

Σύγχρονη Εκπαίδευση

και η
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ
Σύγχρονη Εκπαίδευση

**Μαθητική διαρροή και το “κύμα φυγής
από τους μαθητές” – Παιδαγωγικό
Ινστιτούτο και θεσμική ...λειτουργία**

* *

Για τα Φροντιστήρια – Κοινωνία της “κλειδαρότρυπας”
– Πανεπιστημιακός δάσκαλος – Οικογένεια – Γεωγραφία
Διανοούμενοι ... – Διδακτική της Λογοτεχνίας – Ειδική
Αγωγή - Ιστορία της Τέχνης - Ελληνικό Ανοικτό Παν-μιο

**Φάκελος εργασίας:
«Κοινωνία της Πληροφορίας»**

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Μια “ανάγνωση”... - Η/Υ
Εκπ-κή Νομοθεσία - Βιβλιοθήκες - “Απο-τυπώματα”

ΕΠΙ - ΚΟΙΝΩΝΙΟ - ΛΟΓΙΚΑ
Προς μια Παγκοσμιοποίηση της Μετανάστευσης

Οι φοιτητές περιγράφουν τον “ιδανικό” πανεπιστημιακό δάσκαλο

«Ο σωστός καθηγητής είναι ένας σωστός και ολοκληρωμένος άνθρωπος...
Μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα»

Αργύρης ΚΥΡΙΑΔΗΣ, Κων-νος ΝΤΙΝΑΣ,

Βάσω ΒΛΑΧΑΪΤΗ, Ειρήνη ΙΩΑΝΝΙΤΟΥ, Βαία ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ*

1. Εισαγωγή

Το πανεπιστήμιο αποτελεί το τμήμα εκείνο της εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από ένα πλέγμα ελευθεριών τόσο σε επίπεδο επαγγελματικής δραστηριοποίησης των διδασκόντων και σε επίπεδο συμπεριφοράς των φοιτητών όσο και ως προς τον τρόπο διοίκησης των πανεπιστημιακών μονάδων. Παράλληλα, αποτελεί το μόνο εκπαιδευτικό θεσμό όπου το γνωστικό context αναφοράς και η ελευθερία της σκέψης δεν περιορίζονται από κάποια συγκεκριμένη διοικητική αρχή, αλλά μορφοποιούνται με βάση συγκεκριμένες διαδικασίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από την ευχέρεια των διδασκόντων να αποφασίσουν τι θα πρέπει να διδάξουν, τον τρόπο που θα το διδάξουν και τον τρόπο που θα αξιολογήσουν τους φοιτητές τους.

Πολύ σωστά σημειώνει ο Α. Πανεθυμιάκης ότι: «Η επιβολή στερεοτύπων, ομοειδών και ανελαστικών προγραμμάτων με ενιαίους νόμους και ενιαίες διαδικασίες, αποτελεί συνταγή βέβαιης αποτυχίας»¹ για το σκοπό και τους λειτουργικούς στόχους του Πανεπιστημίου. Αυτές είναι κάποιες από τις ακαδημαϊκές ελευθερίες που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία των ακαδημαϊκών μονάδων και οι οποίες αποδίδουν στα Πανεπιστήμια τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους.

Οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι αποτε-

λούν μια ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιλέγονται ώστε να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε δύο κυρίως τομείς: στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων και φυσικά στην έρευνα.

Το σύνολο των προσόντων που διαθέτουν κρίνεται και τα αρμόδια όργανα αποφαίνονται για την επάρκεια των υποψηφίων. Στα εκλεκτορικά σώματα συμμετέχουν και οι φοιτητές χωρίς δικαίωμα ψήφου. Ωστόσο, κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία μοιάζει να μην αποδίδεται η απαραίτητη βαρύτητα στον τομέα της διδασκαλίας, αφού το ειδικό βάρος το έχει η ερευνητική και η συγγραφική ικανότητα.

Ως προς τη διδασκαλία βασικά εκτιμάται η εν δυνάμει ικανότητα και όχι η πραγματική ικανότητα. Και ίσως αυτή η πραγματικότητα να οδηγεί τον Κ. Σοφούλη να σημειώσει ότι: «Μέσα μου, λοιπόν, υπάρχει

* Ο Α. Κυριάδης είναι Λέκτορας της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Π.Τ.Ν. Φλώρινας στο Α.Π.Θ. Έχει δημοσιεύσει βιβλία και άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά. Ο Κ. Ντίνας είναι Δρ. Γλωσσολογίας, Επ. Καθηγητής του Π.Τ.Ν. Φλώρινας στο ΑΠΘ. Συμμετέχει σε σεμινάρια και συνέδρια και επιστημονικές εργασίες του έχουν δημοσιευθεί σε περιοδικά. Η Β. Βλαχαΐτη η Ε. Ιωαννίτου και η Β. Λαμπροπούλου είναι φοιτήτριες στο ΠΤ Νηπιαγωγών Φλώρινας στο Α.Π.Θ.

1. Πανεθυμιάκης Α.Ι. (2001). *Το ζήτημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Gutenberg: Αθήνα, σ. 15.

βαθιά εγχαραγμένη η πεποίθηση ότι σ' ένα πανεπιστήμιο των ονείρων μας, οι καθηγητές του δε θα ντρέπονται ούτε να αιωθάνονται ούτε να δείχνουν μίτη να συμπεριφέρονται ως δάσκαλοι». ² Και η ιδιότητα του δασκάλου είναι αυτή που κάποιες φορές λείπει από πολλούς κατά τ' άλλα αξιολογότετους πανεπιστημιακούς. Μια ιδιότητα που θα συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά που με πολύ γλαφυρό τρόπο περιέγραψε ο Κ. Δελγκωσταντής περιδιαβαίνοντας θεωρητικά τις τρεις κουλτούρες (επιστημονική, ανθρωπιστική και παραδοσιακή) του σύγχρονου εκπαιδευτικού. ³

Θεωρούμε ότι αυτή η συγκεκριμένη ιδιότητα του πανεπιστημιακού καθηγητή έχει υποβαθμιστεί, όχι λόγω της απροθυμίας του να βελτιώσει τις διδακτικές του ικανότητες ή της αδιαφορίας του για τη διδασκαλία, αλλά γιατί ο τρόπος λειτουργίας των Α.Ε.Ι. και η διαδικασία κρίσης δεν αποδίδει την απαραίτητη έμφαση σε αυτόν τον τομέα της ικανότητας του διδάσκοντος. Πιστεύουμε ότι δε θα πρέπει να ντροπιάσουμε να θεωρούμε τους εαυτούς μας δασκάλους –κάθε άλλο μάλιστα– και ότι θα πρέπει να εθναζόμαστε σκληρά– τόσο προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των διδακτικών μας ικανοτήτων όσο και ως προς την κατεύθυνση τη διαμόρφωσης του «ήθους» που θα πρέπει να χαρακτηρίζει ένα δάσκαλο.

