



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ»**

**«ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΙΛΟΥΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΝΑΛΥΟΝΤΑΣ ΤΑ
ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ PISA 2018»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΛΕΜΟΝΑ ΕΛΕΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2020



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Συμβουλευτική Εφαρμοσμένη σε Εκπαιδευτικά και Κοινωνικά Πλαίσια»

**«Οι μαθητές μιλούν για το σχολείο: αναλύοντας τα δεδομένα της έρευνας PISA
2018»**

υπό:

Λεμόνα Ελένη

Μεταπτυχιακή εργασία υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων
απονομής Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις «Επιστήμες Αγωγής» του
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Αναστάσιος Εμβαλωτής, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπούζος Ανδρέας, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γκόγκας Θεμιστοκλής, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2020

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αντικειμενική απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εκτίμηση του μεγέθους της αποτελεσματικότητας και της επίδρασης ενός σχολείου ή εκπαιδευτικού συστήματος στο ακαδημαϊκό προφίλ των μαθητών και μελετάται επί δεκαετίες. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αντικείμενο έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος αποτελεί το ευ ζην των μαθητών στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο αρχικά, να παρουσιάσει και να συγκρίνει τα αποτελέσματα δέκα χωρών μελών του ΟΟΣΑ, που συμμετείχαν στην αξιολόγηση PISA 2018 με κεντρικό θέμα την Κατανόηση Κειμένου, με έμφαση στα αποτελέσματα της Ελλάδας. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται μόνο για το δείγμα των Ελλήνων μαθητών, το πώς και από ποιούς παράγοντες επηρεάζεται η επίδοσή τους, καθώς, επίσης και πώς αλληλεπιδρούν οι παράγοντες του ευ ζην των μαθητών με τους σχολικούς παράγοντες. Τα εργαλεία της έρευνας ήταν τα φύλλα αξιολόγησης στα οποία απαντούν οι μαθητές, με θέμα την Κατανόηση Κειμένου. Στην έρευνα χρησιμοποιούνται τα δεδομένα από δέκα χώρες: Ελλάδα, Βέλγιο, Γαλλία, Γερμανία, Εσθονία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Νορβηγία και Πορτογαλία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η Ελλάδα εμφανίζει αρκετές ομοιότητες με τις υπόλοιπες χώρες όσον αφορά την ψυχολογική λειτουργία των μαθητών και την ανθεκτικότητά τους. Οι μεγαλύτερες διαφορές εντοπίστηκαν στους σχολικούς παράγοντες και συγκεκριμένα, στο κλίμα πειθαρχίας και την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, με την Ελλάδα να υστερεί σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι μεταβλητές της ψυχολογικής και κοινωνικής διάστασης περιγράφουν το ευ ζην στο σχολικό πλαίσιο, με την ανθεκτικότητα, τον φόβο αποτυχίας και την αίσθηση του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο, να παίζουν κεντρικούς ρόλους. Αν και η επίδραση των σχολικών παραγόντων στο ευ ζην των μαθητών είναι χαμηλή, ο ενθουσιασμός και η υποστήριξη του εκπαιδευτικού προωθούν ένα θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του μειώνει τον σχολικό εκφοβισμό.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση PISA, κατανόηση κειμένου, ευ ζην, σχολικό κλίμα

ABSTRACT

The objective acquisition of students' knowledge and skills is an important factor in assessing the magnitude of the effectiveness and impact of a school or educational system on students' academic profile and has been studied for decades. However, in recent years, the well-being of students in the school environment has been of intense research. The aim of this study is to initially present and compare the results of ten OECD member states which participated in the PISA 2018 evaluation with Reading as the main subject emphasizing on the Greek results. Furthermore, solely regarding the sample of Greek students, the study presents the factors that affect students' performance, as well as in which way the students' well-being factors, interact with school factors. The research tools utilized were the questionnaires that the students completed regarding Reading. The study draws data from ten member states: Greece, Belgium, Estonia, France, Germany, Ireland, Italy, Norway, Spain and Portugal. The results of the research showed that Greece shares several similarities with the other countries in terms of students' psychological function and resilience. Major differences were observed regarding school factors and particularly, in the disciplinary climate and teacher's support, with Greece falling short on those factors compared to other countries. In addition, the well-being's psychological and social aspect variables appeared to better outline well-being in the school context, with students' resilience, fear of failure and sense of belonging at school playing pivotal roles. Although, the school factors' impact on students' well-being is observed to be of minor value, the teacher's enthusiasm and support promote a positive school climate which in turn reduces school bullying.

Keywords: PISA, reading, well-being, school climate

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	14
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	18
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	19
Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	22
1.1 Έρευνα PISA.....	22
1.1.1 Δείγμα.....	22
1.1.2 Εργαλεία	23
1.1.3 Διαδικασία	23
1.1.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	25
1.2 Ευ ζην (Well-being).....	25
1.3 Διαστάσεις και δείκτες της ποιότητας ζωής	27
1.3.1 Ποιότητα ζωής και εαυτός.....	28
1.3. Ποιότητα ζωής και σχολικό περιβάλλον	29
1.3.3 Ποιότητα ζωής και εξωσχολικό περιβάλλον.....	31
1.4 Οι δείκτες της ποιότητας ζωής των μαθητών.....	32
1.5 Σχολικό κλίμα.....	33
1.5.1 Δείκτες του σχολικού κλίματος	35
1.5.1.1 Διδασκαλία και μάθηση	36

1.5.1.2 Σχολική κοινότητα.....	37
1.6 Κριτήρια επιλογής των χωρών για την παρούσα έρευνα	38
1.6.1 Επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου PISA 2018.....	38
1.6.2 Χώρες που επηρεάστηκαν από την οικονομική κρίση	38
1.6.3 Γεωγραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά	39
1.6.4 Διαφορές και ομοιότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	40
1.7 Ερευνητικό πρόβλημα.....	41
1.8 Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις.....	42
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
2. Μέθοδος	46
2.1 Δείγμα	46
2.2 Εργαλεία	47
2.3 Μεταβλητές.....	47
2.4 Στατιστική ανάλυση	49
3. Αποτελέσματα	49
3.1 Επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου ανά χώρα	49
3.2 Αποτελέσματα ανά χώρα και κοινωνική διάσταση της ευημερίας	50
3.2.1 Σχολικός εκφοβισμός ανά χώρα	50
3.2.2 Συνεργασία και ανταγωνισμός των μαθητών, ανά χώρα	53
3.2.3 Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο	63
3.2.4 Γονική εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες των μαθητών	69
3.3 Αποτελέσματα ανά χώρα και σχολικούς παράγοντες	72
3.3.1 Εκπαιδευτικό στυλ και διδακτικές πρακτικές	72

3.3.1.1 Υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτικών	72
3.3.1.2 Ικανότητα δομής και οργάνωσης του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό.....	76
3.3.1.3 Ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό.....	78
3.3.1.4 Ενθαρρυντική στάση του εκπαιδευτικού.....	84
3.3.1.5 Προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού.....	88
3.3.2 Κλίμα πειθαρχίας ανά χώρα.....	91
3.4 Αποτελέσματα ανά χώρα και ψυχολογική διάσταση της ευημερίας.....	97
3.4.1 Νόημα και ικανοποίηση από τη ζωή	97
3.4.2 Συναισθήματα των μαθητών	100
3.4.3 Αυτο-αποτελεσματικότητα και φόβος αποτυχίας	103
3.4.4 Κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων	111
3.4.5 Μαθησιακοί στόχοι	114
3.5 Αποτελέσματα αναλύσεων των ελληνικών δεδομένων	117
3.5.1 Επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου	117
3.5.2 Κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων.....	120
3.5.3 Θετικά συναισθήματα	122
3.5.4 Ικανοποίηση από τη ζωή.....	124
3.5.5 Αυτό-αποτελεσματικότητα	125
3.5.6 Σχολικός εκφοβισμός	127
3.5.7 Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο.....	128
4. Συζήτηση αποτελεσμάτων	130
4.1 Διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των χωρών.....	130

4.2 Κατανόηση Κειμένου και παράγοντες ευ ζην και σχολικού κλίματος.....	136
5. Συμπεράσματα	146
6. Βιβλιογραφικές αναφορές	148

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Οι διαστάσεις και δείκτες της ευημερίας	33
Πίνακας 2. Οι διαστάσεις και δείκτες του σχολικού κλίματος	35
Πίνακας 3. Κατανομή δείγματος (%) ανά χώρα	46
Πίνακας 4. Παραγκωνισμός των μαθητών (%) ανά χώρα	50
Πίνακας 5. Κοροϊδία εις βάρος των μαθητών (%) ανά χώρα	51
Πίνακας 6. Απειλή εις βάρος των μαθητών από άλλους μαθητές (%), ανά χώρα	52
Πίνακας 7. Αναγνώριση της αξίας της συνεργασίας (%) ανά χώρα	54
Πίνακας 8. Συνεργασία των μαθητών (%) ανά χώρα	55
Πίνακας 9. Αναγνώριση της συνεργασίας ως σημαντική από τους μαθητές (%) ανά χώρα	56
Πίνακας 10. Ευχαρίστηση των μαθητών από τον ανταγωνισμό με άλλους (%) ανά χώρα	57
Πίνακας 11. Ανάγκη των μαθητών να αποδίδουν καλύτερα από άλλους (%) ανά χώρα	58
Πίνακας 12. Αύξηση προσπάθειας κατά τον ανταγωνισμό (%) ανά χώρα	59
Πίνακας 13. Αναγνώριση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών (%) ανά χώρα	60
Πίνακας 14. Ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών (%) ανά χώρα	61
Πίνακας 15. Κοινή αντίληψη των μαθητών ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ τους είναι σημαντικός (%) ανά χώρα	62
Πίνακας 16. Αίσθηση περιθωριοποίησης στο σχολείο (%) ανά χώρα	63
Πίνακας 17. Ευκολία των μαθητών να κάνουν φίλους στο σχολείο (%) ανά χώρα	64
Πίνακας 18. Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο (%) ανά χώρα	65
Πίνακας 19. Αίσθηση αμηχανίας των μαθητών στο σχολείο (%) ανά χώρα	66

Πίνακας 20. Αίσθηση των μαθητών ότι τους συμπαθούν στο σχολείο (%)	
ανά χώρα	67
Πίνακας 21. Αίσθηση μοναξιάς των μαθητών στο σχολείο (%) ανά χώρα	68
Πίνακας 22. Υποστηρικτική στάση των γονέων στην ακαδημαϊκή προσπάθεια των παιδιών τους (%) ανά χώρα	70
Πίνακας 23. Υποστηρικτική στάση των γονέων στις δυσκολίες των παιδιών τους στο σχολείο (%) ανά χώρα	71
Πίνακας 24. Ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τη μάθηση των μαθητών(%) ανά χώρα	72
Πίνακας 25. Παροχή επιπλέον βοήθειας από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές (%) ανά χώρα	73
Πίνακας 26. Βοηθητική στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές (%) ανά χώρα	74
Πίνακας 27. . Επιμονή του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία μέχρι να καταλάβουν οι μαθητές (%) ανά χώρα	75
Πίνακας 28. Παρουσίαση σαφών μαθησιακών στόχων από τον εκπαιδευτικό (%) ανά χώρα	77
Πίνακας 29. Ερωτήσεις κατανόησης από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές (%) ανά χώρα	78
Πίνακας 30. Περίληψη του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό (%) ανά χώρα	79
Πίνακας 31. Υπόδειξη από τον εκπαιδευτικό του τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές (%) ανά χώρα	80
Πίνακας 32. Ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό (%) ανά χώρα	81
Πίνακας 33. Υπόδειξη των σημείων βελτίωσης των μαθητών (%) ανά χώρα	82
Πίνακας 34. Υπόδειξη του τρόπου βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών (%) ανά χώρα	83
Πίνακας 35. Ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού για την έκφραση απόψεων των μαθητών (%) ανά χώρα	84

Πίνακας 36. Συσχέτιση των μαθημάτων με την καθημερινότητα, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (%) ανά χώρα	85
Πίνακας 37. Υπόδειξη από τον εκπαιδευτικό του τρόπου σύνδεσης των πληροφοριών με προηγούμενες γνώσεις (%) ανά χώρα	86
Πίνακας 38. Ερωτήσεις του εκπαιδευτικού για κινητοποίηση των μαθητών (%) ανά χώρα	87
Πίνακας 39. Προσαρμογή του εκπαιδευτικού στις ανάγκες της τάξης (%) ανά χώρα	88
Πίνακας 40. Παροχή ατομικής βοήθειας στους μαθητές σε περίπτωση δυσκολίας κατανόησης των μαθημάτων (%) ανά χώρα	89
Πίνακας 41. Αναπροσαρμογή της δομής του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό όταν οι μαθητές δυσκολεύονται (%) ανά χώρα	90
Πίνακας 42. Αδιαφορία των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό(%) ανά χώρα	92
Πίνακας 43. Ταραχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος (%) ανά χώρα	93
Πίνακας 44. Αναμονή του εκπαιδευτικού μέχρι να ησυχάσουν ο μαθητές (%) ανά χώρα	94
Πίνακας 45. Αδυναμία των μαθητών να εργαστούν σωστά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας(%) ανά χώρα	95
Πίνακας 46. Καθυστέρηση των μαθητών στην εκκίνηση των εργασιών τους (%) ανά χώρα	96
Πίνακας 47. Ξεκάθαρο νόημα των μαθητών στη ζωή τους (%) ανά χώρα	97
Πίνακας 48. Ικανοποιητικό νόημα στη ζωή των μαθητών (%) ανά χώρα	98
Πίνακας 49. Αίσθηση του νοήματος στη ζωή των μαθητών (%) ανά χώρα	99
Πίνακας 50. Αίσθηση χαράς των μαθητών (%) ανά χώρα	100
Πίνακας 51. Κέφι των μαθητών (%) ανά χώρα	101

Πίνακας 52. Ευτυχία των μαθητών (%) ανά χώρα	102
Πίνακας 53. Ικανότητα των μαθητών να τα καταφέρνουν (%) ανά χώρα	103
Πίνακας 54. Αίσθηση περηφάνιας των μαθητών επειδή έχουν πετύχει (%) ανά χώρα	104
Πίνακας 55. Ικανότητα των μαθητών χειρισμού πολλών πραγμάτων ταυτόχρονα (%) ανά χώρα	105
Πίνακας 56. Πίστη στον εαυτό ως βοήθεια στις δύσκολες στιγμές (%) ανά χώρα	106
Πίνακας 57. Ικανότητα των μαθητών να ξεφεύγουν από δύσκολες καταστάσεις (%) ανά χώρα	107
Πίνακας 58. Ανησυχία των μαθητών για το τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτούς όταν αποτυγχάνουν (%) ανά χώρα	108
Πίνακας 59. Φόβος των μαθητών ότι δεν είναι αρκετά ταλαντούχοι όταν αποτυγχάνουν (%) ανά χώρα	109
Πίνακας 60. Αμφιβολία των μαθητών για τα σχέδιά τους, όταν αποτυγχάνουν (%) ανά χώρα	110
Πίνακας 61. Ευχαρίστηση των μαθητών από τη σκληρή δουλειά (%) ανά χώρα	111
Πίνακας 62. Επιμονή των μαθητών στην ολοκλήρωση των εργασιών τους (%) ανά χώρα	112
Πίνακας 63. Ευχαρίστηση των μαθητών όταν βελτιώνονται σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις τους (%) ανά χώρα	113
Πίνακας 64. Στόχος των μαθητών να μάθουν όσο γίνεται περισσότερα (%) ανά χώρα	114
Πίνακας 65. Στόχος των μαθητών να κατανοούν απόλυτα αυτά που διδάσκονται (%) ανά χώρα	115
Πίνακας 66. Στόχος των μαθητών να κατανοήσουν όσο πιο διεξοδικά γίνεται αυτά που διδάσκονται (%) ανά χώρα	116

Πίνακας 67. Σύνοψη πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της επίδοσης στην Κατανόηση Κειμένου	118
Πίνακας 68. Σύνοψη πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της επίδοσης στην Κατανόηση Κειμένου	119
Πίνακας 69. Σύνοψη πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της επίδοσης στην Κατανόηση Κειμένου	119
Πίνακας 70. Σύνοψη πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της επίδοσης στην Κατανόηση Κειμένου	120
Πίνακας 71. Σύνοψη πολλαπλής βηματικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του κινήτρου κατάκτησης δεξιοτήτων των μαθητών	121
Πίνακας 72. Σύνοψη πολλαπλής βηματικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη των θετικών συναισθημάτων	123
Πίνακας 73. Σύνοψη πολλαπλής βηματικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της ικανοποίησης από τη ζωή	124
Πίνακας 74. Σύνοψη πολλαπλής βηματικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της αυτό-αποτελεσματικότητας	126
Πίνακας 75. Σύνοψη πολλαπλής βηματικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του σχολικού εκφοβισμού	127
Πίνακας 76. Σύνοψη πολλαπλής βηματικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της αίσθησης του ανήκειν στο σχολείο	129

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Μέσος όρος των επιδόσεων στην Κατανόηση Κειμένου	50
Γράφημα 2. Παραγκωνισμός των μαθητών από τους άλλους μαθητές, από δραστηριότητες	51
Γράφημα 3. Κοροϊδία εις βάρος των μαθητών από άλλους μαθητές	52
Γράφημα 4. Απειλή εις βάρος των μαθητών από άλλους μαθητές	53
Γράφημα 5. Αναγνώριση από τους μαθητές της αξίας της συνεργασίας	54
Γράφημα 6. Συνεργασία των μαθητών	55
Γράφημα 7. Αναγνώριση της συνεργασίας ως σημαντική από τους μαθητές	56
Γράφημα 8. Ευχαρίστηση των μαθητών από τον ανταγωνισμό με άλλους	57
Γράφημα 9. Ανάγκη των μαθητών να αποδίδουν καλύτερα από άλλους	58
Γράφημα 10. Αύξηση της προσπάθειας κατά τον ανταγωνισμό	59
Γράφημα 11. Αναγνώριση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών	60
Γράφημα 12. Ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών	61
Γράφημα 13. Κοινή αντίληψη των μαθητών ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ τους είναι σημαντικός	62
Γράφημα 14. Αίσθηση περιθωριοποίησης στο σχολείο	64
Γράφημα 15. Ευκολία των μαθητών να κάνουν φίλους στο σχολείο	65
Γράφημα 16. Αίσθηση του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο	66
Γράφημα 17. Αίσθηση αμηχανίας στο σχολείο	67
Γράφημα 18. Αίσθηση των μαθητών ότι τους συμπαθούν στο σχολείο	68
Γράφημα 19. Αίσθηση μοναξιάς των μαθητών στο σχολείο	69
Γράφημα 20. Υποστηρικτική στάση των γονέων ως προς την ακαδημαϊκή προσπάθεια των παιδιών τους	70

Γράφημα 21. Υποστηρικτική στάση των γονέων στις δυσκολίες των παιδιών τους στο σχολείο	71
Γράφημα 22. Ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τη μάθηση των μαθητών	73
Γράφημα 23. Παροχή επιπλέον βοήθειας από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές	74
Γράφημα 24. Βοηθητική στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης	75
Γράφημα 25. Επιμονή του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία μέχρι να καταλάβουν οι μαθητές	76
Γράφημα 26. Παρουσίαση σαφών μαθησιακών στόχων από τον εκπαιδευτικό	77
Γράφημα 27. Ερωτήσεις κατανόησης από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές	78
Γράφημα 28. Περίληψη του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό	79
Γράφημα 29. Υπόδειξη του τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές	80
Γράφημα 30. Ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό	81
Γράφημα 31. Υπόδειξη των σημείων βελτίωσης	82
Γράφημα 32. Υπόδειξη του τρόπου βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών	83
Γράφημα 33. Ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό για την έκφραση των απόψεων των μαθητών	85
Γράφημα 34. Συσχέτιση των μαθημάτων με την καθημερινότητα, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού	86
Γράφημα 35. Υπόδειξη από τον εκπαιδευτικό του τρόπου σύνδεσης των πληροφοριών με προηγούμενες γνώσεις	87
Γράφημα 36. Ερωτήσεις του εκπαιδευτικού για την κινητοποίηση των μαθητών	88
Γράφημα 37. Προσαρμογή του εκπαιδευτικού στις ανάγκες της τάξης	89

Γράφημα 38. Παροχή ατομικής βοήθειας στους μαθητές σε περίπτωση δυσκολίας κατανόησης των μαθημάτων	90
Γράφημα 39. Αναπροσαρμογή της δομής του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό όταν οι μαθητές δυσκολεύονται	91
Γράφημα 40. Αδιαφορία των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό	92
Γράφημα 41. Θόρυβος και ταραχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας	93
Γράφημα 42. Αναμονή του εκπαιδευτικού μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας	94
Γράφημα 43. Αδυναμία των μαθητών να εργαστούν σωστά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας	95
Γράφημα 44. Καθυστερήση των μαθητών στην εκκίνηση των εργασιών τους	96
Γράφημα 45. Ξεκάθαρο νόημα στη ζωή των μαθητών	97
Γράφημα 46. Ανακάλυψη ικανοποιητικού νοήματος από τους μαθητές στη ζωή τους	98
Γράφημα 47. Ξεκάθαρη αίσθηση των μαθητών του τι δίνει νόημα στη ζωή τους	99
Γράφημα 48. Αίσθηση χαράς των μαθητών	100
Γράφημα 49. Κέφι των μαθητών	101
Γράφημα 50. Αίσθηση ευτυχίας των μαθητών	102
Γράφημα 51. Ικανότητα των μαθητών να τα καταφέρνουν	103
Γράφημα 52. Περηφάνια των μαθητών επειδή έχουν πετύχει πράγματα	104
Γράφημα 53. Ικανότητα των μαθητών ταυτόχρονου χειρισμού πολλών πραγμάτων	105
Γράφημα 54. Πίστη στον εαυτό ως βοήθεια στις δυσκολίες	106
Γράφημα 55. Ικανότητα των μαθητών να ξεφεύγουν από δύσκολες καταστάσεις	107

Γράφημα 56. Ανησυχία των μαθητών για το τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτούς όταν αποτυγχάνουν	108
Γράφημα 57. Φόβος των μαθητών ότι δεν είναι αρκετά ταλαντούχοι όταν αποτυγχάνουν	109
Γράφημα 58. Αμφιβολία των μαθητών για τα σχέδιά τους, όταν αποτυγχάνουν	110
Γράφημα 59. Ευχαρίστηση των μαθητών από τη σκληρή δουλειά	111
Γράφημα 60. Επιμονή των μαθητών στην ολοκλήρωση των εργασιών τους	112
Γράφημα 61. Ευχαρίστηση των μαθητών όταν βελτιώνονται σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις τους	113
Γράφημα 62. Στόχος των μαθητών να μάθουν όσο περισσότερα μπορούν ανά χώρα	115
Γράφημα 63. Στόχος των μαθητών να κατανοούν απόλυτα αυτά που διδάσκονται ανά χώρα	116
Γράφημα 64. Στόχος των μαθητών να κατανοήσουν όσο πιο διεξοδικά γίνεται αυτά που διδάσκονται, ανά χώρα	117

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία σηματοδοτεί την ολοκλήρωση των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση τη «Συμβουλευτική Εφαρμοσμένη σε Εκπαιδευτικά και Κοινωνικά Πλαίσια» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στους καθηγητές και τους συναδέλφους μου για τη συνεργασία μας και για τις γνώσεις και εμπειρίες που απέκτησα καθ' όλη τη διάρκεια του τριετούς κύκλου σπουδών μου.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επιβλέποντα της εργασίας μου κ. Εμβαλωτή Αναστάσιο. Η συνεχής υποστήριξη και οι εποικοδομητικές συμβουλές του ήταν πολύτιμες καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας, η οποία και πραγματοποιήθηκε σε ένα άριστο κλίμα συνεργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους Καθηγητές κ. Μπρούζο Ανδρέα και κ. Γκόγκα Θεμιστοκλή που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην τριμελή επιτροπή εξέτασης της εργασίας μου.

Τέλος, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου Δημήτρη και Μίνα, την αδερφή μου Βιολέττα, τον Δημήτρη και όλους μου τους φίλους για την συνεχή υποστήριξή τους, τις συμβουλές και την υπομονή τους τα τελευταία τρία χρόνια και ειδικότερα κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Τους ευχαριστώ που ήταν δίπλα μου και αφιερώνω σε αυτούς τη διπλωματική μου εργασία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα σημαντικότερα ερωτήματα που υφίστανται στον εκπαιδευτικό χώρο τη σύγχρονη εποχή, αποτελεί ο εντοπισμός των παραγόντων που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό και που μπορούν να βελτιώσουν τη λειτουργία του αλλά και τις επιδόσεις των μαθητών του. Μέσω του διαγωνισμού PISA, που διεξάγεται κάθε τρία χρόνια, εκτός από την αξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των δεκαπεντάχρονων μαθητών, κάθε συμμετέχουσα χώρα μπορεί να εντοπίσει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του εκπαιδευτικού της συστήματος, με σκοπό να τα ενισχύσει και να τα βελτιώσει, ώστε το σχολείο να γίνει πιο αποτελεσματικό.

Εκτός από την αξιολόγηση των αντικειμενικών γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση και στους παράγοντες που επηρεάζουν την κατάσταση της ευημερίας τους στο σχολικό πλαίσιο. Το σχολείο είναι ένας χώρος όπου οι μαθητές περνούν μεγάλο μέρος της παιδικής και εφηβικής ηλικίας τους και κατέχει σημαντική θέση στη ζωή τους και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους. Η κατανόηση της επιρροής που ασκούν οι σχολικές εμπειρίες στους μαθητές, είναι μία σύνθετη διαδικασία αφού πρέπει να ληφθούν υπόψη παράγοντες που αφορούν την ψυχολογική λειτουργία των μαθητών, την κοινωνικοποίησή τους, την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς και παράγοντες της διδακτικής διαδικασίας, όμως η αξία της κατανόησης αυτής είναι σημαντική, καθώς, μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων και στη βελτίωση της ζωής των μαθητών (Anderson και συν., 2015).

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε, με σκοπό την παρουσίαση και σύγκριση των αποτελεσμάτων δέκα χωρών μελών του ΟΟΣΑ που συμμετείχαν στην αξιολόγηση PISA 2018, με έμφαση στα αποτελέσματα της Ελλάδας. Ειδικότερα, στην έρευνα μελετάται πώς και από ποιούς παράγοντες επηρεάζεται η επίδοση των μαθητών, καθώς, επίσης, πώς συγκεκριμένοι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα επηρεάζουν το ευ ζην των μαθητών.

Στο πρώτο κεφάλαιο, αρχικά παρουσιάζεται συνοπτικά ο σκοπός του διαγωνισμού PISA. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις έννοιες ευ ζην (well-being) και σχολικό κλίμα, καθώς θεωρούνται βασικές θεωρητικές έννοιες στην έρευνα PISA 2018. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται οι διαστάσεις και οι δείκτες που συνθέτουν τη συναισθηματική πτυχή του ευ ζην (εαυτός, σχολικό περιβάλλον και εξωσχολικό

περιβάλλον). Ακόμα, γίνεται αναφορά στους δείκτες του σχολικού κλίματος και στις κατηγορίες στις οποίες διακρίνονται (διδασκαλία και σχολική κοινότητα). Επιπλέον, παρατίθενται τα κριτήρια επιλογής των χωρών για τη διεξαγωγή των αναλύσεων της παρούσας έρευνας. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζεται το ερευνητικό πρόβλημα, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Παρουσιάζονται πληροφορίες για τον πληθυσμό, τη διαδικασία της έρευνας, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, αλλά και για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Εφαρμόστηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι Pearson r , πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση (multiple linear regression) και βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση (stepwise regression) με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS20.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ανά χώρα αλλά και μεμονωμένα για την Ελλάδα και ακολουθεί στο τέταρτο κεφάλαιο η συζήτηση των αποτελεσμάτων και η σύνδεσή τους με ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα και αναφέρονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1 Έρευνα PISA

Το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Students Assessment), συντονίζεται και υλοποιείται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) κάθε τρία έτη από το 1997, σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις των συμμετεχουσών χωρών και οικονομιών. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της έρευνας πραγματοποιείται από τη Διεθνή Κοινοπραξία Οργανισμών και σε κάθε χώρα ορίζεται το Εθνικό Κέντρο PISA που επιβλέπει την υλοποίηση του προγράμματος. Φορέας υλοποίησης του PISA 2018 στην Ελλάδα ήταν το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Η έρευνα PISA αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο 15χρονοι μαθητές, πέρα από τις γνώσεις της υποχρεωτικής τους εκπαίδευση, έχουν κατακτήσει και τις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν επαρκώς στη σύγχρονη κοινωνία εφαρμόζοντας αποτελεσματικά τις δεξιότητες αυτές εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Στην έρευνα αξιολογούνται τρεις γνωστικοί τομείς, η κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και η φυσική. Οι αξιολογήσεις PISA οργανώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε σε κάθε κύκλο να εξετάζεται σε βάθος ένας από τους τομείς αξιολόγησης. Η έρευνα PISA 2018, η έβδομη έκδοση της μελέτης, επικεντρώνεται στον εγγραμματισμό στην Κατανόηση Κειμένου. Ο εγγραμματισμός στην Κατανόηση Κειμένου, αφορά την ικανότητα ενός ατόμου να διαβάζει, να κατανοεί, να χρησιμοποιεί και να αξιολογεί πληροφορίες γραπτού λόγου, με σκοπό να πετύχει τους στόχους του, να διευρύνει τις γνώσεις και τις δυνατότητές του, ώστε να επικοινωνεί αποτελεσματικά τις απόψεις του και να συμμετέχει επαρκώς στην κοινωνία (OECD, 2019).

1.1.1 Δείγμα

Στην έρευνα PISA 2018 συμμετείχαν 710.000 δεκαπεντάχρονοι μαθητές, που αντιπροσώπευαν 31.000.000 εκατομμύρια μαθητές από 79 χώρες/οικονομίες μέλη του ΟΟΣΑ. Οι μαθητές προέρχονταν από ιδιωτικά και δημόσια σχολεία και βρίσκονταν στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης.

1.1.2 Εργαλεία

Το γνωστικό τεστ στην έρευνα PISA στοχεύει στην αξιολόγηση του επιπέδου απόκτησης ικανοτήτων στον τομέα της κατανόησης κειμένου, των μαθηματικών και της φυσικής και το ερωτηματολόγιο των μαθητών συγκεντρώνει πληροφορίες για τους ίδιους τους μαθητές, το οικογενειακό τους υπόβαθρο καθώς και το σχολικό και μαθησιακό τους περιβάλλον.

Η κλίμακα για την γνωστική επίδοση στην έρευνα PISA έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με διεθνώς αναγνωρισμένα θεωρητικά πλαίσια. Σύμφωνα με το αξιολογικό πλαίσιο της έρευνας PISA 2018, ο εγγραμματισμός στην Κατανόηση Κειμένου αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε πραγματικές καταστάσεις, κατανοώντας και ερμηνεύοντας μορφές γραπτού λόγου και αξιοποιώντας γραπτές πληροφορίες, καθώς και στην ικανότητά τους να αναλύουν, να σκέφτονται λογικά και να επικοινωνούν αποτελεσματικά τα ευρήματά τους (OECD, 2019). Συγκεκριμένα, στην έρευνα εξετάζονται τρεις διεργασίες, ο εντοπισμός πληροφοριών, η κατανόηση και ερμηνεία ενός κειμένου και η αξιολόγηση του περιεχομένου του κειμένου.

1.1.3 Διαδικασία

Η αξιολόγηση PISA 2018 πραγματοποιήθηκε την Άνοιξη του 2018 και συμμετείχαν μαθητές μετά από τυχαία δειγματοληψία από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης. Διήρκησε δύο ώρες για κάθε μαθητή/μαθήτρια, περιείχε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και ερωτήσεις ανοικτού τύπου και πραγματοποιήθηκε μέσω υπολογιστή στις περισσότερες χώρες. Τα ερωτηματολόγια περιείχαν ερωτήσεις που αφορούσαν το οικογενειακό, πολιτιστικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, τις αντιλήψεις των μαθητών για τη διαδικασία της μάθησης και τις συνήθειές τους εντός και εκτός του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, το πλαίσιο διδασκαλίας, το μέγεθος της τάξης, το σχολικό κλίμα καθώς και το ενδιαφέρον, τα κίνητρα και την δέσμευση των μαθητών.

Η επιλογή των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα PISA 2018, πραγματοποιήθηκε έπειτα από συνεννόηση των συμμετεχουσών χωρών με τον Διεθνή Φορέα Υλοποίησης του προγράμματος. Σύμφωνα με τη διαδικασία που

ακολουθείται όπως έχει καθοριστεί από τον ΟΟΣΑ, αρχικά, προτείνονται ερωτήσεις από όλες τις χώρες στον Διεθνή Φορέα υλοποίησης του προγράμματος, ο οποίος με τη σειρά του προτείνει επιπλέον ερωτήσεις. Εν συνεχεία, γίνεται έλεγχος προκειμένου να αποκλεισθούν οι ερωτήσεις που προωθούν προκαταλήψεις πολιτισμικού χαρακτήρα, ώσπου τέλος, χρησιμοποιούνται οι ερωτήσεις για τις οποίες θα υπάρχει ομόφωνη έγκριση. Ακόμη, προηγείται μία δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες, πριν από τη διεξαγωγή της τελικής αξιολόγησης, και όποιες ερωτήσεις κριθεί ότι έχουν πολύ χαμηλό ή πολύ υψηλό βαθμό δυσκολίας, αφαιρούνται για όλες τις χώρες (www.kee.gr/attachments/file/pisa_faq_Page451.htm).

Στους μαθητές χορηγήθηκε, επίσης, ένα ερωτηματολόγιο διάρκειας 35 λεπτών που αντλούσε πληροφορίες για τους ίδιους, τη ζωή τους εκτός σχολείου και τις εμπειρίες τους από το σχολείο. Ακόμα, σε 52 χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, προσφέρθηκε ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τη στάση των μαθητών απέναντι στη χρήση υπολογιστών και Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν υπολογιστές, καθώς και ένα ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας, σε 32 χώρες/οικονομίες συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, το οποίο συγκέντρωνε πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με την διακοπή της σχολικής εκπαίδευσης και την προετοιμασία των μαθητών για την μελλοντική τους σταδιοδρομία. Επίσης, ένα από τα πέντε συμπληρωματικά ερωτηματολόγια που προσφέρθηκαν ως επιλογές στην έρευνα PISA 2018, ήταν και το ερωτηματολόγιο για το ευ ζην (Well-being questionnaire), το οποίο συγκέντρωνε πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για την κατάσταση της υγείας τους, την ικανοποίησή τους από τη ζωή καθώς και τις κοινωνικές τους επαφές και δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου, το οποίο χορηγήθηκε σε 9 μόνο χώρες/οικονομίες (OECD, 2019).

Επιπλέον, προσφέρθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τους γονείς, με επίκεντρο τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, την υποστήριξή τους στη διαδικασία μάθησης στο σπίτι, τις προσδοκίες τους σχετικά με την σταδιοδρομία των παιδιών τους και το κοινωνικό τους υπόβαθρο (μετανάστης / μη μετανάστης), καθώς και το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών, σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους, και τις πρακτικές

διδασκαλίας τους. Σχεδιάστηκαν, μάλιστα, ξεχωριστά ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς των εξεταζόμενων μαθημάτων και για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Οι διευθυντές των σχολείων συμπλήρωσαν, επίσης, ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε το σχολικό σύστημα και το μαθησιακό περιβάλλον (<http://iep.edu.gr/pisa/index.php/pisa-main/tools>).

Όλα τα δεδομένα που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια, συμβάλλουν στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η επίδοση των μαθητών στην έρευνα PISA συνδέεται με το μεταναστευτικό τους υπόβαθρο, το φύλο και το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο, αλλά και στη διερεύνηση της στάσης τους απέναντι στο σχολικό περιβάλλον και τη διαδικασία της μάθησης. Οι απαντήσεις των μαθητών βαθμολογήθηκαν βάσει κατηγοριών και όχι βαθμών για κάθε απάντηση. Οι μαθητές που διέπρεψαν ακόμα και στα πιο απαιτητικά θέματα και πήραν την υψηλότερη βαθμολογία κατατάχθηκαν στις μεγαλύτερες κατηγορίες 5 και 6, ενώ, εκείνοι που δεν ανταπεξήλθαν ούτε στα πιο απλά θέματα κατατάχθηκαν στην κατηγορία 1 (OECD, 2019).

1.1.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας και εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου της έρευνας PISA 2018, αξιοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS v.21 καθώς και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha, ο οποίος κυμαίνεται από 0 έως 1, με τιμές άνω του 0,7 να δηλώνουν υψηλή εσωτερική συνέπεια και να θεωρούνται ικανοποιητικές.

1.2 Ευ ζην (Well-being)

Η έννοια του ευ ζην, ή αλλιώς, έννοια της ευημερίας, αποτελεί τον έναν από τους δύο βασικούς θεματικούς άξονες που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα. Το ευ ζην αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια, που τα τελευταία χρόνια επεκτείνεται σε πολλούς τομείς και ορίζεται ως η ποιότητα ζωής των ανθρώπων και του βιοτικού τους επιπέδου, και διαμορφώνεται τόσο από αντικειμενικούς υλικούς παράγοντες, όσο και από υποκειμενικούς συναισθηματικούς παράγοντες (Casas, 2004). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, όταν η υγεία προσδιορίζεται από την οπτική του ευ

ζην, δεν σημαίνει απλώς απουσία ασθένειας, αλλά και σωματική, ψυχική και κοινωνική ευημερία (WHO, 1958 όπ. αναφ. στο Noble, T. και συν., 2008). Το ζήτημα του ευ ζην των μαθητών μελετάται σε διεθνές επίπεδο με έρευνες που διεξάγονται από μεγάλους οργανισμούς, όπως η UNICEF και ο ΟΟΣΑ, στις οποίες εξετάζονται οι επιδόσεις των μαθητών αναφορικά με συγκεκριμένους δείκτες του ευ ζην και επιχειρείται η συσχέτιση αυτών με εκπαιδευτικούς παράγοντες (Simmons και συν., 2015). Το ευ ζην των μαθητών, όπως μελετάται στην έρευνα PISA, αναφέρεται στην ψυχολογική, γνωστική, υλική, κοινωνική και σωματική λειτουργία τους, η ομαλή λειτουργία των οποίων είναι απαραίτητη ώστε να ζήσουν μία ικανοποιητική, ευτυχισμένη ζωή (OECD, 2017).

Η γνωστική διάσταση αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση των μαθητών όσον αφορά την απόκτηση ειδικών δεξιοτήτων σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο που εξετάζεται σε κάθε κύκλο. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογούνται η αυτο-αποτελεσματικότητα, το ευρύ ενδιαφέρον και το κίνητρο για την κατάκτηση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου.

Η ψυχολογική διάσταση περιλαμβάνει την ψυχολογική λειτουργία των μαθητών σε σχέση με πτυχές της εκπαίδευσης, όπως οι προσδοκίες τους για την σταδιοδρομία και την εκπαίδευσή τους, καθώς και σε σχέση με το κίνητρο για επιτυχία, το άγχος μάθησης και τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή.

Η διάσταση της φυσικής κατάστασης αξιολογεί δύο πτυχές του τρόπου ζωής των μαθητών, την ποσότητα και συχνότητα της φυσικής δραστηριότητας και τις διατροφικές τους συνήθειες. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται ερωτήσεις για τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε άθλημα πριν ή μετά το σχολείο, για τη συχνότητα των μαθημάτων φυσικής αγωγής στο σχολείο αλλά και της μέτριας ή έντονης άθλησής τους εκτός σχολείου καθώς και για τις διατροφικές συνήθειες των μαθητών, πριν και μετά το σχολείο.

Η κοινωνική διάσταση του ευ ζην είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η ποιότητα των σχέσεων 15χρονων μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλικούς τους συνδέεται στενά με την υποκειμενική αντίληψη του ευ ζην. Ειδικότερα, αξιολογούνται πέντε πτυχές της κοινωνικής διάστασης του ευ ζην. Αξιολογείται η αίσθηση του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο και οι εμπειρίες τους από τη διαδικασία της μάθησης, οι οποίες με τη σειρά τους αξιολογούνται μέσω της αξίας που δίνουν στην συνεργατική μάθηση και της απόλαυσης που προκύπτει από

αυτή. Ακόμα, αξιολογείται η σχέση των μαθητών-εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών για την αμερόληπτη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους. Η σχέση με τους συνομηλίκους μετρήθηκε από τις κοινωνικές επαφές των μαθητών με τους συνομηλίκους τους και από το αν υπήρξαν ποτέ θύματα σχολικού εκφοβισμού και η σχέση με τους γονείς αξιολογείται μέσω της κλίμακας γονικής υποστήριξης και σύνδεσης με τους γονείς.

Τέλος, η υλική διάσταση του ευ ζην υπολογίζεται βάσει των υλικών πόρων που διατίθενται στα σπίτια των μαθητών και καθιστούν τους γονείς ικανούς να καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών τους, της εργασιακής κατάστασης των γονέων, καθώς και της υποδομής του σχολείου τους και του αν το σχολείο αυτό προωθεί την υγιή ανάπτυξη των μαθητών.

Σύμφωνα με τις Borgononi και Pal (2016), το ευ ζην είναι μία πολύπλοκη και πολυδιάστατη κατασκευή που δεν μπορεί να μετρηθεί από έναν μοναδικό δείκτη. Είναι «μία δυναμική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από μαθητές που έχουν την ικανότητα και την ευκαιρία να εκπληρώσουν τους προσωπικούς και τους κοινωνικούς τους στόχους. Περιλαμβάνει πολλαπλές διαστάσεις της ζωής των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της γνωστικής, της ψυχολογικής, της διάστασης φυσικής κατάστασης, της κοινωνικής και της υλικής (OECD, 2017). Μπορεί να μετρηθεί μέσω υποκειμενικών και αντικειμενικών δεικτών, οι οποίοι αφορούν τις ικανότητες, τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις συνθήκες ζωής των μαθητών».

Στην έρευνα PISA 2018, το ευ ζην των μαθητών αξιολογείται από την πλευρά του εαυτού, δηλαδή, από την οπτική της φυσικής κατάστασης των μαθητών, από την πλευρά της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων που κατέχουν και του πώς αισθάνονται για τους ίδιους και τη ζωή τους, καθώς και από τις εμπειρίες τους στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτό (OECD, 2019). Η ικανοποίηση από τη ζωή, δηλαδή, μία αξιολόγηση της ποιότητας ζωής ενός ατόμου, αποτελεί, επίσης, σημαντική πτυχή του ατομικού υποκειμενικού ευ ζην (Diener και συν., 1999) και η διερεύνησή της στην έρευνα PISA πραγματοποιείται με τη χρήση ερωτήσεων όπως, «Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι με τη ζωή σου συνολικά αυτές τις μέρες;» (OECD, 2013· OECD, 2019). Στόχος της έρευνας PISA 2018 αποτελεί η ένωση αυτών των διαφορετικών πτυχών του ευ ζην με σκοπό τη δημιουργία ενός ενιαίου μοντέλου που να καλύπτει ικανοποιητικά τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του,

συμπεριλαμβάνοντας αντικειμενικούς και υποκειμενικούς δείκτες, που θα περιγράφουν τις διαστάσεις της ποιότητας ζωής των μαθητών.

1.3 Διαστάσεις και δείκτες της ποιότητας ζωής

Για την μέτρηση του συναισθηματικού ευ ζην, οι προτεινόμενοι δείκτες βασίζονται τόσο στα θετικά, όσο και στα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών, καθώς, επίσης χρησιμοποιούνται και ερωτήσεις που αφορούν πολύ συγκεκριμένες δραστηριότητες ή συναισθηματικές καταστάσεις που βίωσαν οι μαθητές για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Οι διαστάσεις της ποιότητας ζωής περιλαμβάνουν: α) τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή, β) την έννοια του εαυτού, που περιλαμβάνει την έννοια της υγείας, την εκπαίδευση, τις δεξιότητες και την ψυχολογική λειτουργία των μαθητών, γ) το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο περιλαμβάνονται οι κοινωνικές συνδέσεις και τα σχολικά καθήκοντα των μαθητών και, τέλος, δ) το εξωσχολικό περιβάλλον που περιλαμβάνει τις κοινωνικές συνδέσεις εκτός σχολείου, τις υλικές συνθήκες διαβίωσης και τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών (OECD, 2019).

Οι δείκτες της ποιότητας ζωής χαρακτηρίζονται ως αντικειμενικοί και υποκειμενικοί, εκ των οποίων, οι δεύτεροι αφορούν τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα και την ικανοποίηση των μαθητών. Παρακάτω παρουσιάζονται οι δείκτες της ποιότητας ζωής των μαθητών, όπως περιγράφονται στην έρευνα PISA 2018, ανά διάσταση: εαυτός, σχολικό περιβάλλον και περιβάλλον εκτός σχολείου.

1.3.1 Ποιότητα ζωής και εαυτός

Η πρώτη διάσταση της ποιότητας ζωής των μαθητών, ο εαυτός, περιλαμβάνει τρεις υποδιαστάσεις: α) την υγεία, β) την εκπαίδευση και τις δεξιότητες και γ) την ψυχολογική λειτουργία των μαθητών.

Η ποιότητα της υγείας των μαθητών υπολογίζεται με τη χρήση τόσο αντικειμενικών εργαλείων μέτρησης που προτείνονται στην έρευνα PISA 2018, όπως ο δείκτης μάζας σώματος BMI που εντοπίζει εάν κάποιος είναι υπέρβαρος ή αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας (Garrow και Webster, 1985, όπ. αναφ. στο OECD 2019), όσο και υποκειμενικών δεικτών. Οι τελευταίοι παρέχουν σημαντικές

πληροφορίες για τη συνολική κατάσταση της υγείας των μαθητών, αλλά και για άλλα χαρακτηριστικά τους, όπως την ικανοποίησή τους από την εικόνα του σώματός τους (Rudd and Lennon, 2000, όπ. αναφ. στο OECD, 2019), την ικανοποίησή τους από την ποιότητα ύπνου και παράπονα για ψυχοσωματικά προβλήματα.

Όσον αφορά την εκπαίδευση και τις δεξιότητες των μαθητών, η αντίληψή τους σχετικά με την ικανότητά τους να φέρνουν εις πέρας συγκεκριμένες ακαδημαϊκές υποχρεώσεις, αλλά και η εμπιστοσύνη που επιδεικνύουν στον εαυτό και στις ικανότητές τους, αποτελούν σημαντικές πτυχές του συνολικού ευ ζην. Οι αντικειμενικοί δείκτες των δεξιοτήτων των μαθητών, προκύπτουν από την αξιολόγηση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών στην έρευνα PISA 2018, όσον αφορά την Κατανόηση Κειμένου. Οι υποκειμενικοί δείκτες, είναι οι ερωτήσεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα και τον φόβο αποτυχίας των μαθητών, οι οποίες περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο των μαθητών της έρευνας PISA 2018 και συλλέγουν πληροφορίες για τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις ικανότητές τους και την ικανοποίησή τους από το επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων τους.

