ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΘΕΝΤΙΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΚΑΣΤΡΙΤΣΗ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπουσα: Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Επίκ. Καθηγήτρια

Μέλη: Αντωνοπούλου Αικατερίνη, Λέκτορας

Βαμβακάρη Μαλβίνα, Επίκ. Καθηγήτρια

ΑΘΗΝΑ 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ **2**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ **3**

ΕΝΟΤΗΤΑ 1 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ **5**

1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΘΕΝΤΙΑΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ 5

1.2 Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΥΘΕΝΤΙΑΣ 14

1.3 Η ΑΥΘΕΝΤΙΑ ΩΣ ΣΧΕΣΗ ΑΜΟΙΒΑΙΟΤΗΤΑΣ 24

1.4 ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ 28

ΕΝΟΤΗΤΑ 2 ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ **32**

2.1 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 32

2.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 32

2.3 ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ 33

2.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ (%) 34

2.4.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ *34*

2.4.2 ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ *36*

2.5 ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ 45

2.5.1. ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΙΠΛΗΣ ΕΙΣΟΔΟΥ *45*

2.5.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ *47*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ **63**

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ **68**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ **71**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ 71

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΠΙΝΑΚΕΣ χ^2 85

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 98

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκπόνηση της παρακάτω διπλωματικής μελέτης πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προπτυχιακού τίτλου σπουδών του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, κατά το Ακαδημαϊκό έτος 2011-2012.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την «αυθεντία» του δασκάλου στο ελληνικό σχολείο.

Κατά τη συγγραφή της εργασίας αυτής δυσκολία παρουσιάστηκε στην εύρεση του δείγματος καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμοι και δεν έδειξαν εμπιστοσύνη στην έρευνα. Επιπλέον, η υπάρχουσα βιβλιογραφική προσέγγιση του θέματος ήταν σχετικά μικρή και ήταν δύσκολη η συλλογή των πληροφοριών.

Τελειώνοντας αυτό το προλογικό σημείωμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Κουτρούμπα Κωνσταντίνα για τις κατευθυντήριες γραμμές και τη βοήθεια που μου προσέφερε προκειμένου να φέρω εις πέρας τη συγγραφή της μελέτης αυτής. Επίσης, θερμά ευχαριστήρια απευθύνω και προς τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής την κ. Αντωνοπούλου Αικατερίνη και την κ. Βαμβακάρη Μαλβίνα που έκαναν δεκτή τη πρόταση που τους έγινε να συμμετάσχουν σε αυτή την εργασία και ήταν πρόθυμες να με βοηθήσουν, όποτε τους το ζήτησα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι στις σχέσεις σήμερα μεταξύ των ατόμων έχουν διεισδύσει οι μοντέρνες αρχές της ισότητας και της ελευθερίας με αποτέλεσμα να θίγεται άμεσα η διάσταση της «αυθεντίας» που εμπεριέχεται εξ ορισμού στην εκπαιδευτική σχέση. Η έννοια της «αυθεντίας» του δασκάλου εγκαθίδρυε μία σχέση άνισης εξουσίας ανάμεσα στο δάσκαλο που εμφανιζόταν ως ο φορέας της εξουσίας και στο μαθητή στον οποίο ασκούνταν αυτή η εξουσία. Σήμερα στην έννοια της «αυθεντίας» του δασκάλου εμπεριέχεται η δύναμη της γνώσης και η ανάπτυξη ελευθεριών από τη μεριά των μαθητών που συνάδουν στην εκούσια συναίνεσή τους στην εκπαιδευτική πράξη χωρίς την επιβολή ποινών.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής έρευνας είναι η διερεύνηση τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυθεντία του δασκάλου στο ελληνικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα πως μέσω των διδακτικών τεχνικών και επικοινωνιακών και παιδαγωγικών πρακτικών και που αξιοποιούν οι καθηγητές στην καθημερινή τους διδασκαλία και επικοινωνία, διαμορφώνεται η έννοια της «αυθεντίας» του Έλληνα εκπαιδευτικού.

Για την επίτευξη του ανωτέρω σκοπού, η έρευνα διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Αναλυτικότερα στην πρώτη ενότητα της εργασίας γίνεται μία προσπάθεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης ώστε να οριστεί αρχικά και να περιγραφεί η έννοια της αυθεντίας του δασκάλου. Προσεγγίζονται οι διαστάσεις της αυθεντίας αλλά και η μορφή και η φύση της αυθεντίας του δασκάλου με το πέρασμα του χρόνου. Ακολούθως, δίνεται η σύγχρονη θεώρηση των διαστάσεων της παιδαγωγικής αυθεντίας και οι στάσεις και πρακτικές που πρέπει να υιοθετεί ο εκπαιδευτικός ώστε να ασκεί την αυθεντία του αποτελεσματικά και δημοκρατικά. Επιπρόσθετα, εξετάζεται η αυθεντία ως σχέση αμοιβαιότητας και δημιουργικής επικοινωνίας δασκάλου και μαθητή και αναφέρονται τα όρια που πρέπει να διέπουν τη σχέση τους ώστε να οδηγηθούν σε επιτυχή αποτελέσματα και δημοκρατική άσκηση της αυθεντίας του δασκάλου. Στο τέλος της πρώτης ενότητας, παρατίθενται δύο σχετικές έρευνες με το θέμα που μελετάται.

Η δεύτερη ενότητα της εργασίας περιλαμβάνει τη μεθοδολογική προσέγγιση που πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό της Αττικής και στην επαρχία. Το

ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τρεις θεματικές ενότητες και περιλάμβανε τις διδακτικές τεχνικές που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία τους, τις παιδαγωγικές πρακτικές που επιλέγουν να εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση και πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους και τις επικοινωνιακές τεχνικές που αναπτύσσουν σε σχέση με τους μαθητές, γονείς και συναδέλφους. Επίσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφική στατιστικής και των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών ενώ παράλληλα γίνεται ο σχολιασμός και η ανάλυση των βασικών αποτελεσμάτων.

Το τρίτο και τελευταίο μέρος περιλαμβάνει την καταγραφή των κυριότερων συμπερασμάτων που απορρέουν μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας και τη σύγκριση με τη βιβλιογραφία.

ΕΝΟΤΗΤΑ 1
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΘΕΝΤΙΑΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Με τον όρο «αυθεντία» αναφερόμαστε στο αναμφισβήτητο κύρος της προσωπικότητας και της μόρφωσης ενός ατόμου που συναντάται σε κάθε εκδήλωση της ζωής που χρειάζεται μετάδοση γνώσης, παροχή συμβουλών, παράθεση απόψεων και κρίσεων και επηρεάζουν σημαντικά το δέκτη. Η αυθεντία προϋποθέτει την κατοχή ειδικών γνώσεων από πρόσωπα όπως μεγάλοι φιλόσοφοι, παιδαγωγοί, νομοθέτες που το αδιαμφισβήτητο κύρος τους πηγάζει από τη φιλοσοφημένη στάση τους απέναντι στη ζωή και τη δύναμη που εκπέμπει η προσωπικότητά τους. Τα άτομα που αποδέχονται τις απόψεις και την κριτική τους λειτουργούν με βάση το συναίσθημα και την πίστη στο κύρος τους και όχι με βάση τη λογική. Ωστόσο η αυθεντία περικλείει στη σημασία της και την έννοια της εξουσίας. Αυτό εξασφαλίζει σε κάποιο σημαντικό πρόσωπο το δικαίωμα να αποφασίζει για τους άλλους, να ρυθμίζει τη ζωή τους και να επιβάλλει πρότυπα και κανόνες συμπεριφοράς (Αραβανής, 1999). Στην περίπτωση αυτή τα άτομα δέχονται τις απόψεις ή τις κρίσεις της αυθεντίας χωρίς τη δική τους συναίνεση αλλά τους επιβάλλεται με τρόπο υποτακτικό και εξαναγκαστικό όπως στέρηση δικαιωμάτων, περιορισμοί κ.ά. Όσο αναφορά το έργο του δασκάλου η έννοια της αυθεντίας παρουσιάζεται και με τις δύο σημασίες. Ο δάσκαλος, ως αυθεντία, είναι ειδικός στον τομέα της επιστημονικής γνώσης και της μεθόδου διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει για να μεταδώσει τις γνώσεις. Από την άλλη μεριά ο δάσκαλος ως εξουσία σημαίνει ότι διατηρεί τον κοινωνικό έλεγχο στο σχολείο (Αραβανής, 1999).

Πιο αναλυτικά, η αυθεντία είναι γνώρισμα ατόμων, τα οποία έχουν ισχύ, κύρος, υπόληψη, πρότυπη συμπεριφορά και υπεροχή απέναντι σε άτομα μιας ομάδας ή ενός κοινωνικού συνόλου (Τσουρέκης, 1981). Συνεπώς η αυθεντία με την έννοια αυτή είναι φαινόμενο περισσότερο κοινωνικό και λιγότερο ατομικό και περιγράφει μια

κοινωνική σχέση όπου σε κάποια άτομα τους έχει δοθεί η νομιμότητα να ηγούνται και άλλοι να τους ακολουθούν (Pace & Hemmings, 2007). Ο όρος «αυθεντία» με την κοινωνιολογική του σημασία ιεραρχεί τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου με την έννοια ότι ένα μέλος της αναλαμβάνει να παίξει, λόγω των γνώσεών του ή της μεγαλύτερης εμπειρίας του σε κάποιον τομέα, καθοδηγητικό, ηγετικό και ίσως πρότυπο ρόλο για τα υπόλοιπα (Ξωχέλλης, 2005). Ο φορέας τη αυθεντίας καλείται να βοηθήσει και να μετατοπίσει τα μέλη της ομάδας του από ένα στάδιο ανωριμότητας ή εξάρτησης προς ένα στάδιο ωριμότητας (Αραβανής, 1999). Για να υπάρξει όμως ουσιαστική επίδραση του επηρεαζόμενου, ο ηγέτης ενσαρκώνει την έννοια της αυθεντίας, και παράλληλα υπάρχει συνειδητή συγκατάθεση του επηρεαζόμενου και αναγνώριση της υπεροχής και των ικανοτήτων του φορέα για την επιτυχία των προκαθορισμένων στόχων (Τσουρέκης, 1981). Ο φορέας της αυθεντίας μόνο ύστερα από τις προϋποθέσεις αυτές θα μπορέσει να βρει τα μέσα που θα επιδράσουν στη συμπεριφορά του ατόμου ή της ομάδας, διαφορετικά δημιουργούνται αισθήματα δυσαρέσκειας, απάθειας ή και έντασης. Από παιδαγωγική σκοπιά η αυθεντία με αυτή την έννοια χαρακτηρίζει τον καθοδηγητικό και συχνά πρότυπο ρόλο του παιδαγωγού απέναντι στο παιδί.

Το ρόλο ειδικότερα αυτόν της αυθεντίας καλούνται να παίξουν σε ένα πρώιμο στάδιο οι γονείς και κυρίως η μητέρα. Είναι φανερό πως στην ηλικία αυτή της παιδικής ηλικίας η αυθεντία των γονιών δεν είναι συνειδητή από τα παιδιά αλλά κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να περάσουμε στο στάδιο της γνήσιας αυθεντίας (Ξωχέλλης, 1989). Η γνήσια αυθεντία διακρίνεται από ουσιώδες κύρος το οποίο απορρέει από την ίδια την προσωπικότητα του ατόμου και την αίγλη που εκπέμπει με τη γενικότερη παρουσία του χωρίς απαραίτητα να έχει μια ιδιαίτερη θέση στο σύστημα ιεράρχησης (Πυργιωτάκης, 2009). Στη σχολική ηλικία το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με την αυθεντία του εκπαιδευτικού, η οποία δεν είναι τόσο ολική όσο της μητέρας αλλά στηρίζεται στην ειδημοσύνη και τους μεθοδευμένους χειρισμούς του εκπαιδευτικού, που μετρούν και εκτιμώνται περισσότερο από τα παιδιά (Ξωχέλλης,1989).

Η κοινωνιολογική προσέγγιση της έννοιας της αυθεντίας βρίσκεται στις ιδέες και αντιλήψεις του Max Weber. Ο Weber όρισε τις μορφές της αυθεντίας και υποστήριξε ότι από διαφορετικές πηγές νομιμότητας προκύπτουν διαφορετικές μορφές αυθεντίας. Η πρώτη μορφή αυθεντίας είναι η παραδοσιακή που βασίζεται σε καθιερωμένες ιδέες και πεποιθήσεις που παραχωρούν τη νομιμότητα σε όσους ασκούν εξουσία. Μέσω των διαταγών τους εξυπηρετούν πανάρχαιες παραδόσεις και σε

ανταπόδοση εισπράττουν πίστη και αφοσίωση. Σύμφωνα με το Weber οι δάσκαλοι εξασκούν την παραδοσιακή αυθεντία, καθώς λόγω επίσημων και τυπικών συμβάσεων που προέρχονται από τη θεσμοθετημένη εξουσία που τους παραχωρεί το κράτος αναμένουν απαραίτητα την υπακοή των μαθητών τους. Το γεγονός όμως ότι ο δάσκαλός είναι διορισμένος ηγέτης δε σημαίνει ότι μπορεί να συμπεριφέρεται αυταρχικά. Η επιτυχία στο έργο του δεν εξαρτάται από τη δύναμη που αντλεί από τη θεσμοθετημένη εξουσία του, αλλά από το πόσο αποδεκτός γίνεται από τους μαθητές του, αφού δάσκαλος και μαθητές συμμετέχουν από κοινού στην επιτυχία του διδακτικού έργου (Αραβανής, 1999). Η δεύτερη μορφή αυθεντίας είναι η χαρισματική, όπου άτομα με εξαιρετικά χαρακτηριστικά έχουν την προσωπική ικανότητα να μαγνητίζουν, να προκαλούν συναισθηματική προσήλωση και να κυβερνούν. Στην παιδαγωγική διάσταση οι χαρισματικοί δάσκαλοι απαλλαγμένοι από επίσημους κανόνες και συμβάσεις εμπνέουν τους μαθητές και κερδίζουν την εγκάρδια συμμετοχή τους. Η νομιμότητά τους βασίζεται στην ικανότητά τους να ικανοποιούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Η τρίτη μορφή αυθεντίας ονομάζεται νόμιμη-λογική (γνωστή και ως γραφειοκρατική) και βασίζεται σε λογικές αξίες. Δίνει το δικαίωμα σε άτομα που κατέχουν υψηλές θέσεις να εκδίδουν και να επιβάλλουν εντολές, δηλαδή ποινές και αμοιβές. Οι δάσκαλοι που ασκούν τη συγκεκριμένη μορφή αυθεντίας παριστάνουν το ρόλο του αφεντικού εντός της σχολικής αίθουσας. Η τέταρτη μορφή αυθεντίας σύμφωνα με τον Weber είναι η επαγγελματική που βασίζεται στην ειδικότητα και στην εμπειρογνωμοσύνη κάποιων ατόμων σε συγκεκριμένο τομέα. Οι δάσκαλοι που βασίζουν την αυθεντία τους στην ειδίκευσή τους έχουν καλό επίπεδο γνώσεων και παιδαγωγικές δεξιότητες. Ο Weber ισχυρίζεται ότι αυτή η άποψη νομιμότητας που βασίζεται η συγκεκριμένη μορφή αυθεντίας είναι η πιο χαρακτηριστική στους δασκάλους επειδή αναφέρεται στην ικανότητά τους να εκπληρώνουν εκπαιδευτικούς στόχους (Pace & Hemmings, 2007). Επιπλέον επισημαίνει ότι οι συγκεκριμένες μορφές αυθεντίας δεν ισχύουν μονοδιάστατα αλλά περιπλέκονται και συνδυάζονται καθώς ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές μέσα στη σχολική αίθουσα.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η κοινωνιολογική διάσταση της αυθεντίας επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη στάση και τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Η συνύπαρξη μέσα στην αίθουσα της αυθεντίας του δασκάλου αλλά και της ισχύς του κάθε μαθητή και της τάξης σαν μία ομάδα εξαρτάται από την ποιότητα της επικοινωνίας (Pace & Hemmings, 2007). Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αυθεντία του με τρόπο με τον οποίο δημιουργείται ευχάριστο κλίμα με στην τάξη,

ενθαρρύνει τους μαθητές ατομικά και ομαδικά, προωθεί τη συνεργασία και την υπευθυνότητα του κάθε μαθητή. Μέσω της επικοινωνίας και των λογικών επιχειρημάτων δημιουργούνται συνθήκες συναίνεσης από τη μεριά των μαθητών και αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αλληλοεκτίμησής τους για την εκπλήρωση των μαθητικών στόχων (Pace, 2003). Επιπλέον σύμφωνα με εκπαιδευτικούς κοινωνιολόγους η ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλου και μαθητών είναι απαραίτητη, ώστε να δημιουργηθούν κίνητρα μάθησης και εκούσια συμμετοχή των μαθητών. Συνεπώς ο κοινωνιολογικός ρόλος της αυθεντίας οδηγεί το δάσκαλο στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων με τους μαθητές του, διαπροσωπικών σχέσεων και από κοινού συμμετοχή στον προσδιορισμό του περιεχομένου της γνώσης και στην κατάκτησή της (Αραβανής, 1999).

Ο εκπαιδευτικός ποια μορφή αυθεντίας χρησιμοποιεί και από πού αντλεί την αυθεντία του; Ποια είναι η φύση της αυθεντίας του δασκάλου και πως έχει αλλάξει με το πέρασμα του χρόνου; Έχει χαθεί η αυθεντία του δασκάλου;

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι μορφές αυθεντίας είναι ποικίλες και βρίσκονται σε διαρκή σχέση εξάρτησης και αλληλοσυμπλήρωσης με την προσωπικότητα του ηγέτη από τη μία και της ομάδας από την άλλη. Η αυθεντία του δασκάλου αποκαλείται παιδαγωγική αυθεντία και είναι μια μορφή θεσμοθετημένης αυθεντίας (Μπέλλας, 1985). Είναι δοσμένη από την πολιτεία και του αναγνωρίζεται το δικαίωμα να ασκεί το έργο του στο σχολείο. Πρόκειται λοιπόν για μία «εξωτερική» μορφή αυθεντίας που ο δάσκαλος οφείλει να την αξιοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο, διαμορφώνοντας τις κατάλληλες συνθήκες και σχέσεις για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ο δάσκαλος όμως που στηρίζεται αποκλειστικά στη δοτή αυθεντία συναντά δυσκολίες στο έργο του και στις σχέσεις με τους μαθητές του, καθώς όταν καταλαβαίνει ότι οι μαθητές δεν αναγνωρίζουν αυτόματα το κύρος της αυθεντίας του απειλεί τους μαθητές με ποινές (Αραβανής,1999; Adendorff et al, 2002).

Ο δάσκαλος δεν πρέπει να καταφεύγει στην επιβολή ποινών και τιμωριών για να στηρίξει τη θεσμοθετημένη θέση του μέσα στην τάξη. Η αυθεντία του δασκάλου βασίζεται στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων των μαθητών ενώ τέτοιες μορφές δύναμης και ισχύος δεν έχουν καμία σχέση με δικαιώματα (Adendorff et al, 2002). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει πολλή καλή γνώση του αντικειμένου που διδάσκει, να κάνει χρήση της κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας και παράλληλα με την ακεραιότητα του χαρακτήρα του και των δίκαιων χειρισμών του απέναντι στους μαθητές να εξασφαλίζει τη συναίνεση τους χωρίς τη χρήση εξουσιαστικής

συμπεριφοράς. Εξάλλου μόνο η παιδαγωγική αυθεντία (άλλες μορφές αυθεντίας είναι η πολιτική, η στρατιωτική) όταν είναι αυτή που πρέπει συνοδεύεται με ελεύθερη συγκατάθεση από τους μαθητές οι οποίοι έχουν την ανάγκη να μάθουν και να αναπτυχθούν σωστά. Ο εκπαιδευτικός πρέπει λοιπόν να διαθέτει μία άλλη μορφή αυθεντίας που ονομάζεται «φυσική αυθεντία» και χαρακτηρίζεται από ιδιότητες του εκπαιδευτικού, γλωσσικές και μη, που προκύπτουν ως μία φυσική δωρεά (Μπέλλας, 1985). Έτσι, επάνω στη θεσμική αυθεντία του δασκάλου, που προκύπτει από την αναγνώριση της πολιτείας, προστίθεται η φυσική και προσωπική αυθεντία του. Με βάση αυτή τη θεώρηση ο δάσκαλος δε στηρίζεται μόνο στη θεσμοθετημένη αυθεντία του, αλλά επιβάλλεται στους μαθητές του με τα φυσικά και τα πνευματικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, καθώς η αυθεντία του δεν είναι μόνο ηθικής αλλά και πνευματικής μορφής και προέρχεται από την εμπειρία, τις γνώσεις και τον τρόπο που ενεργεί και γίνεται αποδεκτός από τους μαθητές του (Αραβανής,1999).

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν δεν μπορεί να στηρίζει την αυθεντία του και την επιβλητική του θέση στη θεσμοθετημένη δικαιοδοσία του να εκπληρώνει το εκπαιδευτικό έργο και στο ιεραρχικό μοτίβο κύρους που του αποδίδει τη δυνατότητα να ασκεί εξουσία, να επιβάλλεται και να κυριαρχεί και οι μαθητές να τον ακολουθούν αβίαστα. Αυτά τα χαρακτηριστικά προσεγγίζουν την αυθεντία σύμφωνα με την παλαιότερη παιδαγωγική.

Σύμφωνα με το παραδοσιακό πλαίσιο η αυθεντία διακρίνεται σε τρεις βασικές περιοχές: α) τη γνωστική αυθεντία, β) την κυριαρχική αυθεντία, γ) την ηθική αυθεντία (Γκότοβος, 1990; Κουράκης, 1996).

Γνωστική αυθεντία. Ο δάσκαλος οφείλει να έχει πολύ καλή γνώση του μαθήματος και γενικότερα να είναι ολοκληρωτικά κάτοχος του αντικειμένου που αντιπροσωπεύει. Επιπλέον οι γνώσεις που μεταδίδει στους μαθητές πρέπει να είναι επικυρωμένες και επιστημονικά έγκυρες. Ό,τι δεν γνωρίζει ο μαθητής σε μία συγκεκριμένη περίπτωση αναφορικά με το μάθημα, οφείλει να το γνωρίζει ο δάσκαλος και ακόμα οι γνώσεις των μαθητών δεν πρέπει να προσεγγίζουν και να υπερβαίνουν το επίπεδο των γνώσεων του δασκάλου.

Κυριαρχική αυθεντία. Ο δάσκαλος οφείλει να είναι σε θέση να επιβάλλει τη θέλησή του απέναντι στους μαθητές ακόμα και όταν οι μαθητές αντιστέκονται ή αντιδρούν. Χρησιμοποιεί εντολές και διαταγές προκειμένου να επιβάλλει την ησυχία και την πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα αλλά και να εξασφαλίσει τη συναίνεση των μαθητών στη διδακτική πράξη. Η αυθεντία του βασίζεται στην εξουσιαστική

συμπεριφορά και στην επιβολή τιμωριών, επιπλήξεων, επαίνων και αμοιβών όπου ο μαθητής δεν έχει το δικαίωμα αντίρρησης και έκφρασης διαφορετικής άποψης. Επίσης ο δάσκαλος που εκπαιδεύει τους μαθητές του με τέτοιο τρόπο που στηρίζεται αποκλειστικά στη δύναμη της εξουσίας δεν αφήνει περιθώρια στους μαθητές να κρίνουν και να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση.

Ηθική αυθεντία. Στον τύπο αυτό της αυθεντίας ο δάσκαλος οφείλει να είναι προσανατολισμένος σε συγκεκριμένους κανόνες και κώδικες συμπεριφοράς έτσι ώστε η διαγωγή του να κρίνεται ως ηθική. Ο τρόπος ζωής του πρέπει να διέπεται από ηθικές αξίες και αρχές οι οποίες αναγνωρίζονται από την πολιτεία και εξασφαλίζουν αυθεντία στο δάσκαλο. Επίσης σε περίπτωση που τίθεται ένα ζήτημα ηθικής φύσεως ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές μέσα στη σχολική αίθουσα τότε ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να επιβάλλει την δική του άποψη ως «σωστή». Ο δάσκαλος λοιπόν ενσταλάζει πεποιθήσεις στους μαθητές και τους μεταδίδει αξίες και αρχές που θεωρεί «σωστές».

Σύμφωνα με τις παραπάνω παραδοσιακές μορφές αυθεντίας ο δάσκαλος επιθυμεί να του αναγνωρίσουν αυθεντία όχι μόνο στον τομέα των γνώσεων αλλά και σε όλους τους τομείς της δραστηριότητάς του. Ο δάσκαλος ασκεί την εξουσία στην τάξη και οι μαθητές δεν μπορούν να εκφράσουν τις αντιρρήσεις τους και να του επισημάνουν τυχόν παραλείψεις και λάθη του. Όπως τόνιζε η παλαιότερη παιδαγωγική ως πυρήνα της ανάπτυξης και της διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού θεωρούσε τον ώριμο άνθρωπο, τον οποίο εκπροσωπούσε ο εκπαιδευτικός καθώς το παιδί θεωρούνταν μία σύνθεση από αρνητικές τάσεις και ροπές που έπρεπε να ανατραπεί (Πυργιωτάκης, 2009). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η διδασκαλία ενέχει στοιχεία εκδογματισμού διότι η γνώση και η άγνοια, που χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό και το μαθητή αντίστοιχα, δημιουργούν στο μαθητή μία σχέση εξάρτησης και αποδοχής της αυθεντίας του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2002). Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται αδιαμφισβήτητος κάτοχος του διδακτικού αντικειμένου και απόλυτος εξουσιαστής του μαθητή. Η αυθεντία του δασκάλου χαρακτηρίζεται εξουσιαστική. Ο μαθητής προβαίνει σε άκριτη αποδοχή του περιεχομένου της διδασκαλίας και σε απόλυτη συμμόρφωση της συμπεριφοράς του προς τις προβαλλόμενες και συγκεκριμένες νόρμες που του επιβάλλονται.