Οι φοιτητές αποτελούν τους αποδέκτες των διδακτικών μας ικανοτήτων, των πειραματισμών και των αδεξιοτήτων μας. Είναι οι τυπικοί, αλλά κυρίως οι άτυποι κριτές μας. Αυτοί που στα μάτια τους εκτιθέμεθα καθημερινά. Είναι αυτοί που συναντούνται και αλληλεπιδρούν με διάφορους τύπους πανεπιστημιακών καθηγητών ⁴ και οι οποίοι κωδικοποιούν και αποκωδικοποιούν το διδακτικό τους στιλ και «κρίνουν» τις ικανότητές τους.

Μπορούμε λοιπόν να ισχυριστούμε ότι η εμπειρία τους, τα όνειρά τους και η φαντασία τους μπορούν να σκιαγραφήσουν τον, κατά τη γνώμη τους, “ιδανικό” πανεπιστημιακό καθηγητή.

2. Η αξιολόγηση των πανεπιστημιακών καθηγητών

Η αξιολόγηση των πανεπιστημιακών καθηγητών αποτελεί μια διαδικασία, η οποία, παρότι στην Ελλάδα εμφανίζεται ως μονοδιάστατη, στο εξωτερικό έχει δύο διαστάσεις. Στην Ελλάδα οι πανεπιστημιακοί αξιολογούνται κατά τη διαδικασία εξέλιξής τους από το εκλεκτορικό σώμα, το οποίο τις περισσότερες φορές δεν είναι σε θέση να εκφέρει άποψη για τις διδακτικές τους ικανότητες. Έτσι περιορίζεται στην κρίση του συγγραφικού και του ερευνητικού τους έργου. Κατά τη διαδικασία της κρίσης συμμετέχουν και εκπρόσωποι των φοιτητών, οι οποίοι μπορούν να εκφέρουν κρίσεις, χωρίς το δικαίωμα ψήφου, για τη διδακτική ικανότητα του υποψηφίου. Αντίθετα, στο εξωτερικό αλλά πρόσφατα και στο εσωτερικό, πολλά πανεπιστήμια έχουν θεσπίσει μηχανισμούς μέσα από τους οποίους αξιολογείται το διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό σε διαρκή βάση. ⁵ Στην αξιολόγηση αυτή συμμετέχουν με αποφασιστικό τρόπο και οι φοιτητές.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού πραγματοποιείται, ώστε να

2. Σοφούλης Κ. (2000). *Για το σύγχρονο δημόσιο πανεπιστήμιο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σ. 240.
3. Δελγκωσταντής Κ. (1998). Οι τρεις κουλτούρες του σύγχρονου εκπαιδευτικού. *Μακεδόν*, 4, 21-30. Επίσης Parker S. (1997). *Reflective teaching in the postmodern world: a manifesto for education in postmodernity*. Buckingham: Open University Press.
4. Βλέπε την τυπολογία του Γ. Φλουρή (Φλουρής Γ. (2000). Αναζητώντας μια “οικολογία” των Παιδαγωγικών Τμημάτων: ώρα για αυτοκριτική και αναπροσαρμογή”. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Ο Έλληνας Δάσκαλος του μέλλοντος και τα Πανεπιστημιακά προγράμματα μόρφωσης και κατάρτισης του*, Πανεπιστήμιο Πατρών (Υπό έκδοση).
5. Perry R. & Smart J. (Eds) (1997). *Effective teaching in higher education: Research and practice*. New York: Agathon Press. Marsh H. & Dunkin M. (1992). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 8, 143-233. Συνολικά τα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των πανεπιστημιακών δασκάλων είναι 7 και κάποιου συνδυασμού τους.

εξυπηρετήσει τρεις βασικούς στόχους:

1. Τη βελτίωση της απόδοσης του προσωπικού⁶
2. Τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη σύνθεση του προσωπικού⁷
3. Τον προσδιορισμό του επιπέδου του ενδιαφέροντος και της ζωντάνιας που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί⁸

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η συλλογή των πληροφοριών για την απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού θα πρέπει να πραγματοποιείται απ' όλες τις δυνατές πηγές⁹ και ότι οι στόχοι της αξιολόγησης θα πρέπει να ανακοινώνονται στους συμμετέχοντες, αξιολογούμενους και αξιολογητές.¹⁰

Το ζήτημα της αξιολόγησης, γενικά, των εκπαιδευτικών από τους εκπαιδευόμενους έχει περιέλθει στο επίκεντρο έντονης θεωρητικής αντιπαράθεσης.¹¹ Ο L. Aleamoni παραθέτει τα ακόλουθα επιχειρήματα, ώστε να υποστηρίξει την ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους εκπαιδευόμενους:¹²

1. Οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν τη βασική πηγή πληροφοριών σχετικά με το περιβάλλον μάθησης και την ποιότητα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενων.
2. Οι εκπαιδευόμενοι είναι οι «καθ' ύλην» αρμόδιοι να αξιολογούν την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα, τη διδακτική μεθοδολογία και τα περιεχόμενα των μαθημάτων.
3. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εκ μέρους των εκπαιδευόμενων ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ των δύο μερών.
4. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μαθημάτων τους διευκολύνει τους άλλους εκπαιδευόμενους στις επιλογές τους.

Από την άλλη, τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους εκπαιδευόμενους μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Οι εκπαιδευόμενοι δε διαθέτουν την απαιτούμενη ωριμότητα.
2. Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευόμενων έχουν σχέση κυρίως με το πόσο δημοφιλής είναι ο εκπαιδευτικός και λιγότερο

με τις πραγματικές του ικανότητες.

3. Κάποιες φήμες αξιολογήσεων που χρησιμοποιούνται είναι συνήθως μη έγκυρες και αναξιόπιστες.
4. Κατά την αξιολόγηση οι εκπαιδευόμενοι επηρεάζονται πολύ από τις ενδεχόμενες προσωπικές διαφορές τους με τους εκπαιδευτικούς (βαθμοί, υπερβολική αυστηρότητα κ.λπ.).

