

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Επικοινωνία δασκάλου-μαθητή και κίνητρα μάθησης.



ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:

Αντωνοπούλου Αικ., Λέκτορας

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

Κουτρούμπα Κ., Επίκουρη Καθηγήτρια

Ζμπάινος Δ., Λέκτορας

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Νικολακοπούλου Μαρία

Α/Μ: 20740

Αθήνα, 2012

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Επικοινωνία δασκάλου-μαθητή και κίνητρα μάθησης.

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:

Αντωνοπούλου Αικ., Λέκτορας

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

Κουτρούμπα Κ., Επίκουρη Καθηγήτρια

Ζμπάινος Δ., Λέκτορας

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Νικολακοπούλου Μαρία

Α/Μ: 20740

Αθήνα, 2012

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκπόνηση της παρακάτω διπλωματικής μελέτης πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προπτυχιακού κύκλου σπουδών του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, το Ακαδημαϊκό έτος 2011-2012. Για την διεκπεραίωση και την καλύτερη ολοκλήρωσή της συνεισέφεραν πολλοί άνθρωποι, τους οποίους οφείλω να ευχαριστήσω.

Πρώτα από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω τη κ. Αντωνοπούλου Αικατερίνη για την ουσιαστική συμβολή της στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, όχι μόνο για την επιστημονική καθοδήγηση, αλλά και για την υποστηρικτική της στάση.

Εν συνέχεια, ευχαριστώ θερμά, τον κ. Ζμπάινο Δημήτριο και την κ. Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, οι οποίοι με καθοδήγησαν στη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Ανεκτίμητη ήταν και η βοήθεια των καθηγητών και καθηγητριών που δέχτηκαν να παραχωρήσουν τις διδακτικές τους ώρες για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, των διευθυντών του κάθε σχολείου που έδωσε την άδεια για την διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και τους μαθητές που συμμετείχαν για την πολύτιμη τους βοήθεια και την σοβαρότητα που έδειξαν.

Τέλος θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου, τους φίλους μου και γενικά τα κοντινά μου πρόσωπα, για την ψυχολογική στήριξη και την ενθάρρυνση που μου παρείχαν.

Αθήνα, 2012

Μαρία Νικολακοπούλου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	
Περιεχόμενα	4
Περίληψη.....	6
Abstract	7
Εισαγωγή.....	8

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Κίνητρα μάθησης

1.1 Ορισμός – Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	10
1.2 Εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα.....	11
1.3 Θεωρίες κινήτρων	13
1.3.1 Θεωρίες προσωπικότητας	14
1.3.1.1 Η θεωρία του Maslow (1970)	14
1.3.1.2 Η θεωρία του Murray (1938)	14
1.3.2 Γνωστικές θεωρίες	15
1.3.2.1 Η θεωρία του Piaget (1969)	15
1.3.3 Συμπεριφορικές θεωρίες	17
1.3.3.1 Η θεωρία του Pavlov (1927)	17
1.3.3.2 Η θεωρία του Thorndine (1922).....	18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Σχέση μαθητή με καθηγητή

2.1 Ο εκπαιδευτικός στην τάξη	20
2.2 Εμπιστοσύνη	22
2.3 Επικοινωνία.....	23
2.4 Αποξένωση.....	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Σχέση μαθητή με συμμαθητές

3.1 Η σχολική τάξη	27
3.2 Εμπιστοσύνη	28
3.3 Επικοινωνία.....	28
3.4 Αποξένωση.....	30
3.5 Σκοπός παρούσας έρευνας	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Μέθοδος

4.1 Συμμετέχοντες.....	35
4.2 Ερευνητικά εργαλεία.....	37
4.3 Διαδικασία.....	39
4.4 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Αποτελέσματα

5.1 Περιγραφική ανάλυση.....	40
5.2 Συσχετίσεις.....	46
5.3 Απλή παλινδρόμηση.....	49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Σχολιασμός αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα.....	50
--	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	53
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	59

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τα κίνητρα που έχουν οι μαθητές για μάθηση, τις απόψεις των μαθητών για τη σχέση τους με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους καθώς και το ρόλο των απόψεων αυτών στα κίνητρα μάθησης. Οι συμμετέχοντες ήταν 360 μαθητές από 4 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής του νομού Αττικής. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ερωτηματολόγια: (α) Κλίμακα αξιολόγησης του δεσμού με τους γονείς και τους συμμαθητές (Inventory of Parent and Peer Attachment-IPPA, Armsden & Greenberg, 1987), (β) Κλίμακα αξιολόγησης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή (The Inventory of Teacher-Student Relationships-ITSR, Armsden & Greenberg, 1987) και (γ) Κλίμακα αξιολόγησης των κίνητρα για σχολική μάθηση (Academic Motivation Self Rating Inventory, Entwistle, 1968, Κακαβούλης, 1984). Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στα κίνητρα μάθησης που έχει ένας μαθητής και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, των καθηγητών τους, αλλά και των συμμαθητών τους. Όσο καλύτερες σχέσεις δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον, τόσο αυξάνονται και τα κίνητρα μάθησης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές του δημοτικού και τους μαθητές του γυμνασίου ως προς την επικοινωνία και την εμπιστοσύνη με τους δασκάλους-καθηγητές τους. Οι μικρότεροι μαθητές τείνουν να εμπιστεύονται περισσότερο και να επικοινωνούν καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς από τους μεγαλύτερους μαθητές. Τα αποτελέσματα έχουν σημαντικές κοινωνικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές επιπτώσεις.

ABSTRACT

The present study examines pupils' learning motivation, pupils' perceptions of their relationship with their teachers and peers, as well as the link between learning motives and pupils' perceptions. Three hundred and sixty students participated in the present study. Pupils came from 4 schools (primary and high school) in the wider area of Attika. In order to collect data the following questionnaires were used: (a) the Inventory of Parent and Peer Attachment-IPPA (Armsden & Greenberg, 1987), (b) the Inventory of Teacher-Student Relationships-ITSR (Armsden & Greenberg, 1987) and (c) the Academic Motivation Self Rating Inventory (Entwistle, 1968, Kakavoulis, 1984). The results showed significant correlations between pupils' learning motivation and pupils' perceptions of the pupil-teacher and pupil-peer relationships. Better relationships in school environment, lead to an increase in pupils' learning motivation. Moreover, results showed significant differences between primary school pupils and secondary school pupils as far as communication and trust in pupil-teacher relationship is concerned. Younger pupils tend to trust more and communicate better with their teachers than older pupils. The findings of the present study have important social, pedagogical and psychological implications.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολικό περιβάλλον του ανθρώπου είναι καθοριστικό για την εξέλιξη και την ανάπτυξη αυτού μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Ο εκπαιδευτικός, αλλά και οι συμμαθητές του ατόμου, είναι τα κατεξοχήν πρόσωπα που δημιουργούν το καθοριστικό αυτό περιβάλλον για τον μαθητή.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να ερευνήσει τα κίνητρα που έχουν οι μαθητές, στο τέλος δημοτικού και τέλος γυμνασίου, για μάθηση και να αναλύσει την επίδραση της σχέσης των μαθητών με τους καθηγητές τους και τη σχέση των μαθητών με τους συμμαθητές τους στην σχολική τους πορεία.

Η μελέτη αυτή χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό. Το θεωρητικό μέρος, το οποίο χωρίζεται σε επιμέρους κεφάλαια, παραθέτει στο πρώτο κεφάλαιο την έννοια των κινήτρων μάθησης, μέσα από ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς, περιγράφει τη βασική διάκριση των κινήτρων (εσωτερικά και εξωτερικά) και μελετά βασικές θεωρίες κινήτρων. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και ερευνάται η σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, υπό τη σκοπιά της εμπιστοσύνης, της επικοινωνίας και της αποξένωσης. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αναφέρεται η σημαντικότητα της σχέσης του μαθητή με τους συμμαθητές του και ερευνά τη σχέση αυτή, υπό τις ίδιες σκοπιές, δηλ τη σκοπιά της εμπιστοσύνης, της επικοινωνίας και της αποξένωσης.

Στη συνέχεια ακολουθεί το εμπειρικό μέρος, που χωρίζεται και αυτό σε 3 βασικά κεφάλαια. Στο τέταρτο κατά σειρά κεφάλαιο της μελέτης γίνεται η περιγραφή της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας. Πιο αναλυτικά, γίνεται περιγραφή της μεθόδου δειγματοληψίας και της κατάρτισης του ερωτηματολογίου και παρουσιάζεται το προφίλ του δείγματος. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται ορισμένα σημαντικά περιγραφικά μέτρα και συσχετίσεις του δείγματος και αναλύονται τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από τους πίνακες μέσων όρων και συσχετίσεων. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα συμπεράσματα από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η βιβλιογραφία της συγκεκριμένης έρευνας και το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

1.1 Ορισμός – Εννοιολογικές διασαφήσεις

Η πρώτη αναφορά στον όρο «κίνητρο» γίνεται γύρω στο 1930, συναντάται κυρίως αντί των όρων ανάγκη και επιθυμία σε τομείς καθοριστικούς για την ανθρώπινη συμπεριφορά, όπως η οικονομία, η παιδαγωγική, η πολιτική, οι τέχνες κ.λ.π.

Μέχρι σήμερα δεν έχει επιτευχθεί η διατύπωση ενός περιεκτικού και σύντομου ορισμού για τα κίνητρα, αυτό οφείλεται στο εκτεταμένο εύρος αυτής της πολυδιάστατης έννοιας. Έτσι, οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί είτε είναι γενικοί, είτε αναφέρονται σε μία συγκεκριμένη διάσταση του όρου. Στη συνέχεια παρατίθενται μερικοί από τους ορισμούς αυτούς, ώστε να γίνει αντιληπτή η συνθετότητα των κινήτρων.

Κίνητρο είναι ό, τι κινεί, ωθεί ή παρασύρει το άτομο σε δράση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Τα κίνητρα ωθούν το άτομο είτε ενεργώντας από μέσα είτε απ' έξω. Μπορεί να έχουν εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς (ένστικτα, ορμές, σκοποί, επιθυμίες ή προθέσεις, συναισθήματα, διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις), όσο και εξωτερικές (αμοιβές, θέλητρα ή φόβητρα ή απωθητικοί ερεθισμοί). Μπορεί να είναι εγγενή (κληρονομική βάση, δηλ. ένστικτα) ή επίκτητα (αποκτιούνται μέσα από διαδικασίες μάθησης και αλληλεπίδρασης). Μπορεί να είναι φυσιολογικά (εξυπηρετούν τη λειτουργία του οργανισμού και τη σωματική ομοιόσταση), βιολογικά (εξυπηρετούν την επιβίωση, τη συντήρηση και την αναπαραγωγή του ατόμου και του είδους), ψυχολογικά (θυμικό, προσωπικότητα, συναλλαγές του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της μάθησης και είναι συστατικό της ικανότητας να μαθαίνει κάποιος (Ley & Young, 1998). Στην τάξη, τα κίνητρα αναφέρονται στις υποκειμενικές εμπειρίες των μαθητών και ειδικότερα στη θέλησή τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, καθώς και στις αιτίες, που τους οδηγούν στις δραστηριότητες αυτές (Brophy, 1998). Ας μην ξεχνάμε ότι η αποτελεσματικότητα της μάθησης δεν εξαρτάται από τη νοημοσύνη, αλλά κυρίως από τα κίνητρα μάθησης.

Η παροχή κινήτρων στους μαθητές είναι βασικό συστατικό της σχολικής πράξης, που επηρεάζει τη σχολική μάθηση (Κακαβούλης, 1984). Πιθανή αιτία για αυτό είναι η συσχέτιση των κινήτρων μάθησης με σχολικούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες είναι οι ακόλουθοι:

- Ενισχύσεις: η ίδια συμπεριφορά έχει διαφορετική αξία τόσο για διαφορετικά

άτομα όσο και για το ίδιο το άτομο σε διαφορετικές περιστάσεις. Ο έπαινος για παράδειγμα του εκπαιδευτικού μπορεί για κάποιον μαθητή να λειτουργήσει θετικά ενώ για κάποιον άλλο μπορεί να έχει αρνητική ή και καμία ενισχυτική σημασία. Τα κίνητρα του μαθητή είναι αυτά που παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην απόδοση ή μη αξίας στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού. Το χτύπημα στον ώμο για παράδειγμα μπορεί να έχει μεγάλη αξία για κάποιον μαθητή που διακατέχεται από την ανάγκη της αναγνώρισης · για κάποιον άλλο όμως που έχει έντονη την ανάγκη της αυτονομίας μπορεί να έχει αρνητική ή και καθόλου αξία. Ανάλογα λοιπόν με τα κίνητρα του μαθητή διαφέρει και η αξία των ενισχύσεων του εκπαιδευτικού.

- Ο προσανατολισμός προς το στόχο: τα κίνητρα ουσιαστικά είναι αυτά που καθορίζουν τους στόχους της συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολείο.
- Ο χρόνος που διαθέτει ο μαθητής στο αντικείμενο μάθησης: ο χρόνος που διαθέτει ένας μαθητής σε μια δραστηριότητα σχετίζεται και είναι ανάλογος προς την ένταση των κινήτρων του (Φράγκου, 2000).

1.2 Εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα

Τα κίνητρα επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή και αυτό γιατί τα κίνητρα υποκινούνται ανάλογα με την προέλευση τους, είτε από εσωτερικά ερεθίσματα, είτε από εξωτερικούς παράγοντες δηλ. είναι εσωτερικά ή εξωτερικά.

Τα εξωτερικά ή εξωγενή κίνητρα μάθησης προέρχονται, όπως μαρτυρά και η ονομασία τους, από το εξωγενές περιβάλλον του μαθητή. Πρόκειται για πολυπλοκότητα θετικών και αρνητικών ερεθισμάτων που ωθούν την προσωπικότητα του ατόμου σε ποικιλία δράσεων. Τέτοια ερεθίσματα αφορούν την επιτυχία, την αποτυχία, την επιδοκιμασία, την αποδοκιμασία και τη σχέση του μαθητή με τους γονείς και τον εκπαιδευτικό. Η επιτυχία του ατόμου βοηθάει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του, καθώς και στην εικόνα του στους συνομηλίκους του, στους γονείς του και στους καθηγητές του. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αναπτύσσονται τα κίνητρα επίτευξης ή επίδοσης και να κάνει τα παιδιά να εργάζονται πιο σκληρά και πιο υπεύθυνα με σκοπό την μεγαλύτερη επιτυχία (Fontana, 1996β).

Όπως είναι φανερό, ο δάσκαλος και η οικογένεια του μαθητή παίζουν σημαντικό ρόλο στην δημιουργία εξωτερικών κινήτρων. Έτσι, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιδρά σωστά στην

επιτυχία, αλλά και την αποτυχία των παιδιών. Από την άλλη, οι γονείς είναι αυτοί που καθορίζουν αποκλειστικά τη μάθηση του παιδιού, όταν είναι μικρό, γιατί βασίζεται στην αγάπη των γονέων του, για αυτό το λόγο το πώς μεγαλώνει ένα παιδί παίζει ρόλο αργότερα στην επίτευξη των κινήτρων του (Fontana, 1996β).

Τα εσωτερικά κίνητρα ή ενδογενή προέρχονται από την ψυχολογική ανάγκη του ατόμου, ως βιώσιμο ον, να διερευνά και να ικανοποιεί την περιέργειά του. Τέτοια ερεθίσματα είναι η επιθυμία για γνώση, η προδιάθεση για διερεύνηση, η εσωτερική ικανοποίηση, η έμφυτη τάση για μάθηση και το ενδιαφέρον του για αυτήν.

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που δημιουργεί τα εσωτερικά κίνητρα στο μαθητή, μέσω την μάθησης και της γνώσης που του προσφέρει. Ισχυρή ενίσχυση των κινήτρων παίρνουμε και μέσω της καθημερινότητας, για αυτό ο δάσκαλος πρέπει να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών του με θέματα της καθημερινής ζωής και να τα συνδέει με την μάθηση και την σχολική εργασία. Άλλωστε αυτά τα θέματα διασκεδάζουν και απομακρύνουν τον μαθητή από δυσάρεστες σκέψεις, αντίθετα η ανησυχία, η αγωνία και το άγχος θεωρούνταν γενικά μέχρι σήμερα ως στοιχεία αντίρροπα με τη μάθηση (Φράγκου, 2000).

