



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ**

**ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΜΠΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΜΠΟΤΣΑΡΗ ΣΤΑΜΑΤΙΑ**

**Σχολική Ζωή Εφήβων Μαθητών Λυκείου**

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**κος. Μπούζος Ανδρέας**

**κος. Κρίβας Σπυρίδων**

**κα. Μισαηλίδη Πλουσία**

**Επιβλέπων Καθηγητής**

**Συνεπιβλέπων Καθηγητής**

**Συνεπιβλέπουσα Επίκουρη  
Καθηγήτρια**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ**

**ΜΑΡΤΙΟΣ 2012**

# ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

|  |    |
|--|----|
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....  | 6  |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ .....   | 7  |
| 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....  | 8  |
| 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....   | 10 |
| 2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ .....  | 10 |
| 2.1.1 Η κοινωνικοποίηση στο σχολείο .....  | 10 |
| 2.1.2 Η αγωγή και η μάθηση στο σχολείο .....   | 12 |
| 2.1.3 Οργάνωση των σχολικών διαδικασιών .....  | 12 |
| 2.1.4 Το Αποτελεσματικό Σχολείο .....  | 13 |
| 2.2 ΒΑΣΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΒΙΟΛΟΓΙΚΗΣ, ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ,<br>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ<br>ΕΦΗΒΟΥ ΑΠΟ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ..... | 15 |
| 2.2.1 Βιολογική ανάπτυξη του εφήβου .....  | 15 |
| 2.2.2 Γνωστική ανάπτυξη του εφήβου .....   | 17 |
| 2.2.3 Συναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου .....   | 19 |
| 2.2.4 Κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου .....  | 20 |
| 2.3 ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....  | 21 |
| 2.3.1 Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο .....  | 21 |
| 2.3.2 Σχέσεις μεταξύ μαθητών – καθηγητών .....   | 22 |
| 2.3.2.1 Επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στη στάση των<br>μαθητών .....   | 23 |
| 2.3.2.1.1 Επίδραση της ψυχοσυναισθηματικής στάσης του<br>εφήβου .....  | 24 |
| 2.3.2.2 Επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στη στάση των<br>καθηγητών .....   | 26 |
| 2.3.2.2.1 Παιδαγωγική Κατάρτιση .....  | 27 |
| 2.3.2.2.1 Επαγγελματική Εξουθένωση .....   | 27 |
| 2.3.2.3 Επίδραση παραγόντων πλαισίου .....   | 28 |
| 2.3.2.3.1 Σχέσεις γονέων μαθητών και γονεϊκή εμπλοκή .....   | 28 |
| 2.3.2.3.2 Το σχολικό πλαίσιο .....   | 29 |

|         |  |    |
|---------|--|----|
| 2.3.3   | Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών .....  | 30 |
| 2.3.3.1 | Η αξία των διαμαθητικών σχέσεων .....  | 30 |
| 2.3.3.2 | Σχέσεις με συνομηλίκους ( η φιλία στην εφηβεία ) .....   | 31 |
| 2.3.3.3 | Κλίκες & Πλήθη .....   | 34 |
| 2.3.4   | Σχολικός εκφοβισμός / θυματοποίηση (bullying) .....  | 35 |
| 2.3.4.1 | Τα χαρακτηριστικά των δραστών και των θυμάτων .....  | 37 |
| 2.3.4.2 | Λόγοι της θυματοποίησης .....  | 38 |
| 2.4     | ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ .....   | 39 |
| 2.4.1   | Η επίδραση των συναισθημάτων για το σχολείο .....  | 39 |
| 2.4.2   | Παράγοντες της ικανοποίησης των μαθητών στο σχολείο .....                                      | 40 |
| 2.4.3   | Η πίεση στο σχολείο .....  | 42 |
| 2.4.4   | Στάσεις, προσδοκίες και σχολική επίδοση υπό την επίδραση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης .....   | 43 |
| 2.5     | ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ .....  | 44 |
| 3.      | ΜΕΘΟΔΟΣ .....  | 48 |
| 3.1     | ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....  | 48 |
| 3.2     | ΔΕΙΓΜΑ .....   | 48 |
| 3.3     | ΜΕΣΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....  | 50 |
| 3.3.1   | Σύνθεση ερευνητικού ερωτηματολογίου .....  | 50 |
| 3.3.1.1 | Δημογραφικά χαρακτηριστικά .....   | 50 |
| 3.3.1.2 | Κλίμακες 1 & 2: Ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο .....                                   | 51 |
| 3.3.1.3 | Κλίμακα 3: Χαρακτηριστικά δημοφιλούς μαθητή .....  | 51 |
| 3.3.1.4 | Κλίμακα 4: Κοινωνικό κλίμα. Σχέσεις μεταξύ μαθητών-καθηγητών ...                               | 53 |
| 3.3.1.5 | Κλίμακα 5: Κοινωνικό κλίμα. Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών .....                                    | 54 |
| 3.3.1.6 | Κλίμακα 6: Κοινωνικό κλίμα: Θυματοποίηση από συμμαθητές .....                                  | 56 |
| 3.3.1.7 | Κλίμακα 7: Συναισθήματα για τη φοίτηση στο σχολείο .....                                       | 57 |
| 3.3.1.8 | Κλίμακα 8: Προσδοκίες από το σχολείο – Αξιολόγηση των παρεχόμενων εφοδίων από το σχολείο ..... | 59 |