Πάντως αξίζει να σημειωθεί ότι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι γενικά οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν με σταθερό τρόπο τους ίδιους εκπαιδευτικούς στο πέρασμα του χρόνου. Έτσι διαφορετικοί εκπαιδευόμενοι και μετά από αρκετό χρόνο αξιολόγησαν με

6. Miller R.I. (1987). *Evaluating Faculty for Promotion and Tenure*. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Miller R.I. (1987). *ό.π.*
8. Licata C.M. (1986). *Post-tenure Faculty Evaluation: Threat or Opportunity?* ASHE - ERIC Higher Education Report No 1. Washington DC: Association for the Study of Higher Education.
9. Centra J.A. (1977). *The How and Why of Evaluating*. In: Centra J.A. (Ed). *Renewing and Evaluating Teaching*. New Directions for Higher Education No 1. San Francisco: Jossey-Bass. Αναφέρουμε χωριστικά την αξιολόγηση εκ μέρους των συναδέλφων, των διοικητικών φορέων, των φοιτητών και την περίπτωση αξιολόγησης από ειδικά θεσπισμένο όργανο.
10. Moomaw W.E. (1977). *Practices and problems in evaluating instruction*. In: Centra J.A. (Ed). *ό.π.*
11. Βλ. σχετικά Λεονταρίη Α. & Κυρίδης Α. (1999). Ποιος είναι ο καλός δάσκαλος; Ας αφήσουμε τους μαθητές να τον περιγράψουν. *Νέα Παιδεία*, 92, 159-181. Wragg E.C. & Wood E.K. (1991). *Pupils Appraisals of teaching*. In: Wragg E.C. (Ed). *Classroom Teaching Skills - The Research Findings of the Teacher Education Project*. London: Routledge. Taylor P.H. (1962). *Children's evaluations of the characteristics of a good teacher*. *British Journal of Educational Psychology*, 32, 238-266. Μπόμπας Α. (1995). Η φωνή των ιδίων των μαθητών: Αυτά πιστεύω για τον εκπαιδευτικό. *Νέα Παιδεία*, 75. Benton S. (1982). *Rating College Teaching: Criterion Validity Studies of Student Evaluation - of - Instruction Instruments*. Washington DC: American Association of Higher Education. Peterson K. & Kauchak D. (1982). *Teacher Evaluation: Perspectives, Practices and Promises*. Salt Lake City: Utah University - Center for Educational Practice. Moomaw W.E. (1977). *ό.π.*
12. Aleamoni L. (1981). *Student Ratings of Instruction*. In: Millman J. (Ed). *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.

τους ίδιους τρόπους τους ίδιους εκπαιδευτικούς.¹³ Οι ίδιες έρευνες έδειξαν επίσης ότι οι εκπαιδευόμενοι ήταν σε θέση να ξεχωρίσουν και να αξιολογήσουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών¹⁴ και ότι οι αξιολογήσεις τους συνδέονται και με αξιολογήσεις άλλων επισήμων φορέων.¹⁵

Στη βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί πολλά προβλήματα, τα οποία επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα, αλλά και την εγκυρότητα της τυπικής αξιολόγησης των πανεπιστημιακών από τους φοιτητές τους. Τέτοια προβλήματα είναι: η αξιοπιστία της διαδικασίας¹⁶, ο ορισμός της έννοιας της αποτελεσματικής διδασκαλίας¹⁷, τα πολιτισμικά πρότυπα των φοιτητών και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά¹⁸, η επίδραση της βαθμολογίας¹⁹ κ.ά.

Βέβαια ένα βασικό ζήτημα το οποίο θα μπορούσε να μας απασχολήσει σχετικά με την αξιολόγηση των πανεπιστημιακών είναι το κατά πόσο αντίκειται στην ακαδημαϊκή ελευθερία. Σχετικά με το θέμα αυτό έχουν εκφραστεί πολλές απόψεις με διαφορετικές κάθε φορά προσεγγίσεις.²⁰ Ωστόσο, η συγκεκριμένη εργασία δεν πραγματεύεται αυτό καθαυτό το πρόβλημα της αξιολόγησης των πανεπιστημιακών καθηγητών, αλλά προσπαθεί να καταγράψει και να αναλύσει τους τρόπους με τους οποίους σκιαγραφούν οι ίδιοι οι φοιτητές τον «ιδανικό» πανεπιστημιακό.

3. Στόχοι της έρευνας

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από μέρους των εκπαιδευόμενων, τόσο ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο όσο και ως προς τη συμπεριφορά τους, διαφέρει πολύ από εκείνες των διοικητικών δομών και αρχών, οι οποίες εμφανίζονται να βλέπουν το έργο της αξιολόγησης σε πολύ διαφορετικά πλαίσια αναφοράς.²¹ Κατά τη γνώμη μας ορθότερη είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όταν γίνεται υπεύθυνα από τα άτομα που καθημερινά δέχονται την επιρροή τους.

Βασικό στόχο της έρευνας αποτελεί η καταγραφή όλων εκείνων των παραμέτρων

που λαμβάνουν υπόψη τους οι φοιτητές, ώστε να αξιολογήσουν άτυπα τους πανεπιστημιακούς καθηγητές και η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών για την εικόνα και τα πρότυπα που θα πρέπει διαθέτει ο πανεπιστημιακός δάσκαλος. Αναζητείται, με άλλα λόγια, ένα εικονικό πρότυπο πανεπιστημιακού, το οποίο θα μπορούσε μέσω διαδικασιών ανατροφοδότησης να χρησιμεύσει προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της πανεπιστημιακής διδασκαλίας και του αντασχηματισμού της επικολογικής σχέσης μεταξύ φοιτητών και πανεπιστημιακών.

4. Ερευνητική μεθοδολογία και Δείγμα

Ζητήθηκε από 51 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας του Α.Π.Θ. να περιγράψουν, με τη μορφή κειμένου, τον «ιδανικό» πανεπιστημιακό

13. Βλέπε σχετικά Aleamoni L. (1981). *ό.π.* & Peterson K. & Kauchak D. (1982). *ό.π.*
14. Peterson K. & Kauchak D. (1982). *ό.π.*
15. Aleamoni L. (1981). *ό.π.*
16. Cahn S. (1987). Faculty members should be evaluated by their peers, not by their students. *Chronicle of Higher Education*, 14/10. Tagomori H. & Bishop L. (1995). Students evaluation of teaching: Flaws in the instruments. *Thought & Action*, 11, 63-78.
17. Cohen P. (1983). Comment on a "selective review of the validity of students ratings of teaching". *Journal of Higher Education*, 54, 448-458. Dowell D. & Neal J. (1982). A selective view of the validity of student ratings of teaching. *Journal of Higher Education*, 53, 51-62.
18. Zirkel P. (1996). *The Law of Teacher Evaluation*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation. Feldman K. (1993). College students' view of male and female college teachers. *Research in Higher Education*, 34(2), 151-191.
19. Worthington A. & Wong P. (1979). Effects of earned & assigned grades on student evaluations of an instructor. *Journal of Educational Psychology*, 71, 764-775
20. Haskell R.E. (1997). Academic Freedom, tenure and Student Evaluation of Faculty. *Education Policy Analysis Archives*, 5(6). Menand L. (Ed) (1996). *The Future of Academic Freedom*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
21. Olive Bank, «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», Εκδό. Παράτηρητής, σ. 389 Για τις δομές του διοικητικού πλαισίου της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου βλέπε Σαΐτης Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, σσ. 252-271.