Όπως αναφέρει ο Χαραλαμπίκη (1984) τα εσωτερικά κίνητρα μπορούν να καταταχθούν στις παρακάτω πέντε βασικές κατηγορίες:

- 1) Γνωστικά κίνητρα: Τα γνωστικά κίνητρα έχουν σχέση με την εσωτερική ικανοποίηση που αισθάνονται οι άνθρωποι όταν ασχολούνται με πνευματικές δραστηριότητες και τα δημιουργήματά της.
- 2) Κίνητρα αυτοέκφρασης: Ο άνθρωπος αισθάνεται την ανάγκη όχι μόνο να μαθαίνει πώς ή γιατί συμβαίνουν ορισμένα πράγματα αλλά να συμβάλλει και ο ίδιος στη διαμόρφωση των καταστάσεων.
- 3) Κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης: Στην κοινωνία μας ο άνθρωπος για να επιτύχει κοινωνική επιδοκιμασία και για να έχει έτσι αυτοεκτίμηση, πρέπει να αναπτύξει «προσωπικό συναγωνισμό».
- 4) Κίνητρα διαπροσωπικών σχέσεων: Τα εσωτερικά κίνητρα διαπροσωπικών σχέσεων είναι αυτά που ανταποκρίνονται στις διάφορες κοινωνικές σχέσεις.
- 5) Κίνητρα που βασίζονται σε φυσιολογικές ανάγκες: Τα κίνητρα αυτά σχετίζονται με φυσιολογικές ανάγκες όπως την πείνα, τη δίψα, τον ύπνο και την ισορροπία τω

διαφόρων μηχανισμών που εξασφαλίζουν στον οργανισμό μια φυσιολογική κατάσταση.

Με το πέρασμα του χρόνου, ο άνθρωπος, βασίζεται περισσότερο στα εσωτερικά κίνητρα από ότι στα εξωτερικά, δίνει δηλαδή μεγαλύτερη βαρύτητα στον εαυτό του παρά στο εξωτερικό του περιβάλλον. Η αλλαγή αυτή διαφοροποιεί την προσωπικότητα του ατόμου, δηλαδή ωριμάζει. Αλλιώς αξιολογεί τη γνώση και τη μάθηση ένας μαθητής σε μικρή ηλικία και αλλιώς σε μεγαλύτερη (Χαραλαμπίκη, 1984).

Τέλος «η ιδέα των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, ωστόσο, δε θα είχε μεγάλη απήχηση στη σύγχρονη εποχή, αν δε συνδεόταν με τους αιτιολογικούς προσδιορισμούς. Αν το άτομο αποδίδει τη συμπεριφορά του σε εσωτερικούς λόγους, θα θελήσει να την επαναλάβει ανεξάρτητα από την ύπαρξη αμοιβής. Ενώ αλλιώς θα την εκδηλώνει μόνο υπό την παρουσία αμοιβής. Ιδιαίτερη σημασία έχει η θεωρία των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων στην εκπαίδευση, όπου το ζητούμενο είναι οι μαθητές να επιδίδονται στα έργα μάθησης για την αξία που αυτά έχουν, και που δεν είναι άμεσα ορατή στους μαθητές, και όχι για εξωτερικές αμοιβές, όπως τα χρήματα από τους γονείς ή οι βαθμοί και οι έπαινοι του δασκάλου» (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999:204).

1.3 Θεωρίες κινήτρων

Οι θεωρίες που αναπτύσσονται κατά καιρούς για να κίνητρα, είναι πληθώρα στο σύνολό τους. Τρεις είναι οι βασικές κατηγορίες των θεωριών αυτών κατά τους Berry & Houston (1993) και παρουσιάζονται παρακάτω:

- 1) Θεωρίες προσωπικότητας: είναι αυτές που θεωρούν τα κίνητρα ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (π.χ. κάποιος χαρακτηρίζεται ως άτομο με υψηλό κίνητρο, ενώ κάποιος άλλος ως άτομο με χαμηλό κίνητρο).
- 2) Γνωστικές θεωρίες: θεωρούν τα κίνητρα ως μέρος του γνωστικού μας συστήματος, και τους αποδίδουν ένα ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων, των αντιλήψεων κτλ. Οι θεωρίες αυτές παρουσιάζουν τα κίνητρα ως ένα προϊόν της γνωστικής εικόνας για τον εαυτό.
- 3) Συμπεριφορικές θεωρίες: υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα σχετίζονται κάθε φορά με συγκεκριμένες συμπεριφορές και τονίζουν τον προσανατολισμό όχι προς τον εαυτό αλλά προς τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου έργου.

1.3.1 Θεωρίες προσωπικότητας

1.3.1.1 Η θεωρία του Maslow (1970)

Στη μελέτη των κινήτρων είναι γνωστή ως Θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών του Maslow. Συγκεκριμένα ο Maslow (1970) θεωρεί ότι το σύστημα κινήτρων πηγάζει από την ανάγκη ικανοποίησης πέντε κατηγοριών αναγκών, οι οποίες είναι ιεραρχικά δομημένες. Συγκεκριμένα οι ανάγκες αυτές είναι

- Οι φυσιολογικές ανάγκες. Τις ανάγκες της επιβίωσης, αυτές που με την ικανοποίησή τους κρατιόμαστε στην ζωή.
- Οι ανάγκες ασφάλειας που είναι δημιουργήματα των συναισθημάτων της αυτοσυντήρησης.
- Οι κοινωνικές ανάγκες. Η ανάγκη για αγάπη, η σύνδεση με άλλους, η ένταξη σε ομάδα, η φιλία.
- Η ανάγκη για αυτοεκτίμηση και αναγνώριση από τους άλλους. (Φήμη, κύρος, εκτίμηση, σεβασμός)
- Η ανάγκη για αυτοολοκλήρωση, αυτενέργεια και αυτοανάπτυξη (Maslow, 1970).

Από τη δομή των προαναφερθέντων αναγκών αντιλαμβανόμαστε ότι ο Maslow θεωρεί σημαντική την κάλυψη των βασικών αναγκών του ανθρώπινου είδους με απώτερο στόχο την ικανοποίηση της ανάγκης για αυτοεκτίμηση, που θα οδηγήσει στην ψυχοσωματική ισορροπία της προσωπικότητας (Berry & Houston, 1993).

Έχοντας σας βάση τη θεωρία του Maslow, πολλοί ακόμα διατύπωσαν τις δικές τους θεωρίες, όπως ο Alderfer (1972) και ο Herzberg (1959).

1.3.1.2 Η θεωρία του Murray (1938)

Είναι γνωστή ως θεωρία της επίτευξης. Σύμφωνα με τον Murray (1938) οι ανθρώπινες ανάγκες εξαρτώνται άμεσα από την ικανότητα του ατόμου, την ετοιμότητά του και τις συνθήκες στην οποιαδήποτε υπάρχουσα κατάσταση, ενώ τις διέκρινε σε προσωρινές, οι οποίες μεταβάλλονται ανάλογα με τις συνθήκες και σε σταθερές, που είναι εδραιωμένες στη φύση του

ανθρώπου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Οι σταθερές ανάγκες αποτελούν τις πρωτογενείς ανθρώπινες ανάγκες, οι οποίες βασίζονται σε βιολογικές επιταγές του οργανισμού, όπως φαγητό, οξυγόνο και νερό. Οι ανάγκες που είναι δυνατό να αλλάξουν είναι οι δευτερεύουσες ανάγκες, οι οποίες κατά κύριο λόγο είναι ψυχογενετικές και σύμφωνα με το Murray (1938) χαρακτηρίζουν όλα τα άτομα σε διαφορετικό επίπεδο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Οι προσωρινές ή αλλιώς ψυχογενετικές κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες:

1. Ανάγκες φιλοδοξίας, δηλαδή την επίτευξη, την επίδειξη και την αναγνώριση
2. Υλικές ανάγκες, δηλαδή η ανάγκη για απόκτηση αγαθών, η διατήρηση αντικειμένων, η δημιουργία, η οργάνωση και η τάξη αυτών
3. Ανάγκες εξουσίας, δηλαδή η ανάγκη κυριαρχίας, επίθεσης στους άλλους, αποφυγής ευθυνών, αλλά και συνεργασίας και συγχώρεσης
4. Ανάγκες για τρυφερότητα, δηλαδή η διασκέδαση με άλλα άτομα, η παροχή βοήθειας σε και από άλλους και η απόρριψη
5. Ανάγκες για πληροφόρηση, δηλαδή ανάγκη για αναζήτηση γνώσης και εκπαίδευσης (Murray, 1938).

«Ο Murray υποστήριζε ότι οι ανάγκες αυτές είναι θεμελιώδεις και καθορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων, καθώς και ότι οι ανάγκες αυτές είναι ασυνείδητες και μπορούν να διαγνωστούν μέσα από την έκφραση της σκέψης ατόμου, όταν αντιμετωπίζει καταστάσεις που διεγείρουν τις διάφορες ανάγκες.» (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005:7).

Την θεωρία αυτή που καθιέρωσε ο Murray, την εξέλιξαν οι McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell (1953), ενώ αποτελεί πεδίο μελετών και για τους σύγχρονους ερευνητές.

1.3.2 Γνωστικές Θεωρίες

1.3.2.1 Η θεωρία του Piaget (1969)

Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες, η μάθηση είναι αποτέλεσμα συνεχούς ανάλυσης πληροφοριών και δεδομένων, οι οποίες εξαρτώνται, επηρεάζονται και παρεμβάλλονται από τις

γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, από το περιβάλλον και από τις αντιδράσεις του ατόμου και συνίσταται η τροποποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης. Κατά συνέπεια η γνώση είναι αποτέλεσμα συνεχούς αντιπαράθεσης του ανθρώπου με το περιβάλλον, την εμπειρία και τις δραστηριότητές του (Μπασέτας, 2002).

Κυριότερος υποστηρικτής της γνωστικής θεωρίας είναι ο Piaget, τον οποίο και θα εξετάσουμε.

Άξονες της θεωρίας του Piaget είναι: (α) το πρότυπο των διαδικασιών και των λειτουργιών της γνωστικής προσαρμογής και (β) ο εξελικτικός χαρακτήρας της νοητικής ανάπτυξης, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με τη βιολογική ωρίμανση.

Ο Piaget βασίζεται στην ισορροπία του ατόμου, μέσω βιολογικών μηχανισμών. Και όλα αυτά πηγάζουν από την αυθόρμητη (φυσική) τάση του ανθρώπου για δράση. Έτσι εξηγούνται, οι μορφές μάθησης (Lloyd, 1998).

Βασικές έννοιες στη θεωρία του Piaget είναι:

1. το σχήμα: το μέσο το οποίο ο άνθρωπος αντιδρά στα ερεθίσματα,
2. η νοητική δομή: η στρατηγική με την οποία το άτομο κατακτά τη μάθηση,
3. η αφομοίωση: η λειτουργία με της οποίας το άτομο ενσωματώνει τις νέες εμπειρίες στα προϋπάρχοντα σχήματα,
4. η συμμόρφωση: η διαδικασία κατά την οποία τροποποιούνται οι υπάρχουσες νοητικές δομές, ώστε να μπορέσει το άτομο να κατανοήσει τα δεδομένα της εμπειρίας,
5. οι λειτουργίες: η αφομοίωση, η συμμόρφωση αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται οι πράξεις τόσο του νου όσο και της συμπεριφοράς ώστε να οδηγηθεί το άτομο στην προσαρμογή του στο περιβάλλον (Piaget & Inhelder, 1969).

Το σημείο που τονίζει ο Piaget (1969) είναι ο παράγοντας της εξισορρόπησης του ατόμου με το περιβάλλον του. Επίσης θεωρεί, όπως συμβαίνει και σε άλλες θεωρίες ότι η μάθηση εξαρτάται από την ωρίμανση του ανθρώπου, την εμπειρία και την επίδραση που έχει στην κοινωνία και αντίθετα (Μπασέτας, 2002).

Σημαντικός εξίσου είναι και ο δεύτερος σταθμός της θεωρίας του Piaget (1969) δηλαδή η εξελικτική πορεία της νοητικής ανάπτυξης. Αυτή η πορεία χαρακτηρίζεται από τα εξής στάδια:

- το αίσθησιοκινητικό στάδιο (0-2 έτη),
- το προσυλλογικό στάδιο (2-6),
- το στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης (7-11) και
- το στάδιο της τυπικής - αφαιρετικής σκέψης (12 και άνω) (Piaget & Inhelder, 1969).

Η θεωρία του Piaget καθιέρωσε μια νέα παιδαγωγική αντίληψη που στηρίζεται στο δημιουργικό πόλο της πρωτοβουλίας. Αφενός από το μοντέλο των πρώτων εννοιών του Piaget προκύπτει πως τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από δραστηριότητες δημιουργικές, δραστηριότητες γνώσεων και δραστηριότητες ώθησης. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες "οικοδομούνται" οι έννοιες πάνω σε προγενέστερες γνώσεις, μέσα από συσχετισμούς και συνδέσεις. Σημαντικό ρόλο παίζει η πληροφόρηση, οι συσχετισμοί και η παρώθηση, που σύμφωνα με αυτή τη θεωρία είναι πάντα το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται για την ικανοποίηση μιας ανάγκης (Μπασέτας, 2002).

Αφετέρου αναφορικά με το μοντέλο περιόδων ανάπτυξης είναι ουσιαστικό να αναφέρουμε ότι είναι βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο ακόμη και σήμερα, αφού ο μαθητής καλείται να ανταπεξέλθει σε θέματα ανάλογα με το ηλικιακό στάδιο ανάπτυξής του.

1.3.3 Συμπεριφορικές Θεωρίες

1.3.3.1 Η θεωρία του Pavlov (1927)

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες της μάθησης, έλκουν τη φιλοσοφία τους από το θετικιστικό επιστημονικό παράδειγμα, βασικό ερώτημα του οποίου είναι πώς είναι δυνατόν να αποκτήσουμε αδιαμφισβήτητες γνώσεις, για την πραγματικότητα, την κατ' αίσθηση εμπειρία, τα (θετικά) γεγονότα, τα οποία αποτελούν τον αδιαμφισβήτητο και έγκυρο χώρο αναζήτησης της γνώσης (Κρίβας, 2007). Σε αυτή τη κατηγορία ανήκει και το πρότυπο της κλασικής εξαρτημένης μάθησης του Pavlov.

Το μαθησιακό αυτό πρότυπο βασίζεται στην αντίληψη ότι η μάθηση είναι απλά μία διαδικασία αποτελούμενη από ένα μη μόνιμο δεδομένο, που λειτουργεί ως ερέθισμα και από μία συμπεριφορά, που λειτουργεί ως αντίδραση.

Μέσω του πειράματος που επιβεβαίωσε κάποια τυχαία ευρήματα, προκύπτει η εξαρτημένη μάθηση. Η εξαρτημένη μάθηση παρατηρείται όταν ένα ουδέτερο, αλλά μη ανεξάρτητο ερέθισμα, συσχετιστεί κατάλληλα με ένα ανεξάρτητο και φυσικό ερέθισμα, προκαλώντας την ίδια με αυτό αντίδραση. Η μάθηση, λοιπόν, κατά την οποία υπάρχει υποκατάσταση του φυσικού ερεθίσματος από κάποιο μη ανεξάρτητο ερέθισμα, ονομάζεται και "μάθηση με υποκατάσταση" (Μπασέτας, 2002).

Στην Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση, κρίσιμος παράγοντας ώστε να συντελεστεί, είναι η χρονική συνάφεια του ανεξάρτητου και του εξαρτημένου ερεθίσματος, όπως αναφέρει ο Pavlov (1927). Οι όροι και οι αρχές της είναι:

1. Το εξαρτημένο ερέθισμα να είναι έντονο και ευδιάκριτο
2. Να είναι πολύ κοντά χρονικά το εξαρτημένο με το ανεξάρτητο ερέθισμα (χρονική συνάφεια)
3. Η αρχή της ενδυνάμωσης, σύμφωνα με την οποία, η νέα σύνδεση ενισχύεται με την επανάληψη της παρουσίασης των δύο ερεθισμάτων και μάλιστα πολλές φορές
4. Η αρχή της απόσβεσης, σύμφωνα με την οποία η μάθηση "χάνεται" και μια συμπεριφορά παύει να συνδέεται με ένα εξαρτημένο ερέθισμα αν δε λάβουν χώρα επαναλήψεις ή αν το εξαρτημένο ερέθισμα είναι δυσάρεστο, όπως έδειξε με τα πειράματά του ο John B. Watson, θεωρούμενος "πατέρας του συμπεριφορισμού".

Συμπερασματικά, η Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση αναλύει απλές μορφές μάθησης. Σήμερα το πρότυπο αυτό έχει διευρυνθεί περιλαμβάνοντας στον όρο ερέθισμα και ερεθίσματα γνωστικής υφής όπως συμβολικές - μνημονικές αναπαραστάσεις και στον όρο αντίδραση και εσωτερικά βιώματα που επηρεάζουν το συναισθηματικό κόσμο (Μπασέτας, 2002).

1.3.3.2 Η θεωρία του Thorndike (1922)

Την ίδια περίπου εποχή με τον Pavlov και ο Thorndike (1922) μελετούσε το φαινόμενο της μάθησης με πειράματα σε ζώα και κατέληξε στο ότι η μάθηση αποτελεί στην ουσία μετασχηματισμούς συνειρμικών συνδέσεων μεταξύ μιας δεδομένης προβληματικής κατάστασης και των αντιδράσεων του ανθρώπου (Μπασέτας, 2002).

