότι οι πρώτοι, έχουν περισσότερη όρεξη και μεράκι να διδάξουν, αλλά και να εφαρμόζουν νέες μεθόδους στη διδασκαλία τους, που θα επιφέρουν εποικοδομητικά αποτελέσματα σ' αυτή.

Στο κομμάτι που αναφερόταν στο κατά πόσο η περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό για τη διενέργεια συζήτησης με τους μαθητές του για ένα θέμα που τους απασχολεί, επηρεάζει τη μεταξύ τους επικοινωνία, παρατηρήθηκε μια έντονη διαφοροποίηση στους ερωτώμενους. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί που εργάζονταν από 0-15 έτη, θεώρησαν πως η ενέργεια αυτή, επηρεάζει την επικοινωνία τους σε μεγάλο βαθμό, ενώ αυτοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας, ήταν πολύ λιγότεροι. Η επίδραση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού-γονέα, στη δημιουργία του αισθήματος της πειθαρχίας και υπακοής των μαθητών στους κανόνες του σχολείου, έδειξε ότι όσα περισσότερα χρόνια εργάζονταν (16 έτη και άνω), αυξανόταν και το ποσοστό διαφωνίας τους. Συνεχίζοντας τη συσχέτιση των συμπεριφορών και στάσεων που χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, προέκυψε η εξάρτηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τα χρόνια υπηρεσίας τους. Τόσο οι καθηγητές με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, όσο και αυτοί με περισσότερα, διαφώνησαν, στο ότι μέσω της αξιολόγησης φοβούνται ότι θα αποδειχθούν αδυναμίες στο διδακτικό τους έργο. Βέβαια, υπήρξε ένας αρκετά σημαντικός αριθμός καθηγητών, με έτη υπηρεσίας 16 και άνω, που συμφώνησαν, πως η αξιολόγηση τους κάνει να φοβούνται και να αγχώνονται, σε αντίθεση με αυτούς που είχαν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας.

Συσχετίσεις έγιναν επίσης με την κατοχή ή μη δεύτερου πτυχίου από τους ερωτώμενους καθηγητές. Αυτοί που είχαν δεύτερο πτυχίο, διαφώνησαν στη συντριπτική

πλειοψηφία τους ότι η ύπαρξη έγκαιρης πληροφόρησης εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που πρέπει να υλοποιηθούν στα πλαίσια της σχολικής χρονιάς από τη διοίκηση, μπορεί να επιδράσει στην αποτελεσματική διδασκαλία. Στα ίδια επίπεδα κυμάνθηκαν και αυτοί που δεν κατείχαν δεύτερο πτυχίο, αλλά σε μικρότερο ποσοστό. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που είχαν δεύτερο πτυχίο, απάντησαν πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου, συντελεί στην άμβλυνση της δημιουργικότητάς τους σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν. Το φύλο, αποδείχθηκε πως είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επιδράσει στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Έτσι λοιπόν, το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών απάντησε πως η συχνή παροχή φυλλαδίων στους μαθητές με επικαιροποιημένες γνώσεις (με στόχο την υποκατάσταση του σχολικού εγχειριδίου), συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Την Ανάθεση, υλοποίηση και συστηματική παρακολούθηση των σχεδίων Projects, χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους πράξης πολλές φορές τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες εκπαιδευτικοί.

Οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί, πιστεύουν περισσότερο πως η χρήση του μικρού ονόματος του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, επηρεάζει την επικοινωνία τους. Ωστόσο σημαντικό ήταν το ποσοστό των ανδρών που απάντησε σε μικρό βαθμό. Επιπρόσθετα, όσον αφορά το φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, προέκυψε πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι όταν οι μαθητές είναι δεκτικοί στις επικρίσεις ή τις ποινές που τους επιβάλλει ο δάσκαλός τους, επηρεάζει τη μεταξύ τους επικοινωνία, είναι περισσότερο ουδέτεροι απ' ότι οι γυναίκες. Στην ερώτηση που αναφερόταν στην επίδραση της επικοινωνίας δασκάλου-γονέα (με στόχο την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών και ανατροφοδότηση), στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, παρατηρήθηκε μια ουδέτερη στάση στις περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, οι περισσότεροι άνδρες απάντησαν πως αυτή η ενέργεια συμβάλλει σε μικρό βαθμό στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Εδώ όμως να επισημανθεί ότι λιγότεροι είναι και οι άνδρες αλλά και οι γυναίκες που θεώρησαν αυτή τη συμπεριφορά σημαντική.

Επιστρέφοντας στην περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό και τη διενέργεια συζήτησης με τους μαθητές του για κάποιο σοβαρό θέμα που τους απασχολεί, το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών διδασκόντων απάντησε πως επηρεάζει μέτρια την επικοινωνία με το μαθητή, σε αντίθεση με τους άνδρες όπου οι περισσότεροι απάντησαν σε μικρό βαθμό. Η αξιόπιστη ενημέρωση από τη μεριά της διοίκησης του σχολείου για την επίδραση του στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, βρήκε σύμφωνο το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών, εν αντιθέσει με τους άνδρες όπου οι περισσότεροι διατήρησαν μια

πιο ουδέτερη στάση. Στην αξιολόγηση των διδασκόντων, ο μεγαλύτερος αριθμός των γυναικών συμφώνησε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου συντελεί στην άμβλυνση της δημιουργικότητάς τους ενώ οι πιο πολλοί άνδρες εκπαιδευτικοί, ήταν και πάλι ουδέτεροι. Η ανάλυση των συσχετίσεων, έκλεισε με την επίδραση της αξιολόγησης στην αμφισβήτηση του κύρους και της παιδαγωγικής τους κατάρτισης. Προέκυψε ότι οι περισσότεροι άνδρες αλλά και οι γυναίκες ερωτώμενοι διαφώνησαν στο ότι μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, αμφισβητείται το κύρος και η παιδαγωγική τους κατάρτιση. Παρόλα αυτά, υπήρξε ένα σημαντικό ποσοστό των ανδρών που ήταν σύμφωνο σε σχέση με αυτό των γυναικών που ήταν πολύ μικρότερο.

Μέσα λοιπόν από τη βιβλιογραφική και ερευνητική προσέγγιση του θέματος που αφορά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, συμπεραίνεται ότι οι Έλληνες διδάσκοντες, επιθυμούν σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Παρόλα αυτά, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες όπως η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η κατοχή δεύτερου πτυχίου, το φύλο, που μπορούν να δράσουν ανασταλτικά στην επίτευξη της αποτελεσματικής μάθησης. Μπορεί, οι απόψεις των διδασκόντων, να μη συγκλίνουν σε κάποια χαρακτηριστικά λόγω των παραπάνω παραγόντων, ωστόσο αυτό που πρέπει να τονιστεί, είναι ότι όλοι επιθυμούν αλλαγές που θα είναι ουσιαστικές και θα φέρουν θετικά αποτελέσματα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Προτάσεις

Σε αυτό το τελευταίο μέρος της πτυχιακής μου μελέτης, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά και τα ερευνητικά αποτελέσματα, θα αναφερθούν κάποιες προτάσεις που μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος και συγχρόνως στην αναβάθμισή του. **Ειδικότερα:**

- ✚ Απαραίτητη ανάγκη είναι η αύξηση των κονδυλίων από μέρους της πολιτείας μας στο χώρο της παιδείας και η τακτικότερη σύναψη συναντήσεων μεταξύ των αρμόδιων φορέων της εκπαίδευσης για την εγκαίρως αντιμετώπιση των προβλημάτων.
- ✚ Άμεση ενημέρωση από το Υπουργείο Παιδείας στους εκπαιδευτικούς για τις αλλαγές που πρόκειται να γίνουν και συζήτηση αυτών για την εύρεση λύσεων οι οποίες θα ικανοποιούν πρώτα απ' όλα το μαθητή και μετά τους υπόλοιπους.
- ✚ Διεξαγωγή επιπλέον επιμορφωτικών σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας τους, ώστε να ενισχύεται όχι μόνο το γνωστικό, αλλά και το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Δυστυχώς, το πρότυπο του παραδοσιακού σχολείου στη χώρα μας δεν έχει καταργηθεί μέχρι σήμερα και για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων μέσω των κατάλληλων σεμιναρίων που θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού.
- ✚ Εισαγωγή μαθημάτων στις σχολές Παιδαγωγικών Επιστημών που θα αφορούν περισσότερο τη χρήση νέων μορφών διδασκαλίας, καθώς φαίνεται πως συμβάλλουν στην καλύτερη σχολική επίδοση του μαθητή.
- ✚ Προτροπή από τους αρμόδιους φορείς της εκπαίδευσης να εισάγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καινοτόμες και εναλλακτικές δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου και να παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες. Με αυτό τον τρόπο, θα νιώθουν ότι είναι υπαρκτά πρόσωπα και μπορούν να συντελέσουν στην καλύτερευση του εκπαιδευτικού συστήματος.