κό δάσκαλο χωρίς να αναφερθούν σε συγκεκριμένα πρόσωπα ή καταστάσεις. Οι φοιτητές επιλέχθηκαν τυχαία. Το μόνο κριτήριο που τέθηκε ήταν να προέρχονται από διαφορετικά έτη σπουδών.²²

Πίνακας 1: Κατανομή των υποκειμένων κατά φύλο

Φύλο	N	%
Αγόρι	1	2,0
Κορίτσι	50	98,0
Σύνολο	51	100,0

Πίνακας 2: Κατανομή των υποκειμένων κατ' έτος φοίτησης

Έτος φοίτ.	N	%
1ο έτος	14	27,5
2ο έτος	18	35,3
3ο έτος	12	23,5
4ο έτος	7	13,7
Σύνολο	51	100,0

Τα γραπτά των υποκειμένων μελετήθηκαν σύμφωνα με τρία αρχές της "Ποσοτικής και Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου"²³ και της Κλασικής Θεματικής Ανάλυσης.²⁴ Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το «θέμα».

Από τα γραπτά που συγκεντρώθηκαν προέκυψαν 394 σχετικές αναφορές, τις οποίες εντάξαμε σε πέντε θεματικές κατηγορίες και σε σχετικές υποκατηγορίες. Η περιγραφική στατιστική επεξεργασία έγινε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS 10.0.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Από την ανάλυση των κειμένων των φοιτητών φαίνεται ότι τα κείμενα συντάχθηκαν με μέσο όρο δύο ή τρεις παραγράφους, περιέχοντας 394 συνολικά αναφορές.

Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν την ποσοστιαία κατανομή των αναφορών κατά φύλο και κατά έτος φοίτησης των υποκειμένων (πίνακες 3 και 4).

Πίνακας 3: Κατανομή των αναφορών κατά φύλο

Φύλο	N	%
Αγόρι	4	1,0
Κορίτσι	390	99,0
Σύνολο	394	100,0

Πίνακας 4: Κατανομή των αναφορών κατ' έτος φοίτησης

Έτος φοίτ.	N	%
1ο έτος	95	24,1
2ο έτος	132	33,5
3ο έτος	95	24,1
4ο έτος	72	18,3
Σύνολο	394	100,0

Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν την κατανομή του συνόλου των αναφορών κατά θεματική κατηγορία και κατά υποκατηγορία (πίνακες 5 και 6). Αλλά και την κατανομή των αναφορών κατά θεματική κατηγορία έτος φοίτησης (πίνακες 7).

6. Παρουσίαση των δεδομένων κατά θεματική κατηγορία και υποκατηγορία:

Α. Η πρώτη θεματική κατηγορία αφορά την επιστημονική συγκρότηση του πανεπιστημιακού δασκάλου, (πανεπιστημιακός

Πίνακας 5: Κατανομή των αναφορών κατά θεματική κατηγορία

Θεματική κατηγορία	N	%
1. Επιστημονική συγκρότηση	46	11,7
2. Εκπαιδευτική διαδικασία	167	42,4
3. Σχέσεις με τους φοιτητές	107	27,1
4. Προσωπικότητα	70	17,8
5. Εξωτερικά χαρακτηριστικά	4	1,0
Σύνολο	394	100,0

22. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η υποαντιπροσώπωση του ανδρικού φύλου είναι αναμενόμενη, ακριβώς επειδή πρόκειται για Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Επίσης, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η μικρή αντιπροσώπωση των φοιτητών του 4ου έτους είναι αποτέλεσμα της απουσίας τους, κατά τις ημέρες της έρευνας, στα σχολεία για την Πρακτική τους Άσκηση.
23. Berelson B. (19712). *Content Analysis in Communication Research*. New York: The Free Press. Επίσης Holsti O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and the Humanities*. Reading: Addison & Wesley.
24. Βλέπε σχετικά με τη κλασική θεματική ανάλυση: Ενδεικτικά Lasswell H.D. & Licites W. (1965). *The Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics*. New York: MIT Press. Lasswell H.D. Mermer O. & De S. Pool I. (1952). *The comparative study of symbols*. Stanford: Stanford University Press. Moscovici S. (1970). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF. Mucchiell R. (1988). *L' analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF. Veron E. (1981). *La construction des evenements*. Paris: Les Editions de Minuit. Βλέπε σχετικά Bandin L. (1977). *L' analyse de contenu*. Paris: PUF. Grawltz M. (1981). *Methods des sciences sociales*. Paris: Dalloz.

- επιστήμονας) στην κατηγορία αυτή διακρίνονται τρεις υποκατηγορίες:

Α) Όπως αναμενόταν άλλωστε, ένα από τα πρώτα πράγματα που αναζητούν οι φοιτητές από τον "ιδανικό" πανεπιστημιακό δάσκαλο έχει να κάνει με την **κατοχή του γνωστικού αντικειμένου** (30 αναφορές, 7,6%) (βλ. πίνακα 6)

Η ανάλυση του λόγου των υποκειμένων της έρευνας και στην περίπτωση αυτή, αλλά και στις επόμενες θεματικές κατηγορίες δίνει ανάγλυφα την ιδεατή εικόνα που έχουν διαμορφώσει οι φοιτητές του δείγματος για το δάσκαλό τους στο Πανεπιστή-