Στη συνέχεια ο Thorndike (1922) κατέληξε στους εξής νόμους όσον αφορά τη μάθηση:

1. Νόμος του αποτελέσματος (law of effect): Μια αντίδραση που εμφανίζεται λίγο πριν από ένα θετικό ερέθισμα (αποτέλεσμα) έχει την τάση να εμφανίζεται και πάλι σε μελλοντικές παρόμοιες καταστάσεις
2. Νόμος της άσκησης (Law of exercise): Για να διατηρηθεί η σύνδεση μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης χρειάζεται επανάληψη, μόνο όμως εφόσον συνοδεύεται από κατάλληλους σκοπούς και επιτυχίες.
3. Νόμος της ετοιμότητας για δράση (Law of readiness): Η εσωτερική παρώθηση και ετοιμότητα του ατόμου για δράση εξαρτάται από το κατά πόσο είναι ελκυστικά τα ερεθίσματα με τα οποία αντιπαράτίθεται.
4. Νόμος της αφομοίωσης (Law of assimilation): Το άτομο όταν αντιμετωπίζει μια προβληματική κατάσταση, για να αφομοιώσει τα στοιχεία της, χρησιμοποιεί την εμπειρία του, δηλαδή αντιδράσεις από προηγούμενες ανάλογες καταστάσεις.

Η διαφορά ανάμεσα στον Thorndike και τον Pavlov έγκειται στο ότι για τον πρώτο η μάθηση δεν είναι εξάρτηση της αντίδρασης με ένα ερέθισμα που προηγείται αυτής, αλλά με ένα ερέθισμα που ακολουθεί την αντίδραση ως αποτέλεσμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΕΣΗ ΜΑΘΗΤΗ – ΚΑΘΗΓΗΤΗ

2.1 Ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη

Το σχολικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά και τους έφηβους, χώρος αλληλεπίδρασης με συμμαθητές και καθηγητές, όπου συλλέγουν πολλές εμπειρίες με καθοδηγητή κι εμπνευστή τον εκπαιδευτικό.

Διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις της Παιδαγωγικής περιγράφουν τα χαρακτηριστικά του ρόλου, αλλά και της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις επηρεάστηκαν από διάφορα φιλοσοφικά, παιδαγωγικά και θρησκευτικά ρεύματα της εποχής. Η παιδαγωγική κατάρτιση και η αγάπη για τους μαθητές είναι τα γνωρίσματα που σύμφωνα με τις δεοντολογικές αντιλήψεις θα έπρεπε να χαρακτηρίζουν κάθε εκπαιδευτικό. Κατ' επέκταση, ο εκπαιδευτικός ως κάτοχος σοφίας και γνώσης, οφείλει να μοιράζεται με τους μαθητές την ίδια τη γνώση (Παπάς, 1995) και τις αιώνιες αξίες. Το παραδοσιακό σχολείο που ήταν δομημένο με αυταρχισμό *«απέδιδε στον εκπαιδευτικό το ρόλο του μεταδότη, του μεταλαμπαδευτή της γνώσης και των αξιών, του σμιλευτή και πυρπολητή ψυχών, του δαδούχου, του παντογνώστη, του πάνσοφου και της κινητής εγκυκλοπαίδειας»* (Παπάς, 1997:43-44).

Με το πέρασμα των ετών διαφοροποιήθηκε αρκετά ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σήμερα ο δάσκαλος καθοδηγεί και συμβουλεύει το μαθητή, στοχεύοντας στην καλλιέργεια ισορροπημένων και ενεργών μελλοντικών πολιτών. Γίνεται έτσι αντιληπτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση της γνώσης αλλά ασχολείται και με τα προβλήματα των μαθητών (Κοσσυβάκη, 1997).

Προεξέχοντα ρόλο για τη δημιουργία εξωτερικών κινήτρων παίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και η οικογένεια. Ιδιαίτερα η αντίδραση του δασκάλου στην πιθανή επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών έχει σημαντικό αντίκτυπο στους μαθητές. Φαίνεται αρκετά δύσκολο για τους δασκάλους να επιβραβεύουν την επιτυχία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι διαχειρίζονται την αποτυχία πιο εύκολα. Το να κάνουν λάθη οι μαθητές δε σημαίνει ότι αποτυγχάνουν, αντίθετα διδάσκονται από αυτά, μαθαίνοντας πώς να αντιμετωπίσουν παρόμοιες καταστάσεις στο μέλλον (Κοσσυβάκη, 1997).

Τα μαθησιακά αποτελέσματα εξαρτώνται, συμφωνά με πολλές έρευνες, με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του δασκάλου, τις διδακτικές του τεχνικές, αλλά και τη γνώμη των μαθητών για το σχολικό περιβάλλον. (Fraser, Anderson & Walberg, 1991). Καθοριστικός παράγοντας στην ποιότητα της σχέσης μαθητή με εκπαιδευτικού είναι το στυλ

διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, καθώς και η συμπεριφορά του απέναντι στον μαθητή. Τα στυλ διδασκαλίας σύμφωνα με τους Lewin, Lippitt & White, (1939) είναι τριών ειδών:

- a) το αυταρχικό,
- b) το δημοκρατικό και
- c) το ελεύθερο

Και τα τρία αυτά στυλ παίζουν σημαντικό ρόλο στην ψυχосύνθεση του μαθητή, στον «τρόπο που μαθαίνει», καθώς και στις σχέσεις που αναπτύσσει στην καθημερινή του ζωή (Ξωχέλλης, 1999). Συγκεκριμένα:

α) Στο αυταρχικό στυλ διδασκαλίας, ο δάσκαλος λαμβάνει αποφάσεις χωρίς να υπολογίζει την άποψη των μαθητών, επιβραβεύει ή αποδοκιμάζει κάθε μαθητή, δεν επικοινωνεί μαζί τους και δε λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντά τους. Έτσι, λόγω φόβου η παραγωγικότητα των μαθητών συγκρινόμενη με το δημοκρατικό και ελεύθερο εκπαιδευτικό είναι μεγαλύτερη ποσοτικά, αλλά ποιοτικά κατώτερη.

β) Στο δημοκρατικό στυλ, ο δάσκαλος δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συνεργατικό κι ενθαρρυντικό κλίμα. Τα σχόλιά του, θετικά ή αρνητικά αφορούν τις ομάδες και δεν είναι ατομικά. Η διαδικασία της μάθησης πραγματοποιείται σε ένα περιβάλλον συνεργασίας, σεβασμού, κατανόησης και φιλικότητας. Όπως αναφέρθηκε ήδη, η παραγωγικότητα των μαθητών ίσως υστερεί ποσοτικά, μα διακρίνεται για την ποιότητά της.

γ) Στο ελεύθερο στυλ, ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από έλλειψη δραστηριοτήτων, συντονισμού των μαθητών και δικαιολογεί παραπτώματα κι αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών. Η παθητικότητα και η αδιαφορία είναι γνωρίσματα του, που καθιστούν πρακτικά αδύνατη τη λειτουργία του στην τάξη (Τσιπλητάρης, 2004).

Ως καταλληλότερο εκπαιδευτικό στυλ ξεχωρίζει το δημοκρατικό, κατά το οποίο ο δάσκαλος μοιράζεται ένα μέρος από την εξουσία του με τους μαθητές, προωθώντας τη συμμετοχική διδασκαλία με τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του καθοδηγητή να συνδιαμορφώνει με τους μαθητές την κοινή δράση τους. Έρευνες αναφέρουν ότι το δημοκρατικό στυλ επιφέρει πιο θετικά αποτελέσματα κατά τη μάθηση, εξασφαλίζοντας υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών από τη ζωή της μαθητικής ομάδας (Ματσαγγούρας, 2005).

2.2 Εμπιστοσύνη

Το αίσθημα εμπιστοσύνης είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές όλων των ηλικιών, για να καλλιεργηθεί πρέπει να υπάρχει αποδοχή και σεβασμός. Η εμπιστοσύνη μεταξύ καθηγητών και μαθητών επηρεάζει έντονα την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Meehan, Hughes, & Cavell, 2003).

Παρόλο που πολλοί μαθητές θεωρούν τη σχέση τους με τους καθηγητές προσωπική, στην ουσία είναι μία σχέση εμπιστοσύνης και θεσμική. Δηλαδή, μέχρι ενός ορίου, πρέπει να υπακούει σε νόμους και διατάξεις, ανεξαρτήτων προσωπικών διαθέσεων. Για να χαρακτηρίζεται αποτελεσματική αυτή η σχέση πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι ο κυρίαρχος, δίνοντας σαφείς στόχους στους μαθητές και ισχυρή καθοδήγηση (Marzano & Marzano, 2003b). Ο Marzano (2001) τονίζει επίσης, πως το βασικότερο γνώρισμα της σωστής διαχείρισης της τάξης είναι η ύπαρξη ποιοτικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Ανισορροπία στις σχέσεις του μαθητή με το δάσκαλο, αλλά και στις διαμαθητικές σχέσεις δημιουργείται πολλές φορές από τη στάση, τη διάθεση, την προδιάθεση ή την προκατάληψη του δασκάλου απέναντι στο μαθητή (Marzano & Marzano, 2003b). Τέτοιες συμπεριφορές του εκπαιδευτικού είναι πιθανό να επηρεάσουν και την ποιότητα της μάθησης του παιδιού, όπως και την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης και της οικοδόμησης της προσωπικότητάς του και επακόλουθα τη συμπεριφορά του μαθητή και τη σχολική του επίδοση.

Οι δάσκαλο-μαθητικές σχέσεις είναι βασικός παράγοντας για την μαθησιακή παραβατικότητα, μιας και μπορεί να μην ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες του μαθητή και έτσι να τον οδηγούν σε λανθασμένη μαθησιακή συμπεριφορά (Ανδρέου, 2004). Οι σχέσεις αυτές μαθητή με δασκάλους είναι πολύ σημαντικές, όπως έχουμε ξανά αναφέρει, για την ψυχική ανάπτυξη του μαθητή και την διαμόρφωση της συμπεριφοράς του, καθώς ο μαθητής μαθαίνει να εκτιμά τον εαυτό του και να κάνει αυτοκριτική, και έτσι είναι σε θέση να ξέρει που μπορεί να ανταπεξέλθει και πού όχι (Jones, & Jones, 1998).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού δημιουργεί ή πολλές φορές βοηθά να εξαλειφθούν προβλήματα που έχουν σχέση με κοινωνικές προκαταλήψεις, μειονότητες ή άτομα με ειδικές ανάγκες. Όλα αυτά είναι κοινωνικά προβλήματα που δημιουργούν λανθασμένες συμπεριφορές στη σχολική τάξη, αν δεν υπάρχει η ανάλογη ευαισθησία και ο σωστός τρόπος του εκπαιδευτικού για την πρόληψη των συμπεριφορών αυτών (Ματσαγγούρας, 2007).

Συνοψίζοντας, η στενή σχέση εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητή και καθηγητή συμβάλλει στο να καθοδηγείται σωστά ο μαθητής στις διαπροσωπικές του σχέσεις, στην καλλιέργεια του ως ενεργού μέλους της κοινωνίας στην επίδοση του και στην αντιμετώπιση στερεοτυπικών θεμάτων.

2.3 Επικοινωνία

Προκειμένου η παιδαγωγική σχέση να έχει στέρεες βάσεις πρέπει να είναι ουσιαστική η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Κατά βάση, ως επικοινωνία ορίζεται η αμφίδρομη διαδικασία, μεταβίβασης και ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ ατόμων και κατά τον Σταμάτη (2005:21) όπου αναφέρει ότι *«η επικοινωνία αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος»*. Πολλοί θεωρούν ότι η επικοινωνία μέσα στην τάξη περιγράφεται από τον δάσκαλο-πομπό να στέλνει το μήνυμα και τον μαθητή-δέκτη να το λαμβάνει, αυτή όμως είναι μία μονόπλευρη μορφή επικοινωνίας που δε διαθέτει το χαρακτηριστικό της αμοιβαιότητας, άρα δεν είναι γνήσια. Η επικοινωνία είναι είτε λεκτική, δηλαδή πραγματοποιείται με γραπτά ή προφορικά, ή μη λεκτική, που πραγματοποιείται χωρίς γλωσσικά σύμβολα, όπως κινήσεις, εκφράσεις προσώπου και στάση του σώματος.

Η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του απαιτεί υψηλό επίπεδο για την ικανοποιητική και αποτελεσματική αποστολή και λήψη μηνυμάτων κατά την επικοινωνία. Σχετικά με τα μηνύματα τα οποία αποστέλλονται, είναι θετικό αυτά να αφορούν στο παρόν, τόσο για καταστάσεις, όσο και για συναισθήματα και σχέσεις, όπως επίσης και να χρησιμοποιεί ενικό πρόσωπο, προκειμένου να είναι σαφής η προσωπική του οπτική και επιθυμία. Απαραίτητη επίσης, είναι η γλωσσική και παραγλωσσική διαβεβαίωση ότι αποδέχεται τους μαθητές και τους θεωρεί σημαντικούς, και η ανατροφοδότηση με ακρίβεια και εντιμότητα και της επιδιωκόμενης, αλλά και της μη επιδιωκόμενης και επιθυμητής συμπεριφοράς. Με τον τρόπο αυτό στηρίζει τις προσπάθειες τους και, κυρίως, αποσαφηνίζει το πεδίο των προσδοκιών και των επιτρεπτών ορίων δράσης (Ματσαγγούρας, 2007).

Όσον αφορά τις ικανότητες λήψης των μηνυμάτων που αποστέλλονται από τους μαθητές, οι καθηγητές οφείλουν να καλλιεργήσουν και να εξελίσσουν τη δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης των μηνυμάτων και της εμπαιθητικής κατανόησης, βασική προϋπόθεση

της οποίας είναι η αναπτυγμένη ενσυναίσθηση. Το να ακούει προσεκτικά ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του, τον βοηθά να σχηματίζει μία ολοκληρωμένη εικόνα για τη μαθητική άποψη, ενώ η εμπαιθητική ικανότητα του επιτρέπει να αντιληφθεί την οπτική των μαθητών και κυρίως να κατανοήσει τα συναισθήματα τους (Edwards, 1997).

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η ανάπτυξη δεξιοτήτων μη λεκτικής επικοινωνίας, αφού αποτελούν βασική πηγή ενίσχυσης των μαθητών του. Με τον όρο μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς εννοούνται η γενική εμφάνιση, οι εκφράσεις του προσώπου, η οπτική επαφή, οι χειρονομίες, οι κινήσεις και στάση του σώματος, η συμπεριφορά στο χώρο, η σωματική επαφή και τα παραγλωσσικά φαινόμενα. Ενδεικτικά, παρακάτω θα γίνει αναφορά στις εκφράσεις του προσώπου και την οπτική επαφή, ούτως ώστε να γίνει εμφανής η σπουδαιότητα της χρήσης μη γλωσσικών συμβόλων στην επικοινωνία. Οι διάφοροι μορφασμοί αποτελούν έναυσμα για την επικοινωνία και αυτός είναι και ο λόγος που πρέπει να ελέγχονται, όσο αυτό είναι εφικτό, για να περιορίζονται εκείνες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και να αξιοποιούνται εκείνες που την προάγουν (Βρεττός, 1994).

Κάποιες εκφράσεις του προσώπου όταν γίνονται με μεγάλη συχνότητα προδίδουν ανασφάλεια και έλλειψη αυτοελέγχου, αποσπώντας συχνά την προσοχή των μαθητών. Αντίθετα, το χαμόγελο είναι ένας από τους σημαντικότερους μη λεκτικούς κοινωνικούς ενισχυτές και συντελεί στη δημιουργία σχέσεων όπου κυριαρχούν θετικά συναισθήματα (Τριμπόνια, 1998). Η οπτική επαφή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι από τους βασικότερους παράγοντες επικοινωνίας. Δε δείχνει μόνον ενδιαφέρον και προσοχή στα λόγια και τις κινήσεις των μαθητών, αλλά δεν είναι λίγες οι φορές που με ένα βλέμμα μόνο μπορεί προληφθούν ή να επιλυθούν συγκρούσεις, να ενθαρρυνθούν οι μαθητές και να παρακινηθεί το ενδιαφέρον τους.

Γενικότερα, προκειμένου να έχει θετική επίδραση η μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα πρέπει να κατανοήσει ποιά συμπεριφοράς του δεν ευνοεί την συνεργασία και την εμπιστοσύνη μέσα στην τάξη, καθώς και ποιούς μαθητές επηρεάζει θετικά και ποιούς αρνητικά (Βρεττός, 1995).

Συγχρόνως, πρέπει να έχει πάντα υπόψη του πως και τη μη λεκτική συμπεριφορά του ο μαθητής την εκλαμβάνει ως «επικοινωνιακή συμπεριφορά» (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000), δηλαδή δεν αρκείται στο να την αντιληφθεί, μα προχωρά και στην ερμηνεία της, με σκοπό να γίνει πομπός και να συνεχιστεί έτσι η επικοινωνιακή διαδικασία.