Όπως προκύπτει από το παραδοσιακό πλαίσιο της αυθεντίας ο δάσκαλος στηρίζεται στη θεσμοθετημένη αυθεντία του, και επιβάλλεται στους μαθητές του μέσω εξωτερικής πειθαρχίας (φωνές, σωματικές και ψυχολογικές ποινές) και ιεραρχικών και

υπηρεσιακών δομών. Στην περίπτωση αυτή εντοπίζεται η «υπηρεσιακή ή συμβατική αυθεντία» που διακρίνεται από το τυπικό κύρος που προσδίδουν οι ιεραρχημένες θέσεις (Πυργιωτάκης, 2009). Όμως ανάμεσα στις σχέσεις μαθητών και δασκάλου είναι απαραίτητη η διαμόρφωση της «γνήσιας αυθεντίας» που περιέχει το στοιχείο της εκούσιας αναγνώρισης από τη μεριά των μαθητών (Ξωχέλλης, 1989:29).

Όπως ακριβώς αναφέρθηκε και προηγουμένως η παιδαγωγική σχέση είναι από τη φύση της μία σχέση ανισότητας. Ο εκπαιδευτικός της παραδοσιακής αντίληψης της αυθεντίας φροντίζει να διευρύνει την ανισότητα με τους μαθητές του και να τονίζει την απόσταση (Μπέλλας, 1985). Χρησιμοποιεί ως μέσα επιβολής τον εκφοβισμό και την τιμωρία φτάνοντας μερικές φορές σε ακρότητες. Είναι απόμακρος δεν έχει ουσιαστική επαφή τους μαθητές του και τον διακατέχει η μονοτονία του ανιαρού διδακτισμού μέσα σε μία δυσάρεστη και ψυχοφθόρα σχολική ατμόσφαιρα (Πυργιωτάκης, 2009).

Ο εκπαιδευτικός ως απόμακρη αυθεντία επιχειρεί να καθιερώσει μία μονοδρομική σχέση που κινείται προς το μαθητή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η απόσταση δασκάλου και μαθητών εκλαμβάνεται ως φυσική απόρροια της διαφοράς που υπάρχει μεταξύ τους αλλά και ως αναγκαία και απαραίτητη διότι διασφαλίζει το κύρος της αυθεντίας του εκπαιδευτικού και ακόμα την ψυχολογική ασφάλεια την οποία έχει ανάγκη το παιδί για να αναπτυχθεί (Ματσαγγούρας, 1996). Με βάση αυτή την προσέγγιση η έννοια της απόστασης απονέμει στον εκπαιδευτικό το ρόλο της ηθικής, γνωστικής και οργανωτικής αυθεντίας στις σχέσεις του με τους μαθητές του και επίσης του προσδίδει εξουσιαστική θέση μέσα στη σχολική αίθουσα (Ματσαγγούρας, 1996).

Η αυθεντία με τη παραδοσιακή της μορφή υιοθετεί τον εξουσιαστικό ρόλο του δασκάλου και θεωρεί ότι οι θετικές και οι αρνητικές κυρώσεις φέρνουν το ίδιο αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση υποστηρίζεται ότι οι έπαινοι και οι λόγοι επιδοκιμασίας συμβάλλουν στην προτροπή και στην ενθάρρυνση, έτσι και οι επιπλήξεις, οι ενδείξεις αποδοκιμασίας και οι μομφές ως αποθάρρυνση για την παρεκτροπή είναι ασφαλείς τιμωρίες (Αραβανής,1998).

Για όλους αυτούς τους λόγους η νέα αγωγή άσκησε στις αρχές του 20ού αιώνα αυστηρότατη κριτική στο σχολείο, θέτοντας αυτή τη μορφή αυθεντίας υπό σοβαρή αμφισβήτηση (Πυργιωτάκης, 2009). Η έκρηξη των γνώσεων, ο καταμερισμός της εργασίας, η ειδίκευση, η τεχνολογία, η εκβιομηχάνιση, ο εκδημοκρατισμός και οι σύγχρονες αντιλήψεις για ισότητα και κατάργηση των κοινωνικών διακρίσεων και γενικά τα εξελιγμένα μέσα πληροφόρησης συνέβαλαν ώστε η αυθεντία να πάρει μία νέα

σημασία και έννοια απαλλαγμένη από αυταρχικά και εγωιστικά στοιχεία (Δελημπούρας, 2003).

Η σύγχρονη παιδαγωγική δεν απορρίπτει την έννοια της αυθεντίας γενικά, αλλά την αυταρχική αυθεντία του παραδοσιακού σχολείου, η οποία βασίζει την εγκυρότητα των θέσεών της στην ιεραρχική δομή και στις υπηρεσιακές σχέσεις και όχι στη λογική ανάλυση και τεκμηρίωση. Επίσης δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και ενδιαφέρεται ώστε να βασίζονται στη δικιά τους κρίση (Ματσαγγούρας, 2002). Ο μαθητής έρχεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και η αυθεντία του δασκάλου βασίζεται στην πνευματική του υπεροχή και δημιουργώντας την κατάλληλη παιδαγωγική σχέση στηρίζεται κυρίως στην αυτόβουλη υπακοή των μαθητών (Δελημπούρας, 2003). Ο εκπαιδευτικός δεν τονίζει την παρουσία του με εξωγενή εξουσιαστικά στοιχεία.

Συνέπεια της σύγχρονης αντίληψης για την αυθεντία των εκπαιδευτικών είναι και η αποβολή του συνδρόμου του αλάνθαστου παντογνώστη, που συνεπάγεται η παραδοσιακή αντίληψη για την αυθεντία του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας,2002). Εξάλλου σήμερα, η έκρηξη των γνώσεων και ο καταμερισμός σε όλα τα επίπεδα δεν δικαιολογούν από τον καθηγητή θέσεις εγωιστικές και αυταρχικές του τύπου «τα ξέρω όλα» (Δελημπούρας, 2003). Παράλληλα ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αποδέχεται την ανεπάρκεια της ανθρώπινης φύσης, τα προσωπικά του λάθη, να αναδεικνύει τις αντιφάσεις της επιστημονικής γνώσης και να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν διαφορετικές θέσεις και προσεγγίσεις του θέματος που εξετάζουν. Ο δάσκαλος και οι μαθητές πρέπει να συνεργάζονται, να συνερευνούν και για να έχει αξία το αποτέλεσμα μιας εργασίας πρέπει να εμφανίζεται άγνωστο όχι μόνο στο μαθητή αλλά και στο δάσκαλο. Πρέπει δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν τη γνώση και τις λύσεις που προτείνουν στα προβλήματα όχι ως κάτι δεδομένο αλλά ως κάτι «ζητούμενο» ή «προβληματικό» και να αναγνωρίζουν ότι ποτέ η άποψή τους δεν είναι η μοναδική, και πολύ συχνά δεν είναι και η καλύτερη (Ματσαγγούρας, 2002).

Στις σύγχρονες κοινωνίες η παραδοσιακή αυθεντία αντικαθιστάται από μία νέα σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό και υπάρχει μία αμφίδρομη σχέση και επικοινωνία που λειτουργεί μέσα σε ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα (Ματσαγγούρας, 1996). Ο μαθητής γίνεται ενεργητικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσπαθώντας να ανακαλύψει και να οικειοποιηθεί τη γνώση μέσα από μία γενικότερη συμμετοχική, συνεργατική, ομαδική και δημιουργική αναζήτηση (Διαμαντόπουλος, 2002). Ο

εκπαιδευτικός έρχεται πιο κοντά στο μαθητή, αναπτύσσουν σχέσεις ειλικρίνειας και όχι σχέσεις φορμαρισμένες στα μέτρα των κοινωνικών και επαγγελματικών ρόλων που υιοθετεί η παραδοσιακή αυθεντία. Οι συλλογικές αυτές διαδικασίες δεν καταργούν την αυθεντία του εκπαιδευτικού αλλά την απαλλάσσουν από αυταρχικά και εξουσιαστικά στοιχεία (Ματσαγγούρας, 1996).

1.2 Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΥΘΕΝΤΙΑΣ

Ο δάσκαλος μπορεί να θεωρηθεί αυθεντία λόγω της δικαιοδοσίας που του έχει δοθεί να κάνει το συγκεκριμένο έργο της διδασκαλίας και λόγω του ότι είναι φορέας ειδικών γνώσεων, τις οποίες καλείται να χρησιμοποιήσει για την ηθική και πνευματική καλλιέργεια των μαθητών. Συνεπώς η αυθεντία του δασκάλου μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα πλέγμα σχέσεων που πηγάζουν από τις προσωπικές εμπειρίες και προσανατολίσεις του δασκάλου και ασκούν επιρροή στο μαθητή με στόχο τα επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα (Harjunen, 2009). Ο δάσκαλος με τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές που επιλέγει οδηγεί το μαθητή στο περιεχόμενο του μαθήματος και του επιλύει κάθε απορία. Επίσης, πέρα από τη διδακτική διάσταση της αυθεντίας του, ο δάσκαλος αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές του και με αυτόν τον τρόπο εισπράττει την εκούσια συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Harjunen, 2009).

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η αυθεντία του δασκάλου είναι μορφής ηθικής και ευρύτερα πνευματικής, αναφέρεται στις αμφίδρομες σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ του εκπαιδευτικού, του μαθητή, του περιεχομένου της μάθησης και δεν πηγάζει καθόλου από την προσωπικότητά του (Αραβανής, 1999, Harjunen, 2009). Επομένως η παιδαγωγική αυθεντία του εκπαιδευτικού πρέπει να στηρίζεται στον πλούτο των γνώσεων, στη χρήση της κατάλληλης μεθοδολογίας, στην ποιότητα της ερευνητικής προσπάθειας, στην επιστημονική κατάρτιση και στην πίστη στις αξίες της ζωής (Αραβανής, 1997). Πέρα λοιπόν από τη πρακτική μορφή της αυθεντίας του δασκάλου που σχετίζεται με την προώθηση σωστών και αξιοπρεπών μορφών συμπεριφοράς στο σχολείο και γενικότερα στη κοινωνία ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει αυθεντία και σε ένα θεωρητικό πλαίσιο που περιλαμβάνει επαρκή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και πίστη σε αξίες και ιδανικά όπως η δικαιοσύνη , ο σεβασμός, η ισότητα ευκαιριών για όλους (Steutel & Spiecker, 2000).

Πιο αναλυτικά ο δάσκαλος ως παιδαγωγική αυθεντία πρέπει να μεταδίδει τις απαραίτητες για την κοινωνική συνοχή και επιτυχία γνώσεις και παράλληλα να βοηθάει το παιδί για την κατάλληλη επαγγελματική επιλογή. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει στους μαθητές όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το μάθημα και να

προσέξει την ποσότητα των πληροφοριών ή οδηγιών που θα δώσει στους μαθητές. Αν η ποσότητα των πληροφοριών είναι υπερβολική τότε αφαιρεί κάθε πρωτοβουλία του μαθητή για ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα (Δελημπούρας, 2003). Αν πάλι είναι ελλιπής τότε ο εκπαιδευτικός χάνει την εμπιστοσύνη και το ενδιαφέρον στον εαυτό του. Εκπαιδευτικός με γνώσεις επιφανειακές, που ο ίδιος δεν έχει αφομοιώσει, δεν μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχία της διδασκαλίας, έστω και αν έχει άλλα διδακτικά προσόντα (Αραβανής, 1999).

Ο εκπαιδευτικός μέσω της διδακτικής πράξης πρέπει να στοχεύει στην ποιότητα των γνώσεων που μεταδίδει στους μαθητές και όχι στην ποσότητα (άμβλυνση του διδακτικού υλισμού) (Κουτρούμπα, 2004). Ο δάσκαλος πρέπει να συσχετίσει αυτό που θέλει να διδάξει και να το προσαρμόσει στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Με αυτόν τον τρόπο θα ενεργοποιήσει τη δράση των μαθητών και θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν και να κατακτήσουν τη γνώση σταδιακά. Ο ρόλος του δασκάλου πρέπει να είναι ενισχυτικός και υποστηρικτικός στην προσπάθεια του μαθητή να ανακαλύψει τη γνώση και να συμβάλλει συνεχώς στη δημιουργία νέων ενδιαφερόντων και κινήτρων για μάθηση. Επίσης όταν ο δάσκαλος προσαρμόζει το μάθημα στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών του είναι πιο εύκολο να διατηρήσει την τάξη και την ησυχία μέσα στη σχολική αίθουσα (Hammack & Grayson, 2009).

Σύμφωνα με τον Piaget, οι γνώσεις κατακτούνται με τη συμμετοχική συμπεριφορά των μαθητών και δεν πρέπει να επιβάλλονται από τον εκπαιδευτικό με τρόπο αυθεντικό. Η χρήση της αυτενέργειας στο σχολείο και των εποπτικών μέσων διδασκαλίας έχει νόημα όταν γίνεται από τα ίδια τα παιδιά και όχι κατά τρόπο υποδειγματικό από τον αυθεντικό δάσκαλο (Δελημπούρας, 2003; Κασσωτάκης & Φουρλής, 2006). Συνεπώς η διδακτική διάσταση της αυθεντίας του δασκάλου βασίζεται στις κύριες αρχές της μετάδοσης ενδιαφέρουσας γνώσης, της ανακάλυψης, της θέσπισης και ενθάρρυνσης νέων κριτηρίων επιτυχίας (Αραβανής, 1999).

Παράλληλα όσο αναφορά τον τομέα των γνώσεων ο δάσκαλος πρέπει να έχει υπόψη του ότι οι γνώσεις βρίσκονται σε συνεχή διαπραγμάτευση οπότε και η αυθεντία είναι προσωρινή. Γι' αυτό το λόγο είναι χρήσιμο στην προετοιμασία του για την καθημερινή διδασκαλία να εμπλουτίζει και να επικαιροποιεί τις γνώσεις του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρασκευάζεται κατάλληλα πριν μπει στην αίθουσα για να διδάξει και ακόμα σε περίπτωση που σε κάποιο ζήτημα ή ερώτηση των μαθητών αγνοεί την απάντηση να το παραδέχεται μπροστά στους μαθητές του. Μία τέτοια παραδοχή

αντί να μειώσει, υψώνει τον εαυτό του στην αντίληψη των μαθητών και ενισχύει την αυθεντία του (Μπέλλας, 1985).

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτει ότι ο δάσκαλος πρέπει να διαθέτει επαρκή διδακτική μεθοδολογία. Δηλαδή να διαθέτει διδακτικές στρατηγικές τις οποίες να προσαρμόζει σε κάθε τμήμα καθώς οι μαθητές παρουσιάζουν ανομοιογένεια στον τρόπο που προσεγγίζουν την γνώση και συνεπώς μαθαίνουν. Ο δάσκαλος για να εκπληρώνει τους στόχους της διδασκαλικής αυθεντίας πρέπει να υιοθετήσει στάσεις όπως (Αραβανής, 1999, Δελημπούρας, 2003):

- Να δείχνει πίστη στην αποστολή και στο έργο του.
- Να είναι κάτοχος του αντικειμένου που διδάσκει και να δημιουργεί μία προσωπική σχέση με το βαθύτερο περιεχόμενο του μορφωτικού αγαθού.
- Να έχει πολύ καλή γνώση των μαθητών του, να γνωρίζει τα στάδια εξέλιξης των μαθητών και την ατομικότητα και προσωπικότητα του κάθε μαθητή.
- Να αναδεικνύει το πνευματικό περιεχόμενο του μορφωτικού αγαθού και να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών.
- Να τον χαρακτηρίζει η ακεραιότητα και η συγκροτημένη προσωπικότητά του.
- Να προετοιμάζει τον έλεγχο και την αξιολόγηση των μαθητών για την ομαλή και επιτυχή διεξαγωγή της διδασκαλίας.
- Να διαθέτει παιδαγωγικό τακτ.

Οι παραπάνω θέσεις επισημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή κατοχή της ύλης αλλά να επεκτείνεται και σε άλλους τομείς. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει πολύ καλή γνώση των μαθητών του, να γνωρίζει το γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή και να μην αγνοεί τις ατομικές διαφορές στα στάδια εξέλιξης και ανάπτυξής τους. Αντίθετα, να αναγνωρίζει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του και να τους βοηθά εξατομικευμένα σε διδακτικό επίπεδο. Όταν ο δάσκαλος παρέχει μία συμβουλή ή βοήθεια στους μαθητές αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχει ταυτόχρονα στάση υπεροχής του απέναντί τους και άσκηση αυθεντίας με σκοπό την κυριαρχία και την επιβολή του (Μπέλλας, 1985). Ακόμα ο εκπαιδευτικός είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει και την προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Να γνωρίζει ποιοι μαθητές κάνουν φασαρία, ποιοι αδιαφορούν για το μάθημα ώστε να διαχειρίζεται καλύτερα τις προβληματικές καταστάσεις που δημιουργούνται κατά τη διδακτική πράξη.

Από όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα γίνεται κατανοητό ότι η διδακτική διάσταση της διδασκαλικής αυθεντίας δεν έχει την έννοια της εξουσιαστικής επιβολής αλλά της

πειθούς. Σκοπός του εκπαιδευτικού μέσω της ενθάρρυνσης των προσπαθειών των μαθητών και της ενεργητικής μάθησης είναι να οδηγηθεί ο μαθητής στην αυτονομία και στην αυτοπειθαρχία. Η εξωτερική ή επιβαλλόμενη πειθαρχία είναι λειτουργικά αποτελεσματική αλλά παιδαγωγικά απαράδεκτη καθώς πειθαρχία σημαίνει έλεγχος της συμπεριφοράς με την επιβολή κανόνων και περιορισμών αλλά και ανάπτυξη εσωτερικού ελέγχου του μαθητή πάνω στη συμπεριφορά (Αραβανής, 1998). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασκεί την πρακτική αυθεντία του με στόχο την εκούσια συναίνεση των μαθητών και την αποφυγή καταναγκαστικών μεθόδων και τιμωριών. Οι μαθητές πρέπει να οδηγηθούν σε πειθαρχημένες συμπεριφορές για να υπάρξει αποτελεσματική μάθηση (Steutel & Spiecker, 2000).

Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αυθεντία του επηρεάζει τη συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη αλλά και τη συμπεριφορά του γενικότερα. Ο δάσκαλος μέσω της θεσμοθετημένης αυθεντίας του γίνεται φορέας νόμιμης εξουσίας. Αν έχει την τάση να επιβάλλει ποινές και τιμωρίες στους μαθητές τότε δεσμεύει την ελευθερία τους, δημιουργεί αισθήματα καταπίεσης στους μαθητές και παραιτείται από τη γνήσια μορφή της αυθεντίας του (Buzzelli & Johnston, 2001). Η αυθεντία του δασκάλου πρέπει να είναι τέτοια που να εκμεταλλεύεται ορισμένες αυθόρμητες αντιδράσεις των μαθητών του και να μην καταφεύγει στην επιβολή κυρώσεων. Με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος βρίσκεται κοντά στους μαθητές του και ασκεί την αυθεντία ως απλός εκφραστής των αναγκών και των αντιδράσεων της τάξης του. Βέβαια αυτό δε σημαίνει ότι ο δάσκαλος υποκύπτει στις απαιτήσεις των μαθητών αλλά υπάρχει και από τις δύο μεριές ένα διάμεσο σημείο όπου συναντιέται μία νέα μορφή αυθεντίας που αποκαλείται «συνεργατιστική» (Μπέλλας, 1985).

Με αυτή τη διάσταση της αυθεντίας ο δάσκαλος και ο μαθητής συνεργάζονται από κοινού για την επιτυχία της εκπαιδευτικής πράξης. Ο δάσκαλος αντιμετωπίζει το μαθητή όχι σαν άβουλο ον αλλά σαν ένα ξεχωριστό άτομο με ιδιαίτερες επιθυμίες, ενδιαφέροντα και απόψεις. Ο μαθητής αναπτύσσει ένα πραγματικό διάλογο με το δάσκαλο. Ο διάλογος αυτός στηρίζεται: α) στην ελευθερία του δασκάλου να παίρνει σοβαρά υπόψη του την προσωπικότητα του μαθητή και την ατομική του ιδιομορφία, β) στις αρετές της αλήθειας, της ειλικρίνειας και της εντιμότητας που βασίζει ο δάσκαλος τη συμπεριφορά του απέναντι στο παιδί, γ) στην αρετή της αγάπης που πρέπει να οδηγεί όλες τις πράξεις και τις ενέργειες του δασκάλου (Αραβανής, 1986). Με αυτόν τον τρόπο η αυθεντία του δασκάλου απαλλάσσεται από στοιχεία εξουσίας και εκδογματισμού και εκδηλώνεται ως σχέση αμοιβαιότητας (Ματσαγγούρας, 2009). Μέσα στο πλαίσιο των

σχέσεων αμοιβαιότητας ο δάσκαλος γίνεται καθοδηγητής και σύμβουλος των μαθητών του, λειτουργεί παιδευτικά και προωθεί τους μαθητές του σε διαλεκτικές αντιπαραθέσεις με αντίθετες απόψεις, κάτι που διευρύνει την οπτική τους, οξύνει τη σκέψη τους και αυξάνει τις δεξιότητές τους.

Επομένως προκύπτει ότι αγωγή προς την αυθεντία θα λέγαμε ότι είναι αγωγή προς την ελευθερία και την ευθύνη (Αραβανής, 1999). Η επιβολή και η άσκηση εξουσίας από τον δάσκαλο μετατοπίζεται σε ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών και ευθυνών από τη μεριά των μαθητών με σκοπό τη δημιουργία μιας αυτοδύναμης και αυτοδιαχειριζόμενης τάξης (Μπέλλας, 1985). Ο μαθητής στο πλαίσιο του δημοκρατικού σχολείου δεν πρέπει να φοβάται να εκφέρει διαφορετικές απόψεις από εκείνες του δασκάλου αλλά να εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του.

Ο δάσκαλος λοιπόν χρησιμοποιεί την αυθεντία του και για να ελέγξει τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Όταν η αυθεντία αντιπροσωπεύει την εξουσία της δύναμης τότε ο δάσκαλος έχει την ικανότητα να επιδρά στο μαθητή και να επηρεάζει την συμπεριφορά του. Οι ενδεχόμενες μορφές δύναμης που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος για να κατευθύνει τη συμπεριφορά του μαθητή είναι οι ακόλουθες (McCroskey & Richmond, 1983).

Καταναγκαστική δύναμη. Ο δάσκαλος τιμωρεί και επιβάλλει κυρώσεις στους μαθητές όταν δεν συμβιβάζονται στις επιθυμίες του. Οι τακτικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός σε αυτήν την περίπτωση είναι η επίπληξη ή η επιβολή μομφών φέρνοντας το μαθητή σε αμηχανία, η αποβολή από την αίθουσα ή η παραπομπή στο Διευθυντή του σχολείου (Pace & Hemmings, 2007). Επίσης όταν ο δάσκαλος δέχεται πίεση από τους μαθητές και διαμορφώνουν ένα δυσμενές κλίμα μέσα στη τάξη (δηλαδή αδιαφορούν τελείως ή τον ειρωνεύονται) τότε ο δάσκαλος προβαίνει σε σκληρές τιμωρίες.

Δύναμη ανταμοιβής. Ο δάσκαλος έχει δημιουργήσει την αίσθηση στο μαθητή ότι θα τον ανταμείψει αν συμβιβαστεί με τις επιθυμίες του. Οι τακτικές που χρησιμοποιεί είναι η επιβράβευση και η θετική ενίσχυση ή η αφαίρεση τιμωριών και ποινών. Συνήθως ο δάσκαλος σε αντάλλαγμα της συνεργασίας που προσφέρουν οι μαθητές τους αμείβει με καλές βαθμολογίες (Pace & Hemmings, 2007). Η δύναμη ανταμοιβής και η καταναγκαστική δύναμη είναι αντίθετες και μπορούν να χαρακτηριστούν ως οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Νόμιμη δύναμη. Αναφέρεται στην εξουσιοδοτημένη δύναμη του δασκάλου μέσα στην τάξη. Οι μαθητές συναινούν στα αιτήματα του δασκάλου και πιστεύουν στη δύναμη του να τους εξουσιάζει και να τους καθοδηγεί, δύναμη που πηγάζει από τη

θέση που κατέχει (Steutel & Spiecker, 2000). Συνήθως, η νόμιμη δύναμη σχετίζεται με την αντιμετώπιση κοινών ζητημάτων όπως η ενότητα που θα διδαχθούν οι μαθητές, πως θα αξιοποιηθεί η διδακτική ώρα και δεν επεκτείνεται σε θέματα που άπτονται της προσωπικής ζωής των μαθητών.

Δύναμη του προσώπου αναφοράς. Βασίζεται στην αναγνώριση που αποδίδει ο μαθητής στο δάσκαλο όχι απλά να τον καθοδηγεί αλλά να τον μυεί στις δικές του πεποιθήσεις και αντιλήψεις. Οι μαθητές ελκύονται από την εικόνα του δασκάλου τους και όσο μεγαλύτερη είναι η αναγνώριση που του αποδίδουν τόσο ισχυρότερη είναι και η δύναμη του δασκάλου.

Δύναμη του ειδικού. Πηγάζει από τις ειδικές γνώσεις που έχει ο δάσκαλος στο αντικείμενό του. Ο μαθητής δεν διερευνά την αντικειμενικότητα της γνώσης που του μεταδίδει ο δάσκαλος καθώς πιστεύει ότι είναι αρμόδιος και ειδήμων του αντικειμένου του.