Πίνακας 6: Κατανομή των αναφορών κατά θεματική κατηγορία και υποκατηγορία

Θεματικές κατηγορίες/υποκατηγορίες	N	%
1. Επιστημονική συγκρότηση	46	11,7
1.1. Κατοχή του γνωστικού αντικειμένου	30	7,6
1.2. Ευρεία μόρφωση	16	4,1
2. Εκπαιδευτική διαδικασία	167	42,4
2.1. Μεταδοτικότητα	31	7,9
2.2. Διδακτική μεθοδολογία	127	32,2
2.3. Προαγωγή της έρευνας	9	2,3
3. Σχέσεις με τους φοιτητές	107	27,1
3.1. Επικοινωνιακή ικανότητα	44	11,2
3.2. Στβασιμός	32	8,1
3.3. Συνεργασία	31	7,8
4. Προσωπικότητα	70	17,8
5. Εξωτερικά χαρακτηριστικά	4	1,0
5.1. Εμφάνιση	1	0,3
5.2. Ηλικία	3	0,7
Σύνολο	394	100,0

Πίν. 7: Κατανομή των αναφορών κατά θεματική κατηγορία και έτος φοίτησης

Θεματική κατηγορία	Έτος φοίτησης			
	1ο έτος	2ο έτος	3ο έτος	4ο έτος
1. Επιστημονική συγκρότηση	7 (7,4%)	19 (14,4%)	12 (12,6%)	8 (11,1%)
2. Εκπαιδευτική διαδικασία	36 (37,9%)	51 (38,6%)	50 (52,7%)	30 (41,7%)
3. Σχέσεις με τους φοιτητές	44 (46,3%)	31 (23,5%)	18 (18,9%)	14 (19,4%)
4. Προσωπικότητα	8 (8,4%)	30 (22,7%)	12 (12,6%)	20 (27,8%)
5. Εξωτερικά χαρακτηριστικά		1 (0,8%)	3 (3,2%)	
Σύνολο	95 (100,0%)	132 (100,0%)	95 (100,0%)	72 (100,0%)

μιο. Έτσι ως προς την γνώση -κατοχή καλύτερα- του γνωστικού αντικειμένου είναι χαρακτηριστικές οι εκφράσεις που χρησιμοποιήθηκαν.

Οι «απαιτήσεις» για τον πανεπιστημιακό καθηγητή κυμαίνονται ανάμεσα στη γνώση του αντικειμένου που διδάσκει («να γνωρίζει το αντικείμενο του... /καταρχήν να κατέχει το αντικείμενο του...») και στην εξειδικευμένη κατάρτιση γύρω απ' αυτό («να είναι καταρτισμένος πάνω σε βασικές επιστημονικές θεωρίες / να είναι σαφώς μορφωμένος με εξειδίκευση στον τομέα του, ώστε οι γνώσεις που παρέχει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αληθείς και εφαρμόσιμες»).

Η κατάρτιση αυτή, η οποία βέβαια δε σταματά και δεν ολοκληρώνεται σχεδόν ποτέ («μελετά καθημερινά και ενημερώνεται για τις νεότερες επιστημονικές έρευνες / ανανεώνει συνεχώς τις γνώσεις του γύρω από τα θέματα που διδάσκει»), αντανακλά και στον ίδιο ως προσωπικότητα («είναι σε θέση να απαντήσει σε οποιοδήποτε ερώτημα και να του τεθεί / κρίνει όλες τις επιστημονικές θεωρίες που αφορούν την επιστήμη του»), κυρίως όμως είναι σε θέση με αυτήν ως όπλο και μετά κι από δική του εξεργασία να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των φοιτητών του («... και να τα διδάσκει μετά από τη δική του κριτική επέμβαση») καθώς «το Πανεπιστήμιο και οι φοιτητές κατ' επέκταση δε μπορούν να συμβιβάζονται με τις γνώσεις που προσφέρονται στα γυμνάσια και τα λύκεια».

Β) Ο πανεπιστημιακός δάσκαλος βέβαια δεν είναι απλώς και μόνο μια «μηχανή» που πρέπει να κάνει καλά τη δουλειά της.

Για το λόγο αυτό τη στέρεη επιστημονική κατάρτιση απαιτείται να συμπληρώνει μια **ευρεία μόρφωση** (16 αναφορές, 4,1%) (βλ.

Πίν. 6), («καθολική και εξειδικευμένη παιδεία / να έχει πολύπλευρες γνώσεις... / να είναι ενήμερος για τις τρέχουσες εξελίξεις της κοινωνικής - πολιτικής καθημερινότητας»). Ένας τέτοιος πανεπιστημιακός δάσκαλος

(«άνθρωπος πολύπλευρος και με ανοιχτούς ορίζοντες / οι λοιποιήσεις του να μην εγκλωβίζουν τους φοιτητές») είναι σε τελική ανάλυση «ένας σωστός και ολοκληρωμένος άνθρωπος». Μάλιστα κάποιος –ίσως υπερβάλλοντας και λίγο– θέλουν ο καθηγητής τους «να διαθέτει πολλές γνώσεις και να είναι πάντα έτοιμος να απαντήσει σε οποιοσδήποτε ερωτήσεις των φοιτητών».

Β Ένας πανεπιστημιακός δεν είναι ασφαλώς ο άνθρωπος που θα ασχοληθεί με την ελιστήμη και την έρευνά του όπως ο ερευνητής που εργάζεται σε ένα ερευνητικό κέντρο. Βρίσκεται σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και ασφαλώς η **εκπαιδευτική διαδικασία** (167 αναφορές, 42,4 %) (βλ. Π.6), δεύτερη θεματική ενότητα της έρευνάς μας, είναι κύριο μέλημά του (πανεπιστημιακός – δάσκαλος). Θεματικές υποκατηγορίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν:

Α η **μεταδοτικότητα** (31, 7,9%), (βλ. Πίν. 6), την οποία τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν «εκ των ουκ άνευ» στοιχείο ενός πανεπιστημιακού, κι αυτό γιατί «οι γνώσεις δεν αρκούν- θα πρέπει να είναι ικανός να τις μεταδίδει / το βασικό για μένα δεν είναι οι γνώσεις που θα έχει ένας καθηγητής αλλά ο τρόπος με τον οποίο θα τις μεταδίδει». Το χαρακτηριστικό αυτό θεωρείται μάλιστα τόσο απαραίτητο, ώστε «αν δεν έχει αυτό το ταλέντο, να το καλλιεργήσει με όσο το δυνατό καλύτερα μέσα», αλλιώς «να μην παίρνει παρουσίες μόνο και μόνο για να είναι γεμάτη η αίθουσα, όταν δεν έχει τρόπο να μεταδώσει γνώσεις». Μάλιστα για κάποιους η «μεταδοτικότητα θα πρέπει απόλυτα να τον διακρίνει», για να «κάνει το μάθημά του κατανοητό από τους φοιτητές», καθώς «αυτός είναι ο σκοπός του επαγγέλματός του».