Το θεωρητικό μοντέλο του Gordon, περιγράφει ότι τα περισσότερα προβλήματα επικοινωνίας οφείλονται σε λαθεμένες στάσεις του δασκάλου (Adams, 1993). Δεν είναι λίγες οι

φορές που η επέμβαση του δασκάλου γίνεται πριν αντιληφθεί την πηγή του προβλήματος που προκύπτει, χρησιμοποιώντας «μηνύματα» που κάθε άλλο παρά εξομαλύνουν την κατάσταση. Τέτοια μηνύματα μπορεί να θεωρηθούν διαταγές, παρηγορητικά λόγια ή ενθαρρυντικά λόγια, απειλές, κριτικές, επιχειρηματολογία, συμβουλές, ανάλυση της κατάστασης, ερωτήσεις, παραίτηση, ακόμα και χιούμορ.

2.4 Αποξένωση

Συχνά, αντί για μία παραγωγική επικοινωνία μαθητές και καθηγητές αποξενώνονται. Αιτία τις περισσότερες φορές είναι ο αυταρχικός τρόπος των εκπαιδευτικών, η αποστασιοποιημένη και απόμακρη διδασκαλία, η αίσθηση της έλλειψης κατανόησης αλλά και οι κανόνες που ορίζει το εκπαιδευτικό σύστημα.

Χαρακτηριστικό των συγκρουσιακών σχέσεων είναι οι ασύμφωνες αλληλεπιδράσεις και έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή. Παρόμοιες δυσκολίες στη σχέση δασκάλου-μαθητή είναι πιθανό να ευθύνονται για τη γέννηση αρνητικών αισθημάτων θυμού ή άγχους στα παιδιά και οδηγώντας τα στο να μη συμμετέχουν στη σχολική πράξη, προάγοντας αισθήματα αποξένωσης και αρνητικές στάσεις για το σχολείο, μειώνεται η κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή και αυξάνεται η επιθετική του συμπεριφορά. Αυτές οι πιέσεις μπορεί να σχετίζονται, επίσης, με μειωμένη απόδοση ή πραγματώση (Birch & Land, 1997).

Μέσω της έρευνας των Hamre και Pianta (2001) έγινε αντιληπτό ότι η ποιοτική σχέση δασκάλου και μαθητή επηρεάζει τη σχολική του απόδοση και μπορεί να είναι ισχυρή και επίμονη. Αντίθετα, μαθητές που κάποια στιγμή εγκατέλειψαν το σχολείο είχαν προβληματικές και «φτωχές» σχέσεις με καθηγητές, που χαρακτηρίζονταν από αποξένωση. Είναι εμφανές ότι αν οι μαθητές είχαν εισπράξει φροντίδα και υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον, θα αυξάνονταν οι πιθανότητες παραμονής στο σχολείο και τελικά αποφοίτησης.

Σύμφωνα με τους Birch και Land (1997) η υπερβολική εξάρτηση του παιδιού με το δάσκαλο συνδέεται με δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο, που ίσως κρύβουν αρνητικές στάσεις και λιγότερο θετική δέσμευση προς το σχολικό περιβάλλον. Αυτά τα παιδιά παρατηρείται ότι είναι επιθετικά προς τους συνομηλίκους και απομονωμένα από την κοινωνία. Η εγγύτητα και όχι η εξάρτηση συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα συνολικής σχολικής προσαρμογής.

Είναι δυνατό ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να προβλέψει συνειδητά την πορεία ενός μαθητή και ασυνείδητα να πραγματοποιήσει αυτές τις προβλέψεις. Δηλαδή, είναι πιθανό η πρόβλεψη του δασκάλου για το μαθητή να είναι το στοιχείο που θα καθορίσει τη στάση του πρώτου απέναντι στον δεύτερο για μία τέτοια περίοδο, ώστε να δημιουργηθούν συστηματικές προσδοκίες όσον αφορά το μαθητή. Με δεδομένη την άποψη των Rosenthal και Jacobson, όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2002:121) *«οι προσδοκίες του δασκάλου ως ένα σημείο είναι υπεύθυνες για τη συμπεριφορά του μαθητή, η ετικέτα του δασκάλου μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο οργάνωσης της δράσης του μαθητή, εφόσον η διαδικασία της απονομής είναι αποτελεσματική»*.

Υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες ένας προσωρινός και ίσως επιπόλαιος χαρακτηρισμός να προσδιορίσει μία μόνιμη κατάσταση επικοινωνίας, δρομολογώντας μια εξέλιξη που μπορεί να οδηγήσει το μαθητή να αποδεχτεί και να ασκήσει το συγκεκριμένο αρνητικό ρόλο. Οι ετεροπροσδιορισμοί κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και διαδικασίες μετατρέπονται σε αυτοπροσδιορισμούς, σε τρόπο με τον οποίο ο μαθητής ασκεί πλέον ένα συγκεκριμένο αρνητικό ρόλο (Δήμου, 2003). Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, ασυνείδητης αποξένωσης των μαθητών, των οποίων η συμπεριφορά, ως αντίδραση ενθαρρύνει την περαιτέρω αποξένωσή τους (Kagan, 1990).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΕΣΗ ΜΑΘΗΤΗ – ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ

3.1 Η σχολική τάξη

Κατά τη σχολική πράξη είναι δυνατό ο μαθητής να μην ανησυχεί για την κοινωνική απόρριψη και να ικανοποιείται όλο και περισσότερο από το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, με την προϋπόθεση να υπάρχει συνοχή στην ομάδα, στην ύπαρξη της οποίας συμβάλλει η καθοριστική παρουσία του δασκάλου. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία ο μαθητής αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του, ενώ το ευνοϊκό κλίμα στη σχολική τάξη οδηγεί και σε καλύτερη απόδοση (Henricsson & Rydell, 2004).

Ούσα, λοιπόν, η σχολική τάξη μία κοινωνική ομάδα, δεν πρέπει να θεωρείται μόνο «συγκέντρωση μαθητών», αλλά ένα κοινωνικό σύστημα με ουσιαστικότερη σύσταση και σημαντικές συναναστροφές. Στόχος κάθε παιδιού είναι η δημιουργία και η επιβεβαίωση της ταυτότητας του από τους συμμαθητές του, όπως και η απόκτηση κοινωνικού γίνεσθαι. Από τη μεριά των παιδιών και των εφήβων παρατηρείται στροφή προς τους άλλους για να αποδείξουν ποιοι πραγματικά είναι και για να επιβάλλεται η θέληση τους. Ωστόσο, αν οι συνομήλικοι, δεν αποδεχτούν τα γνωρίσματα κάποιου παιδιού, τότε εκείνο εμφανίζει αυξημένο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, εχθρικές διαθέσεις και συμβάλλει αρνητικά στην περαιτέρω ενσωμάτωση του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο (Murray & Greenberg, 2000).

Μεταξύ συμμαθητών αναπτύσσονται σχέσεις που διαφέρουν από τις οικογενειακές και ίσως αυτός να είναι ο λόγος που είναι τόσο σημαντικές. Σίγουρα, αριθμητικά οι συμμαθητές είναι περισσότεροι των μελών της οικογένειας και είναι όλοι ίσοι, δεν υπάρχει γονιός να θέτει κανόνες. Επίσης οι σχέσεις αυτές, δε διαθέτουν το χαρακτηριστικό της μονιμότητας κι αυτό τις κάνει λιγότερο ασφαλείς.

Η συνοχή και το ευχάριστο κλίμα μεταξύ των μελών της τάξης εξασφαλίζει τη θετική ανταπόκριση των μαθητών σε καταστάσεις γραπτής ή προφορικής εξέτασης, συμμετέχουν πιο πρόθυμα στη σχολική πράξη, διευκολύνουν τη ροή της διδασκαλίας δημιουργώντας λιγότερα προβλήματα και είναι σε θέση να διαχειρίζονται καταστάσεις κρίσης. Όπως είναι, λοιπόν, εμφανές οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της σχολικής τάξης μπορεί να προσφέρουν ευχαρίστηση στους μαθητές, επηρεάζοντας όχι μόνο τη διάθεση, αλλά και την απόδοσή τους (Noddings, 1991).

3.2 Εμπιστοσύνη

Συχνά, το πώς εξελίσσονται οι σχέσεις των συνομηλίκων στην περίοδο της εφηβείας επηρεάζεται από τις τάσεις που είχαν παρουσιαστεί κατά τη μέση παιδική ηλικία, κάποιοι μέχρι την εφηβεία τις έχουν ήδη ανατρέψει, ενώ άλλοι όχι. Ένα χαρακτηριστικό των εφηβικών σχέσεων είναι ότι αναμειγνύονται λιγότερο οι γονείς στις επιλογές των παιδιών, λόγω της μεγαλύτερης ανεξαρτησίας που έχουν σε σχέση με τη μέση παιδική ηλικία.

Εξετάζοντας το ρόλο των αναπτυξιακών τάσεων στην επιλογή φίλων, ο Epstein (1986) αναφέρει ότι στις σχέσεις της εφηβείας υπάρχει έλλειψη σταθερότητας, η οποία όμως εκλείπει με το πέρασμα των χρόνων. Αντίθετα με τα παραπάνω είναι τα συμπεράσματα της έρευνας του Berndt και των συνεργατών του (Berndt, Hawkins & Hoyle, 1986), που φανερώνουν ότι οι πιο πολλές από τις φιλίες που αναπτύσσονται μεταξύ εφήβων είναι σταθερές για όσο διαρκεί το σχολικό έτος, ενώ κάθε αναπτυξιακή τάση για την αύξηση της σταθερότητας δε θεωρείται μεγάλη. Οι μεταβάσεις στα σχολικά χρόνια, όπως αυτή από το δημοτικό στο γυμνάσιο και αργότερα στο λύκειο μπορεί να διαταράξει τη διατήρηση της φιλίας (Berndt, 1999; Hardy, Bukowski & Sippola, 2002). Οι νέοι, οι οποίοι αναπτύσσουν εύκολα φιλίες πριν από μία μετάβαση, μπορούν να συνεχίσουν να τις αναπτύσσουν το ίδιο εύκολα και μετά τη μετάβαση αυτή.

Με τη σειρά της, η νεολαία με υψηλής «ποιότητας» φιλίες, που χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη οικειότητα, διαφάνεια και ζεστασιά, είναι πιο πιθανό να διατηρήσει αυτές τις σχέσεις κατά τη διάρκεια της μετάβασης (Wargo Aikins, Bierman, & Parker, (2005). Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της φιλίας στην εφηβεία είναι η αυξημένη εμπιστοσύνη και οικειότητα (Van Lieshout, Cillessen, & Haselager, 1999).

Αρκετά συχνά, η επιθετικότητα και οι συγκρούσεις ανάμεσα σε συμμαθητές είναι αποτέλεσμα της έλλειψης εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

3.3 Επικοινωνία

Πολλές φορές η τάξη διαιρείται σε μικρότερες υποομάδες, που σχηματίζονται με βάση αισθήματα συμπάθειας, αυτή η διαίρεση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των ομάδων των συνομηλίκων (peer group). Όλο και περισσότερες έρευνες επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι για τους εφήβους είναι κατά πολύ σημαντικότερη η αποδοχή από τους συνομηλίκους απ' ό,τι από το

δάσκαλο και τα αδέλφια τους, ενώ παράλληλα ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. Βασικός παράγοντας για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων είναι η δημιουργία των ομάδων των συνομηλίκων, που την επιλογή των μελών τους καθορίζουν κυρίως προσωπικοί παράγοντες. Έτσι, παρατηρούνται κοινά γνωρίσματα μεταξύ τους, τα οποία κάνουν την επικοινωνία ευκολότερη (Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995).

Μία υποομάδα μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε μία φιλική κλίκα (clique). Για το σχηματισμό μίας κλίκας μπορεί να ληφθούν υπ' όψιν κριτήρια (Kirchler, 1993):

- αντικειμενικά, π.χ. η ηλικία, το αν πρόκειται για αγόρι ή κορίτσι, η καλή ή κακή επίδοση στα μαθήματα
- ψυχοκοινωνικά, π.χ. η ταύτιση ιδεών και αρχών ή ενδιαφερόντων
- κοινωνιολογικά, π.χ. η οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ή η χώρα προέλευσης τους
- οικολογικά, π.χ. το αν είναι κοντά τα σπίτια τους, το αν έχουν πρόσβαση σε κοινά μέσα μεταφοράς
- τυχαία, π.χ. το αν θα καθίσουν σε κοντινά θρανία

Τα βασικά χαρακτηριστικά των κλικών διαφέρουν από αυτά των υποομάδων, αναπτύσσεται όμως μία συγκεκριμένη κουλτούρα συνομηλίκων (peer culture) αποτελούμενη από συστήματα ιδεών, ιεράρχησης, αρχών και προτύπων συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά των μελών τους, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αρχές της κλίκας τους, καθώς τις θεωρούν ζωτικής σημασίας κατευθύνσεις. Η μεγάλη αυτή βαρύτητα που δίνουν προκύπτει από το ότι οι συνομήλικοι περνούν αρκετές ώρες την ημέρα μαζί, εκμυστηρευόμενοι τις πιο προσωπικές τους σκέψεις αναπτύσσοντας ακόμη και «μυστικό» κώδικα επικοινωνίας μεταξύ τους (Kirchler, 1993).

Μέσα στη σχολική τάξη υπάρχουν πολλές φιλικές κλίκες, οι οποίες χαρακτηρίζονται προβληματικές όταν ο λόγος για τη δημιουργία τους είναι η δυσαρέσκεια για τη λειτουργία της τάξης, αυτή είναι η περίπτωση που οι στόχοι και οι επιδιώξεις της εκάστοτε κλίκας αντιτίθενται στους στόχους του ευρύτερου συνόλου της τάξης. Συνήθως, όσο πιο δεμένη είναι μία τέτοια υποομάδα, τόσο μεγαλύτερο πρόβλημα δημιουργείται. Οφείλουμε βέβαια να παραδεχτούμε ότι η υψηλή συνοχή προσφέρει ικανοποίηση στα μέλη των ομάδων που επικοινωνούν με σύμπνοια (Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995).

Όσο θετική είναι όμως η υψηλή συνοχή τόσο αρνητικά μπορεί να λειτουργήσει, καθώς αποκόπτει όσους δεν είναι μέλη. Μ' αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Επιπλέον, οι τόσο συνεκτικές υποομάδες αντιμετωπίζουν οτιδήποτε θεωρούν διαφορετικό (π.χ. μετανάστες) αφοριστικά και συχνά επιθετικά, αυτός είναι και λόγος που διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία της τάξης και μειώνεται η απόδοση του συνόλου της (Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995).

3.4 Αποξένωση

Προκειμένου να γίνει αναφορά στην αποξένωση, είναι απαραίτητο να δοθούν διευκρινήσεις, καθώς η κοινωνική απομόνωση είναι πολύπλευρη και ποικίλλει ως προς την ένταση της. Υπάρχει ήδη διάκριση μεταξύ αυτών που απλά αγνοούνται από τους άλλους (neglected) και σ' αυτούς που έχουν δεχτεί απόρριψη ή εξοστρακισμό (rejected). Στην πρώτη περίπτωση, πρόκειται για παιδιά που τους αγνοούν οι συμμαθητές τους, γεγονός που είναι εμφανές από το αν τους επιλέγουν για μέλη της παρέας τους, που οι επιλογές αυτές είναι ελάχιστες ή και καμία. Εν ολίγοις, δεν ευθύνεται υποχρεωτικά η συμπεριφορά τους για αυτήν την απόρριψη των συμμαθητών τους, έρχονται όμως αντιμέτωποι με τη συνεχή αδιαφορία για το πρόσωπό τους. Αντίστοιχα όμως κι εκείνοι από την πλευρά τους είναι διακριτικοί και επιλέγουν να συναστρέφονται με ελάχιστους συμμαθητές τους (Allport, 1954).

Σε μία τάξη οι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα στην επικοινωνία και τη συνύπαρξη, είναι αυτοί που απορρίπτονται (rejected), αφού περισσότερο εισπράττουν την απόρριψη, παρά την επιλογή. Η κύρια διαφοροποίηση με αυτούς που αγνοούνται έγκειται στο ότι αυτοί δέχονται και αρκετές επιλογές, αυτό σημαίνει ότι αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις και συμπάθειες μέσα από το σχολικό χώρο, παρόλο που δέχονται περισσότερες απορρίψεις σε σχέση με τους μέσους συμμαθητές τους.

Το αίσθημα της απόρριψης από τους συμμαθητές οδηγεί σε κοινωνική απομόνωση. Η διαδικασία αναγνώρισης από τους καθηγητές των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών και κυρίως των λόγων που συμβάλλουν σε αυτήν την κατάσταση της απομόνωσή τους, είναι τα βασικά βήματα που πρέπει να πραγματοποιήσει ο εκπαιδευτικός, που έχει την πρόθεση να βελτιώσει τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη του. Η παρουσία των απομονωμένων αυτών παιδιών στην τάξη, χαρακτηρίζεται αδιάφορη ή ακόμη και αρνητική, ενώ δεν επηρεάζουν σχεδόν καθόλου τον περίγυρο τους. Επισημαίνεται, επίσης, ότι οι συμμαθητές

τους είναι λιγότερο πρόθυμοι να επικοινωνήσουν μαζί τους, καθώς δεν έχουν δημιουργήσει θετικές προσδοκίες και είναι συχνά αντιπαθείς (Armsden & Greenberg, 1987).