Με βάση τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός δεν αρκεί να είναι καλός γνώστης της διδασκαλίας του και να επιβάλλει τη γνώση στους μαθητές με τη δύναμη της εξουσίας που προέρχεται από τη θεσμική και μορφωτική του υπεροχή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποδέχεται τους μαθητές του και να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας μέσα στην τάξη. Πολλές φορές οι δάσκαλοι δεν αντιλαμβάνονται σωστά την έννοια της πειθαρχίας και της αυθεντίας καθώς τις συνδέουν με την επιβολή τιμωριών (Adendorff et al, 2002). Με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζουν τα πειθαρχικά προβλήματα των μαθητών με κατασταλτικές και βασιζόμενες στην εξουσία μεθόδους διαπαιδαγώγησης όπως απειλές, τιμωρίες, έλεγχοι, και επιπλήξεις. Η συμπεριφορά του δασκάλου να επιπλήττει, να ελέγχει και να τιμωρεί είναι πράξεις που οδηγούν το μαθητή είτε να κλείνεται στον εαυτό και να υπομένει την άδικη μεταχείριση του δασκάλου είτε να αντιδρά και να αμφισβητεί την αυθεντία του (Μπέλλας, 1985).

Για να αποφευχθούν εξουσιαστικές μορφές συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό και να μην βασίζεται η αυθεντία του δασκάλου σε δογματικά στοιχεία είναι απαραίτητη η διατύπωση κανόνων. Οι κανόνες χαρακτηρίζονται ως αναγκαίοι για την εκδήλωση συμπεριφοράς σε επαναλαμβανόμενες περιστάσεις (Γκότοβος, 1990). Σε έρευνα που έγινε σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι οι μαθητές δέχονται τους κανόνες ή τους κανονισμούς του σχολείου πιο εύκολα όταν τους προσδιορίζουν με τη συνεργασία των δασκάλων τους (Αραβανής, 1999). Η αυθεντία λοιπόν του δασκάλου συνδυάζει την ελευθερία και την πειθαρχία. Η επικοινωνία των μαθητών με το δάσκαλο και η αμοιβαία προσπάθεια είναι απαραίτητα

στοιχεία για την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδακτικής πράξης. Η πειθώ με επιχειρήματα είναι ο ποιο κατάλληλος οδηγός διαπαιδαγώγησης (Αραβανής, 1999). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει την αίσθηση της ευθύνης και του καθήκοντος στους μαθητές μέσα από ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων που υπηρετούν την ελευθερία σκέψης και έκφρασης. Ο δάσκαλος επηρεάζει τους μαθητές όχι όταν χρησιμοποιεί την καταναγκαστική δύναμη μέσω τιμωριών και ποινών αλλά όταν αναπτύσσει φιλικές σχέσεις μαζί τους. Ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργήσει μία αληθινή σχέση με το μαθητή όπου θα υπάρχει χιούμορ, ευχάριστη διάθεση, οικειότητα και ανθρώπινη αντιμετώπιση των μαθητών (Harjunen, 2009). Οι μαθητές δέχονται αρχές και αξίες που προκύπτουν μετά από ελεύθερο διάλογο ενώ αποποιούνται το μονόλογο και τις εντολές του αυταρχικού δασκάλου (Δελημπούρας, 2003). Γενικότερα οι μαθητές επιθυμούν τον εκπαιδευτικό φίλο, προοδευτικό και δίκαιο και δεν αποδέχονται τις ποινές και τις τιμωρίες αλλά προτιμούν τις συμβουλές (Ξωχέλλης, 2005). Με όλες τις παραπάνω στάσεις η αυθεντία του δασκάλου με την διάσταση της εξουσίας μεταβάλλεται σε σχέση αμοιβαιότητας.

Η σύγχρονη προσέγγιση της αυθεντίας του δασκάλου έχει δημοκρατικό χαρακτήρα καθώς ενθαρρύνει τη χρήση αληθινού και δημιουργικού διαλόγου μέσα στην τάξη. Όταν ο μαθητής όσο αδύνατος και αν είναι ενισχύεται και ενθαρρύνεται σε μία διαλογική σχέση με το δάσκαλο, τότε αυξάνει τις δυνάμεις του, καλλιεργεί τις υπάρχουσες ικανότητές του και επίσης αποκτά αισθήματα ευθύνης και σεβασμού απέναντι στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στο κοινωνικό σύνολο. Η αυθεντία λοιπόν του δασκάλου έχει ηθική διάσταση και η αλληλεπίδραση των μαθητών και του δασκάλου μέσα στην τάξη είναι από τη φύση της ηθική (Buzzelli & Johnston, 2001). Ο δάσκαλος πρέπει να διαπραγματεύεται με τους μαθητές θέματα ηθικής και τους δίνει την δυνατότητα να εκφράζουν τους προβληματισμούς τους και να διατυπώνουν ελεύθερα τις προτάσεις τους. Ακόμα, ο δάσκαλος δεν πρέπει να μένει ουδέτερος σε ηθικά ζητήματα που προκύπτουν αλλά να παίρνει θέση και να οδηγεί τους μαθητές σε εποικοδομητικούς τρόπους σκέψης. Σκοπός του δασκάλου δεν πρέπει να είναι η αλλαγή των πεποιθήσεων των μαθητών μέσω κατήχησης και δογματικής διδασκαλίας αλλά η ανάπτυξη της αυτονομίας τους και του τρόπου που αξιολογούν θέματα ηθικής (Wall, 1975).

Η ηθική διάσταση της αυθεντίας του δασκάλου είναι αδιαμφισβήτητη. Ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει στους μαθητές ήθη και αξίες στους μαθητές όπως η δικαιοσύνη, η εντιμότητα, ο σεβασμός αλλά παράλληλα τους τηρεί και ο ίδιος

(Harjunen, 2009). Ο δάσκαλος συμβάλλει λοιπόν στην διαμόρφωση ατόμων με ηθική προσωπικότητα. Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών που βασίζονται στην εμπιστοσύνη, στην ειλικρίνεια και στο σεβασμό και στο δικαίωμα της έκφρασης διαφορετικών απόψεων. Σε περιπτώσεις που προκύπτουν ηθικά διλήμματα ή αντιφάσεις στο σύστημα αξιών ο εκπαιδευτικός δεν παρουσιάζει την άποψή του ως μοναδική και αλάνθαστη αλλά προβάλλει το διάλογο και τη συζήτηση μέσα στην τάξη ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους (Buzzelli & Johnston, 2001). Με αυτόν τον τρόπο τους βοηθά ώστε να ενταχθούν αργότερα στην κοινωνία καθώς το σχολείο δεν είναι παρά μία μικρογραφία της κοινωνίας.

Ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την αυθεντία του μέσα στη τάξη επηρεάζει την συμπεριφορά των μαθητών. Οι μαθητές έχουν την τάση να αντιδρούν στην αυθεντία του δασκάλου είτε με την υποταγή τους είτε με την αμφισβήτησή της. Πιο συγκεκριμένα, η αντίδραση των μαθητών στην αυθεντία του δασκάλου μπορεί να είναι εποικοδομητική και να συμβάλλει στην ενεργή δράση των μαθητών και στη συνεργασία κατά την εξέλιξη της διδακτικής πράξης (Burroughs, Kearney & Plax, 1989). Αν υπάρξουν τέτοιες υγιείς αντιδράσεις τότε αναπτύσσεται επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, οι μαθητές αποκτούν λόγο, υπόσταση, αναπτύσσουν δεξιότητες και το αυταρχικό μοντέλο διδασκαλίας παραχωρεί τη θέση του στο δημοκρατικό (Κουράκης, 1996). Επιπλέον, σε περίπτωση που ο δάσκαλος ασκεί την αυθεντία του με τρόπο εξουσιαστικό και αυταρχικό ή έχει ελλιπείς γνώσεις ή παραβιάζει τους ηθικούς κανόνες και γενικότερα δεν εφαρμόζει όπως έχει αναφερθεί και πιο πάνω την αυθεντία του με τρόπο ουσιαστικό, είναι αναπόφευκτη η αμφισβήτηση ή και η απόρριψη της από τους μαθητές.

Όταν η αυθεντία του δασκάλου είναι έντονη οι μαθητές για να την αποφύγουν περιορίζονται σε μια μορφή παθητικότητας και αρνούνται να αναλάβουν ομαδικές ευθύνες και πρωτοβουλίες. Επίσης, όταν ο δάσκαλος επιμένει να τους επιβληθεί με αυστηρό τρόπο, οι μαθητές χρησιμοποιούν τη δύναμη που έχουν στο συγκινησιακό τομέα και μειώνοντας την εκτίμηση και το σεβασμό τους προς το πρόσωπο του δασκάλου τον κάνουν να νιώθει αποτυχημένος και απωθημένος (Μπέλλας, 1985). Πολλές φορές όμως οι μαθητές δεν αντιδρούν φανερά στην αυθεντία του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με την Eliezer Yariv (2009) ο μαθητής υπακούει το δάσκαλο για τους εξής λόγους: είτε γιατί θέλει να αποφύγει την τιμωρία, είτε γιατί δεν θέλει να προκαλέσει αναταραχή στο μάθημα, είτε γιατί σέβεται τον δάσκαλο ως μεγαλύτερο, είτε γιατί εκτιμάει τον ρόλο του δασκάλου ως καθοδηγητή της ανάπτυξης και της ευημερίας του.

Επιπλέον πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές όσο ενηλικιώνονται τόσο παύουν προοδευτικά να αναγνωρίζουν αυθεντία στο δάσκαλό τους (Ξωχέλλης, 1980).

Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι το έργο του δασκάλου θα μπορούσε να διαχωριστεί σε διδακτικό και πειθαρχικό. Μέσα στο δεύτερο η σημασία της αυθεντίας του είναι αδιαφιλονίκητη και πρέπει να στηρίζεται στα πνευματικά και φυσικά χαρακτηριστικά που διαθέτει για να επιβληθεί στους μαθητές του και όχι στη θεσμοθετημένη αυθεντία του και σε επιβαλλόμενη πειθαρχία μέσω ποινών. Ωστόσο εξίσου απαραίτητη είναι η αυθεντία και στο διδακτικό έργο του δασκάλου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει έχει πλήρη κατοχή του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκει και ανάλογα με το τι θέλει να διδάξει τους μαθητές να χρησιμοποιήσει και τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός που έχει επιστημονική κατάρτιση και παράλληλα πίστη στις αξίες της ζωής και μεταβιβάζει ήθη και αξίες στους μαθητές, αναγνωρίζεται πιο εύκολα από τους μαθητές του ως πηγή αυθεντικών γνώσεων αλλά και δεξιοτέχνης της διδασκαλίας του και με αυτόν τον τρόπο κερδίζει την εμπιστοσύνη τους και την εκούσια συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς υπάρχει αμοιβαία επίδραση και εξάρτηση μεταξύ των δύο μερών του έργου του δασκάλου.

Όπως προκύπτει, λοιπόν, ο δάσκαλος για να επιτελέσει το έργο του έχει ανάγκη κάποιες τεχνικές που θα τον βοηθήσουν να ασκήσει την αυθεντία του αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τους Adendorff et al, (2002:75) οι τεχνικές αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Ο δάσκαλος πρέπει να προετοιμάζεται κατάλληλα πριν μπει στην αίθουσα για να διδάξει και να υπάρχει ποικιλία στη θεματολογία που να βασίζεται στη δημιουργικότητά του.

- Το μάθημα να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών καθώς και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται να ανταποκρίνονται στα μαθησιακά στυλ των μαθητών.

- Ο δάσκαλος πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και ανησυχίες των μαθητών και να τους βοηθά στην κατάλληλη επαγγελματική επιλογή.

- Ο δάσκαλος πρέπει να δίνει πρωτοβουλίες στους μαθητές και να ευνοεί την ανάπτυξη συλλογικών διαδικασιών μάθησης και διαλόγου. Να οργανώνει ομάδες με προκαθορισμένες δραστηριότητες, να ωθεί τους μαθητές στην έρευνα και να αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή, του υποστηρικτή και του εμψυχωτή.

- Ο δάσκαλος πρέπει να παραδέχεται στους μαθητές του όταν δεν ξέρει την απάντηση σε κάποιο τους ερώτημα ή όταν τους έδωσε λάθος απάντηση. Επίσης να τους κάνει γνωστό ότι δεν μπορεί να είναι αλάνθαστος και ότι βρίσκεται σε διαρκή διαδικασία μάθησης όπως και οι μαθητές.
- Να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση, να αφήνει τους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να τους ακούει.
- Ο δάσκαλος να δείχνει στους μαθητές του ότι ενδιαφέρεται και φροντίζει για αυτούς.
- Πριν την επιβολή κυρώσεων σε μαθητές που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά ο δάσκαλος να συζητά με τους μαθητές και να ακούει την θέση τους ώστε να αποφευχθούν αδικαιολόγητες κυρώσεις.
- Οι θετικές συμπεριφορές των μαθητών να αμείβονται με ένα χαμόγελο ή ένα θετικό σχόλιο του δασκάλου ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται.
- Σε περιπτώσεις ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών ο δάσκαλος να συγκρατεί τον θυμό του και να μην προβαίνει σε τιμωρητικές κυρώσεις επιβάλλοντας σωματικές και ψυχολογικές ποινές στους μαθητές.
- Ο δάσκαλος να συνδιαμορφώνει με τους μαθητές ένα κώδικα διαγωγής αποφεύγοντας να είναι μία μεγάλη λίστα από κανόνες. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές δεσμεύονται και είναι πιο εύκολο να τηρήσουν τους κανόνες.
- Όταν οι μαθητές παραβιάζουν τον κώδικα συμπεριφοράς είναι προτιμότερο να τους επιβάλλονται κυρώσεις μέσω φυσικών συνεπειών όπως να μένουν έξω από την αίθουσα αν καθυστερήσουν να έρθουν κ.α.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί την αυθεντία του με τρόπο αποτελεσματικό δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να εκφραστεί ελεύθερα και παράλληλα να αναπτύξει τις δεξιότητές του, να θεωρεί κριτικά το περιεχόμενο της μάθησης και να συμμετέχει στην άσκηση εξουσίας μέσα στην τάξη απαλλάσσοντας τη διαδικασία της διδασκαλίας από δογματικά και αυταρχικά στοιχεία.

1.3 Η ΑΥΘΕΝΤΙΑ ΩΣ ΣΧΕΣΗ ΑΜΟΙΒΑΙΟΤΗΤΑΣ

Παραδοσιακά, ο δάσκαλος ασκούσε την αυθεντία του με αυταρχικό τρόπο. Με το πέρασμα του χρόνου η παιδαγωγική αυθεντία που χρησιμοποιούνταν ως μέσο επιβολής της εξουσίας του δασκάλου στους μαθητές, μετατράπηκε σε ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης και να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους. Ο δάσκαλος που φέρει τη δημοκρατική αυθεντία βρίσκεται σε μία διαρκή διαδικασία αναζήτησης ισορροπίας μεταξύ των ελευθεριών που παραχωρεί από τη μία μεριά στους μαθητές και της πειθαρχίας που πρέπει να τους επιβάλλει (Adendorff et al, 2002).

Πιο αναλυτικά, η αυθεντία δεν έχει καμία εννοιολογική σχέση με την αυταρχικότητα. Η αυταρχικότητα αφορά μορφές συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από απολυτότητα, αγνοούν την προσωπικότητα του ατόμου και επιβάλλονται εξωτερικά (Ματσαγγούρας, 2009). Στον τομέα της εκπαίδευσης που εξετάζουμε εδώ, ο δάσκαλος που επιβάλλει τον έλεγχο στους μαθητές του με αυταρχικά στοιχεία, αγνοεί τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών και τις ψυχολογικές τους ανάγκες. Οι κανόνες που ρυθμίζουν τις συμπεριφορές των μαθητών μέσα στην τάξη είναι αυστηροί και ο δάσκαλος δίνει μεγάλη βαρύτητα στη δύναμή του να φοβίζει τους μαθητές με τιμωρίες.

Από την άλλη μεριά, η αυθεντία του δασκάλου δεν συνδέεται με την αυταρχικότητα. Αρχικά προέρχεται από την αφοσίωση και την αγάπη που κερδίζει ο εκπαιδευτικός με το γνήσιο ενδιαφέρον του και την προσφορά του προς τους μαθητές. Ο δάσκαλος γίνεται αποδεκτός από τους μαθητές του και κερδίζει την εμπιστοσύνη τους. Επίσης, ο δάσκαλος επιβάλλεται στους μαθητές του μέσω των εξειδικευμένων γνώσεων που κατέχει στο αντικείμενο που διδάσκει. Οι γνώσεις αυτές γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές και με αυτόν τον τρόπο συναινούν με τη θέλησή τους στον έλεγχο του δασκάλου. Με αυτή τη διαδικασία, η αυθεντία του δασκάλου απαλλάσσεται από στοιχεία εξουσίας και εκδογματισμού και εκδηλώνεται ως σχέση αμοιβαιότητας (Ματσαγγούρας, 2007). Ο μαθητής και ο δάσκαλος πλησιάζουν ο ένας τον άλλο, επικοινωνούν μεταξύ τους και επιδρούν δημιουργικά σε ότι λεν και κάνουν. Οι μαθητές που αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με το δάσκαλο, αυξάνουν την αυτοπεποίθηση τους και συναντούν περισσότερα κίνητρα μάθησης (Andrzejewski & Davis, 2008).

Αυτή η αμοιβαιότητα θέτει τα όρια στη σχέση του δασκάλου με τους μαθητές ώστε οι πρωτοβουλίες που παραχωρεί ο δάσκαλος στους μαθητές να μην οδηγήσουν σε

αναρχία και μαθητική ασυδοσία. Επίσης η ύπαρξη των ορίων προστατεύει τους μαθητές από την υπερεξουσία του δασκάλου.

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί λόγω της ιεραρχημένης θέσης που κατέχουν προσπαθούν να επηρεάσουν τους μαθητές σε θέματα που άπτονται εκτός του σχολείου και πιστεύουν ότι σαν μεγαλύτεροι έχουν περισσότερη πείρα, γνώσεις και πιο σωστή σκέψη. Σύμφωνα με μία πρόσφατη έρευνα της Eliezer Yariv οι μαθητές πιστεύουν ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να επεμβαίνει σε προσωπικά ζητήματα των μαθητών όπως τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται ή διασκεδάζουν εκτός του σχολείου. Επίσης ο δάσκαλος δεν πρέπει να παραβιάζει πολιτικά δικαιώματα όπως η ελευθερία και η αξιοπρέπεια των μαθητών και να προβαίνει σε πράξεις όπως να χτυπάει μαθητές, να κάνει διακρίσεις μεταξύ των μαθητών, να τους προσβάλλει φέρνοντάς τους σε αμηχανία κ.α. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών ο δάσκαλος δεν πρέπει να βάζει τους μαθητές σε ηθικά διλήμματα ζητώντας τους να κάνουν πράγματα τα οποία οι μαθητές δεν θεωρούν ηθικά και είναι ενάντια στις αρχές τους. Ο δάσκαλος να μην έχει απαιτήσεις πέρα από τις ικανότητες των μαθητών όπως να τους ζητάει απαντήσεις σε θέματα που δεν έχουν διδαχτεί. Τέλος, οι μαθητές πιστεύουν ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να παραβιάζει τους προκαθορισμένους κανόνες του σχολείου όπως δύο διαγωνίσματα για την ίδια μέρα, να τους ζητά να μείνουν στο σχολείο εκτός των διδακτικών ωρών χωρίς την άδεια των κηδεμόνων τους κ.α.

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ότι για να αποφευχθεί η ασυδοσία στη σχολική διαδικασία τόσο από τη πλευρά της εξουσίας του δασκάλου όσο και από την πλευρά της δράσης των μαθητών πρέπει να υπάρχουν κανόνες και περιορισμοί. Οι κανόνες και τα όρια στη σχέση δασκάλου και μαθητή αποτελούν μέρος της δημοκρατικής αυθεντίας του δασκάλου (Adendorff et al, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στη σπουδαιότητα των ορίων που πρέπει να διέπουν τη σχέση του δασκάλου με τους μαθητές του και τα ταξινομούν στις εξής κατηγορίες (Aultman, Schutz, Williams-Johnson, 2009; Andrzejewski & Davis, 2008).

Όρια στην επικοινωνία. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να συζητά με τους μαθητές προσωπικά του θέματα ούτε να μοιράζεται πληροφορίες που αφορούν την προσωπική του ζωή γιατί αυτό δεν ωφελεί το μαθητή. Τα προσωπικά του προβλήματα δεν αφορούν τους μαθητές και πρέπει να τα αφήνει έξω από την τάξη. Δεν πρέπει να επεμβαίνει στα προσωπικά ζητήματα του μαθητή και να τον συμβουλεύει μόνο όταν ο μαθητής του το ζητάει.

Συναισθηματικά όρια. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει τον έλεγχο των συναισθημάτων μέσα στη τάξη και να φροντίζει ποια συναισθήματα μπορούν να εκδηλωθούν μέσα στη τάξη και ποια όχι. Επίσης σύμφωνα με τους Andrzejewski & Davis (2008) τα συναισθηματικά όρια είναι απαραίτητα ώστε μόνο όταν ο δάσκαλος παρέχει στο μαθητή ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον οι μαθητές να εκφράζουν τα συναισθήματά τους χωρίς την ανησυχία ότι μπορεί να εκτεθούν.

Όρια στη σχέση δασκάλου-μαθητή. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να αναπτύσσει σχέσεις οικειότητας με τους μαθητές δηλαδή πρέπει να αποφεύγει οικείες χειρονομίες όπως το άγγιγμα του μαθητή ή την αγκαλιά. Επιπλέον ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι διαχωρισμένος από το ρόλο του μαθητή (Andrzejewski & Davis, 2008). Οι μαθητές δεν πρέπει να αποκαλούν το δάσκαλο με το μικρό του όνομα και να τον επισκέπτονται για φαγητό στο σπίτι του.

Χρονικά όρια. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές του και να κατανέμει το χρόνο του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε όλους τους μαθητές. Οι μαθητές από την άλλη μεριά πρέπει να σέβονται τον χρόνο και το χώρο που ο δάσκαλος διαθέτει για αυτούς και να μην τον εκμεταλλεύονται για να κάνουν φασαρία κ.α.

Τα όρια στη σχέση δασκάλου – μαθητή είναι απαραίτητα ώστε να προκύψουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν στην επιτυχή διδακτική πράξη. Ο δάσκαλος πρέπει να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με το μαθητή αποφεύγοντας τη χρήση χειρονομιών ή προσβλητικών σχολίων για να επιστήσει τη προσοχή του. Η αυθεντία του δασκάλου δεν πρέπει να μετατραπεί σε αυταρχικότητα που δεσμεύει τη σκέψη και τη δημιουργικότητα του μαθητή. Πρέπει να απαλλαγεί από εξουσιαστικά στοιχεία και να εκδηλώνεται ως σχέση αμοιβαιότητας, όπως επισημαίνει και ο πρωτοπόρος της αντι-αυταρχικής αγωγής A.S.Neill, δημιουργός του φημισμένου σχολείου του Summerhill. Ο Neill υποστήριζε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες μέσα στη τάξη. Σύμφωνα με το Neill υπάρχει διαφορά μεταξύ ελευθερίας και ασυδοσίας καθώς ελευθερία σημαίνει αμοιβαιότητα και ισότητα στις σχέσεις δασκάλου και μαθητή (Παπάς, 2004).

Ο δάσκαλος σύμφωνα με τα όρια που θέτει στη σχέση του με τους μαθητές του, περιορίζει προοδευτικά όλο και περισσότερο τις προσωπικές ευκαιρίες για άσκηση εξουσίας και μεταβιβάζει ορισμένες εξουσίες από αυτές που απορρέουν από τη αυθεντία του στους μαθητές του. Η μεταβίβαση μέρους των ευθυνών στους μαθητές είναι ένας τρόπος να αναπτύξουν τη συνεργασία τους και τη συμμετοχική τους διάθεση

κατά τη διδακτική πράξη. Οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες, προσεγγίζουν μόνοι τους τη γνώση και τελικός στόχος του δασκάλου είναι να αναδείξει την τάξη του σε μία αυτόνομη κοινότητα (Μπέλλας, 1985). Σε μία έρευνα της Harjunen (2011) προέκυψε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη θέσπιση κανόνων και περιορισμών στο σχολείο, οι μαθητές αποδέχονται αυτούς τους κανόνες αλλά τονίζουν την εγκυρότητα των αξιών και ηθικών διδαγμάτων που πρέπει να υπάρχουν πίσω από τους κανόνες. Επίσης, λαμβάνουν υπόψη τους τις αξίες που πιστεύουν οι δάσκαλοι τους μιας και αυτοί εφαρμόζουν τους κανόνες. Τέλος, οι μαθητές πιστεύουν στη πειθαρχία και στην ύπαρξη κανονισμών μέσα στο σχολικό χώρο αλλά επισημαίνουν ότι είναι πιο εύκολο να οδηγηθούν στη πειθαρχία όχι μέσω των περιορισμών που θέτει ο δάσκαλος αλλά του ασφαλούς περιβάλλοντος που προσφέρει στους μαθητές και των αμοιβαίων δεσμών που αναπτύσσει μαζί τους (Harjunen, 2011).

1.4 ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Η **πρώτη σχετική έρευνα** με το θέμα που εξετάζουμε είναι της Elina Harjunen (2009, 109-129) με τίτλο, «How do teachers view their own pedagogical authority?». Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο του Ελσίνκι στη Φιλανδία και στόχος της ερευνήτριας ήταν να μελετήσει πώς οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την παιδαγωγική τους αυθεντία στο πλαίσιο των διδακτικών, παιδαγωγικών και δεοντολογικών αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Η έρευνα βασίζεται στη θεωρία που προσεγγίζει τη παιδαγωγική αυθεντία ως ένα σύνολο παιδαγωγικών, διδακτικών και δεοντολογικών αλληλεπιδράσεων. Στην έρευνα πήραν μέρος 4 εκπαιδευτικοί φιλολογίας που διδάσκουν σε μαθητές ηλικίας από 13 έως 16 ετών, σε σχολεία της πρωτεύουσας του Ελσίνκι. Η έρευνα έγινε με συνεντεύξεις των καθηγητών που συμμετείχαν και διήρκησε ένα σχολικό έτος.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στη διδακτική αλληλεπίδραση είναι τα ακόλουθα:

- Ο δάσκαλος πρέπει να είναι δίπλα στους μαθητές και να προσπαθεί να τους καταλαβαίνει. Η διδασκαλία είναι διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμφότερης επικοινωνίας, και ο δάσκαλος οφείλει να είναι υπομονετικός και να λαμβάνει υπόψη του τους ρυθμούς των μαθητών του.