Τέλος, η ψυχολογική λειτουργία, που συναντάται και ως «ευδαιμονική ευεξία» ή «άνθηση», σχετίζεται με την υποκειμενική, βασιζόμενη στον εαυτό κατασκευή του ευ ζην και αφορά την αίσθηση του νοήματος στη ζωή, τη δέσμευση κάποιου σε έναν σκοπό και τη βαθύτερη σύνδεση με σημαντικούς άλλους, με απώτερο σκοπό την «καλή ζωή» (Seligman, 2013). Η ψυχολογική λειτουργία των μαθητών περιλαμβάνει ακόμη, την ικανότητα, την αυτονομία και την αισιοδοξία (OECD, 2013) και μελετάται από την οπτική του εαυτού, καθώς περιλαμβάνει παράγοντες που σχετίζονται μόνο με την έννοια του εαυτού.

1.3.2 Ποιότητα ζωής και σχολικό περιβάλλον

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες σχετικά με το ευ ζην των μαθητών και των νέων γενικότερα και έχουν προταθεί πολιτικές και προγράμματα για την ενίσχυσή της, με τις σχολικές μονάδες να κατέχουν βασικούς ρόλους στη διαδικασία αυτή, αφού οι μαθητές περνούν ένα σημαντικό μέρος της παιδικής και εφηβικής τους ηλικίας στο σχολικό περιβάλλον (Anderson και Graham, 2015). Στην έρευνα PISA 2018, προτείνονται δύο βασικές υποκατηγορίες της ποιότητας ζωής των μαθητών που

σχετίζεται με το σχολικό περιβάλλον και αυτές είναι οι κοινωνικές συνδέσεις των μαθητών εντός σχολείου και τα σχολικά τους καθήκοντα.

Οι κοινωνικές συνδέσεις των μαθητών στο σχολείο, δηλαδή, οι αλληλεπιδράσεις τους με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αποτελούν δείκτη του σχετιζόμενου με το σχολείο ευ ζην. Η ύπαρξη αυτών των κοινωνικών σχέσεων σηματοδοτεί την αίσθηση του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο, το αίσθημα αποδοχής τους από τους άλλους, τον σεβασμό και την κοινωνική υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον, ενώ στον αντίποδα, η μη ύπαρξη αυτών, υποδηλώνει διάκριση εις βάρος των μαθητών και αίσθηση μοναξιάς (Goodenow, 1993).

Η ποιότητα ζωής που σχετίζεται με το σχολικό περιβάλλον, αφορά τις εμπειρίες των μαθητών και τις σχέσεις που αναπτύσσουν εντός αυτού, οι οποίες επηρεάζουν την αντίληψή τους για την ποιότητα της ζωής τους. Το σχολικό περιβάλλον, γίνεται καλύτερα κατανοητό μέσω της έννοιας του σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα, αναφέρεται στην ύπαρξη ενός κοινού σκοπού για όλα τα μέλη ενός σχολείου, στη συνέπειά τους με τους κανόνες, καθώς και στις υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Turner και συν., 2014).

Όταν δεν υφίστανται τα παραπάνω και, αντιθέτως, επικρατούν άνισες και εχθρικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τότε γίνεται λόγος για σχολικό εκφοβισμό, ο οποίος ορίζεται ως η συστηματική κατάχρηση εξουσίας εις βάρος κάποιου και χαρακτηρίζεται από την επανάληψη, την πρόθεση για πρόκληση σωματικής βλάβης και την άνιση δύναμη ανάμεσα στον θύτη και στο θύμα (Woods και Wolke, 2004). Ο σχολικός εκφοβισμός, έχει σοβαρές συνέπειες για την πλευρά του θύματος αλλά και του θύτη, τόσο όσον αφορά τις σχολικές τους επιδόσεις, όσο και την ομαλή κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Οι αντικειμενικοί δείκτες για την ύπαρξη αρνητικών και δυσλειτουργικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, είναι οι ερωτήσεις στην έρευνα PISA 2018 που αφορούν τις εμπειρίες των μαθητών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό. Οι ερωτήσεις αυτές χαρακτηρίζονται ως αντικειμενικές, καθώς οι μαθητές απαντούν επιλέγοντας κάποια από τις ήδη σαφώς διατυπωμένες συμπεριφορές και καταστάσεις στις οποίες έχουν εμπλακεί (OECD, 2019). Όσον αφορά τους υποκειμενικούς δείκτες, αποτελούνται από τις ερωτήσεις που σχετίζονται

με τις σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους και τους καθηγητές τους, με την αίσθηση ότι ανήκουν στο σχολείο, καθώς και με το αν αισθάνονται περιθωριοποιημένοι από τους συμμαθητές τους.

Επιπλέον, στο σχολικό περιβάλλον, όταν τα καθήκοντα και οι εργασίες των μαθητών αποκτούν μεγάλο όγκο, τότε είναι πιθανό να παρατηρηθούν άγχος και αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, οι οποίοι προσπαθούν να ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις τους, κάτι το οποίο επιδρά αρνητικά στο ευ ζην τους. Στην έρευνα PISA 2018, οι ερωτήσεις που αξιολογούν το ευ ζην των μαθητών σε σχέση με τα σχολικά καθήκοντα, αναφέρονται στον χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο, όπως οι ώρες που περνούν στο σχολείο, ο χρόνος που χρειάζονται από και προς το σχολείο και οι ώρες που περνούν διαβάζοντας για το σχολείο. Ο υποκειμενικός δείκτης αξιολόγησης του ευ ζην των μαθητών σε σχέση με τα σχολικά καθήκοντα, γίνεται μέσω της καταγραφής των θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων τους σε σχέση με τα σχολικά καθήκοντα.

1.3.3 Ποιότητα ζωής και εξωσχολικό περιβάλλον

Η τρίτη διάσταση της ποιότητας ζωής των μαθητών αποτελείται από τις εμπειρίες τους στο εξωσχολικό περιβάλλον, οι οποίες περιλαμβάνουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών εκτός σχολείου με φίλους και συγγενείς, τις υλικές συνθήκες διαβίωσής τους και τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται στον ελεύθερό τους χρόνο.

Οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με συγγενείς και φίλους εκτός του σχολικού περιβάλλοντος αποτελούν, επίσης, σημαντικό παράγοντα του ευ ζην. Σύμφωνα με τους Barker και Galambos (2003), οι ποιοτικές σχέσεις μεταξύ των εφήβων, καθώς και οι σχέσεις με τους γονείς τους και άλλα μέλη του οικογενειακού τους περιβάλλοντος έχουν θετικές επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι οι φιλίες και οι υγιείς οικογενειακές σχέσεις επηρεάζουν την αίσθηση ικανοποίησης των μαθητών (Suldo και συν., 2014). Για τον λόγο αυτό, στην έρευνα PISA, ο χρόνος που αφιερώνεται από τους μαθητές σε δραστηριότητες με φίλους και γονείς, αξιοποιείται ως αντικειμενικός δείκτης των κοινωνικών συνδέσεων των μαθητών εκτός σχολείου. Παράλληλα, ο υποκειμενικός δείκτης αυτών, είναι οι ερωτήσεις που αφορούν την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι μαθητές από αυτήν τη

συναναστροφή με φίλους και συγγενείς, όπως η ερώτηση σχετικά με την αίσθηση δίκαιης αντιμετώπισής τους από τους γονείς τους.

Η ποιότητα ζωής των μαθητών που σχετίζεται με τις υλικές συνθήκες διαβίωσής τους, εκτιμάται βάσει του κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου της οικογένειας κάθε μαθητή. Ο αντικειμενικός τρόπος εκτίμησης είναι οι ερωτήσεις που αφορούν την οικογενειακή περιουσία, αλλά και το επαγγελματικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, ενώ, ο υποκειμενικός δείκτης των υλικών συνθηκών διαβίωσης είναι οι ερωτήσεις που αφορούν τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με τις συνθήκες ζωής τους (OECD, 2019).

Τέλος, για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, αντικειμενικοί δείκτες είναι τόσο ο συνολικός χρόνος που διαθέτουν για την αναψυχή τους, όσο και ο τρόπος με τον οποίο επιλέγουν να τον αξιοποιήσουν, ενώ, οι υποκειμενικοί δείκτες είναι οι δηλώσεις των μαθητών που σχετίζονται με τα συναισθήματά τους κατά τον ελεύθερό τους χρόνο.

1.4 Οι δείκτες της ποιότητας ζωής των μαθητών

Στην έρευνα PISA 2018, εξετάζονται τέσσερις δείκτες της ποιότητας ζωής των μαθητών: η ικανοποίηση από τη ζωή, τα συναισθήματα των μαθητών, η αυτό-αποτελεσματικότητα και η νοοτροπία ανάπτυξης.

Η ικανοποίηση από τη ζωή αποτελεί έναν ευρέως χρησιμοποιούμενο δείκτη της ποιότητας ζωής (OECD, 2019) και αναφέρεται στη συνολική αξιολόγηση της ζωής των μαθητών, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι. Διαμορφώνεται βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών κάθε μαθητή αλλά και των εμπειριών του από συγκεκριμένα γεγονότα που έχει βιώσει και του έχουν προκαλέσει θετικά συναισθήματα, όπως χαρά και περηφάνια ή αρνητικά συναισθήματα συναισθήματα, όπως θλίψη και φόβο, ενώ αναλύεται μαζί με το νόημα της ζωής (Diener, 2001· OECD, 2015).

Τα συναισθήματα των μαθητών μαζί με την ικανοποίηση και το νόημα της ζωής αποτελούν υποκειμενικούς δείκτες της ποιότητας ζωής των μαθητών και αναφέρονται στα συναισθήματα και τη διάθεση που εμφανίζουν οι μαθητές σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές. Το υποκειμενικό ευ ζην ορίζεται ως, «οι καλές ψυχικές καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένων των θετικών και αρνητικών

αξιολογήσεων των ανθρώπων για τη ζωή τους καθώς και των συναισθηματικών αντιδράσεων προς τις εμπειρίες τους» (OECD, 2013). Σύμφωνα με την Θεωρία Διεύρυνσης και Δόμησης των θετικών συναισθημάτων (Fredrickson, 2001), τα θετικά συναισθήματα έχουν συσχετιστεί θετικά με την ακαδημαϊκή ανάπτυξη και την ευημερία των μαθητών. Όταν οι μαθητές βιώνουν θετικά συναισθήματα, όπως ευτυχία, αγάπη, και ευχαρίστηση τείνουν να είναι πιο ανοιχτοί σε νέες εμπειρίες, πιο φιλόδοξοι και δημιουργικοί και να βελτιώνονται ακαδημαϊκά.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα, γενικά, αναφέρεται στην πίστη των ανθρώπων σχετικά με την ικανότητά τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και να πετυχαίνουν σε αυτές, ακόμα κι αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Bandura, 1977). Στην έρευνα PISA 2018, ο όρος αυτό-αποτελεσματικότητα ερευνά τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το σύνολο των ικανοτήτων τους και μελετάται σε συνδυασμό με τον, εκ διαμέτρου αντίθετο, όρο του φόβου αποτυχίας των μαθητών. Σύμφωνα με την Κοινωνικογνωστική Θεωρία Μάθησης, οι μαθητές που έχουν την πεποίθηση ότι είναι αποτελεσματικοί σε αυτό που κάνουν, είναι πιθανότερο να προσπαθούν περισσότερο θέτοντας πιο απαιτητικούς στόχους για τους ίδιους.

Τέλος, η νοοτροπία ανάπτυξης αναφέρεται στην αντίληψη ότι η ικανότητα και η ευφυΐα ενός ατόμου είναι κάτι που μπορεί να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί με την πάροδο του χρόνου και είναι θετικά συνδεδεμένη με την έννοια της αυτό-βελτίωσης και της επίτευξης μαθησιακών στόχων (Dweck, 2006; Dweck, 2016), ενώ, έρχεται σε αντίθεση με την πεποίθηση ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με έναν περιορισμένο βαθμό ικανοτήτων και νοημοσύνης, που δεν μεταβάλλεται σημαντικά με την εμπειρία (OECD, 2019).

Πίνακας 1. Οι διαστάσεις και δείκτες της ποιότητας ζωής

Ψυχολογική διάσταση	Γνωστική διάσταση
Ικανοποίηση και νόημα στη ζωή	Νοοτροπία ανάπτυξης
Συναισθήματα των μαθητών	
Αυτό-αποτελεσματικότητα και φόβος αποτυχίας	

1.5 Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα περικλείει το σύνολο της σχολικής εμπειρίας και περιλαμβάνει παράγοντες όπως, η ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, οι κοινωνικές συνδέσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και χαρακτηριστικά οργάνωσης των σχολικών μονάδων (Wang και Degol, 2016). Αναφέρεται στην ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής των μαθητών, δηλαδή, στο επίπεδο ασφάλειας που προσφέρεται στους μαθητές καθώς και στο είδος των σχέσεων που διαμορφώνονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Βασίζεται σε πρότυπα εμπειριών των ανθρώπων από την σχολική τους ζωή και περιλαμβάνει κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και οργανωτικές δομές. (Cohen και συν., 2009· NSCC, 2012).

Σε ένα σχολείο με θετικό κλίμα οι μαθητές αισθάνονται σωματικά και συναισθηματικά ασφαλείς, οι εκπαιδευτικοί είναι υποστηρικτικοί προς τους μαθητές και δείχνουν ενθουσιασμό για το επάγγελμά τους, οι γονείς συμμετέχουν ενεργά και εθελοντικά σε διάφορες δραστηριότητες που αφορούν το σχολείο και όλοι λειτουργούν σε ένα πλαίσιο ομαδικότητας και σεβασμού προκειμένου να δημιουργήσουν ένα λειτουργικό σχολικό περιβάλλον (OECD, 2019). Ευρήματα προηγούμενων μελετών έχουν δείξει ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, όπως επίσης και στη μείωση προβληματικών συμπεριφορών, στην διαμόρφωση κοινών στόχων, αξιών και κανόνων τα οποία καλούνται να ακολουθήσουν όλα τα μέλη μίας σχολικής μονάδας (NSCC, 2007).

Το σχολικό κλίμα είναι μία πολυδιάστατη έννοια που αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις, όπως περιγράφονται στην έρευνα PISA 2018. Η ασφάλεια αποτελεί την πρώτη διάσταση και αναφέρεται σε παραβατικές συμπεριφορές που μπορεί να παρατηρηθούν στο σχολικό περιβάλλον, όπως ο σχολικός εκφοβισμός, η έλλειψη πειθαρχίας στην τάξη, η κατάχρηση ουσιών και η αδικαιολόγητη απουσία από το σχολείο. Η δεύτερη διάσταση είναι η διδασκαλία και η διαδικασία της μάθησης και αναφέρεται σε συμπεριφορές που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως, η στήριξη από τον εκπαιδευτικό, η παροχή ανατροφοδότησης και ο ενθουσιασμός κατά τη διδασκαλία, οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες κι η ικανότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Η τρίτη διάσταση είναι η σχολική κοινότητα, η οποία περιλαμβάνει τις σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς,

την συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα, την γονική εμπλοκή και ευρύτερα την αίσθηση του ανήκειν και την δέσμευση προς το σχολείο. Τέλος, το θεσμικό περιβάλλον θεωρείται η τέταρτη διάσταση του σχολικού κλίματος και αναφέρεται στους σχολικούς πόρους, όπως κτήρια, εγκαταστάσεις, εκπαιδευτικό και τεχνολογικό υλικό και στην οργάνωση του σχολείου και των τμημάτων (OECD, 2019).

Πίνακας 2. Οι διαστάσεις και δείκτες του σχολικού κλίματος

Παραβατική συμπεριφορά των μαθητών	Διδασκαλία και μάθηση	Σχολική κοινότητα
Σχολικός εκφοβισμός	Ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού	Συνεργασία και ανταγωνισμός των μαθητών
Κλίμα πειθαρχίας	Υποστηρικτική στάση του εκπαιδευτικού και διδακτικές πρακτικές	Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο
Αδικαιολόγητη απουσία και αργοπορημένη προσέλευση στο σχολείο	Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και διαδικασία μάθησης	Γονική εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες

1.5.1 Οι δείκτες του σχολικού κλίματος

Η παραβατική συμπεριφορά, όπως προαναφέρθηκε, αναφέρεται στη σωματική και ψυχολογική ασφάλεια των μελών του σχολείου, το κλίμα πειθαρχίας και τη συχνότητα που οι μαθητές εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στον σχολικό εκφοβισμό, το κλίμα πειθαρχίας και την αδικαιολόγητη απουσία και αργοπορημένη προσέλευση των μαθητών στο σχολείο.

Στο σχολικό πλαίσιο, ο εκφοβισμός από τους συνομηλίκους είναι η πιο κοινή μορφή βίας μεταξύ παιδιών και νέων που χαρακτηρίζεται από «επιθετικές, εσκεμμένες πράξεις που εκτελούνται επανειλημμένα από μια ομάδα ή ένα άτομο εναντίον ενός θύματος που δεν μπορεί εύκολα να υπερασπιστεί τον εαυτό του» (Olweus, 1993, όπ. αναφ. στο Menesini & Salmivalli, 2017). Ο σχολικός εκφοβισμός, έχει σοβαρές συνέπειες και για τις δύο πλευρές, τόσο όσον αφορά τις σχολικές τους

επιδόσεις όσο και την ομαλή κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Rivers, 2000, όπ. αναφ. στο OECD, 2017).

Το κλίμα πειθαρχίας αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο τρόπος με τον οποίο η PISA ορίζει το κλίμα πειθαρχίας βασίζεται στο κατά πόσο οι μαθητές στερούνται ευκαιρίες μάθησης εξαιτίας παραβατικών συμπεριφορών που επηρεάζουν το κλίμα της τάξης. Σε μία τάξη με καλά δομημένο περιβάλλον με λιγότερες διακοπές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο χρόνο για να καλύψουν το πρόγραμμα σπουδών και να εφαρμόσουν εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές και έτσι οι μαθητές μπορούν να επικεντρωθούν στο μάθημα με μεγαλύτερη ευκολία (Mostafa και συν., 2018).

Όσον αφορά τη συστηματική αδικαιολόγητη απουσία και αργοπορημένη προσέλευση των μαθητών στο σχολείο επηρεάζει αρνητικά την μαθησιακή διαδικασία. Οι αιτίες που ένας μαθητής επιλέγει να απουσιάσει ή να καταφτάσει αργοπορημένα στο σχολείο ποικίλλουν και μπορεί να αφορούν την μειωμένη αίσθηση δέσμευσης με το σχολείο και τα σχολικά καθήκοντα καθώς και την μειωμένη αίσθηση ότι ανήκουν στο σχολικό περιβάλλον ή να σχετίζονται με ανάγκες στο σπίτι (Gottfried, 2017).

1.5.1.1 Διδασκαλία και μάθηση

Η κατηγορία της διδασκαλίας και μάθησης περιλαμβάνει τις πρακτικές που εφαρμόζονται στις σχολικές τάξεις και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, με την οποία ενισχύεται η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, δηλαδή, τον ενθουσιασμό τους κατά τη διάρκεια τους μαθήματος και την υποστήριξη προς τους μαθητές. Η κατηγορία αυτή, αφορά την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού στο σχολικό πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα, τον ανταγωνισμό και τη συνεργασία των μαθητών, την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο και την γονική εμπλοκή (OECD, 2019).

Τα χαρακτηριστικά που δημιουργούν το προφίλ ενός εκπαιδευτικού που δείχνει ενθουσιασμό για το μάθημά του και το αντικείμενο διδασκαλίας του, συναντώνται τόσο στον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δηλαδή, στην στάση του σώματός του, στις εκφράσεις του προσώπου,

στον τονισμό της φωνής του ή και στη χρήση χιούμορ στο μάθημα, όσο και στο αν αντλεί χαρά και απόλαυση από την διαδικασία της διδασκαλίας (Keller και συν., 2015).

Μαζί με τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη υποστηρικτικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών αποτελεί, επίσης, σημαντική πτυχή του θετικού διαπροσωπικού κλίματος στο σχολείο. Οι υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις στην τάξη χαρακτηρίζονται από ζεστασιά και πραγματοποιούνται σε ένα δομημένο και συνεπές περιβάλλον στην τάξη όπου προωθείται από τον εκπαιδευτικό η αυτονομία των μαθητών (Pitzer και Skinner, 2017).

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι κεντρικής σημασίας για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Στην έρευνα PISA, ζητήθηκε από τους διευθυντές των σχολείων να αναφέρουν τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που μπορούν να προκαλέσουν δυσάρεστο κλίμα στην τάξη και δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η έλλειψη προσαρμοστικότητας και ετοιμότητας και η απουσία τους από το σχολείο (OECD, 2019).

1.5.1.2 Σχολική κοινότητα

Οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών- εκπαιδευτικών, και σε γενικότερο πλαίσιο, μεταξύ των μελών ενός σχολείου, οι οποίες χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, συνεργασία και επικοινωνία, είναι ιδιαίτερα ωφέλιμες για όλους τους μαθητές και περισσότερο για τους μειονεκτούντες (Jennings και Greenberg, 2009). Ευρήματα ερευνών έχουν δείξει ότι, όταν οι μαθητές συνεργάζονται, ανταλλάσσουν και μοιράζονται πληροφορίες σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλο-υποστήριξης, τότε οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις είναι υψηλότερες και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις είναι πιο θετικές (Roseth, Johnson and Johnson, 2008).

Στην αντίθετη περίπτωση, που οι μαθητές βρίσκονται σε ανταγωνισμό μεταξύ τους και δεν εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο, εργάζονται σε ένα κλίμα στο οποίο δεν μοιράζονται, αλλά κρύβουν χρήσιμες πληροφορίες παρεμποδίζοντας την επίτευξη των στόχων τους, τότε παρατηρούνται χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και πιο αδύναμες διαπροσωπικές σχέσεις (Roseth, Johnson and Johnson, 2008).

Η έννοια της αίσθησης του ανήκειν, διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την σχολική τους εμπειρία και συσχετίζεται με την δέσμευση των μαθητών στις σχολικές τους δραστηριότητες και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η αίσθηση του ανήκειν συσχετίζεται θετικά με τα κίνητρα των μαθητών, όπως η προσδοκία επιτυχίας, η προσπάθεια και η αξιολόγηση των σχολικών καθηκόντων (Goodenow, 1993).

Ιδιαίτερα σημαντική για τα κίνητρα των μαθητών για επιτυχία και για το ευ ζην στο σύνολό του, είναι και η γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η γονική συμμετοχή ορίζεται ως η συμμετοχή των γονέων στην ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών τους, τόσο σε θέματα που αφορούν το σπίτι, όσο και τις σχολικές δραστηριότητες (Smit και συν., 2007). Η γονική εμπλοκή διακρίνεται στη συμμετοχή των γονέων σε θεσμούς του σχολείου, όπως το συμβούλιο των γονέων και στη συμμετοχή τους σε καθημερινές σχολικές δραστηριότητες, όπως η συνοδεία των παιδιών σε σχολικές εκδρομές (Karsten και συν., 2006).

1.6 Κριτήρια επιλογής χωρών

Από το σύνολο των χωρών/οικονομιών του ΟΟΣΑ που συμμετείχαν στην έρευνα PISA 2018 επιλέχθηκαν συγκεκριμένες χώρες προκειμένου να τεθούν σε σύγκριση με την Ελλάδα, όσον αφορά τα επίπεδα ευ ζην των μαθητών και τις επιδόσεις τους στην Κατανόηση Κειμένου. Οι χώρες/οικονομίες που επιλέχθηκαν είναι το Βέλγιο, η Εσθονία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιρλανδία, η Ιταλία, η Νορβηγία, η Πορτογαλία και η Ισπανία. Καθεμία από τις παραπάνω χώρες διαθέτει μοναδικά κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά χαρακτηριστικά παρουσιάζοντας, ωστόσο, και ομοιότητες με τις άλλες χώρες.

1.6.1 Επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου PISA 2018

Οι βαθμολογίες που σημείωσαν οι παραπάνω χώρες στην κατανόηση κειμένου εμφανίζουν ομοιότητες αλλά σε κάποιες περιπτώσεις και σημαντικές αποκλίσεις. Η Εσθονία σημείωσε την υψηλότερη βαθμολογία με 523 βαθμούς και ακολουθούν η Ιρλανδία με 518, η Νορβηγία με 499, η Γερμανία με 498, το Βέλγιο με 493, η Γαλλία με 493, η Πορτογαλία με 492, η Ιταλία με 476, με την Ελλάδα να έχει σημειώσει την χαμηλότερη βαθμολογία με 457 βαθμούς και με μέσο όρο του ΟΟΣΑ 487.

1.6.2 Χώρες που επηρεάστηκαν από την οικονομική κρίση

Η οικονομική κρίση του 2008 είχε σημαντικές επιπτώσεις σε όλες τις προαναφερθείσες ευρωπαϊκές χώρες μεταξύ άλλων, ωστόσο, κάποιες ανέκαμψαν γρηγορότερα από τις άλλες. Η Εσθονία επηρεάστηκε από την οικονομική κρίση έντονα καθώς ήταν από τις πιο ανεπτυγμένες ευρωπαϊκές χώρες, εφάρμοσε, όμως, οικονομικά μέτρα νωρίτερα από άλλες χώρες του ΟΟΣΑ, με σκοπό την άμεση ανάκαμψή της (Savi και Randma-Liiv, 2015). Η Ιρλανδία, επίσης, ήταν από τις πρώτες χώρες που επηρεάστηκαν από την οικονομική κρίση λόγω της στενής σύνδεσής της με την Αμερικανική οικονομία από όπου και ξεκίνησε η κρίση (Krajewska, 2014).

Σύμφωνα με τον Bull (2018), στις χώρες που επηρεάστηκαν έντονα από την κρίση και είχαν τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας το 2009 συμπεριλαμβάνονται η Ιταλία, η Γερμανία, η Γαλλία και το Βέλγιο, ενώ από το 2016 και μετά κυρίως η Ισπανία και η Ελλάδα. Ταυτόχρονα, οι χαμηλότεροι μισθοί εργαζομένων παρατηρήθηκαν στην Ελλάδα, την Πορτογαλία και την Εσθονία και μαζί με την Ισπανία αποτελούν τις χώρες με τα χαμηλότερα έσοδα από το 2014 και μετά (Bull, 2018). Η Νορβηγία, επλήγη λιγότερο από άλλες ευρωπαϊκές χώρες πετυχαίνοντας μικρότερη οικονομική στασιμότητα και χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας (Grytten and Hunnes, 2014).

1.6.3 Γεωγραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά

Η επιλογή των χωρών βασίστηκε, επίσης, στην ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν ως προς την γεωγραφική τους τοποθεσία αλλά και τα κοινωνικό-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Οι χώρες διακρίνονται σε αυτές που βρίσκονται στην δυτική Ευρώπη (Γαλλία, Γερμανία και Βέλγιο), στη νοτιοδυτική Ευρώπη (Ισπανία, Πορτογαλία, Ιταλία, Ελλάδα) και στη βόρεια Ευρώπη (Εσθονία, Ιρλανδία, Νορβηγία). Οι χώρες της βόρειας και δυτικής Ευρώπης χαρακτηρίζονται γενικά από δροσερά καλοκαίρια και κρύους χειμώνες, ενώ οι χώρες που βρίσκονται νοτιοδυτικά, χαρακτηρίζονται από το μεσογειακό κλίμα, έχουν ζεστό και ξηρό καλοκαίρι με έντονη ηλιοφάνεια, ενώ τον χειμώνα οι θερμοκρασίες είναι χαμηλές με έντονη υγρασία.

Υπάρχουν θεωρίες που υποστηρίζουν ότι το κλίμα επηρεάζει την ένταση και συχνότητα των συναισθημάτων στους ανθρώπους. Σύμφωνα με ανθρωπολογικές μελέτες για τις Μεσογειακές χώρες, παρατηρείται ότι στις χώρες της νότιας Ευρώπης υπάρχει πιο συναισθηματικός πολιτισμός σε σχέση με τις χώρες της βόρειας Ευρώπης. Μία εξήγηση είναι ότι, το πιο θερμό κλίμα κάνει τους ανθρώπους να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο εσωτερικό τους γίνεσθαι, να αλληλεπιδρούν περισσότερο και να βιώνουν πιο έντονα συναισθήματα (Pennebaker και συν., 1996, όπ. ανάφ. στο Basabe και συν., 2002). Ωστόσο έχει βρεθεί, επίσης, ότι και το ψυχρό κλίμα είναι πιθανό να σχετίζεται με μεγαλύτερη ευχαρίστηση από συναισθηματικές εμπειρίες (Basabe και συν., 2002). Τα δύο παραπάνω ευρήματα καθιστούν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα την μελέτη και σύγκριση των επιπέδων ευημερίας των μαθητών μεταξύ των βόρειων και νότιων ευρωπαϊκών χωρών.

1.6.4 Διαφορές και ομοιότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα

Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η ύπαρξη διαφορετικών μοντέλων εκπαιδευτικών συστημάτων ανάμεσα στις χώρες της βόρειας και της νοτιοδυτικής Ευρώπης. Σύμφωνα με έρευνα του Demeuse και συν. (2005), η χώρα με το πιο δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να είναι η Ιρλανδία, ενώ στο άλλο άκρο βρίσκονται η Γερμανία, το Βέλγιο και η Ελλάδα.

Όσον αφορά την απασχόληση στον τομέα της εκπαίδευσης, κάποια από τα οφέλη είναι είτε οικονομικά, όπως ο υψηλός μισθός και η μειωμένη πιθανότητα ανεργίας, είτε κοινωνικά, όπως πολιτισμικά οφέλη, η ένταξη σε υψηλότερη κοινωνική βαθμίδα, ο μειωμένος κίνδυνος ατυχημάτων, η ευκαιρία που έχει ο εργαζόμενος να παρέχει ο ίδιος σωστή εκπαίδευση στα παιδιά του κ.ά. (Demeuse και συν., 2005). Από την εν λόγω έρευνα προέκυψε ότι η χώρα όπου η εκπαίδευση φαίνεται να έχει την μεγαλύτερη επιρροή κατά την ενήλικη ζωή είναι η Γερμανία με έμφαση περισσότερο στην κοινωνική αναβάθμιση και όχι τόσο στην οικονομική, σε αντίθεση με την Ελλάδα και την Ιρλανδία. Η Ιταλία και η Πορτογαλία εμφανίζονται να επωφελούνται περισσότερο οικονομικά και λιγότερο κοινωνικά.

Επιπλέον, δεδομένου ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα εξαρτάται από την κοινωνία και την οικονομία στην οποία βρίσκεται, παρατηρήθηκε ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ισπανία, την Ιταλία και την Πορτογαλία είναι λιγότερο ευνοϊκά σε

σχέση με εκείνα άλλων χωρών. Επίσης, οι ανισότητες σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο μεταξύ των ατόμων είναι περισσότερο εμφανείς στην Γαλλία και την Ιταλία και λιγότερο στην Ελλάδα και την Ιρλανδία (Demeuse και συν. 2005).

Στην Γαλλία, την Πορτογαλία και την Ιταλία παρατηρήθηκε, επίσης, ισότιμη κατανομή εκπαιδευτικών και μαθητών στις σχολικές τάξεις και κυρίως στο Βέλγιο και τη Γαλλία εντοπίστηκε η τάση οι μαθητές από μη προνομιούχα κοινωνικά υπόβαθρα να εκπαιδεύονται σε τάξεις με σχετικά μικρό αριθμό μαθητών, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών καθώς και την παροχή βοήθειας όταν χρειάζεται πιο άμεση. Μόνο στην Ελλάδα οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα καθώς και όσων οι γονείς γεννήθηκαν σε άλλη χώρα, δήλωσαν ότι βρίσκονται σε λιγότερο ευνοϊκή θέση από τους άλλους μαθητές. Επιπλέον, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών οι εκπαιδευτικοί με την πιο υποστηρικτική στάση εμφανίζονται στην Ελλάδα, την Ιρλανδία και την Πορτογαλία, σε αντίθεση με την Γερμανία και την Ιταλία. (Demeuse και συν. 2005).

Συνοπτικά, όλα τα παραπάνω κριτήρια που αφορούν τις ομοιότητες και διαφορές των επιλεγμένων χωρών σε σχέση με τα γεωγραφικά, κοινωνικοοικονομικά και εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά και τις επιδόσεις των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου, μπορούν να ενισχύσουν την ερμηνεία των διαφορών και ομοιοτήτων που παρουσιάζονται στα επίπεδα ευ ζην των μαθητών, όπως αυτά προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2018.

1.7 Ερευνητικό πρόβλημα

Το σχολικό κλίμα ερευνήθηκε και συνεχίζει να ερευνάται εδώ και πολλά χρόνια, με έμφαση στον τρόπο που επηρεάζει τους μαθητές και τα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα. Μελέτες έχουν δείξει ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα σχετίζεται με λιγότερα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα των μαθητών (Kuperminec και συν., 1997), καθώς και ότι η ύπαρξη ουσιαστικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών συσχετίζεται με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Crosnoe και συν., 2004). Είναι κοινή παραδοχή ότι ένα σχολικό περιβάλλον, όπου δεν παρατηρούνται συχνά φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και οι σχέσεις εντός αυτού χαρακτηρίζονται από γνησιότητα και σεβασμό, εκτιμάται τόσο από τους μαθητές όσο και από τους

γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, η περαιτέρω μελέτη των συστατικών στοιχείων ενός θετικού σχολικού κλίματος, όπως προκύπτουν από τις δηλώσεις των ιδίων των μαθητών, κρίνεται αναγκαία για τον σχηματισμό μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας, αλλά και για την ενίσχυσή τους με σκοπό την δημιουργία ενός καθολικώς υγιούς σχολικού κλίματος.

1.8 Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στο πώς παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου καθώς επίσης και κάποιες πτυχές του συνολικού ευ ζην.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Το κλίμα πειθαρχίας, η συνεργασία και η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου;
Μηδενική υπόθεση: Το κλίμα πειθαρχίας, η συνεργασία και η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών δεν βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου.
Εναλλακτική υπόθεση: Το κλίμα πειθαρχίας, η συνεργασία και η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου.
2. Η υποστήριξη από τους γονείς, ο σχολικός εκφοβισμός και το νόημα της ζωής βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου;
Μηδενική υπόθεση: Η υποστήριξη από τους γονείς, ο σχολικός εκφοβισμός και το νόημα της ζωής δεν βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου.
Εναλλακτική υπόθεση: Η υποστήριξη από τους γονείς, ο σχολικός εκφοβισμός και το νόημα της ζωής, βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου.
3. Το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η αίσθηση του ανήκειν και η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου;

Μηδενική υπόθεση: Το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η αίσθηση του ανήκειν και η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό δεν βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου.

Εναλλακτική υπόθεση: Το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η αίσθηση του ανήκειν και η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου.

4. Η αυτό-αποτελεσματικότητα, η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, ο ανταγωνισμός, το νόημα από τη ζωή και η συνεργασία των μαθητών επηρεάζουν το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων των μαθητών;

Μηδενική υπόθεση: Η αυτό-αποτελεσματικότητα, η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, ο ανταγωνισμός, το νόημα από τη ζωή και η συνεργασία των μαθητών δεν επηρεάζουν το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων των μαθητών.

Εναλλακτική υπόθεση: Η αυτό-αποτελεσματικότητα, η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, ο ανταγωνισμός, το νόημα από τη ζωή και η συνεργασία των μαθητών επηρεάζουν το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων των μαθητών.

5. Η αυτό-αποτελεσματικότητα, η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, το νόημα από τη ζωή, η υποστήριξη από τους γονείς και οι μαθησιακοί στόχοι επηρεάζουν τα θετικά συναισθήματα των μαθητών;

Μηδενική υπόθεση: Η αυτό-αποτελεσματικότητα, η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, το νόημα από τη ζωή, η υποστήριξη από τους γονείς και οι μαθησιακοί στόχοι δεν επηρεάζουν τα θετικά συναισθήματα των μαθητών.

Εναλλακτική υπόθεση: Η αυτό-αποτελεσματικότητα, η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, το νόημα από τη ζωή, η υποστήριξη από τους γονείς και οι μαθησιακοί στόχοι επηρεάζουν τα θετικά συναισθήματα των μαθητών.

6. Το νόημα από τη ζωή, η αυτό-αποτελεσματικότητα, οι μαθησιακοί στόχοι, ο φόβος αποτυχίας και το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων επηρεάζουν την ικανοποίηση των μαθητών από τη ζωή;

Μηδενική υπόθεση: Το νόημα από τη ζωή, η αυτό-αποτελεσματικότητα, οι μαθησιακοί στόχοι, ο φόβος αποτυχίας και το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων δεν επηρεάζουν την ικανοποίηση των μαθητών από τη ζωή.

Εναλλακτική υπόθεση: Το νόημα από τη ζωή, η αυτό-αποτελεσματικότητα, οι μαθησιακοί στόχοι, ο φόβος αποτυχίας και το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων επηρεάζουν την ικανοποίηση των μαθητών από τη ζωή.

7. Το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων, το νόημα από τη ζωή, οι μαθησιακοί στόχοι και ο φόβος αποτυχίας επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών;

Μηδενική υπόθεση: Το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων, το νόημα από τη ζωή, οι μαθησιακοί στόχοι και ο φόβος αποτυχίας δεν επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών.

Εναλλακτική υπόθεση: Το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων, το νόημα από τη ζωή, οι μαθησιακοί στόχοι και ο φόβος αποτυχίας επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών.

8. Ο σχολικός εκφοβισμός, η συνεργασία, η αυτό-αποτελεσματικότητα και τα θετικά συναισθήματα επηρεάζουν την αίσθηση του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο;

Μηδενική υπόθεση: Ο σχολικός εκφοβισμός, η συνεργασία, η αυτό-αποτελεσματικότητα και τα θετικά συναισθήματα δεν επηρεάζουν την αίσθηση του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο.

Εναλλακτική υπόθεση: Ο σχολικός εκφοβισμός, η συνεργασία, η αυτό-αποτελεσματικότητα και τα θετικά συναισθήματα επηρεάζουν την αίσθηση του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο.

9. Η αίσθηση του ανήκειν, η γονική υποστήριξη, το κλίμα πειθαρχίας και ο ανταγωνισμός επηρεάζουν τον σχολικό εκφοβισμό;

Μηδενική υπόθεση: Η αίσθηση του ανήκειν, η γονική υποστήριξη, το κλίμα πειθαρχίας και ο ανταγωνισμός δεν επηρεάζουν τον σχολικό εκφοβισμό.

Εναλλακτική υπόθεση: Η αίσθηση του ανήκειν, η γονική υποστήριξη, το κλίμα πειθαρχίας και ο ανταγωνισμός επηρεάζουν τον σχολικό εκφοβισμό.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2. Μέθοδος

2.1 Δείγμα

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν δέκα χώρες από το σύνολο των συμμετεχουσών χωρών στην έρευνα PISA 2018: η Ελλάδα, το Βέλγιο, η Γαλλία, η Γερμανία, η Εσθονία, η Ισπανία, η Ιρλανδία, η Ιταλία, η Νορβηγία και η Πορτογαλία. Η Εσθονία και η Ιρλανδία επιλέχθηκαν γιατί σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου, η Νορβηγία, η Γερμανία, το Βέλγιο, η Γαλλία και η Πορτογαλία επειδή σημείωσαν παρόμοια βαθμολογία πάνω από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ και η Ιταλία μαζί με την Ελλάδα γιατί σημείωσαν την χαμηλότερη βαθμολογία στην κατανόηση κειμένου και γιατί η Ελλάδα είναι η χώρα όπου διεξάγεται η παρούσα έρευνα, ενώ για την Ισπανία τα δεδομένα δεν είναι διαθέσιμα.

Συνεπώς, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 88.528 μαθητές (χωρίς τους μαθητές του Βελγίου). Στην Ελλάδα, πήραν μέρος 6.403 μαθητές από 256 σχολεία, εκπροσωπώντας 95.370 δεκαπεντάχρονους μαθητές (το 93% του συνολικού πληθυσμού των 15χρονων της Ελλάδας). Η ηλικία των μαθητών κυμαινόταν από 15 έτη και 3 μήνες έως και 16 έτη και 2 μήνες (μ.ό.= 15,69, τ.α.= 0,28) και προτιμήθηκε καθώς σε αυτή την ηλικία οι μαθητές βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής σχολικής τους εκπαίδευσης. Τα συνοπτικά δεδομένα όλων των χωρών του ΟΟΣΑ χρησιμοποιήθηκαν για τη λήψη των συνολικών αποτελεσμάτων (<http://iep.edu.gr/pisa/index.php/pisa-main/operators>).

Πίνακας 3. Κατανομή δείγματος (%) ανά χώρα

Συντομογραφία	Χώρα	Σύνολο	% Κορίτσια
BEL	Βέλγιο	8475	50,4%
FRA	Γαλλία	6308	48,8%
DEU	Γερμανία	5451	46,3%
EST	Εσθονία	5316	49,9%
GRC	Ελλάδα	6403	49,6%
IRL	Ιρλανδία	5577	49,8%
ESP	Ισπανία	35943	50,0%
ITA	Ιταλία	11785	48,2%
NOR	Νορβηγία	5813	49,5%
PRT	Πορτογαλία	5932	49,6%

2.2 Εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της παρούσας δευτερογενούς ποσοτικής έρευνας, αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο για την Κατανόηση Κειμένου της έρευνας PISA 2018. Η συσχέτιση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των μαθητών και σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Για την εκτέλεση των αναλύσεων, αξιοποιήθηκε η βάση δεδομένων της έρευνας PISA, από την οποία ομαδοποιήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν 60 μεταβλητές, οι οποίες σχετίζονταν με την ψυχολογική και κοινωνική διάσταση του ευ ζην των μαθητών καθώς και οι μεταβλητές που σχετίζονταν με το σχολικό κλίμα.

2.3 Μεταβλητές

Για την διεξαγωγή των αναλύσεων, στη βάση δεδομένων απομονώθηκε το δείγμα των Ελλήνων μαθητών από το συνολικό δείγμα, μέσω της επιλογής 'select cases' του στατιστικού προγράμματος SPSS και μέσω της διαδικασίας του 'dummy coding' η κατηγορική μεταβλητή του φύλου μορφοποιήθηκε σε ψευδομεταβλητή, προκειμένου να πληρείται η αντίστοιχη προϋπόθεση για τις αναλύσεις παλινδρόμησης.

Επιπλέον, για τη μέτρηση του ευ ζην των μαθητών και του σχολικού κλίματος, αξιοποιήθηκαν οι προτεινόμενοι δείκτες από την έρευνα PISA 2018 και δημιουργήθηκαν νέες κλίμακες μέσω της ομαδοποίησης των μεταβλητών του σχολικού κλίματος και του ευ ζην των μαθητών. Η εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία τους ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Chronbach's Alpha και οι τιμές για κάθε κλίμακα ήταν μεγαλύτερες του 0,7, επομένως, κρίθηκαν ικανοποιητικές.

Όσον αφορά την ψυχολογική διάσταση του ευ ζην των μαθητών, δημιουργήθηκαν οι κλίμακες «Κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων», η οποία αφορά την επιμονή των μαθητών στο να πετύχουν τους στόχους τους και την ευχαρίστηση που αντλούν από αυτή (παράδειγμα: «Βρίσκω ευχαρίστηση στο να δουλεύω όσο πιο σκληρά μπορώ» (3 ερωτήσεις με Chronbach's alpha = .714),), «Νόημα στη ζωή», που αναφέρεται στο κατά πόσο οι μαθητές έχουν βρει κάποιο ικανοποιητικό νόημα

στη ζωή τους (παράδειγμα: «Η ζωή μου έχει ξεκάθαρο νόημα ή σκοπό») (3 ερωτήσεις με Chronbach's alpha = .84), «Θετικά συναισθήματα», σχετικά με το πώς αισθάνονται οι μαθητές συνήθως και πόσο συχνά αισθάνονται έτσι (παράδειγμα: «Πόσο συχνά αισθάνεσαι χαρούμενος/η;») (3 ερωτήσεις με Chronbach's alpha = .798), «Αυτό-αποτελεσματικότητα», που αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά σε απαιτητικές καταστάσεις (παράδειγμα: «Συνήθως, όταν βρίσκομαι σε μία δύσκολη κατάσταση, μπορώ να βγω από αυτή») (5 ερωτήσεις με Chronbach's alpha = .74), «Φόβος αποτυχίας», που αναφέρεται στην ανησυχία των μαθητών ότι μπορεί να φαίνονται ατάλαντοι όταν αποτυγχάνουν και στην αποθάρρυνσή τους όσον αφορά τα μελλοντικά τους σχέδια (παράδειγμα: «Όταν αποτυγχάνω, φοβάμαι ότι δεν είμαι αρκετά ταλαντούχος») (3 ερωτήσεις με Chronbach's alpha = .783) και «Μαθησιακοί στόχοι», που αφορούν την επιθυμία των μαθητών να κατανοήσουν πλήρως τα όσα διδάσκονται (παράδειγμα: «Ο στόχος μου είναι να μάθω όσο γίνεται περισσότερα») (3 ερωτήσεις με Chronbach's alpha = .790)

Σχετικά με τους σχολικούς παράγοντες, για την μέτρηση της αίσθησης του ανήκειν στο σχολείο, ομαδοποιήθηκαν όλες οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την αίσθηση των μαθητών ότι είναι αποδεκτοί στο σχολικό πλαίσιο και αποτελούν μέρος της σχολικής κοινότητας (παράδειγμα: «Οι άλλοι μαθητές φαίνεται να με συμπαθούν») (6 ερωτήσεις με Chronbach's alpha = .823). Με τον ίδιο τρόπο, ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούσαν το αντίστοιχο αντικείμενο ενδιαφέροντος και δημιουργήθηκαν οι κλίμακες: «Κλίμα πειθαρχίας», που αφορά την στάση των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος και την ύπαρξη ενοχλητικών προς το μάθημα θορύβων (παράδειγμα: «Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος υπάρχει θόρυβος και ταραχή στην τάξη;») (5 ερωτήσεις με Chronbach's alpha = .868), «Σχολικός εκφοβισμός», που αφορά την πιθανότητα οι μαθητές να δέχονται διακρίσεις και επιθετικές συμπεριφορές από συνομηλίκους τους (παράδειγμα: «Οι άλλοι μαθητές με παραγκωνίζουν επίτηδες από δραστηριότητες») (3 ερωτήσεις με Chronbach's alpha = .756), «Συνεργασία», που αφορά το ομαδικό κλίμα και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (παράδειγμα: «Οι μαθητές φαίνεται να συνεργάζονται μεταξύ τους») (3 ερωτήσεις με Chronbach's alpha = .895), «Ανταγωνισμός», που αφορά την ανταγωνιστική διάθεση μεταξύ των μαθητών και το πώς αισθάνονται για αυτή (παράδειγμα: «Είναι σημαντικό για μένα να αποδίδω καλύτερα από τους άλλους σε μία άσκηση») (3 ερωτήσεις με Chronbach's alpha = .764), «Υποστήριξη από τους γονείς», που αφορά την υποστηρικτική στάση των

γονέων προς τους μαθητές και τις σχολικές τους δραστηριότητες (παράδειγμα: «Οι γονείς μου με υποστηρίζουν στις ακαδημαϊκές μου προσπάθειες και επιτυχίας») (2 ερωτήσεις με Chronbach's alpha = .85) και «Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό», που αφορά την υποστηρικτική στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές (παράδειγμα: «Ο εκπαιδευτικός δίνει επιπλέον βοήθεια όταν οι μαθητές τη χρειάζονται») (4 ερωτήσεις με Chronbach's alpha = .879).