|   |    |
|---|----|
| 3.3.1.9 Κλίμακα 9: Στρατηγικές των μαθητών ώστε να ανταπεξέρχονται στο σχολείο .....            | 61 |
| 3.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ .....  | 63 |
| 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....   | 64 |
| 4.1 ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....                 | 64 |
| 4.1.1 Σχετικές συχνότητες .....   | 64 |
| 4.1.2 Ικανοποίηση από το σχολείο και δημογραφικοί παράγοντες .....                              | 66 |
| 4.2 ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΕΙΨΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....              | 73 |
| 4.2.1 Σχετικές συχνότητες.....  | 73 |
| 4.2.2 Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο και δημογραφικοί παράγοντες ..                        | 75 |
| 4.3 ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΚΑΘΙΣΤΟΥΝ ΚΑΠΟΙΟΝ ΑΓΑΠΗΤΟ ΣΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ .....   | 83 |
| 4.3.1 Σύγκριση μέσω όρων μεταξύ των υποκλιμάκων .....   | 83 |
| 4.3.2 Χαρακτηριστικά του αγαπητού συμμαθητή και δημογραφικοί παράγοντες .....                   | 84 |
| 4.4 ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ – ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ.....               | 86 |
| 4.4.1 Σύγκριση μέσω όρων μεταξύ των υποκλιμάκων .....   | 86 |
| 4.4.2 Σχέσεις μαθητών – καθηγητών και δημογραφικοί παράγοντες .....                             | 87 |
| 4.5 ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ .....                       | 89 |
| 4.5.1 Σύγκριση μέσω όρων μεταξύ των υποκλιμάκων .....   | 89 |
| 4.5.2 Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και δημογραφικοί παράγοντες .....                               | 90 |
| 4.6 ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ. ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ .....                     | 91 |
| 4.6.1 Συχνότητα δείγματος .....   | 91 |
| 4.6.2 Θυματοποίηση από συμμαθητές και δημογραφικοί παράγοντες .....                             | 91 |
| 4.7 ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΕΙ Η ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ..... | 92 |
| 4.7.1 Σύγκριση μέσω όρων μεταξύ των υποκλιμάκων .....   | 92 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>4.7.2 Συναισθήματα των μαθητών για τη φοίτηση στο σχολείο και δημογραφικοί παράγοντες</b> .....                                   | 93  |
| <b>4.8 ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΦΟΔΙΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ</b> .....  | 95  |
| <b>4.8.1 Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των υποκλιμάκων</b> .....  | 95  |
| <b>4.8.2 Αξιολόγηση των εφοδίων που προσφέρει το σχολείο και δημογραφικοί παράγοντες</b> .....                                       | 97  |
| <b>4.9 ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΑΝΤΑΠΕΞΕΡΧΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ</b> ..... | 100 |
| <b>4.9.1 Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των υποκλιμάκων</b> .....  | 100 |
| <b>4.9.2 Στρατηγικές για την διαχείριση των σχολικών υποχρεώσεων και δημογραφικοί παράγοντες</b> .....                               | 101 |
| <b>5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b> .....   | 104 |
| <b>5.1 ΕΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ</b> .....  | 115 |
| <b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....  | 119 |
| <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....   | 125 |
| <b>Ερωτηματολόγιο κύριας έρευνας</b> .....   | 126 |