Οι λόγοι που οδηγούν στην απόρριψη, έχει γίνει προσπάθεια να προσδιοριστούν από πολλές μελέτες, καθώς είναι ένα από τα σημαντικότερα ψυχοπαιδαγωγικά προβλήματα. Μερικά από τα αποτελέσματα αυτών των μελετών περιγράφουν ιδιαίτερα υψηλή συσχέτιση μεταξύ της πιθανότητας απόρριψης και της εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς. Βέβαια, υπάρχει και η αντίστροφη εξήγηση για το παραπάνω συμπέρασμα, η οποία αναφέρει ότι το πόσο είναι κοινωνικά αποδεκτός ένας μαθητής συσχετίζεται αρνητικά με εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Hughes, Cavell & Willson, 2001).

Όπως αποτελεί παράγοντα για την κοινωνική απομόνωση η επιθετικότητα, το ίδιο ισχύει και για την ενοχλητική συμπεριφορά. Αυτό, λοιπόν, που παρατηρείται σε μικρές κατά βάση ηλικίες, είναι η απόρριψη των μαθητών που είναι άτακτοι ή εμποδίζουν τη διεξαγωγή του μαθήματος. Παρόμοια λειτουργεί και η αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως και το να αντιδρά κάποιος μαθητής νε νεύρα ή υπερβολικό άγχος (Hughes, Cavell & Willson, 2001).

Τα παιδιά που είναι κοινωνικά δυναμικά, δηλαδή επιλέγονται από πολλούς συμμαθητές τους (υψηλό κοινωνικό status) είναι αυτά που επιλέγουν επίσης μεγάλο αριθμό των συμμαθητών τους, ενώ τα κοινωνικά αδύναμα δεν ήταν τόσο πρόθυμα να διαλέγουν μεγάλο αριθμό συμμαθητών τους. Τα παραπάνω αποτελούν επιβεβαίωση μίας υπόθεσης του P. Hofstätter (1968), με βάση την οποία, αυτοί που εκπέμπουν περισσότερα μηνύματα επικοινωνίας, εισπράττουν, κατ' αντιστοιχία, και τις περισσότερες απαντήσεις. Μέσω αυτής της διαδικασίας νιώθουν ακόμη πιο σίγουροι να εκπέμπουν όλο και περισσότερα τέτοια μηνύματα. Έτσι, επιβεβαιώθηκε και η ειδικότερη υπόθεση, ότι υψηλό κοινωνιομετρικό status δημιουργεί περισσότερες και θετικότερες εκτιμήσεις για τους συμμαθητές τους (Coleman, 2003).

Αντίθετα με τα παραπάνω, οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικά αισθήματα για το σχολείο, όπως και για τις δραστηριότητες του είναι αυτοί που συνεχώς απορρίπτονται. Οι απορριπτόμενοι/εξοστρακισμένοι μαθητές είναι εκείνοι που εγκαταλείπουν συχνότερα το σχολείο, ενώ πολύ χαμηλότερα είναι τα ποσοστά των αγνοημένων ή παραμελημένων (Coleman, 2003).

Η απόρριψη από τους συμμαθητές εκφράζεται με πολλούς και συχνά έντονους τρόπους, όπως να αρνούνται οι συμμαθητές να κάθονται στο ίδιο θρανίο μαζί τους, να μην συνεργάζονται σε ομαδικά project, να μην παίζουν μαζί ή ακόμη και να τους απευθύνονται προσβλητικά ή επιτιμητικά. Είναι φανερό πως γίνεται σίγουρα αντιληπτό σ' αυτά τα παιδιά η απόρριψη. Όλη

αυτή η συμπεριφορά που υφίστανται επηρεάζει την αυτοεικόνα τους, τις προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι από τον εαυτό τους αλλά και με τις προσδοκίες που σχηματίζουν και οι άλλοι για εκείνους. Το θέμα δημιουργίας αυτών των προσδοκιών αφορά και τον εκπαιδευτικό, που θα πρέπει να αναρωτιέται για το αν οι προσδοκίες που έχει για τους μαθητές του είναι προσωπικές και ρεαλιστικές ή αν του τις υπέβαλλε η συμμαθητική ομάδα. Αυτός ο προβληματισμός είναι βασικός παράγοντας για να διαλέξει ο εκπαιδευτικός τους καταλληλότερους παιδαγωγικούς χειρισμούς προκειμένου να προσεγγίσει κάθε μαθητή (Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995).

3.5 Σκοπός της παρούσας έρευνας

Η έρευνα αυτή σκοπό έχει να διερευνήσει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών, στο τέλος του δημοτικού και γυμνασίου. Επίσης εξετάζει τις σχέσεις των μαθητών αυτών με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους.

Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα θα απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα κίνητρα μάθησης των συμμετεχόντων μαθητών;
2. Ποιες είναι οι πεποιθήσεις τους για τις σχέσεις τους με τους δασκάλους-καθηγητές και τους συμμαθητές τους;
3. Υπάρχει διαφορά ως προς τα κίνητρα μάθησης και τις απόψεις για τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια;
4. Υπάρχει διαφορά ως προς τα κίνητρα μάθησης και τις απόψεις για τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές ανάμεσα στους μαθητές δημοσίου και ιδιωτικού σχολείου;
5. Υπάρχει διαφορά ως προς τα κίνητρα μάθησης και τις απόψεις για τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές ανάμεσα στους μαθητές που έχουν αδέρφια και στους μαθητές που δεν έχουν;
6. Υπάρχει διαφορά ως προς τα κίνητρα μάθησης και τις απόψεις για τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές ανάμεσα στους μαθητές που ζουν σε μονογονεϊκές οικογένειες και στους μαθητές που ζουν και με τους δύο γονείς;
7. Υπάρχει διαφορά ως προς τα κίνητρα μάθησης και τις απόψεις για τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές ανάμεσα στους μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου;
8. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα κίνητρα μάθησης και στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές;
9. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των σχέσεων που αναπτύσσουν οι μαθητές με τους καθηγητές τους και των σχέσεων με τους συμμαθητές τους;
10. Υπάρχει επίδραση της σχέσης που αναπτύσσουν οι μαθητές με τους δασκάλους τους και τους συμμαθητές τους στα κίνητρα μάθησης;

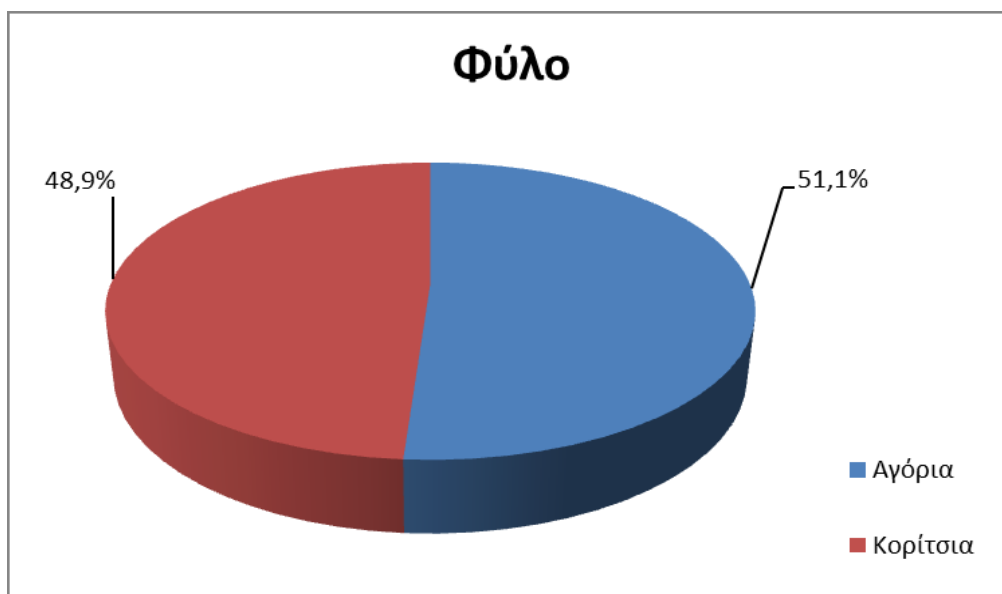
ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1 Συμμετέχοντες

Το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 360 μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από ιδιωτικά και δημόσια σχολεία του νομού Αττικής. Συγκεκριμένα από ιδιωτικά σχολεία έχουμε 47 μαθητές 5ης τάξης Δημοτικού, 43 μαθητές 6ης τάξης Δημοτικού, 42 μαθητές 2ης τάξης Γυμνασίου και 46 μαθητές 3ης τάξης Γυμνασίου. Από δημόσια σχολεία έχουμε 45 μαθητές 5ης τάξης Δημοτικού, 47 μαθητές 6ης τάξης Δημοτικού, 47 μαθητές 2ης τάξης Γυμνασίου και 43 μαθητές 3ης τάξης Γυμνασίου.

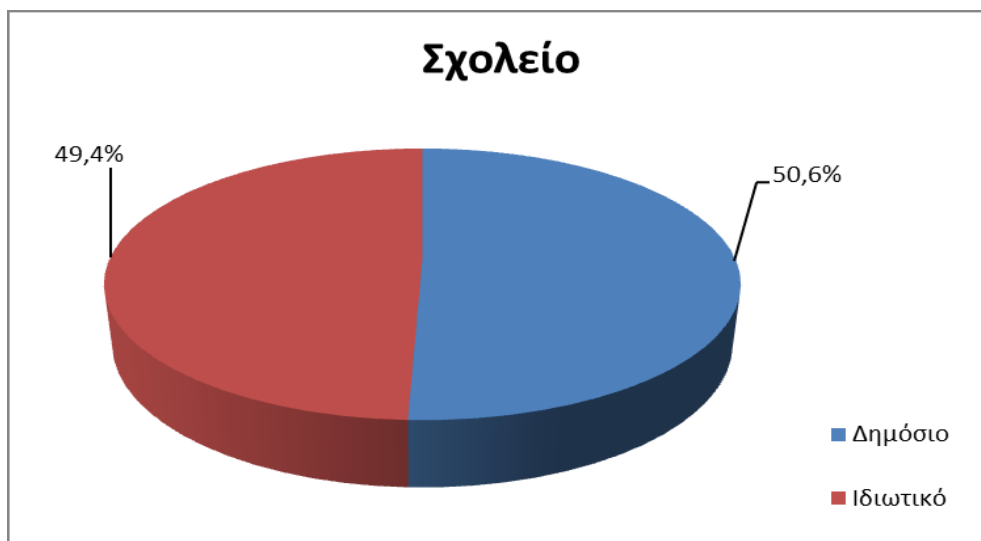
Από τους 360 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα οι 184 είναι αγόρια και οι 176 είναι κορίτσια και αποτελούν το 51,1% και 48,9% αντίστοιχα του δείγματος. Με βάση την κατανομή συχνοτήτων τα αποτελέσματα ως προς το φύλο των συμμετεχόντων μαθητών απεικονίζονται διαγραμματικά στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1

Κατανομή συχνοτήτων για το φύλο

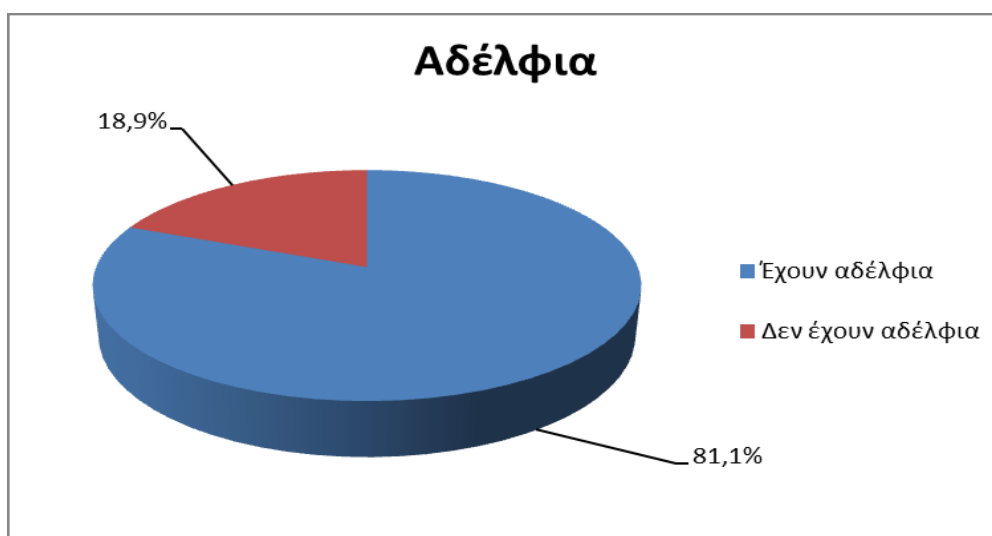
Όπως προαναφέραμε στην έρευνα πήραν μέρος δύο είδη σχολείων, το ιδιωτικό με 178 μαθητές και το δημόσιο με 182 μαθητές. Η κατανομή των μαθητών ως προς το είδος του σχολείου που φοιτούν απεικονίζεται στο Διάγραμμα 2.



Διάγραμμα 2

Κατανομή συχνοτήτων για το είδος του σχολείου

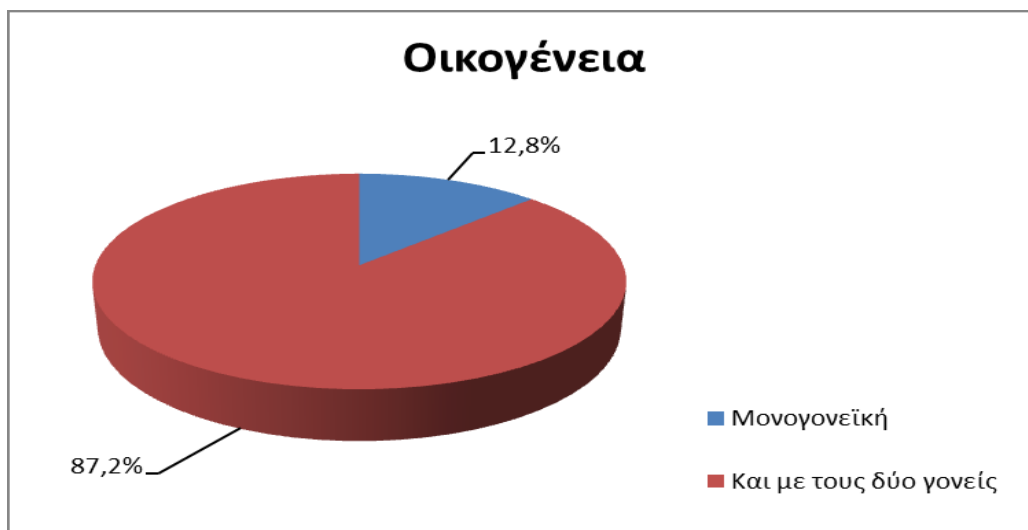
Όσον αφορά το αν έχουν ή όχι αδέρφια οι μαθητές που ερωτήθηκαν, το 81,1% απάντησε ότι έχει, ενώ το 18,9% δεν έχει αδέρφια. Η κατανομή για τα αδέρφια φαίνεται στο Διάγραμμα 3.



Διάγραμμα 3

Κατανομή συχνοτήτων για την ύπαρξη αδελφών

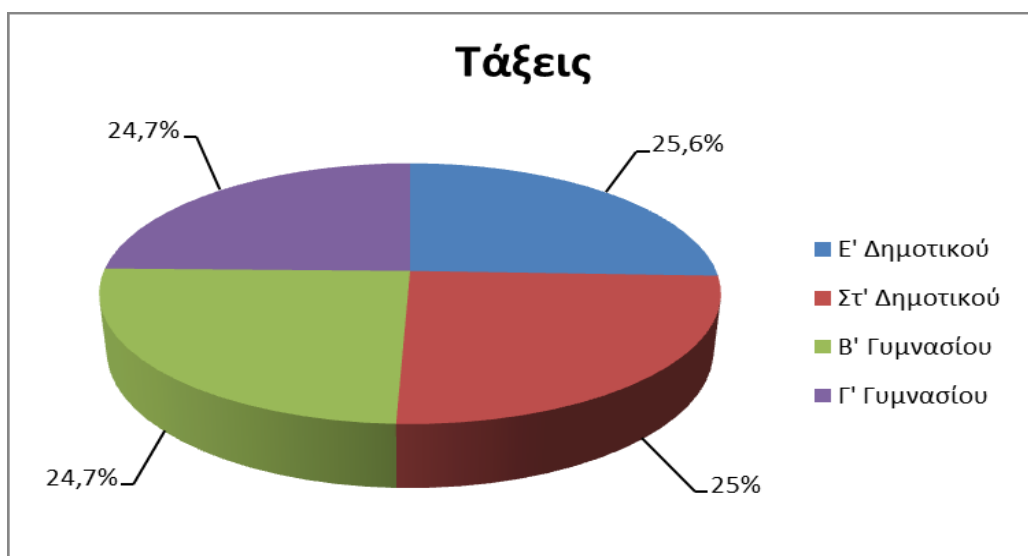
Όπως αναπαριστά το Διάγραμμα 4, το 87,2% των μαθητών ζούνε και με τους δύο γονείς, ενώ το 12,8% ζούνε σε μονογονεϊκή οικογένεια (είτε με τον πατέρα, είτε με την μητέρα, είτε με τους παππούδες).