- Ο δάσκαλος πρέπει να βρίσκει τρόπους ώστε να παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν. Να τους ενθαρρύνει, να παρέχει ίσες ευκαιρίες και ενδιαφέρον σε όλους τους μαθητές της τάξης και να δημιουργεί το κλίμα ότι η τάξη αποτελεί μία ομάδα. Οι μαθητές δεν αγνοούν το καλό κλίμα συνεργασίας.

- Οι μαθητές πρέπει να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους μέσα από συλλογικές διαδικασίες μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι όταν οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες αναπτύσσουν τη κοινωνικότητα τους, τη σκέψη τους, το σεβασμό στον εαυτό τους και στις απόψεις των συμμαθητών τους και οδηγούνται στην αυτόνομη μάθηση.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας για τα χαρακτηριστικά που συντελούν στη παιδαγωγική αλληλεπίδραση με τους μαθητές είναι:

- Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ως προϋπόθεση για αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή επισήμαναν την ύπαρξη εμπιστοσύνης.
- Η σχέση δασκάλου - μαθητή πρέπει να είναι ανθρώπινη, ο εκπαιδευτικός να είναι επικοινωνιακός με τους μαθητές του, να παραδέχεται τα τυχόν λάθη του και να δημιουργεί οικείες και αμοιβαίες σχέσεις με τους μαθητές.
- Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση δασκάλου – μαθητή πρέπει να βασίζεται σε ηθικές αξίες όπως η δικαιοσύνη και η φροντίδα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μεταβιβάζει ηθικούς κανόνες στους μαθητές αλλά παράλληλα να τους τηρεί και να τους πιστεύει.

Τα χαρακτηριστικά που συνεισφέρουν σε δεοντολογική αλληλεπίδραση είναι τα εξής:

- Η δεοντολογική αλληλεπίδραση στηρίζεται στη θέσπιση σχολικών νόμων και κανόνων ώστε να αντιμετωπίζονται με αποτελεσματικότητα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.
- Οι σχέση δασκάλου – μαθητή πρέπει να διέπεται από όρια και ο δάσκαλος να προάγει καλούς τρόπους διαγωγής.
- Οι σχολικοί κανόνες πρέπει να διαμορφώνονται δημοκρατικά μέσω συνεργασίας και διαπραγμάτευσης δασκάλου και μαθητών.

Όπως προκύπτει, λοιπόν, από τα αποτελέσματα της έρευνας η παιδαγωγική αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητή αναφέρεται στο κατάλληλο κλίμα που πρέπει να προκύψει ώστε να πραγματοποιηθεί η διδακτική πράξη. Επίσης τα χαρακτηριστικά της διδακτικής αλληλεπίδρασης συνδέονται με τον επαγγελματισμό του δασκάλου ενώ η δεοντολογική αλληλεπίδραση σχετίζεται με τη διατήρηση κοινωνικών αξιών και πειθαρχίας μέσα στη τάξη και εξαρτάται από το γενικότερο πλαίσιο του σχολείου και τη θέση του εκπαιδευτικού απέναντι σε αυτές τις αξίες. Αυτές οι τρεις αλληλεπιδράσεις συνιστούν την αυθεντία του δασκάλου.

Η **δεύτερη σχετική έρευνα** είναι των Kirsi Tirri και Tapio Puolimatka με τίτλο, « Teacher Authority in Schools: A case study from Finland ». (2000, 157-165). Η συγκεκριμένη έρευνα είχε σκοπό να μελετήσει τα ηθικά διλήμματα που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις γνώμες δασκάλων και μαθητών και τη φύση της αυθεντίας του δασκάλου που εμφανίζεται σε αυτά τα διλήμματα. Στην

έρευνα συμμετείχαν 58 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 93 μαθητές από δύο διαφορετικά σχολεία, καθώς το ένα βρίσκεται στο Ελσίνκι και το άλλο βόρεια της Φιλανδίας. Η έρευνα έγινε με συνεντεύξεις των καθηγητών και των μαθητών που πήραν μέρος και επίσης οι μαθητές έγραψαν εκθέσεις για ηθικές διαμάχες στο σχολείο τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα πιο συχνά ηθικά διλήμματα που προκύπτουν συνδέονται με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και είναι τα ακόλουθα:

- Διλήμματα που σχετίζονται με τη βαθμολογία.
- Διλήμματα που σχετίζονται με την επιβολή τιμωριών.
- Θέματα εμπιστοσύνης.
- Ευαίσθητα ζητήματα.
- Διλήμματα που προκύπτουν σχετικά με τις σχέσεις με συναδέλφους.
- Η κριτική της διδασκαλίας.
- Η χρησιμοποίηση αγενούς γλώσσας.
- Θέματα αμέλειας των μαθητών.
- Προκατειλημμένες συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν καταστάσεις οι οποίες αμφισβητούν την επαγγελματική συμπεριφορά αυτών και των συναδέλφων τους. Οι διαμάχες που προκύπτουν σχετίζονται με την επιβολή κυρώσεων στους μαθητές, ζητήματα βαθμολογιών και ευαίσθητα θέματα που οι μαθητές εκμυστηρεύονται στους καθηγητές τους. Εκτός από αυτά τα διλήμματα, οι μαθητές αναγνωρίζουν στη συμπεριφορά των καθηγητών τους αμελείς και προκατειλημμένες στάσεις. Επίσης οι μαθητές υποδεικνύουν ότι πολλές φορές οι καθηγητές τους χρησιμοποιούν αγενή γλώσσα.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι τα περισσότερα προβληματικά διλήμματα που εμφανίζονται στο μαθησιακό περιβάλλον σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που συμμετείχαν, σχετίζονται με τις τιμωρίες που οι εκπαιδευτικοί επιβάλλουν στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί φέρονται να κατέχουν το αντικείμενό τους και τις κατάλληλες παιδαγωγικές γνώσεις που απαιτούνται κατά τη διδασκαλία (epistemic authorities) αλλά αδυνατούν να εξασφαλίσουν την πειθαρχία στους μαθητές τους μέσα από ένα αμοιβαίο κλίμα συνεργασίας (deontic authorities). Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, καταφεύγουν σε τεχνικές χειραγώγησης της συμπεριφοράς των μαθητών ώστε να εξασφαλίσουν τον έλεγχο στην τάξη. Οι τεχνικές αυτές περιλαμβάνουν τη χρησιμοποίηση αγενούς γλώσσας και λεκτικών τιμωριών περισσότερο από τη μεριά των καθηγητών που είναι γυναίκες ενώ οι άνδρες

εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν λάθος την αυθεντία τους εφαρμόζοντας φυσικές και σωματικές τιμωρίες στους μαθητές.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

2.1 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να εξετάσει τις απόψεις και τις στάσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο αναφορά την αυθεντία του δασκάλου. Στην έννοια της αυθεντίας του δασκάλου συχνά αποδίδεται μία αρνητική σημασία . Με βάση αυτή την υπόθεση, διερευνήθηκαν οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι διδακτικές τεχνικές που αξιοποιούν οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην καθημερινή τους διδασκαλία σε ό,τι αφορά τη σχέση και την επικοινωνία τους με τους μαθητές, συναδέλφους και γονείς και πώς μέσω των παραπάνω διαμορφώνεται η έννοια της αυθεντίας του δασκάλου.

2.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των αποτελεσμάτων ήταν το γραπτό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου με 44 ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο ήταν αυτοσχέδιο καθώς δεν υπήρχε αντίστοιχη έρευνα στην Ελλάδα και με βάση τους στόχους της έρευνας, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τις 2 σχετικές έρευνες της υποενότητας 1.4, συντάχθηκε ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, δηλαδή το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τα χρόνια υπηρεσίας, την ειδικότητα, τη διάθεση δεύτερου πτυχίου και τη πραγματοποίηση μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών στις επιστήμες της Αγωγής. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ειδικές ερωτήσεις – θεματικούς άξονες. Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά στις διδακτικές τεχνικές και στις μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο δεύτερος

θεματικός άξονας αφορά στις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών στη τάξη και ο τρίτος θεματικός άξονας αναφέρεται στις επικοινωνιακές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση τους μαθητές τους, τους συναδέλφους και τους γονείς. Κάθε ερώτηση αποτελείται από μεταβλητές, αποτυπωμένες σύμφωνα με τη πενταβάθμια κλίμακα Likert.

2.3 ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

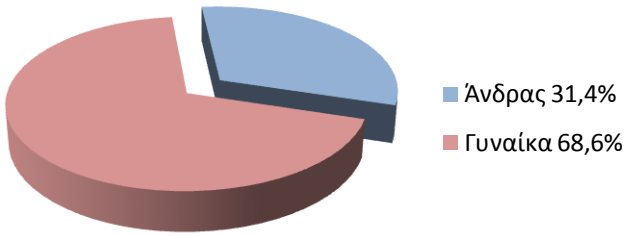
Η συλλογή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε το Μάρτιο του 2012 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του ίδιου έτους. Ομάδα στόχος ήταν οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνολικά μοιράστηκαν 150 ερωτηματολόγια σε σχολεία της Αττικής και της επαρχίας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 11 σχολεία εκ των οποίων τα 9 ήταν στο νομό Αττικής δηλαδή το 81,9% και τα 2 ήταν στην επαρχία δηλαδή το 18,1%. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να υπάρξει η παρέμβαση του ερευνητή για να μην εμφανιστούν μεροληψίες και ταυτόχρονα να διατηρηθεί η ανωνυμία του κάθε ερωτώμενου. Η διαδικασία της διανομής και της συλλογής των ερωτηματολογίων αποδείχθηκε σχετικά δύσκολη καθώς από τα 150 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν, συλλέχθηκαν 106 και ο αριθμός των αρτίως συμπληρωμένων ήταν τα 102 ερωτηματολόγια, δηλαδή υπήρχε ποσοστό ανταπόκρισης (response rate) 68%.

Κατά το στάδιο της επεξεργασίας, έγινε αρχικά έλεγχος όλων των ερωτηματολογίων για την ύπαρξη τυχόν παραλείψεων σε κάποιες από τις ερωτήσεις, ενώ ακολούθησε η κωδικοποίηση των μεταβλητών και η εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 18, από το οποίο προέκυψαν οι κατανομές συχνοτήτων και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

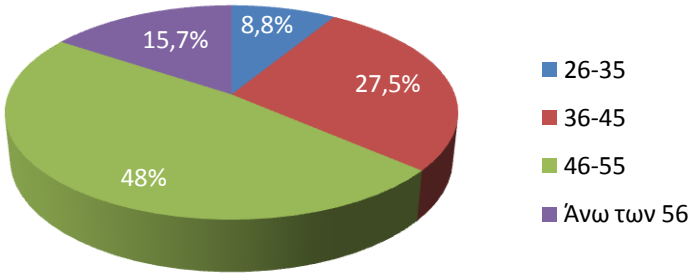
2.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ – ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ (%)

2.4.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στην έρευνα συμμετείχαν 70 γυναίκες που αποτελούν το 68,6 του δείγματος και 32 άνδρες που αποτελούν το 31,4 του δείγματος (*Παράρτημα 1, Πίνακας 1*).

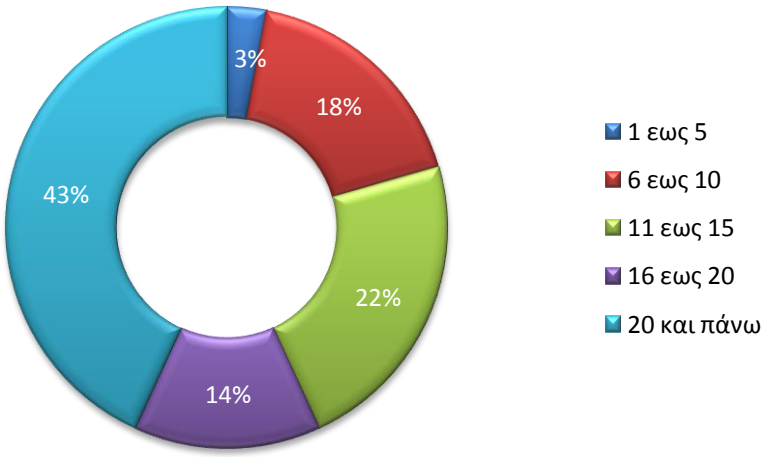


Όσον αφορά την ηλικιακή τους κατηγοριοποίηση, προέκυψε ότι 9 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ομάδα 26 – 35 ετών δηλαδή το 8,8%, 28 εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία από 36 – 45 ετών ή αλλιώς το 27,5%, 49 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 46 – 55 ετών δηλαδή το 48% του δείγματος ενώ τέλος άνω των 56 ετών είναι 16 εκπαιδευτικοί ή αλλιώς το 15,7% (*Παράρτημα 1, Πίνακας 2).*

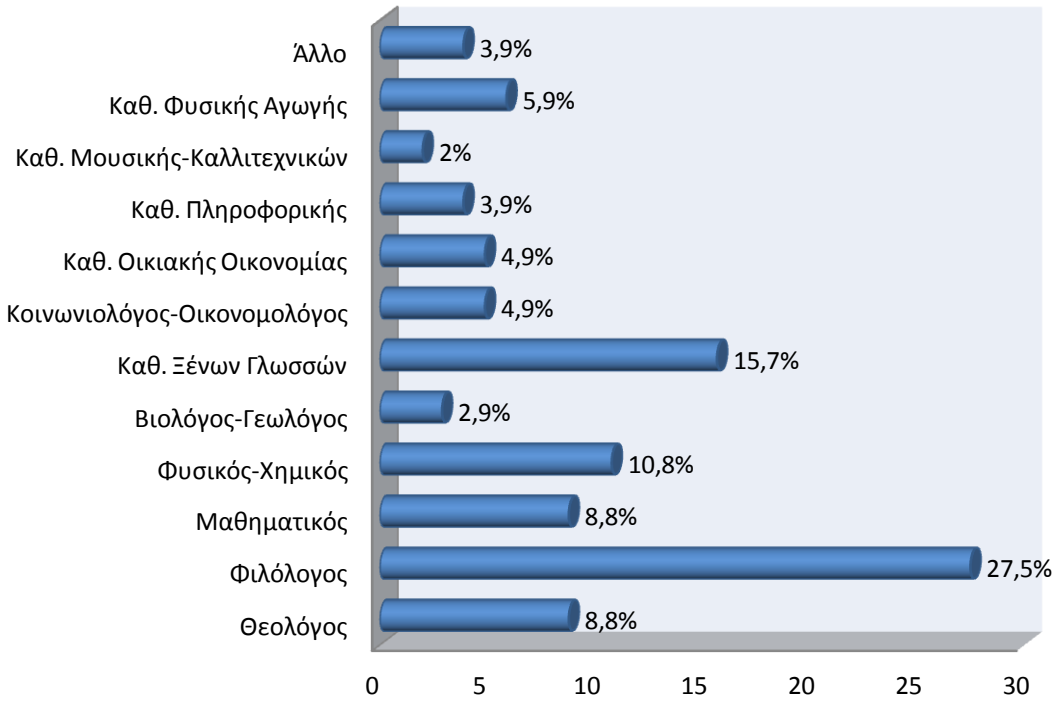


Σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, 43,1% των εκπαιδευτικών απασχολούνται στον εκπαιδευτικό τομέα πάνω από 20 χρόνια, 14 εκπαιδευτικοί έχουν 16 – 20 χρόνια υπηρεσίας δηλαδή το 13,7%, 23 εκπαιδευτικοί απασχολούνται στον εκπαιδευτικό τομέα 11 – 15 χρόνια δηλαδή το 22,5%, το 17,6%

δηλαδή 18 εκπαιδευτικοί έχουν χρόνια υπηρεσίας 6 – 10 και τέλος υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό νεοδιόριστων της τάξεως του 2,9% που απασχολείται στην εκπαίδευση 1- 5 χρόνια (*Παράρτημα 1, Πίνακας 3*).



Σε ότι αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν η πλειοψηφία δηλαδή το 27,5% ήταν φιλόλογοι, ακολουθούν οι καθηγητές ξένων γλωσσών με ποσοστό 15,7%, οι φυσικοί – χημικοί με ποσοστό 10,8% και οι μαθηματικοί με ποσοστό 8,8% το ίδιο με τους θεολόγους. Με ποσοστό 5,9% ακολουθούν οι καθηγητές φυσικής αγωγής, οι κοινωνιολόγοι – οικονομολόγοι με ποσοστό 4,9% όπως και οι καθηγητές οικιακής οικονομίας (*Παράρτημα 1, Πίνακας 4*).



Τέλος το 7,8% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι διαθέτει δεύτερο πτυχίο (*Παράρτημα 1, Πίνακας 5*), το 9,8% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στις επιστήμες της αγωγής (*Παράρτημα 1, Πίνακας 6*), ενώ υπήρξαν και 2 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 2% που δήλωσαν ότι κατείχαν διδακτορικό δίπλωμα (*Παράρτημα 1, Πίνακας 7*).

2.4.2 ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την αυθεντία του δασκάλου και συγκεκριμένα των παιδαγωγικών, διδακτικών και δεοντολογικών διαστάσεών της. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους, οι παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούν ώστε να οδηγήσουν τους μαθητές σε πειθαρχημένες και ελεγχόμενες συμπεριφορές και οι πρακτικές με τις οποίες αντιμετωπίζουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών τους και τέλος οι επικοινωνιακές τεχνικές που χρησιμοποιούν σε ό,τι αφορά τη σχέση και την επικοινωνία τους με τους μαθητές τους, τους γονείς και τους συναδέλφους. Συγκεκριμένα στους παρακάτω πίνακες ακολουθεί ποσοστιαία ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ειδικότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ανάλογα με τη θεματική κατηγοριοποίηση που έγινε:

Πίνακας Α: Κατανομή συχνοτήτων σε ποσοστά (%) σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους

Ο «Πίνακας Α» παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους, όπως τις διδακτικές μεθόδους και τις παιδαγωγικές αρχές που χρησιμοποιούν και διαμορφώνουν επακόλουθα τη διδασκαλική τους αυθεντία.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ		Καθόλου	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Σχεδόν Πάντα
1	Διερεύνηση προϋπάρχουσων γνώσεων των μαθητών	1%	9,8%	28,4%	26,5%	34,3%
2	Συνδιαμόρφωση με τους μαθητές των στόχων της κάθε νέας ενότητας	2,9%	19,6%	31,4%	25,5%	20,6%
3	Επικαιροποιήση των γνώσεων στο πλαίσιο της προετοιμασίας της διδασκαλίας	0%	3,9%	23,5%	33,3%	39,2%
4	Αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών	1%	8,8%	28,4%	31,4%	30,4%
5	Παράλειψη στοιχείων των εγχειριδίων που δεν ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο του μέσου όρου της τάξης	0%	14,7%	28,4%	29,4%	27,5%
6	Χρήση παραδειγμάτων με στόχο την πρακτικοποίηση της γνώσης	0%	2%	15,7%	32,4%	50%
7	Χρήση κατανοητών όρων και λεξιλογίου	0%	1%	15,7%	33,3%	50%
8	Ανατροφοδότηση της διδασκαλίας	0%	3,9%	14,7%	31,4%	50%
9	Ελεύθερη έκφραση απόψεων των μαθητών σε θέματα του γνωστικού αντικειμένου	0%	5,9%	19,6%	24,5%	50%
10	Καθορισμός της ποσότητας της ύλης σε καθημερινή βάση	1%	2,9%	16,7%	39,2%	40,2%
11	Χρήση της διάλεξης ως κύρια μορφή διδασκαλίας	9,8%	24,5%	38,2%	23,5%	3,9%
12	Χρήση κατευθυνόμενου διάλογου με στόχο τη συμμετοχικότητα των μαθητών	1%	7,8%	23,5%	37,3%	30,4%
13	Εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής της ελάχιστης βοήθειας	2,9%	15,7%	30,4%	33,3%	17,6%
14	Χρήση της μεθόδου της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	11,8%	30,4%	26,5%	23,5%	7,8%
15	Ανάθεση εργασιών για το σπίτι	2%	10,8%	29,4%	28,4%	29,4%
16	Ενημέρωση των μαθητών πριν από κάθε γραπτή αξιολόγηση	4,9%	2%	13,7%	20,6%	58,8%
17	Αξιολόγηση με βάση τις γραπτές επιδόσεις	11,8%	18,6%	43,1%	21,6%	4,9%
18	Αξιολόγηση με βάση τις γραπτές και προφορικές επιδόσεις και τη γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή	6,9%	8,8%	12,7%	22,5%	49%
19	Ενημέρωση των μαθητών στη τάξη για την πρόοδό τους	7,8%	21,6%	24,5%	22,5%	23,5%

20	Ολοκλήρωση του μαθήματος έστω και στο διάλειμμα αν είναι αναγκαίο	31,4%	45,1%	5,9%	13,7%	3,9%
21	Παραδοχή στους μαθητές όταν αγνοεί την απάντηση σε κάποιο ερώτημα	4,9%	25,5%	27,5%	17,6%	24,5%
22	Εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη των μαθητών	4,9%	27,5%	33,3%	26,5%	7,8%

Οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε διερεύνηση των προϋπάρχουσων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών πριν τη διδασκαλία μίας νέας ενότητας από πολύ συχνά έως σχεδόν πάντα σε ποσοστό (60,8%). Στη διαδικασία της διαμόρφωσης των βασικών στόχων κάθε νέας ενότητας οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό (31,4%) επιλέγουν συχνά τη συνδιαμόρφωση των στόχων με τους μαθητές, βάση των ήδη υπάρχουσων γνώσεων και εμπειριών τους όπως εξάλλου επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία αναφέροντας ότι ο δάσκαλος πρέπει να συσχετίσει αυτό που θέλει να διδάξει και να το προσαρμόσει στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από συχνά έως σχεδόν πάντα σε ποσοστό (96,1%), δηλώνουν ότι επιλέγουν να επικαιροποιούν και να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους στο πλαίσιο της προετοιμασίας για την καθημερινή διδασκαλία.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό (31,4%) απάντησαν ότι πολύ συχνά αναπροσαρμόζουν μερικώς ή και σε μεγάλο βαθμό το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων που διδάσκουν ανάλογα με τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών τους ενώ καθόλου έως σπάνια απάντησαν το (9,8%). Ακόμη, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που παραλείπουν τα στοιχεία εκείνα των εγχειριδίων που θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο ή τις ηλικιακές ικανότητες του μέσου όρου των μαθητών τους από συχνά έως πολύ συχνά είναι (57,8%).

Όσον αφορά τη χρήση παραδειγμάτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι ελάχιστες φορές δεν επιλέγουν τη συγκεκριμένη πρακτική από καθόλου έως σπάνια σε ποσοστό (2%), με στόχο την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης από τους μαθητές. Επιπλέον η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (50%) δηλώνει ότι χρησιμοποιεί κατανοητούς όρους και εύληπτο λεξιλόγιο κατά τη διδασκαλία του. Είναι αξιοσημείωτο ότι το (81,4%) των εκπαιδευτικών από πολύ συχνά έως σχεδόν πάντα ανατροφοδοτεί τη διδασκαλία του όταν διαπιστώνει ότι οι μαθητές δεν έχουν κατανοήσει επαρκώς τη νέα γνώση.

Σε σχέση με την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητών σε ζητήματα που άπτονται των γνωστικών αντικειμένων, οι εκπαιδευτικοί σχεδόν πάντα σε ποσοστό (50%) δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους έστω και αν διαφέρουν από τις δικές τους. Επιπρόσθετα, παρατηρείται σαφής επιλογή των εκπαιδευτικών σε ποσοστό (96,1%) να καθορίζουν τη ποσότητα της ύλης που θα διδαχθούν οι μαθητές σε καθημερινή βάση.

Αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν, διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό (38,2%) προτιμά συχνά τη διάλεξη. Από την άλλη μεριά, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών σε ποσοστό (67,7%) δηλώνουν ότι πολύ συχνά έως σχεδόν πάντα επιλέγουν τη μέθοδο του κατευθυνόμενου διαλόγου με στόχο την ενθάρρυνση των μαθητών τους να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη. Αντίθετα προκύπτουν τα αποτελέσματα όσο αναφορά τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί σπάνια τη συγκεκριμένη μέθοδο σε ποσοστό (30,4%).

Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία τους, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό (33,3%) προσπαθούν να κερδίσουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών χρησιμοποιώντας πολύ συχνά την παιδαγωγική αρχή της ελάχιστης βοήθειας. Μία άλλη πρακτική που θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι βοηθά τους μαθητές να αφομοιώσουν καλύτερα τη νέα γνώση είναι η ανάθεση εργασιών για το σπίτι από συχνά έως σχεδόν πάντα σε ποσοστό (87,2%) των εκπαιδευτικών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό (58,8%) ισχυρίζονται ότι ενημερώνουν σχεδόν πάντα τους μαθητές τους πριν από κάθε γραπτή αξιολόγηση.

Κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί συχνά σε ποσοστό (43,1%) δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις γραπτές επιδόσεις αν και ένα μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της τάξεως του (49%) αξιολογεί σχεδόν πάντα τους μαθητές του με βάση τις γραπτές και τις προφορικές επιδόσεις, συνυπολογίζοντας ταυτόχρονα και τη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Επιπλέον το (46%) των ερωτηθέντων επιλέγει από πολύ συχνά έως σχεδόν πάντα να ενημερώνει τους μαθητές του στη τάξη για την πρόοδό τους πριν την ενημέρωση των γονέων τους στις καθιερωμένες συναντήσεις καθώς το θεωρεί παιδαγωγικά ορθό.