- ✚ Συχνή πληροφόρηση των γονέων από μέρους της πολιτείας, μέσω ειδικών σεμιναρίων για τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών τους όσον αφορά τις σχολικές τους επιδόσεις, είτε αυτές είναι άσχημες, μέτριες ή καλές.
- ✚ Εφοδιασμός των σχολείων με περισσότερο οπτικοακουστικό εξοπλισμό. Ο διδάσκοντας, θα μπορεί να μεταδίδει καλύτερα τις γνώσεις του στους μαθητές του, καθώς επίσης και να τους εμπλουτίζει με περισσότερες (π.χ. μέσω της χρήσης του διαδικτύου).
- ✚ Ενθάρρυνση και υποστήριξη των νεότερων διδασκόντων από τη διοίκηση του σχολείου, ακόμα και όταν κάνουν λάθη στη διδασκαλία τους. Είναι λογικό, οι νεότεροι διδάσκοντες, λόγω της απειρίας τους να υποπίπτουν σε σφάλματα. Αυτό όμως δε μπορεί να τους αφαιρεί το δικαίωμα να συνεχίσουν, αφού ουσιαστικά μπορούν να μεταδώσουν νέες ιδέες στους μαθητές τους, καθώς έχουν πιο πολύ μεράκι και όρεξη να διδάξουν συγκριτικά με τους μεγαλύτερους.
- ✚ Συνεργασία Ελλήνων και ξένων εκπαιδευτικών, για την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και προβληματισμών που θα αφορούν κυρίως τις μορφές διδασκαλίας που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά της.
- ✚ Τέλος, η ψυχολογική υποστήριξη των καθηγητών, είναι αναγκαία, καθώς καθημερινά καλούνται να αντιμετωπίσουν πολλά και διαφορετικά προβλήματα που σχετίζονται είτε με τους μαθητές τους, είτε μεταξύ των ιδίων, είτε με τη διοίκηση του σχολείου. *«Ας μη ξεχνάμε ότι όταν ο εκπαιδευτικός, δεν αισθάνεται καλά με τον εαυτό του και δε μπορεί να λύσει τα δικά του προβλήματα, τότε δε μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος».*

«Όταν ο άνθρωπος πάρει σωστή εκπαίδευση, γίνεται θεϊκό και πολύ ήμερο ζώο, κι όταν δεν ανατραφεί αρκετά ή κατάλληλα, γίνεται το πιο άγριο απ' όσα γέννησε η φύση»

~ ΠΛΑΤΩΝ ~

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π.Α. και Μαυροειδής, Γ.Γ (2004) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Βερσέτης, Α.Β. (2003) *Διδακτική Α'. Γενική Διδακτική*. Ε' έκδοση, Αθήνα: Αθανασόπουλος, Σ. και Παπαδαμής, Σ.
- Γεωργίου, Σ. (2000) *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκούσια- Ρίζου, Μ. (2006) *Σχολική Πραγματικότητα. Πώς να αντιμετωπίζετε με επιτυχία τις δυσκολίες στην τάξη*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Βεργίδης Δ. και Σταμέλος Γ. (2007) Η υποεκπαίδευση στην Ελλάδα. Περιοδικό: *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τχ. 49, σελ. 199-223.
- Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α. και Τσιμπουκλή Α. (1999) *Νέες τεχνολογίες και εποπτικά μέσα διδασκαλίας, από το βιβλίο Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι Ομάδα Εκπαιδευομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 30/04/2010 από <http://anagnostika.blogspot.com/2008/09/blog-post.html>.
- Δελασσούλας, Λ. (2005) *Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική. Τόμος β'. Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τη θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.
- Ζαβλανός, Μ. (2003) *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζαφειριάδης, Κ., Δαρβούδης, Α. και Μπασίνα Δ. (2004) *Τα αποτελέσματα του τρίτου διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. για την πρόσληψη φιλολόγων: Ανάλυση και Προβληματισμοί*, Στο Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ. και Στραβάκου Π. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Καρδάρα, Α. (2004) *Το κρυφό σχολείο*. Εφημερίδα Προοπτική, σελ. 5-7.
- Κασσιμάτη, Αικ. (2009) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών (απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών)*. Ανακτήθηκε στις 12-05-2010, από <http://anoixtosxoleio.wordpress.com/2009/01/06/axiologisi/>
- Κασσωτάκης, Μ. (2007) *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2006) *Μάθηση και Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κατσίλλης, Ι. και Λώλου, Χ. (1999) *Επίδραση σημαντικών άλλων και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003) *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, όρια. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριακούσης, Γ.Α. (2000) *Στατιστικές Μέθοδοι*. Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ., Παπαδάμης Σ. και ΣΙΑ Ε.Ε
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000) *Η αιτιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001) *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωτούλα, Μ. (2000) *Ενιαίο σχολείο και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Λιακοπούλου, Μ., Φούκας, Β., Παπαστεφάνου, Χρ. και Πολίτης Δ. (2003) *Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου και σχολική πραγματικότητα: Η περίπτωση ενός*

δημοτικού σχολείου, στο Παπαναούμ Ζ. και Χατζηπαναγιώτου Π. (επιμ.), *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Λιγνού, Α. (2007) *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός- αποτελεσματική διδασκαλία: σύγχρονη ρητορεία ή πράξη*; Δημοσιεύθηκε στην Εκπαιδευτική Αρθρογραφία, Ανακτήθηκε στις 14-3-2010 από <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra31.htm>.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυροειδής Γ. και Τύπας Γ. (2001) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων. *Περιοδικό Επιθεώρηση*. τχ.5, σσ.147-152
- Μητσικοπούλου, Β. (2006) *Επίπεδο ύφους*. Ανακτήθηκε στις 21-02-2010 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_3/index.html.
- Μπαγάκης, Γ. (1999) *Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Εκπαιδευτική Κοινότητα.
- Νήμα Ε. και Καψάλης ΑΧ. (2002) *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παμουκτσόγλου Α. (2008) Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Περιοδικό: Επιθεώρηση*. τχ. 5, σελ. 87-90.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Εισαγωγή στη Θεματική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπανδρέου, Α. (2001) *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Πατούνα, Α. (2005) *Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π.: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών*, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή Γ. (2000) *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πετρίδου, Ε. (2003) *Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση*, στο Παπαναούμ Ζ. και Χατζηπαναγιώτου Π. (επιμ.), *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Πετρουλάκης, Ν.Β. (1992) *Προγράμματα. Εκπαιδευτικοί Στόχοι. Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης

- Πρίντζας, Γ. (2003) *Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*, στο Παπαναούμ Ζ. και Χατζηπαναγιώτου Π. (επιμ.), *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Ράπτης, Α. και Ράπτη Α. (2000) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, Στο Κόμης Β. (επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

- Ρεζ, Γ. (2005) *Η δημιουργία , η ανάπτυξη και η λειτουργία δικτύων και συμπράξεων για το άνοιγμα και την εν γένει ανταπόκριση ενός εκπαιδευτικού συστήματος στις σύγχρονες επιταγές*. Αθήνα: Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών.

- Σαϊτης, Χ. (2005) *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.

- Σκαμνέλου, Β. (2002) *Για την ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο: Νέοι ορίζοντες και κοπηλάτες σε πέτρινα νερά*. Ανακτήθηκε στις 11-02-2010, από <http://ipeir.pde.sch.gr/skamelou.pdf>

- Σολομών, Ι. (1999) *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Σταμέλος, Γ. και Βασιλόπουλος Α. (2004) *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Σταμέλος Γ. και Μπαρτζακλή Μ. (2005) *Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/Βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 19-12-2009, από [www.elemedu.upatras.gr/?section=589&itemid691=749&secondary=962&page864=1&tmpvars\[0\]\[action\]=g](http://www.elemedu.upatras.gr/?section=589&itemid691=749&secondary=962&page864=1&tmpvars[0][action]=g).

- Στελλάκου, Β. (2005) *Αρχική κατάρτιση και πρόσληψη εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Στο Τριλιανός, Α. και Καραμήνας, Ι. (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης.

- Σπυρέλλης, Ν. και Παυλάτου Ε. (2006) *Παιδαγωγική και Οργάνωση της Διδασκαλίας*. Ανακτήθηκε από http://www.chemeng.ntua.gr/content/news/newsdoc_132_22_5_2007.pdf

- Τριλιανός, Α.(1991) *Μεθοδολογία της Διδακτικής. Τόμος Α΄. Κριτική Προσέγγιση της Αποτελεσματικής Διδασκαλίας με βάση τα Πορίσματα της Σύγχρονης Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.

- Τριλιανός, Α. (2003) *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης.
- Τσακαλίδου, Α. (2000) *Σημειώσεις για το μάθημα Διδακτικής Μεθοδολογίας*, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 24-11-2010, από www.wikipedia.gr.
- Φλουρής, Η. (2002) *Αυτοαντίληψη, αυτογνωσία και επαγγελματικός προσανατολισμός*, στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ). *Συμβουλευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπώθητω.
- Φλουρής, Γ. και Πασιάς Γ. (2000) *Στο δρόμο προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλαμπίδης, Β. (2001) *Οργάνωση της Διδακτικής και της Μάθησης Γενικά*. Αθήνα: Gutenberg. Παιδαγωγική Σειρά.
- Χαρίσης, Α. (2005) *Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού και διευθυντή σχολικής μονάδας σε θέματα αξιολόγησης της μάθησης*, Στο Γεωργογιάννης Π. (επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Χατζηδήμου, Δ. (2000) *Η εκπαιδευτική πολιτική των δύο τελευταίων ετών: πορεία ανάβασης ή κατάβασης*, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας (Microteaching) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ. Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε στις 19-11-2009, από <http://web.auth.gr/virtualschool/1.3/TheoryResearch/CongressSolomon.html>.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003) *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*, στο Σαϊτης Χ. (2005) *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.
- Χρηστάκης, Κ. (2000) *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

- Χρυσαφίδης, Κ. (2000) *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Alexander R., Rose J. and Woodhead C. (1992) *Curriculum organisation and classroom practice in primary schools*. London: HMSO.
- Bennett, N., Desforges, C., Cockburn, A., and Wilkinson B. (1981) *The quality of pupil learning experiences: Interim report*. Lancaster, England: University of Lancaster, Center for Educational Research and Development.
- Borko, W., Livingston, C., McCaleb, J. and Mauro L. (1988) *Student teachers/ planning and post lesson reflections: Patterns and implications for teacher reflection*” In J. Calderhead (ed.) *Teachers/ professional learning*. Lewes: Falmer.
- Borich, G. (1988) *Effective teaching methods* London: Merrill Publishing Company.
- Borich, G. (1996) *Effective teaching method* London: Prentice-Hall.
- Crawford, J., Cage, N., Corno, L., Stayrouk, N., Mitman, A., Schunk, D. and Stallings J. (1978) *An experiment on teacher effectiveness and parent-assisted instruction in the third grade*. Three volumes, Stanford, Calif Grossman.
- Dowling, C. and Lui K. (2003) *Information and Communication Technology and the Teacher of future*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gage, N.L. (1976) *The Psychology of Teaching Methods*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Good, T. and Brophy J. (2000) *Looking in classrooms*. New York: Longman.

- Grossman, P., Wilson, S., Shulman, L. (1989) *Knowledge base for the beginning teacher*. Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching, In M.C. Reynolds (ed.). New York: Pergamon.

- Epstein, J. L. and Sanders M. G. (2002) *Family, School and Community Partnerships*, In M.H. Bornstein (Ed), *Handbook of Parenting: Practical Issues in Parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Flores, M.A. (2001) Person and Context in Becoming a New Teacher, *Journal of Education in Teaching*, Vol.23, pp 145-165

- Halliman, M.T. and Khmelkov V.T. (2001) Recent Developments in Teacher Education in the United States of America, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 16, pp. 3-5.