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| Πίνακας 3.1 | Κατανομή του δείγματος (N=515) ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά .....   | 49  |
| Πίνακας 3.2 | Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας 3: «Τί πρέπει να κάνει κανείς για είναι αγαπητός στην τάξη του» .....                   | 52  |
| Πίνακας 3.3 | Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας 4: «Κοινωνικό κλίμα. Σχέσεις μαθητών - καθηγητών» .....                                 | 54  |
| Πίνακας 3.4 | Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας 5: «Κοινωνικό κλίμα-σχέσεις μεταξύ συμμαθητών» .....                                    | 55  |
| Πίνακας 3.5 | Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας 6: «Κοινωνικό κλίμα. Θυματοποίηση από συμμαθητές» .....                                 | 56  |
| Πίνακας 3.6 | Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας 7: «Συναισθήματα που δημιουργεί η φοίτηση στους μαθητές» .....                          | 58  |
| Πίνακας 3.7 | Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας 8: «Αξιολόγηση από τους μαθητές των παρεχόμενων εφοδίων από το σχολείο» .....           | 59  |
| Πίνακας 3.8 | Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας 9: «Στρατηγικές των μαθητών ώστε να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του σχολείου» ..... | 62  |
| Πίνακας 4.1 | Χαρακτηριστικά δημοφιλούς μαθητή: Τί πρέπει να κάνει κανείς για να είναι αγαπητός στην τάξη του .....                                | 83  |
| Πίνακας 4.2 | Κοινωνικό κλίμα. Σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών .....  | 87  |
| Πίνακας 4.3 | Κοινωνικό κλίμα. Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών .....   | 89  |
| Πίνακας 4.4 | Κοινωνικό κλίμα. Θυματοποίηση από συμμαθητές .....   | 91  |
| Πίνακας 4.5 | Συναισθήματα που δημιουργεί η φοίτηση στο σχολείο στους μαθητές .....  | 92  |
| Πίνακας 4.6 | Αξιολόγηση από τους μαθητές των εφοδίων που τους δίνει το σχολείο ....   | 95  |
| Πίνακας 4.7 | Στρατηγικές των μαθητών ώστε να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του σχολείου .....   | 100 |

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

|              |   |    |
|--------------|---|----|
| Γράφημα 4.1  | Ικανοποίηση από το σχολείο: «Τί μου αρέσει στο σχολείο» .....                                 | 65 |
| Γράφημα 4.2  | Ικανοποίηση από το σχολείο ανά φύλο .....   | 67 |
| Γράφημα 4.3  | Ικανοποίηση από το σχολείο ανά έτος γέννησης .....  | 68 |
| Γράφημα 4.4  | Ικανοποίηση από το σχολείο ανά τύπο Λυκείου .....   | 69 |
| Γράφημα 4.5  | Ικανοποίηση από το σχολείο ανά τάξη φοίτησης .....  | 70 |
| Γράφημα 4.6  | Ικανοποίηση από το σχολείο ανά γενικό βαθμό ελέγχου προόδου προηγούμενης τάξης .....          | 73 |
| Γράφημα 4.7  | Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο:«Τί δε μου αρέσει στο σχολείο»                            | 74 |
| Γράφημα 4.8  | Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο ανά φύλο .....  | 76 |
| Γράφημα 4.9  | Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο ανά έτος γέννησης .....                                   | 77 |
| Γράφημα 4.10 | Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο ανά γενικό βαθμό ελέγχου προόδου προηγούμενης τάξης ..... | 79 |
| Γράφημα 4.11 | Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο ανά τύπο Λυκείου .....                                    | 80 |
| Γράφημα 4.12 | Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο ανά τάξη φοίτησης .....                                   | 82 |

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασικό κίνητρο για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το βιβλίο των Sabine Maschke και Ludwig Stecher, με τίτλο “In der Schule”, δηλαδή, «Στο Σχολείο», που διερευνά και παρουσιάζει τις πτυχές που διαμορφώνουν το πολυσύνθετο μόρφωμα που λέγεται *σχολική ζωή*. Η γερμανική έρευνα έγινε ανάμεσα σε μαθητές ηλικιών από 4 έως 12 ετών. Για την παρούσα μελέτη ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτέλεσε η διερεύνηση της σχολικής ζωής Ελλήνων μαθητών που φοιτούν στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Λύκειο, καθώς και η εξέταση των δημογραφικών παραγόντων που δρουν διαφοροποιητικά σ’ αυτή.