Διάγραμμα 4

Κατανομή συχνοτήτων για την οικογενειακή κατάσταση

Από τους 360 μαθητές οι 92 (25,6%) φοιτούν στην Ε' Δημοτικού, οι 90 (25%) στην Στ' Δημοτικού, οι 89 (24,7%) στην Β' Γυμνασίου και οι 89 (24,7%) στην Γ' Γυμνασίου, όπως παρουσιάζεται η κατανομή και στο Διάγραμμα 5.



Διάγραμμα 5

Κατανομή συχνοτήτων για τάξεις φοίτησης

4.2 Ερευνητικά εργαλεία

Για την αξιολόγηση της σχέσης μαθητή-συμμαθητή χρησιμοποιήθηκε το μέρος εκείνο του ερωτηματολογίου Inventory of Parent and Peer Attachment-IPPA (Armsden & Greenberg, 1987) που αφορούσε στις απόψεις των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους

στο σχολείο. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα Ελληνικά και προσαρμόστηκε με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο τμήμα του ερωτηματολογίου IPPA περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις οι οποίες εξετάζουν 3 εκφάνσεις της σχέσης μαθητή-συμμαθητή: (α) την Εμπιστοσύνη (Trust) (ερ. 5, 8, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21), (β) την Επικοινωνία (Communication) (ερ. 1, 2, 3, 6, 7, 16, 17, 24, 25) και (γ) την Αποξένωση (Alienation) (ερ. 4, 9, 10, 11, 18, 22, 23). Οι απαντήσεις των μαθητών αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1= σχεδόν ποτέ/ποτέ, 2= σπάνια, 3= μερικές φορές, 4= συχνά, 5= σχεδόν πάντα/πάντα). Προκειμένου να υπολογιστεί ο συνολικός μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε αντιστροφή στις τιμές των ερωτήσεων 4, 5, 9, 10, 11, 18, 22, 23. Πέρα από το συνολικό μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών, το ερωτηματολόγιο επιτρέπει τον υπολογισμό τριών επιμέρους μέσων όρων, έναν για κάθε έκφανση της σχέσης μαθητή-συμμαθητή, εμπιστοσύνη, επικοινωνία και αποξένωση. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας του μέρους του ερωτηματολογίου IPPA που αφορούσε στη σχέση μαθητή-συμμαθητή στο δείγμα μαθητών της παρούσας έρευνας υπολογίστηκε με τη βοήθεια του δείκτη Cronbach's alpha (α) (0,884) και θεωρείται ικανοποιητικός.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο (The Inventory of Teacher-Student Relationships-ITSR, Armsden & Greenberg, 1987) που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αφορούσε στην αξιολόγηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τη σχέση τους με τον δάσκαλο. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης. Αποτελείται από 17 ερωτήσεις οι οποίες εξετάζουν τις απόψεις των μαθητών για τη σχέση τους με τους καθηγητές τους, στους 3 τομείς: (α) Επικοινωνία (ερ. 4, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17), (β) Εμπιστοσύνη (ερ. 1, 2, 3, 7, 13) και (γ) Αποξένωση (ερ. 5, 6, 14, 16). Οι απαντήσεις των μαθητών αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1= σχεδόν ποτέ/ποτέ, 2= σπάνια, 3= μερικές φορές, 4= συχνά, 5= σχεδόν πάντα/πάντα). Προκειμένου να υπολογιστεί ο συνολικός μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε αντιστροφή στις τιμές των ερωτήσεων 5, 6, 14, 16. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha (α) του ερωτηματολογίου για το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών ήταν 0,889.

Τέλος, για να αξιολογηθούν τα κίνητρα μάθησης των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε η Ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου Κίνητρα για τη Σχολική Μάθηση-Academic Motivation Self Rating Inventory (Entwistle, 1968, Κακαβούλης, 1984), η οποία περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις με πιθανές απαντήσεις «Ναι» και «Όχι». Κατά τη βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου και τον υπολογισμό του συνολικού αθροίσματος των απαντήσεων των

μαθητών, οι ερωτήσεις 2, 4, 5, 6, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 22, 23 πήραν αντίστροφες τιμές. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha (α) του ερωτηματολογίου για το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών ήταν ,803 και θεωρείται ικανοποιητικός.

4.3 Διαδικασία

Αφού γνωστοποιήθηκε στους διευθυντές των σχολείων ο σκοπός της παρούσας έρευνας τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν τον Δεκέμβριο του 2011 στα δημόσια και ιδιωτικά γυμνάσια και τον Ιανουάριο του 2012 στα δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά. Η όλη διαδικασία άρεσε στα παιδιά, όπου ήταν πρόθυμα και συνεργάσιμα. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν επί τόπου παρουσία της ερευνήτριας μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα. Οι διευθυντές των γυμνασίων ζήτησαν να τους ανακοινωθούν τα αποτελέσματα την έρευνας, πράγμα που έγινε.

4.4 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης

Μετά τη συγκέντρωση των έγκυρων ερωτηματολογίων, ακολούθησε η κωδικοποίηση των ερωτήσεων και η συντομογραφία των μεταβλητών της έρευνας και εισήχθησαν τα δεδομένα σε ηλεκτρονικό υπολογιστή με την βοήθεια του προγράμματος spss έκδοση 19.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Περιγραφική Ανάλυση

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα. Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των κινήτρων μάθησης, των απόψεων των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους καθηγητές και τις απόψεις των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες και μέγιστες τιμές των μεταβλητών

Μεταβλητές	Ελάχιστο	Μέγιστο	μ.ο.	τ.α.
Κίνητρα Μάθησης	0	24	18,25	4,11
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Σύνολο	1,47	4,94	3,25	,790
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Σύνολο	1,88	5,00	3,98	,557

Από τον πίνακα 1 βλέπουμε ότι στο σύνολο το δείγμα μας έχει υψηλά κίνητρα για μάθηση, οι απόψεις των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους είναι καλές και το ίδιο ισχύει και για τις απόψεις των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους.

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων αγοριών και κοριτσιών στις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων που αξιολογούσαν τα κίνητρα μάθησης, τις απόψεις σχετικά με τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού και τη σχέση μαθητή-συμμαθητή.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά φύλο

Μεταβλητές	Αγόρια (n=184)		Κορίτσια (n=176)		Σύγκριση Μέσων Όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t ₃₅₈	p
Κίνητρα Μάθησης	17,74	4,51	18,78	3,58	-2,40	,017

Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Εμπιστοσύνη	4,14	,713	4,43	,499	-4,40	,000
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Επικοινωνία	3,68	,741	4,08	,639	-5,36	,000
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Αποξένωση	2,29	,743	2,27	,697	,171	,864
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Σύνολο	3,86	,581	4,11	,502	-4,32	,000
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Σύνολο	3,23	,793	3,26	,790	-,428	,669
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Εμπιστοσύνη	3,59	,963	3,88	,889	-3,02	,003
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Επικοινωνία	2,82	1,03	2,90	1,02	-,776	,438
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Αποξένωση	2,41	,892	2,79	,929	-4,01	,000

Από τον πίνακα 2 προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, καθώς και στις σχέσεις που έχουν με τους συμμαθητές τους και τους καθηγητές τους, ως προς το φύλο. Αναλυτικότερα τα κορίτσια σε αυτή την ηλικία, σε σύγκριση με τα αγόρια της ίδιας ηλικίας, παρουσιάζεται να έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση ($p=0,017<0,02$). Όσον αφορά τις απόψεις τους για τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, τα κορίτσια φαίνεται να έχουν θετικότερες απόψεις για τις σχέσεις αυτές ($p=0,000$), δηλώνοντας μεγαλύτερη εμπιστοσύνη ($p=0,000$) και καλύτερη επικοινωνία ($p=0,000$), σε σχέση με τα αγόρια. Τέλος στις απόψεις για τη σχέση με τους καθηγητές και πάλι τα κορίτσια φαίνεται να δηλώνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη ($p=0,003<0,01$), αλλά ταυτόχρονα έχουν την τάση να αποξενώνονται περισσότερο απέναντί τους ($p=0,000$). Δεν προέκυψαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει περιγραφικά αποτελέσματα και διαφορές ανάμεσα στους μαθητές από το δημόσιο και αυτούς από το ιδιωτικό σχολείο.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά τύπο σχολείου

Μεταβλητές	Δημόσιο Σχολείο (n=182)		Ιδιωτικό Σχολείο (n=178)		Σύγκριση Μέσων Όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t ₃₅₈	p

Κίνητρα Μάθησης	18,41	4,23	18,09	3,98	,731	,465
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Εμπιστοσύνη	4,29	,649	4,28	,618	,192	,848
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Επικοινωνία	3,86	,775	3,89	,659	-,378	,706
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Αποξένωση	2,32	,767	2,24	,668	1,07	,286
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Σύνολο	3,97	,591	3,99	,521	-,484	,629
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Σύνολο	3,19	,764	3,30	,815	-1,35	,179
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Εμπιστοσύνη	3,63	,917	3,83	,951	-2,04	,042
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Επικοινωνία	2,81	1,03	2,91	1,03	-,882	,379
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Αποξένωση	2,61	,949	2,58	,911	,347	,729

Από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι η διαφορά του μέσου όρου των απαντήσεων των μαθητών που πάνε σε ιδιωτικό σχολείο , από αυτό των μαθητών που πάνε σε δημόσιο, ως προς την εμπιστοσύνη που έχουν στη σχέση τους με τους καθηγητές είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,042<0,05$). Δηλαδή οι μαθητές που φοιτούν σε ιδιωτικό σχολείο νιώθουν περισσότερη εμπιστοσύνη σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν σε δημόσιο σχολείο όσον αφορά τη σχέση τους με τους καθηγητές. Δεν προέκυψαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανάλογα με το αν έχουν ή όχι αδέρφια.

Πίνακας 4

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά αδελφική κατάσταση

Μεταβλητές	Έχουν Αδέρφια (n=292)		Δεν Έχουν Αδέρφια (n=68)		Σύγκριση Μέσων Όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t ₃₅₈	p
Κίνητρα Μάθησης	18,12	4,08	18,82	4,21	-1,28	,202
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Εμπιστοσύνη	4,30	,613	4,22	,714	,912	,363

Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Επικοινωνία	3,87	,717	3,88	,736	-,073	,942
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Αποξένωση	2,25	,703	2,39	,781	-1,45	,149
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Σύνολο	3,99	,547	3,93	,598	,861	,390
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Σύνολο	3,21	,803	3,41	,717	-1,94	,053
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Εμπιστοσύνη	3,66	,951	4,05	,812	-3,13	,002
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Επικοινωνία	2,82	1,04	3,04	,976	-1,63	,104
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Αποξένωση	2,58	,926	2,65	,949	-,518	,605

Από τον πίνακα 4 προκύπτει ότι η διαφορά του μέσου όρου των απαντήσεων των μαθητών που δεν έχουν αδέρφια, από αυτό των μαθητών που έχουν αδέρφια, ως προς την εμπιστοσύνη που νιώθουν στη σχέση τους με τους καθηγητές είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,002<0,01$). Οι μαθητές που δεν έχουν αδέρφια φαίνεται στη σχέση τους με τους καθηγητές να παρουσιάζουν περισσότερη εμπιστοσύνη συγκρινόμενοι με τους μαθητές που έχουν αδέρφια. Δεν προέκυψαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει περιγραφικά αποτελέσματα και διαφορές ανάμεσα στους μαθητές μονογονεϊκών οικογενειών και αυτών και με τους δύο γονείς.

Πίνακας 5

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά οικογενειακή κατάσταση

Μεταβλητές	Μονογονεϊκή Οικογένεια (n=46)		Οικογένεια και με τους δύο γονείς (n=314)		Σύγκριση Μέσων Όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	F ₃₅₈	p
Κίνητρα Μάθησης	16,41	4,82	18,52	3,93	2,42	,001
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Εμπιστοσύνη	4,30	,682	4,28	,627	,199	,856
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Επικοινωνία	4,02	,655	3,85	,727	2,52	,139

Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Αποξένωση	2,46	,738	2,25	,714	,270	,074
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Σύνολο	3,99	,558	3,98	,558	,023	,907
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Σύνολο	2,99	,879	3,28	,771	1,87	,018
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Εμπιστοσύνη	3,51	1,02	3,77	,923	1,03	,082
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Επικοινωνία	2,52	1,15	2,91	1,00	2,39	,017
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Αποξένωση	2,73	,919	2,57	,931	,556	,296

Από τον πίνακα 5 προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κίνητρα μάθησης των μαθητών και τις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους, ως προς το είδος της οικογένεια που ανήκουν. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που ζούνε και με τους δύο γονείς τους, συγκρινόμενοι με τους μαθητές που ζούνε σε μονογονεϊκή οικογένεια, φαίνεται: (α) να έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση ($p=0,001$), (β) να παρουσιάζουν μεγαλύτερη σχέση με τους καθηγητές τους ($p=0,018<0,02$) και (γ) να έχουν περισσότερη επικοινωνία στη σχέση τους με τους καθηγητές ($p=0,017<0,02$). Δεν προέκυψαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει τα περιγραφικά στοιχεία, για κάθε μία από τις τέσσερις τάξεις των συμμετεχόντων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, καθώς και τα αποτελέσματα της ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA-one way), που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να συγκρίνουμε τους μέσους όρους των απαντήσεων των συμμετεχόντων μαθητών των τεσσάρων ομάδων (Ε' Δημοτικού, Στ' Δημοτικού, Β' Γυμνασίου, Γ' Γυμνασίου), όταν εξαρτημένη μεταβλητή είναι η σχέση των μαθητών με τους καθηγητές τους. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές, επομένως είναι στατιστικά σημαντική η επίδραση της τάξης φοίτησης του μαθητή στη σχέση του με τους καθηγητές.

Οι post hoc αναλύσεις που πραγματοποιήσαμε, αφού προηγουμένως εφαρμόστηκε η διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των τεσσάρων ομάδων των ερωτηθέντων ως εξής:

(α) Οι μαθητές της Ε' Δημοτικού έχουν τις καλύτερες σχέσεις με τους καθηγητές τους, μετά ακολουθούν οι μαθητές της Στ' Δημοτικού, έπειτα της Β' Γυμνασίου και τέλος οι μαθητές

της Γ' Γυμνασίου ($p=0,000$). Παρατηρούμε δηλαδή ότι όσο ο μαθητής μεγαλώνει, τόσο χειροτερεύουν οι σχέσεις του με τους καθηγητές του.

(β) Την ίδια κλιμάκωση στις τάξεις έχουμε και όσον αφορά την εμπιστοσύνη των μαθητών στις δασκαλο-μαθητικές σχέσεις, όπου τα παιδιά της Ε' Δημ. φαίνεται να έχουν την μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς τους, από όλες τις τάξεις και τελευταία είναι τα παιδιά της Γ' Γυμν. με την μικρότερη εμπιστοσύνη σε αυτούς ($p=0,000$).

(γ) Το ίδιο ακριβώς ισχύει και στην επικοινωνία που έχουν οι μαθητές με τους καθηγητές τους. Οι μαθητές της Ε' Δημ. επικοινωνούν καλύτερα απ' ότι οι μαθητές της Στ' Δημ., αυτοί με τη σειρά τους καλύτερα από τους μαθητές της Β' Γυμν. και τέλος τους μαθητές της Γ' Γυμν. ($p=0,000$).

(δ) Οι μαθητές της Β' Γυμν. αποξενώνονται περισσότερο απ' ότι οι μαθητές της Γ' Γυμν. και αυτοί περισσότερο από τους μαθητές της Στ' Δημ., που αποξενώνονται περισσότερο από αυτούς τις Ε' Δημ. ($p=0,006$).

Τέλος παρατηρούμε ότι όταν εξαρτημένη μεταβλητή είναι τα κίνητρα μάθησης, τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές, επομένως είναι στατιστικά σημαντική η επίδραση της τάξης φοίτησης του μαθητή στα κίνητρα που έχει για μάθηση

Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Στ' Δημοτικού έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση με σύγκριση με τις υπόλοιπες τάξεις και μετά ακολουθούν οι μαθητές της Ε' Δημοτικού, έπειτα της Β' Γυμνασίου και τέλος οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου ($p=0,000$).