- Hill, N.E. (2001) Parenting and Academic Socialization as They Relate to School Readiness: The Role of Ethnicity and Family Income, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 33, pp.7-10.

- Hill, N.E. and Graft S.A. (2003) Parent-School Involvement and School Performance: Mediated Pathways Among Socioeconomically Comparable African-American and Euro – American Families, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 5, pp. 19-28.

- Hill, N. E. and Taylor L. C. (2004) *Parental School Involvement and Children's Academic Achievement*. Current Directions in Psychological Science.

- Lezotte, L. W. (1992) *Effective schools practices that work*. Okemos, MI: Effective Schools Products Ltd.

- Levine, D. and Lezotte, L. (1990) *Unusually Effective schools: A review and Analysis of Research and Practice*. Madison: NCESRD Publications.

- Medley, D. (1977) *Teacher competence and teacher effectiveness*, A review of process-product research. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.

- Miedel, R.B. and Reynolds, A.J. (1999) Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it Matter? *Journal of School Psychology*, Vol. 37, pp. 370-402.
- Moir, E. and Gless G. (2000) Quality Induction: *An Investment in Teachers*. New Teacher Center at the University of Santa Cruz. <http://www.newteachercenter.org/article-CCETQLnd.html>.
- Murray, H.G.(1983) Low inference classroom teaching behaviour and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, pp.75, 138-149
- Noye, D. and Piveteau J. (1999) *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή* (Trans. Ζέη Ε.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pagathivalthi Krishan V. (2003) *A vision for Effective Teaching*. Published by the Centre for Development of Teaching and Learning, Vol.7, pp.35-40.
- Reezigt, J. (2001) *A Framework for Effective School Improvement, final report for the ESI project*.
- Roseshine, B. and Furst N. (1971) Research on teacher performance criteria. Αναφέρεται στο B.O. Smith (Ed.), *Research in teacher education: A Symposium*. Englewood, Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Roseshine, B. and Stevens R. (1986) *Teaching functions*, In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Ryans, D.G (1960B) *Characteristics of effective teachers, their descriptions, comparisons and appraisal: A research study*. Washington. D.C: American council on Education.
- Stoll, L. Fink, D. and Earl L. (2003) *It's about Learning (and it's about me). What's in it for schools*. London: Routledge Palmer.

- Walberg, H. (1991) *Synthesis of research on teaching*. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching: third edition* (pp 214- 229), New York, Macmillan

- Wilson, S. and Shulman L. (1989) *Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching*, In M.C. Reynolds (ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon Press; Center for Educational Research, Stanford University.

ПАРТИНМА

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων ως προς φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό	Σύνολο
Ανδρας	36	36	36
Γυναίκα	64	64	64
Σύνολο	100	100	100

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων ως προς ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό	Σύνολο
21-25 ετών	2	2	2
26-35 ετών	25	25	25
36-45 ετών	37	37	37
46-55 ετών	29	29	29
άνω των 56 ετών	7	7	7
Σύνολο	100	100	100

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων ως προς χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια Υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό	Σύνολο
0-5 έτη	21	21	21
6-10 έτη	23	23	23
11-15 έτη	21	21	21
16-20 έτη	13	13	13
άνω των 20 ετών	22	22	22
Σύνολο	100	100	100

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων ως προς ειδικότητα

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό	Σύνολο
Θεολόγος	3	3	3
Φιλολόγος	27	27	27
Μαθηματικός	14	14	14
Φυσικός-Χημικός	8	8	8
Βιολόγος-Γεωλόγος	4	4	4
Καθηγητής Ξένων Γλωσσών	20	20	20

Κοινωνιολόγος-Οικονομολόγος	7	7	7
Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας	5	5	5
Καθηγητής Πληροφορικής	5	5	5
Καθηγητής Μουσικής-Καλλιτεχνικών	3	3	3
Καθηγητής Φυσικής Αγωγής	3	3	3
Άλλο	1	1	1
Σύνολο	100	100	100

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων ως προς τις Μεταπτυχιακές σπουδές της Επιστήμης της Αγωγής

Μεταπτυχιακές σπουδές της Επιστήμης της Αγωγής	Συχνότητα	Ποσοστό	Σύνολο
Δεν έχω Master's	72	72	72
Διδακτορικό	4	4	4
Σύνολο	24	24	24

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων ως προς τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. (σε ποσοστά)

Μεταβλητές	1 (=καθόλου)	2 (=λίγο)	3 (=μέτρια)	4 (=πολύ)	5 (=πάρα πολύ)	Σύνολο
1. Είναι ευγενικός και επικοινωνιακός με τους μαθητές του	0%	0%	7%	40%	53%	100%
2. Βάζει αρκετές εργασίες για το σπίτι	10%	26%	45%	17%	2%	100%
3. Χρήση των αμοιβών και των ποινών στους μαθητές του	5%	17%	40%	33%	5%	100%
4. Καθοδήγηση και ενθάρρυνση των μαθητών του για ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα	0%	0%	3%	44%	53%	100%
5. Ενθάρρυνση των καλών/δραστήριων μαθητών της τάξης του	6%	18%	23%	41%	12%	100%

6.	Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των πιο αδύνατων ή δειλών μαθητών της τάξης του στο μάθημα	0%	1%	14%	52%	33%	100%
7.	Δείχνει ενδιαφέρον για τους μαθητές του όχι μόνο σε σχέση με το γνωστικό τους, αλλά και το κοινωνικό τους προφίλ	3%	3%	25%	42%	27%	100%
8.	Γνωρίζει και λαμβάνει υπόψη του κατά την προετοιμασία και την διεξαγωγή της διδασκαλίας του τις ανάγκες και το μαθησιακό επίπεδο του μέσου όρου των μαθητών της τάξης του	0%	1%	13%	51%	35%	100%
9.	Λαμβάνει υπόψη κατά το σχεδιασμό και υλοποίηση του μαθήματος, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα	1%	1%	12%	58%	28%	100%
10.	Παρακολουθεί και αξιολογεί την όλη μαθησιακή πορεία και εξέλιξη του κάθε μαθητή του	0%	1%	6%	54%	39%	100%
10 ^α)	Ενημερώνει για όλα τα παραπάνω και ανατροφοδοτεί τους μαθητές τους σχετικά με την πρόοδό τους	0%	1%	5%	55%	39%	100%
11.	Κάνει συχνά χιούμορ και είναι φιλικός με τους μαθητές του	0%	4%	32%	39%	25%	100%
12.	Γίνεται δεικτικός και επιθετικός προς τους μαθητές που είναι ενοχλητικοί και δεν συμμορφώνονται με τις οδηγίες του	42%	27%	19%	10%	2%	100%
13.	Διαθέτει παιδαγωγικό τακτ (είναι διακριτικός, διαχειρίζεται με περίσκεψη τα προβλήματα της τάξης του, είναι ευέλικτος κ.ά.)	0%	2%	9%	42%	47%	100
14.	Επιβάλλει ποινές στους «άτακτους» μαθητές για να παραδειγματιστούν και οι υπόλοιποι	13%	25%	47%	14%	1%	100%
15.	Αξιολογεί όχι μόνο την πρόοδο του μαθητή αλλά και τη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη	1%	2%	24%	53%	20%	100%
16.	Κατά την τελική αξιολόγηση λαμβάνει πρώτιστα υπόψη του τη	3%	17%	49%	27%	4%	100%

γραφτή επίδοση των μαθητών του στα διαγωνίσματα						
17.	Συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών του, όταν το κρίνει αναγκαίο	1%	1%	13%	57%	28% 100%

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων ως προς τις διδακτικές στάσεις που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Μεταβλητές	1 (=καθόλου)	2 (=λίγο)	3 (=μέτρια)	4 (=πολύ)	5 (=πάρα πολύ)	Σύνολο
1. Έλεγχος της προγενέστερης γνώσης των μαθητών πριν την παροχή της νέας γνώσης	1%	3%	17%	52%	27%	100%
2. Προσδιορισμός και ανάλυση των στόχων κάθε καινούριας ενότητας πριν την επεξεργασία της	0%	0%	17%	57%	26%	100%
3. Παρουσίαση της ύλης στους μαθητές με καθαρή και κατανοητή γλώσσα	0%	0%	7%		44%	100%
4. Προσαρμογή του επιπέδου του μαθήματός σας και των γνωστικών απαιτήσεών σας στις δυνατότητες του μέσου όρου του γνωστικού επιπέδου των μαθητών της τάξης σας	0%	2%	11%	60%	27%	100%
5. <u>Μερική</u> αναμόρφωση του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος (στοχοθεσία, μεθοδολογία, δραστηριότητες), με δική σας πρωτοβουλία, και ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σας	0%	5%	20%	51%	24%	100%
6. <u>Ριζική</u> - ρηξικέλευθη αναμόρφωση του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος (στοχοθεσία, μεθοδολογία, δραστηριότητες), με δική σας πρωτοβουλία, και ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του	9%	19%	41%	26%	5%	100%

7. Χρήση της διάλεξης (μετωπικής διδασκαλίας) μέσα στην τάξη	4%	25%	43%	26%	2%	100%
8. Ελεύθερη έκφραση απόψεων και ιδεών των μαθητών (ελεύθερος διάλογος) κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1%	2%	28%	45%	24%	100%
9. Κατευθυνόμενος διάλογος με χρήση της μαιευτικής μεθόδου από εσάς	1%	5%	23%	48%	23%	100%
10. Συστηματική αξιοποίηση και χρήση του σχολικού εγχειριδίου κατά την ώρα της διδασκαλίας (π.χ. σχολιασμός των πινάκων, των φωτογραφιών, των διαγραμμάτων, των πρόσθετων πληροφοριών κ.λπ.)	1%	7%	23%	55%	14%	100%
11. Συχνή χρήση και αξιοποίηση εποπτικών μέσων – εκτός του σχολικού εγχειριδίου - (π.χ. φωτογραφιών, φιλμς, διαγραμμάτων, slides, Power Point κ.ά.) κατά τη διδασκαλία σας	0%	12%	27%	40%	21%	100%
12. Δυνατότητα έκφρασης αντιλόγου από πλευράς των μαθητών στην τάξη σε σχέση με τα δικά σας επιχειρήματα	0%	6%	26%	48%	20%	100%
13. Παροχή συγκεκριμένων οδηγιών για τη συμπλήρωση φυλλαδίων με ασκήσεις και τις εργασίες που δίνονται στους μαθητές για το σπίτι	0%	1%	16%	60%	23%	100%
14. Χρήση παραδειγμάτων για διασαφήνιση δυσνόητων όρων-εννοιών	0%	1%	10%	49%	40%	100%
15. Συχνή παροχή συμπληρωματικών φυλλαδίων στους μαθητές σας (πέραν του σχολικού εγχειριδίου με στόχο τη διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα των μαθητών σας	1%	4%	16%	45%	34%	100%
16. Συχνή παροχή φυλλαδίων στους μαθητές σας, με επικαιροποιημένες γνώσεις - πληροφορίες και δραστηριότητες επί των νέων ενοτήτων, με στόχο τη υποκατάσταση του σχολικού	6%	18%	30%	36%	10%	100%