Ύστερα από την περιδιάβαση της σχετικής βιβλιογραφίας, το περιεχόμενο του όρου «σχολική ζωή», αποπειράται να αποδοθεί μέσα από τα συναισθήματα που ανακύπτουν στο μαθητή εντός των σχολικών δομών και λειτουργιών, από το δίκτυο των σχέσεων που αναπτύσσει σε αυτό, καθώς και από τις στάσεις του και την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Οι ειδικότεροι στόχοι που συνθέτουν το διερευνώμενο όρο, και που αποτελούν τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζονται μέσα από μια σειρά κλιμάκων που εξετάζουν την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο, τα χαρακτηριστικά που αναγνωρίζουν οι μαθητές σε κάποιον που θεωρείται δημοφιλής ανάμεσά τους, το κοινωνικό κλίμα της τάξης, που περιλαμβάνει αξιολόγηση: (α) των σχέσεων μεταξύ μαθητών – καθηγητών, (β) των σχέσεων μεταξύ συμμαθητών και (γ), της συχνότητας περιπτώσεων σχολικής θυματοποίησης, τα συναισθήματα που προκαλεί η φοίτηση στο σχολείο στους μαθητές, τις προσδοκίες των μαθητών από το σχολείο, και τέλος, εξετάζονται οι στρατηγικές που κρίνουν οι μαθητές ως επιτυχείς προκειμένου να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Στους παραπάνω στόχους προστίθεται και η εξέταση της σχέσης των παραπάνω κλιμάκων με μια σειρά δημογραφικών μεταβλητών όπως: το φύλο, η ηλικία, η τάξη φοίτησης, ο γενικός βαθμός προόδου προηγούμενης τάξης, και ο τύπος Λυκείου.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από: α) το Θεωρητικό πλαίσιο, β) τη Μέθοδο, γ) τα Αποτελέσματα, και δ) τη Συζήτηση. Στο θεωρητικό πλαίσιο, που αποτελεί το δεύτερο Κεφάλαιο, παρουσιάζεται αρχικά ο τόπος όπου διαδραματίζεται η σχολική ζωή των εφήβων μαθητών, δηλαδή το σχολείο, μέσα από τους σκοπούς που επιτελεί και τις λειτουργίες του, αλλά και πως αυτό μπορεί να καταστεί αποτελεσματικό κάτω από τις επιταγές του σήμερα. Ακολουθεί, αναφορά στα βασικά γνωρίσματα της βιολογικής,



γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των εφήβων από ψυχοπαιδαγωγική σκοπιά, χωρίς τη γνώση των οποίων δε είναι δυνατόν να γίνουν κατανοητές οι στάσεις τους, οι πεποιθήσεις τους και η αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον. Στη συνέχεια, η τρίτη και τέταρτη ενότητα λειτουργούν περισσότερο διασαφηνιστικά του ερευνητικού περιεχομένου. Στην τρίτη ενότητα του Κεφαλαίου, παρουσιάζονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών στο σχολείο, τόσο με τους συμμαθητές, όσο και με τους καθηγητές τους. Εκεί εξετάζεται η αξία τους για την ανάπτυξη και την ομαλή λειτουργία των εφήβων, καθώς και οι παράγοντες (ατομικοί, κοινωνικοί, ψυχοσυναισθηματικοί κ.α.) που τις επηρεάζουν. Στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο, περιγράφεται και συζητιέται το φλέγον ζήτημα της θυματοποίησης στο σχολείο. Η τέταρτη ενότητα, πραγματεύεται την ικανοποίηση των μαθητών στο σχολείο, την επίδραση που έχουν πάνω τους τα συναισθήματα που αναπτύσσουν για το σχολείο, καθώς και τις στάσεις και τις προσδοκίες τους για αυτό, υπό το πρίμα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Το θεωρητικό μέρος της έρευνας, κλείνει με μια επισκόπηση των ευρημάτων μελετών με σχετικό περιεχόμενο, που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, όπου γίνεται περιγραφή του δείγματος, του ερευνητικού εργαλείου και της διαδικασίας πραγματοποίησης της έρευνας. Στη συνέχεια, γίνεται η παρουσίαση και η σύγκριση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την εν λόγω ερευνητική εργασία και ακολουθεί η ανάλυση και η παρουσίαση τους. Στο κεφάλαιο της συζήτησης παρουσιάζονται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε συσχέτιση με τους αρχικούς στόχους, παρέχονται κατευθύνσεις για ανάλογη μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα, και τέλος παρουσιάζεται ένας χάρτης των σημαντικότερων ευρημάτων ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ανδρέα Μπούζο για την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση του. Επίσης θα ήθελα να εκφράσω ευχαριστίες στους διευθυντές των Λυκείων που συμμετείχαν στην έρευνα για τη βοήθεια και τη συνεργασία τους, καθώς και σε όσους συνετέλεσαν στην δημιουργία της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Ξεχωριστά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές, χωρίς τους οποίους, φυσικά, δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αυτή η έρευνα, για το χρόνο που διέθεσαν, και την ευσυνειδησία με την οποία αντιμετώπισαν τα ερευνητικά ερωτήματα.