Πίνακας 6

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά τάξεις

Μεταβλητές		Ε' Δημ.	Στ' Δημ.	Β' Γυμν.	Γ' Γυμν.	Σύγκριση Μέσων Όρων	
						F	p
Κίνητρα Μάθησης	μ.ο	19,73	19,74	16,96	16,51	18,63	,000
	τ.α	3,04	3,40	4,43	4,32		
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Εμπιστοσύνη	μ.ο	4,33	4,24	4,31	4,25	,385	,764
	τ.α	,623	,665	,610	,639		

Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Επικοινωνία	μ.ο	3,85	3,86	3,92	3,87	,149	,930
	τ.α	,762	,757	,668	,695		
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Αποξένωση	μ.ο	2,23	2,33	2,37	2,20	1,10	,348
	τ.α	,622	,710	,906	,601		
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Σύνολο	μ.ο	4,00	3,95	3,98	3,99	,149	,930
	τ.α	,526	,609	,565	,532		
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Σύνολο	μ.ο	3,79	3,49	2,98	2,71	48,01	,000
	τ.α	,671	,696	,660	,650		
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Εμπιστοσύνη	μ.ο	4,32	4,06	3,43	3,10	44,22	,000
	τ.α	,705	,803	,798	,902		
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Επικοινωνία	μ.ο	3,50	3,19	2,55	2,18	41,26	,000
	τ.α	,955	,909	,923	,748		
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Αποξένωση	μ.ο	2,31	2,62	2,73	2,72	4,24	,006
	τ.α	,795	1,043	,975	,833		

5.2 Συσχετίσεις

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στα κίνητρα μάθησης τη σχέση των μαθητών με τους καθηγητές τους και τη σχέση των μαθητών τους συμμαθητές τους χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson r.

Πίνακας 7

Συσχετίσεις ανάμεσα στα κίνητρα μάθησης και τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας

	Κίνητρα Μάθησης
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Εμπιστοσύνη	,254**
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Επικοινωνία	,175**
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Αποξένωση	-,247**

Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Σύνολο	,275**
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Σύνολο	,466**
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Εμπιστοσύνη	,525**
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Επικοινωνία	,396**
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Αποξένωση	-,148**

**p<0.01

Στον πίνακα 7 βλέπουμε ότι ο δείκτης συσχέτισης των κινήτρων μάθησης των μαθητών και της σχέσης με τους συμμαθητές τους είναι $r = ,254$ για την εμπιστοσύνη, $r = ,175$ για την επικοινωνία, $r = -,247$ για την αποξένωση και $r = ,275$ για το σύνολο για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.01$. Επομένως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, αφού υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των κινήτρων μάθησης και της σχέσης τους με τους συμμαθητές, ενώ είναι υψηλή και η αρνητική συσχέτιση μεταξύ κινήτρων μάθησης και αποξένωσης.

Ο δείκτης συσχέτισης των κινήτρων μάθησης των μαθητών και της σχέσης με τους καθηγητές τους είναι $r = ,466$ στο σύνολο, $r = ,525$ για την εμπιστοσύνη που έχουν στους καθηγητές τους, $r = ,396$ για την επικοινωνία και $r = -,148$ για την αποξένωση για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.01$. Άρα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, αφού υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των κινήτρων μάθησης και της σχέσης τους με τους καθηγητές, ενώ είναι υψηλή και η αρνητική συσχέτιση μεταξύ κινήτρων μάθησης και αποξένωσης.

Πίνακας 8

Συσχετίσεις ανάμεσα στη σχέση των μαθητών με τους συμμαθητές τους και της σχέσης των μαθητών με τους καθηγητές τους

Σχέση μαθητή με συμμαθητές – Σύνολο	
Σχέση μαθητή με καθηγητές - Σύνολο	,215**

**p<0.01

Στον πίνακα 8 βλέπουμε ότι ο δείκτης συσχέτισης της σχέσης των μαθητών με τους συμμαθητές τους και της σχέσης τους με τους καθηγητές τους είναι $r = ,215$ για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.01$. Επομένως υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών σχέσεων.

Πίνακας 9

Συσχετίσεις ανάμεσα στις κατηγορίες της σχέσης των μαθητών με τους καθηγητές τους και τις κατηγορίες της σχέσης των μαθητών με τους συμμαθητές τους

	Σχέση μαθητή με καθηγητές – Εμπιστοσύνη	Σχέση μαθητή με καθηγητές – Επικοινωνία	Σχέση μαθητή με καθηγητές – Αποξένωση
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Εμπιστοσύνη	,211**	,105*	-,157**
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Επικοινωνία	,186**	,183**	-,038
Σχέση μαθητή με συμμαθητές - Αποξένωση	-,112*	,020	,443**

**p<0.01

* p<0.05

Στον πίνακα 9 βλέπουμε ότι ο δείκτης συσχέτισης της σχέση των μαθητών με τους καθηγητές τους σε επίπεδο εμπιστοσύνης είναι $r = ,211$ για την σχέση με τους συμμαθητές τους σε επίπεδο εμπιστοσύνης, $r = ,186$ σε επίπεδο επικοινωνίας για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.01$ και $r = -,112$ σε επίπεδο αποξένωσης για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.05$. Άρα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, αφού υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της εμπιστοσύνης των μαθητών στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών και της σχέσης των μαθητών με τους συμμαθητές τους.

Ο δείκτης συσχέτισης της σχέση των μαθητών με τους καθηγητές τους σε επίπεδο επικοινωνίας είναι $r = ,105$ για την σχέση με τους συμμαθητές τους σε επίπεδο εμπιστοσύνης για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.05$ και $r = ,183$ σε επίπεδο επικοινωνίας για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.01$. Φαίνεται επίσης ότι η επικοινωνία στη σχέση των μαθητών με τους καθηγητές και η αποξένωση στη σχέση των μαθητών με τους συμμαθητές τους δεν συσχετίζονται.

Ο δείκτης συσχέτισης της σχέση των μαθητών με τους καθηγητές τους σε επίπεδο αποξένωσης είναι $r = -,157$ για την σχέση με τους συμμαθητές τους σε επίπεδο εμπιστοσύνης και $r = ,443$ σε επίπεδο αποξένωσης για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.01$. Παρατηρείται ότι η αποξένωση στη σχέση των μαθητών με τους καθηγητές και η επικοινωνία στη σχέση των μαθητών με τους συμμαθητές τους δεν συσχετίζονται.

5.3 Απλή Παλινδρόμηση

Οι συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson's r έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών με την εξαρτημένη μεταβλητή. Για να μπορέσουμε όμως να διαπιστώσουμε την προβλεπτική αξία της μεταβλητής, δηλαδή σε ποιο βαθμό μπορούμε, αν γνωρίζουμε τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής, να προβλέψουμε τις τιμές της εξαρτημένης, πραγματοποιείται η ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis) και επειδή η σχέση μεταξύ των μεταβλητών ήταν ευθύγραμμη, εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο της ευθύγραμμης ανάλυσης παλινδρόμησης (linear regression).

Αρχικά για να διαπιστωθεί η επίδραση της σχέσης των μαθητών με τους καθηγητές τους στα κίνητρά των μαθητών της έρευνας για μάθηση πραγματοποιήθηκε ευθύγραμμη ανάλυση παλινδρόμησης με προβλεπτική μεταβλητή τη σχέση των συμμετεχόντων με τους καθηγητές τους σε επίπεδο εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και αποξένωσης και μεταβλητή κριτήριο τα κίνητρα αυτών για μάθηση.

Πίνακας 10

Συσχέτιση της σχέσης των μαθητών με τους καθηγητές τους με τα κίνητρα μάθησης. Αποτελέσματα ευθύγραμμης παλινδρόμησης

Προβλεπτική μεταβλητή	Μεταβλητή κριτήριο	B	b(beta)	Adjusted R ²	p
ITSR_Εμπιστοσύνη	Κίνητρα Μάθησης	2,277	,520	,271	,000
ITSR_Επικοινωνία		-,011	-,003		,968
ITSR_Αποξένωση		,204	-,003		,478

Τα κίνητρα μάθησης σχετίζονται θετικά με την εμπιστοσύνη στη σχέση των μαθητών με τους καθηγητές τους και αυτή η σχέση είναι στατιστικά σημαντική, δηλαδή όσο αυξάνονται τα κίνητρα μάθησης, τόσο μεγαλώνει η εμπιστοσύνη των μαθητών απέναντι στους καθηγητές τους. Συγκεκριμένα, αν αυξηθεί κατά μία μονάδα η τιμή των κινήτρων μάθησης, τότε θα αυξηθεί και η τιμή της εμπιστοσύνης των μαθητών στους καθηγητές τους κατά 2,277 μονάδες ($B = 2,277$). Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 3.1 η εμπιστοσύνη στη σχέση μαθητών-καθηγητών ερμηνεύει ποσοστό 27,1% της διακύμανσης των κινήτρων μάθησης ($\text{Adjusted } R^2 = ,271$, $p < 0.01$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σχολιασμός αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκε, με σκοπό να ερευνήσει τα κίνητρα που έχουν οι μαθητές, στο τέλος δημοτικού και τέλος γυμνασίου, για μάθηση και να αναλύσει την επίδραση της σχέσης των μαθητών με τους καθηγητές τους και τη σχέση των μαθητών με τους συμμαθητές τους στην σχολική τους πορεία. Για το σκοπό αυτό, όπως έχει προαναφερθεί πραγματοποιήθηκε δειγματοληπτική έρευνα. Κάποια από τα εμπειρικά αποτελέσματα που προκύπτουν, συμφωνούν με προηγούμενες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί. Οι βασικότερες ερμηνευτικές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν είναι το φύλο, ο τύπος σχολείου, η αδελφική και γονεϊκή τους κατάσταση, καθώς και η τάξη φοίτησης.

Αρχικά εξετάζοντας την επίδραση της πρώτης μεταβλητής, δηλαδή το φύλο, διαπιστώνεται ότι τα κίνητρα μάθησης, οι απόψεις των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές καθώς και για τις σχέσεις τους με τους καθηγητές, διαφοροποιούνται σε συνάρτηση με το φύλο. Αναλυτικότερα φαίνεται ότι αρχικά τα κορίτσια έχουν περισσότερα κίνητρα μάθησης σε σχέση με τα αγόρια. Η έρευνα του Dweck (1990) διαπιστώνει ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερα εξωτερικά κίνητρα σε σχέση με τα αγόρια και προσανατολίζονται στην επίδοση (Giota, 2002). Αντίθετα, οι Meece και Holt (1993) βρήκαν ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μια τάση προς τα εσωτερικά κίνητρα που στοχεύουν στην επίδοση πρωτίστως (Giota, 2002). Επίσης, η έρευνα των Χατζηχρήστου και Horf (1992) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια εκφράζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα μαθήματα και στο δημοτικό και στο γυμνάσιο σε σχέση με τα αγόρια (Χατζηχρήστου, Horf, 1992). Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες οι οποίες δε διαπιστώνουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων αναφορικά με τα κίνητρα μάθησης (Μακρή-Μπότσαρη, Μέγαρη, 2001). Έπειτα όσον αφορά τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και πάλι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και καλύτερη επικοινωνία μαζί τους, συγκρινόμενα με τα αγόρια. Τέλος τα κορίτσια φανερώνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις σχέσεις τους με τους καθηγητές, αλλά αντίθετα αξίζει να σημειωθεί ότι αποξενώνονται περισσότερο απέναντι στους εκπαιδευτικούς τους σε σύγκριση με τα αγόρια. Οι διάφορες μελέτες δείχνουν ότι το φύλο των μαθητών επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι στον εκπαιδευτικό. Όπως προκύπτει, με βάση τα δεδομένα ερευνών, τα κορίτσια, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια, τείνουν να αποζητούν την επαφή με τον εκπαιδευτικό και επιθυμούν να έχουν μαζί του φιλικές σχέσεις (Brophy, Good, 1974).

Τα αποτελέσματα για το τύπο σχολείου δείχνουν ότι οι μαθητές από ιδιωτικό σχολείο έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στους καθηγητές τους, από τους μαθητές από δημόσιο σχολείο.

Σύμφωνα με τον επόμενο παράγοντα, δηλαδή το αν οι μαθητές έχουν ή όχι αδέρφια, διαπιστώνεται ότι αυτοί που δεν έχουν αδέρφια παρουσιάζουν περισσότερη εμπιστοσύνη στους καθηγητές τους σε σύγκριση με τους μαθητές που έχουν αδέρφια.

Σημαντική είναι και η επίδραση της γονεϊκής κατάστασης των μαθητών. Συγκεκριμένα οι μαθητές που ζούνε και με τους δύο γονείς τους έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση, καλύτερες σχέσεις με τους καθηγητές τους και αναλυτικότερα έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη απέναντί τους, συγκρινόμενοι με τους μαθητές που ζούνε σε μονογονεϊκή οικογένεια, δηλαδή που ζούνε είτε με τον πατέρα, είτε με την μητέρα, είτε με τους παππούδες τους.

Εξετάζοντας την τάξη φοίτησης των μαθητών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσον αφορά τις σχέσεις των παιδιών με τους καθηγητές τους, οι απόψεις τους ακολουθούν καθοδική πορεία. Τις καλύτερες σχέσεις τις έχουν οι μαθητές της Ε' Δημοτικού, οι οποίοι εμπιστεύονται περισσότερο και επικοινωνούν καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς τους. Όσο μεγαλώνουν οι μαθητές, τόσο χειροτερεύουν και οι απόψεις τους για τις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους. Αξιοπρόσεκτο είναι επίσης και το γεγονός ότι την μεγαλύτερη αποξένωση απέναντι στους καθηγητές την βιώνουν οι μαθητές της Β' Γυμνασίου, έπειτα ακολουθούν οι μαθητές της Γ', μετά της Στ' Δημοτικού και τελευταίοι έρχονται οι μαθητές της Ε' Δημοτικού, οι οποίοι παρουσιάζουν την μικρότερη αποξένωση απέναντι στους εκπαιδευτικούς τους. Όσον αφορά τα κίνητρα μάθησης, οι μαθητές της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν περισσότερα κίνητρα, μετά ακολουθούν οι μαθητές της Ε' Δημοτικού, έπειτα της Β' Γυμνασίου και τέλος είναι οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου, οι οποίοι έχουν τα λιγότερα κίνητρα για μάθηση σε σύγκριση με τις υπόλοιπες τάξεις που μελετάμε. Οι περισσότερες έρευνες διαπιστώνουν ότι τα κίνητρα μάθησης μεταβάλλονται ανάλογα με την ηλικία του μαθητή. Ειδικότερα φαίνεται από έρευνες μια μείωση των κινήτρων μάθησης με την αλλαγή βαθμίδας από το δημοτικό προς το γυμνάσιο. Η έρευνα των Μακρή-Μπότσαρη και Μέγαρη (2001) διαπίστωσε πτώση των κινήτρων των μαθητών κατά τη μετάβασή τους από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μακρή-Μπότσαρη, Μέγαρη, 2001).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, οι σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους και τους συμμαθητές τους, έχουν άμεση σχέση με τα κίνητρα των μαθητών αυτών για μάθηση. Αρχικά πρέπει να αναφέρουμε ότι η αποξένωση των μαθητών στις σχέσεις τους στο σχολικό περιβάλλον μειώνουν τα κίνητρά τους για μάθηση. Κατά κύριο λόγο, όσοι μαθητές αποξενώνονται απέναντι στους συμμαθητές τους, αποξενώνονται και στους καθηγητές τους. Αντίθετα τα άτομα που εμπιστεύονται και επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, παρουσιάζουν και αυξημένα κίνητρα μάθησης. Όπως έχουμε προαναφερθεί, η

ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων ασκεί θετική επίδραση στην επίδοση και την συμπεριφορά των μαθητών και συντελεί στη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος και των κινήτρων που έχουν οι μαθητές για μάθηση. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών συντελούν στη μάθηση, διαμορφώνουν συνθήκες εμπιστοσύνης και σεβασμού και περιορίζουν τις συγκρούσεις με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται χρόνος και διάθεση για τις διδακτικές δραστηριότητες (Thomson, 1997; Adrams, 1998). Αντίθετα, η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και η αποξένωση που βιώνουν κάποια παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργεί ένταση στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αντιπαραθέσεις ανάμεσα σ' αυτούς και τους μαθητές (Hall & Hall, 1988).