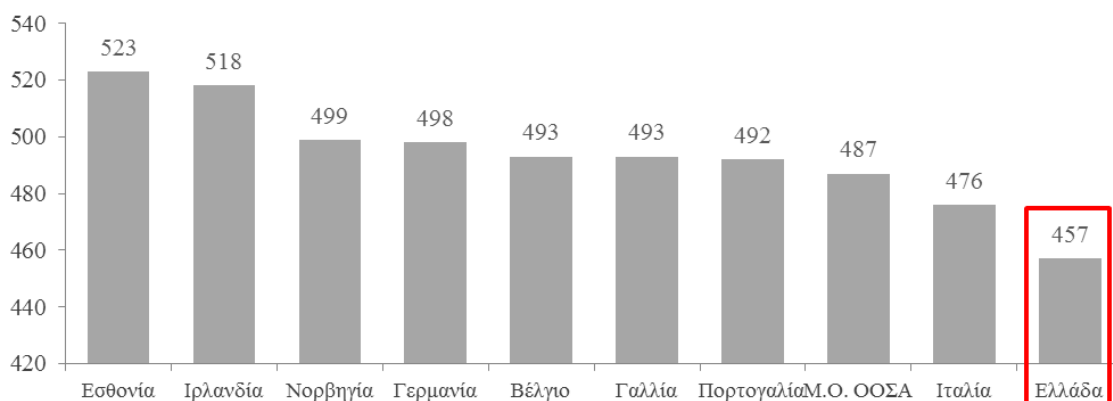
2.4 Στατιστική ανάλυση

Αρχικά, αξιοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών των μαθητών για καθεμία από τις δέκα χώρες. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση για να εξετασθεί η συσχέτιση των παραγόντων ευ ζην και των σχολικών παραγόντων σε σχέση με την επίδοση των Ελλήνων μαθητών. Τέλος, εφαρμόστηκε η βηματική μέθοδος παλινδρόμησης, με σκοπό τον εντοπισμό των καλύτερων προβλεπτικών παραγόντων για τα θετικά συναισθήματα των μαθητών και για το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS v.20. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για τους ελέγχους ορίστηκε στο $\alpha=.05$. (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010).

3. Αποτελέσματα

3.1 Επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου ανά χώρα

Οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στην Κατανόηση Κειμένου εμφανίζουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ τους. Όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα, η Ελλάδα κατατάσσεται στην τελευταία θέση με την χαμηλότερη επίδοση, με σημαντική διαφορά σε σχέση με τις επιδόσεις της Εσθονίας (με διαφορά 66 μονάδων) και της Ιρλανδίας (με διαφορά 61 μονάδων), που ήταν οι υψηλότερες ανάμεσα στις δέκα χώρες. Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των υπολοίπων χωρών δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.



Γράφημα 1. Μέσος όρος των επιδόσεων στην Κατανόηση Κειμένου

3.2 Αποτελέσματα ανά χώρα και κοινωνική διάσταση της ευημερίας

3.2.1 Σχολικός εκφοβισμός ανά χώρα

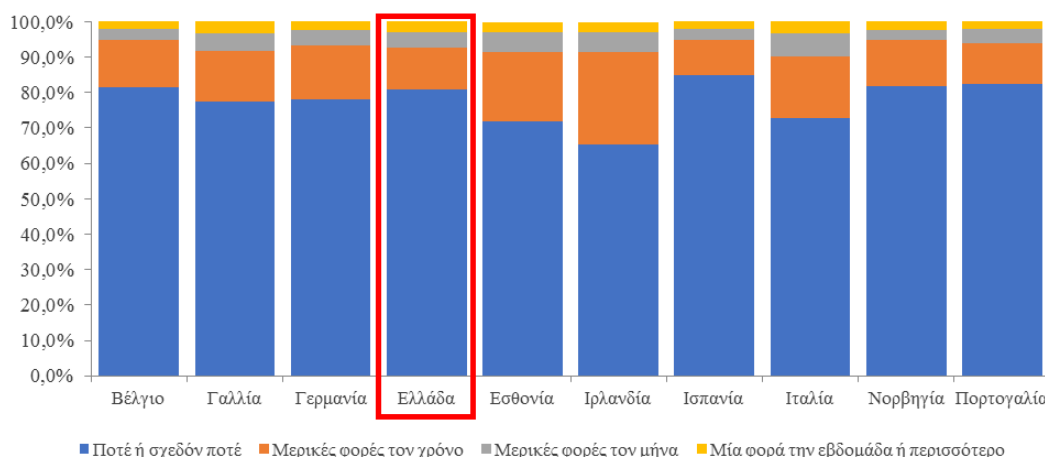
Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζονται τα ποσοστά κάθε χώρας, κατά φθίνουσα σειρά, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις που αφορούσαν την εμπειρία σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 4. Παραγκωνισμός των μαθητών (%) ανά χώρα

	Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών, πόσο συχνά: Οι άλλοι μαθητές με παραγκώνισαν από δραστηριότητες επίτηδες			
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές τον χρόνο	Μερικές φορές τον μήνα	Μία φορά την εβδομάδα ή περισσότερο
Βέλγιο	81,6%	13,1%	3,2%	2,1%
Γαλλία	77,6%	14,0%	5,1%	3,3%
Γερμανία	78,2%	15,2%	4,2%	2,4%
Ελλάδα	80,8%	11,8%	4,3%	3,1%
Εσθονία	71,8%	19,6%	5,7%	2,8%
Ιρλανδία	65,3%	26,1%	5,5%	3,0%
Ισπανία	85,0%	10,0%	3,1%	1,9%
Ιταλία	72,8%	17,3%	6,6%	3,3%
Νορβηγία	81,7%	13,0%	3,0%	2,3%
Πορτογαλία	82,5%	11,5%	4,1%	1,9%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'παραγκωνισμός των

μαθητών από δραστηριότητες, από άλλους μαθητές' [ST038Q03NA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [χ^2 (27, $n=75658$) = 1743,491, $p < 0.005$].



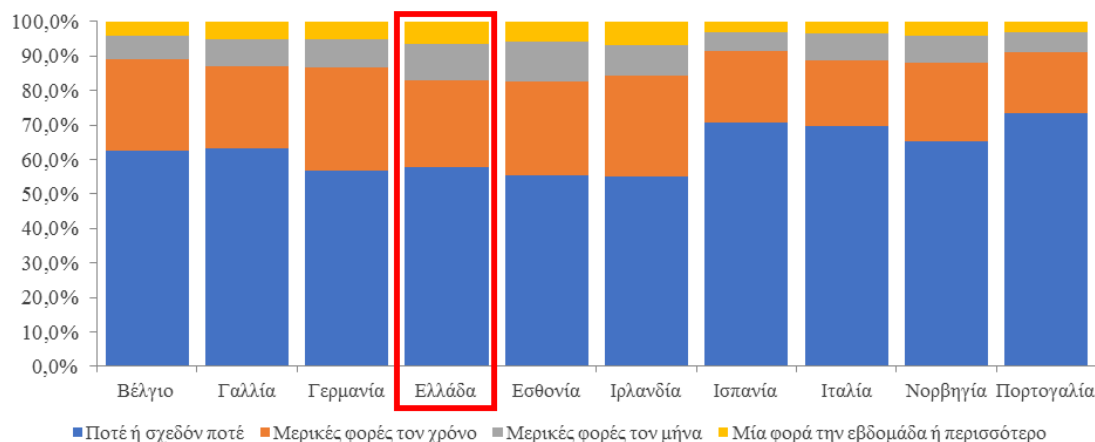
Γράφημα 2. Παραγκωνισμός των μαθητών από τους άλλους μαθητές, από δραστηριότητες

Όπως φαίνεται στο γράφημα, συνολικά το 7,4% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών αισθάνθηκε να παραγκωνίζεται από τους άλλους μαθητές (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'μερικές φορές τον μήνα' και 'μία φορά την εβδομάδα ή περισσότερο'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ιταλία 9,9%, Εσθονία 8,5%, Ιρλανδία 8,5%, Γαλλία 8,4%, Γερμανία 6,6%, Πορτογαλία 6,0%, Βέλγιο 5,3%, Νορβηγία 5,3% και Ισπανία 5,0%.

Πίνακας 5. Κοροϊδία εις βάρος των μαθητών (%) ανά χώρα

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών, πόσο συχνά: Οι άλλοι μαθητές με κοροϊδεύαν				
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές τον χρόνο	Μερικές φορές τον μήνα	Μία φορά την εβδομάδα ή περισσότερο
Βέλγιο	62,4%	26,7%	6,9%	4,0%
Γαλλία	63,4%	23,6%	8,0%	4,9%
Γερμανία	56,9%	29,9%	8,0%	5,2%
Ελλάδα	57,7%	25,4%	10,5%	6,4%
Εσθονία	55,3%	27,3%	11,5%	5,9%
Ιρλανδία	55,2%	29,0%	8,9%	6,9%
Ισπανία	70,8%	20,7%	5,5%	3,0%
Ιταλία	69,6%	19,0%	7,9%	3,5%
Νορβηγία	65,4%	22,7%	7,7%	4,2%
Πορτογαλία	73,5%	17,8%	5,7%	2,9%

Η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘κοροϊδία εις βάρος των μαθητών από άλλους μαθητές’ [ST038Q04NA], ελέγχθηκε μέσω του κριτηρίου χ^2 και το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=75390)} = 1515,384, p < 0.005$].



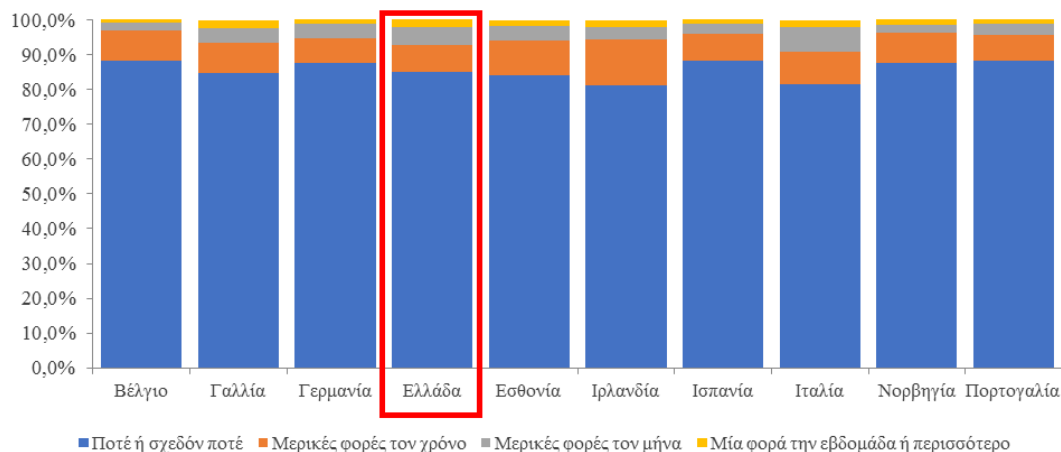
Γράφημα 3. Κοροϊδία εις βάρος των μαθητών από άλλους μαθητές

Συνολικά το 16,9% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δήλωσε ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών οι άλλοι μαθητές τους κοροϊδεψαν (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘μερικές φορές τον μήνα’ και ‘μία φορά την εβδομάδα ή περισσότερο’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Εσθονία 17,4%, Ιρλανδία 15,8%, Γερμανία 13,2%, Γαλλία 12,9%, Νορβηγία 11,9%, Ιταλία 11,4%, Βέλγιο 10,9%, Πορτογαλία 8,6% και Ισπανία 8,5%.

Πίνακας 6. Απειλή εις βάρος των μαθητών από άλλους μαθητές (%) ανά χώρα

	Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών, πόσο συχνά: άλλοι μαθητές με απείλησαν			
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές τον χρόνο	Μερικές φορές τον μήνα	Μία φορά την εβδομάδα ή περισσότερο
Βέλγιο	88,2%	8,7%	2,2%	0,9%
Γαλλία	84,7%	8,8%	4,2%	2,2%
Γερμανία	87,7%	7,1%	4,1%	1,1%
Ελλάδα	84,9%	7,9%	5,0%	2,2%
Εσθονία	84,1%	9,9%	4,1%	1,8%
Ιρλανδία	81,1%	13,2%	3,7%	1,9%
Ισπανία	88,1%	7,7%	3,0%	1,3%
Ιταλία	81,4%	9,5%	7,0%	2,0%
Νορβηγία	87,6%	8,6%	2,3%	1,6%
Πορτογαλία	88,1%	7,5%	3,4%	1,0%

Ακόμα, εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 για τον έλεγχο της στατιστικής σημασίας της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'απειλή εις βάρος των μαθητών από άλλους μαθητές' [ST038Q05NA] με το αποτέλεσμα να είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=75286)} = 731,207, p < 0.005$].



Γράφημα 4. Απειλή εις βάρος των μαθητών από άλλους μαθητές

Συνολικά το 7,2% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών οι άλλοι μαθητές τους απείλησαν (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'μερικές φορές τον μήνα' και 'μία φορά την εβδομάδα ή περισσότερο'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ιταλία 9,0%, Γαλλία 6,4%, Εσθονία 5,9%, Ιρλανδία 5,6%, Γερμανία 5,2%, Πορτογαλία 4,4%, Ισπανία 4,3%, Νορβηγία 3,9% και Βέλγιο 3,1%.

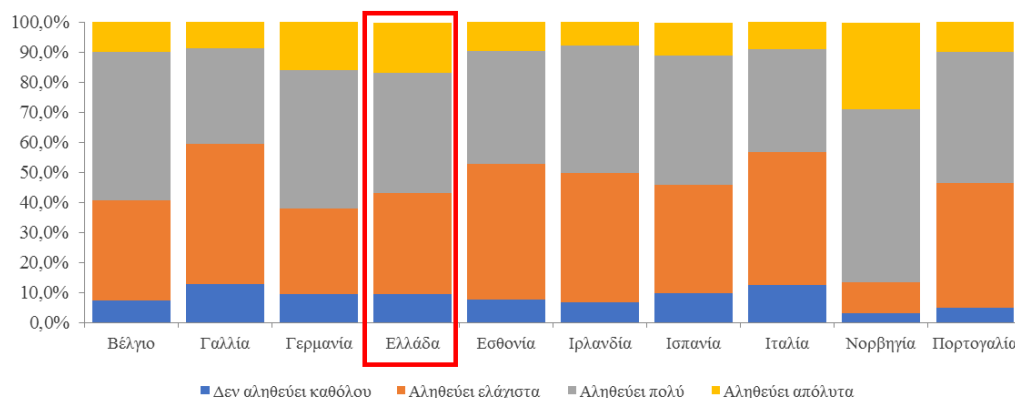
3.2.2 Συνεργασία και ανταγωνισμός των μαθητών, ανά χώρα

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την αξία της συνεργασίας και του ανταγωνισμού. Παρατίθενται τα ποσοστά για κάθε χώρα, κατά φθίνουσα σειρά, καθώς επίσης και η στατιστική σημασία του αποτελέσματος, όπως προέκυψε από την εφαρμογή του κριτηρίου χ^2 .

Πίνακας 7. Αναγνώριση της αξίας της συνεργασίας (%) ανά χώρα

	Όταν σκέφτεσαι το σχολείο σου, πόσο αληθεύει: οι μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία της συνεργασίας			
	Δεν αληθεύει καθόλου	Αληθεύει ελάχιστα	Αληθεύει πολύ	Αληθεύει απόλυτα
Βέλγιο	7,3%	33,5%	49,4%	9,8%
Γαλλία	12,8%	46,7%	31,9%	8,6%
Γερμανία	9,5%	28,4%	46,1%	16,0%
Ελλάδα	9,3%	33,8%	40,0%	16,8%
Εσθονία	7,7%	45,2%	37,4%	9,8%
Ιρλανδία	6,7%	43,2%	42,4%	7,7%
Ισπανία	9,8%	35,9%	43,2%	11,0%
Ιταλία	12,6%	44,1%	34,4%	8,9%
Νορβηγία	3,2%	10,3%	57,4%	29,0%
Πορτογαλία	5,0%	41,3%	43,8%	9,9%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'αναγνώριση της αξίας της συνεργασίας από τους μαθητές' [ST206Q01HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=74054)} = 4401,496, p < 0.005$].



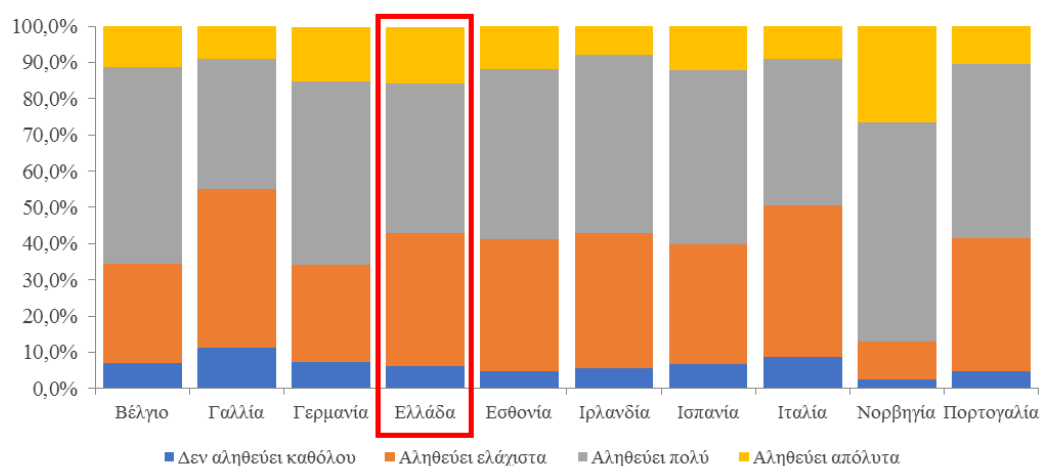
Γράφημα 5. Αναγνώριση από τους μαθητές της αξίας της συνεργασίας

Συνολικά το 56,8% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι οι μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία της συνεργασίας (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'αληθεύει πολύ' και 'αληθεύει απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Νορβηγία 86,4%, Γερμανία 62,1%, Βέλγιο 59,2%, Ισπανία 54,2%, Πορτογαλία 53,7%, Ιρλανδία 50,1%, Εσθονία 47,2%, Ιταλία 43,3% και Γαλλία 40,5%.

Πίνακας 8. Συνεργασία των μαθητών (%) ανά χώρα

	Όταν σκέφτεσαι το σχολείο σου, πόσο αληθεύει: φαίνεται ότι οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους			
	Δεν αληθεύει καθόλου	Αληθεύει ελάχιστα	Αληθεύει πολύ	Αληθεύει απόλυτα
Βέλγιο	7,1%	27,4%	54,1%	11,4%
Γαλλία	11,3%	43,7%	36,0%	9,0%
Γερμανία	7,3%	26,8%	50,7%	15,1%
Ελλάδα	6,3%	36,7%	41,3%	15,6%
Εσθονία	4,8%	36,3%	47,0%	11,9%
Ιρλανδία	5,6%	37,4%	49,0%	8,0%
Ισπανία	6,7%	33,2%	48,0%	12,1%
Ιταλία	8,7%	41,9%	40,4%	9,0%
Νορβηγία	2,6%	10,4%	60,5%	26,5%
Πορτογαλία	4,7%	36,9%	47,9%	10,5%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους' [ST206Q02HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=73811)} = 3358,463, p < 0.005$].



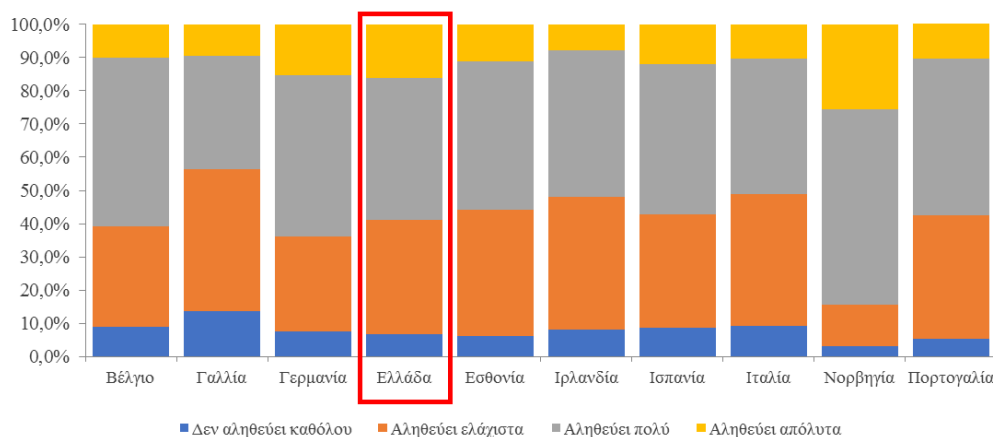
Γράφημα 6. Συνεργασία των μαθητών

Συνολικά το 56,9% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι οι μαθητές φαίνεται να συνεργάζονται μεταξύ τους (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'αληθεύει πολύ' και 'αληθεύει απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Νορβηγία 87%, Γερμανία 65,8%, Βέλγιο 65,5%, Ισπανία 60,1%, Εσθονία 58,9%, Πορτογαλία 58,4%, Ιρλανδία 57%, Ιταλία 49,4% και Γαλλία 45%.

Πίνακας 9. Αναγνώριση της συνεργασίας ως σημαντική από τους μαθητές (%) ανά χώρα

	Όταν σκέφτεσαι το σχολείο σου, πόσο αληθεύει: οι μαθητές φαίνεται να μοιράζονται το συναίσθημα ότι η μεταξύ τους συνεργασία είναι σημαντική			
	Δεν αληθεύει καθόλου	Αληθεύει ελάχιστα	Αληθεύει πολύ	Αληθεύει απόλυτα
Βέλγιο	9,0%	30,2%	50,8%	10,0%
Γαλλία	13,6%	42,9%	34,1%	9,4%
Γερμανία	7,6%	28,6%	48,4%	15,4%
Ελλάδα	6,7%	34,4%	42,7%	16,2%
Εσθονία	6,2%	37,9%	44,6%	11,3%
Ιρλανδία	8,2%	39,9%	44,2%	7,7%
Ισπανία	8,6%	34,2%	45,3%	11,9%
Ιταλία	9,1%	39,9%	40,7%	10,3%
Νορβηγία	3,0%	12,5%	58,8%	25,7%
Πορτογαλία	5,3%	37,1%	47,4%	10,3%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'αναγνώριση από τους μαθητές της αξίας της μεταξύ τους συνεργασίας' [ST206Q03HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=73863)} = 2958,576, p < 0.005$].



Γράφημα 7. Αναγνώριση της συνεργασίας ως σημαντική από τους μαθητές

Συνολικά το 58,9% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι οι μαθητές φαίνεται να μοιράζονται το συναίσθημα ότι η μεταξύ τους συνεργασία είναι σημαντική (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'αληθεύει πολύ' και 'αληθεύει απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Νορβηγία 84,5%, Γερμανία 63,8%, Βέλγιο 60,8%, Πορτογαλία

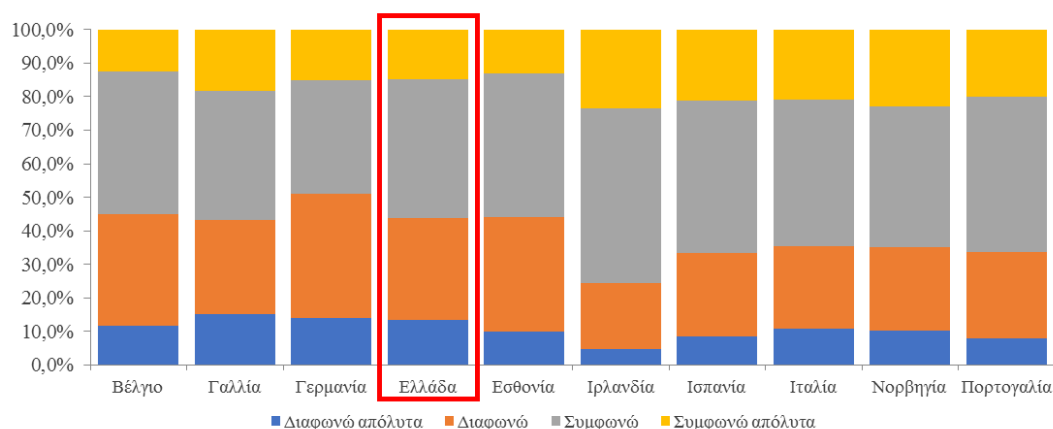
57,7%, Ισπανία 57,2%, Εσθονία 55,9%, Ιρλανδία 51,9%, Ιταλία 51% και Γαλλία 43,5%.

Πίνακας 10. Ευχαρίστηση των μαθητών από τον ανταγωνισμό με άλλους (%) ανά χώρα

Συμφώνησε: Μου αρέσει να εργάζομαι σε καταστάσεις που περιλαμβάνουν ανταγωνισμό με άλλους

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	11,6%	33,4%	42,6%	12,5%
Γαλλία	15,2%	28,1%	38,4%	18,3%
Γερμανία	13,9%	37,2%	33,7%	15,1%
Ελλάδα	13,4%	30,4%	41,5%	14,7%
Εσθονία	9,9%	34,1%	43,0%	13,0%
Ιρλανδία	4,7%	19,7%	52,0%	23,5%
Ισπανία	8,6%	24,9%	45,2%	21,3%
Ιταλία	10,8%	24,6%	43,8%	20,8%
Νορβηγία	10,3%	24,8%	42,1%	22,8%
Πορτογαλία	8,0%	25,7%	46,2%	20,2%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'ευχαρίστηση των μαθητών από την εργασία τους σε ανταγωνιστικές καταστάσεις' [ST181Q02HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=90841)} = 2004,921, p < 0.005$].



Γράφημα 8. Ευχαρίστηση των μαθητών από τον ανταγωνισμό με άλλους

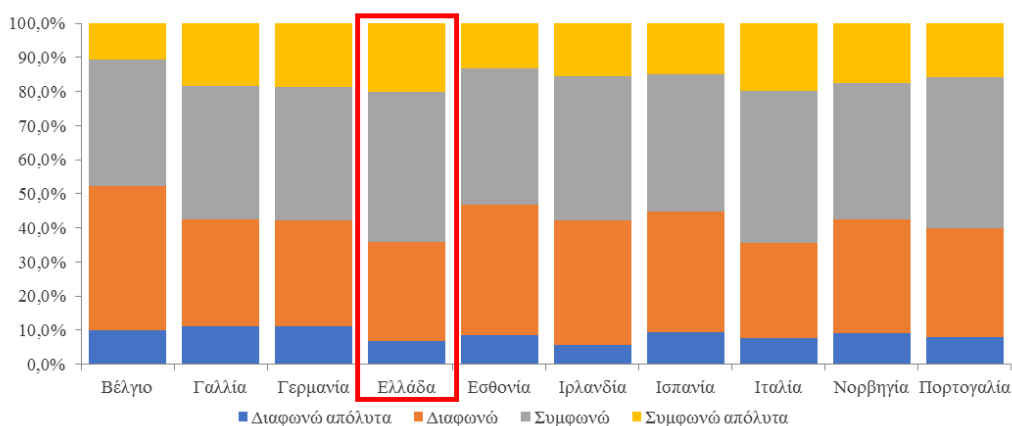
Συνολικά το 56,2% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους οι γονείς τους ενδιαφέρθηκαν για τις σχολικές τους δραστηριότητες (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ

απόλυτα'). Ιρλανδία 75,5%, Ισπανία 66,5%, Πορτογαλία 66,4%, Νορβηγία 64,9%, Ιταλία 64,6%, Γαλλία 56,7%, Εσθονία 56%, Βέλγιο 55,1% και Γερμανία 48,8%.

Πίνακας 11. Ανάγκη των μαθητών να αποδίδουν καλύτερα από άλλους (%) ανά χώρα

Συμφώνησε: είναι σημαντικό για μένα να αποδίδω καλύτερα από τους άλλους σε μία άσκηση				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	10,0%	42,3%	37,0%	10,8%
Γαλλία	11,1%	31,4%	39,0%	18,6%
Γερμανία	11,1%	31,2%	39,1%	18,6%
Ελλάδα	6,9%	28,9%	44,1%	20,1%
Εσθονία	8,6%	38,2%	40,1%	13,1%
Ιρλανδία	5,6%	36,7%	42,3%	15,4%
Ισπανία	9,4%	35,5%	40,1%	15,0%
Ιταλία	7,6%	28,1%	44,6%	19,7%
Νορβηγία	9,1%	33,4%	39,9%	17,6%
Πορτογαλία	8,0%	31,8%	44,5%	15,7%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'σημασία για τον μαθητή του να αποδίδει καλύτερα σε σχέση με τους άλλους σε μία άσκηση' [ST181Q03HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=90644)} = 1107,485, p < 0.005$].



Γράφημα 9. Ανάγκη των μαθητών να αποδίδουν καλύτερα από άλλους

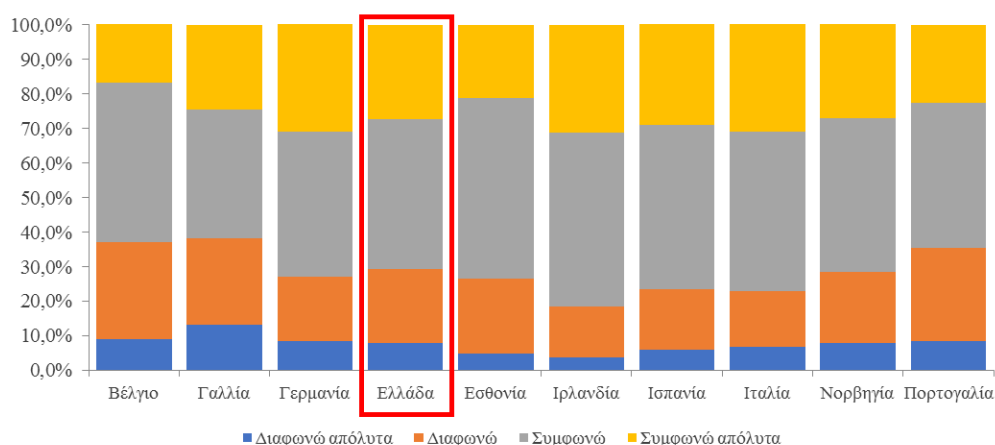
Συνολικά το 64,2% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι είναι σημαντικό για εκείνους να αποδίδουν καλύτερα από τους άλλους σε μία άσκηση (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το

αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ιταλία 64,3%, Πορτογαλία 60,2%, Γερμανία 57,7%, Ιρλανδία 57,7%, Γαλλία 57,6%, Νορβηγία 57,5%, Ισπανία 55,1%, Εσθονία 53,2% και Βέλγιο 47,8%.

Πίνακας 12. Αύξηση προσπάθειας κατά τον ανταγωνισμό (%) ανά χώρα

Συμφώνησε: Καταβάλλω μεγαλύτερη προσπάθεια όταν βρίσκομαι σε ανταγωνισμό με άλλους				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	9,1%	28,0%	46,2%	16,8%
Γαλλία	13,3%	24,8%	37,5%	24,4%
Γερμανία	8,6%	18,5%	41,9%	31,1%
Ελλάδα	7,8%	21,4%	43,6%	27,2%
Εσθονία	4,8%	21,7%	52,3%	21,2%
Ιρλανδία	3,8%	14,8%	50,2%	31,2%
Ισπανία	5,9%	17,5%	47,5%	29,2%
Ιταλία	6,9%	16,0%	46,2%	31,0%
Νορβηγία	8,0%	20,6%	44,4%	27,1%
Πορτογαλία	8,5%	26,9%	41,9%	22,7%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'μεγαλύτερη προσπάθεια των μαθητών όταν βρίσκονται σε ανταγωνισμό με άλλους' [ST181Q04HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=90553)} = 2157,716, p < 0.005$].



Γράφημα 10. Αύξηση της προσπάθειας κατά τον ανταγωνισμό

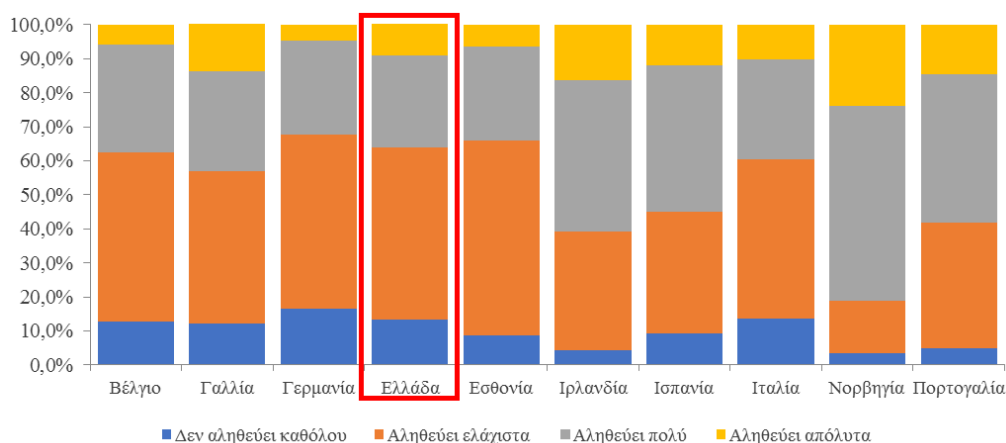
Συνολικά το 70,8% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια όταν βρίσκονται σε ανταγωνισμό με άλλους (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το

αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ιρλανδία 81,4%, Ιταλία 77,2%, Ισπανία 76,7%, Εσθονία 73,5%, Γερμανία 73,0%, Νορβηγία 71,5%, Πορτογαλία 64,6%, Βέλγιο 63,0% και Γαλλία 61,9%.

Πίνακας 13. Αναγνώριση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών (%) ανά χώρα

	Όταν σκέφτεσαι το σχολείο σου, πόσο αληθεύει: α μαθητές φαίνεται να υπολογίζουν τον ανταγωνισμό μου			
	Δεν αληθεύει καθόλου	Αληθεύει ελάχιστα	Αληθεύει πολύ	Αληθεύει απόλυτα
Βέλγιο	12,6%	49,7%	31,9%	5,8%
Γαλλία	12,2%	44,6%	29,6%	13,7%
Γερμανία	16,4%	51,2%	27,6%	4,8%
Ελλάδα	13,2%	50,8%	26,9%	9,2%
Εσθονία	8,7%	57,3%	27,6%	6,4%
Ιρλανδία	4,4%	34,7%	44,5%	16,4%
Ισπανία	9,3%	35,6%	43,1%	12,0%
Ιταλία	13,5%	46,8%	29,6%	10,1%
Νορβηγία	3,3%	15,5%	57,2%	24,0%
Πορτογαλία	4,8%	37,1%	43,5%	14,6%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'αναγνώριση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών' [ST205Q01HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=77515)} = 5609,021, p < 0.005$].



Γράφημα 11. Αναγνώριση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών

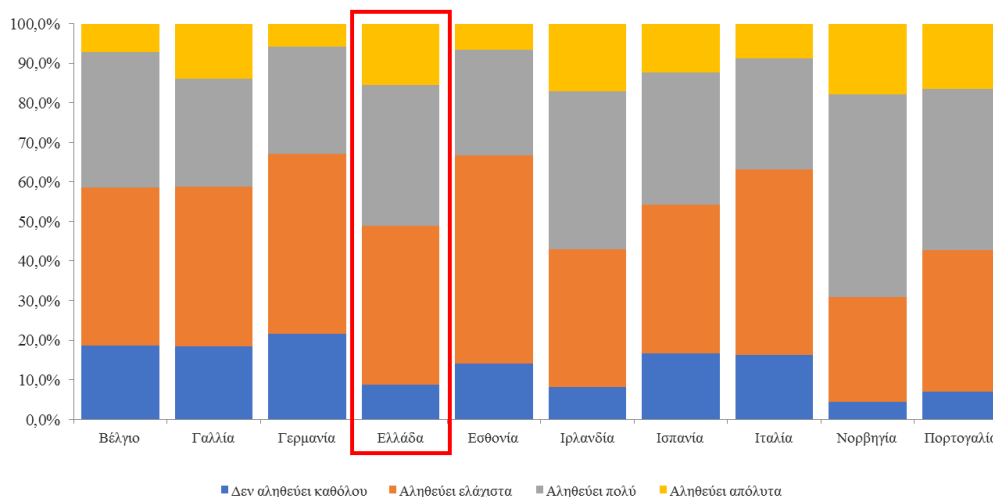
Συνολικά το 36,1% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι οι μαθητές φαίνεται να υπολογίζουν τον ανταγωνισμό του (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'αληθεύει πολύ' και 'αληθεύει πάντα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Νορβηγία 81,2%, Ιρλανδία 60,9%,

Πορτογαλία 58,1%, Ισπανία 55,1%, Γαλλία 43,3%, Ιταλία 39,7%, Βέλγιο 37,7%, Εσθονία 34% και Γερμανία 32,4%.

Πίνακας 14. Ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών (%) ανά χώρα

	Όταν σκέφτεσαι το σχολείο σου: φαίνεται ότι οι μαθητές ανταγωνίζονται ο ένας τον άλλο			
	Δεν αληθεύει καθόλου	Αληθεύει ελάχιστα	Αληθεύει πολύ	Αληθεύει απόλυτα
Βέλγιο	18,6%	39,9%	34,3%	7,2%
Γαλλία	18,4%	40,3%	27,4%	13,9%
Γερμανία	21,7%	45,4%	27,0%	5,8%
Ελλάδα	8,8%	40,0%	35,6%	15,6%
Εσθονία	14,1%	52,6%	26,6%	6,7%
Ιρλανδία	8,1%	34,9%	39,9%	17,1%
Ισπανία	16,7%	37,6%	33,3%	12,4%
Ιταλία	16,3%	46,8%	28,1%	8,8%
Νορβηγία	4,3%	26,6%	51,2%	17,9%
Πορτογαλία	6,9%	35,9%	40,6%	16,6%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'ανταγωνισμός των μαθητών μεταξύ τους' [ST205Q02HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=77211)} = 3521,933, p < 0.005$].



Γράφημα 12. Ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών

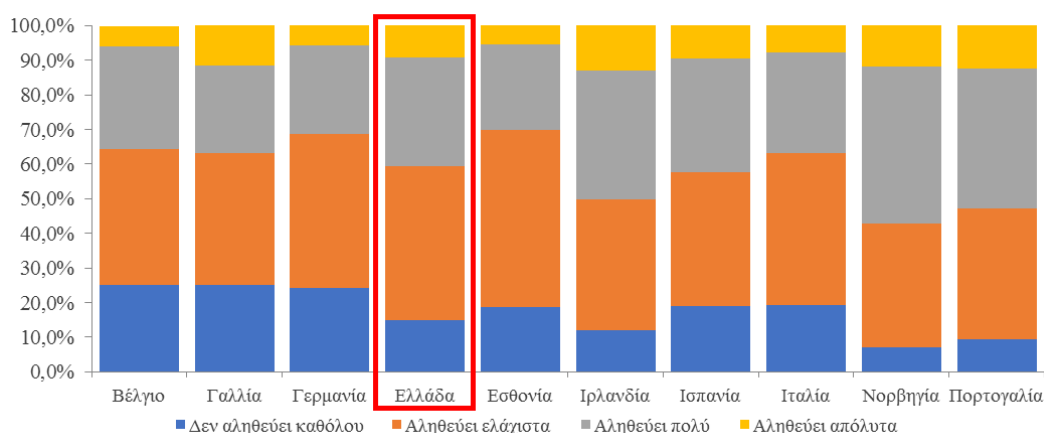
Συνολικά το 51,2% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι οι μαθητές ανταγωνίζονται ο ένας τον άλλο (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'αληθεύει πολύ' και 'αληθεύει απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της

έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Νορβηγία 69,1%, Πορτογαλία 57,2%, Ιρλανδία 57%, Ισπανία 45,7%, Βέλγιο 41,5%, Γαλλία 41,3%, Ιταλία 36,9%, Εσθονία 33,3% και Γερμανία 32,8%.

Πίνακας 15. Κοινή αντίληψη των μαθητών ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ τους είναι σημαντικός (%) ανά χώρα

	Όταν σκέφτεσαι το σχολείο, πόσο αληθεύει: οι μαθητές φαίνεται να μοιράζονται το συναίσθημα ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ τους είναι σημαντικός			
	Δεν αληθεύει καθόλου	Αληθεύει ελάχιστα	Αληθεύει πολύ	Αληθεύει απόλυτα
Βέλγιο	25,1%	39,3%	29,5%	6,0%
Γαλλία	25,0%	38,3%	25,3%	11,4%
Γερμανία	24,3%	44,3%	25,8%	5,6%
Ελλάδα	14,8%	44,5%	31,5%	9,2%
Εσθονία	18,7%	51,1%	24,9%	5,4%
Ιρλανδία	12,0%	37,7%	37,2%	13,1%
Ισπανία	19,0%	38,8%	32,7%	9,6%
Ιταλία	19,3%	43,9%	29,0%	7,8%
Νορβηγία	7,0%	35,8%	45,5%	11,8%
Πορτογαλία	9,4%	37,8%	40,5%	12,4%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'αίσθηση ότι οι μαθητές μοιράζονται το συναίσθημα ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ τους είναι σημαντικός' [ST205Q03HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [χ^2 (27, $n=77131$) = 2454,077, $p < 0.005$].



Γράφημα 13. Κοινή αντίληψη των μαθητών ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ τους είναι σημαντικός

Συνολικά το 40,7% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι οι μαθητές φαίνεται να μοιράζονται το συναίσθημα ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ τους είναι σημαντικός (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘αληθεύει πολύ’ και ‘αληθεύει απόλυτα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Νορβηγία 57,3%, Πορτογαλία 52,9%, Ιρλανδία 50,3%, Ισπανία 42,3%, Ιταλία 36,8%, Γαλλία 36,7%, Βέλγιο 35,5%, Γερμανία 31,4% και Εσθονία 30,3%.

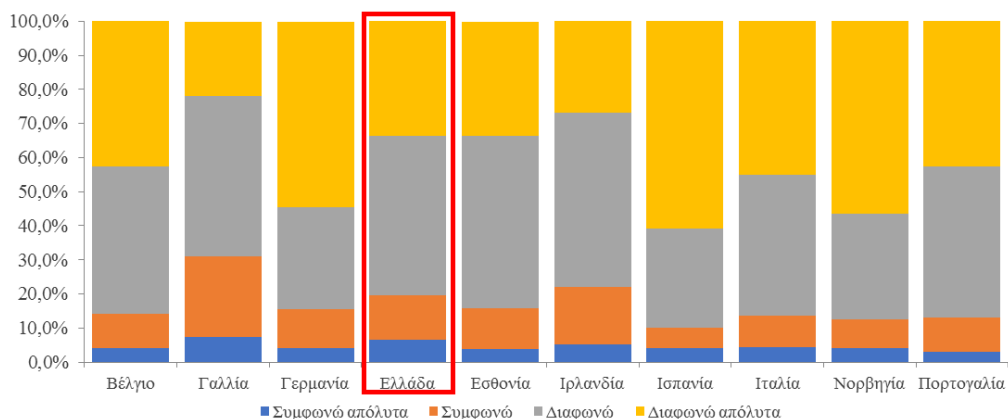
3.2.3 Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο

Στη συγκεκριμένη ενότητα, παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το αν αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο ή περιθωριοποιούνται από τους συμμαθητές τους και νιώθουν μοναξιά, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις τους στην έρευνα PISA. Παρουσιάζονται τα ποσοστά κάθε χώρας κατά φθίνουσα σειρά, καθώς και η στατιστική σημασία των αποτελεσμάτων, όπως προέκυψε μετά από την εφαρμογή του κριτηρίου χ^2 .

Πίνακας 16. Αίσθηση περιθωριοποίησης στο σχολείο (%) ανά χώρα

	Όταν σκέφτεσαι το σχολείο σου: Αισθάνομαι περιθωριοποιημένος (ή αποκλεισμένος από δραστηριότητες) στο σχολείο			
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	4,1%	10,0%	43,4%	42,5%
Γαλλία	7,4%	23,6%	47,0%	21,9%
Γερμανία	4,2%	11,3%	30,0%	54,4%
Ελλάδα	6,4%	13,1%	46,8%	33,7%
Εσθονία	3,9%	11,9%	50,5%	33,6%
Ιρλανδία	5,3%	16,7%	51,2%	26,8%
Ισπανία	4,2%	6,0%	28,9%	60,9%
Ιταλία	4,3%	9,2%	41,5%	45,0%
Νορβηγία	4,2%	8,3%	31,0%	56,5%
Πορτογαλία	3,0%	10,1%	44,2%	42,7%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘αίσθημα περιθωριοποίησης των μαθητών ή αποκλεισμού τους από δραστηριότητες στο σχολείο [ST034Q01TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [χ^2 (27, $n=87614$) = 6864,407, $p < 0.005$].



Γράφημα 14. Αίσθηση περιθωριοποίησης στο σχολείο

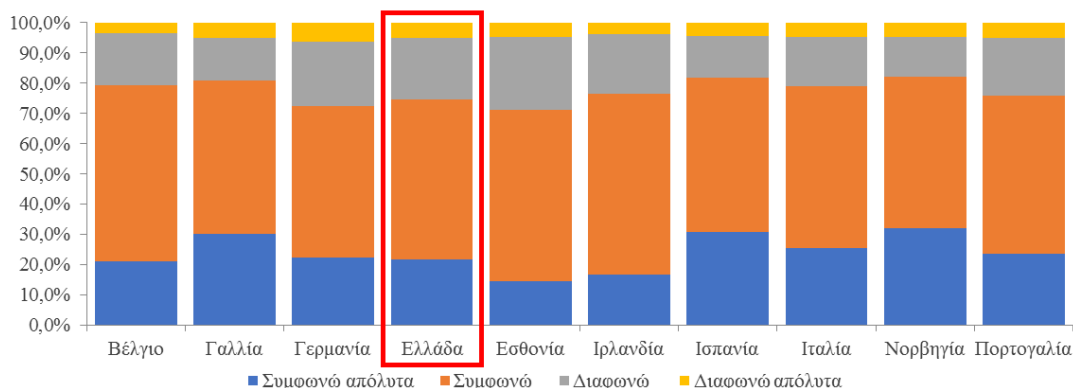
Συνολικά το 19,5% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι αισθάνεται περιθωριοποιημένο (ή αποκλεισμένο από δραστηριότητες) στο σχολείο (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘συμφωνώ’ και ‘συμφωνώ απόλυτα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Γαλλία 31%, Ιρλανδία 22%, Εσθονία 15,8%, Γερμανία 15,5%, Βέλγιο 14,1%, Ιταλία 13,5%, Πορτογαλία 13,1%, Νορβηγία 12,5% και Ισπανία 10,2%.

Πίνακας 17. Ευκολία των μαθητών να κάνουν φίλους στο σχολείο (%) ανά χώρα

	Όταν σκέφτεσαι το σχολείο σου: κόνα φίλους εύκολα στο σχολείο			
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	20,9%	58,4%	17,1%	3,6%
Γαλλία	30,1%	50,8%	14,0%	5,1%
Γερμανία	22,4%	49,9%	21,5%	6,2%
Ελλάδα	21,6%	53,1%	20,3%	5,0%
Εσθονία	14,5%	56,6%	24,1%	4,9%
Ιρλανδία	16,7%	59,7%	19,8%	3,8%
Ισπανία	30,7%	51,0%	13,9%	4,4%
Ιταλία	25,5%	53,6%	16,1%	4,7%
Νορβηγία	32,0%	50,2%	13,2%	4,7%
Πορτογαλία	23,6%	52,4%	18,9%	5,0%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘ευκολία των μαθητών στο να

κάνουν φίλους στο σχολείο' [ST034Q02TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=87783)} = 1709,016, p < 0.005$].