## 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σήμερα, η πλειοψηφία των ανθρώπων που ζουν στις ανεπτυγμένες κοινωνίες περνούν το σύνολο σχεδόν της παιδικής και εφηβικής τους ηλικίας στο σχολείο. Η αναφορά στον όρο 'σχολείο' ενδεχομένως να παραπέμψει κάποιους στην κτιριακή υποδομή, άλλους σε συγκεκριμένη βαθμίδα φοίτησης, και σε άλλες περιπτώσεις να εννοηθεί το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος ή ορισμένη κατεύθυνση (π.χ. Επαγγελματικό Λύκειο) (Κωνσταντίνου, 2003). Το σχολείο αποτελεί έναν θεσμό της αγωγής, δηλαδή ένα κοινωνικό μόρφωμα, το οποίο επιδιώκει και φροντίζει, χωρίς να είναι το μόνο, την κοινωνικοποίηση του νέου ατόμου και την εκμάθηση των πολιτιστικών αγαθών της κοινωνίας (Κρίβας, 2004). Την έννοια του σχολείου θα μπορούσε κανείς να την περιγράψει λαμβάνοντας υπόψη τρεις διαφορετικές πτυχές: (α) τις κοινωνικές προϋποθέσεις και κοινωνικούς θεσμούς, που κυρίως περιλαμβάνουν την σχολική κοινωνικοποίηση, την αγωγή και τη μάθηση, (β) την οργάνωση των σχολικών διαδικασιών και (γ) τα άτομα που μετέχουν στις σχολικές διαδικασίες (Κωνσταντίνου, 2003).

Το σχολείο είναι ένας παιδαγωγικός οργανισμός που είναι επιφορτισμένος να επιτελεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, όπως είναι η διδασκαλία, η αγωγή, η αξιολόγηση και η κοινωνικοποίηση. Από παιδαγωγική οπτική, καθώς απευθύνεται σε παιδιά και νέους που δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τις ικανότητες αυτές που τους καθιστούν αυτόνομα μέλη στην κοινωνία, οφείλει να συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, δηλαδή τόσο τη βιολογική, διανοητική και συναισθηματική του ανάπτυξη, όσο και τις κοινωνικοπολιτισμικές του επιρροές (Κωνσταντίνου, 2003).

#### 2.1.1 Η κοινωνικοποίηση στο σχολείο

Το σχολείο και η οικογένεια θεωρούνται δύο από τους σημαντικότερους θεσμούς στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Ιστορικά, υπήρξαν και άλλοι θεσμοί με κοινωνικοποιητικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα (π.χ. εκκλησία), ωστόσο από τη μια οι ανάγκες της αγοράς εργασίας που διαμόρφωσαν νέους κοινωνικούς ρόλους και νέες απαιτήσεις στον τομέα της μάθησης (π.χ. εξειδίκευση) και από την άλλη η «δημοκρατικοποίηση» της κοινωνίας που έδωσε σε όλους το δικαίωμα στη φοίτηση οποιασδήποτε βαθμίδας, οδήγησαν στην διεύρυνση της λειτουργίας του σχολείου και στην

καθιέρωση του ως κρατικού οργανισμού (Κωνσταντίνου, 2003). Το σχολείο, ως βασικό κύτταρο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, στο πλαίσιο του οποίου η εκάστοτε νέα γενιά οικειοποιείται, μέσω αυτής, από την πολιτεία ή άλλον επίσημο φορέα, της προγραμματισμένης και μεθοδευμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας τα πολιτιστικά αγαθά και τα επιστημονικά επιτεύγματα της κοινότητας που ανήκει (Ξωχέλλης, 2005).