εγχειριδίου στις ενότητες αυτές

17. Εξατομίκευση της διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	1%	8%	28%	40%	23%	100%
--	----	----	-----	-----	-----	------

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων ως προς την εφαρμογή των παρακάτω από μέρους του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διδακτικής του πράξης

Μεταβλητές	1 (=ποτέ)	2 (=σπάνια)	3 (=μερικές φορές)	4 (=συχνά)	5 (=πολύ συχνά)	Σύνολο
1. Εκπαιδευτικές επισκέψεις (μουσεία, εκπαιδευτικές εκδρομές, χώρους εργασίας, δημόσιες υπηρεσίες, κ.α.)	19%	33%	33%	12%	3%	100%
2. Οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες/εργασίες μέσα στην τάξη	7%	20%	47%	23%	3%	100%
3. Καταιγισμός ιδεών/ brainstorming (ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να εκφράσουν αυθόρμητα τις σκέψεις τους για ένα θέμα)	6%	10%	41%	37%	6%	100%
4. Δραματοποίηση ενοτήτων από τους μαθητές	16%	36%	34%	14%	0%	100%
5. Πρόσκληση εξειδικευμένων ομιλητών και ενημέρωση των μαθητών σε συγκεκριμένα θέματα στο πλαίσιο του μαθήματός σας	36%	40%	19%	4%	1%	100%
6. Ανάθεση, υλοποίηση & συστηματική παρακολούθηση σχεδίων δράσης (projects) με στόχο τη δημιουργική δραστηριοποίηση και συνεργασία των μαθητών εντός και εκτός σχολείου	12%	39%	30%	15%	4%	100%
7. Δειγματική διδασκαλία από τη μεριά σας προς άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας με στόχο τη διάχυση καλών διδακτικών πρακτικών που είχαν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στην τάξη σας	40%	36%	18%	4%	2%	100%
8. Αυτοαξιολόγηση των μαθητών (μέσω συμπλήρωσης από τους μαθητές φύλλων αυτοαξιολόγησης)	21%	32%	26%	17%	4%	100%

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων ως προς τις συμπεριφορές που επηρεάζουν την επικοινωνία δασκάλου και μαθητή μέσα στην τάξη

Μεταβλητές	1 (=καθόλου)	2 (=λίγο)	3 (=μέτρια)	4 (πολύ)	5 (=πάρα πολύ)	Σύνολο
1. Η ύπαρξη βλεμματικής επαφής μεταξύ δασκάλου - μαθητή (ο δάσκαλος να κοιτάει το μαθητή στα μάτια όταν απευθύνεται σε αυτόν και αντίστροφα)	1%	7%	18%	45%	29%	100%
2. Η ύπαρξη σωματικής επαφής δασκάλου-μαθητή (π.χ. χειραψία, χτύπημα στην πλάτη, φιλί κ.λπ.)	8%	18%	43%	27%	4%	100%
3. Η χρήση του μικρού ονόματος των μαθητών από τη μεριά του εκπαιδευτικού	0%	5%	23%	50%	22%	100%
4. Οι μαθητές να νιώθουν άνετα στο να συζητάνε με τον καθηγητή για προσωπικά τους θέματα ή προβληματισμούς και να ζητούν τη συμβουλή του	1%	12%	21%	52%	14%	100%
5. Η επικράτηση απόλυτης ησυχίας μέσα στην τάξη χωρίς διακοπή της διδασκαλίας από τους μαθητές	2%	17%	34%	41%	6%	100%
6. Η απότομη ανύψωση του τόνου της φωνής του εκπαιδευτικού σε περιπτώσεις φασαρίας	3%	11%	41%	30%	15%	100%
7. Η αποβολή μαθητή από την τάξη σε περιπτώσεις απειθαρχίας και ανυπακοής του	8%	19%	44%	22%	7%	100%
8. Ο αυτοσαρκασμός του εκπαιδευτικού	10%	15%	50%	21%	4%	100%
9. Η κατάθεση εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικών του εμπειριών	7%	14%	41%	33%	5%	100%
10. Η χρήση μη συμβατικού λεξιλογίου από τον εκπαιδευτικό στην τάξη (π.χ. χρήση όρων Αργκό)	17%	35%	28%	13%	7%	100%
11. Ο εκπαιδευτικός να δέχεται την	2%	12%	42%	35%	9%	100%

έκφραση θετικών ή κριτικών σχολίων από τους μαθητές του σχετικά με τη διδασκαλία του, ή τη στάση του πάνω σε θέματα διαχείρισης κρίσιμων θεμάτων της τάξης του

12. Η δεκτικότητα των μαθητών στις επικρίσεις ή τις ποινές που τους επιβάλλει ο καθ/τής	2%	8%	19%	53%	18%	100%
---	----	----	-----	-----	-----	------

13. Η επικοινωνία δασκάλου - γονέα με στόχο την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών και ανατροφοδότηση	0%	1%	15%	57%	27%	100%
---	----	----	-----	-----	-----	------

14. Η περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος και η διενέργεια συζήτησης με τους μαθητές όταν προκύπτει ένα σοβαρό θέμα που απασχολεί τους τελευταίους, σε βαθμό που εμποδίζει την ομαλή συμμετοχή τους στο μάθημα (π.χ. μαζική αποτυχία σε προηγούμενο τεστ)	1%	1%	15%	53%	30%	100%
--	----	----	-----	-----	-----	------

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων ως προς τα χαρακτηριστικά ή μέτρα της Διεύθυνσης του σχολείου μπορούν να επιδράσουν στην αποτελεσματική διδασκαλία

Μεταβλητές	1 (=διαφωνώ απόλυτα)	2 (=διαφωνώ)	3 (=ουδέτερος)	4 (=συμφωνώ)	5 (=συμφωνώ απόλυτα)	Σύνολο
1. Αξιόπιστη ενημέρωση από πλευράς διοίκησης του σχολείου σχετικά με εκπαιδευτικά περιφερειακά προγράμματα και έμπρακτη υποστήριξη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών του σχολείου σε αυτά	1%	4%	11%	58%	26%	100%
2. Διδασκαλία με ευθύνη της διεύθυνσης των σχολικών κανόνων συμπεριφοράς και επικοινωνίας από την αρχή της σχολικής χρονιάς	2%	5%	9%	49%	35%	100%
3. Η επιβολή παραδειγματικών τιμωριών στους μαθητές από μέρους της διεύθυνσης σε περιπτώσεις παραπομπής από τον εκπαιδευτικό	3%	8%	20%	51%	18%	100%
4. Παραδειγματικός σεβασμός των κοινωνικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών διαφορών των μαθητών	0%	4%	14%	38%	44%	100%
5. Συντηρητική αντιμετώπιση καινοτόμων/εναλλακτικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	12%	40%	17%	22%	9%	100%
6. Ανάθεση ρόλων και πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς του σχολείου (π.χ. οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, εκδρομών κ.ά.)	2%	4%	15%	59%	20%	100%
7. Προσωπική επικοινωνία και εξατομικευμένη υποστήριξη - έλλογη διευκόλυνση προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1%	1%	12%	62%	24%	100%
8. Προσωπική επίπληξη και ίσως επιβολή υπηρεσιακών	3%	13%	31%	43%	10%	100%

κυρώσεων σε περιπτώσεις
αρνητικών συμπεριφορών των
εκπαιδευτικών του σχολείου

9. Επαινετική στάση και διάχυση καλών πρακτικών που οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πιθανά εφαρμόζουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους	1%	2%	19%	63%	15%	100%
10. Ανάθεση ρόλου «Μέντορα» σε παλαιότερους εκπαιδευτικούς με στόχο την καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου των νέων και άπειρων εκπαιδευτικών του σχολείου	7%	6%	36%	34%	17%	100%
11. Καθιέρωση δειγματικών διδασκαλιών από τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν καλές διδακτικές πρακτικές στις τάξεις του, προς τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου με στόχο τη συζήτηση και την ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου	1%	7%	28%	44%	20%	100%
12. Προώθηση και ενίσχυση της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας	0%	0%	9%	61%	30%	100%
13. Διευκόλυνση του έργου του Σχολικού Συμβούλου στο πλαίσιο της επικοινωνίας του με τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς του (π.χ. τροποποίηση του ημερήσιου σχολικού προγράμματος)	1%	5%	14%	61%	19%	100%

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων ως προς την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού – γονέα, η οποία συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση επιφέροντας τα παρακάτω αποτελέσματα

Μεταβλητές	1 (διαφωνώ απόλυτα)	2 (=διαφωνώ)	3 (=ουδέτερος)	4 (=συμφωνώ)	5 (=συμφωνώ απόλυτα)	Σύνολο
1. Βελτιώνεται σταδιακά η απόδοση των μαθητών	0%	1%	15%	73%	11%	100%
2. Οι μαθητές κοινωνικοποιούνται πιο εύκολα	0%	3%	30%	51%	16%	100%
3. Ενισχύεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών	0%	3%	22%	62%	13%	100%
4. Επιλύονται άμεσα οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή	0%	10%	29%	50%	11%	100%
5. Ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες	0%	6%	25%	58%	11%	100%
6. Δημιουργείται στους μαθητές από νωρίς το αίσθημα της πειθαρχίας και υπακοής στους κανόνες του σχολείου	0%	7%	22%	57%	14%	100%
7. Αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών	0%	0%	8%	63%	29%	100%
8. Ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών	0%	3%	29%	56%	12%	100%
9. Ενισχύεται η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα	0%	8%	20%	54%	18%	100%