Β η πιο σημαντική αριθμητικά ομάδα αναφορών (127, 32,2%) (βλ. Πίν. 6), έχει να κάνει με τη **διδακτική μεθοδολογία** που θα πρέπει να ακολουθεί ο «ιδανικός» πανεπιστημιακός καθηγητής.

Τα υποκείμενα της έρευνας έκαναν εν προκειμένω πολύ λεπτομερειακές παρατηρήσεις και προέβησαν σε συγκεκριμένες βελτιωτικές προτάσεις. Μια πρώτη ομάδα παρατηρήσεων αφορά τη **στάση και συμπεριφορά του απέναντι**

στις τους φοιτητές του. Ο σωστός καθηγητής πρέπει «να αφήνει τα προβλήματά του έξω από την αίθουσα και να γίνεται ευχάριστος μέσα σ' αυτήν», «να κάνει τους φοιτητές του να νιώθουν άνετα μαζί του», αντιμετωπίζοντάς τους «σαν αυτόνομες προσωπικότητες / ως ακαδημαϊκούς πολίτες», χωρίς ειρωνεία και διάθεση υποβίβωσής τους («καλό θα ήταν να λείπει και η ειρωνεία / να μην αντιμετωπίζει τους φοιτητές υποβαμιστικά και υποτιμητικά»).

Βασικό χαρακτηριστικό του, που επισημαίνεται πολλές φορές, είναι η **ισότιμη στάση** του απέναντι σ' όλους χωρίς διακρίσεις οποιασδήποτε μορφής («να μη διαχωρίζει τους φοιτητές / να μην υπάρχουν διακρίσεις / να έχει την ίδια συμπεριφορά απέναντι σε όλους»).

Ο πανεπιστημιακός δάσκαλος πρέπει να επιλέγει τη σωστή και αποτελεσματική μέθοδο για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας του («καθοδηγεί τους φοιτητές στο δρόμο της γνώσης με τρόπο που δε θα φαίνεται ότι τους προσφέρει απλά τυποποιημένες γνώσεις»), είναι **εποπτικός και κατανοητός** στην παρουσίαση του μαθήματος («η οικειότητα και η απλοϊκότητα των λόγων με τη χρήση παραδειγμάτων / την ώρα του μαθήματος δεν κουράζει τους φοιτητές και παραδίδει κάθε φορά ορισμένα συγκεκριμένα πράγματα»), είναι «ευρηματικός, επιβλητικός, ενέλικτος».

Μια τέτοια διδασκαλία κάνει τους φοιτητές «να παρακολουθούν με ευχαρίστηση το μάθημα και όχι επειδή τους επιβάλλεται». Ο διάλογος κατά την ώρα του μαθήματος είναι άλλη μια παράμετρος της σωστής διδακτικής μεθόδου: οι φοιτητές φαίνεται να μην αποδέχονται την «από καθέδρας» μετωπική διδασκαλία – διάλεξη, αλλά προτιμούν ένα πιο «ζωντανό» μάθημα: «το ιδανικό είναι να κάνει διάλογο με τους φοιτητές και όχι μονόλογο, γιατί το μόνο που πετυχαίνει είναι να κάνει τους φοιτητές να βαριούνται / δε θα πρέπει να διαλέγει ως μέθοδο διδασκαλίας τη μετωπική διδασκαλία αλλά να ανοίγει διάλογο με τους φοιτητές / ο ασταμάτητος μονόλογος κουράζει».

Η **αυθεντία** του δασκάλου φαίνεται να είναι ένα ακόμη στοιχείο που τίθεται υπό αμφισβήτηση από τους φοιτητές της έρευνάς μας: ο πανεπιστημιακός καλείται «να μην θεωρεί τις δικές του απόψεις απόλυτες και σωστές / να

μη προσπαθεί να επιβάλλει τη γνώμη του στους φοιτητές / να είναι ανοιχτός σε διαφορετικές απόψεις των φοιτητών / οι πεποιθήσεις του να μην εγκλωβίζουν τους σπουδαστές αλλά ο ίδιος να τους προτρέπει να διαμορφώνουν δική τους άποψη και οπτική στα πράγματα».

Όσο αφορά τις απαιτήσεις του καθηγητή από τους φοιτητές του κατά την αξιολόγησή τους πρέπει «να έχει αποβάλει τις μεθόδους της αποστήθισης στις εξετάσεις», «να εκφράζει από την αρχή τις απαιτήσεις που έχει από τους φοιτητές», και «να καταλαβαίνει τις ικανότητες και δυνατότητες των φοιτητών όσον αφορά τις απαιτήσεις του σε εργασίες και στην ύλη των εξετάσεων».

Τελευταίο, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, στοιχείο της διδακτικής μεθοδολογίας κατά την άποψη των υποκειμένων της έρευνας είναι η στάση του καθηγητή όσο αφορά την παρουσία των φοιτητών κατά τις παραδόσεις: θέλουν να διαφοροποιήσουν το Πανεπιστήμιο από το Λύκειο στο σημείο αυτό. Στο Πανεπιστήμιο η παρακολούθηση δεν πρέπει κατ' αυτούς να είναι υποχρεωτική και θέλουν από τον καθηγητή τους «να αφήνει το φοιτητή ελεύθερο κάθε φορά να αποφασίζει αν θέλει να παρακολουθήσει ή όχι τη διάλεξή του». Η παρακολούθηση ενός πανεπιστημιακού μαθήματος εμπεριέχει και ένα στοιχείο αποδοχής του καθηγητή που το προσφέρει, άρα αυτός δεν πρέπει «να φοβάται να "κρίνει" ή να επιβεβαιωθεί με τη συμμετοχή ή όχι των φοιτητών στις διαλέξεις του»· άλλωστε προδίδει αδυναμία του καθηγητή να επιβληθεί με το κύρος και την προσωπικότητά του η απαίτησή του «να παίρνει παρουσίες, μόνο και μόνο για να είναι γεμάτη η αίθουσα, όταν δεν έχει τρόπο να μεταδώσει γνώσεις». Εξάλλου οι φοιτητές δε θέλουν «να μας εξαναγκάζουν να παρακολουθούμε το μάθημά τους, διότι αυτό είναι υποτιμητικό για τους ίδιους» και ζητούν ο καθηγητής τους «να κάνει το έργο του, να προσφέρει τις γνώσεις που οφείλει χωρίς να έχει ταυτόχρονα και την απαίτηση να έχει μεγάλο ακροατήριο».