Την έννοια της κοινωνικοποίησης επιχείρησαν να αποδώσουν διάφοροι ερευνητές. Θα λέγαμε πως ως κοινωνικοποίηση ορίζεται η εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννιέται κανείς και η διαδικασία διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, καθώς και η ένταξη του ατόμου στην κοινωνία μέσα από την εσωτερίκευση κανόνων, αξιών, συμβόλων και επικοινωνιακών συστημάτων. Είναι ο μετασχηματισμός του βιολογικού υποκειμένου σε κοινωνικοπολιτισμικό υποκείμενο. Έναν τέτοιο ρόλο έχει και η σχολική κοινωνικοποίηση μέσα στην οποία ο μαθητής αποκτά εμπειρίες και βιώματα που σχετίζονται με τις αξίες, τους κανόνες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές, τις διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία οι κοινωνικές λειτουργίες που επιτελεί το σημερινό σχολείο είναι τέσσερις: η *ιδεολογική ή κοινωνικοποιητική λειτουργία*, η *τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία*, η *επιλεκτική λειτουργία* και η *κουστωδιακή λειτουργία*. Στην ιδεολογική ή κοινωνικοποιητική λειτουργία εντάσσονται όλες οι πρακτικές του ενδοσχολικού περιβάλλοντος που διατηρούν και προωθούν το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα αισθητό με το χαρακτηρισμό της «διαγωγής» του μαθητή στον έλεγχο προόδου, που αναφέρεται στη συμμόρφωση του ή μη με τις αντιλήψεις του σχολείου. Κατά την τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία το σχολείο μεταβιβάζει πολιτισμικά (τεχνικά) στοιχεία (γραφή, ανάγνωση, αρίθμηση κ.λπ.) τα οποία αποτελούν αντικείμενο της διδασκαλίας, της αγωγής και τελικά της αξιολόγησης. Τα σχολείο είναι και επιλεκτικό, αφού αξιολογεί τις επιδόσεις των μαθητών (έλεγχος προόδου, εξετάσεις) και με βάση τις απαιτήσεις της κοινωνίας διαμορφώνει κριτήρια και προϋποθέσεις για επαγγελματική αποκατάσταση. Τέλος, το σχολείο έχει και κουστωδιακή λειτουργία, αφού με τη φύλαξη των μαθητών απελευθερώνει τους γονείς ώστε να αποτελέσουν διαθέσιμο εργατικό δυναμικό για την κοινωνία (Γκότοβος, 1990α, Κωνσταντίνου 2003).

### **2.1.2 Η αγωγή και η μάθηση στο σχολείο**

Η αγωγή στο σχολείο θα μπορούσε να εκφραστεί ως μια συστηματική ενέργεια, η οποία αναφέρεται στις επιδράσεις που δέχεται ο ανήλικος, δηλαδή την εσωτερίκευση αξιών, κανόνων, στάσεων και συμπεριφορών που είναι αποδεκτές από ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό (Κρίβας, 2004), από τις σκόπιμες και μεθοδευμένες ενέργειες του παιδαγωγού (Πυργιωτάκης, 2000). Η αντίληψη αυτή όμως παραβλέπει τις επιδράσεις που ασκεί ο ίδιος ο μαθητής στο περιβάλλον του. Υπό μια πιο ευρεία έννοια η αγωγή είναι συνισταμένη ενός πολύπλοκου πλέγματος διαπροσωπικών επιδράσεων και επιρροών του κοινωνικό-πολιτιστικού και φυσικού περιβάλλοντος, ανεξαρτήτως εάν αυτές προέρχονται από προγραμματισμένες προσπάθειες ενηλίκων ή ανηλίκων ή ως αποτέλεσμα αυθόρμητης διαπροσωπικής επικοινωνίας (Πυργιωτάκης, 2000), και οπωσδήποτε δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ανεξάρτητη από το ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται (Κρίβας, 2004). Αναμφίβολα η αγωγή στο σχολείο αποτελεί μια ενεργητική παρέμβαση, που εκτυλίσσεται στο σχολείο, όχι απαραίτητα μόνο στη σχολική τάξη, αλλά σε όλους τους χώρους του (π.χ. συγκεντρώσεις, προσευχή, γιορτές, εκδρομές, κ.λπ.) (Γκότοβος, 1990β).