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων ως προς το ρόλο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Μεταβλητές	1 (=διαφωνώ απόλυτα)	2 (=διαφωνώ)	3 (=ουδέτερος)	4 (συμφωνώ)	5 (=συμφωνώ απόλυτα)	Σύνολο
1. Σας βοηθάει στη δημιουργική ανατροφοδότηση του διδακτικού σας έργου	1%	2%	18%	69%	10%	100%
2. Συντελεί στη άμβλυνση της δημιουργικότητάς σας	3%	15%	37%	38%	7%	100%
3. Μέσω αυτής αμφισβητείται το κύρος και η παιδαγωγική σας κατάρτιση	15%	46%	22%	17%	0%	100%
4. Νιώθετε πως πιθανή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου μπορεί να μην είναι έγκυρη και αξιόπιστη (π.χ. λόγω έλλειψης σαφών αξιολογικών κριτηρίων)	2%	17%	28%	45%	8%	100%
5. Αισθάνεστε φόβο και άγχος ότι μπορεί να αποδειχθεί πως υπάρχουν αδυναμίες στο διδακτικό σας έργο	10%	46%	25%	16%	3%	100%

Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων ως προς τις προϋποθέσεις για την επίτευξη της σύνδεσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία;

Μεταβλητές	1 (=διαφωνώ απόλυτα)	2 (=διαφωνώ)	3 (=ουδέτερος)	4 (συμφωνώ)	5 (=συμφωνώ απόλυτα)	Σύνολο
1. Να είστε ενημερωμένοι για το ρόλο της αξιολόγησης σε σχέση με το εκπαιδευτικό σας έργο	0%	0%	7%	62%	31%	100%
2. Να γνωρίζετε τα κριτήρια με βάση τα οποία θα διεξαχθεί η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σας έργου	0%	0%	6%	53%	41%	100%
3. Να έχετε πειστεί ότι η αξιολογική διαδικασία θα αποφέρει πραγματικά οφέλη	0%	0%	12%	47%	41%	100%

στη διδακτική σας
καθημερινότητα

4. Να έχει γίνει κατάλληλος προγραμματισμός από τη μεριά της πολιτείας ώστε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να ενσωματώνεται ομαλά στην όλη μαθησιακή διαδικασία	1%	3%	6%	50%	40%	100%
5. Να γίνεται τακτική επιμόρφωση με στόχο την ενίσχυση & ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου	0%	1%	10%	51%	38%	100%
6. Να γίνεται συστηματική επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο και την θετική αξιοποίηση της αξιολόγησης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου του δασκάλου	0%	1%	8%	56%	35%	100%

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΙΠΛΗΣ ΕΙΣΟΔΟΥ

Πίνακας 1: Χρήση αμοιβών και ποινών από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

			Αμοιβές και Ποινές			Σύνολο
			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Ηλικία	21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	15,6%	37,5%	46,9%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	10,0%	24,0%	30,0%	64,0%
	46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	33,3%	44,4%	22,2%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	12,0%	16,0%	8,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά ηλικία	22,0%	40,0%	38,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	22,0%	40,0%	38,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,247 ^a	2	,027
Likelihood Ratio	7,413	2	,025
Linear-by-Linear Association	7,126	1	,008
N of Valid Cases	100		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,92.

Πίνακας 2 : Ριζική-ρηξικέλευθη αναμόρφωση του ισχύοντος Α.Π από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

			Ριζική-ρηξικέλευθη αναμόρφωση του ισχύοντος Α.Π			
			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Ηλικία	21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	17,2%	45,3%	37,5%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	11,0%	29,0%	24,0%	64,0%
	46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	47,2%	33,3%	19,4%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	17,0%	12,0%	7,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά ηλικία	28,0%	41,0%	31,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	28,0%	41,0%	31,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,652 ^a	2	,005
Likelihood Ratio	10,473	2	,005
Linear-by-Linear Association	8,955	1	,003
N of Valid Cases	100		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,08.

Πίνακας 3: Κατάθεση εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικών του εμπειριών στους μαθητές του, σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

			Κατάθεση εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικών του εμπειριών			Σύνολο
			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Ηλικία	21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	14,1%	32,8%	53,1%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	9,0%	21,0%	34,0%	64,0%
	46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	2,8%	22,2%	75,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	1,0%	8,0%	27,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά ηλικία	10,0%	29,0%	61,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	10,0%	29,0%	61,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,632 ^a	2	,060
Likelihood Ratio	6,261	2	,044
Linear-by-Linear Association	5,575	1	,018
N of Valid Cases	100		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,60.

Πίνακας 4 : Δεκτικότητα των μαθητών στις επικρίσεις ή τις ποινές που τους επιβάλλει ο καθ/τής, σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

			Δεκτικότητα των μαθητών στις επικρίσεις ή τις ποινές που τους επιβάλλει ο καθ/τής			Σύνολο
			Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	
Ηλικία	21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	9,4%	20,3%	70,3%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	6,0%	13,0%	45,0%	64,0%
	46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	8,3%	41,7%	50,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	3,0%	15,0%	18,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά ηλικία	9,0%	28,0%	63,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	9,0%	28,0%	63,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,289 ^a	2	,071
Likelihood Ratio	5,171	2	,075
Linear-by-Linear Association	1,977	1	,160
N of Valid Cases	100		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,24.

Πίνακας 5: Αξιόπιστη ενημέρωση από τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με εκπαιδευτικά περιφερειακά προγράμματα, σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

			Αξιόπιστη ενημέρωση από τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με εκπαιδευτικά περιφερειακά προγράμματα			Σύνολο
			Διαφωνών	Ουδέτερος	Συμφωνών	
Ηλικία	21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	15,6%	32,8%	51,6%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	10,0%	21,0%	33,0%	64,0%
	46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	16,7%	55,6%	27,8%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	6,0%	20,0%	10,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά ηλικία	16,0%	41,0%	43,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	16,0%	41,0%	43,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,953 ^a	2	,051
Likelihood Ratio	6,058	2	,048
Linear-by-Linear Association	2,719	1	,099
N of Valid Cases	100		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,76.

Πίνακας 6: Προσωπική επικοινωνία και εξατομικευμένη υποστήριξη της διοίκησης προς τους εκπ/κούς του σχολείου, σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

			Προσωπική επικοινωνία και εξατομικευμένη υποστήριξη προς τους εκπ/κούς του σχολείου			Σύνολο
			Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	
Ηλικία	21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	1,6%	17,2%	81,3%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	1,0%	11,0%	52,0%	64,0%
	46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	19,4%	19,4%	61,1%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	7,0%	7,0%	22,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά ηλικία	8,0%	18,0%	74,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	8,0%	18,0%	74,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,537 ^a	2	,005
Likelihood Ratio	10,532	2	,005
Linear-by-Linear Association	8,578	1	,003
N of Valid Cases	100		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,88.

Πίνακας 7: Ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα μέσω της επικοινωνίας δασκαλού-γονέα, σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

			Ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα			Σύνολο
			Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	
Ηλικία	21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	8,0%	16,0%	40,0%	64,0%
	46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	,0%	11,1%	88,9%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	,0%	4,0%	32,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά ηλικία	8,0%	20,0%	72,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	8,0%	20,0%	72,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,951 ^a	2	,011
Likelihood Ratio	11,745	2	,003
Linear-by-Linear Association	8,836	1	,003
N of Valid Cases	100		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,88.

Πίνακας 8: Επίδραση της Αξιολόγησης του εκπ/κού έργου στην άμβλυνση της δημιουργικότητας σε σχέση με την ηλικία των ερωτώμενων

			Επίδραση της Αξιολόγησης του εκπ/κού έργου στην άμβλυνση της δημιουργικότητας			Σύνολο
			Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	
Ηλικία	21-45 ετών	Ποσοστά ανά ηλικία	10,9%	39,1%	50,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	7,0%	25,0%	32,0%	64,0%
	46 ετών και άνω	Ποσοστά ανά ηλικία	30,6%	33,3%	36,1%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	11,0%	12,0%	13,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά ηλικία	18,0%	37,0%	45,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	18,0%	37,0%	45,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,118 ^a	2	,047
Likelihood Ratio	5,896	2	,052
Linear-by-Linear Association	4,597	1	,032
N of Valid Cases	100		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,48.

Πίνακας 9: Ρόλος της γραπτής επίδοσης των μαθητών στην τελική τους αξιολόγηση από τον εκπ/κό, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων

			Ρόλος της γραπτής επίδοσης των μαθητών στα διαγωνίσματα για την τελική τους αξιολόγηση από τον εκπ/κό			Σύνολο
			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Χρόνια υπηρεσίας	0-15 έτη	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	24,6%	52,3%	23,1%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	16,0%	34,0%	15,0%	65,0%
	16 έτη και άνω	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	11,4%	42,9%	45,7%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	4,0%	15,0%	16,0%	35,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	20,0%	49,0%	31,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	20,0%	49,0%	31,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,153 ^a	2	,046
Likelihood Ratio	6,166	2	,046
Linear-by-Linear Association	5,805	1	,016
N of Valid Cases	100		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,00.

Πίνακας 10: Συχνή χρήση και αξιοποίηση των εποπτικών μέσων από τον εκπαιδευτικό, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων

			Συχνή χρήση και αξιοποίηση των εποπτικών μέσων			Σύνολο
			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Χρόνια Υπηρεσίας	0-15 έτη	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	12,3%	18,5%	69,2%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	8,0%	12,0%	45,0%	65,0%
	16 έτη και άνω	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	11,4%	42,9%	45,7%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	4,0%	15,0%	16,0%	35,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	12,0%	27,0%	61,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	12,0%	27,0%	61,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,092 ^a	2	,029
Likelihood Ratio	6,913	2	,032
Linear-by-Linear Association	2,356	1	,125
N of Valid Cases	100		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,20.

Πίνακας 11: Περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό και διενέργεια συζήτησης για ένα θέμα που απασχολεί τους μαθητές, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων

			Περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος και διενέργεια συζήτησης για ένα θέμα που απασχολεί τους μαθητές			Σύνολο
			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Χρόνια υπηρεσίας	0-15 έτη	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	24,6%	40,0%	35,4%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	16,0%	26,0%	23,0%	65,0%
	16 έτη και άνω	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	31,4%	60,0%	8,6%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	11,0%	21,0%	3,0%	35,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	27,0%	47,0%	26,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	27,0%	47,0%	26,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,618 ^a	2	,013
Likelihood Ratio	9,771	2	,008
Linear-by-Linear Association	4,806	1	,028
N of Valid Cases	100		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,10.