Γράφημα 15. Ευκολία των μαθητών να κάνουν φίλους στο σχολείο

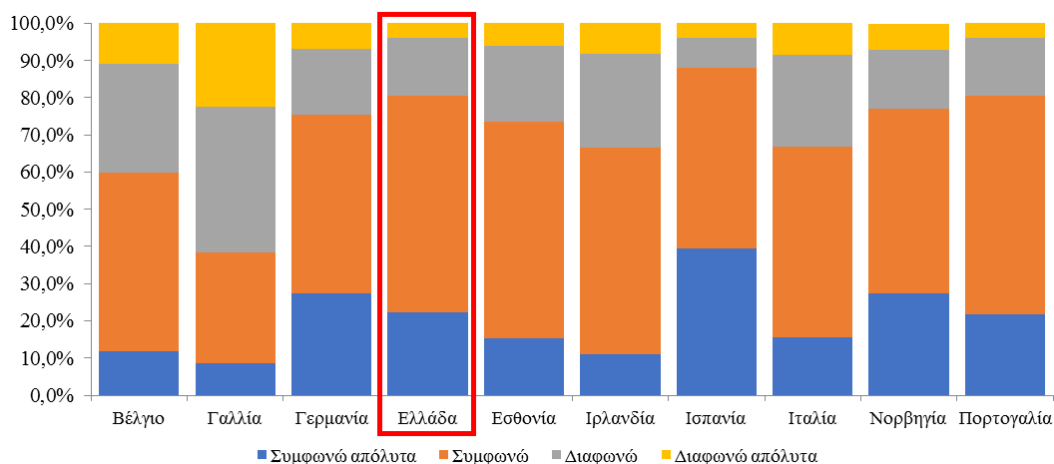
Συνολικά το 74,7% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κάνει εύκολα φίλους στο σχολείο (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Νορβηγία 82,2%, Ισπανία 81,7%, Γαλλία 80,9%, Βέλγιο 79,3%, Ιταλία 79,1%, Ιρλανδία 76,4%, Πορτογαλία 76,0%, Γερμανία 72,3% και Εσθονία 71,1%.

Πίνακας 18. Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο (%) ανά χώρα

	Όταν σκέφτεσαι το σχολείο σου: αισθάνομαι ότι ανήκω στο σχολείο			
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	11,8%	48,0%	29,2%	11,0%
Γαλλία	8,6%	29,7%	39,3%	22,4%
Γερμανία	27,4%	47,9%	17,7%	7,0%
Ελλάδα	22,4%	58,1%	15,6%	3,9%
Εσθονία	15,4%	58,2%	20,4%	6,1%
Ιρλανδία	11,1%	55,5%	25,2%	8,2%
Ισπανία	39,4%	48,5%	8,2%	3,9%
Ιταλία	15,5%	51,3%	24,6%	8,6%
Νορβηγία	27,5%	49,4%	15,9%	7,1%
Πορτογαλία	21,7%	58,8%	15,7%	3,9%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'αίσθηση των μαθητών του

ανήκειν στο σχολείο' [ST034Q03TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=87564)} = 12510,949, p < 0.005$].



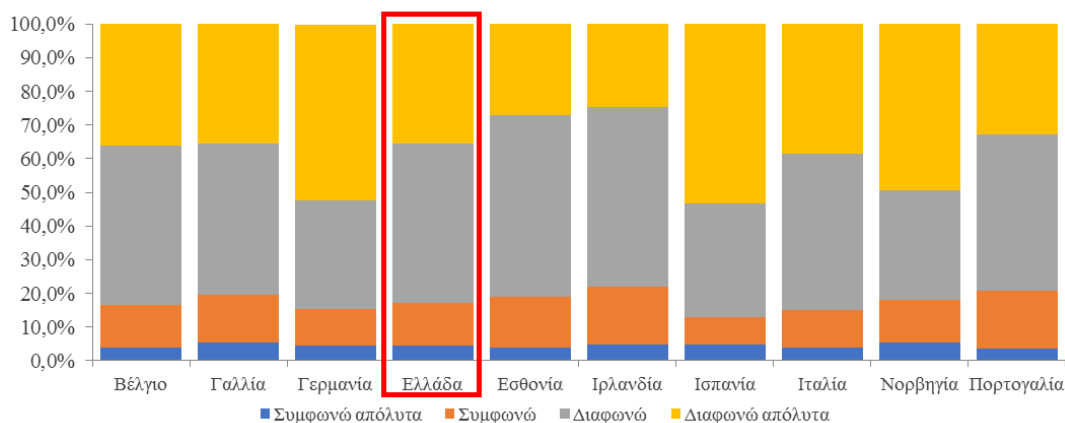
Γράφημα 16. Αίσθηση του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο

Συνολικά το 80,5% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι αισθάνεται ότι ανήκει στο σχολείο (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ισπανία 87,9%, Πορτογαλία 80,5%, Νορβηγία 76,9%, Γερμανία 75,3%, Εσθονία 73,6%, Ιταλία 66,8%, Ιρλανδία 66,6%, Βέλγιο 59,8% και Γαλλία 38,3%.

Πίνακας 19. Αίσθηση αμηχανίας των μαθητών στο σχολείο (%) ανά χώρα

	Όταν σκέφτεσαι το σχολείο σου: αισθάνομαι αμήχανα και εκτός τόπου στο σχολείο μου			
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	3,9%	12,6%	47,5%	36,1%
Γαλλία	5,5%	14,0%	45,1%	35,4%
Γερμανία	4,5%	10,8%	32,2%	52,4%
Ελλάδα	4,6%	12,5%	47,3%	35,7%
Εσθονία	3,8%	15,3%	53,8%	27,1%
Ιρλανδία	4,8%	17,1%	53,6%	24,5%
Ισπανία	4,7%	8,3%	33,7%	53,3%
Ιταλία	3,9%	11,1%	46,5%	38,5%
Νορβηγία	5,4%	12,6%	32,5%	49,5%
Πορτογαλία	3,7%	17,2%	46,3%	32,8%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'αμηχανία των μαθητών και αίσθηση εκτός τόπου στο σχολείο' [ST034Q04TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=87419)} = 4130,171, p < 0.005$].



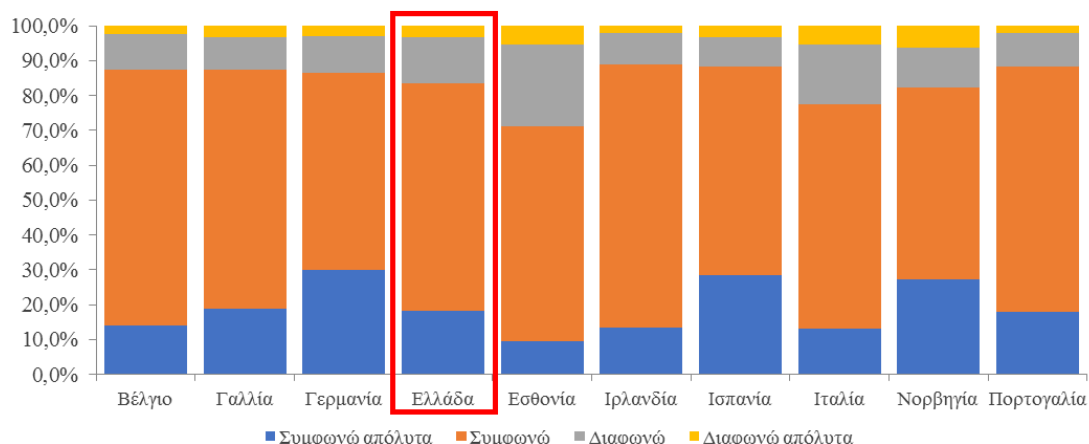
Γράφημα 17. Αίσθηση αμηχανίας των μαθητών στο σχολείο

Συνολικά το 17,1% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι αισθάνεται αμήχανα και εκτός τόπου στο σχολείο (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ιρλανδία 21,9%, Πορτογαλία 20,9%, Γαλλία 19,5%, Εσθονία 19,1%, Νορβηγία 18%, Βέλγιο 16,5%, Γερμανία 15,3%, Ιταλία 15% και Ισπανία 13%.

Πίνακας 20. Αίσθηση των μαθητών ότι τους συμπαθούν στο σχολείο (%) ανά χώρα

	Όταν σκέφτεσαι το σχολείο σου: οι άλλοι μαθητές φαίνεται να με συμπαθούν			
	Συμφωνώ		Διαφωνώ	
	απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	απόλυτα
Βέλγιο	14,0%	73,4%	10,2%	2,5%
Γαλλία	18,9%	68,4%	9,3%	3,5%
Γερμανία	30,0%	56,4%	10,6%	3,1%
Ελλάδα	18,1%	65,5%	13,1%	3,3%
Εσθονία	9,6%	61,6%	23,3%	5,5%
Ιρλανδία	13,4%	75,5%	9,0%	2,0%
Ισπανία	28,4%	59,8%	8,6%	3,2%
Ιταλία	13,0%	64,5%	17,1%	5,5%
Νορβηγία	27,1%	55,1%	11,5%	6,2%
Πορτογαλία	17,8%	70,5%	9,6%	2,1%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'σκέψη των μαθητών ότι οι άλλοι μαθητές τους συμπαθούν' [ST034Q05TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=87250)} = 4179,512, p < 0.005$].



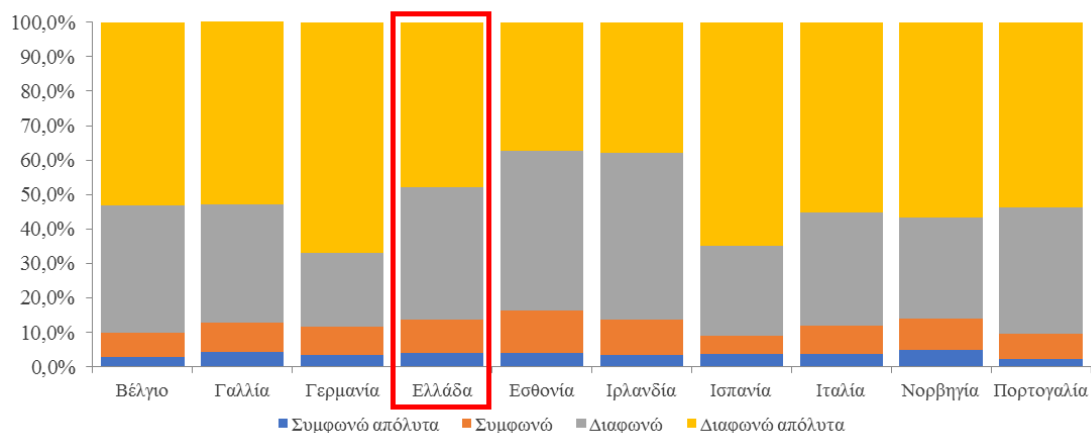
Γράφημα 18. Αίσθηση των μαθητών ότι τους συμπαθούν στο σχολείο

Συνολικά το 83,6% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι οι άλλοι μαθητές φαίνεται να τους συμπαθούν (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ιρλανδία 88,9%, Πορτογαλία 88,3%, Ισπανία 88,2%, Βέλγιο 87,4%, Γαλλία 87,3%, Γερμανία 86,4%, Νορβηγία 82,2%, Ιταλία 77,5% και Εσθονία 71,2%.

Πίνακας 21. Αίσθηση μοναξιάς των μαθητών στο σχολείο (%) ανά χώρα

	Όταν σκέφτεσαι το σχολείο σου: νιώθω μόνος/η στο σχολείο			
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	2,9%	6,9%	36,9%	53,3%
Γαλλία	4,2%	8,5%	34,5%	52,9%
Γερμανία	3,5%	8,2%	21,4%	66,8%
Ελλάδα	4,1%	9,6%	38,3%	48,0%
Εσθονία	4,1%	12,3%	46,2%	37,4%
Ιρλανδία	3,4%	10,3%	48,4%	37,9%
Ισπανία	3,7%	5,3%	26,1%	64,8%
Ιταλία	3,7%	8,3%	32,8%	55,2%
Νορβηγία	4,8%	9,3%	29,2%	56,7%
Πορτογαλία	2,2%	7,3%	36,7%	53,7%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'αίσθηση μοναξιάς των μαθητών στο σχολείο' [ST034Q06TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=87572)} = 3254,487, p < 0.005$].



Γράφημα 19. Αίσθηση μοναξιάς των μαθητών στο σχολείο

Συνολικά το 13,7% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι νιώθει μόνο στο σχολείο (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Εσθονία 16,4%, Νορβηγία 14,1%, Ιρλανδία 13,7%, Γαλλία 12,7%, Ιταλία 12%, Γερμανία 11,7%, Βέλγιο 9,8%, Πορτογαλία 9,5%, Ισπανία 9%.

3.2.4 Γονική εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες των μαθητών

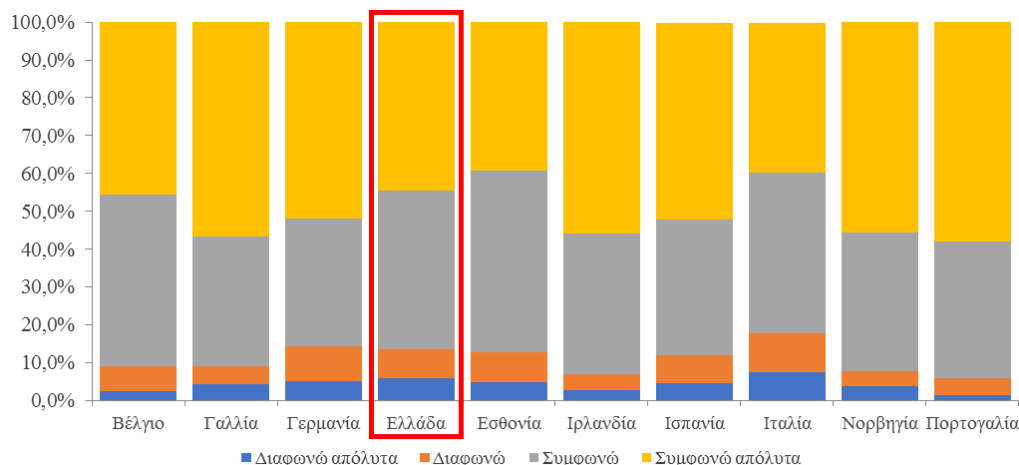
Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη γονική υποστήριξη που δέχονται. Παρατίθενται τα ποσοστά κάθε χώρας, σε φθίνουσα σειρά καθώς και η στατιστική σημασία του αποτελέσματος, όπως προέκυψε μετά από εφαρμογή του κριτηρίου χ^2 .

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'υποστήριξη των γονέων για τις ακαδημαϊκές προσπάθειες και επιτυχίες των μαθητών'

[ST123Q02NA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [χ^2 (27, n=78981) = 1759,188, $p < 0.005$].

Πίνακας 22. Υποστηρικτική στάση των γονέων στην ακαδημαϊκή προσπάθεια των παιδιών τους (%) ανά χώρα

Κατά τη διάρκεια του τρέχοντος σχολικού έτους: οι γονείς μου υποστήριξαν τις ακαδημαϊκές μου προσπάθειες και επιτυχίες				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	2,5%	6,5%	45,4%	45,6%
Γαλλία	4,2%	4,9%	34,2%	56,7%
Γερμανία	5,1%	9,1%	33,8%	52,0%
Ελλάδα	5,8%	7,6%	42,0%	44,7%
Εσθονία	4,9%	7,8%	47,9%	39,4%
Ιρλανδία	2,8%	4,0%	37,3%	55,9%
Ισπανία	4,5%	7,3%	35,9%	52,2%
Ιταλία	7,5%	10,2%	42,4%	39,8%
Νορβηγία	3,8%	3,9%	36,7%	55,6%
Πορτογαλία	1,5%	4,3%	36,1%	58,1%



Γράφημα 20. Υποστηρικτική στάση των γονέων ως προς την ακαδημαϊκή προσπάθεια των παιδιών τους

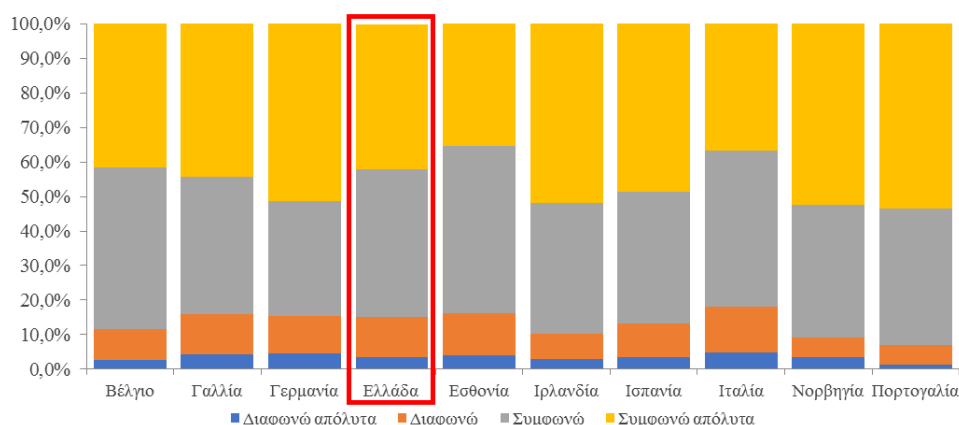
Συνολικά το 86,7% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους οι γονείς τους υποστήριξαν τις ακαδημαϊκές τους προσπάθειες και επιτυχίες (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘συμφωνώ’ και ‘συμφωνώ απόλυτα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 94,2%, Ιρλανδία 93,2%, Νορβηγία

92,3%, Βέλγιο 91,0%, Γαλλία 90,9%, Ισπανία 88,1%, Εσθονία 87,3%, Γερμανία 85,8% και Ιταλία 82,2%.

Πίνακας 23. Υποστηρικτική στάση των γονέων στις δυσκολίες των παιδιών τους στο σχολείο (%) ανά χώρα

Όταν σκέφτεσαι το τρέχον σχολικό έτος: οι γονείς μου με υποστήριζαν όταν αντιμετώπισα δυσκολίες στο σχολείο				
	Διαφωνώ		Συμφωνώ	
	απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	απόλυτα
Βέλγιο	2,8%	8,7%	46,9%	41,6%
Γαλλία	4,2%	11,7%	39,8%	44,3%
Γερμανία	4,6%	10,7%	33,5%	51,2%
Ελλάδα	3,6%	11,4%	42,8%	42,1%
Εσθονία	4,0%	12,1%	48,5%	35,5%
Ιρλανδία	2,9%	7,4%	37,9%	51,8%
Ισπανία	3,6%	9,7%	38,0%	48,7%
Ιταλία	4,9%	13,3%	45,1%	36,7%
Νορβηγία	3,4%	5,8%	38,5%	52,3%
Πορτογαλία	1,4%	5,7%	39,3%	53,6%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'υποστήριξη των μαθητών από τους γονείς τους όταν αντιμετώπισαν δυσκολίες στο σχολείο' [ST123Q03NA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [χ^2 (27, $n=78832$) = 1393,522, $p < 0.005$].



Γράφημα 21. Υποστηρικτική στάση των γονέων στις δυσκολίες των παιδιών τους στο σχολείο

Συνολικά το 84,9% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους οι γονείς τους, τους υποστήριζαν όταν αντιμετώπισαν δυσκολίες στο σχολείο (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και

‘συμφωνώ απόλυτα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 92,9%, Νορβηγία 90,8%, Ιρλανδία 89,7%, Βέλγιο 88,5%, Ισπανία 86,7%, Γερμανία 84,7%, Γαλλία 84,1%, Εσθονία 84,0% και Ιταλία 81,8%.

3.3 Αποτελέσματα ανά χώρα και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

3.3.1 Υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτικών και διδακτικές πρακτικές

Όσον αφορά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, εξετάστηκαν πέντε δείκτες: η υποστηρικτική στάση, η ικανότητα δομής και οργάνωσης του μαθήματος, η ενθαρρυντική στάση, η ικανότητα προσαρμογής και η παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές. Παρακάτω ακολουθούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών για καθεμία από τις δέκα χώρες.

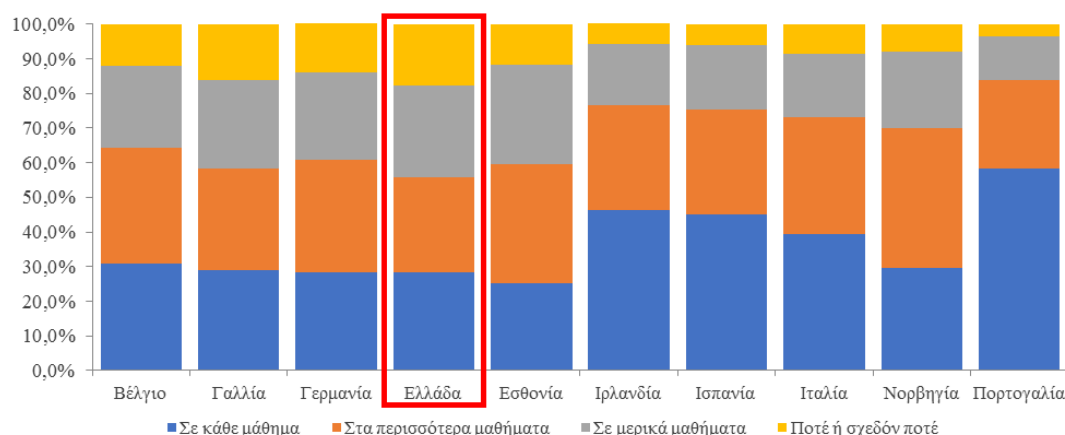
3.3.1.1 Υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτικών

Πίνακας 24. Ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τη μάθηση των μαθητών(%) ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας: ο εκπαιδευτικός δείχνει ενδιαφέρον για την μάθηση του κάθε μαθητή			
	Σε κάθε μάθημα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σε μερικά μαθήματα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Βέλγιο	31,0%	33,3%	23,7%	12,0%
Γαλλία	29,0%	29,4%	25,4%	16,2%
Γερμανία	28,5%	32,3%	25,3%	14,0%
Ελλάδα	28,5%	27,2%	26,6%	17,7%
Εσθονία	25,1%	34,4%	28,7%	11,8%
Ιρλανδία	46,2%	30,3%	17,8%	5,8%
Ισπανία	45,0%	30,4%	18,5%	6,1%
Ιταλία	39,3%	33,7%	18,3%	8,7%
Νορβηγία	29,6%	40,4%	21,9%	8,1%
Πορτογαλία	58,2%	25,6%	12,6%	3,6%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘ενδιαφέρον του

εκπαιδευτικού για την μάθηση κάθε μαθητή' [ST100Q01TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=693903)} = 4671,642, p < 0.005$].



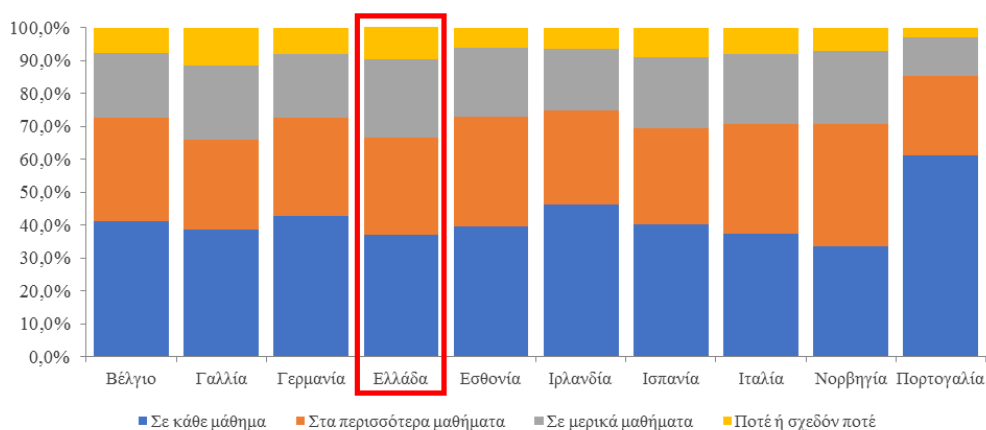
Γράφημα 22. Ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τη μάθηση των μαθητών

Συνολικά το 55,7% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός δείχνει ενδιαφέρον για την μάθηση κάθε μαθητή (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'σε κάθε μάθημα' και 'στα περισσότερα μαθήματα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 83,8%, Ιρλανδία 76,5%, Ισπανία 75,4%, Ιταλία 73,6%, Νορβηγία 70%, Βέλγιο 64,3%, Γερμανία 60,8%, Εσθονία 59,5% και Γαλλία 58,4%.

Πίνακας 25. Παροχή επιπλέον βοήθειας από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές (%) ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας: ο εκπαιδευτικός δίνει επιπλέον βοήθεια όταν οι μαθητές την χρειάζονται			
	Σε κάθε μάθημα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σε μερικά μαθήματα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Βέλγιο	41,3%	31,3%	19,6%	7,8%
Γαλλία	38,6%	27,3%	22,6%	11,5%
Γερμανία	42,7%	29,8%	19,5%	8,0%
Ελλάδα	37,0%	29,7%	23,6%	9,8%
Εσθονία	39,7%	33,3%	21,0%	5,9%
Ιρλανδία	46,2%	28,6%	18,6%	6,6%
Ισπανία	40,3%	29,1%	21,7%	8,8%
Ιταλία	37,3%	33,5%	21,1%	8,1%
Νορβηγία	33,6%	37,1%	22,3%	6,9%
Πορτογαλία	61,2%	24,2%	11,6%	2,9%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'παροχή επιπλέον βοήθειας από τον εκπαιδευτικό όταν οι μαθητές την χρειάζονται' [ST100Q02TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [χ^2 (27, $n=93823$) = 1684,192, $p < 0.005$].



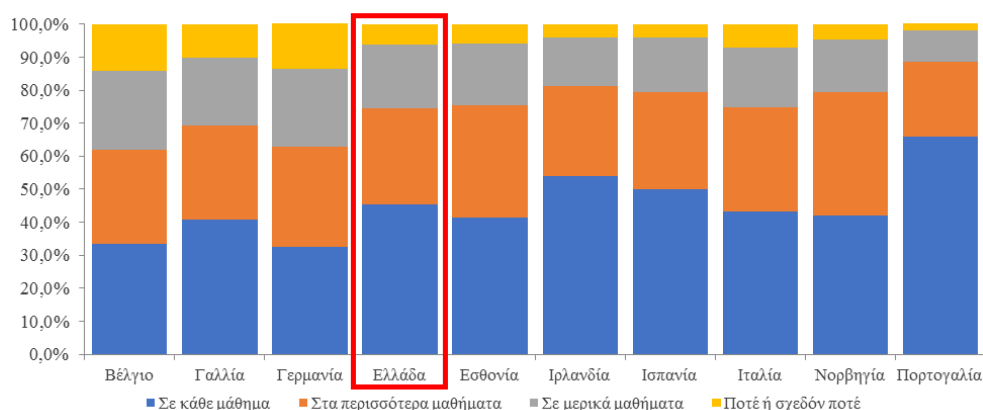
Γράφημα 23. Παροχή επιπλέον βοήθειας από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές

Συνολικά το 66,7% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός δίνει επιπλέον βοήθεια όταν οι μαθητές την χρειάζεται (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'στα περισσότερα μαθήματα' και 'σε κάθε μάθημα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 85,4%, Ιρλανδία 74,8%, Εσθονία 73%, Βέλγιο 72,6%, Γερμανία 72,5%, Ιταλία 70,8%, Νορβηγία 70,7%, Ισπανία 69,4% και Γαλλία 65,9%.

Πίνακας 26. Βοηθητική στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές (%) ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές με την μάθησή τους			
	Σε κάθε μάθημα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σε μερικά μαθήματα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Βέλγιο	33,4%	28,6%	23,7%	14,2%
Γαλλία	40,9%	28,4%	20,6%	10,1%
Γερμανία	32,4%	30,3%	23,6%	13,8%
Ελλάδα	45,3%	29,3%	19,1%	6,3%
Εσθονία	41,4%	33,9%	18,9%	5,8%
Ιρλανδία	53,9%	27,2%	14,7%	4,2%
Ισπανία	50,0%	29,4%	16,4%	4,2%
Ιταλία	43,2%	31,7%	18,1%	7,0%
Νορβηγία	42,0%	37,3%	15,9%	4,8%
Πορτογαλία	65,9%	22,6%	9,5%	2,1%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'βοήθεια του εκπαιδευτικού στην μάθηση των μαθητών' [ST100Q03TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=93773)} = 3914,847, p < 0.005$].



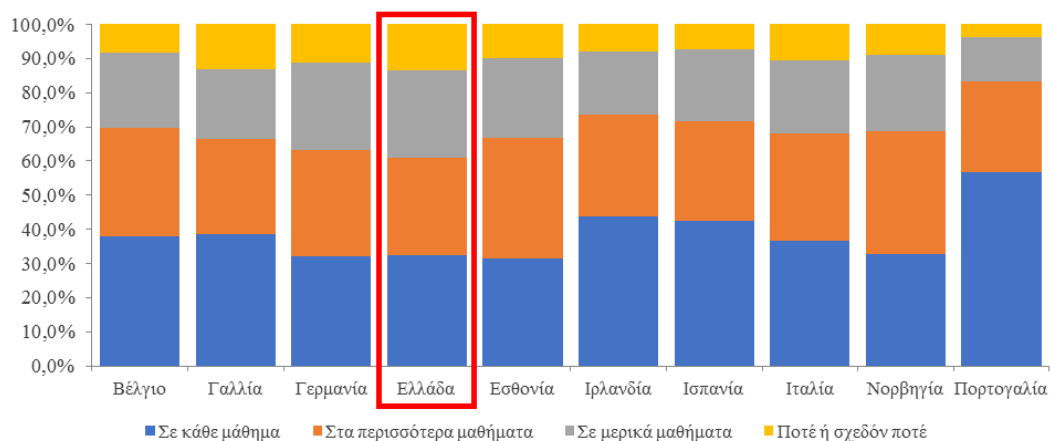
Γράφημα 24. Βοηθητική στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης

Συνολικά το 74,6% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του εξεταζόμενου μαθήματος ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές με την μάθησή τους (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'στα περισσότερα μαθήματα' και 'σε κάθε μάθημα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 88,5%, Ιρλανδία 81,1%, Ισπανία 79,4%, Νορβηγία 79,3%, Εσθονία 75,3%, Ιταλία 74,9%, Γαλλία 69,3%, Γερμανία 62,7% και Βέλγιο 62%.

Πίνακας 27. Επιμονή του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία μέχρι να καταλάβουν οι μαθητές (%) ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να διδάσκει μέχρι να καταλάβουν οι μαθητές			
	Στα			
	Σε κάθε μάθημα	περισσότερα μαθήματα	Σε μερικά μαθήματα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Βέλγιο	37,9%	31,9%	21,8%	8,4%
Γαλλία	38,6%	27,8%	20,5%	13,1%
Γερμανία	32,2%	31,1%	25,4%	11,4%
Ελλάδα	32,5%	28,4%	25,7%	13,4%
Εσθονία	31,5%	35,3%	23,3%	9,9%
Ιρλανδία	43,8%	29,9%	18,2%	8,1%
Ισπανία	42,3%	29,4%	20,9%	7,4%
Ιταλία	36,7%	31,5%	21,2%	10,6%
Νορβηγία	32,6%	36,1%	22,4%	8,9%
Πορτογαλία	56,7%	26,7%	13,0%	3,7%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'συνέχεια διδασκαλίας του εκπαιδευτικού μέχρι να καταλάβουν οι μαθητές' [ST100Q04TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=93787)}=1931,192, p < 0.005$].



Γράφημα 25. Επιμονή του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία μέχρι να καταλάβουν οι μαθητές

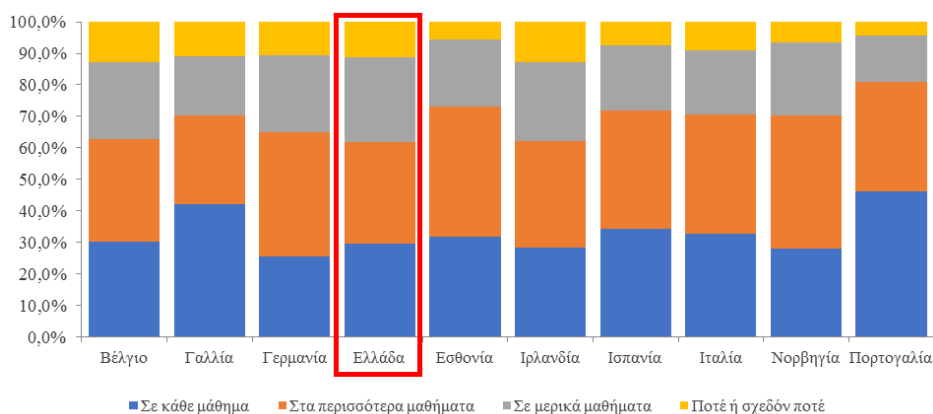
Συνολικά το 60,9% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να διδάσκει μέχρι να καταλάβουν οι μαθητές (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'στα περισσότερα μαθήματα' και 'σε κάθε μάθημα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 83,4%, Ιρλανδία 73,7%, Ισπανία 71,7%, Βέλγιο 69,8%, Νορβηγία 68,7%, Ιταλία 68,2%, Εσθονία 66,8%, Γαλλία 66,4% και Γερμανία 63,3%.

3.3.1.2 Ικανότητα δομής και οργάνωσης του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'αποσαφήνιση των στόχων μάθησης από τον εκπαιδευτικό' [ST102Q01TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=93304)}=1900,156, p < 0.005$].

Πίνακας 28. Παρουσίαση σαφών μαθησιακών στόχων από τον εκπαιδευτικό (%) ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός καθιστά σαφείς τους στόχους της μάθησής μας			
	Σε κάθε μάθημα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σε μερικά μαθήματα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Βέλγιο	30,2%	32,6%	24,5%	12,7%
Γαλλία	42,0%	28,4%	18,7%	10,9%
Γερμανία	25,6%	39,5%	24,2%	10,7%
Ελλάδα	29,6%	32,4%	26,8%	11,2%
Εσθονία	31,8%	41,4%	21,1%	5,8%
Ιρλανδία	28,2%	34,0%	25,0%	12,9%
Ισπανία	34,2%	37,8%	20,5%	7,5%
Ιταλία	32,8%	37,7%	20,5%	9,0%
Νορβηγία	28,0%	42,2%	23,1%	6,7%
Πορτογαλία	46,3%	34,5%	14,9%	4,4%



Γράφημα 26. Παρουσίαση σαφών μαθησιακών στόχων από τον εκπαιδευτικό

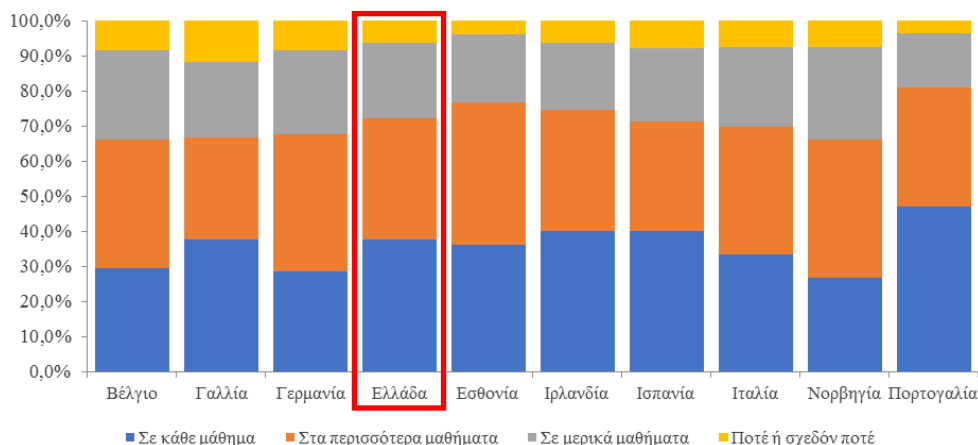
Συνολικά το 62% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός καθιστά σαφείς τους στόχους μάθησης των μαθητών (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘στα περισσότερα μαθήματα’ και ‘σε κάθε μάθημα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 80,8%, Εσθονία 73,2%, Ισπανία 72%, Ιταλία 70,5%, Γαλλία 70,4%, Νορβηγία 70,2%, Γερμανία 65,1%, Βέλγιο 62,8% και Ιρλανδία 62,2%.

Πίνακας 29. Ερωτήσεις κατανόησης από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές (%)

ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις για να ελέγξει αν έχουμε καταλάβει ό,τι μας δίδαξε			
	Σε κάθε μάθημα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σε μερικά μαθήματα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Βέλγιο	29,4%	36,8%	25,4%	8,5%
Γαλλία	37,5%	29,3%	21,5%	11,6%
Γερμανία	28,4%	39,2%	23,8%	8,6%
Ελλάδα	37,6%	34,6%	21,6%	6,1%
Εσθονία	36,2%	40,5%	19,4%	3,8%
Ιρλανδία	39,9%	34,8%	19,0%	6,2%
Ισπανία	40,2%	31,1%	20,9%	7,7%
Ιταλία	33,3%	36,4%	22,9%	7,4%
Νορβηγία	26,6%	39,5%	26,3%	7,6%
Πορτογαλία	47,1%	33,9%	15,3%	3,7%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'ερωτήσεις κατανόησης του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές για έλεγχο κατανόησης όσων διδάχτηκαν' [ST102Q02TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=93330)} = 1667,199, p < 0.005$].



Γράφημα 27. Ερωτήσεις κατανόησης από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές

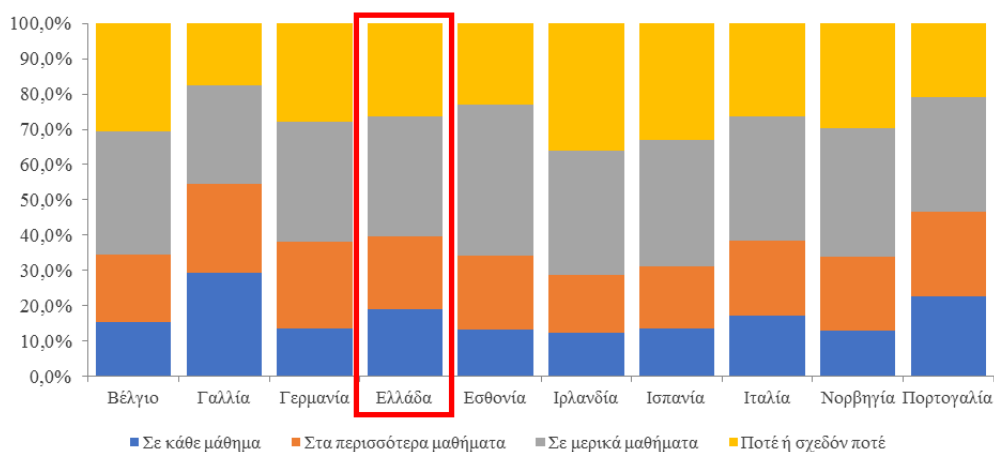
Συνολικά το 72,2% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις για να ελέγξει αν οι μαθητές έχουν καταλάβει ό,τι τους δίδαξε (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'στα περισσότερα μαθήματα' και 'σε κάθε μάθημα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά):

Πορτογαλία 81%, Εσθονία 76,7%, Ιρλανδία 74,7%, Ισπανία 71,3%, Ιταλία 69,7%, Γερμανία 67,6%, Γαλλία 66,8%, Βέλγιο 66,2% και Νορβηγία 66,1%.

Πίνακας 30. Περίληψη του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό (%) ανά χώρα

Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας [...] ο εκπαιδευτικός κάνει μία σύντομη περίληψη του προηγούμενου μαθήματος				
	Σε κάθε μάθημα	Στα περισσότερα	Σε μερικά μαθήματα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Βέλγιο	15,2%	19,3%	34,9%	30,6%
Γαλλία	29,3%	25,2%	28,0%	17,5%
Γερμανία	13,4%	24,6%	34,1%	27,9%
Ελλάδα	19,1%	20,6%	33,9%	26,4%
Εσθονία	13,1%	21,1%	42,7%	23,1%
Ιρλανδία	12,4%	16,3%	35,1%	36,2%
Ισπανία	13,5%	17,6%	35,8%	33,1%
Ιταλία	17,2%	21,3%	35,1%	26,4%
Νορβηγία	12,8%	21,0%	36,6%	29,6%
Πορτογαλία	22,5%	24,1%	32,6%	20,8%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'σύντομη περίληψη του προηγούμενου μαθήματος από τον εκπαιδευτικό' [ST102Q03TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [χ^2 (27, $n=93303$) = 2514,034, $p < 0.005$].



Γράφημα 28. Περίληψη του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό

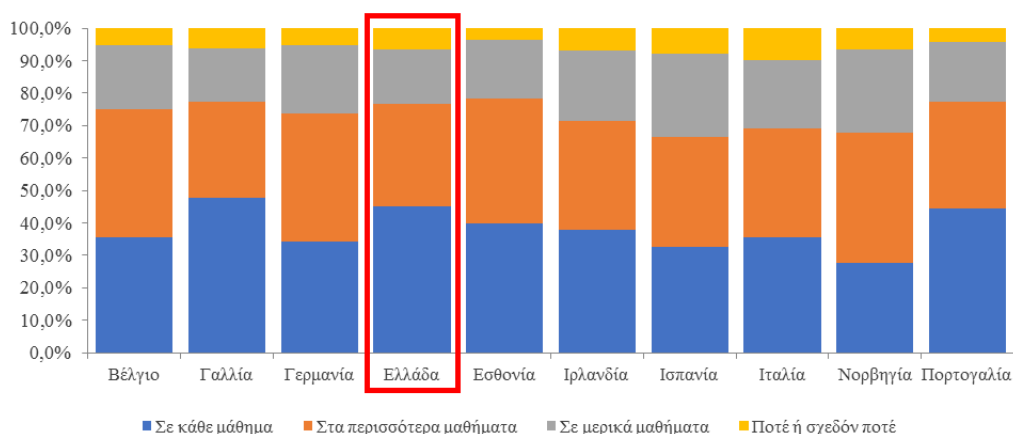
Συνολικά το 39,7% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός κάνει μία σύντομη

περίληψη του προηγούμενου μαθήματος (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘στα περισσότερα μαθήματα’ και ‘σε κάθε μάθημα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 46,6%, Γαλλία 54,5%, Ιταλία 38,5%, Γερμανία 38%, Βέλγιο 34,5%, Εσθονία 34,2%, Νορβηγία 33,8%, Ισπανία 31,1% και Ιρλανδία 28,7%.

Πίνακας 31. Υπόδειξη του τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές (%) ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός μας λέει τι πρέπει να μάθουμε			
	Σε κάθε μάθημα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σε μερικά μαθήματα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Βέλγιο	35,6%	39,5%	19,6%	5,3%
Γαλλία	47,7%	29,7%	16,5%	6,0%
Γερμανία	34,3%	39,5%	21,1%	5,0%
Ελλάδα	45,0%	31,8%	16,7%	6,5%
Εσθονία	39,8%	38,4%	18,1%	3,7%
Ιρλανδία	37,9%	33,4%	21,9%	6,9%
Ισπανία	32,7%	33,9%	25,7%	7,7%
Ιταλία	35,5%	33,7%	21,1%	9,7%
Νορβηγία	27,5%	40,4%	25,7%	6,4%
Πορτογαλία	44,3%	33,0%	18,4%	4,3%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘υπόδειξη από τον εκπαιδευτικό για το τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές’ [ST102Q04TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [χ^2 (27, $n=93236$) = 1826,288, $p < 0.005$].



Γράφημα 29. Υπόδειξη του τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές

Συνολικά το 76,8% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές τι πρέπει

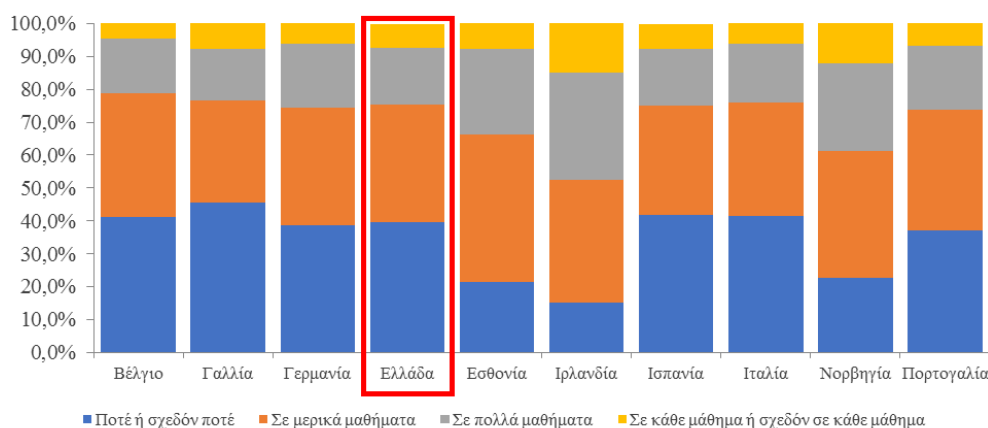
να μάθουν (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘στα περισσότερα μαθήματα’ και ‘σε κάθε μάθημα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Εσθονία 78,2%, Γαλλία 77,4%, Πορτογαλία 77,3%, Βέλγιο 75,1%, Γερμανία 73,8%, Ιρλανδία 71,3%, Ιταλία 69,2%, Νορβηγία 67,9% και Ισπανία 66,6%.

3.3.1.3 Ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό

Πίνακας 32. Ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό (%) ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας: ο εκπαιδευτικός με ανατροφοδοτεί σχετικά με τα δυνατά μου σημεία στο μάθημα			
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Σε μερικά μαθήματα	Σε πολλά μαθήματα	Σε κάθε μάθημα ή σχεδόν σε κάθε μάθημα
Βέλγιο	41,2%	37,7%	16,6%	4,5%
Γαλλία	45,7%	30,9%	15,7%	7,7%
Γερμανία	38,6%	35,7%	19,5%	6,2%
Ελλάδα	39,5%	35,7%	17,3%	7,4%
Εσθονία	21,5%	44,8%	26,0%	7,7%
Ιρλανδία	15,3%	37,3%	32,5%	14,9%
Ισπανία	41,9%	33,0%	17,4%	7,6%
Ιταλία	41,5%	34,6%	17,8%	6,1%
Νορβηγία	22,6%	38,5%	26,8%	12,2%
Πορτογαλία	37,2%	36,6%	19,3%	6,9%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό για τα δυνατά σημεία των μαθητών στο μάθημα’ [ST104Q02NA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [χ^2 (27, $n=93167$) = 3641,707, $p < 0.005$].