Σε άμεση σχέση με την αγωγή βρίσκεται η μάθηση. Πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία το παιδί και ο έφηβος αποκτούν, με δική τους δραστηριότητα, γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, γενικά εμπειρίες, για να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους, να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να αντιμετωπίσουν με αυτοτέλεια τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους (Πυργιωτάκης, 2000). Ως μάθηση δεν εννοείται μόνο το γνωστικό κομμάτι και η άσκηση ικανοτήτων, αλλά και η κοινωνική μάθηση, η οποία αφορά την οικειοποίηση τρόπων κοινωνικής συμπεριφοράς, και είναι εξίσου σημαντική η ανάγκη καλλιέργειας και των δύο (Γκότοβος, 1990β).

### **2.1.3 Οργάνωση των σχολικών διαδικασιών**

Για να μπορέσει το σχολείο να επιτελέσει τις λειτουργίες του βασίζεται σε δύο μέσα: στο *αναλυτικό πρόγραμμα* και στην *οργάνωση της σχολικής ζωής*. Αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, αυτό ορίζει τους διδακτικούς στόχους, οι οποίοι διακρίνονται σε: (α) γνωστικούς (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση αξιολόγηση), (β) συναισθηματικούς (πρόσληψη - αποδοχή, ανταπόκριση-αντίδραση, αποτίμηση αξιών, οργάνωση, χαρακτηρισμός με βάση ένα σύστημα αξιών), που αναφέρονται σε συναισθήματα, στάσεις και αξίες της κοινωνικής ζωής, και (γ) ψυχοκινητικούς (μίμηση,

χειρισμός - κινήσεις δεξιότητας, ακρίβεια, συντονισμός - κατευθυνόμενη ανταπόκριση, φυσικότητα, αντανakλαστικές κινήσεις, προγραμματισμός, μηχανισμός, προσαρμογή, πρωτοτυπία), που αναφέρονται κυρίως στις δεξιότητες του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2002). Ακόμα, σημαντικό στοιχείο της οργάνωσης της σχολικής διαδικασίας είναι ο τρόπος και η μέθοδος διδασκαλίας (π.χ. επαγωγική, απαγωγική, μονολογική, ομαδοσυνεργατική, κατευθυνόμενης και ελεύθερης διερεύνησης, κ.α.) μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός καλείται να προκαλέσει μια βιωματική σχέση ανάμεσα στο μαθητή και το μορφωτικό αγαθό (Πυργιωτάκης, 2000).

Αναφορικά με την οργάνωση της σχολικής ζωής, και αυτή, παίζει σημαντικό ρόλο στην αγωγή των μαθητών. Μέσα από τις σχολικές γιορτές, τις επισκέψεις σε ιστορικούς και πολιτιστικούς χώρους, την οργάνωση και συμμετοχή σε πολιτιστικές δράσεις, τις εκδρομές, την έκδοση σχολικού εντύπου κ.λπ. οι μαθητές συμμετέχουν σε σημαντικές εκδηλώσεις που αντικατοπτρίζουν σκηνές της πραγματικής ζωής και εισάγονται σε διαδικασίες λήψης και εφαρμογής αποφάσεων (Πυργιωτάκης, 2000). Επίσης πολύ σημαντική για τους μαθητές είναι η συμμετοχή τους στις μαθητικές κοινότητες. Σύμφωνα με το άρθρο 2 της Υπουργικής Απόφασης Γ2/4094/23-09-1986 Δ/γή ΥΠ.Ε.Π.Θ. (ΦΕΚ 619B – 1986), στόχος της δημιουργίας των μαθητικών κοινοτήτων είναι να τις αναδείξει τους δημοκρατικούς θεσμούς, όπου με τη συμμετοχή όλων των μαθητών στις διαδικασίες τους, θα απελευθερώνονται οι δημιουργικές ικανότητες όλων των παιδιών, θα εθίζονται οι μαθητές στη συλλογική ζωή, θα αναπτύσσεται η υπευθυνότητα, θα κατοχυρώνονται τα δικαιώματα αλλά και θα συνειδητοποιούνται τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των μαθητών. Ωστόσο διαπιστώνεται ότι οι μαθητές δεν νιώθουν ικανοποιημένοι από τις σχολικές κοινότητες, δεν αναγνωρίζουν το ρόλο και την αξία τους, και ταυτόχρονα επικρατεί η άποψη ότι σε αυτές συμμετέχουν εκείνοι που δεν ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις τους στο σχολείο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια νοοτροπίας απάθειας προς τα κοινά, γεγονός που έχει αντίκτυπο στη λειτουργία της δημοκρατίας και των θεσμών (Πυργιωτάκης, 2000).