Πίνακας 12: Δημιουργία στους μαθητές από νωρίς του αισθήματος πειθαρχίας και υπακοής στους κανόνες του σχολείου, μέσω της επικοινωνίας δασκάλου-γονέα, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων

			Δημιουργία στους μαθητές από νωρίς του αισθήματος πειθαρχίας και υπακοής στους κανόνες του σχολείου			Σύνολο	
			Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ		
Χρόνια υπηρεσίας	0-15 έτη	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	7,7%	43,1%	49,2%	100,0%	
		Ποσοστά επί του συνόλου	5,0%	28,0%	32,0%	65,0%	
	16 έτη και άνω	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	25,7%	40,0%	34,3%	100,0%	
		Ποσοστά επί του συνόλου	9,0%	14,0%	12,0%	35,0%	
		Σύνολο	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	14,0%	42,0%	44,0%	100,0%
			Ποσοστά επί του συνόλου	14,0%	42,0%	44,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,484 ^a	2	,039
Likelihood Ratio	6,209	2	,045
Linear-by-Linear Association	4,996	1	,025
N of Valid Cases	100		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,90.

Πίνακας 13: Δημιουργία αισθήματος φόβου και άγχους στους εκπ/κούς, ότι μέσω της αξιολόγησής τους, πρόκειται να αποδειχθούν αδυναμίες στη διδασκαλία τους, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων

			Δημιουργία αισθήματος φόβου και άγχους στους εκπ/κους για ύπαρξη αδυναμιών στο διδακτικό τους έργο			Σύνολο
			Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	
Χρόνια υπηρεσίας	0-15 έτη	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	58,5%	29,2%	12,3%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	38,0%	19,0%	8,0%	65,0%
	16 έτη και άνω	Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	51,4%	17,1%	31,4%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	18,0%	6,0%	11,0%	35,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά χρόνια υπηρεσίας	56,0%	25,0%	19,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	56,0%	25,0%	19,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,908 ^a	2	,052
Likelihood Ratio	5,742	2	,057
Linear-by-Linear Association	2,513	1	,113
N of Valid Cases	100		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,65.

Πίνακας 14: Έγκαιρη πληροφόρηση των εκπ/κών, γονέων και μαθητών από τη διοίκηση του σχολείου για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που πρόκειται να υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, σε σχέση με την κατοχή δεύτερου πτυχίου των ερωτώμενων

			Υπαρξη έγκαιρης πληροφόρησης των εκπ/κών, γονέων και μαθητών από τη διοίκηση του σχολείου			Σύνολο
			Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	
Δεύτερο πτυχίο στις Επιστήμες της Αγωγής	Δεν έχω	Ποσοστά ανά Δεύτερο πτυχίο	44,4%	38,9%	16,7%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	32,0%	28,0%	12,0%	72,0%
	Έχω	Ποσοστά ανά Δεύτερο πτυχίο	71,4%	21,4%	7,1%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	20,0%	6,0%	2,0%	28,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά Δεύτερο πτυχίο	52,0%	34,0%	14,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	52,0%	34,0%	14,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,937 ^a	2	,051
Likelihood Ratio	6,126	2	,047
Linear-by-Linear Association	5,159	1	,023
N of Valid Cases	100		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,92.

Πίνακας 15: Δεύτερο πτυχίο στις Μεταπτυχιακές σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής και Επίδραση της αξιολόγησης του εκπ/κού έργου στην άμβλυνση της δημιουργικότητας του εκπαιδευτικού σε σχέση με την κατοχή δεύτερου πτυχίου των ερωτώμενων

			Συμβολή της αξιολόγησης σας στην άμβλυνση της δημιουργικότητάς σας			
			Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	
Δεύτερο πτυχίο στις Επιστήμες της Αγωγής	Δεν έχω	Ποσοστά ανά δεύτερο πτυχίο	58,3%	27,8%	13,9%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	42,0%	20,0%	10,0%	72,0%
	Έχω	Ποσοστά ανά δεύτερο πτυχίο	67,9%	7,1%	25,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	19,0%	2,0%	7,0%	28,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά δεύτερο πτυχίο	61,0%	22,0%	17,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	61,0%	22,0%	17,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,666 ^a	2	,059
Likelihood Ratio	6,478	2	,039
Linear-by-Linear Association	,009	1	,926
N of Valid Cases	100		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,76.

Πίνακας 16: Καθοδήγηση και ενθάρρυνση από τον εκπ/κό προς τους μαθητές του για ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

			Καθοδήγηση και ενθάρρυνση από τον εκπ/κό προς τους μαθητές του για ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα			Σύνολο
			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Φύλο	Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	17,2%	23,4%	59,4%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	11,0%	15,0%	38,0%	64,0%
	Άνδρας	Ποσοστά ανά φύλο	36,1%	22,2%	41,7%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	13,0%	8,0%	15,0%	36,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά φύλο	24,0%	23,0%	53,0%	100,0%	
	Ποσοστά επί του συνόλου	24,0%	23,0%	53,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,816 ^a	2	,090
Likelihood Ratio	4,706	2	,095
Linear-by-Linear Association	4,462	1	,035
N of Valid Cases	100		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,28.

Πίνακας 16: Συχνή παροχή φυλλαδίων στους μαθητές με επικαιροποιημένες γνώσεις, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

			Συχνή παροχή φυλλαδίων στους μαθητές σας με επικαιροποιημένες γνώσεις, με στόχο την υποκατάσταση του σχολικού εγχειριδίου στις ενότητες αυτές			Σύνολο
			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Φύλο	Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	17,2%	28,1%	54,7%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	11,0%	18,0%	35,0%	64,0%
	Άνδρας	Ποσοστά ανά φύλο	36,1%	33,3%	30,6%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	13,0%	12,0%	11,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά φύλο	24,0%	30,0%	46,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	24,0%	30,0%	46,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,563 ^a	2	,038
Likelihood Ratio	6,592	2	,037
Linear-by-Linear Association	6,489	1	,011
N of Valid Cases	100		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,64.

Πίνακας 17: Φύλο και Ανάθεση, υλοποίηση& συστηματική παρακολούθηση σχεδίων projects από τον εκπαιδευτικό, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

			Ανάθεση, υλοποίηση& συστηματική παρακολούθηση σχεδίων projects			Σύνολο
			Λίγες φορές	Μερικές φορές	Πολλές φορές	
Φύλο	Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	6,3%	15,6%	78,1%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	4,0%	10,0%	50,0%	64,0%
	Άνδρας	Ποσοστά ανά φύλο	19,4%	27,8%	52,8%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	7,0%	10,0%	19,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά φύλο	11,0%	20,0%	69,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	11,0%	20,0%	69,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,493 ^a	2	,024
Likelihood Ratio	7,321	2	,026
Linear-by-Linear Association	7,309	1	,007
N of Valid Cases	100		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,96.

Πίνακας 18: Χρήση του μικρού ονόματος των μαθητών από τη μεριά του εκπαιδευτικού, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

			Χρήση του μικρού ονόματος των μαθητών από τη μεριά του εκπαιδευτικού			Σύνολο
			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Φύλο	Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	3,1%	26,6%	70,3%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	2,0%	17,0%	45,0%	64,0%
	Ανδρας	Ποσοστά ανά φύλο	16,7%	30,6%	52,8%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	6,0%	11,0%	19,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά φύλο	8,0%	28,0%	64,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	8,0%	28,0%	64,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,519 ^a	2	,038
Likelihood Ratio	6,317	2	,042
Linear-by-Linear Association	5,420	1	,020
N of Valid Cases	100		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,88.

Πίνακας 19: Δεκτικότητα των μαθητών στις επικρίσεις ή τις ποινές που τους επιβάλλει ο καθ/τής, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

			Δεκτικότητα των μαθητών στις επικρίσεις ή τις ποινές που τους επιβάλλει ο καθ/τής			Σύνολο
			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Φύλο	Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	6,3%	21,9%	71,9%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	4,0%	14,0%	46,0%	64,0%
	Άνδρας	Ποσοστά ανά φύλο	13,9%	38,9%	47,2%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	5,0%	14,0%	17,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά φύλο	9,0%	28,0%	63,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	9,0%	28,0%	63,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,098 ^a	2	,047
Likelihood Ratio	6,031	2	,049
Linear-by-Linear Association	5,552	1	,018
N of Valid Cases	100		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,24.

Πίνακας 20: Επικοινωνία δασκάλου-γονέα με στόχο την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών και ανατροφοδότηση

			Επικοινωνία δασκάλου-γονέα με στόχο την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών και ανατροφοδότηση			Σύνολο
			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Φύλο	Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	40,6%	42,2%	17,2%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	26,0%	27,0%	11,0%	64,0%
	Ανδρας	Ποσοστά ανά φύλο	72,2%	16,7%	11,1%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	26,0%	6,0%	4,0%	36,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά φύλο		52,0%	33,0%	15,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου		52,0%	33,0%	15,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,538 ^a	2	,008
Likelihood Ratio	9,906	2	,007
Linear-by-Linear Association	6,073	1	,014
N of Valid Cases	100		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,40.

Πίνακας 21: Περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό για συζήτηση ενός σοβαρού θέματος που απασχολεί τους μαθητές, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

			Περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος για συζήτηση ενός σοβαρού θέματος που απασχολεί τους μαθητές			Σύνολο
			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Φύλο	Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	17,2%	56,3%	26,6%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	11,0%	36,0%	17,0%	64,0%
	Άνδρας	Ποσοστά ανά φύλο	44,4%	30,6%	25,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	16,0%	11,0%	9,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά φύλο	27,0%	47,0%	26,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	27,0%	47,0%	26,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,598 ^a	2	,008
Likelihood Ratio	9,496	2	,009
Linear-by-Linear Association	3,575	1	,059
N of Valid Cases	100		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,36.

Πίνακας 22: Αξιόπιστη ενημέρωση από τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με εκπαιδευτικά περιφερειακά προγράμματα, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

			Αξιόπιστη ενημέρωση από τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με εκπαιδευτικά περιφερειακά προγράμματα			Σύνολο
			Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	
Φύλο	Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	9,4%	37,5%	53,1%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	6,0%	24,0%	34,0%	64,0%
	Άνδρας	Ποσοστά ανά φύλο	27,8%	47,2%	25,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	10,0%	17,0%	9,0%	36,0%
Σύνολο		Ποσοστά ανά φύλο	16,0%	41,0%	43,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	16,0%	41,0%	43,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,646 ^a	2	,008
Likelihood Ratio	9,756	2	,008
Linear-by-Linear Association	9,549	1	,002
N of Valid Cases	100		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,76.