Γράφημα 30. Ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό

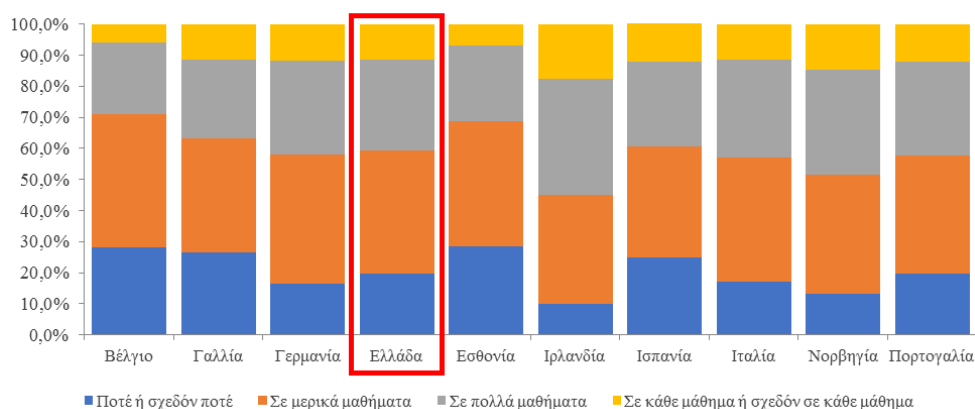
Συνολικά το 24,7% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός τους ανατροφοδοτεί

σχετικά με τα δυνατά τους σημεία στο μάθημα (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘σε πολλά μαθήματα’ και ‘σε κάθε μάθημα ή σχεδόν σε κάθε μάθημα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ιρλανδία 47,7%, Νορβηγία 39%, Εσθονία 33,7%, Πορτογαλία 26,2%, Γερμανία 25,7%, Ισπανία 25%, Ιταλία 23,9%, Γαλλία 23,4% και Βέλγιο 21,1%.

Πίνακας 33. Υπόδειξη των σημείων βελτίωσης των μαθητών (%) ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας: ο εκπαιδευτικός μου λέει σε ποιους τομείς μπορώ ακόμα να βελτιωθώ			
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Σε μερικά μαθήματα	Σε πολλά μαθήματα	Σε κάθε μάθημα ή σχεδόν σε κάθε μάθημα
Βέλγιο	28,1%	42,9%	23,0%	6,0%
Γαλλία	26,4%	36,8%	25,5%	11,3%
Γερμανία	16,3%	41,7%	30,3%	11,7%
Ελλάδα	19,6%	39,6%	29,5%	11,3%
Εσθονία	28,4%	40,2%	24,4%	7,0%
Ιρλανδία	9,9%	35,0%	37,4%	17,7%
Ισπανία	25,0%	35,7%	27,1%	12,3%
Ιταλία	17,0%	40,1%	31,6%	11,3%
Νορβηγία	13,2%	38,2%	33,8%	14,8%
Πορτογαλία	19,7%	37,9%	30,3%	12,1%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό για τους τομείς που μπορεί να βελτιωθεί ο μαθητής’ [ST104Q03NA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2(27, n=93127) = 2346,313, p < 0.005$].



Γράφημα 31. Υπόδειξη των σημείων βελτίωσης

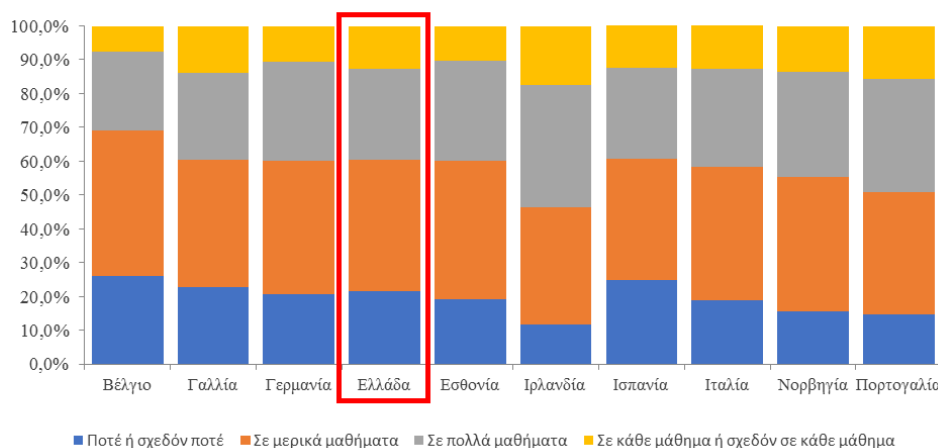
Συνολικά το 40,8% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός του λέει σε ποιους τομείς

μπορεί ακόμα να βελτιωθεί (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘σε πολλά μαθήματα’ και ‘σε κάθε μάθημα ή σχεδόν σε κάθε μάθημα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ιρλανδία 55,1%, Νορβηγία 48,6%, Ιταλία 42,9%, Πορτογαλία 42,4%, Γερμανία 42%, Ισπανία 39,4%, Γαλλία 36,8%, Εσθονία 31,4% και Βέλγιο 29%.

Πίνακας 34. Υπόδειξη του τρόπου βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών (%) ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός μου λέει πώς μπορώ να βελτιώσω την επίδοσή μου			
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Σε μερικά μαθήματα	Σε πολλά μαθήματα	Σε κάθε μάθημα ή σχεδόν σε κάθε μάθημα
Βέλγιο	26,2%	42,8%	23,5%	7,5%
Γαλλία	22,8%	37,7%	25,7%	13,8%
Γερμανία	20,7%	39,3%	29,5%	10,4%
Ελλάδα	21,5%	38,8%	27,0%	12,7%
Εσθονία	19,2%	41,0%	29,6%	10,2%
Ιρλανδία	11,6%	34,7%	36,3%	17,4%
Ισπανία	25,0%	35,6%	26,9%	12,6%
Ιταλία	19,0%	39,3%	29,0%	12,8%
Νορβηγία	15,7%	39,6%	31,1%	13,6%
Πορτογαλία	14,6%	36,3%	33,3%	15,8%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘σχόλιο του εκπαιδευτικού για το πώς μπορεί να βελτιώσει ο μαθητής την επίδοσή του’ [ST104Q04NA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2(27, n=92946) = 1605,584, p < 0.005$].



Γράφημα 32. Υπόδειξη του τρόπου βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών

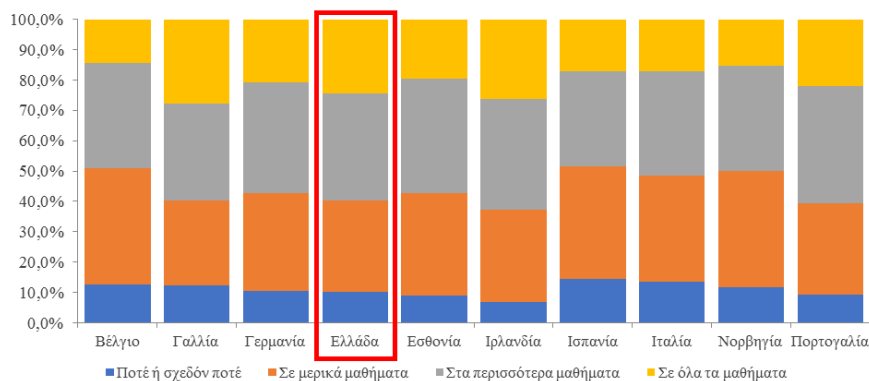
Συνολικά το 39,7% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός του λέει πώς μπορεί να βελτιώσει την επίδοσή του (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘σε πολλά μαθήματα’ και ‘σε κάθε μάθημα ή σχεδόν σε κάθε μάθημα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ιρλανδία 53,7%, Πορτογαλία 49,1%, Νορβηγία 44,7%, Ιταλία 41,8%, Γερμανία 39,9%, Εσθονία 39,8%, Γαλλία 39,5%, Ισπανία 39,5% και Βέλγιο 31%.

3.3.1.4 Ενθαρρυντική στάση του εκπαιδευτικού

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό να εκφράζουν οι μαθητές την άποψή τους για ένα θέμα’ [ST152Q05IA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2(27, n=92838) = 1601,352, p < 0.005$].

Πίνακας 35. Ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού για την έκφραση απόψεων των μαθητών (%) ανά χώρα

	Στο μάθημα της Γλώσσας πόσο συχνά: ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους για ένα θέμα			
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Σε μερικά μαθήματα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σε όλα τα μαθήματα
Βέλγιο	12,6%	38,3%	34,7%	14,4%
Γαλλία	12,2%	28,2%	31,7%	27,9%
Γερμανία	10,5%	32,2%	36,5%	20,8%
Ελλάδα	10,3%	30,1%	35,1%	24,5%
Εσθονία	9,0%	33,8%	37,6%	19,5%
Ιρλανδία	6,9%	30,3%	36,6%	26,2%
Ισπανία	14,4%	37,1%	31,4%	17,1%
Ιταλία	13,6%	34,8%	34,5%	17,1%
Νορβηγία	11,8%	38,1%	34,9%	15,2%
Πορτογαλία	9,4%	29,9%	38,7%	21,9%



Γράφημα 33. Ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό για την έκφραση των απόψεων των μαθητών

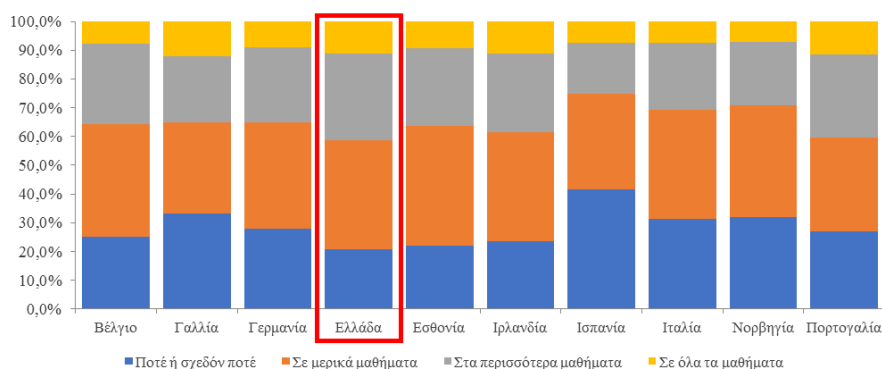
Συνολικά το 59,6% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός τους ενθαρρύνει να εκφράσουν την άποψή τους για ένα θέμα (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘στα περισσότερα μαθήματα’ και ‘σε όλα τα μαθήματα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ιρλανδία 62,8%, Πορτογαλία 60,6%, Γαλλία 59,6%, Γερμανία 57,3%, Εσθονία 57,1%, Ιταλία 51,6%, Νορβηγία 50,1%, Βέλγιο 49,1% και Ισπανία 48,5%.

Πίνακας 36. Συσχέτιση των μαθημάτων με την καθημερινότητα, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (%) ανά χώρα

	Στο μάθημα της Γλώσσας, πόσο συχνά: ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να συσχετίσουν τις ιστορίες που διαβάζουν με τις ζωές τους			
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Σε μερικά μαθήματα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σε όλα τα μαθήματα
Βέλγιο	25,2%	39,1%	28,0%	7,7%
Γαλλία	33,2%	31,7%	22,9%	12,1%
Γερμανία	27,8%	37,2%	25,9%	9,1%
Ελλάδα	20,8%	37,8%	30,1%	11,3%
Εσθονία	22,1%	41,6%	27,0%	9,2%
Ιρλανδία	23,5%	37,8%	27,5%	11,3%
Ισπανία	41,7%	33,2%	17,5%	7,7%
Ιταλία	31,4%	37,7%	23,4%	7,5%
Νορβηγία	31,9%	38,8%	22,1%	7,2%
Πορτογαλία	26,8%	32,9%	28,7%	11,7%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘βοήθεια του εκπαιδευτικού να συσχετίσουν οι μαθητές τις ιστορίες που διαβάζουν με τις ζωές

τους' [ST152Q06IA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [χ^2 (27, n=92471) = 3086,907, $p < 0.005$].



Γράφημα 34. Συσχέτιση των μαθημάτων με την καθημερινότητα, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού

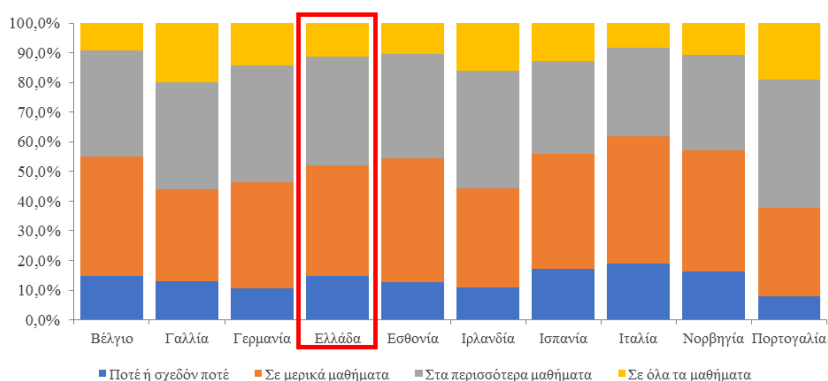
Συνολικά το 41,4% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός τους βοηθά να συσχετίσουν τις ιστορίες που διαβάζουν με τις ζωές τους (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘στα περισσότερα μαθήματα’ και ‘σε όλα τα μαθήματα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 40,4%, Ιρλανδία 38,8%, Εσθονία 36,2%, Βέλγιο 35,7%, Γαλλία 35%, Γερμανία 35%, Ιταλία 30,9%, Νορβηγία 29,3% και Ισπανία 25,2%.

Πίνακας 37. Υπόδειξη από τον εκπαιδευτικό του τρόπου σύνδεσης των πληροφοριών με προηγούμενες γνώσεις (%) ανά χώρα

	Στο μάθημα της Γλώσσας, πόσο συχνά: ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές πώς οι πληροφορίες ενός θέματος συνδέονται με όσα ήδη γνωρίζουν			
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Σε μερικά μαθήματα	περισσότερα μαθήματα	Σε όλα τα μαθήματα
Βέλγιο	14,8%	40,2%	35,8%	9,2%
Γαλλία	13,0%	31,1%	35,9%	20,0%
Γερμανία	10,6%	35,9%	39,1%	14,4%
Ελλάδα	14,9%	37,0%	36,7%	11,5%
Εσθονία	12,6%	41,9%	35,1%	10,4%
Ιρλανδία	11,0%	33,3%	39,5%	16,2%
Ισπανία	17,2%	38,7%	31,3%	12,8%
Ιταλία	18,9%	42,9%	29,9%	8,4%
Νορβηγία	16,3%	40,7%	32,4%	10,6%
Πορτογαλία	8,0%	29,8%	43,1%	19,1%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘προβολή από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές του πώς οι πληροφορίες ενός θέματος συνδέονται με

όσα ήδη γνωρίζουν' [ST152Q07IA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=92268)} = 2033,573, p < 0.005$].



Γράφημα 35. Υπόδειξη από τον εκπαιδευτικό του τρόπου σύνδεσης των πληροφοριών με προηγούμενες γνώσεις

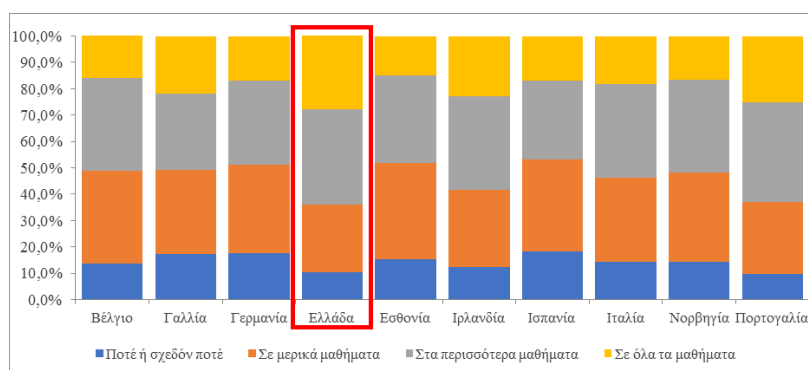
Συνολικά το 48,2% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός τους δείχνει πώς οι πληροφορίες ενός θέματος συνδέονται με όσα ήδη γνωρίζουν (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'στα περισσότερα μαθήματα' και 'σε όλα τα μαθήματα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 62,2%, Γαλλία 55,9%, Ιρλανδία 55,7%, Γερμανία 53,5%, Εσθονία 45,5%, Βέλγιο 45%, Ισπανία 44,1%, Νορβηγία 43% και Ιταλία 38,3%.

Πίνακας 38. Ερωτήσεις για κινητοποίηση των μαθητών (%) ανά χώρα

	Στο μάθημα της Γλώσσας, πόσο συχνά: ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις που κινητοποιούν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά			
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Σε μερικά μαθήματα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σε όλα τα μαθήματα
Βέλγιο	13,8%	35,1%	35,2%	16,0%
Γαλλία	17,2%	32,0%	29,0%	21,7%
Γερμανία	17,6%	33,7%	31,9%	16,8%
Ελλάδα	10,4%	25,5%	36,3%	27,9%
Εσθονία	15,3%	36,4%	33,3%	15,0%
Ιρλανδία	12,5%	29,0%	35,7%	22,8%
Ισπανία	18,2%	35,1%	29,8%	16,9%
Ιταλία	14,2%	32,1%	35,6%	18,1%
Νορβηγία	14,3%	33,8%	35,3%	16,6%
Πορτογαλία	9,6%	27,4%	37,9%	25,1%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'ερωτήσεις του

εκπαιδευτικού που κινητοποιούν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά [ST152Q08IA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2(27, n=92333) = 1640,571, p < 0.005$].



Γράφημα 36. Ερωτήσεις του εκπαιδευτικού για την κινητοποίηση των μαθητών

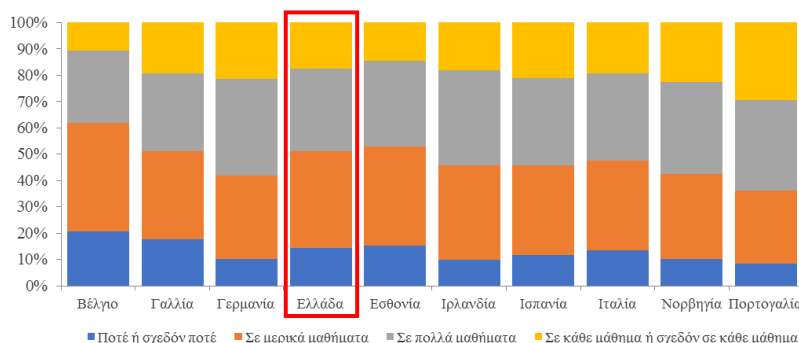
Συνολικά το 64,2% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις που τους κινητοποιούν να συμμετέχουν ενεργά (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘στα περισσότερα μαθήματα’ και ‘σε όλα τα μαθήματα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 63%, Ιρλανδία 58,5%, Ιταλία 53,7%, Νορβηγία 51,9%, Βέλγιο 51,2%, Γαλλία 50,7%, Γερμανία 48,7%, Εσθονία 48,3% και Ισπανία 46,7%.

3.3.1.5 Προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού

Πίνακας 39. Προσαρμογή του εκπαιδευτικού στις ανάγκες της τάξης (%) ανά χώρα

	Κατά τη διάρκεια του εξεταζόμενου μαθήματος: ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το μάθημα στις ανάγκες και τις γνώσεις της τάξης μου			
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Σε μερικά μαθήματα	Σε πολλά μαθήματα	Σε κάθε μάθημα ή σχεδόν σε κάθε μάθημα
Βέλγιο	20,6%	41,3%	27,4%	10,6%
Γαλλία	17,6%	33,4%	29,5%	19,4%
Γερμανία	10,1%	31,7%	36,7%	21,5%
Ελλάδα	14,4%	36,8%	31,2%	17,6%
Εσθονία	15,1%	37,9%	32,5%	14,5%
Ιρλανδία	10,0%	35,6%	36,2%	18,2%
Ισπανία	11,6%	34,1%	33,0%	21,3%
Ιταλία	13,3%	34,1%	33,3%	19,3%
Νορβηγία	10,3%	32,0%	35,0%	22,7%
Πορτογαλία	8,4%	27,8%	34,2%	29,6%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘προσαρμογή του εκπαιδευτικού στις ανάγκες και γνώσεις της τάξης’ [ST212Q01HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=93157)} = 1885,339, p < 0.005$].



Γράφημα 37. Προσαρμογή του εκπαιδευτικού στις ανάγκες της τάξης

Συνολικά το 48,8% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, ο εκπαιδευτικός προσαρμοσε το μάθημα στις ανάγκες και τις γνώσεις της τάξης τους (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘Σε πολλά μαθήματα’ και ‘Σε κάθε μάθημα ή σχεδόν σε κάθε μάθημα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 63,8%, Γερμανία 58,2%, Νορβηγία 57,7%, Ιρλανδία 54,4%, Ισπανία 54,3%, Ιταλία 52,6%, Γαλλία 48,9%, Εσθονία 47% και Βέλγιο 38%.

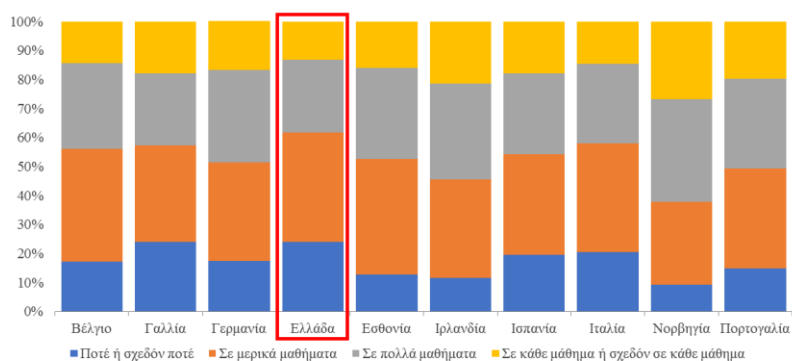
Πίνακας 40. Παροχή ατομικής βοήθειας στους μαθητές σε περίπτωση δυσκολίας κατανόησης των μαθημάτων (%) ανά χώρα

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας:
ο εκπαιδευτικός παρέχει ατομική βοήθεια όταν κάποιος μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα θέμα ή μία άσκηση

	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Σε μερικά μαθήματα	Σε πολλά μαθήματα	Σε κάθε μάθημα ή σχεδόν σε
Βέλγιο	17,1%	39,1%	29,4%	14,3%
Γαλλία	24,0%	33,2%	24,9%	17,9%
Γερμανία	17,5%	33,9%	31,9%	16,8%
Ελλάδα	24,0%	37,8%	25,1%	13,1%
Εσθονία	12,7%	39,8%	31,4%	16,1%
Ιρλανδία	11,6%	34,0%	32,9%	21,5%
Ισπανία	19,5%	34,8%	27,9%	17,8%
Ιταλία	20,4%	37,6%	27,5%	14,5%
Νορβηγία	9,2%	28,6%	35,3%	26,8%
Πορτογαλία	14,9%	34,4%	30,9%	19,8%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘ατομική βοήθεια από τον

εκπαιδευτικό όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν ένα θέμα ή μία άσκηση' [ST212Q02HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=93077)} = 1721,799, p < 0.005$].



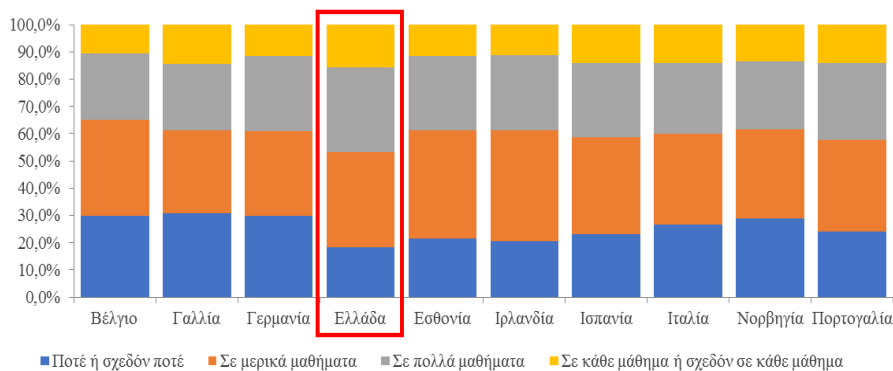
Γράφημα 38. Παροχή ατομικής βοήθειας στους μαθητές σε περίπτωση δυσκολίας κατανόησης των μαθημάτων

Συνολικά το 38,2% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, ο εκπαιδευτικός παρέχει ατομική βοήθεια όταν κάποιος μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα θέμα ή μία άσκηση (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'Σε πολλά μαθήματα' και 'Σε κάθε μάθημα ή σχεδόν σε κάθε μάθημα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Νορβηγία 62,1%, Ιρλανδία 54,4%, Πορτογαλία 50,7%, Γερμανία 48,7%, Εσθονία 47,5%, Ισπανία 45,7%, Βέλγιο 43,7%, Γαλλία 42,8% και Ιταλία 42,0%.

Πίνακας 41. Αναπροσαρμογή της δομής του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό όταν οι μαθητές δυσκολεύονται (%) ανά χώρα

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας: ο εκπαιδευτικός αλλάζει την δομή του μαθήματος όταν οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν ένα θέμα.				
	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Σε μερικά μαθήματα	Σε πολλά μαθήματα	Σε κάθε μάθημα ή σχεδόν σε κάθε μάθημα
Βέλγιο	29,8%	35,2%	24,4%	10,6%
Γαλλία	30,7%	30,4%	24,5%	14,4%
Γερμανία	29,8%	31,1%	27,6%	11,5%
Ελλάδα	18,3%	35,0%	30,9%	15,8%
Εσθονία	21,5%	39,7%	27,4%	11,4%
Ιρλανδία	20,5%	40,7%	27,6%	11,2%
Ισπανία	23,0%	35,8%	27,2%	14,0%
Ιταλία	26,6%	33,3%	26,1%	14,0%
Νορβηγία	28,9%	32,8%	25,0%	13,4%
Πορτογαλία	24,0%	33,7%	28,2%	14,1%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'αλλαγή της δομής του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό όταν οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν ένα θέμα' [ST212Q03HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=92785)} = 877,388, p < 0.005$].



Γράφημα 39. Αναπροσαρμογή της δομής του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό όταν οι μαθητές δυσκολεύονται

Συνολικά το 46,7% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του εξεταζόμενου μαθήματος ο εκπαιδευτικός αλλάζει τη δομή του μαθήματος όταν οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν ένα θέμα (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'Σε πολλά μαθήματα' και 'Σε κάθε μάθημα ή σχεδόν σε κάθε μάθημα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 42,3%, Ισπανία 41,2%, Ιταλία 40,1%, Γερμανία 39,1%, Γαλλία 38,9%, Εσθονία 38,8%, Ιρλανδία 38,8%, Νορβηγία 38,4% και Βέλγιο 35,0%.

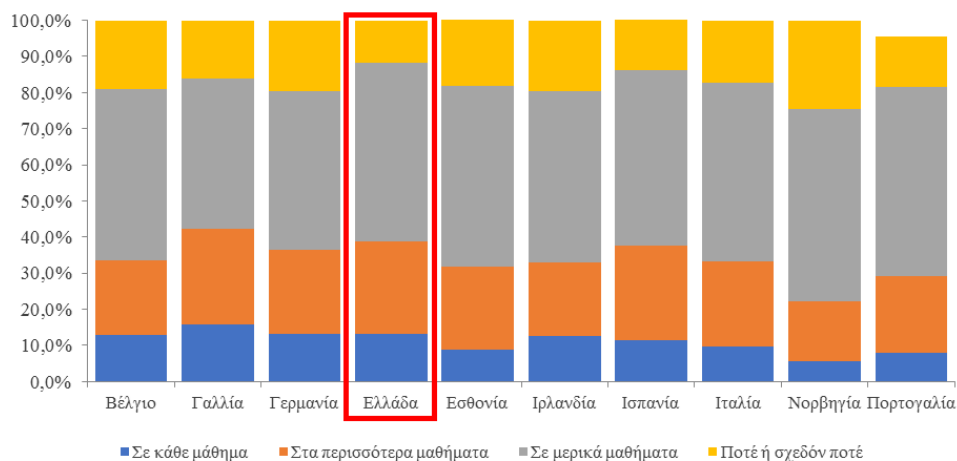
3.3.2 Κλίμα πειθαρχίας ανά χώρα

Στο πλαίσιο της παραβατικής συμπεριφοράς εξετάστηκαν πέντε μεταβλητές του δείκτη κλίματος πειθαρχίας για κάθε χώρα: αδιαφορία των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό, θόρυβος και ταραχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αναμονή του εκπαιδευτικού μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές, αδυναμία των μαθητών να εργαστούν σωστά και αργοπορία των μαθητών στην εκκίνηση των εργασιών τους.

Πίνακας 42. Αδιαφορία των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό(%) ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας: οι μαθητές δεν ακούν τι λέει ο εκπαιδευτικός			
	Σε κάθε μάθημα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σε μερικά μαθήματα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Βέλγιο	12,8%	20,8%	47,4%	19,0%
Γαλλία	15,9%	26,5%	41,5%	16,1%
Γερμανία	13,3%	23,2%	44,0%	19,5%
Ελλάδα	13,3%	25,6%	49,4%	11,7%
Εσθονία	8,9%	22,8%	50,2%	18,2%
Ιρλανδία	12,6%	20,3%	47,5%	19,6%
Ισπανία	11,4%	26,1%	48,8%	13,8%
Ιταλία	9,7%	23,5%	49,5%	17,3%
Νορβηγία	5,6%	16,6%	53,3%	24,4%
Πορτογαλία	7,9%	21,3%	52,5%	13,8%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘αδιαφορία των μαθητών για το τι λέει ο εκπαιδευτικός’ [ST097Q01TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=94160)} = 1467,125, p < 0.005$].



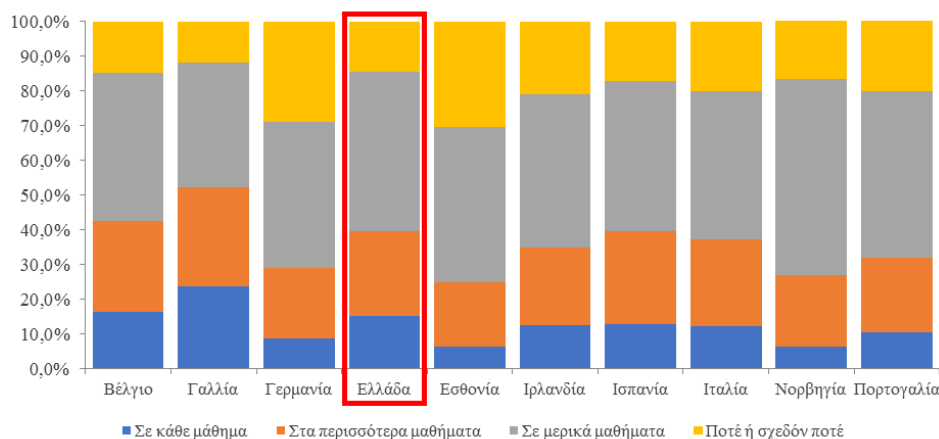
Γράφημα 40. Αδιαφορία των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό

Συνολικά το 38,9% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας οι μαθητές δεν ακούν τι λέει ο εκπαιδευτικός (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘σε κάθε μάθημα’ και ‘στα περισσότερα μαθήματα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Γαλλία 42,2%, Ισπανία 37,5%, Γερμανία 36,5%, Βέλγιο 33,6%, Ιταλία 33,2%, Ιρλανδία 32,9%, Εσθονία 31,7%, Πορτογαλία 29,2% και Νορβηγία 22,2%.

Πίνακας 43. Ταραχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος (%) ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας υπάρχει θόρυβος και ταραχή			
	Σε κάθε μάθημα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σε μερικά μαθήματα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Βέλγιο	16,4%	26,2%	42,4%	15,0%
Γαλλία	23,6%	28,6%	35,8%	12,0%
Γερμανία	8,8%	20,1%	42,1%	29,0%
Ελλάδα	15,0%	24,6%	45,9%	14,5%
Εσθονία	6,4%	18,3%	44,9%	30,4%
Ιρλανδία	12,5%	22,3%	44,3%	20,9%
Ισπανία	12,9%	26,7%	43,2%	17,2%
Ιταλία	12,3%	24,8%	42,8%	20,1%
Νορβηγία	6,3%	20,5%	56,7%	16,6%
Πορτογαλία	10,3%	21,5%	48,0%	20,3%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'θόρυβος και ταραχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας' [ST097Q02TA] και το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=93855)} = 2759,125, p < 0.005$].



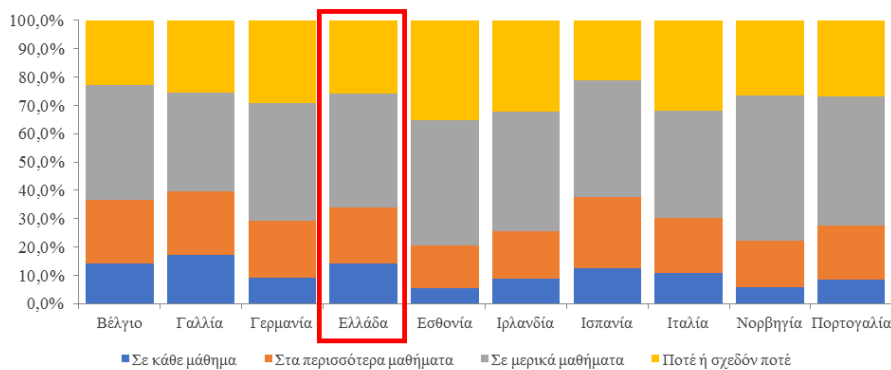
Γράφημα 41. Θόρυβος και ταραχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας

Συνολικά το 39,6% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας υπάρχει συχνά θόρυβος και ταραχή στην τάξη (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'σε κάθε μάθημα' και 'στα περισσότερα μαθήματα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Γαλλία 52,2%, Βέλγιο 42,6%, Ισπανία 39,6%, Ιταλία 37,1%, Ιρλανδία 34,8%, Πορτογαλία 31,8%, Γερμανία 28,9%, Νορβηγία 26,8% και Εσθονία 24,7%.

Πίνακας 44. Αναμονή του εκπαιδευτικού μέχρι να ησυχάσουν ο μαθητές (%) ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός περιμένει αρκετή ώρα μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές			
	Σε κάθε μάθημα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σε μερικά μαθήματα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Βέλγιο	14,2%	22,3%	40,8%	22,8%
Γαλλία	17,1%	22,6%	34,8%	25,5%
Γερμανία	9,1%	20,3%	41,4%	29,2%
Ελλάδα	14,1%	19,9%	40,1%	25,8%
Εσθονία	5,3%	15,1%	44,3%	35,2%
Ιρλανδία	8,9%	16,7%	42,1%	32,3%
Ισπανία	12,6%	25,0%	41,3%	21,2%
Ιταλία	10,8%	19,3%	37,9%	32,0%
Νορβηγία	5,8%	16,5%	51,1%	26,5%
Πορτογαλία	8,6%	19,1%	45,5%	26,7%

Όσον αφορά τη στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘αναμονή του εκπαιδευτικού μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές’ [ST097Q03TA], εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 και διαπιστώθηκε ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=93792)} = 2244,747, p < 0.005$].



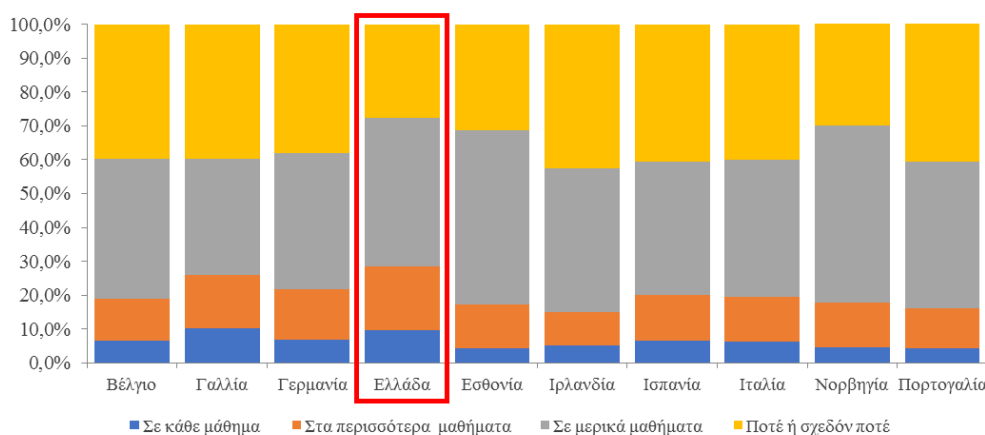
Γράφημα 42. Αναμονή του εκπαιδευτικού μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας

Όπως φαίνεται και στο παραπάνω διάγραμμα, συνολικά το 34% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός περιμένει αρκετή ώρα μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘σε κάθε μάθημα’ και ‘στα περισσότερα μαθήματα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Γαλλία 39,7%, Ισπανία 37%, Βέλγιο 36,5%, Ιταλία 30,1%, Γερμανία 29,4%, Πορτογαλία 27,7%, Ιρλανδία 25,6%, Νορβηγία 22,3% και Εσθονία 20,4%.

Πίνακας 45. Αδυναμία των μαθητών να εργαστούν σωστά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας(%) ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας: οι μαθητές δεν μπορούν να εργαστούν σωστά			
	Σε κάθε μάθημα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σε μερικά μαθήματα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Βέλγιο	6,5%	12,5%	41,4%	39,6%
Γαλλία	10,2%	15,7%	34,5%	39,6%
Γερμανία	6,8%	15,0%	40,2%	38,0%
Ελλάδα	9,5%	19,1%	43,8%	27,6%
Εσθονία	4,4%	12,9%	51,5%	31,2%
Ιρλανδία	5,0%	9,9%	42,5%	42,6%
Ισπανία	6,4%	13,6%	39,3%	40,7%
Ιταλία	6,3%	13,1%	40,7%	39,9%
Νορβηγία	4,6%	13,3%	52,2%	30,0%
Πορτογαλία	4,4%	11,7%	43,3%	40,7%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'δυσκολία των μαθητών να εργαστούν σωστά' [ST097Q04TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=93691)} = 1455,392, p < 0.005$].



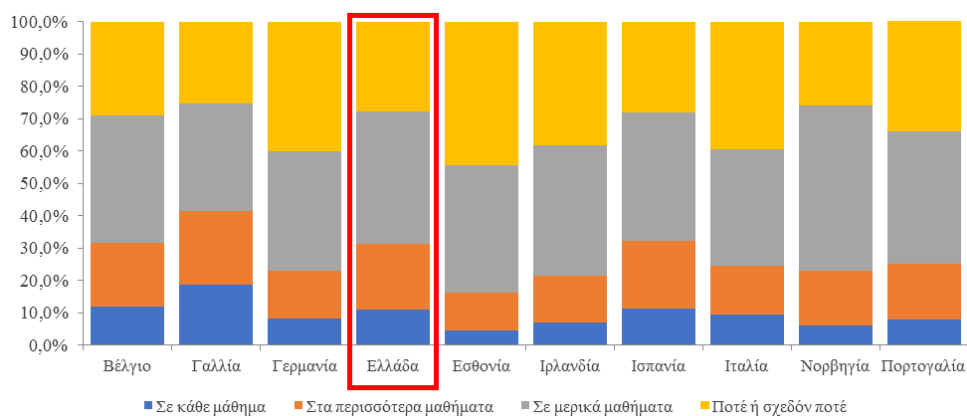
Γράφημα 43. Αδυναμία των μαθητών να εργαστούν σωστά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας

Συνολικά το 28,6% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας δεν μπορεί να εργαστεί σωστά (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'σε κάθε μάθημα' και 'στα περισσότερα μαθήματα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Γαλλία 25,9%, Γερμανία 21,8%, Ισπανία 20%, Ιταλία 19,4%, Βέλγιο 19%, Νορβηγία 17,9%, Εσθονία 17,3%, Πορτογαλία 16,1% και Ιρλανδία 14,9%.

Πίνακας 46. Καθυστέρηση των μαθητών στην εκκίνηση των εργασιών τους (%) ανά χώρα

	Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας οι μαθητές δεν ξεκινούν να εργάζονται για αρκετή ώρα μετά την έναρξη του			
	Σε κάθε μάθημα	Στα περισσότερα μαθήματα	Σε μερικά μαθήματα	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ
Βέλγιο	11,8%	19,7%	39,4%	29,1%
Γαλλία	18,8%	22,5%	33,3%	25,4%
Γερμανία	8,1%	15,0%	36,9%	40,0%
Ελλάδα	11,1%	20,2%	40,8%	27,8%
Εσθονία	4,6%	11,6%	39,5%	44,2%
Ιρλανδία	6,9%	14,4%	40,4%	38,3%
Ισπανία	11,2%	21,1%	39,6%	28,0%
Ιταλία	9,3%	15,3%	35,9%	39,5%
Νορβηγία	5,9%	17,2%	51,0%	25,9%
Πορτογαλία	8,0%	17,2%	40,8%	34,1%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'αργοπορία των μαθητών έναρξης της εργασίας τους αρκετή ώρα μετά την έναρξη του μαθήματος' [ST097Q05TA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [χ^2 (27, $n=93812$) = 2650,260, $p < 0.005$].



Γράφημα 44. Καθυστέρηση των μαθητών στην εκκίνηση των εργασιών τους

Συνολικά το 31,3% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι κατά τη του μαθήματος της Γλώσσας δεν ξεκινούν να εργάζονται για αρκετή ώρα μετά την έναρξη του μαθήματος (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'σε κάθε μάθημα' και 'στα περισσότερα μαθήματα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Γαλλία 41,3%, Ισπανία 32,2%, Βέλγιο 31,5%, Πορτογαλία 25,2%, Ιταλία 24,6%, Νορβηγία 23,1%, Γερμανία 23%, Ιρλανδία 21,3% και Εσθονία 16,2%.

3.4 Αποτελέσματα ανά χώρα και ψυχολογική λειτουργία των μαθητών

3.4.1 Νόημα και ικανοποίηση από τη ζωή

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το αν έχουν βρει κάποιο νόημα στη ζωή τους και συγκρίνονται τα ποσοστά των δέκα χωρών, όπως καταγράφηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών.

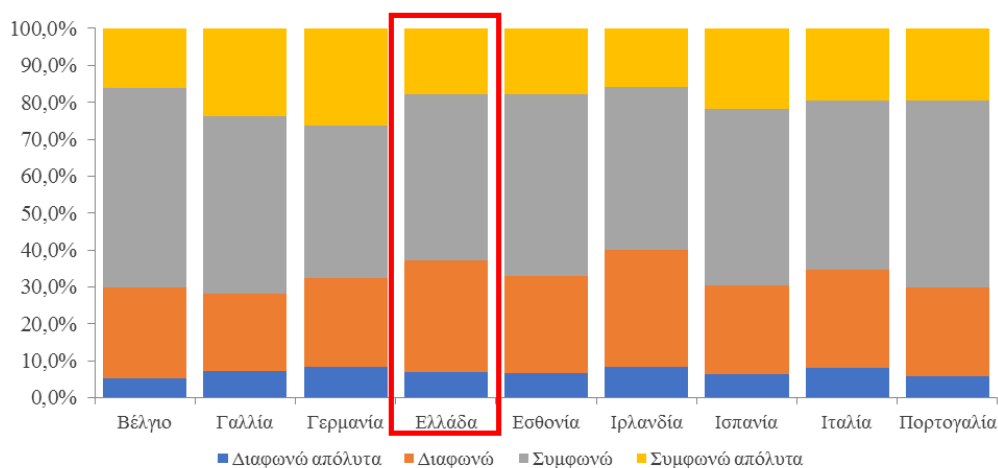
Πίνακας 47. Ξεκάθαρο νόημα των μαθητών στη ζωή τους (%) ανά χώρα

Συμφώνησε:

Η ζωή μου έχει ξεκάθαρο νόημα ή σκοπό

	Διαφωνώ		Συμφωνώ	
	απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	απόλυτα
Βέλγιο	5,3%	24,4%	54,2%	16,1%
Γαλλία	7,2%	20,9%	48,2%	23,7%
Γερμανία	8,3%	24,1%	41,2%	26,3%
Ελλάδα	6,9%	30,3%	45,0%	17,7%
Εσθονία	6,7%	26,2%	49,3%	17,8%
Ιρλανδία	8,2%	31,7%	44,3%	15,7%
Ισπανία	6,3%	24,1%	47,7%	21,9%
Ιταλία	8,0%	26,5%	46,1%	19,3%
Πορτογαλία	5,7%	24,1%	50,6%	19,6%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'ξεκάθαρο νόημα ή σκοπός στη ζωή των μαθητών' [ST185Q01HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=81082)} = 728,139, p < 0.005$].



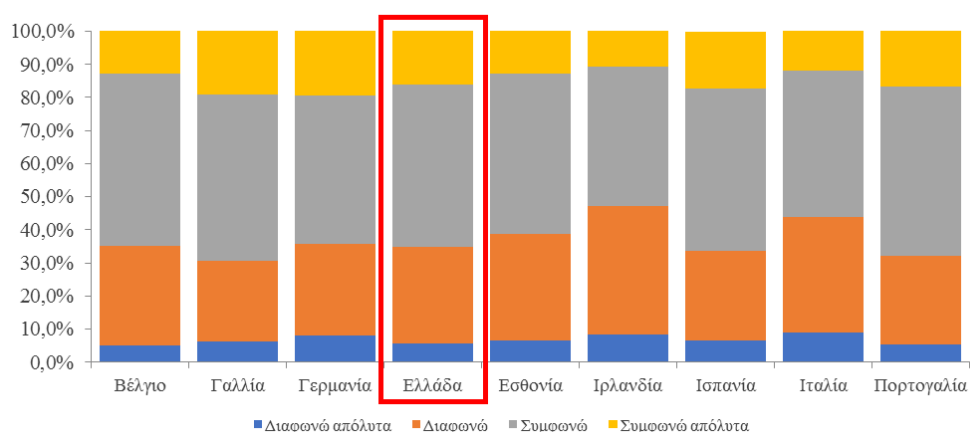
Γράφημα 45. Ξεκάθαρο νόημα στη ζωή των μαθητών

Συνολικά το 62,7% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι η ζωή τους έχει ξεκάθαρο νόημα ή σκοπό (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘συμφωνώ’ και ‘συμφωνώ απόλυτα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Γαλλία 71,9%, Βέλγιο 70,3%, Πορτογαλία 70,2%, Ισπανία 69,6%, Γερμανία 67,5%, Εσθονία 67,1%, Ιταλία 65,4% και Ιρλανδία 60%.

Πίνακας 48. Ικανοποιητικό νόημα στη ζωή των μαθητών (%) ανά χώρα

	Συμφώνησε:			
	Διαφανώς απόλυτα	Διαφανώς	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	5,1%	30,0%	52,0%	12,9%
Γαλλία	6,1%	24,6%	50,2%	19,1%
Γερμανία	8,1%	27,6%	44,9%	19,4%
Ελλάδα	5,7%	29,2%	49,0%	16,1%
Εσθονία	6,4%	32,2%	48,7%	12,7%
Ιρλανδία	8,3%	39,0%	41,9%	10,8%
Ισπανία	6,4%	27,2%	49,1%	17,2%
Ιταλία	8,9%	35,0%	44,2%	11,9%
Πορτογαλία	5,2%	26,9%	51,3%	16,7%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘ανακάλυψη ενός ικανοποιητικού νοήματος στη ζωή των μαθητών’ [ST185Q02HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=80718)} = 1062,034, p < 0.005$].