Επιπρόσθετα, η έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό (27,5%) , παραδέχονται συχνά στους μαθητές τους όταν δε γνωρίζουν την απάντηση σε κάποιο τους ερώτημα καθώς επίσης ότι το (33,3%) των συμμετεχόντων παρέχουν συχνά

εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη στους μαθητές με μαθησιακές ανάγκες και μόλις το (7,8%) να εφαρμόζουν σχεδόν πάντα τη συγκεκριμένη πρακτική. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό (45,1%) δηλώνει ότι σπάνια ολοκληρώνει το μάθημα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Συμπερασματικά, από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν βασίζουν τη διδακτική διάσταση της αυθεντίας τους μόνο στην βαθιά γνώση του αντικειμένου τους αλλά και στην χρήση διδακτικών τεχνικών που διευκολύνουν τη μετάδοση της νέας γνώσης και την αφομοίωσή της από τους μαθητές. Χρησιμοποιούν παραδείγματα και εύληπτο λεξιλόγιο κατά τη διδασκαλία τους, επικαιροποιούν τις γνώσεις τους και ελέγχουν τις υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών πριν την παροχή της νέας γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί ανατροφοδοτούν τη διδασκαλία για να εξασφαλίσουν την κατανόηση από τη μεριά των μαθητών και δίνουν στη διδασκαλική αυθεντία ένα δημοκρατικό περιεχόμενο καθώς ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράζουν τη γνώμη τους σε θέματα που άπτονται των γνωστικών αντικειμένων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν πιο συντηρητικές μεθόδους διδασκαλίας όπως η διάλεξη και να αποφεύγουν τις εναλλακτικές όπως τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Πίνακας Β: Κατανομή συχνοτήτων σε ποσοστά (%) σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους

Παρατηρώντας τον «Πίνακα Β» (σελ.41), συγκεντρώνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν το πειθαρχικό τους έργο και τις παιδαγωγικές πρακτικές που επιλέγουν να χρησιμοποιούν.

Σχεδόν πάντα σε ποσοστό (51%) οι εκπαιδευτικοί ξεκαθαρίζουν στους μαθητές τους κανόνες συμπεριφοράς από την αρχή της χρονιάς και στη συνέχεια τους επιτηρούν και ανάλογα αν τους εφαρμόζουν ή όχι, τους επιβραβεύουν ή τους επιπλήττουν.

Επιπλέον, από συχνά έως πολύ συχνά σε ποσοστό (44,1%) παρατηρείται σαφής προτίμηση των εκπαιδευτικών να συνδιαμορφώνουν με τους μαθητές τους κανόνες συμπεριφοράς με στόχο την δέσμευση των δεύτερων και την πιο υπεύθυνη τήρησή τους. Σε περίπτωση εκδήλωσης επαναλαμβανόμενης αρνητικής συμπεριφοράς από ένα μαθητή οι εκπαιδευτικοί (45,1%) επιλέγουν να συζητούν το θέμα προσωπικά με το μαθητή, προσπαθώντας να αποφύγουν αδικαιολόγητες κυρώσεις.

Υπάρχει σαφής τάση των εκπαιδευτικών σε πολύ μεγάλο ποσοστό (87,3%) να καταφεύγουν στη χρήση νουθεσιών ή απαγορεύσεων προκειμένου να αντιμετωπίσουν περιπτώσεις ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών τους. Επίσης, ισχυρή φαίνεται να είναι η τάση των εκπαιδευτικών σε ποσοστό που αντιπροσωπεύει το (73,5%) των ερωτηθέντων να επιπλήττει δημόσια τους μαθητές σε περιπτώσεις που παραβαίνουν τους κανόνες συμπεριφοράς που έχουν συμφωνηθεί μέσα στη τάξη. Μικρότερο προκύπτει το ποσοστό των εκπαιδευτικών (21,6%) που αποβάλλουν από την τάξη τους συστηματικά άτακτους μαθητές ώστε να μην εμποδίζεται η διδακτική πράξη, καθώς η πλειοψηφία με ποσοστό (57,8%) δηλώνει ότι σπάνια εφαρμόζει τη συγκεκριμένη πρακτική.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ		**Καθόλου**	**Σπάνια**	**Συχνά**	**Πολύ Συχνά**	**Σχεδόν Πάντα**
23	Καθορισμός κανόνων συμπεριφοράς από την αρχή της χρονιάς και επιτήρηση	1%	5,9%	26,5%	15,7%	51%
24	Συνδιαμόρφωση των κανόνων συμπεριφοράς με τους μαθητές	7,8%	18,6%	19,6%	24,5%	29,4%
25	Ερωτήσεις στους μαθητές με το μικρό τους όνομα	3,9%	1%	17,6%	18,6%	58,8%
26	Συζήτηση σε προσωπικό επίπεδο με το μαθητή που παρουσιάζει επαναλαμβανόμενα αρνητική συμπεριφορά	2%	8,8%	19,6%	24,5%	45,1%
27	Χρήση νουθεσιών ή απαγορεύσεων σε περιπτώσεις ανεπιθύμητων συμπεριφορών	2,9%	9,8%	23,5%	37,3%	26,5%
28	Δημόσια επίπληξη των μαθητών που παραβαίνουν τους προκαθορισμένους κανόνες	2,9%	23,5%	30,4%	29,4%	13,7%
29	Αποβολή από την τάξη των συστηματικά άτακτων μαθητών	20,6%	57,8%	13,7%	6,9%	1%
30	Επιβράβευση των μαθητών που είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους ή με τους τιθέμενους κανόνες	1%	3,9%	22,5%	29,4%	43,1%
31	Παραπομπή των συστηματικά άτακτων μαθητών στο Διευθυντή	12,7%	55,9%	17,6%	10,8%	2,9%
32	Επιβολή κυρώσεων μέσω φυσικών συνεπειών	33,3%	34,3%	19,6%	6,9%	5,9%
33	Επίπληξη και προειδοποιήσεις στους αδιάβαστους μαθητές	11,8%	41,2%	34,3%	11,8%	1%

Αξίζει να αναφέρουμε επίσης, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (95%) ανταμείβει και επιβραβεύει τους μαθητές εκείνους που είναι συνεπείς με τις καθημερινές τους υποχρεώσεις και συμμορφώνονται στους τιθέμενους κανόνες συμπεριφοράς στην τάξη. Επιπλέον, η παραπομπή στο Διευθυντή του σχολείου των μαθητών που αρνούνται να συμμορφωθούν στους κανόνες συμπεριφοράς φαίνεται να είναι μία τακτική που χρησιμοποιείται από το (31,3%) των εκπαιδευτικών καθώς το (55,9%) των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι σπάνια χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη τακτική. Ακόμη, σε περιπτώσεις που οι μαθητές παραβιάζουν τους κανόνες συμπεριφοράς, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό (67,6%) αποφεύγουν την επιβολή κυρώσεων μέσω φυσικών συνεπειών.

Επιπρόσθετα, μέσα από την έρευνα διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναπτύσσουν σχέσεις οικειότητας με τους μαθητές τους, καθώς (58,8%) των ερωτηθέντων σχεδόν πάντα προτιμά να απευθύνει ερωτήσεις στους μαθητές με το μικρό τους όνομα. Όσον αναφορά τους μαθητές που αδιαφορούν για το μάθημα, έρχονται αδιάβαστοι ή αρνούνται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη τάξη οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό (41,2%) απάντησαν ότι σπάνια τους επιπλήττουν και τους προειδοποιούν για επικείμενες επιπτώσεις.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με την έρευνα οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ευέλικτες στρατηγικές επιθυμητής συμπεριφοράς καθώς διαμορφώνουν περισσότερο με τους μαθητές τους κανόνες και λιγότερο τους αποβάλλουν από την τάξη ή τους παραπέμπουν στο Διευθυντή. Επιπλέον, οι σχέσεις εμπιστοσύνης και ελεύθερης έκφρασης που αναπτύσσουν σε διδακτικό επίπεδο καθηγητές και μαθητές επεκτείνονται και σε πειθαρχικά ζητήματα καθώς οι εκπαιδευτικοί συζητούν σε προσωπικό επίπεδο με το μαθητή που παρουσιάζει επαναλαμβανόμενα αρνητική συμπεριφορά και επιβραβεύουν τους μαθητές που είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους ή με τους τιθέμενους κανόνες. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί επιπλήττουν δημόσια τους μαθητές που παραβαίνουν τους κανόνες ως μια τακτική επαναφοράς τους στην τάξη, αλλά δεν ακολουθούν την ίδια τακτική με τους μαθητές που δεν διαβάζουν ή αρνούνται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης, θεωρώντας μάλλον ότι κάτι τέτοιο δεν άπτεται των αρμοδιοτήτων τους.

Πίνακας Γ: Κατανομή συχνοτήτων σε ποσοστά (%) σχετικά με τις επικοινωνιακές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί

Ο παρακάτω «Πίνακας Γ» περιέχει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στις επικοινωνιακές τεχνικές που αναπτύσσουν με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους τους.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ		Καθόλου	Σπάνια	Συχνά	Πολύ Συχνά	Σχεδόν Πάντα
34	Επικοινωνία με τους γονείς πέρα των προγραμματισμένων συναντήσεων	11,8%	34,3%	29,4%	17,6%	6,9%
35	Ανάθεση θελημάτων στους μαθητές	61,8%	33,3%	4,9%	0%	0%
36	Παρατήρηση και νουθεσίες στο τρόπο ντυσίματος των μαθητών στο σχολείο	39,2%	34,3%	17,6%	6,9%	2%
37	Απαγόρευση συμπεριφοράς και ντυσίματος που θεωρούνται ασεβείς	16,7%	24,5%	13,7%	23,5%	21,6%
38	Παρατήρηση του τρόπου συμπεριφοράς και δράσης των μαθητών εκτός σχολείου	50%	27,5%	12,7%	5,9%	3,9%
39	Ανταλλαγή απόψεων και συνεργασία με τους συναδέλφους	0%	2%	20,6%	34,3%	43,1%

Οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο ποσοστό (61,8%) αποφεύγουν τελείως να ζητούν από τους μαθητές τους να τους κάνουν διάφορα θελήματα. Σε επίσης μεγάλο ποσοστό της τάξεως του (73,5%), καθόλου έως σπάνια παρατηρούν και νουθετούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ντύνονται στο σχολείο. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό (58,8%), παρατηρείται ότι απαγορεύουν συμπεριφορές και τρόπους ντυσίματος των μαθητών τους που θεωρούνται γι' αυτούς ασεβείς. Επιπλέον, το 50% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι δεν παρατηρεί καθόλου τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ντύνονται, συμπεριφέρονται και διασκεδάζουν εκτός του χώρου και των ωρών του σχολείου.

Κλείνοντας στο κομμάτι της ανάπτυξης σχέσεων με γονείς και συναδέλφους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (34,3%), σπάνια επικοινωνεί πιο τακτικά πέρα των προγραμματισμένων συναντήσεων με τους γονείς των μαθητών εκείνων που

παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης ή προβλήματα συμπεριφοράς. Σε ότι αφορά την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με τους συναδέλφους σε θέματα που άπτονται προβληματικών και παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών τους, το 98% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή τεχνική.

2.5 ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

2.5.1. ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΙΠΛΗΣ ΕΙΣΟΔΟΥ

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

H_0: τα χαρακτηριστικά Χ και Υ του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό

H_A: τα χαρακτηριστικά Χ και Υ του δείγματος δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

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

Αν P-value < 0,10: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας α=10%

Αν P-value < 0,05: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%

Αν P-value < 0,01: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας α=1%

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

Προκειμένου να γίνουν πιο έγκυρες οι συσχετίσεις (cells < 25%) μεταξύ κάποιων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, χρειάστηκε να γίνουν κάποιες συγχωνεύσεις και οι μεταβλητές να μετατραπούν σε ψευδομεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, οι

πεντάτιμες μεταβλητές, μετατράπηκαν σε τρίτιμες. Ειδικότερα οι μεταβλητές πριν το μετασχηματισμό τους, είχαν την εξής μορφή:

Κλίμακα Likert

Καθόλου: 1 Σπάνια: 2 Συχνά: 3 Πολύ συχνά: 4 Σχεδόν πάντα: 5

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

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

Σε μικρό βαθμό (1+2):1

Σε μέτριο βαθμό:3

Σε μεγάλο βαθμό(4+5):5

Στη συνέχεια ακολουθούν σε πίνακες οι έλεγχοι ανεξαρτησίας (chi-Square Tests) μεταξύ των μεταβλητών, οι πίνακες διπλής εισόδου και η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Οι αναλυτικοί πίνακες για κάθε συσχέτιση ξεχωριστά βρίσκονται στο παράρτημα Β.

2.5.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ

Πίνακας 1: ***Ο βαθμός συσχέτισης της συνδιαμόρφωσης με τους μαθητές των βασικών στόχων της κάθε ενότητας σε σχέση με την εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής της ελάχιστης βοήθειας (Παράρτημα Β, Πίνακας 1).***

Συνδιαμόρφωση των στόχων της κάθε νέας ενότητας / **Εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής της ελάχιστης βοήθειας**		**Σε μικρό βαθμό**	**Σε μέτριο βαθμό**	**Σε μεγάλο βαθμό**	**Σύνολο**
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	34,8%	39,1%	26,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,8%	8,8%	5,9%	22,5%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	21,9%	25,0%	53,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	6,9%	7,8%	16,7%	31,4%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	8,5%	29,8%	**61,7%**	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,9%	13,7%	28,4%	46,1%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	18,6%	30,4%	51,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	18,6%	30,4%	51,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «συνδιαμόρφωση με τους μαθητές των βασικών στόχων της κάθε νέας ενότητας, με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους» και «εφαρμογή κατά τη διδασκαλία της παιδαγωγικής αρχής της ελάχιστης βοήθειας», έδωσε τιμή X^2=10,760 και P-value=0,029 < a=0,05. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της χρήσης της συνδιαμόρφωσης με τους μαθητές των βασικών στόχων της κάθε νέας ενότητας και της εφαρμογής στη διδασκαλία της παιδαγωγικής αρχής της ελάχιστης βοήθειας , σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Συγκεκριμένα, το 61,7% όσων δήλωσαν ότι συνδιαμορφώνουν «σε μεγάλο βαθμό» μαζί με τους μαθητές τους στόχους της κάθε νέας ενότητας ταυτόχρονα «σε

μεγάλο βαθμό» εφαρμόζουν την παιδαγωγική αρχή της ελάχιστης βοήθειας με στόχο την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που ενεργοποιούν τη δράση των μαθητών και διαμορφώνουν μαζί, τους βασικούς στόχους των ενοτήτων λαμβάνοντας υπόψη τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, ταυτόχρονα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν τη νέα γνώση μόνοι τους και σταδιακά.

Πίνακας 2: ***Ο βαθμός συσχέτισης της διάλεξης ως κύρια μορφή διδασκαλίας σε σχέση με τη δημόσια επίπληξη των μαθητών που παραβαίνουν τους συμφωνημένους κανόνες συμπεριφοράς στη τάξη (Παράρτημα Β, Πίνακας 2.)***

Διάλεξη ως κύρια μορφή διδασκαλίας	**Δημόσια επίπληξη των μαθητών που παραβαίνουν τους κανόνες**	**Σε μικρό βαθμό**	**Σε μέτριο βαθμό**	**Σε μεγάλο βαθμό**	**Σύνολο**
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	25,7%	40,0%	34,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	8,8%	13,7%	11,8%	34,3%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	28,2%	35,9%	35,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	10,8%	13,7%	13,7%	38,2%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	25,0%	10,7%	**64,3%**	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	**6,9%**	2,9%	17,6%	27,5%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	26,5%	30,4%	43,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	26,5%	30,4%	43,1%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «χρήση της διάλεξης ως κύρια μορφή διδασκαλίας» και «δημόσια επίπληξη των μαθητών που παραβαίνουν τους συμφωνημένους κανόνες συμπεριφοράς στη τάξη», έδωσε τιμή X^2=9,107 και P-value=0,058 < a=0,10. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της χρήσης της διάλεξης ως κύρια μορφή διδασκαλίας με τη δημόσια επίπληξη των μαθητών που παραβαίνουν τους συμφωνημένους κανόνες συμπεριφοράς, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10%.

Από τον πίνακα διαφαίνεται, ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (64,3%) απάντησαν ότι χρησιμοποιούν ως κύρια μέθοδο τη διάλεξη «σε μεγάλο βαθμό» και παράλληλα «σε μεγάλο βαθμό» επιπλήττουν δημόσια τους μαθητές που παραβιάζουν το συμφωνημένο κώδικα συμπεριφοράς. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο το 6,9% συνολικά των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιεί «σε μεγάλο βαθμό» τη διάλεξη κατά τη διδασκαλία του, δεν επιλέγει την επίπληξη των μαθητών που παραβαίνουν τους κανόνες. Προκύπτει λοιπόν από την έρευνα, ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη μετωπική διδασκαλία δεν ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και την ενεργητική μάθηση ώστε ο μαθητής να οδηγηθεί στην αυτοπειθαρχία αλλά προσπαθούν να οδηγήσουν το μαθητή στις πειθαρχημένες συμπεριφορές χρησιμοποιώντας εξωτερικές πρακτικές όπως η επίπληξη, καταργώντας όμως ταυτόχρονα τη γνήσια μορφή της αυθεντίας τους.

Πίνακας 3: ***Ο βαθμός συσχέτισης της παραπομπής των άτακτων μαθητών στο Διευθυντή του σχολείου και της απαγόρευσης συμπεριφορών στους μαθητές που θεωρούνται ασεβείς (Παράρτημα Β, Πίνακας 3).***

Παραπομπή άτακτων μαθητών στο Διευθυντή	**Απαγόρευση συμπεριφορών που θεωρούνται ασεβείς (μάσημα τσίχλας κ.α)**	**Σε μικρό βαθμό**	**Σε μέτριο βαθμό**	**Σε μεγάλο βαθμό**	**Σύνολο**
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	54,3%	11,4%	34,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	37,3%	7,8%	23,5%	68,6%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	11,1%	27,8%	**61,1%**	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,0	4,9%	10,8%	17,6%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	14,3%	7,1%	**78,6%**	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,0%	1,0%	10,8%	13,7%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	41,2%	13,7%	45,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	41,2%	13,7%	45,1%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές « παραπομπή των μαθητών που αρνούνται να συμμορφωθούν με τους κανόνες συμπεριφοράς στο Διευθυντή του σχολείου» και «απαγόρευση συμπεριφορών στους μαθητές που θεωρούνται ασεβείς», έδωσε τιμή X^2=18,949 και P-value=0,001 < a=0,01. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της παραπομπής των μαθητών που δεν συμμορφώνονται με τους τιθέμενους κανόνες συμπεριφοράς στο Διευθυντή του σχολείου και της απαγόρευσης συμπεριφορών στους μαθητές που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ασεβείς όπως να φορούν γάντια οι μαθητές την ώρα του μαθήματος ή να μασούν τσίχλα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Παρατηρείται στον πίνακα ότι το 78,6% όσων «σε μεγάλο βαθμό» παραπέμπουν τους άτακτους μαθητές στο Διευθυντή του σχολείου για επιβολή τιμωριών ταυτόχρονα «σε μεγάλο βαθμό» απαγορεύουν από τους μαθητές συμπεριφορές που θεωρούν ασεβείς. Ακόμα, το 61,1% όσων ερωτηθέντων δήλωσαν ότι παραπέμπουν «σε μέτριο βαθμό» τους μαθητές που δεν συμμορφώνονται με τους προκαθορισμένους κανόνες συμπεριφοράς στο Διευθυντή, εν τούτοις «σε μεγάλο βαθμό» απαγορεύουν ασεβείς συμπεριφορές στους μαθητές. Προκύπτει λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν επιτρέπουν στους μαθητές συμπεριφορές που δεν αρμόζουν σύμφωνα με τη γνώμη τους στη τάξη και έχουν τον κυρίαρχο λόγο στην λήψη αποφάσεων, ταυτόχρονα έχουν την τάση να παραπέμπουν τους μαθητές στο Διευθυντή όταν οι μαθητές παραβαίνουν τους κανόνες συμπεριφοράς.

Πίνακας 4: ***Ο βαθμός συσχέτισης της χρήσης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, της συνδιαμόρφωσης με τους μαθητές των βασικών στόχων της κάθε ενότητας και της παραδοχής των εκπαιδευτικών στους μαθητές όταν αγνοούν την απάντηση σε κάποια τους ερώτηση σε σχέση με την συνδιαμόρφωση με τους μαθητές των κανόνων συμπεριφοράς (Παράρτημα Β, Πίνακας 4).***

Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (78,1%) που απάντησαν ότι «σε μεγάλο βαθμό» εφαρμόζουν τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με στόχο τη συμμετοχικότητα των μαθητών, παράλληλα «σε μεγάλο βαθμό» διαμορφώνουν με τη συμμετοχή των μαθητών τους κανόνες συμπεριφοράς. Γίνεται λοιπόν εμφανές, ότι μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οι μαθητές εμπλέκονται σε συμμετοχικές δραστηριότητες για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, αναπτύσσουν τις συνεργατικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες και

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Συνδιαμόρφωση των κανόνων συμπεριφοράς με τους μαθητές			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	**Σε μικρό βαθμό**	Ποσοστά κατά γραμμές	48,8%	18,6%	**32,6%**	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	20,6%	7,8%	13,7%	42,2%
	Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	14,8%	25,9%	59,3%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	3,9%	6,9%	15,7%	26,5%
	Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	6,3%	15,6%	**78,1%**	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	2,0%	4,9%	24,5%	31,4%
	Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	26,5%	19,6%	53,9%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	26,5%	19,6%	53,9%	100,0%
Συνδιαμόρφωση με τους μαθητές των στόχων κάθε νέας ενότητας	**Σε μικρό βαθμό**	Ποσοστά κατά γραμμές	52,2%	26,1%	21,7%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	11,8%	5,9%	4,9%	22,5%
	Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	34,4%	15,6%	50,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	10,8%	4,9%	15,7%	31,4%
	Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	8,5%	**19,1%**	**72,3%**	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	3,9%	8,8%	33,3%	46,1%
	Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	26,5%	19,6%	53,9%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	26,5%	19,6%	53,9%	100,0%
Παραδοχή στους μαθητές όταν αγνοεί την απάντηση σε κάποιο ερώτημα	**Σε μικρό βαθμό**	Ποσοστά κατά γραμμές	**51,6%**	22,6%	25,8%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	15,7%	6,9%	7,8%	30,4%
	Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	21,4%	17,9%	60,7%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	5,9%	4,9%	16,7%	27,5%
	Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	11,6%	18,6%	**69,8%**	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	4,9%	7,8%	29,4%	42,2%
	Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	26,5%	19,6%	53,9%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	26,5%	19,6%	53,9%	100,0%

διαμορφώνουν από κοινού με τον καθηγητή τους κανόνες συμπεριφοράς. Ακόμη, το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών (32,6%) που απάντησαν ότι «σε μικρό βαθμό» χρησιμοποιούν τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, εν τούτοις επιλέγουν «σε μεγάλο βαθμό» να συνδιαμορφώνουν με τους μαθητές τους κανόνες συμπεριφοράς, στοχεύοντας πιθανά στην πιο υπεύθυνη τήρησή τους από τη μεριά τους.

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «συνδιαμόρφωση με τους μαθητές των βασικών στόχων κάθε νέας ενότητας» και «συνδιαμόρφωση με τους μαθητές των κανόνων συμπεριφοράς», έδωσε τιμή X^2=20,445 και P-value=0,000 < a=0,01. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της συνδιαμορφώσης των βασικών στόχων της κάθε νέας ενότητας και των κανόνων συμπεριφοράς από τη μεριά των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Παρατηρώντας και τα ποσοστά του πίνακα, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 91,4% που δήλωσε ότι «σε μεγάλο βαθμό» διαμορφώνει με τη βοήθεια των μαθητών και βάση των προϋπάρχουσων γνώσεων και εμπειριών τους, τους βασικούς στόχους κάθε νέας ενότητας που διδάσκει, ταυτόχρονα από «μέτριο έως μεγάλο βαθμό» συνθέτει με τους μαθητές τους κανόνες συμπεριφοράς. Η συνδιαμόρφωση, λοιπόν, των γνωστικών στόχων των ενοτήτων που διδάσκονται οι μαθητές, συνάδει και στην από κοινού διαμόρφωση των κανόνων συμπεριφοράς καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν την έμπρακτη και αυτενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία του μαθήματος.