Πίνακας 23: Επίδραση της αξιολόγησης του εκπ/κού έργου στην άμβλυνση της δημιουργικότητάς του εκπαιδευτικού, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

			Επίδραση της αξιολόγησης του εκπ/κού έργου στην άμβλυνση της δημιουργικότητάς σας			Σύνολο
			Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	
Φύλο	Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	23,4%	28,1%	48,4%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	15,0%	18,0%	31,0%	64,0%
	Ανδρας	Ποσοστά ανά φύλο	8,3%	52,8%	38,9%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	3,0%	19,0%	14,0%	36,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά φύλο		18,0%	37,0%	45,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου		18,0%	37,0%	45,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,171 ^a	2	,028
Likelihood Ratio	7,399	2	,025
Linear-by-Linear Association	,126	1	,722
N of Valid Cases	100		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,48.

Πίνακας 24: Ρόλος της αξιολόγησης του εκπ/κού έργου στην αμφισβήτηση του κύρους και της παιδαγωγική κατάρτισης του εκπαιδευτικού, σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

			Ρόλος της αξιολόγησής σας στην αμφισβήτηση του κύρους και της παιδαγωγική σας κατάρτισης			Σύνολο
			Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	
Φύλο	Γυναίκα	Ποσοστά ανά φύλο	68,8%	20,3%	10,9%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	44,0%	13,0%	7,0%	64,0%
	Άνδρας	Ποσοστά ανά φύλο	47,2%	25,0%	27,8%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	17,0%	9,0%	10,0%	36,0%
Σύνολο	Ποσοστά ανά φύλο		61,0%	22,0%	17,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου		61,0%	22,0%	17,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,824 ^a	2	,054
Likelihood Ratio	5,693	2	,058
Linear-by-Linear Association	5,726	1	,017
N of Valid Cases	100		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,12.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Στο πλαίσιο εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας, με θέμα: «Οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Β'/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία» επιδιώκω να διερευνήσω:

- Τα χαρακτηριστικά που διέπουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό
- Τις συμπεριφορές και τις διδακτικές στάσεις που καθορίζουν και ενισχύουν την αποτελεσματική διδασκαλία
- Τους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις που θα μας δώσετε πρόκειται να χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Με δεδομένο ότι η συμβολή σας στη διεξαγωγή της έρευνάς μου αυτής είναι καθοριστική σας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγο από το χρόνο σας προκειμένου να το συμπληρώσετε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την ανταπόκρισή σας.

Η φοιτήτρια

Ζαπαντιώτη Ζαχαρία

Νο ερωτηματολογίου:
Ημερομηνία συμπλήρωσης:
Συμπληρώθηκε πλήρως:
Σχολείο:
Πόλη:

ΜΕΡΟΣ Α': ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

Άνδρας ☐

Γυναίκα ☐

2. Ηλικία:

21 – 25 ετών ☐

36 – 45 ετών ☐

άνω των 56 ετών ☐

26 – 35 ετών ☐

46 – 55 ετών ☐

3. Χρόνια υπηρεσίας:

0 - 5 έτη ☐

11 – 15 έτη ☐

άνω των 20 ετών ☐

6 – 10 έτη ☐

16 – 20 έτη ☐

4. Ειδικότητα:

Θεολόγος ☐

Κοινωνιολόγος – Οικονομολόγος ☐

Φιλολόγος ☐

Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας ☐

Μαθηματικός ☐

Καθηγητής Πληροφορικής ☐

Φυσικός – Χημικός ☐

Καθηγητής Μουσικής – Καλλιτεχνικών ☐

Βιολόγος – Γεωλόγος ☐

Καθηγητής Φυσικής Αγωγής ☐

Καθηγητής Ξένων Γλωσσών ☐

Άλλο:.....

5. Έχετε δεύτερο πτυχίο;

Master's ☐

Διδακτορικό ☐

δεν έχω ☐

ΜΕΡΟΣ Β' : ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

6. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω συμπεριφορές χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό;

(Κυκλώστε τον αριθμό της επιλογής σας στην κάθε γραμμή οριζοντίως)

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Είναι ευγενικός και επικοινωνιακός με τους μαθητές του	1	2	3	4	5
2. Βάζει αρκετές εργασίες για το σπίτι	1	2	3	4	5
3. Χρησιμοποιεί τακτικά τη μέθοδο των αμοιβών και των ποινών στους μαθητές του	1	2	3	4	5
4. Καθοδηγεί και ενθαρρύνει τους μαθητές του για ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα	1	2	3	4	5
5. Ενθαρρύνει ουσιαστικά τους καλούς /δραστήριους μαθητές της τάξης του	1	2	3	4	5
6. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των πιο αδύνατων ή δειλών μαθητών της τάξης του στο μάθημα	1	2	3	4	5
7. Δείχνει ενδιαφέρον για τους μαθητές του όχι μόνο σε σχέση με το γνωστικό τους, αλλά και το κοινωνικό τους προφίλ	1	2	3	4	5
8. Γνωρίζει και λαμβάνει υπόψη του κατά την προετοιμασία και την διεξαγωγή της διδασκαλίας του τις ανάγκες και το μαθησιακό επίπεδο του μέσου όρου των μαθητών της τάξης του	1	2	3	4	5
9. Λαμβάνει υπόψη κατά το σχεδιασμό και υλοποίηση του μαθήματος, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα	1	2	3	4	5
10. Παρακολουθεί και αξιολογεί την όλη μαθησιακή πορεία και εξέλιξη του κάθε μαθητή του	1	2	3	4	5
10 α) Ενημερώνει για όλα τα παραπάνω και ανατροφοδοτεί τους μαθητές τους σχετικά με την πρόδοό τους					
11. Κάνει συχνά χιούμορ και είναι φιλικός με τους μαθητές του	1	2	3	4	5
12. Γίνεται δεικτικός και επιθετικός προς τους μαθητές που είναι ενοχλητικοί και δεν συμμορφώνονται με τις οδηγίες του	1	2	3	4	5
13. Διαθέτει παιδαγωγικό τακτ (είναι διακριτικός, διαχειρίζεται με περίσκεψη τα προβλήματα της τάξης του, είναι ευέλικτος	1	2	3	4	5

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
κ.ά.)					
14. Επιβάλλει ποινές στους «άτακτους» μαθητές για να παραδειγματιστούν και οι υπόλοιποι	1	2	3	4	5
15. Αξιολογεί όχι μόνο την πρόοδο του μαθητή αλλά και τη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
16. Κατά την τελική αξιολόγηση λαμβάνει πρώτιστα υπόψη του τη γραπτή επίδοση των μαθητών του στα διαγωνίσματα	1	2	3	4	5
17. Συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών του, όταν το κρίνει αναγκαίο	1	2	3	4	5

7. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω διδακτικές στάσεις ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σας;

(Κυκλώστε τον αριθμό της επιλογής σας στην κάθε γραμμή οριζοντίως)

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Έλεγχος της προγενέστερης γνώσης των μαθητών πριν την παροχή της νέας γνώσης	1	2	3	4	5
2. Προσδιορισμός και ανάλυση των στόχων κάθε καινούριας ενότητας πριν την επεξεργασία της	1	2	3	4	5
3. Παρουσίαση της ύλης στους μαθητές με καθαρή και κατανοητή γλώσσα	1	2	3	4	5
4. Προσαρμογή του επιπέδου του μαθήματός σας και των γνωστικών απαιτήσεών σας στις δυνατότητες του μέσου όρου του γνωστικού επιπέδου των μαθητών της τάξης σας	1	2	3	4	5
5. <u>Μερική</u> αναμόρφωση του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος (στοχοθεσία, μεθοδολογία, δραστηριότητες), με δική σας πρωτοβουλία, και ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σας	1	2	3	4	5
6. <u>Ριζική - ρηξικέλευθη</u> αναμόρφωση του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος (στοχοθεσία, μεθοδολογία, δραστηριότητες), με	1	2	3	4	5

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
δική σας πρωτοβουλία, και ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του					
7. Χρήση της διάλεξης (μετωπικής διδασκαλίας) μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
8. Ελεύθερη έκφραση απόψεων και ιδεών των μαθητών (ελεύθερος διάλογος) κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1	2	3	4	5
9. Κατευθυνόμενος διάλογος με χρήση της μαιευτικής μεθόδου από εσάς	1	2	3	4	5
10. Συστηματική αξιοποίηση και χρήση του σχολικού εγχειριδίου κατά την ώρα της διδασκαλίας (π.χ. σχολιασμός των πινάκων, των φωτογραφιών, των διαγραμμάτων, των πρόσθετων πληροφοριών κ.λπ.)	1	2	3	4	5
11. Συχνή χρήση και αξιοποίηση εποπτικών μέσων – εκτός του σχολικού εγχειριδίου - (π.χ. φωτογραφιών, φιλμς, διαγραμμάτων, slides, Power Point κ.ά.) κατά τη διδασκαλία σας	1	2	3	4	5
12. Δυνατότητα έκφρασης αντιλόγου από πλευράς των μαθητών στην τάξη σε σχέση με τα δικά σας επιχειρήματα	1	2	3	4	5
13. Παροχή συγκεκριμένων οδηγιών για τη συμπλήρωση φυλλαδίων με ασκήσεις και τις εργασίες που δίνονται στους μαθητές για το σπίτι	1	2	3	4	5
14. Χρήση παραδειγμάτων για διασαφήνιση δυσνόητων όρων-ενοιών	1	2	3	4	5
15. Συχνή παροχή συμπληρωματικών φυλλαδίων στους μαθητές σας (πέραν του σχολικού εγχειριδίου), με επικαιροποιημένες ή πρόσθετες πληροφορίες και δραστηριότητες επί της νέας γνώσης, με στόχο τη διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα των μαθητών σας	1	2	3	4	5
16. Συχνή παροχή φυλλαδίων στους μαθητές σας, με επικαιροποιημένες γνώσεις - πληροφορίες και δραστηριότητες επί των νέων εννοιών, με στόχο τη υποκατάσταση του σχολικού εγχειριδίου στις ενότητες αυτές	1	2	3	4	5

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
17. Εξατομίκευση της διδασκαλίας (μέσω ειδικών ασκήσεων ή εξατομικευμένων διευκρινήσεων) σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	1	2	3	4	5