Γράφημα 46. Ανακάλυψη ικανοποιητικού νοήματος από τους μαθητές στη ζωή τους

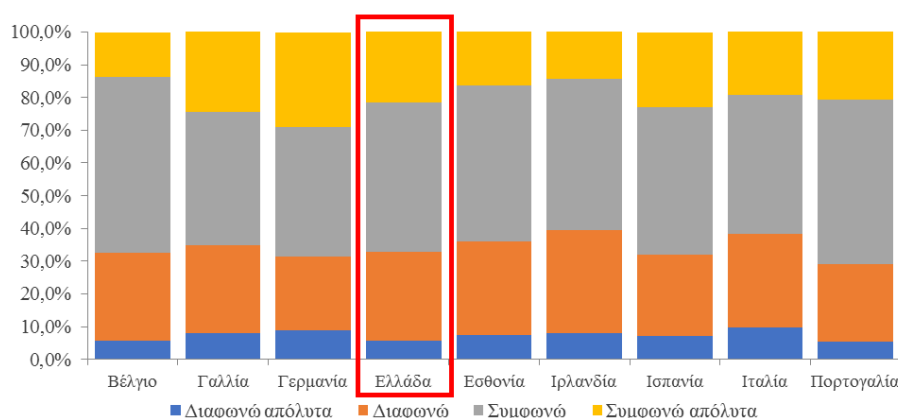
Συνολικά το 65,1% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει έχει ανακαλύψει ένα ικανοποιητικό νόημα στη ζωή του (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘συμφωνώ’ και ‘συμφωνώ απόλυτα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες

αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Γαλλία 69,3%, Πορτογαλία 68,0%, Ισπανία 66,3%, Βέλγιο 64,9%, Γερμανία 64,3%, Εσθονία 61,4%, Ιταλία 56,1% και Ιρλανδία 52,7%.

Πίνακας 49. Ξεκάθαρη αίσθηση του νοήματος στη ζωή των μαθητών (%) ανά χώρα

	Συμφώνησε:			
	έχω ξεκάθαρη αίσθηση του τι δίνει νόημα στη ζωή μου			
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	5,6%	26,9%	53,7%	13,7%
Γαλλία	7,9%	27,0%	40,7%	24,5%
Γερμανία	8,9%	22,6%	39,5%	28,9%
Ελλάδα	5,6%	27,2%	45,8%	21,4%
Εσθονία	7,4%	28,5%	47,8%	16,4%
Ιρλανδία	8,1%	31,5%	46,0%	14,4%
Ισπανία	7,1%	24,9%	44,9%	23,0%
Ιταλία	9,7%	28,7%	42,3%	19,4%
Πορτογαλία	5,3%	23,9%	50,0%	20,8%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'ξεκάθαρη αίσθηση του τι δίνει νόημα στη ζωή των μαθητών' [ST185Q03HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=80698)} = 1018,187, p < 0.005$].



Γράφημα 47. Ξεκάθαρη αίσθηση των μαθητών του τι δίνει νόημα στη ζωή τους

Συνολικά το 67,2% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι έχει ξεκάθαρη αίσθηση του τι δίνει νόημα στη ζωή του (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 70,8%, Γερμανία

68,4%, Ισπανία 67,9%, Βέλγιο 67,4%, Γαλλία 65,2%, Εσθονία 64,2%, Ιταλία 61,7% και Ιρλανδία 60,4%.

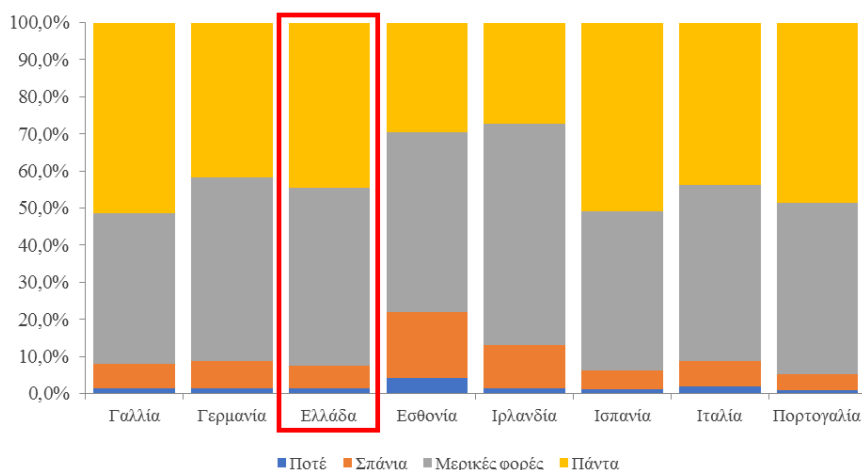
3.4.2 Συναισθήματα των μαθητών

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις που αφορούσαν τα συναισθήματά τους. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στα θετικά συναισθήματά τους.

Πίνακας 50. Αίσθηση χαράς των μαθητών (%) ανά χώρα

	Όταν σκέφτεσαι τον εαυτό σου και το πώς αισθάνεσαι συνήθως: πόσο συχνά αισθάνεσαι χαρούμενος			
	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πάντα
Γαλλία	1,5%	6,4%	40,6%	51,5%
Γερμανία	1,3%	7,5%	49,5%	41,7%
Ελλάδα	1,4%	6,0%	48,0%	44,6%
Εσθονία	4,1%	17,9%	48,5%	29,5%
Ιρλανδία	1,4%	11,7%	59,7%	27,2%
Ισπανία	1,1%	5,1%	42,9%	50,9%
Ιταλία	1,8%	6,9%	47,6%	43,7%
Πορτογαλία	0,8%	4,3%	46,3%	48,6%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'πόσο συχνά αισθάνονται χαρούμενοι οι μαθητές' [ST186Q01HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=76254)} = 2915,737, p < 0.005$].



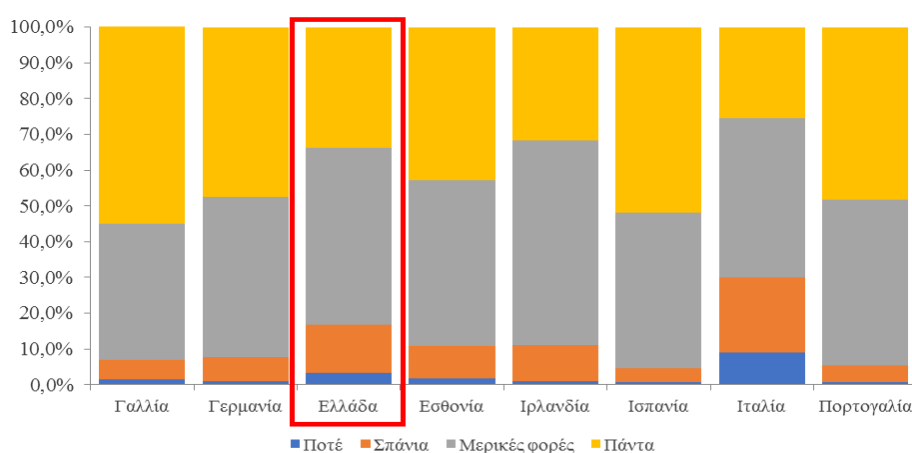
Γράφημα 48. Αίσθηση χαράς των μαθητών

Συνολικά το 92,6% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι αισθάνεται χαρούμενο (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘μερικές φορές’ και ‘πάντα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 94,9%, Ισπανία 93,8%, Γαλλία 92,1%, Ιταλία 91,3%, Γερμανία 91,2%, Ιρλανδία 86,9% και Εσθονία 78%.

Πίνακας 51. Κέφι των μαθητών (%) ανά χώρα

Όταν σκέφτεσαι τον εαυτό σου και το πώς αισθάνεσαι συνήθως: πόσο συχνά αισθάνεσαι κεφάλτος				
	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πάντα
Γαλλία	1,4%	5,5%	38,1%	55,1%
Γερμανία	1,0%	6,6%	44,8%	47,5%
Ελλάδα	3,4%	13,5%	49,2%	33,9%
Εσθονία	1,7%	9,2%	46,2%	42,9%
Ιρλανδία	1,1%	10,0%	57,1%	31,7%
Ισπανία	0,7%	3,9%	43,6%	51,8%
Ιταλία	9,1%	20,9%	44,6%	25,3%
Πορτογαλία	0,8%	4,5%	46,5%	48,2%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘πόσο συχνά αισθάνονται κεφάλτοι οι μαθητές’ [ST186Q03HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά **σημαντικό** [$\chi^2_{(27, n=76268)} = 8153,667, p < 0.005$].



Γράφημα 49. Κέφι των μαθητών

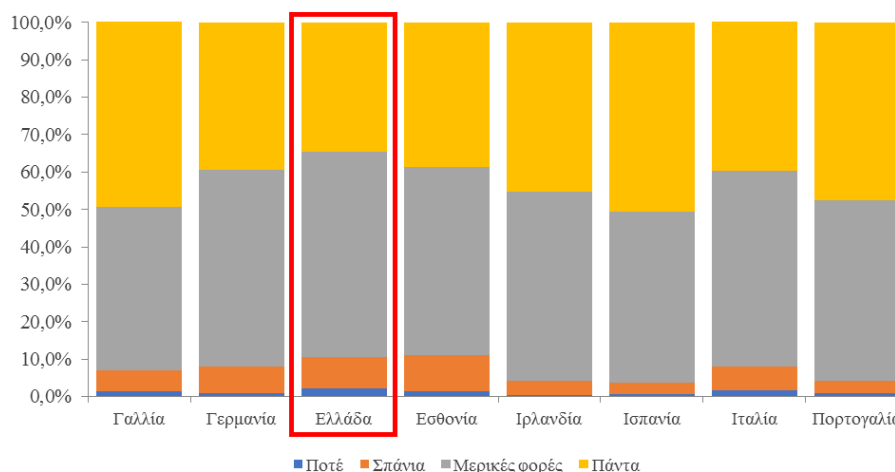
Συνολικά το 83,1% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι αισθάνονται κεφάλτοι (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘μερικές φορές’ και ‘πάντα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά):

Ισπανία 95,4%, Πορτογαλία 94,7%, Γαλλία 93,2%, Γερμανία 92,3%, Εσθονία 89,1%, Ιρλανδία 88,8% και Ιταλία 69,9%.

Πίνακας 52. Ευτυχία των μαθητών (%) ανά χώρα

	Όταν σκέφτεσαι τον εαυτό σου και το πώς αισθάνεσαι συνήθως: πόσο συχνά αισθάνεσαι ευτυχισμένος			
	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πάντα
Γαλλία	1,4%	5,7%	43,5%	49,5%
Γερμανία	0,9%	7,1%	52,7%	39,2%
Ελλάδα	2,2%	8,3%	54,8%	34,7%
Εσθονία	1,5%	9,5%	50,4%	38,6%
Ιρλανδία	0,4%	3,8%	50,6%	45,2%
Ισπανία	0,7%	2,9%	45,7%	50,7%
Ιταλία	1,7%	6,4%	52,3%	39,7%
Πορτογαλία	0,8%	3,3%	48,3%	47,5%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'πόσο συχνά αισθάνονται ευτυχισμένοι οι μαθητές' [ST186Q05HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=76740)} = 1740,982, p < 0.005$].



Γράφημα 50. Αίσθηση ευτυχίας των μαθητών

Συνολικά το 89,5% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει αισθάνεται ευτυχισμένο (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'μερικές φορές' και 'πάντα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ισπανία 96,4%, Ιρλανδία 95,8%, Πορτογαλία 95,8%, Γαλλία 93%, Ιταλία 92%, Γερμανία 91,9% και Εσθονία 89%.

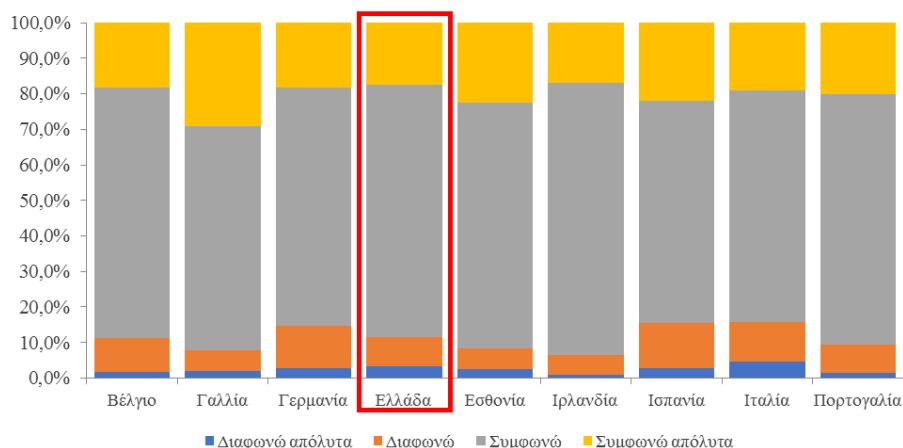
3.4.3 Αυτο-αποτελεσματικότητα και φόβος αποτυχίας

Στη συγκεκριμένη ενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις που αφορούσαν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στο σχολικό πλαίσιο και τον φόβο αποτυχίας.

Πίνακας 53. Ικανότητα των μαθητών να τα καταφέρνουν (%) ανά χώρα

	Συμφώνησε:			
	συνήθως τα καταφέρνω με τον έναν ή τον άλλο τρόπο			
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	1,7%	9,5%	70,6%	18,2%
Γαλλία	2,1%	5,8%	62,9%	29,3%
Γερμανία	2,8%	11,9%	66,9%	18,4%
Ελλάδα	3,3%	8,1%	71,2%	17,4%
Εσθονία	2,5%	5,8%	69,2%	22,5%
Ιρλανδία	0,9%	5,5%	76,6%	17,0%
Ισπανία	2,7%	12,9%	62,4%	22,0%
Ιταλία	4,5%	11,2%	65,3%	19,0%
Πορτογαλία	1,5%	8,0%	70,4%	20,1%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'ικανότητα των μαθητών να τα καταφέρνουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο' [ST188Q01HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=79661)} = 1443,084, p < 0.005$].



Γράφημα 51. Ικανότητα των μαθητών να τα καταφέρνουν

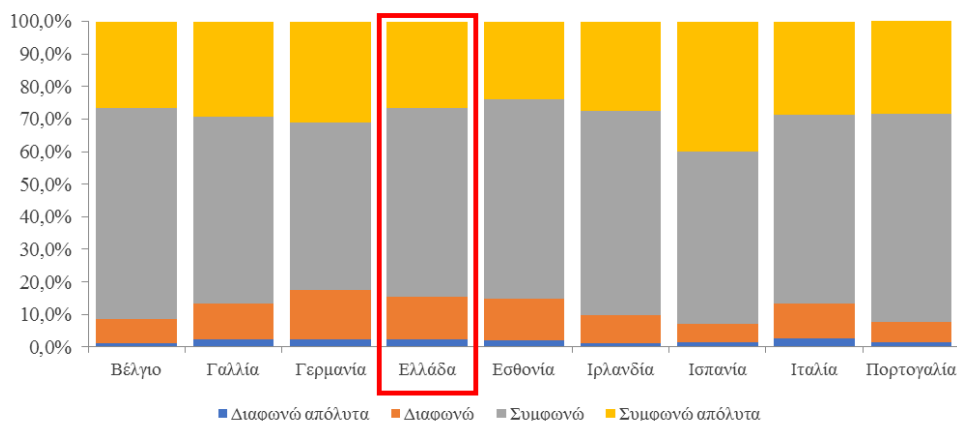
Συνολικά το 88,6% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι συνήθως τα καταφέρνει με τον έναν ή τον άλλο τρόπο (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς

της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ιρλανδία 93,6%, Γαλλία 92,2%, Εσθονία 91,7%, Πορτογαλία 90,5%, Βέλγιο 88,8%, Γερμανία 85,3%, Ισπανία 84,4% και Ιταλία 84,3%.

Πίνακας 54. Αίσθηση περηφάνιας των μαθητών επειδή έχουν πετύχει (%) ανά χώρα

	Συμφώνησε:			
	νιώθω περήφανος που έχω πετύχει πράγματα			
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	1,0%	7,6%	64,7%	26,6%
Γαλλία	2,3%	11,0%	57,4%	29,3%
Γερμανία	2,4%	15,1%	51,5%	31,0%
Ελλάδα	2,4%	13,0%	58,1%	26,5%
Εσθονία	2,0%	12,8%	61,3%	23,9%
Ιρλανδία	1,0%	8,9%	62,5%	27,6%
Ισπανία	1,3%	5,7%	52,9%	40,0%
Ιταλία	2,5%	10,8%	58,0%	28,7%
Πορτογαλία	1,3%	6,5%	63,7%	28,6%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'υπερηφάνεια τον μαθητών επειδή έχουν πετύχει πράγματα' [ST188Q02HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=79537)} = 2214,203, p < 0.005$].



Γράφημα 52. Περηφάνια των μαθητών επειδή έχουν πετύχει πράγματα

Συνολικά το 84,6% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι νιώθει περήφανο που έχει πετύχει πράγματα (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ισπανία 92,9%, Πορτογαλία 92,3%, Βέλγιο

91,3%, Ιρλανδία 90,1%, Γαλλία 86,7%, Ιταλία 86,7%, Εσθονία 85,2% και Γερμανία 82,5%.

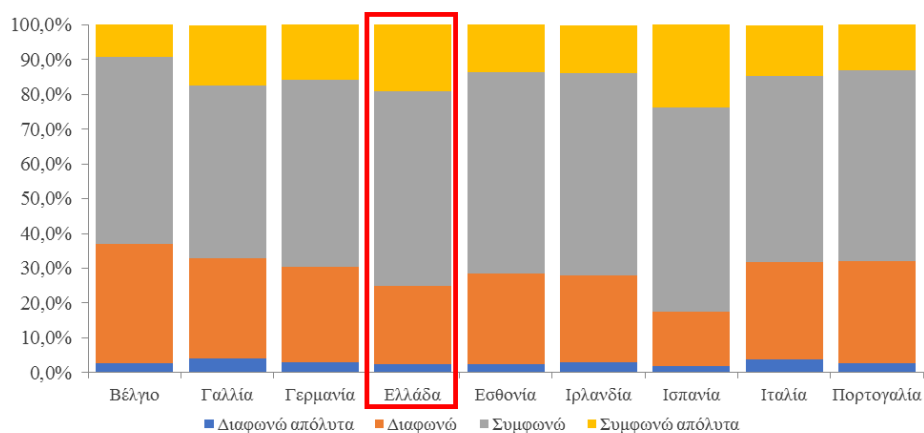
Πίνακας 55. Ικανότητα των μαθητών χειρισμού πολλών πραγμάτων ταυτόχρονα (%) ανά χώρα

Συμφώνησε:

αισθάνομαι ότι μπορώ να χειριστώ πολλά πράγματα ταυτόχρονα

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	2,8%	34,1%	53,9%	9,3%
Γαλλία	4,1%	28,9%	49,5%	17,4%
Γερμανία	3,1%	27,2%	53,8%	15,9%
Ελλάδα	2,3%	22,7%	55,9%	19,1%
Εσθονία	2,5%	25,9%	58,1%	13,5%
Ιρλανδία	3,0%	24,8%	58,4%	13,7%
Ισπανία	1,9%	15,6%	58,6%	23,9%
Ιταλία	3,7%	28,0%	53,7%	14,5%
Πορτογαλία	2,7%	29,4%	54,9%	13,0%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'ικανότητα των μαθητών διαχείρισης πολλών πραγμάτων ταυτόχρονα' [ST188Q03HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=79410)} = 2723,376, p < 0.005$].



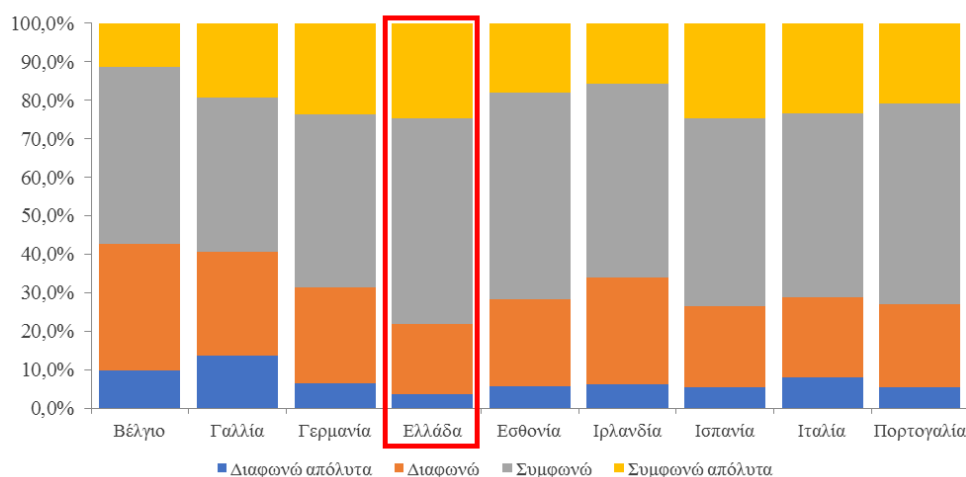
Γράφημα 53. Ικανότητα των μαθητών ταυτόχρονου χειρισμού πολλών πραγμάτων

Συνολικά το 75% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι αισθάνεται ότι μπορεί να χειριστεί πολλά πράγματα ταυτόχρονα (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ισπανία 82,5%, Ιρλανδία 72,1%, Εσθονία 71,6%, Γερμανία 69,7%, Ιταλία 68,2%, Πορτογαλία 67,9%, Γαλλία 66,9% και Βέλγιο 63,2%.

Πίνακας 56. Πίστη στον εαυτό ως βοήθεια στις δύσκολες στιγμές (%) ανά χώρα

	Συμφώνησε:			
	η πίστη στον εαυτό μου με βοηθάει να ξεπερνάω τις δύσκολες στιγμές			
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	9,9%	32,9%	46,0%	11,2%
Γαλλία	13,6%	27,0%	40,0%	19,4%
Γερμανία	6,6%	24,8%	45,0%	23,6%
Ελλάδα	3,7%	18,2%	53,4%	24,7%
Εσθονία	5,8%	22,6%	53,5%	18,1%
Ιρλανδία	6,1%	27,8%	50,5%	15,7%
Ισπανία	5,5%	21,0%	48,9%	24,6%
Ιταλία	7,9%	21,0%	47,7%	23,4%
Πορτογαλία	5,4%	21,5%	52,2%	20,9%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'πίστη των μαθητών στον εαυτό τους ως βοήθεια για τις δύσκολες στιγμές' [ST188Q06HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=79440)} = 1811,162, p < 0.005$].



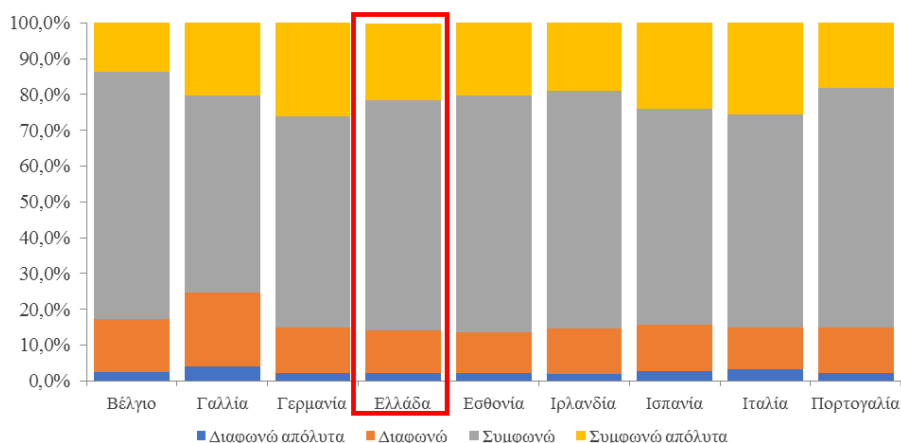
Γράφημα 54. Πίστη στον εαυτό ως βοήθεια στις δυσκολίες

Συνολικά το 78,1% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι η πίστη στον εαυτό τους βοηθάει να ξεπερνούν τις δύσκολες στιγμές (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ισπανία 73,5%, Πορτογαλία 73,1%, Εσθονία 71,6%, Ιταλία 71,1%, Γερμανία 68,6%, Ιρλανδία 66,2%, Γαλλία 59,4% και Βέλγιο 57,2%.

Πίνακας 57. Ικανότητα των μαθητών να ξεφεύγουν από δύσκολες καταστάσεις (%) ανά χώρα

Συμφώνησε: όταν βρίσκομαι σε μία δύσκολη κατάσταση, συνήθως μπορώ να βγω από αυτή				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	2,5%	14,7%	69,0%	13,8%
Γαλλία	4,1%	20,6%	54,9%	20,4%
Γερμανία	2,3%	12,7%	58,8%	26,2%
Ελλάδα	2,3%	11,8%	64,2%	21,6%
Εσθονία	2,3%	11,2%	66,1%	20,4%
Ιρλανδία	2,0%	12,7%	66,4%	18,9%
Ισπανία	2,7%	13,1%	60,1%	24,1%
Ιταλία	3,2%	11,6%	59,6%	25,6%
Πορτογαλία	2,2%	12,6%	66,9%	18,3%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'ικανότητα των μαθητών να βγαίνουν από μία δύσκολη κατάσταση' [ST188Q07HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=79433)} = 895,901, p < 0.005$].



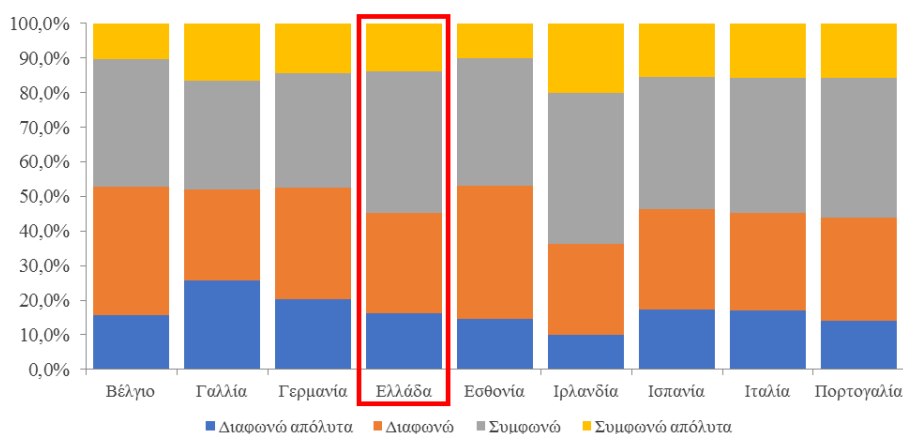
Γράφημα 55. Ικανότητα των μαθητών να ξεφεύγουν από δύσκολες καταστάσεις

Συνολικά το 85,8% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι όταν βρίσκεται σε μία δύσκολη κατάσταση, συνήθως μπορεί να βγει από αυτή (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Εσθονία 86,5%, Ιρλανδία 85,3%, Ιταλία 85,2%, Πορτογαλία 85,2%, Γερμανία 85%, Ισπανία 84,2%, Βέλγιο 82,8% και Γαλλία 75,3%.

Πίνακας 58. Ανησυχία των μαθητών για το τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτούς όταν αποτυγχάνουν (%) ανά χώρα

	Συμφώνησε: Όταν αποτυγχάνω, ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα			
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	15,7%	37,2%	36,8%	10,2%
Γαλλία	25,7%	26,4%	31,4%	16,6%
Γερμανία	20,3%	32,3%	32,9%	14,5%
Ελλάδα	16,2%	28,9%	41,1%	13,8%
Εσθονία	14,6%	38,6%	36,7%	10,0%
Ιρλανδία	9,9%	26,5%	43,5%	20,1%
Ισπανία	17,4%	29,0%	38,1%	15,5%
Ιταλία	16,9%	28,3%	39,1%	15,6%
Πορτογαλία	14,1%	29,7%	40,4%	15,8%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'ανησυχία των μαθητών όταν αποτυγχάνουν για το τι σκέφτονται οι άλλοι για εκείνους' [ST183Q01HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=81451)} = 1226,759, p < 0.005$].



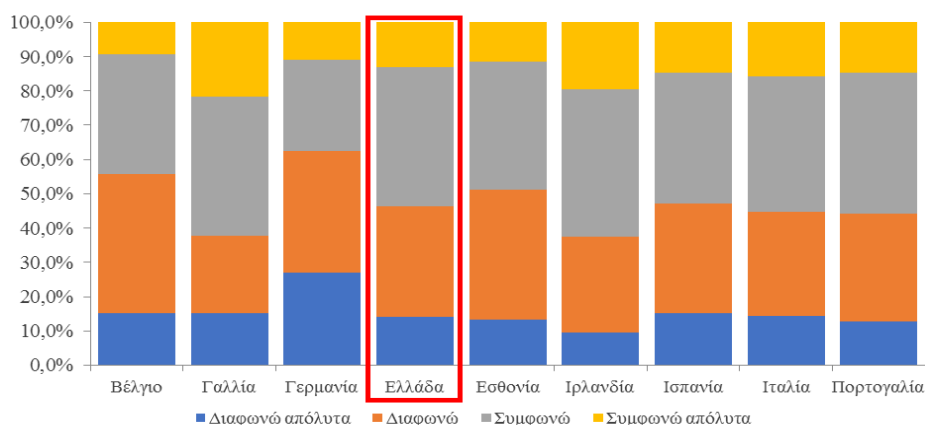
Γράφημα 56. Ανησυχία των μαθητών για το τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτούς όταν αποτυγχάνουν

Συνολικά το 54,9% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι όταν αποτυγχάνει ανησυχί για το τι σκέφτονται οι άλλοι (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ιρλανδία 63,6%, Πορτογαλία 56,2%, Ιταλία 54,7%, Ισπανία 53,6%, Γαλλία 48,0%, Γερμανία 47,4%, Βέλγιο 47,0% και Εσθονία 46,7%.

Πίνακας 59. Φόβος των μαθητών ότι δεν είναι αρκετά ταλαντούχοι όταν αποτυγχάνουν (%) ανά χώρα

	Συμφώνησε: Όταν αποτυγχάνω, φοβάμαι ότι μπορεί να μην είμαι αρκετά ταλαντούχος/α			
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	15,3%	40,5%	34,8%	9,4%
Γαλλία	15,3%	22,5%	40,6%	21,6%
Γερμανία	27,0%	35,6%	26,4%	11,0%
Ελλάδα	14,1%	32,2%	40,5%	13,2%
Εσθονία	13,2%	38,0%	37,4%	11,4%
Ιρλανδία	9,4%	28,1%	43,0%	19,6%
Ισπανία	15,2%	32,0%	38,0%	14,8%
Ιταλία	14,5%	30,2%	39,6%	15,7%
Πορτογαλία	12,7%	31,6%	41,0%	14,8%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'φόβος των μαθητών όταν αποτυγχάνουν ότι δεν είναι αρκετά ταλαντούχοι' [ST183Q02HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=81328)} = 1625,439, p < 0.005$].



Γράφημα 57. Φόβος των μαθητών ότι δεν είναι αρκετά ταλαντούχοι όταν αποτυγχάνουν

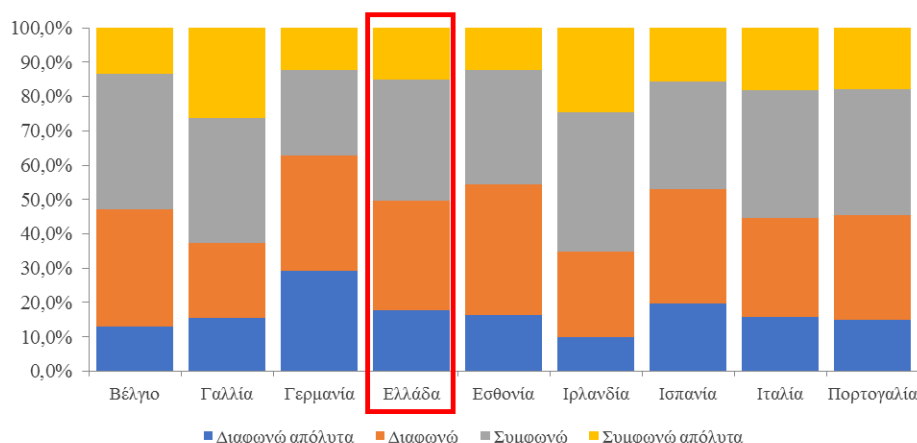
Συνολικά το 53,7% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι όταν αποτυγχάνει φοβάται ότι δεν είναι αρκετά ταλαντούχο (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ιρλανδία 62,6%, Γαλλία 62,2%, Πορτογαλία 55,8%, Ιταλία 55,3%, Ισπανία 52,8%, Εσθονία 48,8%, Βέλγιο 44,2% και Γερμανία 37,4%.

Πίνακας 60. Αμφιβολία των μαθητών για τα σχέδιά τους, όταν αποτυγχάνουν (%) ανά χώρα

Συμφώνησε: Όταν αποτυγχάνω,
αυτό με κάνει να αμφιβάλω για τα σχέδιά μου για το μέλλον

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	13,1%	34,0%	39,5%	13,4%
Γαλλία	15,4%	21,9%	36,4%	26,3%
Γερμανία	29,2%	33,5%	25,0%	12,4%
Ελλάδα	17,6%	32,1%	35,2%	15,0%
Εσθονία	16,3%	38,2%	33,3%	12,1%
Ιρλανδία	9,8%	25,1%	40,5%	24,6%
Ισπανία	19,6%	33,4%	31,4%	15,6%
Ιταλία	15,8%	28,9%	37,1%	18,2%
Πορτογαλία	14,8%	30,7%	36,6%	17,9%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'αμφιβολία των μαθητών για τα μελλοντικά σχέδιά τους όταν αποτυγχάνουν' [ST183Q03HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=81163)} = 2135,984, p < 0.005$].



Γράφημα 58. Αμφιβολία των μαθητών για τα σχέδιά τους, όταν αποτυγχάνουν

Συνολικά το 50,2% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι όταν αποτυγχάνει έχει αμφιβολίες για τα μελλοντικά σχέδιά του (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ιρλανδία 65,1%, Γαλλία 62,7%, Ιταλία 55,3%, Πορτογαλία 54,5%, Βέλγιο 52,9%, Ισπανία 47,0%, Εσθονία 45,4% και Γερμανία 37,4%.

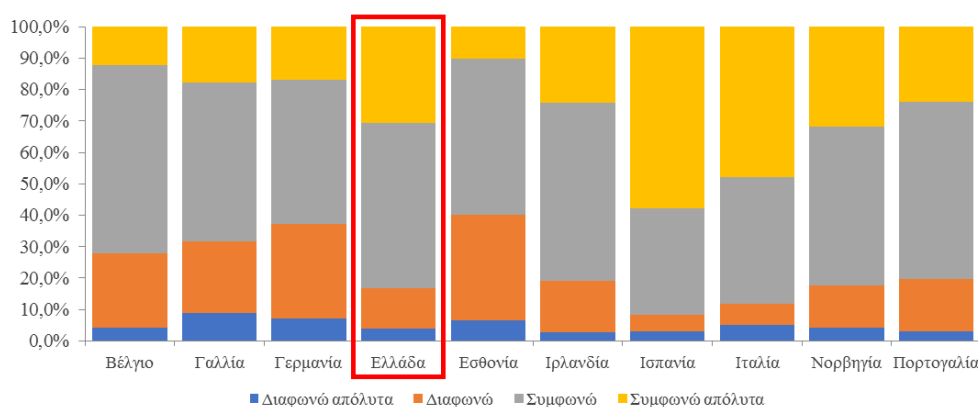
3.4.4 Κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων

Το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων αναφέρεται στη σημασία που έχει για τους μαθητές η σκληρή προσπάθεια προκειμένου να πετύχουν κάποιον στόχο, αλλά και στην ευχαρίστηση που αντλούν από αυτή την προσπάθεια. Ακολουθούν τα ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών για κάθε χώρα.

Πίνακας 61. Ευχαρίστηση των μαθητών από τη σκληρή δουλειά (%) ανά χώρα

	Συμφώνησε:			
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	4,2%	23,6%	59,9%	12,2%
Γαλλία	8,8%	22,8%	50,6%	17,8%
Γερμανία	7,0%	30,1%	45,9%	16,9%
Ελλάδα	3,8%	12,9%	52,6%	30,7%
Εσθονία	6,5%	33,5%	49,7%	10,3%
Ιρλανδία	2,7%	16,3%	56,9%	24,1%
Ισπανία	2,9%	5,3%	34,0%	57,9%
Ιταλία	5,0%	6,8%	40,2%	48,1%
Νορβηγία	4,2%	13,4%	50,7%	31,7%
Πορτογαλία	3,1%	16,7%	56,2%	24,0%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'ευχαρίστηση των μαθητών όταν δουλεύουν όσο πιο σκληρά μπορούν' [ST182Q03HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=86919)} = 15074,817, p < 0.005$].



Γράφημα 59. Ευχαρίστηση των μαθητών από τη σκληρή δουλειά

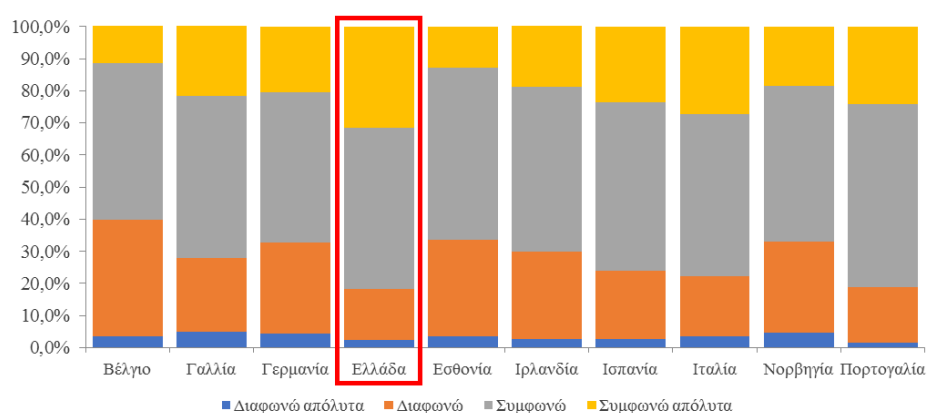
Συνολικά το 83,3% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι βρίσκει ευχαρίστηση στο να δουλεύει όσο πιο σκληρά μπορεί (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'συμφωνώ' και 'συμφωνώ απόλυτα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες

αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ισπανία 91,9%, Ιταλία 88,3%, Νορβηγία 82,4%, Ιρλανδία 81%, Πορτογαλία 80,2%, Βέλγιο 72,1%, Γαλλία 68,4%, Γερμανία 62,8% και Εσθονία 60%.

Πίνακας 62. Επιμονή των μαθητών στην ολοκλήρωση των εργασιών τους (%) ανά χώρα

	Συμφώνησε:			
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βέλγιο	3,5%	36,4%	48,8%	11,4%
Γαλλία	4,8%	23,1%	50,4%	21,8%
Γερμανία	4,5%	28,3%	46,7%	20,5%
Ελλάδα	2,4%	15,8%	50,2%	31,6%
Εσθονία	3,5%	30,0%	53,7%	12,8%
Ιρλανδία	2,6%	27,2%	51,4%	18,9%
Ισπανία	2,6%	21,2%	52,6%	23,5%
Ιταλία	3,4%	18,8%	50,5%	27,3%
Νορβηγία	4,7%	28,3%	48,6%	18,4%
Πορτογαλία	1,5%	17,4%	56,9%	24,2%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'επιμονή των μαθητών να τελειώσουν μία εργασία όταν ξεκινούν να την κάνουν' [ST182Q04HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=86718)} = 2159,954, p < 0.005$].



Γράφημα 60. Επιμονή των μαθητών στην ολοκλήρωση των εργασιών τους

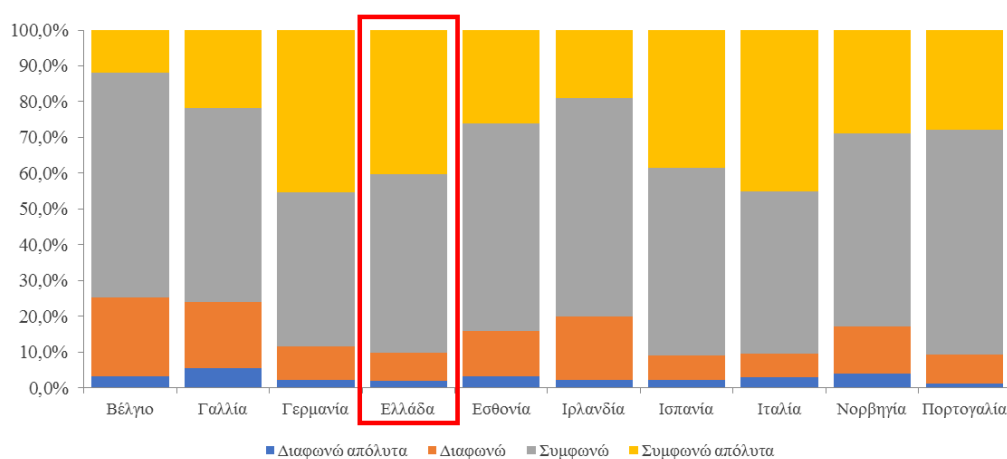
Συνολικά το 81,8% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει όταν ξεκινήσει μία εργασία, επιμένει μέχρι να την τελειώσει (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές

‘συμφωνώ’ και ‘συμφωνώ απόλυτα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 81,1%, Ιταλία 77,8%, Ισπανία 76,1%, Γαλλία 72,2%, Ιρλανδία 70,3%, Γερμανία 67,2%, Νορβηγία 67%, Εσθονία 66,5% και Βέλγιο 60,2%.

Πίνακας 63. Ευχαρίστηση των μαθητών όταν βελτιώνονται σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις τους (%) ανά χώρα

Συμφώνησε: Μέρος της ευχαρίστησης που παίρνω όταν κάνω πράγματα είναι όταν βελτιώνομαι σε σχέση με την προηγούμενή μου επίδοση				
	Διαφωνώ		Συμφωνώ	
	απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	απόλυτα
Βέλγιο	3,3%	22,0%	62,8%	11,8%
Γαλλία	5,6%	18,5%	54,2%	21,7%
Γερμανία	2,3%	9,2%	43,2%	45,3%
Ελλάδα	2,0%	7,9%	49,9%	40,2%
Εσθονία	3,3%	12,6%	58,0%	26,1%
Ιρλανδία	2,2%	17,7%	61,2%	19,0%
Ισπανία	2,1%	6,9%	52,5%	38,6%
Ιταλία	3,0%	6,6%	45,3%	45,1%
Νορβηγία	4,1%	13,0%	54,1%	28,8%
Πορτογαλία	1,2%	8,2%	62,7%	27,9%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘μέρος της ευχαρίστησης των μαθητών όταν κάνουν πράγματα είναι η βελτίωσή τους σε σχέση με προηγούμενη επίδοσή τους’ [ST182Q05HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [χ^2 (27, n=86525) = 5063,507, $p < 0.005$].



Γράφημα 61. Ευχαρίστηση των μαθητών όταν βελτιώνονται σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις τους

Συνολικά το 90,1% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι μέρος της ευχαρίστησης που παίρνει όταν κάνει πράγματα είναι όταν βελτιώνεται σε σχέση με την προηγούμενη επίδοσή του (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘συμφωνώ’ και ‘συμφωνώ απόλυτα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Ισπανία 91,1%, Πορτογαλία 90,6%, Ιταλία 90,4%, Γερμανία 88,5%, Εσθονία 84,1%, Νορβηγία 82,9%, Ιρλανδία 80,2%, Γαλλία 75,9% και Βέλγιο 74,6%.

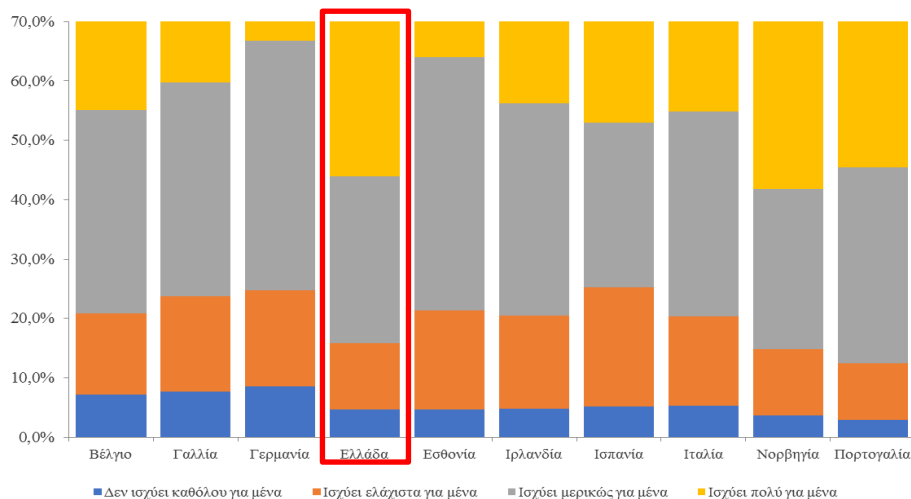
3.4.5 Μαθησιακοί στόχοι

Οι μαθησιακοί στόχοι αναφέρονται στο κατά πόσο οι μαθητές επιθυμούν να κατανοήσουν πλήρως αυτά που διδάσκονται αλλά και να αποκτήσουν ακόμα περισσότερες γνώσεις. Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στις αντίστοιχες ερωτήσεις, ανά χώρα και κατά φθίνουσα σειρά.

Πίνακας 64. Στόχος των μαθητών να μάθουν όσο γίνεται περισσότερα (%) ανά χώρα

	Πόσο αληθεύει για σένα:			
	ο στόχος μου είναι να μάθω όσο γίνεται περισσότερα			
	Δεν ισχύει καθόλου για μένα	Ισχύει ελάχιστα για μένα	Ισχύει μερικώς για μένα	Ισχύει πολύ για μένα
Βέλγιο	7,2%	13,6%	34,3%	31,4%
Γαλλία	7,7%	16,0%	36,0%	25,4%
Γερμανία	8,6%	16,1%	42,1%	23,6%
Ελλάδα	4,6%	11,2%	28,1%	34,0%
Εσθονία	4,6%	16,7%	42,7%	25,1%
Ιρλανδία	4,8%	15,7%	35,7%	31,1%
Ισπανία	5,1%	20,2%	27,7%	26,2%
Ιταλία	5,3%	15,0%	34,6%	28,8%
Νορβηγία	3,7%	11,1%	27,0%	34,2%
Πορτογαλία	2,9%	9,6%	33,0%	36,9%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘στόχος των μαθητών να μάθουν όσο γίνεται περισσότερα’ [ST208Q01HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [$\chi^2_{(27, n=89174)} = 2927,674, p < 0.005$].