Είναι φυσικό ο φοιτητής να βλέπει πολύ περισσότερο τον πανεπιστημιακό ως δάσκαλο και λιγότερο ως ερευνητή, γεγονός που καθρεφτίζεται και στις πολύ λιγότερες

σχετικά αναφορές στην προαγωγή της έρευνας (9, 2,3%) (βλ. Πίν. 6), τελευταία υποκατηγορία της δεύτερης θεματικής κατηγορίας.

Ο πανεπιστημιακός καθηγητής για τα υποκείμενα της έρευνάς μας στις πολύ λίγες σχετικές αναφορές τους πρέπει «να έχει διάθεση εξερεύνησης διαφόρων θεμάτων» και «να παροτρύνει τους φοιτητές του στη μάθηση και την επιστημονική έρευνα».

Γ Μια τρίτη διάσταση που απασχόλησε ευρύτατα (107 αναφορές, 27,1 %) (βλ. Πίν. 6), τους φοιτητές είναι η ανθρωπίνη (πανεπιστημιακός – άνθρωπος).

Στο Πανεπιστήμιο εκτός από την επιστήμη και τη διδασκαλία «θεραπεύονται» και οι ανθρώπινες σχέσεις. Ο καθηγητής και οι φοιτητές του έρχονται καθημερινά –εκτός των άλλων– και σε προσωπική επαφή και εκεί, στις σχέσεις με τους φοιτητές, είναι που τα υποκείμενα της έρευνας είχαν να διατυπώσουν το δικό τους λόγο για τον πανεπιστημιακό δάσκαλο όπως θα τον ήθελαν. Οι υποκατηγορίες στις οποίες κατένευμαν τις «απαιτήσεις» για την ανθρωπίνη συμπεριφορά του είναι:

Πρώτα-πρώτα η επικοινωνιακή ικανότητα και η κατανόηση (44, 11,2 %) (βλ. Πίν. 6), είναι δύο από τα στοιχεία της προσωπικότητας του πανεπιστημιακού στα οποία δόθηκε μεγάλη έμφραση από αυτούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

Οι φοιτητές θέλουν ο δάσκαλός τους στο Πανεπιστήμιο να δημιουργεί μια φιλική, άνετη και «χαλαρή» ατμόσφαιρα στην επικοινωνία του μαζί τους («να κάνει τους φοιτητές ναιώθουν άνετα μαζί του / προσοιτός στους φοιτητές με αίσθηση του χιούμορ / να είναι προσοιτός στους φοιτητές, ικανός και πρόθυμος να ακούσει τα προβλήματα τους»). Δείχνουν βέβαια παρόλα αυτά ότι ξέρουν πού πρέπει να σταματάει αυτή η φιλικότητα και άνεση και από πού και μετά ο καθηγας πρέπει να «κρατά» τη θέση του («να είναι σοβαρός ώστε να είναι σεβαστός στους φοιτητές του, αλλά σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην είναι απρόσιτος» αλλά και «καλείται και να είναι οικείος ως ένα βαθμό αλλά και σεβαστός, για να μπορέσει να ελέγ-

ξει το σύνολο). Μια τέτοια κατάσταση επικοινωνίας διδασκόντων και διδασκομένων όχι μόνο διευκολύνει τη ζωή των φοιτητών στον πανεπιστημιακό χώρο, αλλά δημιουργεί και συνθήκες που συμβάλλουν τα μέγιστα στην καλύτερη διεξαγωγή της όλης εκπαιδευτικής και ερευνητικής διαδικασίας («μια κατανόηση απ' αυτούς δε βλάπτει ποτέ / ένας καθηγητής πιο κοντά στο φοιτητή, που καταλαβαίνει τους προβληματισμούς του, τις ανάγκες του και τις εξωπανεπιστημιακές υποχρεώσεις του κατακτά την καρδιά όλων των φοιτητών / μια μεγαλύτερη οικειότητα αποτελεί θετική ενίσχυση κι είναι σαφώς καλύτερη απ' το πρόσωπο 'δεσποινίς' που ακούγεται συνήθως / να υπάρχει μια σχέση πιο φιλική ώστε να αναπτύσσεται ο διάλογος μεταξύ τους»).

β) Οι φοιτητές ανέφεραν συχνά στα κείμενά τους τη λέξη «σεβασμός» (32, 8, 1 %) (βλ. Π. 6), ένα στοιχείο που το θεωρούν καθοριστικό για την οικοδόμηση υγιών προσωπικών σχέσεων με τον πανεπιστημιακό τους δάσκαλο.

Ο σεβασμός διαχωρίζεται σαφώς από την οικειότητα («να είναι οικείος ως ένα βαθμό αλλά και σεβαστός / να είναι σεβαστός ώστε να είναι σεβαστός στους φοιτητές του αλλά σε τέτοιο βαθμό ώστε να μη γίνεται απρόσωπος»), πρέπει να είναι αμοιβαίος («πρέπει ο καθηγητής να εμπνέει σεβασμό / να αντιμετωπίζει τους φοιτητές του σαν υπεύθυνες προσωπικότητες και να μην τους βλέπει ως κατώτερούς του»), δεν απαιτείται αλλά κατακτάται («να είναι ευγενής και επιεικής, για να γίνει σεβαστός από τους φοιτητές / να είναι σεβαστός, ώστε να είναι σεβαστός στους φοιτητές του»), και συνοδεύεται και από άλλες συμπεριφορές, κυριότερη από τις οποίες είναι η έλλειψη ειρωνείας («σε καμιά περίπτωση να μην αμφισβητεί τη γνώμη των φοιτητών με ύφος ειρωνικό και αποδοκιμαστικό / δεν πρέπει να διακρίνεται για την ειρωνεία και την υποτίμηση της προσωπικότητας του φοιτητή»), ένα στοιχείο που το ξανασυναντήσαμε και στη διδακτική μεθοδολογία (βλ. και Β.β)).

γ) Άλλο ένα στοιχείο της «ανθρώπινης» πλευράς του πανεπιστημιακού δασκάλου που επισημάνθηκε στην έρευνα είναι αυτό της διάθεσης για **συνεργασία**.