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματά μας, στο σχολείο οι μαθητές που έχουν καλύτερες σχέσεις με τους καθηγητές τους και τους εμπιστεύονται και επικοινωνούν μαζί τους, έχουν και περισσότερα κίνητρα μάθησης σε σχέση με τους μαθητές που έχουν καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Αυτό είναι ένα λογικό συμπέρασμα, αν σκεφτούμε ότι σε μια τάξη ο καθηγητής είναι αυτός που πρέπει να δημιουργήσει κίνητρα για μάθηση στους μαθητές του. Από την άλλη μεριά, όσο αυξάνονται τα κίνητρα μάθησης, τόσο μεγαλώνει η εμπιστοσύνη των μαθητών στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Συμπερασματικά τα κίνητρα μάθησης και η εμπιστοσύνη των μαθητών με τους καθηγητές τους, είναι έννοιες αμφίδρομες. Από έρευνες διαπιστώνεται ότι όταν υπάρχει θετικό κλίμα στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή, τα κίνητρα για μάθηση του μαθητή αυξάνονται και προσπαθεί περισσότερο. Μπορούμε, λοιπόν, να υποθέσουμε πως τα παιδιά έχουν καλή σχέση με τις εκπαιδευτικούς τους και γι' αυτό αποζητούν την αποδοχή τους, αλλά απ' την άλλη η σχέση αυτή αυξάνει τα κίνητρά τους για μάθηση (Montalvo, Mansfield, Miller, 2007). Ας μη ξεχνάμε ότι η έλλειψη επικοινωνίας στο χώρο του σχολείου είναι η αιτία πολλών προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης, που συχνά οδηγούν στη διακοπή της φοίτησης. Μια σειρά από έρευνες υποστηρίζουν την άποψη ότι κοινωνικοί και συναισθηματικοί παράγοντες είναι αναπόσπαστο μέρος της μάθησης (Wang, Heartel & Walberg, 1997). Οι Feshbach & Feshbach (1987) και οι Chen, Rubin & Li (1997), αναφέρουν ότι οι καλύτεροι μαθητές στην τάξη είναι αυτοί, που έχουν συνήθως και τις πιο καλές σχέσεις με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους. Τέλος διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη (Christophel 1990, Richmond 1990). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί σύμφωνα με τους Wubbels & Levy (1993) με την αλληλεπίδραση και επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών στην τάξη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Οδηγίες Συμπλήρωσης

Παρακάτω θα βρεις μία σειρά από προτάσεις που μιλούν για τους φίλους για τη σχέση μαθητή-δασκάλου. Για καθεμιά από τις προτάσεις αυτές, κύκλωσε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα αυτό που ταιριάζει σε σένα. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Απάντησε όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείς.

Θα χρησιμοποιήσεις την παρακάτω κλίμακα για να δηλώσεις την απάντησή σου σε κάθε πρόταση.

Κύκλωσε τον αριθμό:

Αν η πρόταση σου ταιριάζει:

1	Σχεδόν ποτέ/Ποτέ
2	Σπάνια
3	Μερικές φορές
4	Συχνά
5	Σχεδόν πάντα/Πάντα

Μην ξεχάσεις να απαντήσεις σε όλες τις προτάσεις!

	Σχεδόν ποτέ/Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα/Πάντα
1. Μου αρέσει να παίρνω τη γνώμη των φίλων μου για πράγματα που με ενδιαφέρουν.	1	2	3	4	5
2. Οι φίλοι μου καταλαβαίνουν πότε είμαι αναστατωμένος με κάτι.	1	2	3	4	5
3. Όταν συζητάω με τους φίλους μου, οι φίλοι μου λαμβάνουν υπόψη την άποψη μου.	1	2	3	4	5
4. Όταν μιλάω για τα προβλήματά μου με τους φίλους μου ντρέπομαι ή νιώθω ανόητος	1	2	3	4	5
5. Εύχομαι να είχα διαφορετικούς φίλους.	1	2	3	4	5
6. Οι φίλοι μου με καταλαβαίνουν.	1	2	3	4	5
7. Οι φίλοι μου με ενθαρρύνουν να μιλάω για τις δυσκολίες μου.	1	2	3	4	5
8. Οι φίλοι μου με αποδέχονται όπως είμαι.	1	2	3	4	5
9. Αισθάνομαι την ανάγκη να επικοινωνώ με τους φίλους μου, πιο συχνά.	1	2	3	4	5
10. Οι φίλοι μου δεν καταλαβαίνουν πόσο δύσκολά περνάω αυτό τον καιρό.	1	2	3	4	5

	Σχεδόν ποτέ/Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα/Πάντα
11. Νιώθω μόνος ακόμη κι όταν είμαι με τους φίλους μου.	1	2	3	4	5
12. Οι φίλοι μου ακούνε αυτά που έχω να τους πω.	1	2	3	4	5
13. Πιστεύω ότι οι φίλοι μου είναι καλοί φίλοι.	1	2	3	4	5
14. Είναι εύκολο να συζητώ με τους φίλους μου.	1	2	3	4	5
15. Όταν είμαι θυμωμένος για κάτι, οι φίλοι μου προσπαθούν να δείχνουν κατανόηση.	1	2	3	4	5
16. Οι φίλοι μου με βοηθούν να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
17. Οι φίλοι μου ενδιαφέρονται για το αν περνάω/νιώθω καλά.	1	2	3	4	5
18. Αισθάνομαι θυμωμένος με τους φίλους μου.	1	2	3	4	5
19. Μπορώ να βασιστώ στους φίλους μου όταν θέλω να μοιραστώ τα προβλήματά μου.	1	2	3	4	5
20. Εμπιστεύομαι τους φίλους μου.	1	2	3	4	5
21. Οι φίλοι μου σέβονται τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
22. Αναστατώνομαι πολύ περισσότερο από ό, τι πιστεύουν οι φίλοι μου.	1	2	3	4	5
23. Οι φίλοι μου φαίνεται σαν να είναι εκνευρισμένοι μαζί μου χωρίς λόγο.	1	2	3	4	5
24. Λέω στους φίλους μου για τα προβλήματα και τους μπελάδες μου.	1	2	3	4	5
25. Αν οι φίλοι μου ξέρουν ότι κάτι με ενοχλεί, δείχνουν ενδιαφέρον.	1	2	3	4	5

	Σχεδόν ποτέ/Ποτέ έ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα/Πάντα
1. Ο καθηγητής μου στο σχολείο κατανοούν και σέβονται τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
2. Πιστεύω ότι οι καθηγητές μου στο σχολείο είναι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4	5
3. Οι καθηγητές μου με αποδέχονται όπως είμαι.	1	2	3	4	5
4. Οι καθηγητές μου μπορούν να καταλάβουν όταν νιώθω αναστατωμένος ή κάτι με απασχολεί.	1	2	3	4	5
5. Αγχώνομαι εύκολα στο σχολείο.	1	2	3	4	5
6. Αγχώνομαι πολύ περισσότερο από ό, τι οι καθηγητές μου πιστεύουν.	1	2	3	4	5
7. Οι καθηγητές μου εμπιστεύονται την κρίση μου.	1	2	3	4	5
8. Οι καθηγητές μου με βοηθούν να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
9. Μιλώ στους καθηγητές μου για τα προβλήματα και τους 'μπελάδες' μου.	1	2	3	4	5
10. Οι καθηγητές μου με ενθαρρύνουν να μιλώ για τις δυσκολίες μου.	1	2	3	4	5
11. Οι καθηγητές μου με καταλαβαίνουν.	1	2	3	4	5
12. Όταν θυμώνω οι καθηγητές μου δείχνουν κατανόηση.	1	2	3	4	5
13. Εμπιστεύομαι τους καθηγητές μου.	1	2	3	4	5
14. Οι καθηγητές μου δεν καταλαβαίνουν τα βάσανά μου.	1	2	3	4	5
15. Βασίζομαι στους καθηγητές μου, όταν χρειάζεται να 'ανοίξω την καρδιά μου'.	1	2	3	4	5
16. Αισθάνομαι ότι κανένας δε με καταλαβαίνει.	1	2	3	4	5
17. Αν οι καθηγητές μου γνωρίζουν ότι κάτι με απασχολεί, με ρωτούν για αυτό και δείχνουν ενδιαφέρον.	1	2	3	4	5

Παρακάτω είναι μερικές ερωτήσεις που έχουν σχέση με το σχολείο και τα μαθήματα. Διάβασε προσεκτικά μία-μία τις ερωτήσεις αυτές και σε κάθε ερώτηση να απαντήσεις με ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ. Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις αυθόρμητα.

1.	Σ' αρέσει να σου κάνει ερωτήσεις ο δάσκαλος στην τάξη;	Ναι	Όχι
2.	Σκέφτεσαι συχνά άλλα πράγματα, όταν γίνεται μάθημα;	Ναι	Όχι
3.	Σ' αρέσουν τα πιο πολλά μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο;	Ναι	Όχι
4.	Θέλουν οι γονείς σου να πιάσεις δουλειά και να μην σπουδάσεις;	Ναι	Όχι
5.	Νομίζεις πως το να πηγαίνεις σχολείο είναι χαμένος χρόνος;	Ναι	Όχι
6.	Σ' αρέσει να αφήνεις τα μαθήματά σου, να τα κάνεις τελευταία στιγμή;	Ναι	Όχι
7.	Λυπάσαι όταν σ' ένα διαγώνισμα παίρνεις κακό βαθμό;	Ναι	Όχι
8.	Νομίζεις ότι το σχολείο σ' ετοιμάζει να βρεις μία καλή εργασία αργότερα;	Ναι	Όχι
9.	Το θεωρείς σπουδαίο, να πηγαίνεις καλά στα μαθήματα;	Ναι	Όχι
10.	Σ' αρέσει να ασχολείσαι περισσότερο με ασχολίες που γίνονται με τα χέρια (χειρονακτικές);	Ναι	Όχι
11.	Όταν έχεις να λύσεις ένα δύσκολο πρόβλημα, σ' αρέσει να επιμένεις, ώσπου να βρεις τη λύση του;	Ναι	Όχι
12.	Θέλουν οι γονείς σου να συνεχίσεις το σχολείο και να σπουδάσεις στο Πανεπιστήμιο ή σε άλλη ανώτερη σχολή;	Ναι	Όχι
13.	Βρίσκεις τα μαθήματα του σχολείου βαρετά;	Ναι	Όχι
14.	Σε πιάνει αγωνία όταν έχεις ένα διαγώνισμα;	Ναι	Όχι
15.	Πιστεύουν οι φίλοι σου ότι δεν σε ενδιαφέρουν τα μαθήματα;	Ναι	Όχι
16.	Θα ήθελες να σταματήσεις να πηγαίνεις σχολείο;	Ναι	Όχι
17.	Σου λένε οι γονείς σου να μη δίνεις μεγάλη σημασία στο σχολείο;	Ναι	Όχι
18.	Αφιερώνεις πολύ χρόνο και κόπο, για να κάνεις τις σχολικές σου εργασίες;	Ναι	Όχι
19.	Πιστεύουν οι γονείς σου πως πρέπει να είσαι καλός μαθητής, για να πετύχεις αργότερα στη ζωή σου;	Ναι	Όχι
20.	Έχουν οι δάσκαλοι σου τη γνώμη ότι δε συμπεριφέρεσαι καλά;	Ναι	Όχι
21.	Ανησυχείς όταν δεν πας καλά στα μαθήματα;	Ναι	Όχι
22.	Σ' ενδιαφέρουν περισσότερο τα παιχνίδια απ' ό,τι σε ενδιαφέρουν τα μαθήματά σου;	Ναι	Όχι
23.	Σου είναι δύσκολο να συγκεντρώσεις την προσοχή σου όταν προετοιμάζεις τα μαθήματά σου;	Ναι	Όχι
24.	Προσπαθείς πάντα όσο μπορείς, να κάνεις σωστά τις σχολικές σου εργασίες;	Ναι	Όχι

Συμπλήρωσε τα παρακάτω για τον εαυτό σου:

1. Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

2. Ημερομηνία γέννησης

3. Οικογενειακή κατάσταση:

Ζω μόνο με την μητέρα μου ☐

Ζω μόνο με τον πατέρα μου ☐

Ζω και με τους δύο γονείς μου ☐

Ζω με την γιαγιά και τον παππού ☐

4. Ζω: Σε επαρχία ☐ Σε πόλη ☐

5. Στον ελεύθερό μου χρόνο: (μπορείς να συμπληρώσεις όσα σε αντιπροσωπεύουν)

Ακούω ή παίζω μουσική ☐

Ασχολούμαι με κάποιο άθλημα ☐

Ζωγραφίζω/Σκιτσάρω ☐

Διαβάζω εξωσχολικά βιβλία ☐

Βλέπω τηλεόραση ☐

Πηγαίνω βόλτα με τους/τις φίλες μου ☐

Ασχολούμαι με το θέατρο ☐

Πηγαίνω βόλτα το κατοικίδιό μου ☐

Άλλο: ☐

6. Τάξη:

7. Σχολείο: Δημόσιο ☐ Ιδιωτικό ☐

8. Έχεις αδέρφια; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Σ' ευχαριστώ για το χρόνο που διέθεσες!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Ε. (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 55-70.
- Βρεττός, Γ. (1995). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε κρίση: επιλογές και αδιέξοδα. *Νέα Παιδεία*, 74, 78-89.
- Βρεττός, Ι. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Art of Texts.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. (2003). *Απόκλιση-Στιγματισμός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fontana D. (1996β). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη Μαρίνα, Αθήνα: Σαββάλας.
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση: Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις*. Αυτοέκδοση (διακίνηση από εκδόσεις Γρηγόρης).
- Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη Φ., (1997). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας Σπύρος, (2007). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lloyd, P. (1998). *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη Ε., (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας Η. (2007). *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπασέτας Κωνσταντίνος, (2002). *Ψυχολογία της Μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

- Ξωχέλλης, Π. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπάς Α.Ε., (1995). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Δελφοί.
- Παπάς Α.Ε., (1997). *Το προφίλ του δασκάλου*. Αθήνα.
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων και η εφαρμογή τους στο χώρο της εργασίας. Στο Α. Καψάλη (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, 159-182. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τριμπόνια, Σ. (1998). *Μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου στη σχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή εργασία. Π.Τ.Τ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φράγκου Χ. (2000). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά.
- Χαραλαμπίκη Β., (1984). *Γενική Παιδαγωγική*. Αθήνα, 250-252.
- Χατζηχρήστου Χ., Hopf D., (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-17(17), 253-277.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Adams, B. (1998). How to prevent aggressive behaviour. *Discipline behaviour intervention*, p11.
- Adams, L. (1993). *Communication efficace*. Montréal : Éditions du jour.
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Barbara T. Meehan, Jan N. Hughes, and Timothy A. Cavell, (2003). Teacher–Student Relationships as Compensatory Resources for Aggressive Children, *Child Development*, 74(4), 1145–1157.

- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on children's adjustment to school. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Relationships as developmental contexts. 30, 85–108. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Hoyle, S. G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development*, 57, 1284–1297.
- Berry, L., M., & Houston, J. P. (1993). *Psychology at work*. Madison: Brown & Benchmark.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brophy, J & Good, T., (1974). *Teacher – student relationships*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12, 351-368.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teach immediacy behaviours, student motivation and learning. *Communication Education*, 37, 32-440.
- Edwards, C.H. (1997). *Classroom discipline and management*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Epstein, J. L. (1986). Friendship selection: Developmental and environmental influences. In E. Mueller & C. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationships*. New York: Academic Press.
- Fraser, B. Anderson, C and Walberg, H. (1991). *Assessment of Learning Environments*. Perth, WA: Curtin University of Technology, Education Center.
- Gay C. Armsden and Mark T. Greenberg (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence, *Journal of youth and adolescence*, 16(5), 427-454.
- Giota J., (2002). Adolescents' goal orientations and academic achievement: long-term relations and gender differences, in Scandinavian, *Journal of Educational Research*, 46(4), 349-371.

- Hall, E., Hall, C. (1988). *Human relation in education*. New York, Routledge, 92
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Childrens' School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *Journal of Early Adolescence*, 22, 117–142.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behaviour problems: Teacher-child relations and self-perceptions. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 111-138.
- Hughes, J. N., Cavell & Willson, V. (2001). Further support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289 – 301.
- Jones, F.I. & Jones, L.S. (1998). *Comprehensive classroom management*. London: Allyn and Bacon.
- Kagan, D. M. (1990). How schools alienate students at risk: A model for examining proximal classroom variables. *Educational Psychologist*, 25, 105-125.
- Kirchler, E. (1993). Spouses' joint purchase decisions: Determinants of influence tactics for muddling through the process. *Journal of Economic Psychology*, 14, 405 – 438.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 271-299.
- Ley, K., & Young, D. B. (1998). Self regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 42-64.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J & Marzano, J.S (2003b). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61, 6-13.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*, 2nd ed. New York: Harper and Raw.

- Montalvo, G., Mansfield, E. Miller, R. (2007). Liking or disliking the teacher: student motivation, engagement and achievement. *Evaluation and research in education*, 20(3), 144-158.
- Murray, C., Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School: An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press. Universal Library.
- Noddings, N., (1991). Stories in dialogue: Caring and interpersonal reasoning. In C. Witherell / N. Noddings (eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in Education*, 157 – 170, New York, Teacher College Press.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*, 2, 96-161, New York: Wiley.
- Pavlov, I.I. (1927). *Conditioned Reflexes*, London: Oxford University Press.
- Piaget J., & Inhelder B., (1969). *The Psychology of the Child*, London, Routledge.
- Thompson, M. (1997). *Professional ethics and the teacher*. Oakhill Staffordshire, Trentham Books.
- Thorndike, E. (1922). *The Psychology of Arithmetic*. New York, The Macmillan Co.
- Van Lieshout, C. F. M., Cillessen, A. H., & Haselager, G. J. T. (1999). Interpersonal support and individual development. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Relationships as developmental contexts. 30, 37–60. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice*, 199–211. Berkeley, CA: McCutchan.
- Wargo Aikins, J., Bierman, K., & Parker, J. G. (2005). Navigating the transition to junior high school: The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development*, 14, 42–60.

Wubbels, T. & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London, England: Falmer Press.