Γράφημα 62: Στόχος των μαθητών να μάθουν όσο περισσότερα μπορούν

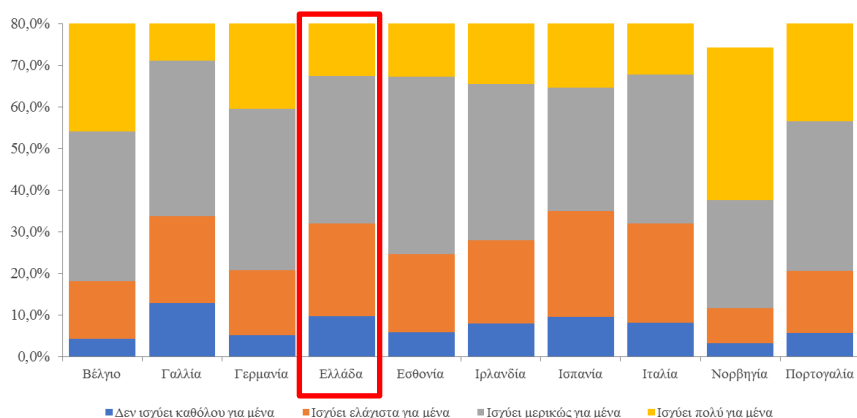
Συνολικά το 62,1% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι στόχος του είναι να μάθει όσο γίνεται περισσότερα (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘ισχύει μερικώς για μένα’ και ‘ισχύει πολύ για μένα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 69,9%, Εσθονία 67,8%, Ιρλανδία 66,8%, Βέλγιο 65,7%, Γερμανία 65,7%, Ιταλία 63,4%, Γαλλία 61,4%, Νορβηγία 61,2% και Ισπανία 53,9%.

Πίνακας 65: Στόχος των μαθητών να κατανοούν απόλυτα αυτά που διδάσκονται (%) ανά χώρα

	Πόσο ισχύει για σένα: ο στόχος μου είναι να κατακτήσω απόλυτα το υλικό που παρουσιάζεται στα μαθήματά			
	Δεν ισχύει καθόλου για μένα	Ισχύει ελάχιστα για μένα	Ισχύει μερικώς για μένα	Ισχύει πολύ για μένα
Βέλγιο	4,4%	13,9%	35,9%	34,8%
Γαλλία	12,9%	21,0%	37,3%	19,9%
Γερμανία	5,2%	15,6%	38,9%	28,3%
Ελλάδα	9,8%	22,2%	35,5%	22,5%
Εσθονία	6,0%	18,8%	42,6%	24,1%
Ιρλανδία	8,1%	19,9%	37,6%	25,2%
Ισπανία	9,6%	25,5%	29,6%	22,4%
Ιταλία	8,3%	23,7%	35,9%	22,2%
Νορβηγία	3,3%	8,4%	26,0%	36,7%
Πορτογαλία	5,8%	14,9%	36,0%	30,5%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών ‘χώρα’ [CNTRYID] και ‘στόχος των μαθητών να κατακτήσουν απόλυτα το υλικό που παρουσιάζεται στα μαθήματά τους’.

[ST208Q02HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [χ^2 (27, $n=88852$) = 4207,117, $p < 0.005$].



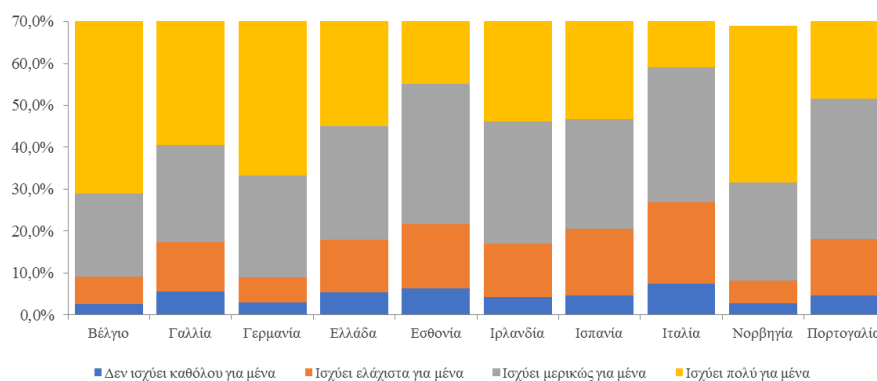
Γράφημα 63. Στόχος των μαθητών να κατανοούν απόλυτα αυτά που διδάσκονται

Συνολικά το 58% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι στόχος του είναι να κατακτήσει απόλυτα το υλικό που παρουσιάζεται στα μαθήματά του (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές ‘ισχύει μερικώς για μένα’ και ‘ισχύει πολύ για μένα’). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Βέλγιο 70,7%, Γερμανία 67,2%, Εσθονία 66,7%, Πορτογαλία 66,5%, Ιρλανδία 62,8%, Νορβηγία 62,7%, Ιταλία 58,1%, Γαλλία 57,2% και Ισπανία 52%.

Πίνακας 66. Στόχος των μαθητών να κατανοήσουν όσο πιο διεξοδικά γίνεται αυτά που διδάσκονται (%) ανά χώρα

	Πόσο ισχύει για σένα: Ο στόχος μου είναι να κατανοήσω το περιεχόμενο των μαθημάτων μου όσο πιο διεξοδικά γίνεται			
	Δεν ισχύει καθόλου για μένα	Ισχύει ελάχιστα για μένα	Ισχύει μερικώς για μένα	Ισχύει πολύ για μένα
	μένα	μένα	μένα	για μένα
Βέλγιο	2,5%	6,7%	19,7%	46,3%
Γαλλία	5,5%	11,8%	23,3%	36,4%
Γερμανία	2,9%	6,0%	24,4%	41,5%
Ελλάδα	5,3%	12,7%	27,0%	33,7%
Εσθονία	6,4%	15,3%	33,4%	31,1%
Ιρλανδία	4,3%	12,7%	29,1%	36,2%
Ισπανία	4,6%	15,9%	26,2%	29,7%
Ιταλία	7,4%	19,5%	32,1%	26,6%
Νορβηγία	2,7%	5,4%	23,5%	37,4%
Πορτογαλία	4,7%	13,4%	33,5%	33,7%

Εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημασία της ανεξαρτησίας των μεταβλητών 'χώρα' [CNTRYID] και 'στόχος των μαθητών να κατανοήσουν όσο πιο διεξοδικά γίνεται το περιεχόμενο των μαθημάτων τους' [ST208Q04HA]. Το αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικό [χ^2 (27, $n=88624$) = 3700,060, $p < 0.005$].



Γράφημα 64. Στόχος των μαθητών να κατανοήσουν όσο πιο διεξοδικά γίνεται αυτά που διδάσκονται

Συνολικά το 60,7% των μαθητών/τριών στην Ελλάδα δηλώνει ότι στόχος του είναι να κατανοήσει όσο πιο διεξοδικά γίνεται το περιεχόμενο των μαθημάτων του (άθροισμα απαντήσεων στις επιλογές 'ισχύει μερικώς για μένα' και 'ισχύει πολύ για μένα'). Το αντίστοιχο ποσοστό στις χώρες αναφοράς της έρευνας ήταν (κατά φθίνουσα σειρά): Πορτογαλία 67,2%, Βέλγιο 66,0%, Γερμανία 65,9%, Ιρλανδία 65,3%, Εσθονία 64,5%, Νορβηγία 60,9%, Γαλλία 59,7%, Ιταλία 58,7%, και Ισπανία 55,9%.

3.5 Αποτελέσματα αναλύσεων των ελληνικών δεδομένων

3.5.1 Επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου

Η επίδοση των Ελλήνων μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου, εξετάστηκε σε σχέση με το κλίμα πειθαρχίας στην τάξη, την συνεργασία και την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Προέκυψε ότι η επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου, επηρεάζεται σημαντικά από το κλίμα πειθαρχίας στην τάξη ($p=.000$, $b=54,54$), τη

συνεργασία των μαθητών ($p=.000$, $b=19,53$) και την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας ($p=.000$, $b=63,9$). Πιο συγκεκριμένα, διατηρώντας όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές σταθερές, οι μαθητές που διδάσκονται σε ένα πειθαρχημένο κλίμα, προβλέπεται να έχουν υψηλότερη επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου κατά 54,54 μονάδες. Όσον αφορά την μεταβλητή της συνεργασίας, προβλέπεται ότι οι μαθητές που συνεργάζονται μεταξύ τους, θα έχουν υψηλότερη επίδοση κατά 19,53 μονάδες και αντίστοιχα, οι μαθητές με αυξημένη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, προβλέπεται να σημειώσουν υψηλότερη επίδοση κατά 63,9 μονάδες.

Πίνακας 67. Σύνοψη πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της επίδοσης στην Κατανόηση Κειμένου

	B	Std. Error	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>
(Σταθερά)	2818,079	82,153		34,303	,000
Κλίμα πειθαρχίας	54,541	3,403	,209	16,028	,000
Συνεργασία	19,539	5,338	,049	3,660	,000
Αυτο-αποτελεσματικότητα	63,906	4,627	,182	13,812	,000

a. Εξαρτημένη Μεταβλητή: Επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου

Επιπλέον, εξετάσθηκε η επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου σε σχέση με το φύλο και την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο. Προέκυψε ότι η επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου επηρεάζεται σημαντικά από το φύλο ($p=.000$, $b=368,827$) και από την αίσθηση του ανήκειν ($p=.000$, $b=38,094$). Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια τείνουν να έχουν υψηλότερη επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου σε σχέση με τα αγόρια και ειδικότερα, διατηρώντας όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές σταθερές, τα κορίτσια προβλέπεται ότι θα έχουν υψηλότερη επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου από τα αγόρια, κατά 368,827 μονάδες. Όσον αφορά την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, διατηρώντας τις υπόλοιπες μεταβλητές σταθερές, προβλέπεται ότι οι μαθητές που αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο θα έχουν υψηλότερη επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου κατά 38,094 μονάδες.

Πίνακας 68. Σύνοψη πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της επίδοσης στην Κατανόηση Κειμένου

	B	Std. Error	Beta	t	p
(Σταθερά)	3876,427	64,970		59,665	,000
Φύλο	368,827	23,205	,203	15,894	,000
Αίσθηση του ανήκειν	38,094	3,929	,124	9,697	,000

a. Εξαρτημένη Μεταβλητή: Επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου

Εξετάσθηκε, ακόμα, η επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου σε σχέση με την υποστήριξη από τους γονείς, τον σχολικό εκφοβισμό και το νόημα της ζωής. Προέκυψε ότι η επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου επηρεάζεται σημαντικά από την υποστήριξη από τους γονείς ($p=.000$, $b=337,217$), από τον σχολικό εκφοβισμό ($p=.000$, $b=-273,538$) και από το νόημα της ζωής ($p=.000$, $b=-80,184$). Από τη στήλη Unstandardized Coefficient B μπορούμε να ερμηνεύσουμε τη συμβολή κάθε μεταβλητής στο μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, διατηρώντας όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές σταθερές, οι μαθητές/μαθήτριες που έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού, προβλέπεται να έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους υπόλοιπους μαθητές κατά 273,538 μονάδες. Αντίστοιχα, οι μαθητές που δεν έχουν βρει κάποιο νόημα στη ζωή τους, προβλέπεται να έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους υπόλοιπους μαθητές κατά 80,18 μονάδες. Όσον αφορά την μεταβλητή της υποστήριξης από τους γονείς, το μοντέλο προβλέπει αύξηση της επίδοσης των μαθητών κατά 337,217 μονάδες.

Πίνακας 69. Σύνοψη πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της επίδοσης στην Κατανόηση Κειμένου

	B	Std. Error	Beta	T	P
(Σταθερά)	4634,403	78,079		59,355	,000
Υποστήριξη από τους γονείς	337,217	17,250	,259	19,548	,000
Σχολικός εκφοβισμός	-273,538	19,911	-,180	-13,738	,000
Νόημα στη ζωή	-80,184	5,613	-,186	-14,285	,000

a. Εξαρτημένη Μεταβλητή: Επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου

Η επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου, εξετάσθηκε, επίσης, σε σχέση με το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό

στα μαθήματα Κατανόησης Κειμένου. Προέκυψε ότι η επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου επηρεάζεται σημαντικά από το φύλο ($p=.000$, $b=385,051$), το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ($p=.000$, $b=333,998$) και την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό ($p=.056$, $b=-6,131$). Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια τείνουν να έχουν υψηλότερη επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου σε σχέση με τα αγόρια και ειδικότερα, διατηρώντας όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές σταθερές, τα κορίτσια προβλέπεται ότι θα έχουν υψηλότερη επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου από τα αγόρια, κατά 385,051 μονάδες. Όσον αφορά την μεταβλητή του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, για κάθε επιπλέον μονάδα στον δείκτη του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, προβλέπεται αύξηση της επίδοσης των μαθητών κατά 333,998 μονάδες. Τέλος, η μεταβλητή «υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό» δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την επίδοση των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου ($p=0.056$).

Πίνακας 70. Σύνοψη πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της επίδοσης στην Κατανόηση Κειμένου

	B	Std. Error	Beta	t	p
(Σταθερά)	4513,726	30,871		146,213	,000
Φύλο	385,051	21,426	,209	17,971	,000
Δείκτης Κοινωνικο-οικονομικού Επιπέδου (ESCS)	333,998	11,898	,327	28,073	,000
Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	-6,131	3,202	-,022	-1,915	,056

a. Εξαρτημένη Μεταβλητή: Επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου

3.5.2 Κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων

Εφαρμόστηκε πολλαπλή βηματική παλινδρόμηση προκειμένου να εξετασθεί εάν διαφορετικοί παράγοντες του σχολικού κλίματος προβλέπουν το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων. Από το μοντέλο που προέκυψε, φάνηκε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα, η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, ο ανταγωνισμός, το νόημα της ζωής και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες του κινήτρου κατάκτησης δεξιοτήτων και όταν συνδυάζονται, επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά το κίνητρο των μαθητών ($F(1,5235)=303,128$, $p<0.05$).

Πίνακας 71. Σύνοψη πολλαπλής βηματικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του κινήτρου κατάκτησης δεξιοτήτων των μαθητών

	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Tolerance</i>
(Σταθερά)	1,451	,053		27,183	,000	
Αυτό-αποτελεσματικότητα	,065	,003	,295	21,550	,000	,791
Ανταγωνισμός	,120	,010	,154	12,160	,000	,928
Συνεργασία	,029	,003	,118	9,415	,000	,941
Νόημα στη ζωή	,030	,003	,116	8,727	,000	,840
Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό	-,010	,002	-,063	-5,070	,000	,966

a. Εξαρτημένη Μεταβλητή: Κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων

Η πολλαπλή συσχέτιση βρέθηκε να είναι $R = .474$ για τις μεταβλητές αυτό-αποτελεσματικότητα, ανταγωνισμός, συνεργασία, νόημα στη ζωή και υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, που αντιπροσωπεύουν το 22,5% της διακύμανσης του κινήτρου κατάκτησης δεξιοτήτων. Όπως φαίνεται από τον τυποποιημένο συντελεστή β (standardized coefficient β), η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει προβλεπτική δύναμη ($\beta = .295$, $p < 0.05$) για το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων των μαθητών και συμβάλλει κατά 16,7% στο κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων των μαθητών. ($\Delta R^2 = .167$, $F(1,5239) = 1050,550$, $p < 0.05$). Αυτό υποδεικνύει ότι οι μαθητές με αυτό-αποτελεσματικότητα, έχουν υψηλότερο κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων.

Ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, προέκυψε ως ο επόμενος πιθανός σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ($\beta = .154$, $p < 0.05$) του κινήτρου κατάκτησης δεξιοτήτων των μαθητών που εξηγεί το 2,4% ($\Delta R^2 = .024$, $F(1,5238) = 153,635$, $p < 0.05$) της διακύμανσης στο κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι όταν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, τότε παρατηρείται αύξηση στο κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων.

Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, επίσης, αυξάνει τη διακύμανση κατά 1,7%, βελτιώνοντας την πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής ($\Delta R^2 = .017$, $F(1, 5237) = 113,936$, $p < 0.05$) και ασκεί σημαντικά επίδραση ($\beta = .118$, $p < 0.05$) στο κίνητρο

κατάκτησης δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, οδηγεί στην αύξηση του κινήτρου κατάκτησης δεξιοτήτων.

Το νόημα από τη ζωή φάνηκε, επίσης, να αυξάνει τη διακύμανση κατά 1,3% βελτιώνοντας την πρόβλεψη του κινήτρου κατάκτησης δεξιοτήτων ($\Delta R^2=.013$, $F(1,5236)=85,415$, $p<0.05$) και να ασκεί σημαντική επίδραση ($\beta=.116$, $p<0.05$) στο κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτό υποδηλώνει ότι το νόημα από τη ζωή συνεπάγεται αυξημένο κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων για τους μαθητές.

Τέλος, η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, φάνηκε να αυξάνει τη διακύμανση κατά 0,4%, βελτιώνοντας την πρόβλεψη του κινήτρου κατάκτησης δεξιοτήτων κατά τον αντίστροφο τρόπο ($\Delta R^2=.004$, $F(1,5235)=25,707$, $p<0.05$) και ασκεί σημαντικά αρνητική επίδραση ($\beta=-.063$, $p<0.05$) στο κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτό υποδηλώνει ότι η μείωση της υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό, οδηγεί στην μείωση του κινήτρου κατάκτησης δεξιοτήτων και το αντίστροφο.

3.5.3 Θετικά συναισθήματα

Εφαρμόστηκε πολλαπλή βηματική παλινδρόμηση προκειμένου να εξετασθεί εάν διαφορετικοί παράγοντες του σχολικού κλίματος και της ευημερίας των μαθητών προβλέπουν τα θετικά συναισθήματά τους. Από το μοντέλο που προέκυψε, φάνηκε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα, η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, το νόημα στη ζωή, η υποστήριξη από τους γονείς και οι μαθησιακοί στόχοι, είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των θετικών συναισθημάτων των μαθητών και όταν συνδυάζονται, επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τα θετικά συναισθήματα των μαθητών ($F(5,4872)=456,017$, $p<0.05$).

Η πολλαπλή συσχέτιση βρέθηκε να είναι $R= .565$ για τις μεταβλητές αυτό-αποτελεσματικότητα, αίσθηση του ανήκειν, νόημα στη ζωή, υποστήριξη από τους γονείς και υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, που αντιπροσωπεύουν το 31,9% της διακύμανσης των θετικών συναισθημάτων. Όπως φαίνεται από τον τυποποιημένο συντελεστή β (standardized coefficient β), η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει προβλεπτική δύναμη ($\beta=.195$, $p<0.05$) για τα θετικά συναισθήματα των μαθητών και συμβάλλει κατά 17,6% στα θετικά συναισθήματα των μαθητών. ($\Delta R^2=.176$,

$F(1,4876)=1042,143$, $p<0.05$). Αυτό υποδεικνύει ότι οι μαθητές με αυτό-αποτελεσματικότητα, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα θετικών συναισθημάτων.

Πίνακας 72. Σύνοψη πολλαπλής βηματικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη των θετικών συναισθημάτων

	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Tolerance</i>
(Σταθερά)	1,008	,048		20,819	,000	
Αυτό-αποτελεσματικότητα	,042	,003	,195	14,054	,000	,725
Αίσθηση του ανήκειν	0,44	,002	,247	19,023		,831
Νόημα στη ζωή	,057	,003	,229	17,464	,000	,814
Υποστήριξη από τους γονείς	,078	,010	,101	7,850	,000	,842
Μαθησιακοί στόχοι	,032	,007	,057	4,370	,000	,830

a. Εξαρτημένη Μεταβλητή: Θετικά Συναισθήματα

Η αίσθηση του ανήκειν προέκυψε ως ο επόμενος πιθανός σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ($\beta=.247$, $p,0.05$) των θετικών συναισθημάτων των μαθητών, που εξηγεί το 8,1% ($\Delta R^2=.081$, $F(1,4875)=528,171$, $p,0.05$) της διακύμανσης στα θετικά συναισθήματα των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές που αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο, είναι πιθανότερο να αισθάνονται θετικά συναισθήματα.

Το νόημα στη ζωή των μαθητών, εξηγεί το 4,8% ($\Delta R^2=.048$, $F(1,4874)=338,134$, $p<0.05$) της διακύμανσης στα θετικά συναισθήματα των μαθητών και ασκεί σημαντική επίδραση στα θετικά συναισθήματα των μαθητών ($\beta=.229$, $p<0.05$), Αυτό σημαίνει ότι όταν υπάρχει νόημα στη ζωή των μαθητών, τότε παρατηρείται αύξηση στα θετικά τους συναισθήματα.

Η υποστήριξη από τους γονείς, επίσης, αυξάνει τη διακύμανση κατά 1,1%, βελτιώνοντας την πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής ($\Delta R^2=.011$, $F(1, 4873)=80,325$, $p<0.05$) και ασκεί σημαντική επίδραση ($\beta=.101$, $p<0.05$) στα θετικά συναισθήματα των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι η υποστήριξη από τους γονείς, οδηγεί στην αύξηση των θετικών συναισθημάτων των μαθητών.

Τέλος, φάνηκε ότι οι μαθησιακοί στόχοι αυξάνουν τη διακύμανση κατά 0,3%, ($\Delta R^2=.003$, $F(1,4872)= 19,099$, $p<0.05$) και ασκεί σημαντική αρνητική επιρροή

($\beta=.057$, $p=0.05$) στην ευτυχία των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι μαθητές θέτουν μαθησιακούς στόχους και είναι συνεπείς προς αυτούς, τότε είναι πιθανότερο να αισθάνονται θετικά συναισθήματα.

3.5.4 Ικανοποίηση από τη ζωή

Εφαρμόστηκε πολλαπλή βηματική παλινδρόμηση προκειμένου να εξετασθεί αν οι μεταβλητές της ψυχολογικής διάστασης της ευημερίας προβλέπουν την ικανοποίηση από τη ζωή. Από το μοντέλο που προέκυψε, φάνηκε ότι το νόημα από τη ζωή, η αυτό-αποτελεσματικότητα, ο φόβος της αποτυχίας, οι μαθησιακοί στόχοι και το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων, είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της ικανοποίησης από τη ζωή και όταν συνδυάζονται, επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την ικανοποίηση των μαθητών από τη ζωή ($F(5,5682)=317,396$, $p<0.05$).

Πίνακας 73. Σύνοψη πολλαπλής βηματικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της ικανοποίησης από τη ζωή

	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>Tolerance</i>
(Σταθερά)	2,286	,241		9,475	,000	
Νόημα από τη ζωή	,340	,015	,290	22,450	,000	,822
Αυτό-αποτελεσματικότητα	,164	,014	,166	12,014	,000	,723
Φόβος αποτυχίας	-,155	,013	-,147	-12,208	,000	,950
Μαθησιακοί στόχοι	,291	,035	,109	8,209	,000	,775
Κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων	-,129	,062	-,029	-2,090	,037	,729

a: Εξαρτημένη Μεταβλητή: Ικανοποίηση από τη ζωή

Η πολλαπλή συσχέτιση βρέθηκε να είναι $R= .467$ για τις μεταβλητές νόημα από τη ζωή, αυτό-αποτελεσματικότητα, φόβος αποτυχίας, μαθησιακοί στόχοι και κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων, που αντιπροσωπεύουν το 21,8% της διακύμανσης της ικανοποίησης από τη ζωή. Όπως φαίνεται από τον τυποποιημένο συντελεστή β (standardized coefficient β), το νόημα από τη ζωή έχει προβλεπτική δύναμη ($\beta=.290$, $p<0.05$) για την ικανοποίηση των μαθητών από τη ζωή και συμβάλλει κατά 15,6% στην ικανοποίηση των μαθητών από τη ζωή. ($\Delta R^2=.156$, $F(1,5686)=1.050,427$, $p<0.05$). Αυτό υποδεικνύει ότι οι μαθητές που έχουν βρει κάποιο νόημα στη ζωή τους, έχουν υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών, φάνηκε ότι αυξάνει τη διακύμανση κατά 3,5%, βελτιώνοντας την πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής ($\Delta R^2=.035$, $F(1, 5685)=246,777$, $p<0.05$) και ασκεί σημαντική επίδραση ($\beta=.166$, $p<0.05$) στην ικανοποίηση των μαθητών από τη ζωή. Αυτό σημαίνει ότι η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών, οδηγεί στην αύξηση της ικανοποίησής τους από τη ζωή.

Ακόμα, φάνηκε ότι ο φόβος αποτυχίας των μαθητών αυξάνει τη διακύμανση κατά 1,8%, βελτιώνοντας σημαντικά την πρόβλεψη κατά τον αντίστροφο τρόπο ($\Delta R^2=.018$, $F(1,5684)= 129,064$, $p<0.05$) και ασκεί σημαντική αρνητική επιρροή ($\beta=-.147$, $p<0.05$) στην ικανοποίηση των μαθητών από τη ζωή. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι μαθητές δεν αισθάνονται φόβο αποτυχίας, τότε παρατηρούνται αυξημένα επίπεδα ικανοποίησής τους από τη ζωή και το αντίστροφο.

Οι μαθησιακοί στόχοι, προέκυψαν ως ο επόμενος πιθανός σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ($\beta=.109$, $p<0.05$) της ικανοποίησης των μαθητών από τη ζωή που εξηγεί το 0,9% ($\Delta R^2=.009$, $F(1,5683)=63,301$, $p<0.05$) της διακύμανσης στην ικανοποίηση των μαθητών από τη ζωή. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι μαθητές έχουν δεσμεύονται με τους μαθησιακούς στόχους που θέτουν, τότε παρατηρείται αύξηση στην ικανοποίησή τους από τη ζωή.

Τέλος, το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων αυξάνει τη διακύμανση της ικανοποίησης από τη ζωή κατά 0,1% ($\Delta R^2 = .001$, $F(1,5682)=4,366$, $p<0.05$) βελτιώνοντας την πρόβλεψη ικανοποίησης από τη ζωή κατά τον αντίστροφο τρόπο ($\beta=-,029$, $p<0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν μειώνεται το κίνητρο των μαθητών, τότε παρατηρείται μείωση της ικανοποίησής τους από τη ζωή και το αντίστροφο.

3.5.5 Αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών

Εφαρμόστηκε πολλαπλή βηματική παλινδρόμηση προκειμένου να εξετασθεί εάν οι μεταβλητές της ψυχολογικής διάστασης της ευημερίας προβλέπουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών. Από το μοντέλο που προέκυψε, φάνηκε ότι το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων, το νόημα από τη ζωή, οι μαθησιακοί στόχοι και ο φόβος της αποτυχίας, είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της αυτό-αποτελεσματικότητας και όταν συνδυάζονται, επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών ($F(4,5778)=563,089$, $p<0.05$).

Πίνακας 74. Σύνοψη πολλαπλής βηματικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της αυτό-αποτελεσματικότητας

	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>Tolerance</i>
(Σταθερά)	8,150	,206		39,517	,000	
Κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων	1,263	,057	,277	22,044	,000	,788
Νόημα από τη ζωή	,296	,014	,248	20,809	,000	,880
Μαθησιακοί στόχοι	,427	,034	,158	12,594	,000	,795
Φόβος αποτυχίας	-,135	,012	-,125	-11,019	,000	,969

a. Εξαρτημένη Μεταβλητή: Αυτό-αποτελεσματικότητα

Η πολλαπλή συσχέτιση βρέθηκε να είναι $R = .530$ για τις μεταβλητές κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων, νόημα από τη ζωή, μαθησιακοί στόχοι και φόβος της αποτυχίας, που αντιπροσωπεύουν το 28% της διακύμανσης της αυτό-αποτελεσματικότητας. Όπως φαίνεται από τον τυποποιημένο συντελεστή β (standardized coefficient β), το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων έχει προβλεπτική δύναμη ($\beta = .277$, $p < 0.05$) για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών και συμβάλλει κατά 17% στην αυτό-αποτελεσματικότητα. ($\Delta R^2 = .170$, $F(1,5781) = 1.183,962$, $p < 0.05$). Αυτό υποδεικνύει ότι οι μαθητές με αυξημένο κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων, έχουν υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή.

Το νόημα της ζωής, προέκυψε ως ο επόμενος πιθανός σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ($\beta = .248$, $p < 0.05$) της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών που εξηγεί το 7,8% ($\Delta R^2 = .078$, $F(1,5780) = 600,101$, $p < 0.05$) της διακύμανσης στην αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι μαθητές έχουν βρει κάποιο νόημα στην ζωή τους, τότε παρατηρείται αύξηση στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Οι μαθησιακοί στόχοι φάνηκε, επίσης, ότι αυξάνουν τη διακύμανση κατά 1,7% βελτιώνοντας την πρόβλεψη του κινήτρου κατάκτησης δεξιοτήτων ($\Delta R^2 = .017$, $F(1,5779) = 136,103$, $p < 0.05$) και ότι ασκούν σημαντική επίδραση ($\beta = .158$, $p < 0.05$) στην αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών. Αυτό υποδηλώνει ότι όταν οι μαθητές δεσμεύονται στους μαθησιακούς στόχους που θέτουν, τότε παρατηρείται αυξημένη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας.

Τέλος, ο φόβος αποτυχίας αυξάνει τη διακύμανση της αυτό-αποτελεσματικότητας κατά 1,5% ($\Delta R^2 = .015$, $F(1,5778)=121,426$, $p<0.05$) βελτιώνοντας την πρόβλεψη αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών κατά τον αντίστροφο τρόπο ($\beta=-,125$, $p<0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν μειώνεται ο φόβος αποτυχίας των μαθητών, τότε παρατηρείται αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών και το αντίστροφο.

3.5.6 Σχολικός εκφοβισμός

Εφαρμόστηκε πολλαπλή βηματική παλινδρόμηση προκειμένου να εξετασθεί εάν η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, η γονική υποστήριξη, το κλίμα πειθαρχίας και ο ανταγωνισμός των μαθητών προβλέπουν τον σχολικό εκφοβισμό. Από το μοντέλο που προέκυψε, φάνηκε ότι οι προαναφερθείσες μεταβλητές, είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού και όταν συνδυάζονται, επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τον σχολικό εκφοβισμό ($F(4,4979)=141,332$, $p<0.05$).

Πίνακας 75. Σύνοψη πολλαπλής βηματικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του σχολικού εκφοβισμού

	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>Tolerance</i>
(Σταθερά)	2,588	,061		42,472	,000	
Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο	-,048	,003	-,245	-17,266	,000	,897
Γονική υποστήριξη	-,097	,012	-,114	-8,099	,000	,907
Κλίμα πειθαρχίας	-,014	,002	-,083	-6,117	,000	,968
Ανταγωνισμός	,029	,011	,035	2,568	,010	,973

a. Εξαρτημένη Μεταβλητή: Σχολικός Εκφοβισμός

Η πολλαπλή συσχέτιση βρέθηκε να είναι $R= .319$ για τις μεταβλητές αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, γονική υποστήριξη, κλίμα πειθαρχίας και ανταγωνισμός των μαθητών, που αντιπροσωπεύουν το 10,1% της διακύμανσης του σχολικού εκφοβισμού. Όπως φαίνεται από τον τυποποιημένο συντελεστή β (standardized coefficient β), η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο έχει προβλεπτική δύναμη ($\beta=-,245$,

p,0.05) για τον σχολικό εκφοβισμό και συμβάλλει κατά 8% στον σχολικό εκφοβισμό ($\Delta R^2=.080$, $F(1,4982)=436,160$, $p,0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι δεν ανήκουν στο σχολείο, τότε είναι πιθανό να βιώσουν σχολικό εκφοβισμό και το αντίστροφο.

Η γονική υποστήριξη προέκυψε ως ο επόμενος σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ($\beta=-.114$, $p,0.05$) του σχολικού εκφοβισμού που εξηγεί το 1,3% ($\Delta R^2=.013$, $F(1,4981)=73,216$) της διακύμανσης του σχολικού εκφοβισμού. Αυτό υποδηλώνει ότι όταν οι μαθητές δεν δέχονται υποστήριξη από τους γονείς τους, τότε είναι πιθανό να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού, αλλά και το αντίστροφο.

Το κλίμα πειθαρχίας έχει προβλεπτική δύναμη ($\beta=-.083$, $p<0.05$) για τον σχολικό εκφοβισμό και συμβάλλει κατά 0,7% στο σχολικό εκφοβισμό ($\Delta R^2=.007$, $F(1,4980)=38,523$, $p<0.05$). Αυτό υποδεικνύει ότι όταν οι μαθητές βρίσκονται σε ένα αρνητικό περιβάλλον στο σχολείο χωρίς πειθαρχία, τότε είναι πιθανό να βιώσουν σχολικό εκφοβισμό, αλλά και το αντίστροφο.

Επιπλέον, ο ανταγωνισμός των μαθητών αυξάνει τη διακύμανση του σχολικού εκφοβισμού κατά 0,1% ($\Delta R^2 = .001$, $F(1,4979)=6,596$, $p<0.05$) βελτιώνοντας την πρόβλεψη του σχολικού εκφοβισμού ($\beta=.035$, $p<0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, τότε είναι πιθανό να παρατηρηθεί αύξηση του σχολικού εκφοβισμού.

3.5.7 Αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο

Εφαρμόστηκε πολλαπλή βηματική παλινδρόμηση προκειμένου να εξετασθεί εάν ο σχολικός εκφοβισμός, η συνεργασία, ο φόβος αποτυχίας, ο ανταγωνισμός και η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό προβλέπουν την αίσθηση του ανήκειν. Από το μοντέλο που προέκυψε, φάνηκε ότι ο σχολικός εκφοβισμός, η συνεργασία, ο φόβος αποτυχίας, ο ανταγωνισμός και η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της αίσθησης του ανήκειν και όταν συνδυάζονται, επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την αίσθηση του ανήκειν ($F(5,5031)=245,681$, $p<0.05$).

Πίνακας 76. Σύνοψη πολλαπλής βηματικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της αίσθησης του ανήκειν στο σχολείο

	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Tolerance</i>
(Σταθερά)	7,808	,296		26,417	,000	
Θετικά συναισθήματα	1,615	0,75	,290	21,650	,000	,810
Σχολικός εκφοβισμός	-1,093	,062	-,215	-17,646	,000	,978
Αυτό-αποτελεσματικότητα	,210	,016	,176	13,095	,000	,805
Συνεργασία	,174	,016	,132	10,602	,000	,940

a. Εξαρτημένη Μεταβλητή: Αίσθηση του ανήκειν

Η πολλαπλή συσχέτιση βρέθηκε να είναι $R = .523$ για τις μεταβλητές θετικά συναισθήματα, σχολικός εκφοβισμός, αυτό-αποτελεσματικότητα και συνεργασία, που αντιπροσωπεύουν το 27,3% της διακύμανσης της αίσθησης του ανήκειν στο σχολείο. Όπως φαίνεται από τον τυποποιημένο συντελεστή β (standardized coefficient β), τα θετικά συναισθήματα έχουν προβλεπτική δύναμη ($\beta = .290$, $p < 0.05$) για την αίσθηση του ανήκειν και συμβάλλει κατά 17,2% στην αίσθηση του ανήκειν ($\Delta R^2 = .172$, $F(1,5017) = 1039,550$, $p < 0.05$). Αυτό υποδεικνύει ότι όταν οι μαθητές βιώνουν θετικά συναισθήματα, τότε παρατηρείται αύξηση της αίσθησης ότι ανήκουν στο σχολείο.

Ο σχολικός εκφοβισμός, προέκυψε ως ο επόμενος πιθανός σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ($\beta = -.215$, $p < 0.05$) της αίσθησης του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο, που εξηγεί το 5,4% ($\Delta R^2 = .054$, $F(1,5016) = 351,034$, $p < 0.05$) της διακύμανσης στην αίσθηση του ανήκειν αντιστρόφως. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι μαθητές βιώνουν σχολικό εκφοβισμό, τότε παρατηρείται μείωση στην αίσθηση ότι ανήκουν στο σχολείο και το αντίστροφο.

Επιπλέον, η αυτό-αποτελεσματικότητα αυξάνει τη διακύμανση της αίσθησης του ανήκειν κατά 3,1% ($\Delta R^2 = .031$, $F(1,5015) = 211,532$, $p < 0.05$) βελτιώνοντας την πρόβλεψη της αίσθησης του ανήκειν ($\beta = .176$, $p < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι, όταν οι μαθητές αισθάνονται αυτό-αποτελεσματικοί, τότε παρατηρείται αύξηση της αίσθησης ότι ανήκουν στο σχολείο.

Τέλος, η συνεργασία φάνηκε ότι αυξάνει τη διακύμανση κατά 1,6% βελτιώνοντας την πρόβλεψη της αίσθησης του ανήκειν ($\Delta R^2=.016$, $F(1,5014)=112,407$, $p<0.05$) και ότι ασκεί σημαντική επίδραση ($\beta=.132$, $p<0.05$) στην αίσθηση του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο. Αυτό υποδηλώνει ότι όταν οι μαθητές συνεργάζονται, τότε παρατηρείται αύξηση στην αίσθηση ότι ανήκουν στο σχολείο.

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σκοπός της έρευνας ήταν αφενός ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στις δέκα χώρες που προαναφέρθηκαν, αφετέρου δε, η διερεύνηση της συσχέτισης των παραγόντων του ευ ζην των μαθητών, όπως αξιολογήθηκαν στην έρευνα PISA 2018, καθώς και της συσχέτισης αυτών με τους παράγοντες του σχολικού κλίματος και της μεθόδου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν, η Ελλάδα σημείωσε την χειρότερη επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου σε σχέση με τις υπόλοιπες δέκα χώρες και μαζί με την Ιταλία βρίσκονται κάτω από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Αντιθέτως, την καλύτερη επίδοση σημείωσαν η Εσθονία και Ιρλανδία, ενώ οι υπόλοιπες χώρες σημείωσαν βαθμολογία άνω του μέσου όρου του ΟΟΣΑ και δεν εμφανίζουν μεγάλη διαφορά μεταξύ τους.

4.1 Διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των χωρών

Ελλάδα και Εσθονία

Από τη σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών για κάθε χώρα, ενδιαφέρον παρουσίασε το γεγονός ότι παρατηρήθηκαν παρόμοια ποσοστά ανάμεσα στην Ελλάδα και την Εσθονία, παρά την μεγάλη απόκλιση στις επιδόσεις των μαθητών των δύο χωρών (66 μονάδες). Για τις περισσότερες μεταβλητές, τα ποσοστά των απαντήσεων των Ελλήνων και Εσθονών μαθητών ήταν παρόμοια. Οι μεγαλύτερες διαφορές παρατηρήθηκαν στην έκφραση χαράς, καθώς οι Έλληνες μαθητές σημείωσαν ποσοστό 92,6%, ενώ οι Εσθονοί 78%, ωστόσο τα ποσοστά για τις άλλες δύο μεταβλητές των θετικών συναισθημάτων, «κέφι» και «ευτυχία» ήταν παρόμοια για τις δύο χώρες. Ακόμη, διαφορά παρατηρήθηκε στη δήλωση «Συνήθως τα καταφέρνω με τον έναν ή τον άλλον τρόπο», με τους Έλληνες μαθητές να

συμφωνούν με αυτή κατά 88,6% και τους Εσθονούς κατά 91,7%, ωστόσο, όσον αφορά τις υπόλοιπες δηλώσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, οι δύο χώρες σημείωσαν παρόμοια ποσοστά.

Παρόλα αυτά, οι Έλληνες μαθητές ανέφεραν μεγαλύτερα ποσοστά φόβου αποτυχίας σε σχέση με την Εσθονία. Επιπλέον, όσον αφορά το σχολικό κλίμα και τις δηλώσεις των μαθητών για το κλίμα πειθαρχίας στη τάξη, οι Εσθονοί μαθητές ανέφεραν χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με τους Έλληνες, απαντώντας στις ερωτήσεις για την έλλειψη πειθαρχίας, πράγμα το οποίο υποδεικνύει ένα πιο αδύναμο κλίμα πειθαρχίας για τα ελληνικά σχολεία. Τέλος, οι Έλληνες μαθητές σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά αναφορικά με το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων, σε σχέση με την Εσθονία, με διαφορά 20 ποσοστιαίων μονάδων, που σημαίνει ότι οι Έλληνες μαθητές είναι πιο επίμονοι και αντλούν περισσότερη ευχαρίστηση όταν προσπαθούν σκληρά για να πετύχουν τους στόχους τους.

Ελλάδα και Ιρλανδία

Η δεύτερη χώρα με την υψηλότερη επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου ήταν η Ιρλανδία (518), με διαφορά 61 μονάδων σε σχέση με την επίδοση της Ελλάδας (457). Τα ποσοστά από τις απαντήσεις των μαθητών των δύο χωρών στο ερωτηματολόγιο των μαθητών, εμφάνισαν αρκετές διαφοροποιήσεις. Όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τον σχολικό εκφοβισμό, την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών καθώς επίσης και την ικανότητα δομής και οργάνωσης του μαθήματος, την ικανότητα προσαρμογής και την ενθαρρυντική στάση του εκπαιδευτικού, τα ποσοστά ήταν παρόμοια για τις δύο χώρες. Η μόνη σημαντική διαφορά βρέθηκε στην μεταβλητή «αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο», για την οποία οι Έλληνες μαθητές ανέφεραν ότι αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο κατά 80,5%, ενώ οι Ιρλανδοί μαθητές κατά 66,6%, ωστόσο, το ποσοστό και των δύο χωρών όσον αφορά την αίσθηση μοναξιάς στο σχολείο ήταν 13,7%. Υψηλότερα ποσοστά σημειώθηκαν από τους Ιρλανδούς μαθητές όσον αφορά τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, τους μαθησιακούς στόχους, την υποστηρικτική στάση του εκπαιδευτικού και την παροχή ανατροφοδότησης, την υποστηρικτική στάση των γονέων και τον φόβο αποτυχίας.

Εν αντιθέσει, οι Έλληνες μαθητές σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά όσον αφορά το νόημα στη ζωή (διαφορά 13,6 ποσοστιαίων μονάδων), το κίνητρο

κατάκτησης δεξιοτήτων και τα θετικά συναισθήματα, χωρίς ωστόσο μεγάλη διαφορά σε σχέση με τους Ιρλανδούς μαθητές όσον αφορά το τελευταίο. Τέλος, όσον αφορά το κλίμα πειθαρχίας στην τάξη, οι Έλληνες μαθητές σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά, επειδή όμως οι ερωτήσεις για το κλίμα πειθαρχίας αφορούν την έλλειψη πειθαρχίας στην τάξη, τα υψηλά ποσοστά δηλώνουν πιο αδύναμο κλίμα πειθαρχίας.

Ελλάδα, Νορβηγία κι Γερμανία

Οι επόμενες δύο χώρες στον πίνακα κατάταξης των επιδόσεων στην Κατανόηση Κειμένου είναι η Νορβηγία με 499 μονάδες και η Γερμανία με 498 μονάδες. Παρόλο που οι δύο αυτές χώρες είχαν παρόμοια επίδοση, όσον αφορά τις δηλώσεις των μαθητών, διαφέρουν τόσο μεταξύ τους, όσο και με τις απαντήσεις των Ελλήνων μαθητών. Όσον αφορά την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, τα ποσοστά των μαθητών ήταν παρόμοια και για τις τρεις χώρες. Τα ποσοστά των μαθητών που δήλωσαν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους ήταν υψηλότερα για τη Νορβηγία και τη Γερμανία, με τη Νορβηγία μάλιστα να διαφέρει σχεδόν κατά 30 ποσοστιαίες μονάδες από την Ελλάδα, ενώ για τον ανταγωνισμό φάνηκε ότι παρατηρείται συχνότερα μεταξύ των Νορβηγών μαθητών και σπανιότερα μεταξύ των Γερμανών, σε σχέση με τους Έλληνες. Ο σχολικός εκφοβισμός φάνηκε να είναι χαμηλότερος και το κλίμα πειθαρχίας ισχυρότερο και στις δύο χώρες σε σχέση με την Ελλάδα.

Όσον αφορά τις μεταβλητές «νόημα από τη ζωή», «αυτό-αποτελεσματικότητα», «φόβος αποτυχίας» και «θετικά συναισθήματα» δεν υπάρχουν δεδομένα για τη Νορβηγία, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά από τις απαντήσεις των Γερμανών μαθητών, φάνηκαν παρόμοια με των Ελλήνων, εκτός από τον φόβο αποτυχίας για τον οποίο οι Γερμανοί μαθητές ανέφεραν χαμηλότερα ποσοστά. Για το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων, οι Νορβηγοί μαθητές ανέφεραν παρόμοια ποσοστά με τους Έλληνες, εκτός από την δήλωση «Μόλις ξεκινήσω μία εργασία, επιμένω μέχρι να την τελειώσω», για την οποία οι Νορβηγοί μαθητές σημείωσαν 67% και οι Έλληνες 81,8%, ενώ οι Γερμανοί μαθητές σημείωσαν χαμηλότερα ποσοστά. Για τους μαθησιακούς στόχους που θέτουν οι μαθητές τα ποσοστά ήταν παρόμοια για τις τρεις χώρες και για την υποστηρικτική στάση των γονέων, σημειώθηκαν υψηλότερα ποσοστά για τους Νορβηγούς μαθητές, ενώ για τους Γερμανούς τα ποσοστά ήταν παρόμοια με των Ελλήνων.

Τέλος, όσον αφορά τις πρακτικές διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, οι Νορβηγοί και οι Γερμανοί μαθητές ανέφεραν χαμηλότερα ποσοστά ενθάρρυνσης από τον εκπαιδευτικό, υψηλότερα ποσοστά προσαρμοστικότητας και υποστήριξης και παρόμοια ποσοστά ικανότητας δομής και οργάνωσης του μαθήματος σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές. Η παροχή ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό φάνηκε να είναι παρόμοια για τη Γερμανία και την Ελλάδα και συχνότερη στη Νορβηγία.

Ελλάδα, Βέλγιο, Γαλλία και Πορτογαλία

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων συνεχίζεται με το Βέλγιο, τη Γαλλία και την Πορτογαλία οι οποίες σημείωσαν παρόμοια βαθμολογία στην Κατανόηση Κειμένου (493, 493 και 492 αντίστοιχα), διαφέροντας από την επίδοση της Ελλάδας περίπου κατά 36 μονάδες. Όσον αφορά τις απαντήσεις των Βέλγων μαθητών τα ποσοστά τους ήταν παρόμοια με των Ελλήνων μαθητών για τις περισσότερες ερωτήσεις. Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν αφορούν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο παρατηρείται λιγότερο συχνά σύμφωνα με τις απαντήσεις των Βέλγων μαθητών, το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων το οποίο είναι χαμηλότερο κατά 20 ποσοστιαίες μονάδες για τους Βέλγους μαθητές σε σχέση με τους Έλληνες, ενώ όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού, η υποστηρικτική στάση του εκπαιδευτικού παρατηρείται συχνότερα στο Βέλγιο, ενώ η ικανότητα προσαρμογής στις ανάγκες της τάξης, η παροχή ανατροφοδότησης και η ενθαρρυντική στάση παρατηρούνται λιγότερο συχνά σε σχέση με την Ελλάδα. Τέλος, όσον αφορά τα θετικά συναισθήματα των Βέλγων μαθητών, δεν υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα.

Οι απαντήσεις των Γάλλων μαθητών φάνηκαν να είναι, επίσης, παρόμοιες με των Ελλήνων μαθητών, στις περισσότερες ερωτήσεις. Οι διαφορές αφορούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών που παρατηρείται συχνότερα στη Γαλλία σε σχέση με την Ελλάδα, το κλίμα πειθαρχίας που είναι πιο αδύναμο στη Γαλλία, το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων για το οποίο το ποσοστό από τις απαντήσεις των Γάλλων μαθητών ήταν σχεδόν κατά 20 ποσοστιαίες μονάδες χαμηλότερο από των Ελλήνων μαθητών και για την ενθαρρυντική στάση του εκπαιδευτικού, η οποία παρατηρείται λιγότερο συχνά στη Γαλλία. Αντιθέτως, φάνηκε ότι οι Γάλλοι μαθητές εκφράζουν πιο συχνά θετικά συναισθήματα και οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν αποτελεσματικότερα το μάθημά τους, σε σχέση με την Ελλάδα.