8. Πόσο συχνά εφαρμόζετε τα παρακάτω στο πλαίσιο της διδακτικής σας πράξης;

(Κυκλώστε τον αριθμό της επιλογής σας στην κάθε γραμμή οριζοντίως)

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Εκπαιδευτικές επισκέψεις (μουσεία, εκπαιδευτικές εκδρομές, χώρους εργασίας, δημόσιες υπηρεσίες, κ.α.)	1	2	3	4	5
2. Οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες/εργασίες μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
3. Καταιγισμός ιδεών/ brainstorming (ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να εκφράσουν αυθόρμητα τις σκέψεις τους για ένα θέμα)	1	2	3	4	5
4. Δραματοποίηση ενοτήτων από τους μαθητές	1	2	3	4	5
5. Πρόσκληση εξειδικευμένων ομιλητών και ενημέρωση των μαθητών σε συγκεκριμένα θέματα στο πλαίσιο του μαθήματός σας	1	2	3	4	5
6. Ανάθεση, υλοποίηση & συστηματική παρακολούθηση σχεδίων δράσης (projects) με στόχο τη δημιουργική δραστηριοποίηση και συνεργασία των μαθητών εντός και εκτός σχολείου	1	2	3	4	5
7. Δειγματική διδασκαλία από τη μεριά σας προς άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (της ίδιας με τη δική σας ή και άλλων ειδικοτήτων) με στόχο τη διάχυση καλών διδακτικών πρακτικών που είχαν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στην τάξη σας	1	2	3	4	5
8. Αυτοαξιολόγηση των μαθητών (μέσω συμπλήρωσης από τους μαθητές φύλλων αυτοαξιολόγησης)	1	2	3	4	5

9. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω συμπεριφορές επηρεάζουν την επικοινωνία δασκάλου και μαθητή μέσα στην τάξη;

(Κυκλώστε τον αριθμό της επιλογής σας στην κάθε γραμμή οριζοντίως)

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Η ύπαρξη βλεμματικής επαφής μεταξύ δασκάλου - μαθητή (ο δάσκαλος να κοιτάει το μαθητή στα μάτια όταν απευθύνεται σε αυτόν και αντίστροφα)	1	2	3	4	5
2. Η ύπαρξη σωματικής επαφής δασκάλου-μαθητή (π.χ. χειραψία, χτύπημα στην πλάτη, φιλή κ.λπ.)	1	2	3	4	5
3. Η χρήση του μικρού ονόματος των μαθητών από τη μεριά του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
4. Οι μαθητές να νιώθουν άνετα στο να συζητάνε με τον καθηγητή για προσωπικά τους θέματα ή προβληματισμούς και να ζητιάνε τη συμβουλή του	1	2	3	4	5
5. Η επικράτηση απόλυτης ησυχίας μέσα στην τάξη χωρίς διακοπή της διδασκαλίας από τους μαθητές	1	2	3	4	5
6. Η απότομη ανύψωση του τόνου της φωνής του εκπαιδευτικού σε περιπτώσεις φασαρίας	1	2	3	4	5
7. Η αποβολή μαθητή από την τάξη σε περιπτώσεις απειθαρχίας και ανυπακοής του	1	2	3	4	5
8. Ο αυτοσαρκασμός του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
9. Η κατάθεση εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικών του εμπειριών	1	2	3	4	5
10.					
11. Η χρήση μη συμβατικού λεξιλογίου από τον εκπαιδευτικό στην τάξη (π.χ. χρήση όρων Αργκό)	1	2	3	4	5
12. Ο εκπαιδευτικός να δέχεται την έκφραση θετικών ή κριτικών σχολίων από τους μαθητές του σχετικά με τη διδασκαλία του, ή τη στάση του πάνω σε θέματα διαχείρισης κρίσιμων θεμάτων της τάξης του	1	2	3	4	5
13. Η δεκτικότητα των μαθητών στις	1	2	3	4	5

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
επικρίσεις ή τις ποινές που τους επιβάλλει ο καθ/τής					
14. Η επικοινωνία δασκάλου - γονέα με στόχο την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών και ανατροφοδότηση	1	2	3	4	5
15. Η περιπτωσιακή διακοπή του μαθήματος και η διενέργεια συζήτησης με τους μαθητές όταν προκύπτει ένα σοβαρό θέμα που απασχολεί τους τελευταίους, σε βαθμό που εμποδίζει την ομαλή συμμετοχή τους στο μάθημα (π.χ. μαζική αποτυχία σε προηγούμενο τεστ)	1	2	3	4	5

10. Συμφωνείτε ότι τα ακόλουθα χαρακτηριστικά ή μέτρα της Διεύθυνσης του σχολείου μπορούν να επιδράσουν στην αποτελεσματική διδασκαλία;

(Κυκλώστε τον αριθμό της επιλογής σας στην κάθε γραμμή οριζοντίως)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Αξιόπιστη ενημέρωση από πλευράς διοίκησης του σχολείου σχετικά με εκπαιδευτικά περιφερειακά προγράμματα και έμπρακτη υποστήριξη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών του σχολείου σε αυτά	1	2	3	4	5
2. Ύπαρξη έγκαιρης πληροφόρησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών του σχολείου για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που πρόκειται να υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	1	2	3	4	5
3. Διδασκαλία με ευθύνη της διεύθυνσης των σχολικών κανόνων συμπεριφοράς και επικοινωνίας από την αρχή της σχολικής χρονιάς	1	2	3	4	5
4. Η επιβολή παραδειγματικών τιμωριών στους μαθητές από μέρους της διεύθυνσης σε	1	2	3	4	5

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
περιπτώσεις παραπομπής από τον εκπαιδευτικό					
5. Παραδειγματικός σεβασμός των κοινωνικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών διαφορών των μαθητών	1	2	3	4	5
6. Συντηρητική αντιμετώπιση καινοτόμων/εναλλακτικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1	2	3	4	5
7. Ανάθεση ρόλων και πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς του σχολείου (π.χ. οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, εκδρομών κ.ά.)	1	2	3	4	5
8. Προσωπική επικοινωνία και εξατομικευμένη υποστήριξη - έλλογη διευκόλυνση προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1	2	3	4	5
9. Προσωπική επίπληξη και ίσως επιβολή υπηρεσιακών κυρώσεων σε περιπτώσεις αρνητικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών του σχολείου	1	2	3	4	5
10. Επαινετική στάση και διάχυση καλών πρακτικών που οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πιθανά εφαρμόζουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους	1	2	3	4	5
11. Ανάθεση ρόλου «Μέντορα» σε παιδιότερους εκπαιδευτικούς με στόχο την καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου των νέων και άπειρων εκπαιδευτικών του σχολείου	1	2	3	4	5
12. Καθιέρωση δειγματικών διδασκαλιών από τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν καλές	1	2	3	4	5

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
διδασκτικές πρακτικές στις τάξεις του, προς τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου με στόχο τη συζήτηση και την ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου					
13. Προώθηση και ενίσχυση της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
14. Διευκόλυνση του έργου του Σχολικού Συμβούλου στο πλαίσιο της επικοινωνίας του με τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς του (π.χ. τροποποίηση του ημερήσιου σχολικού προγράμματος)	1	2	3	4	5

11. Συμφωνείτε ότι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού – γονέα συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση επιφέροντας τα παρακάτω αποτελέσματα;

(Κυκλώστε τον αριθμό της επιλογής σας στην κάθε γραμμή οριζοντίως)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Βελτιώνεται σταδιακά η απόδοση των μαθητών	1	2	3	4	5
2. Οι μαθητές κοινωνικοποιούνται πιο εύκολα	1	2	3	4	5
3. Ενισχύεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών	1	2	3	4	5
4. Επιλύονται άμεσα οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή	1	2	3	4	5
5. Ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
6. Δημιουργείται στους μαθητές από νωρίς το αίσθημα της πειθαρχίας και υπακοής στους κανόνες του σχολείου	1	2	3	4	5
7. Αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών	1	2	3	4	5
8. Ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών	1	2	3	4	5
9. Ενισχύεται η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα	1	2	3	4	5

12. Συμφωνείτε ότι ο ρόλος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σας έργου συντελεί στα ακόλουθα;

(Κυκλώστε τον αριθμό της επιλογής σας στην κάθε γραμμή οριζοντίως)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Σας βοηθάει στη δημιουργική ανατροφοδότηση του διδακτικού σας έργου	1	2	3	4	5
2. Συντελεί στη άμβλυνση της δημιουργικότητάς σας	1	2	3	4	5
3. Μέσω αυτής αμφισβητείται το κύρος και η παιδαγωγική σας κατάρτιση	1	2	3	4	5
4. Νιώθετε πως πιθανή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου μπορεί να μην είναι έγκυρη και αξιόπιστη (π.χ. λόγω έλλειψης σαφών αξιολογικών κριτηρίων)	1	2	3	4	5
5. Αισθάνεστε φόβο και άγχος ότι μπορεί να αποδειχθεί πως υπάρχουν αδυναμίες στο διδακτικό σας έργο	1	2		4	5

13. Με ποιες από τις παρακάτω προϋποθέσεις συμφωνείτε ότι μπορεί να επιτευχθεί σύνδεση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σας έργου με την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία;

(Κυκλώστε τον αριθμό της επιλογής σας στην κάθε γραμμή οριζοντίως)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Να είστε ενημερωμένοι για το ρόλο της αξιολόγησης σε σχέση με το εκπαιδευτικό σας έργο	1	2	3	4	5
2. Να γνωρίζετε τα κριτήρια με βάση τα οποία θα διεξαχθεί η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σας έργου	1	2	3	4	5
3. Να έχετε πειστεί ότι η αξιολογική διαδικασία θα αποφέρει πραγματικά οφέλη στη διδακτική σας καθημερινότητα	1	2	3	4	5

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
4. Να έχει γίνει κατάλληλος προγραμματισμός από τη μεριά της πολιτείας ώστε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σα έργου να ενσωματώνεται ομαλά στην όλη μαθησιακή διαδικασία	1	2	3	4	5
5. Να γίνεται τακτική επιμόρφωση με στόχο την ενίσχυση & ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου	1	2	3	4	5
6. Να γίνεται συστηματική επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο και την θετική αξιοποίηση της αξιολόγησης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου του δασκάλου	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ πολύ!