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «παραδοχή του εκπαιδευτικού στους μαθητές όταν δεν γνωρίζει την απάντηση σε κάποιο τους ερώτημα» και «συνδιαμόρφωση με τους μαθητές των κανόνων συμπεριφοράς», έδωσε τιμή X^2=18,243 και P-value=0,001 < a=0,01. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της παραδοχής των εκπαιδευτικών στους μαθητές όταν αγνοούν την απάντηση σε κάποια τους ερώτηση και της προτίμησής τους να συνδιαμορφώνουν με τους μαθητές τους κανόνες συμπεριφοράς, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Όπως διαφαίνεται και από τον πίνακα, 68,9% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι παραδέχονται «σε μεγάλο βαθμό» στους μαθητές τους όταν δεν γνωρίζουν την απάντηση σε κάποιο τους ερώτημα και παράλληλα «σε μεγάλο βαθμό» διαμορφώνουν μαζί τους κανόνες συμπεριφοράς. Επίσης, το 51,6% όσων «σε μικρό βαθμό» παραδέχονται στους μαθητές ότι εκείνη τη στιγμή δεν έχουν τη δυνατότητα να απαντήσουν στο ερώτημά τους ταυτόχρονα «σε μικρό βαθμό» προτιμούν οι κανόνες

συμπεριφοράς να συνδιαμορφώνονται με τους μαθητές τους. Οι καθηγητές, λοιπόν, που αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους που βασίζονται στην ειλικρίνεια και την εμπιστοσύνη συμμετέχουν από κοινού στον προσδιορισμό των κανόνων συμπεριφοράς.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Αξιολόγηση των μαθητών βάση γραπτών επιδόσεων			**Σε μικρό βαθμό**	**Σε μέτριο βαθμό**	**Σε μεγάλο βαθμό**	**Σύνολο**
Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	**Σε μικρό βαθμό**	Ποσοστά κατά γραμμές	16,3%	41,9%	41,9%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	6,9%	17,6%	17,6%	42,2%
	Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	25,9%	51,9%	22,2%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	6,9%	13,7%	5,9%	26,5%
	Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	**53,1%**	37,5%	**9,4%**	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	16,7%	11,8%	2,9%	31,4%
	Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	30,4%	43,1%	26,5%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	30,4%	43,1%	26,5%	100,0%
Διάλεξη ως κύρια μορφή διδασκαλίας	**Σε μικρό βαθμό**	Ποσοστά κατά γραμμές	51,4%	34,3%	14,3%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	17,6%	11,8%	4,9%	34,3%
	Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	17,9%	56,4%	25,6%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	6,9%	21,6%	9,8%	38,2%
	Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	21,4%	**35,7%**	**42,9%**	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	5,9%	9,8%	11,8%	27,5%
	Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	30,4%	43,1%	26,5%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	30,4%	43,1%	26,5%	100,0%

Πίνακας 5: ***Ο βαθμός συσχέτισης της χρήσης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της διάλεξης ως κύρια μορφή διδασκαλίας με την αξιολόγηση των μαθητών με βάση τις γραπτές επιδόσεις (Παράρτημα Β, Πίνακας 5).***

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές « χρήση της μεθόδου της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας» και «αξιολόγηση των μαθητών δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στις γραπτές τους επιδόσεις», έδωσε τιμή X^2=16,728 και P-value=0,002 < a=0,01. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της χρήσης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε συνάρτηση με την αξιολόγηση των μαθητών με βάση τις γραπτές τους επιδόσεις , σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Αναλυτικά, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (53,1%) που απάντησαν ότι «σε μεγάλο βαθμό» χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, επιλέγουν να αξιολογούν τους μαθητές «σε μικρό βαθμό» βάση των γραπτών τους επιδόσεων. Αντίστοιχα, μόλις το 9,4% όσων επιλέγουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία «σε μεγάλο βαθμό», ταυτόχρονα κατά την αξιολόγηση των μαθητών δίνουν βαρύτητα στις γραπτές τους επιδόσεις. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν επικεντρώνονται μόνο στην εξέταση των γνώσεων που οι μαθητές αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες αλλά και στον έλεγχο των δεξιοτήτων που ανέπτυξαν (συνεργατικών , επικοινωνιακών) κατά την παραγωγή του συγκεκριμένου έργου που ανέλαβαν.

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές « χρήση της διάλεξης ως κύρια μορφή διδασκαλίας» και «αξιολόγηση των μαθητών δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στις γραπτές τους επιδόσεις», έδωσε τιμή X^2=15,223 και P-value=0,004 < a=0,01. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαθμού χρήσης της διάλεξης ως κύρια μορφή διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών βάση των γραπτών τους επιδόσεων, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Συγκεκριμένα, το 78,6% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι χρησιμοποιεί «σε μεγάλο βαθμό» τη διάλεξη ως κύρια μέθοδο κατά τη διδασκαλία του, και επίσης «σε μέτριο έως μεγάλο βαθμό» επιλέγει να αξιολογεί τους μαθητές δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στις γραπτές τους επιδόσεις. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, που επιλέγουν τη συντηρητική εκπαιδευτική τεχνική της διάλεξης και επομένως τη μονόδρομη επικοινωνία και τη μετάδοση συσσωρευμένων γνώσεων που οι μαθητές αδυνατούν να αφομοιώσουν, αξιολογούν τους μαθητές βάση των γραπτών τους επιδόσεων που βασίζονται, κατά κανόνα, στις μνημονικές τους ικανότητες.

Πίνακας 6*: Ο βαθμός συσχέτισης της δημόσιας επίπληξης των μαθητών που παραβαίνουν τους συμφωνημένους κανόνες συμπεριφοράς, της ενημέρωσης των μαθητών στη τάξη για την πρόοδό τους, πριν την ενημέρωση των γονέων τους και της επίπληξης και των προειδοποιήσεων στους αδιάβαστους μαθητές σε σχέση με την επικοινωνία με τους γονείς των «προβληματικών» μαθητών πέρα των προγραμματισμένων συναντήσεων (Παράρτημα Β, Πίνακας 6).*

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «δημόσια επίπληξη των μαθητών που παραβαίνουν τους συμφωνημένους κανόνες συμπεριφοράς» και «τακτική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς», έδωσε τιμή X^2= 9,908 και P-value= 0,042< a=0,05. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της επίπληξης σε δημόσιο επίπεδο των μαθητών που παραβαίνουν τους προκαθορισμένους κανόνες σε συνάρτηση με την τακτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης ή προβλήματα συμπεριφοράς, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Όπως διαφαίνεται και από τον πίνακα, 61,4% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι επιπλήττουν δημόσια τους μαθητές που παραβιάζουν τον κώδικα συμπεριφοράς «σε μεγάλο βαθμό», εν τούτοις «σε μικρό βαθμό» ενημερώνουν τους γονείς των μαθητών που εμφανίζουν τη παραβατική συμπεριφορά. Επίσης, το 35,5% όσων «σε μέτριο βαθμό» επιπλήττουν τους μαθητές που παραβαίνουν τους κανόνες, ταυτόχρονα «σε μέτριο βαθμό» επικοινωνούν με τους γονείς των συγκεκριμένων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, πιστεύουν ότι μέσω της επίπληξης θα επαναφέρουν το μαθητή στη πειθαρχία και δεν απευθύνονται στους γονείς, ανακαλύπτοντας, πιθανώς, τις αιτίες που οδηγούν το μαθητή στην παραβατική και αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «ενημέρωση των μαθητών στη τάξη για την πρόοδό τους, πριν την ενημέρωση των γονέων τους» και «τακτική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς», έδωσε τιμή X^2=25,378 και P-value= 0,000< a=0,01. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της ενημέρωσης των μαθητών για την πρόοδό τους μέσα στην τάξη σε συνάρτηση με την τακτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης ή προβλήματα συμπεριφοράς, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Επικοινωνία με τους γονείς των «προβληματικών» μαθητών πέρα των προγραμματισμένων συναντήσεων			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Δημόσια επίπληξη των μαθητών που παραβαίνουν τους προκαθορισμένους κανόνες	**Σε μικρό βαθμό**	Ποσοστά κατά γραμμές	29,6%	29,6%	40,7%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	7,8%	7,8%	10,8%	26,5%
	Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	38,7%	**35,5%**	25,8%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	11,8%	10,8%	7,8%	30,4%
	Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	**61,4%**	25,0%	13,6%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	26,5%	10,8%	5,9%	43,1%
	Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	46,1%	29,4%	24,5%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	46,1%	29,4%	24,5%	100,0%
Ενημέρωση των μαθητών στη τάξη για την πρόοδό τους	**Σε μικρό βαθμό**	Ποσοστά κατά γραμμές	**76,7%**	16,7%	6,7%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	22,5%	4,9%	2,0%	29,4%
	Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	40,0%	48,0%	12,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	9,8%	11,8%	2,9%	24,5%
	Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	29,8%	27,7%	**42,6%**	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	13,7%	12,7%	19,6%	46,1%
	Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	46,1%	29,4%	24,5%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	46,1%	29,4%	24,5%	100,0%
Επίπληξη και προειδοποιήσεις στους αδιάβαστους μαθητές	**Σε μικρό βαθμό**	Ποσοστά κατά γραμμές	55,6%	31,5%	13,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	29,4%	16,7%	6,9%	52,9%
	Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	28,6%	22,9%	48,6%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	9,8%	7,8%	16,7%	34,3%
	Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	**53,8%**	38,5%	**7,7%**	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	6,9%	4,9%	1,0%	12,7%
	Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	46,1%	29,4%	24,5%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	46,1%	29,4%	24,5%	100,0%

Αναλυτικότερα, το 42,6% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ενημερώνει «σε μεγάλο βαθμό» τους μαθητές μέσα στην τάξη για την πρόοδό τους πέρα από την ενημέρωση στους γονείς κατά τις προκαθορισμένες συναντήσεις, και ταυτόχρονα «σε μεγάλο βαθμό» επικοινωνεί με τους γονείς πιο τακτικά εκτός των προγραμματισμένων συναντήσεων. Αντίστοιχα, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 76,7% δηλώνει ότι «σε μικρό βαθμό» ενημερώνει τους μαθητές για την πρόοδό τους μέσα στη τάξη και ταυτόχρονα «σε μικρό βαθμό» χρησιμοποιεί την τεχνική της τακτικής επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες. Γίνεται λοιπόν, κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί που ενημερώνουν τους μαθητές μέσα στην τάξη για τις επιδόσεις και την εξέλιξή τους γιατί το θεωρούν παιδαγωγικά ορθό, την ίδια στιγμή αναπτύσσουν και διαύλους επικοινωνίας με τους γονείς πέρα από τις προγραμματισμένες συναντήσεις.

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «επίπληξη και προειδοποιήσεις στους αδιάβαστους μαθητές » και «τακτική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς», έδωσε τιμή X^2=17,208 και P-value= 0,002< a=0,01. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της επίπληξης των μαθητών που δεν διαβάζουν ή αρνούνται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης σε συνάρτηση με την τακτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης ή προβλήματα συμπεριφοράς, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Παρατηρώντας και τα ποσοστά του πίνακα, πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες δηλαδή το 53,8% που επιπλήττουν και προειδοποιούν με κυρώσεις «σε μεγάλο βαθμό» τους αδιάβαστους μαθητές ή αυτούς που αρνούνται να συμμετέχουν στο μάθημα , εν τούτοις «σε μικρό βαθμό» επιλέγουν να επικοινωνούν με τους γονείς των συγκεκριμένων μαθητών για να τους ενημερώσουν. Αντίθετα, μόλις το 7,7% που εφαρμόζουν την πρακτική της επίπληξης για τους αδιάβαστους και αδιάφορους μαθητές επικοινωνούν και με τους γονείς για να τους ενημερώσουν. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, σε περιπτώσεις αδιάβαστων και αδιάφορων μαθητών για το μάθημα αρκούνται στη χρήση νουθεσιών και επιπλήξεων και αποφεύγουν την επικοινωνία με τους γονείς.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Πίνακας 7*: Ο βαθμός συσχέτισης της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, της εφαρμογής της παιδαγωγικής αρχής της ελάχιστης βοήθειας και*

Ενημέρωση των μαθητών στη τάξη για την πρόοδό τους			**Σε μικρό βαθμό**	**Σε μέτριο βαθμό**	**Σε μεγάλο βαθμό**	**Σύνολο**
Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	**Σε μικρό βαθμό**	Ποσοστά κατά γραμμές	44,2%	11,6%	44,2%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	18,6%	4,9%	18,6%	42,2%
	Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	29,6%	37,0%	33,3%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	7,8%	9,8%	8,8%	26,5%
	Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	9,4%	**31,3%**	**59,4%**	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	2,9%	9,8%	18,6%	31,4%
	Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	29,4%	24,5%	46,1%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	29,4%	24,5%	46,1%	100,0%
Εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής της ελάχιστης βοήθειας	**Σε μικρό βαθμό**	Ποσοστά κατά γραμμές	47,4%	36,8%	15,8%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	8,8%	6,9%	2,9%	18,6%
	Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	41,9%	22,6%	35,5%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	12,7%	6,9%	10,8%	30,4%
	Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	15,4%	21,2%	**63,5%**	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	7,8%	10,8%	32,4%	51,0%
	Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	29,4%	24,5%	46,1%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	29,4%	24,5%	46,1%	100,0%
Συνδιαμόρφωση των στόχων της κάθε νέας ενότητας	**Σε μικρό βαθμό**	Ποσοστά κατά γραμμές	47,8%	26,1%	26,1%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	10,8%	5,9%	5,9%	22,5%
	Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	34,4%	15,6%	50,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	10,8%	4,9%	15,7%	31,4%
	Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	17,0%	29,8%	**53,2%**	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	7,8%	13,7%	24,5%	46,1%
	Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	29,4%	24,5%	46,1%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	29,4%	24,5%	46,1%	100,0%

της συνδιαμόρφωσης με τους μαθητές των βασικών στόχων της κάθε νέας ενότητας σε σχέση με την ενημέρωση των μαθητών στην τάξη για την πρόοδό τους (Παράρτημα Β, Πίνακας 7).

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας » και «ενημέρωση των μαθητών στην τάξη για την πρόοδό τους», έδωσε τιμή X^2=15,006 και P-value=0,005 < a=0,01. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε συνάρτηση με την ενημέρωση των μαθητών στη τάξη για την πρόοδό τους, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλαδή το 90,7%, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί «σε μεγάλο βαθμό» τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και παράλληλα «σε μέτριο έως μεγάλο βαθμό» ενημερώνει τους μαθητές στην τάξη για την πρόοδό τους πριν ενημέρωση των γονέων τους κατά τις καθιερωμένες συναντήσεις στο τέλος κάθε τριμήνου ή τετραμήνου. Προκύπτει, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δρουν επικοινωνιακά υποστηρίζοντας τους μαθητές κατά τα στάδια εξέλιξης της εργασίας και παράλληλα τους ενημερώνουν για την εξέλιξη και την πρόοδό τους.

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής της ελάχιστης βοήθειας» και «ενημέρωση των μαθητών στην τάξη για την πρόοδό τους», έδωσε τιμή X^2=16,628 και P-value=0,002 < a=0,01. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της εφαρμογής στη διδασκαλία της παιδαγωγικής αρχής της ελάχιστης βοήθειας σε συνάρτηση με την ενημέρωση των μαθητών στη τάξη για την πρόοδό τους, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Παρατηρείται στον πίνακα ότι το 63,5% όσων «σε μεγάλο βαθμό» εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία τους την παιδαγωγική αρχή της ελάχιστης βοήθειας με στόχο την ουσιαστικότερη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, ταυτόχρονα «σε μεγάλο βαθμό» ενημερώνουν τους μαθητές μέσα στην τάξη για την πρόοδό τους πριν την ενημέρωση των γονέων τους γιατί το θεωρούν παιδαγωγικά ορθό. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, που δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ανακαλύψει μόνος του τη γνώση και αναπτύσσει αμφίδρομες σχέσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, ταυτόχρονα ενημερώνει το μαθητή μέσα στη τάξη για την πρόοδό του και δεν λειτουργεί ως απόμακρη αυθεντία.

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «συνδιαμόρφωση με τους μαθητές των βασικών στόχων της κάθε νέας ενότητας» και «ενημέρωση των μαθητών στην τάξη για την πρόοδό τους», έδωσε τιμή X^2=9,579 και P-value=0,048 < a=0,05. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της συνδιαμόρφωσης με τους μαθητές των βασικών στόχων της κάθε νέας ενότητας με την ενημέρωση των μαθητών στη τάξη για την πρόοδό τους, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Συγκεκριμένα, το 53,2% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συνδιαμορφώνει «σε μεγάλο βαθμό» με τη συμμετοχή των μαθητών τους βασικούς στόχους της κάθε νέας ενότητας και ταυτόχρονα «σε μεγάλο βαθμό» ενημερώνει τους μαθητές μέσα στην τάξη για την πρόοδό τους, γιατί το θεωρεί παιδαγωγικά ορθό. Προκύπτει λοιπόν από την έρευνα, ότι οι εκπαιδευτικοί που φέρνουν το μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οικειοποιούνται συνεργατικές, ομαδικές και δημιουργικές διαδικασίες, διαμορφώνουν με τους μαθητές τους στόχους των ενοτήτων που θα διδαχθούν και συνάμα τους ενημερώνουν για την πρόοδό τους.

Πίνακας 8: ***Ο βαθμός συσχέτισης της χρήσης της μεθόδου της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της ενημέρωσης των μαθητών στη τάξη για την πρόοδό τους σε σχέση με την εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές ανάγκες (Παράρτημα Β, Πίνακας 8).***

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές « χρήση της μεθόδου της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και συμμετοχικών δεξιοτήτων των μαθητών» και «εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές ανάγκες», έδωσε τιμή X^2=27,049 και P-value=0,000 < a=0,01. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της τάσης των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και να υποστηρίζουν εξατομικευμένα σε διδακτικό επίπεδο τους μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές ανάγκες			Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	**Σε μικρό βαθμό**	Ποσοστά κατά γραμμές	55,8%	32,6%	11,6%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	23,5%	13,7%	4,9%	42,2%
	Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	25,9%	33,3%	40,7%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	6,9%	8,8%	10,8%	26,5%
	Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	6,3%	34,4%	**59,4%**	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	2,0%	10,8%	18,6%	31,4%
	Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	32,4%	33,3%	34,3%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	32,4%	33,3%	34,3%	100,0%
Ενημέρωση των μαθητών στη τάξη για την πρόοδό τους	**Σε μικρό βαθμό**	Ποσοστά κατά γραμμές	63,3%	23,3%	13,3%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	18,6%	6,9%	3,9%	29,4%
	Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	28,0%	36,0%	36,0%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	6,9%	8,8%	8,8%	24,5%
	Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	14,9%	38,3%	**46,8%**	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	6,9%	17,6%	21,6%	46,1%
	Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	32,4%	33,3%	34,3%	100,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	32,4%	33,3%	34,3%	100,0%

Αναλυτικά, 59,4% των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν «σε μεγάλο βαθμό» τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ταυτόχρονα παρέχουν «σε μεγάλο βαθμό» εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, που εφαρμόζουν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας όπως η ομαδοσυνεργατική αναγνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών, προσαρμόζουν ανάλογα το μάθημα και παρέχουν εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη στους μαθητές που τη χρειάζονται.

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «ενημέρωση των μαθητών στη τάξη για την πρόοδό τους» και «εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές ανάγκες», έδωσε τιμή X^2=20,783 και P-value=0,000 <

a=0,01. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της ενημέρωσης των μαθητών στη τάξη για την πρόοδό τους με την εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Συγκεκριμένα, 46,8% όσων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι ενημερώνουν «σε μεγάλο βαθμό» τους μαθητές στην τάξη για την πρόοδό τους ταυτόχρονα «σε μεγάλο βαθμό» υποστηρίζουν εξατομικευμένα σε διδακτικό επίπεδο τους μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, που ασκούν την αυθεντία τους ως απλοί εκφραστές των αναγκών των μαθητών τους, αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης καθώς τους ενημερώνουν μέσα στην τάξη για την πρόοδό τους και ταυτόχρονα τους βοηθούν εξατομικευμένα σε διδακτικό επίπεδο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι διδακτικές τεχνικές και οι παιδαγωγικές πρακτικές που αξιοποιούν οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην καθημερινή τους διδασκαλία, οι σχέσεις επικοινωνίας που αναπτύσσουν με τους μαθητές, συναδέλφους και γονείς και πως μέσω αυτών των πρακτικών διαμορφώνεται η έννοια της «αυθεντίας» του Έλληνα εκπαιδευτικού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν επαρκή διδακτική μεθοδολογία καθώς χρησιμοποιούν διδακτικές τεχνικές κατά τη διδασκαλία τους όπως η διερεύνηση των προϋπάρχουσων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών πριν τη διδασκαλία μίας νέας ενότητας και η συνδιαμόρφωση με τους μαθητές των βασικών στόχων της κάθε ενότητας. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας μας έδειξε ότι οι καθηγητές που διαμορφώνουν με τους μαθητές τους γνωστικούς στόχους, ταυτόχρονα διαμορφώνουν από κοινού τους κανόνες συμπεριφοράς.

Οι εκπαιδευτικοί φέρονται να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους και να προσαρμόζουν το μάθημα στις ικανότητες και ανάγκες των μαθητών τους, παραλείποντας περιττά για τους μαθητές στοιχεία των εγχειριδίων ή σε μεγαλύτερο βαθμό αναπροσαρμόζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων που διδάσκουν.

Άλλες πρακτικές που αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν αποτελεσματικά τη διδακτική διάσταση της αυθεντίας τους είναι η χρήση παραδειγμάτων και κατανοητού λεξιλογίου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σχεδόν πάντα σε ποσοστό 50% των εκπαιδευτικών. Επίσης, πρακτικές που δήλωσε το 50% των ερωτηθέντων ότι εφαρμόζει σχεδόν πάντα είναι η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας όταν οι μαθητές δεν έχουν κατανοήσει επαρκώς τη νέα γνώση και η παραχώρηση του δικαιώματος στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τον αντίλογό τους σε θέματα που άπτονται των γνωστικών αντικειμένων του μαθήματος. Άρα, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πιο δημοκρατικές μεθόδους κατά τη προσέγγιση της νέας γνώσης από τους μαθητές τους.

Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν απορρίψει τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας καθώς το 38,2% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι χρησιμοποιεί συχνά τη διάλεξη ως κύρια μορφή διδασκαλίας. Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τη μετωπική διδασκαλία έχουν ταυτόχρονα την τάση να χρησιμοποιούν συντηρητικές μεθόδους

αξιολόγησης των μαθητών όπως αυτή των γραπτών εξετάσεων. Καθιερώνουν μία μονοδρομική σχέση που κινείται προς το μαθητή καθώς ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται μέσω της διάλεξης ως ο αδιαμφισβήτητος κάτοχος του γνωστικού αντικειμένου που όπως επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία προσπαθεί με αυτόν τον τρόπο να διασφαλίσει το κύρος της αυθεντίας του (Ματσαγγούρας, 1996). Η απόσταση και η μονόδρομη επικοινωνία που καλλιεργεί ο εκπαιδευτικός μέσω της εισήγησης του προσδίδει έναν εξουσιαστικό ρόλο καθώς παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση της χρήσης της διάλεξης και της δημόσιας επίπληξης των μαθητών που παραβαίνουν τους κανόνες.

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό (67,7%) επιλέγουν πολύ συχνά έως σχεδόν πάντα να χρησιμοποιούν τη μέθοδο του κατευθυνόμενου διαλόγου με στόχο την συμμετοχικότητα των μαθητών αλλά και την παιδαγωγική αρχή της ελάχιστης βοήθειας. Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την παιδαγωγική αρχή της ελάχιστης βοήθειας, ενθαρρύνουν το μαθητή να ανακαλύψει μόνος του τη γνώση και ταυτόχρονα συνδιαμορφώνουν από κοινού τους στόχους των νέων ενοτήτων του γνωστικού αντικειμένου. Παράλληλα έχοντας αναπτύξει σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, τους ενημερώνουν μέσα στην τάξη για την πρόοδό τους.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό (87,2%) από συχνά έως σχεδόν πάντα αναθέτει εργασίες στους μαθητές για το σπίτι για να αφομοιώσουν καλύτερα τη νέα γνώση. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, με τις διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζουν διευκολύνουν τη μετάδοση της νέας γνώσης αλλά και την αφομοίωση της από τους μαθητές. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ενημερώνουν τους μαθητές πριν από κάθε γραπτή εξέταση και επίσης ένα ποσοστό της τάξεως του (49%) σχεδόν πάντα αξιολογεί τους μαθητές του συνυπολογίζοντας τις γραπτές και προφορικές τους επιδόσεις αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά τους στο σχολείο.

Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι το 30,4% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι σπάνια χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, επιλέγοντας τις πιο κλασσικές μεθόδους διδασκαλίας. Παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με την συνδιαμόρφωση με τους μαθητές των κανόνων συμπεριφοράς, με την ενημέρωση των μαθητών στη τάξη για την πρόοδό τους και με την εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αρνητική προέκυψε η συσχέτιση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με την αξιολόγηση των μαθητών αποκλειστικά βάση των γραπτών τους επιδόσεων. Τα

παραπάνω πορίσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν και τη βιβλιογραφία που αναφέρει ότι όταν ο καθηγητής συνεργάζεται από κοινού με το μαθητή για την επιτυχία της διδακτικής πράξης και αναπτύσσει πραγματικό διάλογο που βασίζεται στην ατομική ιδιομορφία του μαθητή τότε η αυθεντία του δασκάλου εκδηλώνεται ως σχέση αμοιβαιότητας με πρακτικές όπως η συνδιαμόρφωση με τους μαθητές των κανόνων συμπεριφοράς και η παροχή εξατομικευμένης διδακτικής υποστήριξης (Ματσαγγούρας, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό (27,5%) παραδέχονται συχνά στους μαθητές τους όταν δε γνωρίζουν την απάντηση σε κάποιο τους ερώτημα, σε ποσοστό (29,4%) συνδιαμορφώνουν σχεδόν πάντα από κοινού με τους μαθητές ένα κώδικα διαγωγής και με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνεται η βιβλιογραφία που καθιστά απαραίτητες τις συγκεκριμένες πρακτικές ώστε ο καθηγητής να ασκήσει την αυθεντία του αποτελεσματικά (Adendorff et al, 2002). Αξίζει να τονιστεί, ότι θετική συσχέτιση παρουσιάζουν μεταξύ τους η παραδοχή των εκπαιδευτικών στους μαθητές όταν αγνοούν την απάντηση σε κάποια τους ερώτηση και η προτίμησή τους να διαμορφώνουν μαζί με τους μαθητές τους κανόνες συμπεριφοράς.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι επιλέγουν να ενημερώνουν τους μαθητές τους στη τάξη για την πρόοδό τους πριν την ενημέρωση των γονέων τους στις καθιερωμένες συναντήσεις καθώς το θεωρούν παιδαγωγικά ορθό και να υποστηρίζουν σε ατομικό επίπεδο τους μαθητές με μαθησιακές ανάγκες. Ακόμα, προέκυψε θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών.