Τέλος, τα ποσοστά από τις απαντήσεις των Πορτογάλων μαθητών διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τις απαντήσεις των Ελλήνων, παρόλο που κάποιες δηλώσεις τους ήταν παρόμοιες. Οι μεγαλύτερες διαφορές παρατηρούνται όσον αφορά το κλίμα πειθαρχίας, που φάνηκε να είναι ισχυρότερο στην Πορτογαλία και εν συνεχεία, στο νόημα από τη ζωή, στην έκφραση θετικών συναισθημάτων, στους μαθησιακούς στόχους που θέτουν οι μαθητές, και στις πρακτικές διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και πιο συγκεκριμένα, την υποστηρικτική στάση του προς τους μαθητές, την ικανότητα δομής και οργάνωσης του μαθήματος, την ικανότητα προσαρμογής του στις ανάγκες της τάξης, την παροχή ανατροφοδότησης και την ενθαρρυντική στάση του. Οι Πορτογάλοι μαθητές σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά για τις παραπάνω δηλώσεις σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές και επιπλέον, σημείωσαν χαμηλότερα ποσοστά εμφάνισης σχολικού εκφοβισμού. Συνολικά, οι απαντήσεις των Πορτογάλων μαθητών αντικατοπτρίζουν ένα υγιές σχολικό κλίμα, με υποστηρικτικούς εκπαιδευτικούς, με σπάνια φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, και ποιοτικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και μαθητών – εκπαιδευτικών. Η εικόνα αυτή στην Ελλάδα παρουσιάζεται λίγο πιο αποδυναμωμένη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των Ελλήνων μαθητών.

Ελλάδα, Ιταλία και Ισπανία

Όλες οι χώρες που προαναφέρθηκαν, σημείωσαν επιδόσεις υψηλότερες του μέσου όρου του ΟΟΣΑ (487). Η Ιταλία σημείωσε 457 μονάδες στην Κατανόηση Κειμένου και μαζί με την Ελλάδα, είναι οι μόνες από τις δέκα χώρες που επιλέξαμε να συγκρίνουμε στην παρούσα έρευνα, οι οποίες σημείωσαν βαθμολογία χαμηλότερη του μέσου όρου των χωρών του ΟΟΣΑ, ενώ για την βαθμολογία της Ισπανίας, δεν υπήρχαν διαθέσιμα δεδομένα. Όσον αφορά, λοιπόν, τις δύο αυτές χώρες, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, παρατηρούνται πολλές ομοιότητες όταν συγκρίνονται με τις απαντήσεις των Ελλήνων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, για τις περισσότερες μεταβλητές του ερωτηματολογίου των μαθητών, σημειώθηκαν παρόμοια ποσοστά και από τις τρεις χώρες. Οι μόνες διαφορές που παρατηρήθηκαν αφορούν την υποστηρικτική στάση του εκπαιδευτικού και την ικανότητά του να δομεί και να οργανώνει αποτελεσματικά το μάθημα, συμπεριφορές οι οποίες φάνηκε ότι παρατηρούνται συχνότερα στην Ισπανία και την Ιταλία, ενώ για την ενθαρρυντική στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, τα ποσοστά από τις απαντήσεις των Ιταλών και Ισπανών μαθητών ήταν χαμηλότερα σε σχέση με των Ελλήνων.

Ακόμη, ο σχολικός εκφοβισμός παρατηρείται λίγο συχνότερα στην Ιταλία, ενώ για την Ισπανία τα ποσοστά από τις απαντήσεις των μαθητών στις αντίστοιχες ερωτήσεις ήταν πολύ χαμηλά. Τέλος, όσον αφορά την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, οι Ιταλοί μαθητές σημείωσαν παρόμοια ποσοστά με τους Έλληνες, ενώ για την Ισπανία μόνο η αίσθηση του ανήκειν φάνηκε να είναι πιο ισχυρή σε σχέση με την Ελλάδα.

Συνοπτικά

Όσον αφορά τις μεταβλητές της ψυχολογικής διάστασης του ευ ζην των μαθητών, δηλαδή το νόημα στη ζωή, τα θετικά συναισθήματα, την αυτό-αποτελεσματικότητα και το φόβο αποτυχίας, συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μαθητών των δέκα χωρών, παρατηρήθηκαν παρόμοια ποσοστά με κάποιες διαφορές κυρίως όσον αφορά τον φόβο αποτυχίας. Πιο συγκεκριμένα, οι Γερμανοί μαθητές ανέφεραν ότι φοβούνται λιγότερο το ενδεχόμενο αποτυχίας σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές, ενώ οι Εσθονοί και οι Ιρλανδοί σημείωσαν μεγαλύτερο φόβο αποτυχίας.

Οι περισσότερες διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται αφορούν τους παράγοντες του σχολικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα, το κλίμα πειθαρχίας των ελληνικών σχολείων, φάνηκε να είναι πιο αδύναμο σε σχέση με την πλειοψηφία των υπολοίπων χωρών. Όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, παρατηρήθηκε λιγότερο συχνά στην Γαλλία και την Ιταλία και πιο συχνά στη Γερμανία και τη Νορβηγία, συγκριτικά με την Ελλάδα, ενώ ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών παρατηρήθηκε λιγότερο συχνά στη Γερμανία και πιο συχνά στην Ιρλανδία και τη Νορβηγία. Για την αίσθηση των μαθητών ότι ανήκουν στο σχολείο, οι μόνη διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στην Ισπανία όπου σημειώθηκε υψηλότερη αίσθηση του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο, συγκριτικά με την Ελλάδα. Σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με την Ελλάδα σημείωσαν το Βέλγιο, η Γερμανία, η Ισπανία, η Νορβηγία και η Πορτογαλία. Επιπλέον, για τη γονική υποστήριξη παρατηρήθηκαν υψηλότερα ποσοστά στην Ιρλανδία και τη Νορβηγία.

Επιπλέον, όσον αφορά τις πρακτικές διδασκαλίας, η υποστηρικτική στάση του εκπαιδευτικού παρατηρήθηκε λιγότερα συχνά στην Ελλάδα σε σχέση με την πλειοψηφία των υπολοίπων χωρών, ενώ αντίθετα, η ενθαρρυντική στάση του

εκπαιδευτικού παρατηρήθηκε συχνότερα στην Ελλάδα. Τέλος, φάνηκε ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν αυξημένο κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων και τα ποσοστά από τις απαντήσεις τους στις αντίστοιχες ερωτήσεις ήταν τα υψηλότερα σε σχέση με την πλειοψηφία των υπολοίπων χωρών. Συνοπτικά, η Ελλάδα εμφανίζει τις περισσότερες ομοιότητες με την Εσθονία, την Ισπανία, την Ιταλία και τη Γαλλία. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι παρά τις σημαντικές ομοιότητες που παρατηρούνται ανάμεσα στην Ελλάδα και τις παραπάνω χώρες, οι οποίες σημείωσαν βαθμολογία υψηλότερη του μέσου όρου του ΟΟΣΑ, εκτός από την Ιταλία, η Ελλάδα σημείωσε την χειρότερη επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου.

Το φαινόμενο αυτό μπορεί να ερμηνευθεί αν αναλογιστούμε ότι στην έρευνα PISA χορηγείται το ίδιο τεστ αξιολόγησης σε όλα τα σχολεία, τα οποία όμως ενδέχεται να διαφέρουν ποιοτικά και ποσοτικά μεταξύ τους. Μπορεί να εμφανίζουν διαφορές όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών, τη δομή τους, τις παιδαγωγικές μεθόδους που ακολουθούν καθώς και το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Επιπλέον, η πολυπλοκότητα της σύγκρισης των αποτελεσμάτων μεταξύ των χωρών έγκειται και στο γεγονός ότι το τεστ αξιολόγησης χορηγείται σε διαφορετικές γλώσσες στους μαθητές και το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρό τους μπορεί να διαφέρει σημαντικά ανά χώρα. Επιπροσθέτως, η επίδοση των μαθητών μπορεί να επηρεαστεί και από το επίπεδο της οικονομικής ευμάρειας της οικογένειάς τους, καθώς σε ορισμένες χώρες υπάρχει μεγαλύτερη οικονομική άνεση και οι γονείς μπορούν να ξοδέψουν περισσότερα χρήματα για την εκπαίδευση των παιδιών τους, σε αντίθεση με άλλες χώρες στις οποίες οι άνθρωποι λαμβάνουν χαμηλότερο εισόδημα (OECD, 2019).

4.2 Κατανόηση Κειμένου και παράγοντες ευ ζην και σχολικού κλίματος

Όσον αφορά την πρώτη ερευνητική υπόθεση, φάνηκε ότι το κλίμα πειθαρχίας στην τάξη, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, η αυτό-αποτελεσματικότητα και η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, σχετίζονται θετικά με την επίδοση των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου, με πιο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες το κλίμα πειθαρχίας και την αυτό-αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, οι μαθητές που εμφανίζουν μεγαλύτερη αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, τείνουν να σημειώνουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Goodenow και Grady, 1993).

Επιπλέον, η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται και από προηγούμενη έρευνα του Kurelminc (2001), στην οποία φάνηκε ότι οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών σχετίζονται θετικά με τη μεταξύ τους συνεργασία, με την συνέπειά τους σε οτιδήποτε αφορά το σχολικό πρόγραμμα και τους κανόνες του σχολείου και με τη σύναψη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους στο σχολικό πλαίσιο. Στην έρευνα PISA 2018, οι Έλληνες μαθητές που δήλωσαν ότι αισθάνονται να ανήκουν στο σχολείο κατά 80,5% (ποσοστό ίδιο με της Πορτογαλίας) σημείωσαν υψηλότερη επίδοση κατά 8 μονάδες και οι Εσθονοί μαθητές κατά 10 μονάδες. Οι υπόλοιπες χώρες δεν σημείωσαν σημαντική διαφορά στην επίδοσή τους. Ακόμη, για την έννοια της συνεργασίας, το 57,5% των Ελλήνων μαθητών ανέφερε ότι πιστεύουν στην αξία της, ποσοστό παρόμοιο με της Ισπανίας (57,1%) και σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην Κατανόηση Κειμένου κατά 12 μονάδες. Από τις υπόλοιπες χώρες, οι Νορβηγοί μαθητές ήταν πιθανότερο να αναφέρουν ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των συνομηλίκων τους, ενώ για τους Γάλλους και τους Ιταλούς μαθητές αυτό ήταν λιγότερο πιθανό.

Ωστόσο, περίπου το 34% των Ελλήνων μαθητών (μέσος όρος ΟΟΣΑ 26%) ανέφεραν ότι σε όλες ή στις περισσότερες ώρες των μαθημάτων Γλώσσας/Λογοτεχνίας ο εκπαιδευτικός έπρεπε να περιμένει αρκετό χρόνο για να ησυχάσουν οι μαθητές. Στην Ελλάδα, οι μαθητές που ανέφεραν αυτό το γεγονός σημείωσαν στην Κατανόηση Κειμένου επίδοση κατά 24 μονάδες χαμηλότερη από τους μαθητές που ανέφεραν ότι αυτό δεν συμβαίνει ποτέ ή συμβαίνει μόνο σε κάποιες ώρες αυτών των μαθημάτων. Τα υψηλότερα ποσοστά αναφορικά με την αδιαφορία προς τον εκπαιδευτικό, την ταραχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, την αναμονή του εκπαιδευτικού μέχρι να ηρεμήσουν οι μαθητές, την αδυναμία των μαθητών να εργαστούν αλλά και την καθυστέρηση εκκίνησης των εργασιών τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σημειώθηκαν από τη Γαλλία, υποδεικνύοντας ένα αδύναμο κλίμα πειθαρχίας. Αντίθετα, η Εσθονία, η Νορβηγία και η Ιρλανδία, οι τρεις χώρες με τις υψηλότερες επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου, φάνηκαν να σημειώνουν τα χαμηλότερα ποσοστά όσον αφορά τις δηλώσεις για την έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Σχετικά με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, η υποστήριξη από τους γονείς φάνηκε να βελτιώνει την επίδοση των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου, ενώ

προέκυψε αρνητική συσχέτιση με τις μεταβλητές σχολικός εκφοβισμός και νόημα από τη ζωή. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι, όταν οι γονείς αφιερώνουν χρόνο συζητώντας με τα παιδιά τους για το σχολείο και βοηθώντας τα να διαμορφώσουν ένα εποικοδομητικό πρόγραμμα, είναι πιθανότερο τα παιδιά να παρουσιάσουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις στο σχολείο (VanVoorhis, 2003). Επιπλέον, η υποστηρικτική στάση των γονέων προς τα παιδιά τους σε οτιδήποτε αφορά το σχολείο συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεών τους και στη μείωση προβληματικών συμπεριφορών (Sheldon και Epstein, 2005). Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται όσον αφορά την υποστηρικτική στάση των γονέων. Όσον αφορά την αρνητική συσχέτιση που παρατηρήθηκε ανάμεσα στην επίδοση και τον σχολικό εκφοβισμό, επιβεβαιώνεται και από προηγούμενη έρευνα, στην οποία φάνηκε ότι όλες οι μορφές βίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος συσχετίστηκαν σημαντικά με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο και ειδικότερα, όσο πιο υψηλά ήταν τα επίπεδα εκφοβισμού σε κάποιο σχολείο, τόσο πιο χαμηλές επιδόσεις σημείωναν οι μαθητές (Strøm και συν, 2013).

Ακόμη, για την τρίτη ερευνητική υπόθεση βρέθηκε ότι το φύλο και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών σχετίζονται θετικά με την επίδοσή τους στην Κατανόηση Κειμένου, ενώ η μεταβλητή «υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό» φάνηκε να σχετίζεται αρνητικά. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια φάνηκε να σημειώνουν υψηλότερη επίδοση σε σχέση με τα αγόρια κατά 42 μονάδες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες, από τις οποίες προέκυψε ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και το φύλο επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Ceballo και συν., 2004· Chambers & Schreiber, 2004).

Όσον αφορά την τέταρτη ερευνητική υπόθεση, φάνηκε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα, ο ανταγωνισμός και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών καθώς και το νόημα από τη ζωή, σχετίζονται θετικά με το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ αρνητικά φάνηκε να σχετίζεται με την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό. Τα ευρήματα αυτά, επιβεβαιώνονται και σε προηγούμενη έρευνα, από την οποία προέκυψε ότι το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων των μαθητών σχετίζεται θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών και την ευημερία τους (Van Dinther και συν. 2011). Το 83,3% των Ελλήνων μαθητών ανέφερε ότι αντλούν ευχαρίστηση όταν καταβάλλουν σκληρή προσπάθεια για να πετύχουν κάποιον στόχο

που έχουν θέσει και το 90,1% ανέφερε ότι αντλούν ευχαρίστηση όταν βελτιώνονται σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις τους. Από τις υπόλοιπες χώρες, τα υψηλότερα ποσοστά αναφορικά με το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων και την αυτό-αποτελεσματικότητα σημειώθηκαν από την Ισπανία, την Ιταλία και την Πορτογαλία, ενώ τα χαμηλότερα από το Βέλγιο.

Όσον αφορά το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, το 74,6% των Ελλήνων μαθητών δήλωσε ότι ο εκπαιδευτικός είναι υποστηρικτικός απέναντί τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, το 62% ότι είναι ικανός να δομεί και να οργανώνει αποτελεσματικά το μάθημα θέτοντας σαφείς στόχους, το 40,8% ανέφερε ότι τους παρέχει ανατροφοδότηση για το πού χρειάζεται να βελτιωθούν, το 59,6% ότι είναι ενθαρρυντικός προς εκείνους και τους παροτρύνει να εκφράζουν τις απόψεις τους και το 48,8% ότι είναι ικανός να προσαρμόζει το μάθημα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Για τις υπόλοιπες χώρες τα ποσοστά διαφοροποιούνται, με την Ιρλανδία και την Πορτογαλία να σημειώνουν υψηλά ποσοστά υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό. Οι Έλληνες μαθητές που ανέφεραν ότι ο εκπαιδευτικός τους είναι υποστηρικτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σημείωσαν υψηλότερη επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου κατά 5 μονάδες και οι Εσθονοί και Νορβηγοί μαθητές 8 και 15 μονάδες, αντίστοιχα, με τις υπόλοιπες χώρες να μη σημειώνουν σημαντική διαφορά στην επίδοσή τους. Η Πορτογαλία ανέφερε τα υψηλότερα ποσοστά για όλες τις μεταβλητές που συνθέτουν τον δείκτη της υποστηρικτικής στάσης τους εκπαιδευτικού (ενδιαφέρον προς τους μαθητές, παροχή επιπλέον βοήθειας, υπομονετική στάση), ωστόσο παρατηρήθηκε αύξηση στην επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου μόνο κατά 1 μονάδα.

Ωστόσο, από την παρούσα έρευνα, η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό δεν φάνηκε να είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας του κινήτρου κατάκτησης δεξιοτήτων και της επίδοσης των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι το στυλ διδασκαλίας δεν επηρεάζει άμεσα το ευ ζην των μαθητών και το εύρημα αυτό, συμφωνεί με προηγούμενες μελέτες που υποδεικνύουν ότι οι σχολικοί παράγοντες έχουν μειωμένη επίδραση στην ευημερία των μαθητών (Gonono, 2020). Είναι πιθανό, η μέθοδος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών να διαφέρει μεταξύ των χωρών, ανάλογα με το εάν οι χώρες αυτές προωθούν την ατομικιστική ή τη συλλογική κουλτούρα. Σε μία ατομικιστική κοινωνία, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει το στυλ διδασκαλίας που ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν την άποψή τους ελεύθερα και να σκέφτονται

αυτόνομα, χρησιμοποιώντας την κριτική ως εποικοδομητικό μέσο για την εξέλιξη των μαθητών (Faitar, 2006). Αντιθέτως, ο εκπαιδευτικός μίας κολεκτιβιστικής κουλτούρας, εφαρμόζει μία δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, όπου ο ίδιος θεωρείται η αυθεντία που μεταδίδει τις γνώσεις στους μαθητές (Staub και Stern, 2002). Συνεπώς, είναι πιθανό οι απόψεις των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς να διαφέρουν από χώρα σε χώρα, ανάλογα με την μαθητοκεντρική ή δασκαλοκεντρική διδασκαλία που λαμβάνουν από εκείνους.

Όσον αφορά την πέμπτη ερευνητική υπόθεση, φάνηκε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα, η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, το νόημα από τη ζωή, η υποστήριξη από τους γονείς και οι μαθησιακοί στόχοι σχετίζονται θετικά με τα θετικά συναισθήματα των μαθητών. Όλες οι χώρες σημείωσαν υψηλά ποσοστά στις απαντήσεις τους σχετικά με το εάν αισθάνονται ευτυχισμένοι, με υψηλότερο της Ισπανίας με 96,4%, η οποία σημείωσε και την υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή, και χαμηλότερο της Εσθονίας με 89% και της Ελλάδας με 89,5%. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές είναι πιθανότερο να εκφράσουν θετικά συναισθήματα όπως ευτυχία ή ενθουσιασμό, όταν αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο, θέτουν μαθησιακούς στόχους και παραμένουν συνεπείς ως προς αυτούς (Weber και συν., 2016), επομένως τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται. Όλες οι χώρες σημείωσαν, υψηλά ποσοστά υποστήριξης από τους γονείς και αίσθησης του ανήκειν στο σχολείο, εκτός από τη Γαλλία, ωστόσο, ανέφεραν σχετικά υψηλά ποσοστά φόβου αποτυχίας. Δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί, όμως, το ενδεχόμενο ότι και εξωσχολικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν την έκφραση θετικών συναισθημάτων των μαθητών, όπως οικονομικοί παράγοντες, οικογενειακά ζητήματα και φυσικές καταστροφές (OECD, 2019).

Όσον αφορά την έκτη ερευνητική υπόθεση, φάνηκε ότι το νόημα από τη ζωή, η αυτό-αποτελεσματικότητα και οι μαθησιακοί στόχοι σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση από τη ζωή, ενώ, φάνηκε να υπάρχει αρνητική συσχέτιση με τον φόβο αποτυχίας και το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων. Η ικανοποίηση από τη ζωή των μαθητών, διαμορφώνεται και επηρεάζεται από την προσωπική αξιολόγηση της ζωής τους, από τις εμπειρίες και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, ωστόσο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε πολιτισμού μπορεί να επηρεάσουν με τη σειρά τους τα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή (Park και Huebner, 2005). Σύμφωνα και με προηγούμενες έρευνες, ικανοποίηση από τη ζωή επηρεάζεται θετικά από την η αυτό-

αποτελεσματικότητα, η οποία συμβάλλει στην ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Suldo και Huebner, 2006). Από τα δεδομένα της έρευνας PISA 2018, προέκυψε ότι ο μέσος όρος ικανοποίησης από τη ζωή των Ελλήνων μαθητών είναι 6,9, στη δεκάβαθμη κλίμακα ικανοποίησης από τη ζωή, με τις υπόλοιπες χώρες να μη διαφέρουν σημαντικά και την Ισπανία να έχει σημειώσει την υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή με 7,35 μονάδες στη δεκάβαθμη κλίμακα. Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές που προέρχονται από χώρες που βρίσκονται κοντά γεωγραφικά, ενδέχεται να σημειώνουν παρόμοια επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή (OECD, 2019).

Προηγούμενες μελέτες έδειξαν ότι το κοινωνικό οικονομικό υπόβαθρο και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών εξηγούν μόνο ένα μικρό τμήμα της διακύμανσης στην ικανοποίηση από τη ζωή (Gilman και Huebner, 2006) και ότι η ικανοποίηση επηρεάζεται σημαντικά από την υποστήριξη από τους γονείς, την δέσμευση σε απαιτητικές δραστηριότητες, τα θετικά γεγονότα στη ζωή και τις ουσιαστικές σχέσεις με σημαντικούς άλλους (Rudolf, 2020). Το 65,1% των Ελλήνων μαθητών δήλωσαν ότι έχουν βρει ένα ικανοποιητικό νόημα στη ζωή τους, με την Ιρλανδία να σημειώνει τα χαμηλότερα ποσοστά χωρίς, όμως, σημαντική διαφορά σε σχέση με τις άλλες χώρες. Τα παραπάνω ευρήματα, επιβεβαιώνονται και από προηγούμενη έρευνα, από την οποία προέκυψε ότι η ικανοποίηση από τη ζωή σχετίζεται θετικά με τους μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι συμβάλλουν στην αυτό-βελτίωση και την προσωπική ανάπτυξη (Tuominen και συν. 2008).

Όσον αφορά την έβδομη ερευνητική υπόθεση, φάνηκε ότι το κίνητρο κατάκτησης δεξιοτήτων, το νόημα από τη ζωή και οι μαθησιακοί στόχοι σχετίζονται θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών, ενώ φάνηκε να υπάρχει αρνητική συσχέτιση με τον φόβο αποτυχίας. Στην έρευνα PISA 2018, η ανθεκτικότητα των μαθητών μελετήθηκε υπό τους όρους της αυτό-αποτελεσματικότητας και αποτέλεσε βασικό παράγοντα της ψυχολογικής διάστασης της ευημερίας των μαθητών. Η αυτό-αποτελεσματικότητα ορίζεται ως η πεποίθηση των μαθητών σχετικά με την ικανότητά τους να οργανώνουν και να εκτελούν τις απαραίτητες ενέργειες, προκειμένου να μάθουν και να κατακτήσουν δεξιότητες σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο (Schunk και Mullen, 2012). Έχει βρεθεί ότι όσο πιο αυξημένη είναι η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας στους μαθητές τόσο υψηλότερα κίνητρα έχουν, επιδεικνύουν περισσότερη επιμονή και αντλούν

περισσότερη ικανοποίηση από την προσπάθεια που καταβάλλουν (Van Dinther και συν. 2011).

Επιπλέον, όπως, προαναφέρθηκε η αυτό-αποτελεσματικότητα φάνηκε να συνδέεται θετικά με την επίδοση των μαθητών. Οι Έλληνες μαθητές με έντονη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην Κατανόηση Κειμένου κατά 10 μονάδες σε σχέση με τον μέσο όρο και οι Εσθονοί μαθητές κατά 13 μονάδες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με ευρήματα προηγούμενων ερευνών, που υποδεικνύουν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση και το κίνητρο για μάθηση (Schunk, 1990). Από το σύνολο των Ελλήνων μαθητών, το 88,6% δήλωσε σχετικά με την αίσθηση-αυτό-αποτελεσματικότητας ότι συνήθως καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις και το 85,8% ότι καταφέρνουν να βγουν από αυτές. Τα ποσοστά της Ελλάδας δεν διαφέρουν σημαντικά σε σχέση με των άλλων χωρών, από τις οποίες προέκυψαν παρόμοια επίπεδα ανθεκτικότητας.

Στον αντίποδα της ανθεκτικότητας βρέθηκε ο φόβος της αποτυχίας, μία ακόμη μεταβλητή υψηλής σημασίας για την ευημερία, η οποία αναφέρεται στην τάση των ανθρώπων να αποφεύγουν να κάνουν λάθη, λόγω του φόβου τους ότι θα ντροπιαστούν και θα χαρακτηριστούν ως ανίκανοι. Οι μαθητές που νιώθουν έντονα τον φόβο της αποτυχίας είναι πιθανό να αμφιβάλλουν για τα μελλοντικά τους σχέδια ή να αισθανθούν ατάλαντοι και εκτός ανταγωνισμού στην περίπτωση που αποτύχουν (Gonogona και συν. 2020). Από προηγούμενες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι ο φόβος της αποτυχίας μπορεί να προκαλέσει αύξηση του άγχους και μείωση της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης αισιοδοξίας (Conroy, 2002).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι ο φόβος αποτυχίας συνδέεται αρνητικά με την ικανοποίηση των μαθητών από τη ζωή και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Το 54,9% των Ελλήνων μαθητών συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα ότι όταν αποτυγχάνουν ανησυχούν για το τι σκέφτονται οι άλλοι για εκείνους, ποσοστό παρόμοιο με της Ιταλίας (54,7%) και το 53,7% φοβόταν ότι δεν είναι αρκετά ταλαντούχο όταν αποτυγχάνει. Οι μαθητές που εξέφρασαν εντονότερο φόβο αποτυχίας ήταν οι Ιρλανδοί και οι Γάλλοι και φάνηκε ότι όσο εντονότερος είναι ο φόβος της αποτυχίας, τόσο υψηλότερη είναι η επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου, με τους μαθητές που αισθάνονται φόβο αποτυχίας να

σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία στην Κατανόηση Κειμένου κατά 8 μονάδες. Ωστόσο, οι Εσθονοί και οι Γερμανοί μαθητές, εξέφρασαν λιγότερο φόβο αποτυχίας από τον τυπικό μαθητή του ΟΟΣΑ, αλλά σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ στην Κατανόηση Κειμένου (OECD, 2019).

Όσον αφορά την όγδοη ερευνητική υπόθεση, φάνηκε ότι η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, η υποστήριξη από τους γονείς και το κλίμα πειθαρχίας σχετίζονται αρνητικά με τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ, θετική συσχέτιση φάνηκε να υπάρχει με την μεταβλητή του ανταγωνισμού. Σχεδόν σε όλες τις χώρες, θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι συχνότερα τα αγόρια, οι μη προνομιούχοι μαθητές, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και οι μαθητές με τις χαμηλότερες επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου. (OECD, 2019). Επιπλέον, οι μαθητές που ανέφεραν ότι δέχθηκαν απειλές από άλλους μαθητές τουλάχιστον μερικές φορές τον μήνα, σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία στην Κατανόηση Κειμένου κατά 56 μονάδες σε σχέση με τους μαθητές που ανέφεραν ότι απειλούνται μερικές φορές τον χρόνο ή λιγότερο συχνά. Ωστόσο, οι μαθητές που ανέφεραν ότι οι άλλοι μαθητές τους κοροϊδεύαν τουλάχιστον μερικές φορές τον μήνα, σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση μόνο κατά 13 μονάδες, σε σχέση με τους μαθητές που ανέφεραν ότι τους κοροϊδεύουν μερικές φορές τον χρόνο ή λιγότερο συχνά. Από τα δεδομένα αυτά, φαίνεται ότι ο σωματικός εκφοβισμός σχετίζεται εντονότερα με την χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση σε σχέση με την λεκτική μορφή εκφοβισμού (OECD, 2019).

Το 27% των Ελλήνων μαθητών ανέφερε ότι ήταν θύμα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον κάποιες φορές τον μήνα, σε σύγκριση με το 23% κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ. Το ποσοστό της Ελλάδας μαζί με το ποσοστό της Εσθονίας (25,4%), ήταν τα μεγαλύτερα σε σχέση με των υπολοίπων χωρών. Από την παρούσα έρευνα, φάνηκε ότι η γονική υποστήριξη και το θετικό κλίμα πειθαρχίας στην τάξη μπορούν να οδηγήσουν σε μείωση του σχολικού εκφοβισμού καθώς και ότι όσο πιο έντονη είναι η αίσθηση του ανήκειν, τόσο πιθανότερο είναι να μειωθεί η εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού. Αντίθετα, ο ανταγωνισμός φάνηκε να σχετίζεται θετικά με την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι, όταν οι μαθητές βρίσκονται σε ένα σχολικό κλίμα, όπου παρατηρούνται συγκρούσεις και ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, τότε είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε ενέργειες σχολικού εκφοβισμού, καθώς σε ένα τέτοιο κλίμα είναι αποδεκτές (Gendron και συν., 2011· Wang και συν., 2013). Ακόμη, η

γονική υποστήριξη έχει φανεί ότι μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά προς την εμφάνιση παραβατικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών, προστατεύοντας έτσι τους μαθητές από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Hoeve και συν., 2009).

Οι μαθητές που ανέφεραν ότι ο ανταγωνισμός με τους άλλους μαθητές είναι σημαντικός, σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση κατά 10 μονάδες. Η Νορβηγία ήταν πιθανότερο να αναφέρει ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, ενώ τα μικρότερα ποσοστά σημειώθηκαν από τη Γερμανία. Το 70,8% των Ελλήνων μαθητών ανέφερε ότι αυξάνουν την προσπάθειά τους όταν ανταγωνίζονται άλλους, με την Ιρλανδία να σημειώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (81,4%) και τη Γερμανία το μικρότερο (61,9%).

Από τα δεδομένα της έρευνας PISA 2018, φάνηκε ότι οι μαθητές που θεωρούσαν τον εαυτό τους ανταγωνιστικό, ήταν πιθανότερο να αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο όταν αντιλαμβάνονταν μεγαλύτερο ανταγωνισμό μεταξύ των συμμαθητών τους, σε σχέση με τους λιγότερο ανταγωνιστικούς μαθητές. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα για τους δείκτες του φόβου αποτυχίας και των θετικών συναισθημάτων. Οι ανταγωνιστικοί μαθητές που ανέφεραν ότι υπάρχει μεγαλύτερος ανταγωνισμός μεταξύ των συμμαθητών τους, εξέφρασαν μεγαλύτερο φόβο αποτυχίας και ήταν πιθανότερο να εκφράσουν θετικά συναισθήματα (OECD, 2019).

Στην έρευνα PISA 2018, τα σχολεία ταξινομούνται ανάλογα με τη συγκέντρωση των μαθητών που δέχονται συχνά εκφοβισμό. Τα σχολεία όπου επικρατεί ο σχολικός εκφοβισμός είναι εκείνα στα οποία περισσότερο από 10% των μαθητών δέχονται συχνά εκφοβισμό, ενώ τα σχολεία όπου δεν εμφανίζεται συχνά το φαινόμενο του εκφοβισμού είναι εκείνα στα οποία λιγότερο από το 5% των μαθητών είναι συχνά θύματα εκφοβισμού (OECD, 2019). Μία πιθανή εξήγηση των διαφορών που παρατηρούνται στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού ανά σχολείο και ανά χώρα, είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, το μεταναστευτικό τους υπόβαθρο αλλά και το φύλο. Κατά μέσο όρο, στις χώρες του ΟΟΣΑ και στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων, οι μαθητές που δέχθηκαν εκφοβισμό τουλάχιστον μερικές φορές τον μήνα, προέρχονταν σε μικρότερο ποσοστό από κοινωνικο-οικονομικά προνομιούχα σχολεία, ενώ περισσότεροι από αυτούς προέρχονταν από μειονεκτικότερα σχολεία.

Τέλος, όσον αφορά την ένατη ερευνητική υπόθεση, φάνηκε ότι τα θετικά συναισθήματα, η αυτό-αποτελεσματικότητα και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών

σχετίζονται θετικά με την αίσθηση του ανήκειν, ενώ φάνηκε ότι όταν παρατηρείται αυξημένη αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, τότε παρατηρείται μειωμένη εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού λειτουργεί αρνητικά στην κοινωνική σύνδεση των μαθητών με τους συνομηλίκους τους και επηρεάζει την αίσθησή τους ότι ανήκουν στο σχολείο (Osterman, 2000). Με άλλα λόγια, όταν οι μαθητές αισθάνονται αποδεκτοί στο σχολείο τους και συμμετέχουν σε δραστηριότητες χωρίς να αισθάνονται αποκλεισμένοι, είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν σχολικό εκφοβισμό. Οι Ισπανοί μαθητές ανέφεραν ότι ανήκουν στο σχολείο κατά 87,9%, που ήταν το μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες, ενώ το μικρότερο ποσοστό σημείωσαν οι Γάλλοι μαθητές με 38,3%. Οι Έλληνες μαθητές δήλωσαν κατά 19,5% ότι αισθάνονται περιθωριοποιημένοι, ενώ κατά 80,5% δήλωσαν ότι αισθάνονται να ανήκουν στο σχολείο. Οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των χωρών, όσον αφορά την αίσθηση του ανήκειν των μαθητών, μπορεί να οφείλονται στις διαφορετικές κουλτούρες που συναντώνται μεταξύ των χωρών. Στις χώρες όπου επικρατούν συλλογιστικές κουλτούρες και παρατηρείται η τάση για αλληλεξάρτηση μεταξύ των ανθρώπων, οι μαθητές αισθάνονται εντονότερα την ανάγκη να ανήκουν σε μία ομάδα, επομένως, αντικαθιστάται η ατομικότητα και η ανεξαρτησία τους (Markus και Kitayama, 1991).

Οι μεταβλητές που προαναφέρθηκαν μπορούν να προβλέψουν την ικανοποίηση από τη ζωή για συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ για άλλα όχι (Diener και Suh, 2000). Μαθητές που ανήκουν σε ατομικιστικές κοινωνίες είναι πιθανότερο να βασίσουν στα συναισθήματά τους την προσωπική τους αξιολόγηση για την ικανοποίησή τους από τη ζωή, ενώ μαθητές που προέρχονται από κολεκτιβιστικές κοινωνίες είναι πιθανότερο να αξιολογήσουν την ικανοποίησή τους από τη ζωή μέσα από τα μάτια άλλων, καθώς μέρος του ευ ζην των μαθητών αυτών είναι η αντίληψη ότι η ζωή τους κρίνεται από σημαντικούς άλλους. Αυτό συμβαίνει γιατί ο πολιτισμοί διαφέρουν μεταξύ τους και ενστερνίζονται διαφορετικές αξίες και στόχους.

Διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των χωρών και όσον αφορά τα επίπεδα του ευ ζην των μαθητών. Σε χώρες της Βόρειας Ευρώπης παρατηρούνται υψηλότερα επίπεδα ευημερίας των μαθητών σε σχέση με χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και αυτό μπορεί να οφείλεται στα διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά φαινόμενα που υφίστανται σε κάθε χώρα, αλλά και στα διαφορετικά επίπεδα πλούτου και φτώχειας

που χαρακτηρίζουν κάθε χώρα. Επιπλέον, ορισμένες χώρες που έχουν υιοθετήσει μία πιο αισιόδοξη και θετική στάση προς τη ζωή, είναι πιθανό να σημειώνουν και υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή και συνολικού ευ ζην, σε σχέση με χώρες που βασίζουν την ευημερία τους στα επίπεδα πλούτου (Diener και Suh, 2000).

5. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν αφενός, να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της Ελλάδας σε σχέση με εννέα χώρες μέλη του ΟΟΣΑ που επιλέχθηκαν για την παρούσα έρευνα και αφετέρου, να προσεγγίσει την πολυδιάστατη έννοια του ευ ζην των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και να εντοπίσει τα στοιχεία εκείνα που την συνθέτουν αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτά αλληλεπιδρούν. Η ευημερία των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, διαμορφώνεται τόσο από παράγοντες που αφορούν στοιχεία της προσωπικότητάς τους και προσωπικές τους εμπειρίες από το σχολικό περιβάλλον, όσο και από παράγοντες που αφορούν το στυλ διδασκαλίας και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το σχολικό περιβάλλον είναι ο πιο άμεσος τρόπος για να κατανοήσουμε από πού προέρχονται οι φόβοι και οι ανησυχίες τους, αλλά και το κίνητρο της κοινωνικής τους δέσμευσης. Παρατηρώντας τα δεδομένα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι η Ελλάδα εμφανίζει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τις υπόλοιπες χώρες, όσον αφορά τους σχολικούς παράγοντες και το ευ ζην, παρά το γεγονός ότι κατατάσσεται τελευταία στην Κατανόηση Κειμένου συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες. Από τη μελέτη των παραπάνω αποτελεσμάτων προκύπτει η ανάγκη να δοθεί έμφαση στην ενδυνάμωση του κλίματος πειθαρχίας στα ελληνικά σχολεία, καθώς η Ελλάδα παρουσίασε πιο αδύναμο κλίμα πειθαρχίας σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες. Επιπλέον, η υποστηρικτική στάση του εκπαιδευτικού παρατηρήθηκε λιγότερο συχνά στην Ελλάδα, επομένως θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη διαμόρφωση μίας πιο υποστηρικτικής σχέσης προς τους μαθητές, στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα είναι δίπλα τους σε πιθανές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν στο σχολικό πλαίσιο. Ακόμη, θα ήταν ωφέλιμο να συνεχίσει να ενισχύεται η ανθεκτικότητα και αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών, καθώς όπως φάνηκε από την παρούσα μελέτη είναι βασικός παράγοντας του ευ ζην των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και παράλληλα, να εφαρμοστούν στρατηγικές αντιμετώπισης

του σχολικού εκφοβισμού και του φόβου αποτυχίας για τη δημιουργία ενός ποιοτικού, ευνοϊκού προς τους μαθητές σχολικού κλίματος.

Ο προσδιορισμός των μεταβλητών που διαμορφώνουν το ευ ζην των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, είναι μία σύνθετη και απαιτητική διαδικασία και είναι αναγκαίο να συνεχίσει να διερευνάται, καθώς ο ρόλος τους σχολείου έχει μεγάλη επιρροή στη ζωή των μαθητών. Ακούγοντας τις απόψεις των μαθητών για το σχολείο, γίνονται πιο κατανοητές οι ανησυχίες τους και συνεπώς, οι αδυναμίες των σχολικών μονάδων. Στόχος της παρούσας έρευνας πέρα από τον εντοπισμό της συσχέτισης του ευ ζην των μαθητών με τους σχολικούς παράγοντες, ήταν και η κατανόηση της επίδρασης των εκπαιδευτικών μεθόδων και του σχολικού κλίματος στην ευ ζην των μαθητών, έτσι ώστε, βελτιώνοντας τα αδύναμα σημεία αυτών, να βελτιωθεί η εμπειρία των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και να ενισχυθεί η συνολική ευημερία τους. Επιπλέον, ευρήματα που αφορούν τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ικανοποίησή τους από τη ζωή, μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες να ενισχύσουν τα θετικά συναισθήματα των μαθητών αλλά και να υποστηρίξουν όσους σημειώνουν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, λόγω συναισθηματικής δυσφορίας.

Ο κυριότερος περιορισμός της έρευνας ήταν το γεγονός ότι οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με την αξιοποίηση συγκεκριμένων μεταβλητών που ήταν διαθέσιμες από την αξιολόγηση PISA 2018. Πιο συγκεκριμένα, δεν αναλύθηκαν η γνωστική και υλική διάσταση του ευ ζην καθώς και η διάσταση της φυσικής κατάστασης των μαθητών. Συνεπώς, κρίνονται αναγκαίες μελλοντικές έρευνες, προκειμένου να συμπεριληφθούν και άλλες διαστάσεις στην δημιουργία ενός ενιαίου μοντέλου ευημερίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.

Anderson, D. L., Graham, A. P. (2015). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–19.

<https://dx.doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Barker, E. T., & Galambos, N. L. (2003). Body Dissatisfaction of Adolescent Girls and Boys: *The Journal of Early Adolescence*, 23(2), 141–165.

Basabe, N., Paez, D., Valencia, J., Gonzalez, J. L., Rimé, B., & Diener, E. (2002). Cultural dimensions, socioeconomic development, climate, and emotional hedonic level. *Cognition and Emotion*, 16(1), pp. 103–125.

Borgonovi, F., and Pál, J. (2016). A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015, OECD Education Working Papers, No. 140. Paris: OECD Publishing.

Bull, M. J. (2018) 'In the eye of the storm: the Italian economy and the eurozone crisis'. *South European Society and Politics*, 23 (1), 13-28.

Casas, F. (2004). From addressing social problems to promoting the quality of life. *Journal of the History of Psychology*, Vol. 25 (4), 305 – 322.

Ceballo, R., McLoyd, V., & Toyokawa, T. (2004). The influence of neighborhood quality on adolescents' educational values and school efforts. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 716-739.

Chambers, E. A., & Schreiber, J. B. (2004). Girls' academic achievement: Varying associations of extracurricular activities. *Gender and Education*, 16(3), 327-346.

Clay, D., Vignoles, V. L., & Dittmar, H. (2005). Body Image and Self-Esteem Among Adolescent Girls: Testing the Influence of Sociocultural Factors. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 451–477.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.

Conroy, D.E, Willow, J.P. & Metzler, J.N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 76–90.

Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60–81.

<https://dx.doi.org/10.1177/003804070407700103>

Demeuse, M., Baye, A., Nicaise, J, Matoul, A., Straeten, M.H., &Meurent, D. (2005). Equity in European Educational System. A set of indicators. *European Education Research Journal*, 4(2), pp. 1-151.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). *Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.

Diener, E. (2001). Well-being (subjective), psychology of, in Smelser, N. and P. Baltes (eds). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Pergamon, Oxford, UK. <https://dx.doi.org/10.1016/b0-08043076-7/01715-0>

Dweck, C. (2006). *Mindset*. Random House, New York, NY.

Dweck, C. (2016). *Mindset: The New Psychology of Success*. Ballantine Books, New York, NY.

Faitar, G. M. (2006). Individualism versus collectivism in Schools. *College Quarterly*, 9(4). Retrieved from <http://collegequarterly.ca/2006-vol09-num04-fall/faitar.html>

- Fredrickson, B. (2001). "The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions". *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10, 150–164.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71.
- Gottfried, M. (2017), "Does truancy beget truancy? Evidence from elementary school", *The Elementary School Journal*, Vol. 118/1, pp. 128-148, <http://dx.doi.org/10.1086/692938>.
- Govorova E, Benítez I and Muñiz J (2020) How Schools Affect Student Well-Being: A Cross-Cultural Approach in 35 OECD Countries. *Front. Psychol.* 11:431. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00431>
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., van der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. M. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 749–775. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9310-8>
- Honningdal Grytten, O. and Hunnes, A. (2014). An anatomy of Financial crises in Norway, 1830–2010. *Financial History Review*, 21, pp. 25-57.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Karsten, D., Jong, U. de, G. Ledoux & Sligte, H. (2006). The position of parents and pupils in governance policy. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut, Universiteit van Amsterdam.

Keller, M.M., Hoy, A.W., Goetz, T., & Frenzel, A.C (2015). Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Education Psychology Review* 28, 743–769 (2016).

Krajewska, A. (2014). Fiscal Policy In The EU Countries Most Affected By The Crisis: Greece, Ireland, Portugal, and Spain. *Comparative Economic Research*, 17(3).

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived School Climate and Difficulties in the Social Adjustment of Middle School Students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76–88.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. and Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

Menesini, E. & Salmivalli, Ch. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240-253.

Mostafa, T., A. Echazarra and H. Guillou (2018). “The science of teaching science: An exploration of science teaching practices in PISA 2015”, *OECD Education Working Papers*, 188, OECD Publishing, Paris.

National School Climate Council (2007). The school climate challenge: narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. Ανακτήθηκε από <http://www.ecs.org/school-climate>.

National School Climate Council (2012). School climate. Ανακτήθηκε από www.schoolclimate.org/climate

Noble, T., Wyatt, T., Mcgrath, H., Roffey, S., & Rowling, L. (2008). Scoping Study into Approaches to Student Wellbeing: Final Report.

OECD (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. OECD Publishing, Paris <https://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>.

OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris.

Osterman, K. F. 2000. *Students' Need for Belonging in the School Community*. *Review of Educational Research* 70 (3): 323–367.

Park, N. and E. Huebner (2005). *A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 36(40), 444-456. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022105275961>

Pitzer, J. and E. Skinner (2017), “Predictors of changes in students’ motivational resilience over the school year”, *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 41/1, pp. 15-29.

Rudolf, R., (2020). *Life Satisfaction among Middle School Students around the World Cross-Cultural Evidence from PISA 2018*.

<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3544001>

Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents’ achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246.

Savi, R. and Randma-Liiv, T. (2015). Decision-making in time of crisis: cutback management in Estonia. *International Review of Administrative Sciences* 81(3), pp. 479-497.

Schunk, Dale H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207–231. <https://dx.doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>

Seligman, M. E.P. (2013). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Atria Paperback

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and math achievement. *The Journal of Educational Research*, 98, 196–206.

Simmons, C., Graham, A., & Thomas, N., (2015). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, 16(2), 129–144. <https://dx.doi.org/10.1007/s10833-014-9239-8>

Smit, F., Driessen G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007). Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en -participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen. [Parents, schools and diversity. Parental involvement in schools with many and few underprivileged pupils.] Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94, 344-355.

Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243–251.

<https://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.10.010>

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). *Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous?* *Social Indicators Research*, 78, 179-203. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-8208-210.1007/s11205-005-8208-2>

Suldo, S., M., James, F., M., Chappel, A., M., McMahan Albers, M., A., & Bateman, L., P., (2014). *American High School Students' Perceptions of Determinants of Life Satisfaction*. *Social Indicators Research*, 118(2), 485–514.

<https://dx.doi.org/10.1007/s11205-013-0436-2>

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251–266.

Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2014). *Well-being, school climate, and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization*. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 320–335.

Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). *Factors affecting students' self-efficacy in higher education*. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108.

VanVoorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effect on family involvement and students' science achievement. *The Journal of Educational Research*, 96, 323–339.

Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). *The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention*. *Theory Into Practice*, 52(4), 296–302.

Wang, M. T., Degol, J.L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Weber, M., Wagner, L. and W. Ruch (2016). “Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning”. *Journal of Happiness Studies*, Vol. 17(1), 341-355. <https://dx.doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1>.

Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135-155.