Ο πανεπιστημιακός πρέπει να **συνεργάζεται** (31 αναφορές, 7,8%) (βλ. Πίν. 6), όχι μόνο με τους φοιτητές αλλά και με τους συναδέλφους του για την καλύτερη απόδοση όλων στη δουλειά τους («να είναι συνεργάσιμος όχι μόνο με τους φοιτητές αλλά και με τους συναδέλφους του / να έχει καλή συνεργασία με τους φοιτητές αλλά και τους συναδέλφους του»). Η συνεργασία καθηγητή – φοιτητών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την προαγωγή της επίδοσης των φοιτητών, κυρίως στα πρώτα στάδια της φοιτητικής τους, αλλά και για τη διατήρησή του ενδιαφέροντός τους για τις σπουδές τους: τη συνεργασία αυτή μάλιστα ο δάσκαλος δεν πρέπει απλώς να την προσφέρει, όταν του ζητείται, αλλά και να την επιδιώκει («να είναι συνεργάσιμος και να προσφέρει τη βοήθειά του σε φοιτητές / φοιτήτριες που τη χρειάζονται, ειδικά στους πρωτοετείς / να είναι συνεργάσιμος με τους φοιτητές και όχι απόμακρος, γιατί οι φοιτητές χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα ή για κάποια εργασία εξαιτίας της συμπεριφοράς αυτής / να επιδιώκει τη συνεργασία με τον κάθε φοιτητή και να έχει ως στόχο του την τέλεια καθοδήγηση σε σημείο που ο φοιτητής να έχει καλή επίδοση στο μάθημα»).

Δ) Όλα όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες θεματικές κατηγορίες συνιστούν αιφραδώς στοιχεία της προσωπικότητας του “ιδανικού” πανεπιστημιακού δασκάλου.

Στην τέταρτη αυτή θεματική κατηγορία, **προσωπικότητα**, εντάξαμε τις αναφορές εκείνες (70, 17,8%) (βλ. Πίν. 6), που δεν σχετίζονται άμεσα με τις πλευρές εκείνες του πανεπιστημιακού, οι οποίες μας απασχόλησαν αναλυτικά πιο πάνω (**πανεπιστημιακός – επιστήμονας / δάσκαλος / άνθρωπος**). Μια προσεκτική ματιά στα κείμενα των φοιτητών της έρευνάς μας αναδεικνύει αρκετές ακόμη πλευρές της προσωπικότητας του ιδανικού πανεπιστημιακού καθηγητή όπως: «να είναι συνεπής, ευρηματικός, ευέλικτος, επιβλητικός χωρίς αυστηρότητα, σοβαρός, αξιόπιστος και ειλικρινής / να διέπεται από δημοκρατικό πνεύμα / αδιάφορος και ανεξάρτητος από πολιτικές σκοπιμότητες / να έχει ιδανικά και πιστεύει / άνθρωπος με ιδανικά και αξίες / δεν πρέπει να κυριεύεται από προκαταλήψεις και ρατσιστικές διαθέσεις». Τελικά ο

«ιδανικός» πανεπιστημιακός δάσκαλος είναι: «μια ολοκληρωμένη, μια έντονη προσωπικότητα» που «εκπέμπει θετική ενέργεια» και «αποτελεί πρότυπο και ερέθισμα χωρίς ίχνος στερεοτύπων και δογματισμού».

ΕΤέλος, ελάχιστες αναφορές (4, 1%) (βλ. Πίν. 6), αφορούν τα **εξωτερικά γνωρίσματα** του πανεπιστημιακού καθηγητή, γεγονός που δείχνει ότι οι φοιτητές ενδιαφέρονται περισσότερο για το εσωτερικό περιεχόμενο του δασκάλου τους παρά για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του.

Εδώ βέβαια δεν εντυπωσιάζει καθόλου το γεγονός ότι οι φοιτητές θέλουν τον καθηγητή τους νέο και όμορφο («καλό θα ήταν ο καθηγητής να ήταν νεαρής ηλικίας, ώστε να αντιλαμβάνεται τις πρακτικές ανάγκες και τα προβλήματα των φοιτητών, το ρυθμό της ζωής τους και τον τρόπο σκέψης τους / να είναι όμορφος εξωτερικά, για να τον βλέπουμε και να ανοίγει η καρδιά μας»).

7. Τελικές παρατηρήσεις

Οι φοιτητές έχουν απαιτήσεις από τους καθηγητές τους. Τους θεωρούν πρώτα απ' όλα δασκάλους με την κυριολεκτική σημασία του όρου και με όλα εκείνα τα ψυχολογικά και κοινωνικά στοιχεία που συνδέονται με το συγκεκριμένο επάγγελμα.

Οι φοιτητές υπήρξαν μαθητές και φαίνε-

ται ότι έχουν μεγάλη πείρα από κάθε λογής δασκάλους. Όταν περνούν τις πύλες των Α.Ε.Ι., κοιβαλούν μαζί τους εμπειρίες ευχάριστες και δυσάρεστες. Κάνουν όνειρα, τρέφουν ελπίδες και περιμένουν από τους νέους τους δασκάλους να φανούν αντάξιοι του κύρους που τους περιβάλλει. Τους φαντάζονταν τέλειους και έρχεται η στιγμή ή να τους παραδεχτούν ή να τους απορρίψουν. Περιμένουν πολλά από αυτούς ή τελικά αυτοί οι «υψηλού επιπέδου» εκπαιδευτικοί δεν καταφέρνουν να είναι καλοί δάσκαλοι;

Οι απαντήσεις των φοιτητών δείχνουν ότι στο πρόσωπο του πανεπιστημιακού καθηγητή περιμένουν να δουν τον καταπληκτικό δάσκαλο. Οι απαιτήσεις τους είναι υψηλές: να κατέχει το γνωστικό του αντικείμενο, να διαθέτει ευρύτερες γνώσεις, να προάγει την έρευνα, να διαθέτει διδακτικές και επικοινωνιακές ικανότητες, να διαθέτει μια ολοκληρωμένη και έντονη προσωπικότητα και να αγγίζει κάποια πρότυπα εξωτερικής εμφάνισης που θέτουν οι φοιτητές.

Τελικά ζητούν πολλά ή λίγα; Δύσκολη η απάντηση, αλλά προφανής η ένδειξη:

Οι πανεπιστημιακοί θα πρέπει να είναι πρωτίστως δάσκαλοι. Δάσκαλοι με ήθος και ταλέντο. Δάσκαλοι που θα εμπνέουν τους φοιτητές τους τόσο στην εξερεύνηση και στην κατάκτηση της γνώσης όσο και στην ανάπτυξη του επιστημονικού τους ήθους. □

ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Το έγκυρο επιστημονικό περιοδικό

**22 χρόνια, αφιερωμένα στην ελληνική εκπαίδευση
και την κοινωνία**

**μια προσπάθεια έκφρασης των εκπαιδευτικών
που συνεχίζεται με συνέπεια**

Δεν επιχορηγήθηκε ποτέ, από κανέναν και για κανένα λόγο

**Στηρίζεται αποκλειστικά στη συνδρομή σας
Γράψτε τους φίλους σας και τα σχολεία σας συνδρομητές**