Σε σχέση με τις παιδαγωγικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν τα όριά τους και ξεκαθαρίζουν στους μαθητές τους κανόνες συμπεριφοράς από την αρχή της χρονιάς και σε μικρότερο βαθμό επιλέγουν να συνδιαμορφώνουν τους κανόνες με τους μαθητές. Αντίθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Elina Harjunen (2009), οι καθηγητές που συμμετείχαν δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην από κοινού διαμόρφωση με τους μαθητές των κανόνων συμπεριφοράς ως χαρακτηριστικό που συνεισφέρει σε υγιή δεοντολογική αλληλεπίδραση και πρέπει να χαρακτηρίζει την αυθεντία του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών χρησιμοποιούν τη νουθεσία ή την απαγόρευση, ή συζητούν προσωπικά με το μαθητή και σε μικρότερο βαθμό αποβάλλουν τους μαθητές από την τάξη ή τους παραπέμπουν στο Διευθυντή του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί προκύπτει ότι

αποφεύγουν την επιβολή κυρώσεων μέσω φυσικών συνεπειών και επιλέγουν να επιπλήττουν δημόσια τους μαθητές σε περιπτώσεις που παραβαίνουν τους κανόνες συμπεριφοράς που έχουν συμφωνηθεί σε ποσοστό που αντιπροσωπεύει το (73,5%) των ερωτηθέντων. Επιπλέον, δεν επιπλήττουν τους αδιάβαστους μαθητές αλλά αμείβουν τους μαθητές που είναι συνεπείς στις καθημερινές τους υποχρεώσεις ή με τους τιθέμενους κανόνες. Τα πορίσματα αυτά της έρευνας παρουσιάζονται και στην έρευνα των Kirsi Tirri και Tapio Puolimatka (2000) όπου οι μαθητές δήλωσαν ότι αναγνωρίζουν στη συμπεριφορά των καθηγητών τους αμελείς στάσεις και, επιπλέον, υποδεικνύουν ότι συχνά οι καθηγητές τους χρησιμοποιούν απότομη και αγενή γλώσσα.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην επικοινωνούν τακτικά πέρα των προγραμματισμένων συναντήσεων με τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης ή προβλήματα συμπεριφοράς, αποφεύγουν να ζητούν από τους μαθητές τους να τους κάνουν διάφορα θελήματα και επίσης να παρατηρούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ντύνονται στο σχολείο. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην δίνουν ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο που οι μαθητές ντύνονται και συμπεριφέρονται εκτός του χώρου του σχολείου αλλά σε ποσοστό (58,8%) παρατηρείται ότι απαγορεύουν συμπεριφορές όπως το μάσημα τσίχλας και τρόπους ντυσίματος των μαθητών τους μέσα στην τάξη που θεωρούνται γι' αυτούς ασεβείς. Σε σχέση με την επικοινωνία με τους συναδέλφους η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών δηλώνει ότι συνεργάζεται και ανταλλάσσει απόψεις για θέματα που αφορούν τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών γεγονός που επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Kirsi Tirri και Tapio Puolimatka (2000) όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν διλήμματα και προβληματισμούς με συναδέλφους σε ζητήματα που σχετίζονται με παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών, με την αξιολόγηση κ.α.

Τέλος, ο έλεγχος ανεξαρτησίας έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της παραπομπής των άτακτων μαθητών στο Διευθυντή του σχολείου και της απαγόρευσης συμπεριφορών στους μαθητές που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ασεβείς όπως να φορούν γάντια οι μαθητές την ώρα του μαθήματος. Άρα, οι εκπαιδευτικοί που κρίνουν τις συμπεριφορές των μαθητών τους με έναν πιο συντηρητικό τρόπο, εφαρμόζουν πιο αυστηρές πρακτικές αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών τους. Επιπρόσθετα, αρνητική προέκυψε η συσχέτιση της επίπληξης σε δημόσιο επίπεδο των μαθητών που παραβαίνουν τους προκαθορισμένους κανόνες και της επίπληξης των μαθητών που δεν διαβάζουν ή αρνούνται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της

τάξης σε συνάρτηση με την τακτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης ή προβλήματα συμπεριφοράς. Αντίθετα, θετική συσχέτιση προέκυψε μεταξύ της ενημέρωσης των μαθητών για την πρόοδό τους μέσα στην τάξη και της τακτικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης ή προβλήματα συμπεριφοράς. Επομένως, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια πιο επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία αλλά και στις σχέσεις τους με τους γονείς που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων ως προϋπόθεση άσκησης με αποτελεσματικό τρόπο της αυθεντίας τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Έλληνες συγγραφείς

Αραβανής, Γ. (1986). *Φιλοσοφικά και Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα*. Αθήνα: Φελέκης.

Αραβανής, Γ. (1998). *Πειθαρχία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αραβανής, Γ. (1999). *Αυθεντία και Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική Προσέγγιση*. Έκδοση 2η. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γκότοβος, Αθ.Ε. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Διαμαντόπουλος, Π. (2002). *Σχολική Παιδαγωγική*. Τόμ. Α΄: Θεωρία του Σχολείου. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Τόμ. Α΄: Μάθηση. Έκδοση 2η. Αθήνα.

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

Κουράκης, Ι. Ε. (1996). Η Αυθεντία του Εκπαιδευτικού: Προτρέτο, Στάσεις και Ομαδική Δυναμική. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 13, 18-19.

Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική: Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1996). *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Συμμετρία.

Ματσαγγούρας, Η. Γ.(2002). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπέλλας, Θ. (1985). *Η Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*. Αθήνα.

Νημά, Ε., Καψάλης, Α.Γ. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ξωχέλλης, Π. (1980). *Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικός Σήμερα: Προβλήματα και Προοπτικές στη Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Εισαγωγή στη Παιδαγωγική: Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Παπάς, Αθ. Ε. (1995). *Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Δελφοί.
Παπάς, Αθ. Ε. (2004). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*. Αθήνα: Δελφοί.
Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2009). *Εισαγωγή στη Παιδαγωγική Επιστήμη*. Έκδοση 13η. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Τσουρέκης, Δ.Γ. (1981). *Σύγχρονη Παιδαγωγική: Παιδαγωγικές Τάσεις από τις Αρχές του 20ου Αιώνα μέχρι Σήμερα*. Αθήνα.

Ξένοι συγγραφείς

Adendorff, M., Mason, M., Modiba, M., Faragher, L., Kunene, Z. (2002). Being a Teacher. *South African Institute for Distance Education*, 1-191.
Andrzejewski, E.C., Davis, A.H. (2008). Human Contact in the Classroom: Exploring how Teachers Talk About and Negotiate Touching Students. *Teaching and Teacher Education*, 24, 779-794.
Aultman, L.P., Williams-Johnson, R.M., Schutz, A.P. (2009). Boundary Dilemnas in Teacher Student Relationships: Sruggling with "The Line". *Teaching and Teacher Education*, 25, 636-646.
Bourroughs, N.F., Kearney, P., Plax, T.G. (1989). Compliance - Resistance in the College Classroom. *Communication Education*, 38, 214-229.
Buzzelli, C., Johnston, B. (2001). Authority, Power, and Morality in Classroom Discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17, 873-884.
Gunnel, C. (1997). Ethical Conflicts in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627-635.
Hammack, M.F., Grayson, M.D. (2009). Teaching at the Secondary Level. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 831-841.
Harjunen, E. (2009). How do Teachers View their own Pedagogical Authority? *Teachers and Teaching*, 15(1), 109-129.
Harjunen, E. (2011). Students' Consent to a Teacher's Pedagogical Authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 403-424.
Jarvis, P. (2002). *The Theory and Practice of Teaching*. New York: Routledge.

McCroskey, C.J, Richmond, P.V. (1983). Power in the Classroom I: Teacher and Student Perceptions. *Communication Education*, 32(2), 175-184.

McNay, M. (2004). Power and Authority in Teacher Education. *The Educational Forum*, 68(1), 72-81.

Pace, L.J. (2003). Revisting Classroom Authority: Theory and Ideology Meet Practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1559-1585.

Pace, L.P., Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 77(4), 4-27.

Renault, A. (2007). Το Τέλος της Αυθεντίας. Μετάφρ. Γ. Καράμπελας. Αθήνα: Πόλις.

Rosenow, E. (1993). Plato, Dewey, and the Problem of the Teacher's Authority. *Journal of Philosophy of Education*, 27(2), 209-221.

Smith, K.J. (1977). The Decline of the Teacher Power in the Classroom. *Peabody Journal of Education*, 54(3), 201-206.

Steutel, J., Spiecker, B. (2000). Authority in Educational Relationships. *Journal of Moral Education*, 29(3), 323-337.

Tirri, K., Puolimatka, T. (2000). Teacher Authority in Schools: A Case Study from Finland. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 157-165.

Wall, G. (1975). Moral Authority and Moral Education. *Journal of Moral Education*, 4(2), 95-99.

Wilson, J. (1990). The Authority of the Teacher: A Reply to Mary Warnock. *Westminster Studies in Education*, 13(1), 21-25.

Yariv, E. (2009). Students' Attitudes on the Boundaries of Teachers' Authority. *School Psychology International*, 30(1), 92, 111.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Γυναίκα	70	68,6	68,6
Άνδρας	32	31,4	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
26-35	9	8,8	8,8
36-45	28	27,5	36,3
46-55	49	48,0	84,3
Άνω των 56	16	15,7	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας (κλάσεις)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
1-5	3	2,9	2,9
6-10	18	17,6	20,6
11-15	23	22,5	43,1
16-20	14	13,7	56,9
Πάνω από 20	44	43,1	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Θεολόγος	9	8,8	8,8
Φιλόλογος	28	27,5	36,3
Μαθηματικός	9	8,8	45,1
Φυσικός-Χημικός	11	10,8	55,9
Βιολόγος-Γεωλόγος	3	2,9	58,8
Καθ. Ξένων Γλωσσών	16	15,7	74,5
Κοινωνιολόγος-Οικονομολόγος	5	4,9	79,4
Καθ. Οικιακής Οικονομίας	5	4,9	84,3
Καθ. Πληροφορικής	4	3,9	88,2
Καθ. Μουσικής-Καλλιτεχνικών	2	2,0	90,2
Καθ. Φυσικής Αγωγής	6	5,9	96,1
Άλλο	4	3,9	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών που διαθέτουν δεύτερο πτυχίο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Όχι	94	92,2	92,2
Ναι	8	7,8	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών που διαθέτουν μεταπτυχιακό (στις επιστήμες της αγωγής)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Όχι	92	90,2	90,2
Ναι	10	9,8	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών που διαθέτουν διδακτορικό (στις επιστήμες της Αγωγής)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Όχι	100	98,0	98,0
Ναι	2	2,0	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών που δεν διαθέτουν τίποτα από τα παραπάνω

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Όχι	17	16,7	16,7
Ναι	85	83,3	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q1: Διερεύνηση των προϋπάρχουσων γνώσεων των μαθητών και προσαρμογή απαιτήσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	1	1,0	1,0
Σπάνια	10	9,8	10,8
Συχνά	29	28,4	39,2
Πολύ Συχνά	27	26,5	65,7
Σχεδόν Πάντα	35	34,3	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q2: Συνδιαμόρφωση με τους μαθητές των στόχων της κάθε νέας ενότητας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	3	2,9	2,9
Σπάνια	20	19,6	22,5
Συχνά	32	31,4	53,3
Πολύ Συχνά	26	25,5	79,4
Σχεδόν Πάντα	21	20,6	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q3: Επικαιροποιήση των γνώσεων στο πλαίσιο της προετοιμασίας της διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Σπάνια	4	3,9	3,9
Συχνά	24	23,5	27,5
Πολύ Συχνά	34	33,3	60,8
Σχεδόν Πάντα	40	39,2	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q4: Αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανοτήτες των μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	1	1,0	1,0
Σπάνια	9	8,8	9,8
Συχνά	29	28,4	38,2
Πολύ Συχνά	32	31,4	69,6
Σχεδόν Πάντα	31	30,4	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q5: Παράλειψη στοιχείων των εγχειριδίων που δεν ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο του μέσου όρου της τάξης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Σπάνια	15	14,7	14,7
Συχνά	29	28,4	43,1
Πολύ Συχνά	30	29,4	72,5
Σχεδόν Πάντα	28	27,5	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q6: Χρήση παραδειγμάτων με στόχο την πρακτικοποίηση της γνώσης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Σπάνια	2	2,0	2,0
Συχνά	16	15,7	17,6
Πολύ Συχνά	33	32,4	50,0
Σχεδόν Πάντα	51	50,0	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q7: Χρήση κατανοητών όρων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Σπάνια	1	1,0	1,0
Συχνά	16	15,7	16,7
Πολύ Συχνά	34	33,3	50,0
Σχεδόν Πάντα	51	50,0	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q8: Ανατροφοδότηση της διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Σπάνια	4	3,9	3,9
Συχνά	15	14,7	18,6
Πολύ Συχνά	32	31,4	50,0
Σχεδόν Πάντα	51	50,0	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q9: Ελεύθερη έκφραση απόψεων των μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Σπάνια	6	5,9	5,9
Συχνά	20	19,6	25,5
Πολύ Συχνά	25	24,5	50,0
Σχεδόν Πάντα	51	50,0	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q10: Καθορισμός της ποσότητας της ύλης σε καθημερινή βάση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	1	1,0	1,0
Σπάνια	3	2,9	3,9
Συχνά	17	16,7	20,6
Πολύ Συχνά	40	39,2	59,8
Σχεδόν Πάντα	41	40,2	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q11: Χρήση της διάλεξης ως κύρια μορφή διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	10	9,8	9,8
Σπάνια	25	24,5	34,3
Συχνά	39	38,2	72,5
Πολύ Συχνά	24	23,5	96,1
Σχεδόν Πάντα	4	3,9	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q12: Χρήση κατευθυνόμενου διάλογου με στόχο τη συμμετοχικότητα των μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	1	1,0	1,0
Σπάνια	8	7,8	8,8
Συχνά	24	23,5	32,4
Πολύ Συχνά	38	37,3	69,6
Σχεδόν Πάντα	31	30,4	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q13: Εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής της ελάχιστης βοήθειας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	3	2,9	2,9
Σπάνια	16	15,7	18,6
Συχνά	31	30,4	49,0
Πολύ Συχνά	34	33,3	82,4
Σχεδόν Πάντα	18	17,6	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q14: Χρήση της μεθόδου της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	12	11,8	11,8
Σπάνια	31	30,4	42,2
Συχνά	27	26,5	68,6
Πολύ Συχνά	24	23,5	92,2
Σχεδόν Πάντα	8	7,8	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q15: Ανάθεση εργασιών για το σπίτι

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	2	2,0	2,0
Σπάνια	11	10,8	12,7
Συχνά	30	29,4	42,2
Πολύ Συχνά	29	28,4	70,6
Σχεδόν Πάντα	30	29,4	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q16: Ενημέρωση πριν από κάθε γραπτή αξιολόγηση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	5	4,9	4,9
Σπάνια	2	2,0	6,9
Συχνά	14	13,7	20,6
Πολύ Συχνά	21	20,6	41,2
Σχεδόν Πάντα	60	58,8	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q17: Αξιολόγηση με βάση τις γραπτές επιδόσεις

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	12	11,8	11,8
Σπάνια	19	18,6	30,4
Συχνά	44	43,1	73,5
Πολύ Συχνά	22	21,6	95,1
Σχεδόν Πάντα	5	4,9	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q18: Αξιολόγηση με βάση τις γραπτές και προφορικές επιδόσεις και τη γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	7	6,9	6,9
Σπάνια	9	8,8	15,7
Συχνά	13	12,7	28,4
Πολύ Συχνά	23	22,5	51,0
Σχεδόν Πάντα	50	49,0	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q19: Ενημέρωση των μαθητών στη τάξη για την πρόοδό τους

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	8	7,8	7,8
Σπάνια	22	21,6	29,4
Συχνά	25	24,5	53,9
Πολύ Συχνά	23	22,5	76,5
Σχεδόν Πάντα	24	23,5	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q20: Ολοκλήρωση του μαθήματος έστω και στο διάλειμμα αν είναι αναγκαίο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	32	31,4	31,4
Σπάνια	46	45,1	76,5
Συχνά	6	5,9	82,4
Πολύ Συχνά	14	13,7	96,1
Σχεδόν Πάντα	4	3,9	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q21: Παραδοχή στους μαθητές όταν αγνοεί την απάντηση σε κάποιο ερώτημα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	5	4,9	4,9
Σπάνια	26	25,5	30,4
Συχνά	26	27,5	55,9
Πολύ Συχνά	18	17,6	73,5
Σχεδόν Πάντα	27	24,5	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q22: Εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη των μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	5	4,9	4,9
Σπάνια	28	27,5	32,4
Συχνά	34	33,3	65,7
Πολύ Συχνά	27	26,5	92,2
Σχεδόν Πάντα	8	7,8	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q23: Καθορισμός κανόνων συμπεριφοράς από την αρχή της χρονιάς και επιτήρηση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	1	1,0	1,0
Σπάνια	6	5,9	6,9
Συχνά	27	26,5	33,3
Πολύ Συχνά	16	15,7	49,0
Σχεδόν Πάντα	52	51,0	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q24: Συνδιαμόρφωση των κανόνων συμπεριφοράς με τους μαθητές

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	8	7,8	7,8
Σπάνια	19	18,6	26,5
Συχνά	20	19,6	46,1
Πολύ Συχνά	25	24,5	70,6
Σχεδόν Πάντα	30	29,4	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q25: Ερωτήσεις στους μαθητές με το μικρό τους όνομα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	4	3,9	3,9
Σπάνια	1	1,0	4,9
Συχνά	18	17,6	22,5
Πολύ Συχνά	19	18,6	41,2
Σχεδόν Πάντα	60	58,8	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q26: Συζήτηση σε προσωπικό επίπεδο με το μαθητή που παρουσιάζει αρνητική συμπεριφορά

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	2	2,0	2,0
Σπάνια	9	8,8	10,8
Συχνά	20	19,6	30,4
Πολύ Συχνά	25	24,5	54,9
Σχεδόν Πάντα	46	45,1	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q27: Χρήση νουθεσιών ή απαγορεύσεων σε περιπτώσεις ανεπιθύμητων συμπεριφορών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	3	2,9	2,9
Σπάνια	10	9,8	12,7
Συχνά	24	23,5	36,3
Πολύ Συχνά	38	37,3	73,5
Σχεδόν Πάντα	27	26,5	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q28: Δημόσια επίπληξη των μαθητών που παραβαίνουν τους προκαθορισμένους κανόνες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	3	2,9	2,9
Σπάνια	24	23,5	26,5
Συχνά	31	30,4	56,9
Πολύ Συχνά	30	29,4	86,3
Σχεδόν Πάντα	14	13,7	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q29: Αποβολή από την τάξη των συστηματικά άτακτων μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	21	20,6	20,6
Σπάνια	59	57,8	78,4
Συχνά	14	13,7	92,2
Πολύ Συχνά	7	6,9	99,0
Σχεδόν Πάντα	1	1,0	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q30: Επιβράβευση των μαθητών που είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους ή με τους τιθέμενους κανόνες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	1	1,0	1,0
Σπάνια	4	3,9	4,9
Συχνά	23	22,5	27,5
Πολύ Συχνά	30	29,4	56,9
Σχεδόν Πάντα	44	43,1	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q31: Παραπομπή των συστηματικά άτακτων μαθητών στο Διευθυντή

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	13	12,7	12,7
Σπάνια	57	55,9	68,6
Συχνά	18	17,6	86,3
Πολύ Συχνά	11	10,8	97,1
Σχεδόν Πάντα	3	2,9	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q32: Επιβολή κυρώσεων μέσω φυσικών συνεπειών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	34	33,3	33,3
Σπάνια	35	34,3	67,6
Συχνά	20	19,6	87,3
Πολύ Συχνά	7	6,9	94,1
Σχεδόν Πάντα	6	5,9	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q33: Επίπληξη και προειδοποιήσεις στους αδιάβαστους μαθητές

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	12	11,8	11,8
Σπάνια	42	41,2	52,9
Συχνά	35	34,3	87,3
Πολύ Συχνά	12	11,8	99,0
Σχεδόν Πάντα	1	1,0	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q34: Επικοινωνία με τους γονείς πέρα των προγραμματισμένων συναντήσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	12	11,8	11,8
Σπάνια	35	34,3	46,1
Συχνά	30	29,4	75,5
Πολύ Συχνά	18	17,6	93,1
Σχεδόν Πάντα	7	6,9	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q35: Ανάθεση θελημάτων στους μαθητές

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	63	61,8	61,8
Σπάνια	34	33,3	95,1
Συχνά	5	4,9	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q36: Παρατήρηση και νουθεσίες στο τρόπο ντυσίματος των μαθητών στο σχολείο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	40	39,2	39,2
Σπάνια	35	34,3	73,5
Συχνά	18	17,6	91,2
Πολύ Συχνά	7	6,9	98,0
Σχεδόν Πάντα	2	2,0	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q37: Απαγόρευση συμπεριφοράς και ντυσίματος που θεωρούνται ασεβείς

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	17	16,7	16,7
Σπάνια	25	24,5	41,2
Συχνά	14	13,7	54,9
Πολύ Συχνά	24	23,5	78,4
Σχεδόν Πάντα	22	21,6	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q38: Παρατήρηση του τρόπου συμπεριφοράς και δράσης των μαθητών εκτός σχολείου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	51	50,0	50,0
Σπάνια	28	27,5	77,5
Συχνά	13	12,7	90,2
Πολύ Συχνά	6	5,9	96,1
Σχεδόν πάντα	4	3,9	100,0
Σύνολο	102	100,0	

Q39: Ανταλλαγή απόψεων και συνεργασία με τους συναδέλφους

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Σπάνια	2	2,0	2,0
Συχνά	21	20,6	22,5
Πολύ Συχνά	35	34,3	56,9
Σχεδόν Πάντα	44	43,1	100,0
Σύνολο	102	100,0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΠΙΝΑΚΕΣ χ^2

Πίνακας 1

Q2A * Q13A Crosstabulation

			Q13A			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q2A	1,00	Count	8	9	6	23
		% within Q2A	34,8%	39,1%	26,1%	100,0%
		% within Q13A	42,1%	29,0%	11,5%	22,5%
		% of Total	7,8%	8,8%	5,9%	22,5%
	3,00	Count	7	8	17	32
		% within Q2A	21,9%	25,0%	53,1%	100,0%
		% within Q13A	36,8%	25,8%	32,7%	31,4%
		% of Total	6,9%	7,8%	16,7%	31,4%
	5,00	Count	4	14	29	47
		% within Q2A	8,5%	29,8%	61,7%	100,0%
		% within Q13A	21,1%	45,2%	55,8%	46,1%
		% of Total	3,9%	13,7%	28,4%	46,1%
Total		Count	19	31	52	102
		% within Q2A	18,6%	30,4%	51,0%	100,0%
		% within Q13A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	18,6%	30,4%	51,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,760[a]	4	,029
Likelihood Ratio	11,268	4	,024
Linear-by-Linear Association	9,626	1	,002
N of Valid Cases	102		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,28.

Πίνακας 2

Q11A * Q28a Crosstabulation

			Q28a			Total
			1,00	2,00	3,00	
Q11A	1,00	Count	9	14	12	35
		% within Q11A	25,7%	40,0%	34,3%	100,0%
		% within Q28a	33,3%	45,2%	27,3%	34,3%
		% of Total	8,8%	13,7%	11,8%	34,3%
	3,00	Count	11	14	14	39
		% within Q11A	28,2%	35,9%	35,9%	100,0%
		% within Q28a	40,7%	45,2%	31,8%	38,2%
		% of Total	10,8%	13,7%	13,7%	38,2%
	5,00	Count	7	3	18	28
		% within Q11A	25,0%	10,7%	64,3%	100,0%
		% within Q28a	25,9%	9,7%	40,9%	27,5%
		% of Total	6,9%	2,9%	17,6%	27,5%
Total		Count	27	31	44	102
		% within Q11A	26,5%	30,4%	43,1%	100,0%
		% within Q28a	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	26,5%	30,4%	43,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,107[a]	4	,058
Likelihood Ratio	9,878	4	,043
Linear-by-Linear Association	1,991	1	,158
N of Valid Cases	102		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,41.

Πίνακας 3

Q31A * Q37A Crosstabulation

			Q37A			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q31A	1,00	Count	38	8	24	70
		% within Q31A	54,3%	11,4%	34,3%	100,0%
		% within Q37A	90,5%	57,1%	52,2%	68,6%

		% of Total	37,3%	7,8%	23,5%	68,6%
	3,00	Count	2	5	11	18
		% within Q31A	11,1%	27,8%	61,1%	100,0%
		% within Q37A	4,8%	35,7%	23,9%	17,6%
		% of Total	2,0%	4,9%	10,8%	17,6%
	5,00	Count	2	1	11	14
		% within Q31A	14,3%	7,1%	78,6%	100,0%
		% within Q37A	4,8%	7,1%	23,9%	13,7%
		% of Total	2,0%	1,0%	10,8%	13,7%
Total		Count	42	14	46	102
		% within Q31A	41,2%	13,7%	45,1%	100,0%
		% within Q37A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	41,2%	13,7%	45,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,949[a]	4	,001
Likelihood Ratio	20,086	4	,000
Linear-by-Linear Association	13,706	1	,000
N of Valid Cases	102		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,92.

Πίνακας 4

Q14A * Q24a Crosstabulation

			Q24a			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q14A	1,00	Count	21	8	14	43
		% within Q14A	48,8%	18,6%	32,6%	100,0%
		% within Q24a	77,8%	40,0%	25,5%	42,2%
		% of Total	20,6%	7,8%	13,7%	42,2%
	3,00	Count	4	7	16	27
		% within Q14A	14,8%	25,9%	59,3%	100,0%
		% within Q24a	14,8%	35,0%	29,1%	26,5%
		% of Total	3,9%	6,9%	15,7%	26,5%
	5,00	Count	2	5	25	32

	% within Q14A	6,3%	15,6%	78,1%	100,0%
	% within Q24a	7,4%	25,0%	45,5%	31,4%
	% of Total	2,0%	4,9%	24,5%	31,4%
Total	Count	27	20	55	102
	% within Q14A	26,5%	19,6%	53,9%	100,0%
	% within Q24a	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	26,5%	19,6%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,544[a]	4	,000
Likelihood Ratio	23,539	4	,000
Linear-by-Linear Association	20,075	1	,000
N of Valid Cases	102		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,29.

Q2A * Q24A Crosstabulation

			Q24A			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q2A	1,00	Count	12	6	5	23
		% within Q2A	52,2%	26,1%	21,7%	100,0%
		% within Q24A	44,4%	30,0%	9,1%	22,5%
		% of Total	11,8%	5,9%	4,9%	22,5%
	3,00	Count	11	5	16	32
		% within Q2A	34,4%	15,6%	50,0%	100,0%
		% within Q24A	40,7%	25,0%	29,1%	31,4%
		% of Total	10,8%	4,9%	15,7%	31,4%
	5,00	Count	4	9	34	47
		% within Q2A	8,5%	19,1%	72,3%	100,0%
		% within Q24A	14,8%	45,0%	61,8%	46,1%
		% of Total	3,9%	8,8%	33,3%	46,1%
Total		Count	27	20	55	102
		% within Q2A	26,5%	19,6%	53,9%	100,0%
		% within Q24A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	26,5%	19,6%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,445[a]	4	,000
Likelihood Ratio	22,167	4	,000
Linear-by-Linear Association	19,533	1	,000
N of Valid Cases	102		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,51.

Q21Q * Q24A Crosstabulation

			Q24A			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q21Q	1,00	Count	16	7	8	31
		% within Q21Q	51,6%	22,6%	25,8%	100,0%
		% within Q24A	59,3%	35,0%	14,5%	30,4%
		% of Total	15,7%	6,9%	7,8%	30,4%
	3,00	Count	6	5	17	28
		% within Q21Q	21,4%	17,9%	60,7%	100,0%
		% within Q24A	22,2%	25,0%	30,9%	27,5%
		% of Total	5,9%	4,9%	16,7%	27,5%
	5,00	Count	5	8	30	43
		% within Q21Q	11,6%	18,6%	69,8%	100,0%
		% within Q24A	18,5%	40,0%	54,5%	42,2%
		% of Total	4,9%	7,8%	29,4%	42,2%
Total		Count	27	20	55	102
		% within Q21Q	26,5%	19,6%	53,9%	100,0%
		% within Q24A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	26,5%	19,6%	53,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,243[a]	4	,001
Likelihood Ratio	18,508	4	,001
Linear-by-Linear Association	16,522	1	,000
N of Valid Cases	102		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,49.

Πίνακας 5

Q14A * Q17A Crosstabulation

			Q17A			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q14A	1,00	Count	7	18	18	43
		% within Q14A	16,3%	41,9%	41,9%	100,0%
		% within Q17A	22,6%	40,9%	66,7%	42,2%
		% of Total	6,9%	17,6%	17,6%	42,2%
	3,00	Count	7	14	6	27
		% within Q14A	25,9%	51,9%	22,2%	100,0%
		% within Q17A	22,6%	31,8%	22,2%	26,5%
		% of Total	6,9%	13,7%	5,9%	26,5%
	5,00	Count	17	12	3	32
		% within Q14A	53,1%	37,5%	9,4%	100,0%
		% within Q17A	54,8%	27,3%	11,1%	31,4%
		% of Total	16,7%	11,8%	2,9%	31,4%
Total		Count	31	44	27	102
		% within Q14A	30,4%	43,1%	26,5%	100,0%
		% within Q17A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	30,4%	43,1%	26,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,728[a]	4	,002
Likelihood Ratio	16,904	4	,002
Linear-by-Linear Association	15,299	1	,000
N of Valid Cases	102		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,15.

Q11A * Q17A Crosstabulation

			Q17A			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q11A	1,00	Count	18	12	5	35
		% within Q11A	51,4%	34,3%	14,3%	100,0%
		% within Q17A	58,1%	27,3%	18,5%	34,3%
		% of Total	17,6%	11,8%	4,9%	34,3%

	3,00	Count	7	22	10	39
		% within Q11A	17,9%	56,4%	25,6%	100,0%
		% within Q17A	22,6%	50,0%	37,0%	38,2%
		% of Total	6,9%	21,6%	9,8%	38,2%
	5,00	Count	6	10	12	28
		% within Q11A	21,4%	35,7%	42,9%	100,0%
		% within Q17A	19,4%	22,7%	44,4%	27,5%
		% of Total	5,9%	9,8%	11,8%	27,5%
Total		Count	31	44	27	102
		% within Q11A	30,4%	43,1%	26,5%	100,0%
		% within Q17A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	30,4%	43,1%	26,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,223[a]	4	,004
Likelihood Ratio	14,644	4	,005
Linear-by-Linear Association	9,793	1	,002
N of Valid Cases	102		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,41.

Πίνακας 6

Q28a * Q34A Crosstabulation

			Q34A			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q28a	1,00	Count	8	8	11	27
		% within Q28a	29,6%	29,6%	40,7%	100,0%
		% within Q34A	17,0%	26,7%	44,0%	26,5%
		% of Total	7,8%	7,8%	10,8%	26,5%
	2,00	Count	12	11	8	31
		% within Q28a	38,7%	35,5%	25,8%	100,0%
		% within Q34A	25,5%	36,7%	32,0%	30,4%
		% of Total	11,8%	10,8%	7,8%	30,4%
	3,00	Count	27	11	6	44
		% within Q28a	61,4%	25,0%	13,6%	100,0%
		% within Q34A	57,4%	36,7%	24,0%	43,1%

	% of Total	26,5%	10,8%	5,9%	43,1%
Total	Count	47	30	25	102
	% within Q28a	46,1%	29,4%	24,5%	100,0%
	% within Q34A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	46,1%	29,4%	24,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,908[a]	4	,042
Likelihood Ratio	9,862	4	,043
Linear-by-Linear Association	9,108	1	,003
N of Valid Cases	102		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,62.

Q19A * Q34A Crosstabulation

			Q34A			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q19A	1,00	Count	23	5	2	30
		% within Q19A	76,7%	16,7%	6,7%	100,0%
		% within Q34A	48,9%	16,7%	8,0%	29,4%
		% of Total	22,5%	4,9%	2,0%	29,4%
	3,00	Count	10	12	3	25
		% within Q19A	40,0%	48,0%	12,0%	100,0%
		% within Q34A	21,3%	40,0%	12,0%	24,5%
		% of Total	9,8%	11,8%	2,9%	24,5%
	5,00	Count	14	13	20	47
		% within Q19A	29,8%	27,7%	42,6%	100,0%
		% within Q34A	29,8%	43,3%	80,0%	46,1%
		% of Total	13,7%	12,7%	19,6%	46,1%
Total		Count	47	30	25	102
		% within Q19A	46,1%	29,4%	24,5%	100,0%
		% within Q34A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	29,4%	24,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,378[a]	4	,000
Likelihood Ratio	25,428	4	,000
Linear-by-Linear Association	19,042	1	,000
N of Valid Cases	102		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,13.

Q33A * Q34A Crosstabulation

			Q34A			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q33A	1,00	Count	30	17	7	54
		% within Q33A	55,6%	31,5%	13,0%	100,0%
		% within Q34A	63,8%	56,7%	28,0%	52,9%
		% of Total	29,4%	16,7%	6,9%	52,9%
	3,00	Count	10	8	17	35
		% within Q33A	28,6%	22,9%	48,6%	100,0%
		% within Q34A	21,3%	26,7%	68,0%	34,3%
		% of Total	9,8%	7,8%	16,7%	34,3%
	5,00	Count	7	5	1	13
		% within Q33A	53,8%	38,5%	7,7%	100,0%
		% within Q34A	14,9%	16,7%	4,0%	12,7%
		% of Total	6,9%	4,9%	1,0%	12,7%
Total		Count	47	30	25	102
		% within Q33A	46,1%	29,4%	24,5%	100,0%
		% within Q34A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,1%	29,4%	24,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,208[a]	4	,002
Likelihood Ratio	16,825	4	,002
Linear-by-Linear Association	1,978	1	,160
N of Valid Cases	102		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,19.

Πίνακας 7

Q14A * Q19A Crosstabulation

			Q19A			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q14A	1,00	Count	19	5	19	43
		% within Q14A	44,2%	11,6%	44,2%	100,0%
		% within Q19A	63,3%	20,0%	40,4%	42,2%
		% of Total	18,6%	4,9%	18,6%	42,2%
	3,00	Count	8	10	9	27
		% within Q14A	29,6%	37,0%	33,3%	100,0%
		% within Q19A	26,7%	40,0%	19,1%	26,5%
		% of Total	7,8%	9,8%	8,8%	26,5%
	5,00	Count	3	10	19	32
		% within Q14A	9,4%	31,3%	59,4%	100,0%
		% within Q19A	10,0%	40,0%	40,4%	31,4%
		% of Total	2,9%	9,8%	18,6%	31,4%
Total		Count	30	25	47	102
		% within Q14A	29,4%	24,5%	46,1%	100,0%
		% within Q19A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	29,4%	24,5%	46,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,006[a]	4	,005
Likelihood Ratio	16,596	4	,002
Linear-by-Linear Association	5,867	1	,015
N of Valid Cases	102		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,62.

Q13A * Q19A Crosstabulation

			Q19A			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q13A	1,00	Count	9	7	3	19
		% within Q13A	47,4%	36,8%	15,8%	100,0%
		% within Q19A	30,0%	28,0%	6,4%	18,6%

		% of Total	8,8%	6,9%	2,9%	18,6%
	3,00	Count	13	7	11	31
		% within Q13A	41,9%	22,6%	35,5%	100,0%
		% within Q19A	43,3%	28,0%	23,4%	30,4%
		% of Total	12,7%	6,9%	10,8%	30,4%
	5,00	Count	8	11	33	52
		% within Q13A	15,4%	21,2%	63,5%	100,0%
		% within Q19A	26,7%	44,0%	70,2%	51,0%
		% of Total	7,8%	10,8%	32,4%	51,0%
Total		Count	30	25	47	102
		% within Q13A	29,4%	24,5%	46,1%	100,0%
		% within Q19A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	29,4%	24,5%	46,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,628[a]	4	,002
Likelihood Ratio	17,704	4	,001
Linear-by-Linear Association	14,679	1	,000
N of Valid Cases	102		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,66.

Q2A * Q19A Crosstabulation

			Q19A			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q2A	1,00	Count	11	6	6	23
		% within Q2A	47,8%	26,1%	26,1%	100,0%
		% within Q19A	36,7%	24,0%	12,8%	22,5%
		% of Total	10,8%	5,9%	5,9%	22,5%
	3,00	Count	11	5	16	32
		% within Q2A	34,4%	15,6%	50,0%	100,0%
		% within Q19A	36,7%	20,0%	34,0%	31,4%
		% of Total	10,8%	4,9%	15,7%	31,4%
	5,00	Count	8	14	25	47
		% within Q2A	17,0%	29,8%	53,2%	100,0%
		% within Q19A	26,7%	56,0%	53,2%	46,1%
		% of Total	7,8%	13,7%	24,5%	46,1%

Total	Count	30	25	47	102
	% within Q2A	29,4%	24,5%	46,1%	100,0%
	% within Q19A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	29,4%	24,5%	46,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,579[a]	4	,048
Likelihood Ratio	10,047	4	,040
Linear-by-Linear Association	6,856	1	,009
N of Valid Cases	102		

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

Πίνακας 8

Q14A * Q22A Crosstabulation

			Q22A			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q14A	1,00	Count	24	14	5	43
		% within Q14A	55,8%	32,6%	11,6%	100,0%
		% within Q22A	72,7%	41,2%	14,3%	42,2%
		% of Total	23,5%	13,7%	4,9%	42,2%
	3,00	Count	7	9	11	27
		% within Q14A	25,9%	33,3%	40,7%	100,0%
		% within Q22A	21,2%	26,5%	31,4%	26,5%
		% of Total	6,9%	8,8%	10,8%	26,5%
	5,00	Count	2	11	19	32
		% within Q14A	6,3%	34,4%	59,4%	100,0%
		% within Q22A	6,1%	32,4%	54,3%	31,4%
		% of Total	2,0%	10,8%	18,6%	31,4%
Total		Count	33	34	35	102
		% within Q14A	32,4%	33,3%	34,3%	100,0%
		% within Q22A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	32,4%	33,3%	34,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,049[a]	4	,000
Likelihood Ratio	30,309	4	,000
Linear-by-Linear Association	26,407	1	,000
N of Valid Cases	102		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,74.

Q19A * Q22A Crosstabulation

			Q22A			Total
			1,00	3,00	5,00	
Q19A	1,00	Count	19	7	4	30
		% within Q19A	63,3%	23,3%	13,3%	100,0%
		% within Q22A	57,6%	20,6%	11,4%	29,4%
		% of Total	18,6%	6,9%	3,9%	29,4%
	3,00	Count	7	9	9	25
		% within Q19A	28,0%	36,0%	36,0%	100,0%
		% within Q22A	21,2%	26,5%	25,7%	24,5%
		% of Total	6,9%	8,8%	8,8%	24,5%
	5,00	Count	7	18	22	47
		% within Q19A	14,9%	38,3%	46,8%	100,0%
		% within Q22A	21,2%	52,9%	62,9%	46,1%
		% of Total	6,9%	17,6%	21,6%	46,1%
Total		Count	33	34	35	102
		% within Q19A	32,4%	33,3%	34,3%	100,0%
		% within Q22A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	32,4%	33,3%	34,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,783[a]	4	,000
Likelihood Ratio	20,995	4	,000
Linear-by-Linear Association	17,636	1	,000
N of Valid Cases	102		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,09.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Κύριε καθηγητά/τρια

Στο πλαίσιο εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας, με θέμα: «Διερεύνηση στάσεων και απόψεων των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυθεντία του δασκάλου στο ελληνικό σχολείο», σε συνεργασία με την υπεύθυνη καθηγήτρια μου Κων/να Κουτρούμπα, Επικ. Καθηγήτρια, επιδιώκω να διερευνήσω: Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές τεχνικές αξιοποιούν οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην καθημερινή τους διδασκαλία σε ό,τι αφορά την σχέση και την επικοινωνία τους με μαθητές, συναδέλφους, γονείς και προϊσταμένους και πώς μέσω των παραπάνω πρακτικών διαμορφώνεται η έννοια της «αυθεντίας» του Έλληνα εκπαιδευτικού.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί θα χρησιμοποιηθεί σαν βασικό ερευνητικό εργαλείο και αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, <u>είναι ανώνυμο</u> και οι απαντήσεις σας θα αξιοποιηθούν από την πλευρά μου <u>αποκλειστικά</u> για την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων και προτάσεων. Με δεδομένο ότι η συμβολή σας στην διεξαγωγή της έρευνάς μου αυτής είναι καθοριστική, σας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγο από το χρόνο σας, προκειμένου να το συμπληρώσετε.

Σας ευχαριστώ πολύ, εκ των προτέρων για την ανταπόκρισή σας.

Με εκτίμηση,

Αλεξάνδρα Καστρίτση

ΜΕΡΟΣ Ι: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Γυναίκα ☐ 0 Άντρας ☐ 1

2. Ηλικιακή ομάδα:
21 - 25 ετών ☐ 1 36 - 45 ετών ☐ 3 άνω των 56 ετών ☐ 5
26 - 35 ετών ☐ 2 46 - 55 ετών ☐ 4

3. Χρόνια υπηρεσίας:
1 – 5 έτη ☐ 1
6 – 10 έτη ☐ 2
11 – 15 έτη ☐ 3
16 – 20 έτη ☐ 4
πάνω από 20 έτη ☐ 5

4. Ειδικότητα:
Θεολόγος ☐ 1
Φιλόλογος ☐ 2
Μαθηματικός ☐ 3
Φυσικός-Χημικός ☐ 4
Βιολόγος-Γεωλόγος ☐ 5
Καθηγητής Ξένων Γλωσσών ☐ 6
Κοινωνιολόγος-Οικονομολόγος ☐ 7
Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας ☐ 8
Καθηγητής Πληροφορικής ☐ 9
Καθηγητής Μουσικής-Καλλιτεχνικών ☐ 10
Καθηγητής Φυσικής Αγωγής ☐ 11
Άλλο: …… ☐ 12

5. Σημειώστε αν διαθέτετε:
(Μπορείτε να τσεκάρετε περισσότερα από ένα τετράγωνα)

Δεύτερο πτυχίο ΟΧΙ ☐ 0 ΝΑΙ ☐ 1

Μεταπτυχιακό (στις επιστήμες της Αγωγής) ΟΧΙ ☐ 0 ΝΑΙ ☐ 1

Διδακτορικό (στις επιστήμες της Αγωγής) ΟΧΙ ☐ ΝΑΙ ☐

Τίποτα από τα παραπάνω
ΟΧΙ ☐ 0 ΝΑΙ ☐ 1

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Α. Πόσο συχνά εφαρμόζετε τις παρακάτω διδακτικές πρακτικές κατά τη διδασκαλία σας;
(Σημειώστε 1 μόνο Χ κάτω από την απάντηση της επιλογής σας)

1. Διερευνώ τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών μου πριν ξεκινήσω τη διδασκαλία μίας νέας ενότητας

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

2. Με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών μου συνδιαμορφώνω μαζί τους, τους βασικούς στόχους της κάθε νέας ενότητας

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

3. Επικαιροποιώ και εμπλουτίζω τις γνώσεις μου στο πλαίσιο της προετοιμασίας μου για την καθημερινή διδασκαλία

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

4. Αναπροσαρμόζω μερικώς ή και σε μεγάλο βαθμό το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων που διδάσκω ανάλογα με τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών μου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

5. Παραλείπω τα στοιχεία εκείνα των εγχειριδίων που θεωρώ ότι δεν ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο ή τις ηλικιακές ικανότητες του μέσου όρου των μαθητών μου ή θεωρώ παρωχημένα και αντ' αυτών τους υπαγορεύω κάποια άλλα στοιχεία (π.χ. ορισμούς, περιγραφές, εννοιολογήσεις κ.λπ.)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

6. Χρησιμοποιώ παραδείγματα κατά τα διάρκεια της διδασκαλίας μου, με στόχο την πρακτικοποίηση της γνώσης και την καλύτερη αφομοίωση της από τους μαθητές μου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

7. Χρησιμοποιώ όσο μπορώ κατανοητούς όρους και εύληπτο λεξιλόγιο κατά τη διδασκαλία μου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

8. Όταν διαπιστώνω ότι οι μαθητές μου δεν κατανόησαν επαρκώς τη νέα γνώση, ανατροφοδοτώ τη διδασκαλία μου εμπλουτίζοντάς την με διευκρινήσεις, παραδείγματα, επαναδιατύπωση των δύσκολων όρων κ.λπ.

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

9. Επιτρέπω στους μαθητές μου να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους ή και τον αντίλογό τους σε θέματα που άπτονται του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκω

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

10. Καθορίζω την ποσότητα της ύλης που θα διδαχθούν οι μαθητές μου σε καθημερινή βάση

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

11. Χρησιμοποιώ τη διάλεξη ως κύρια μορφή διδασκαλίας

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

12. Χρησιμοποιώ τον κατευθυνόμενο διάλογο με στόχο τη συμμετοχικότητα των μαθητών μου και τη μείωση του διδακτικού μονολόγου (π.χ. ερωταποκρίσεις, μαιευτική μέθοδος κ.α.)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

13. Εφαρμόζω κατά τη διδασκαλία μου την παιδαγωγική αρχή της ελάχιστης βοήθειας: «Δεν αποκαλύπτω στο μαθητή ότι μπορεί να ανακαλύψει μόνος του» με στόχο την ουσιαστικότερη συμμετοχή του στο μάθημα

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

14. Χρησιμοποιώ τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων της συμμετοχικότητας και της αυτενέργειας των μαθητών μου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

15. Αναθέτω εργασίες στους μαθητές μου για το σπίτι (π.χ. ασκήσεις, δραστηριότητες κ.α.) προκειμένου να μελετήσουν και να αφομοιώσουν καλύτερα τη νέα γνώση

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

16. Ενημερώνω πάντα τους μαθητές μου πριν από κάθε γραπτή τους αξιολόγηση (τεστ ή διαγώνισμα)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

17. Κατά την αξιολόγηση των μαθητών μου δίνω μεγαλύτερη βαρύτητα στις γραπτές τους επιδόσεις

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

18. Κατά την αξιολόγηση των μαθητών μου συνυπολογίζω τις γραπτές και τις προφορικές τους επιδόσεις αλλά συνεκτιμώ και τη γενικότερη συμπεριφορά τους στο σχολείο

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

19. Ενημερώνω τους μαθητές μου στη τάξη για την πρόοδό τους, <u>πριν την ενημέρωση των γονέων τους</u> κατά τις καθιερωμένες συναντήσεις κατά το τέλος κάθε τριμήνου ή τετραμήνου, γιατί το θεωρώ παιδαγωγικά ορθό

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

20. Ολοκληρώνω το μάθημα μου έστω και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, όποτε το κρίνω αναγκαίο

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

21. Παραδέχομαι στους μαθητές μου ότι δεν γνωρίζω την απάντηση σε κάποιο τους ερώτημα και τους εγγυώμαι ότι θα το μελετήσω και θα τους απαντήσω στο επόμενο μάθημα

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

22. Υποστηρίζω εξατομικευμένα σε διδακτικό επίπεδο τους μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες (π.χ. επεξηγήσεις στα διαλείμματα, ξεχωριστές δραστηριότητες, ασκήσεις κ.α.)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

Β. Πόσο συχνά εφαρμόζετε τις παρακάτω παιδαγωγικές πρακτικές;
(Σημειώστε 1 μόνο Χ κάτω από την απάντηση της επιλογής σας)

23. Θέτω τα όρια μου και ξεκαθαρίζω από την αρχή της χρονιάς στους μαθητές μου τους κανόνες συμπεριφοράς τους μέσα στο σχολικό χώρο και ακολούθως τους επιτηρώ για να διαπιστώσω αν οι τους εφαρμόζουν ή όχι, με τις αντίστοιχες συνέπειες: επιβράβευση, επίπληξη ή και επιβολή ποινής

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

24. Προτιμώ οι κανόνες συμπεριφοράς να συνδιαμορφώνονται με τους μαθητές μου από την αρχή της χρονιάς, με στόχο την πιο υπεύθυνη τήρησή τους από τη μεριά τους

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

25. Απευθύνομαι στους μαθητές με το μικρό τους όνομα

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

26. Σε περίπτωση εκδήλωσης επαναλαμβανόμενης αρνητικής συμπεριφοράς από ένα μαθητή επιλέγω σε πρώτη φάση να συζητήσω το θέμα προσωπικά μαζί του προσπαθώντας έτσι να τον ευαισθητοποιήσω, χωρίς να τον εκθέσω

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

27. Χρησιμοποιώ τη νουθεσία ή την απαγόρευση σε περιπτώσεις ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών μου (π.χ. «Μη φωνάζετε», «Απαγορεύεται να παίζετε μπάλα μέσα στην αίθουσα», «Μη μουτζουρώνετε τα θρανία» κτλ)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

28. Επιπλήττω δημόσια τους μαθητές μου σε περίπτωση που παραβαίνουν τους προκαθορισμένους και συμφωνημένους κανόνες συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (π.χ. μιλούν διαρκώς, δεν σηκώνουν το χέρι τους πριν μιλήσουν, εκφράζονται με αγένεια, σηκώνονται χωρίς άδεια από το θρανίο τους κ.α.)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

29. Αποβάλλω από την τάξη τους συστηματικά πολύ άτακτους μαθητές ώστε να μην εμποδίζεται η διαδικασία του μαθήματος

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

30. Επαινώ, επιβραβεύω και αμείβω τους μαθητές εκείνους που είναι συνεπείς με τους τιθέμενους κανόνες συμπεριφοράς στην τάξη ή συνεπείς με τις καθημερινές τους υποχρεώσεις

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

31. Παραπέμπω στο Διευθυντή του σχολείου τους μαθητές που αρνούνται συστηματικά να συμμορφωθούν με τους τιθέμενους κανόνες συμπεριφοράς (πετάγονται, σηκώνονται όρθιοι, διακόπτουν το μάθημα, βρίζουν κ.λπ.)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

32. Επιβάλλω κυρώσεις μέσω φυσικών συνεπειών στους μαθητές μου όπως να μείνουν έξω από την αίθουσα αν καθυστερήσουν να έλθουν, να υποστούν τις συνέπειες του κρύου αν σπάσουν το τζάμι της τάξης κ.α.

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

33. Επιπλήττω αυστηρά και προειδοποιώ τους μαθητές που έρχονται στο μάθημα αδιάβαστοι ή αρνούνται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

Γ. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω επικοινωνιακές τεχνικές; *(Σημειώστε 1 μόνο Χ κάτω από την απάντηση της επιλογής σας)*

34. Επικοινωνώ πιο τακτικά πέραν των προγραμματισμένων συναντήσεων με τους γονείς των μαθητών εκείνων που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης ή προβλήματα συμπεριφοράς

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

35. Ζητώ από τους μαθητές μου να κάνουν διάφορα θελήματα (π.χ. να μεταφέρουν κάποιο χάρτη ή όργανο στην τάξη, να μου φέρουν ένα καφέ από το κυλικείο, την τσάντα μου από το γραφείο των καθηγητών κ.α.)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

36. Παρατηρώ και νουθετώ τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ντύνονται στο σχολείο

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

37. Απαγορεύω από τους μαθητές να μασούν τσίχλα κατά την ώρα του μαθήματος ή να φορούν γάντια ή σκούφο, γιατί είναι ασέβεια

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

38. Παρατηρώ τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ντύνονται, συμπεριφέρονται ή διασκεδάζουν εκτός του χώρου και των ωρών του σχολείου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

39. Ανταλλάσσω απόψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς με συναδέλφους μου και συνεργάζομαι μαζί τους για θέματα που αφορούν στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών μαθητών, παραβατικές συμπεριφορές, ανυπακοή, αδιαφορία, μη συμμετοχή στο μάθημα, βιαιοπραγίες, αγενή συμπεριφορά

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