#### **2.1.4 Το Αποτελεσματικό Σχολείο**

Λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης των επιστημονικών γνώσεων και των τεχνολογικών επιτευγμάτων είναι ιδιαίτερα τονισμένη στο σύγχρονο σχολείο η διδασκαλία, που αποβλέπει στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα στο σχολείο, επιτελείται η διαδικασία της επιλογής, μέσω της οποίας αξιολογούνται οι

επιδόσεις και χορηγούνται τίτλοι σπουδών, οι οποίοι αποτελούν το εισιτήριο των νεαρών ατόμων για τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία των σύγχρονων κοινωνιών. Αποτέλεσμα αυτής της ιδιαίτερης έμφασης στη διδασκαλία ήταν να επισκιαστεί η ουσιαστική λειτουργία του σχολείου.

Από τη δεκαετία του '80 και μετά επιχειρείται μια εκτεταμένη έρευνα πάνω στο *αποτελεσματικό σχολείο*, το οποίο περιγράφεται με οργανωτικές και διαδικαστικές μεταβλητές. Ως προς τις μεταβλητές της οργάνωσης, αυτές έχουν διοικητικό χαρακτήρα και παρέχουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν οι διαδικασίες που περιγράφουν τη συμπεριφορά των διδασκόντων, το σχολικό κλίμα και την ευρύτερη κουλτούρα του σχολείου. Τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου (α) σε οργανωτικό επίπεδο, αναφέρονται κυρίως στη διεύθυνση του σχολείου, χωρίς να στέκεται μόνο στις διαχειριστικές αντιλήψεις και πρακτικές, στη σταθερή σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, στη συνεργασία με τους γονείς και στην υποστήριξη του σχολείου από την τοπική κοινωνία. Σε επίπεδο (β) διαδικαστικών μεταβλητών επισημαίνονται η έμφαση στους διδακτικούς στόχους σε συνάρτηση με τις προϋποθέσεις μάθησης, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επίσης, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, σε ό, τι αφορά την επίδοση των μαθητών, καθώς και οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων, που διαμορφώνουν θετικό κλίμα στο σχολείο και συμβάλλουν στην παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Ξωχέλλης, 2005).

Αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού σχολείου, αυτός είναι ιδιαίτερα τονισμένος. Από δεδομένα σχετικών ερευνών αναδεικνύεται ότι στα αποτελεσματικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί και ο μαθητής, μέσα από το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα, ανταλλάσσουν θερμά αισθήματα αποδοχής και αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Αναγνωστοπούλου, 2005). Μεταβλητές οι οποίες επισημαίνονται για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι: η σαφήνεια των στόχων που επιδιώκει στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, ο ενθουσιασμός του και η ενθάρρυνση που παρέχει στους μαθητές για συμμετοχή κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και η έμφαση που δίνει στο χρόνο μάθησης που είναι διαθέσιμος (Ξωχέλλης, 2005). Ακόμα ιδιαίτερη σημασία έχει ο περιορισμός των ποινών και το ελέγχον, και η έμφαση στις αμοιβές που δίνει στους μαθητές (Αναγνωστοπούλου, 2005) προκειμένου να ενισχύσει ορισμένες συμπεριφορές και άλλες να τις περιορίσει.

Ωστόσο το βάρος δεν πέφτει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Σταδιακά διαμορφώνεται ένας ορισμός της αποτελεσματικότητας του σχολείου βασιζόμενος περισσότερο στη βελτίωση του σχολείου. Θεωρούνται δηλαδή αποτελεσματικά τα σχολεία όταν βελτιώνονται στο σύνολο τους. Θεμελιώδεις παράγοντες προς την επίτευξη αυτού του σκοπού θεωρούνται οι σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, όπως επίσης και η ανάπτυξη αισθήματος κοινής αντίληψης στο σχολείο, στοιχεία τα οποία συγκροτούν ένα ενιαίο σύστημα νορμών και συμβάλλουν στο καλό κλίμα του σχολείου και στη βελτίωση του παραγόμενου έργου (Ξωχέλλης, 2005).

Υπάρχει ένας ακόμα πολύ σημαντικός λόγος που δίνει ιδιαίτερη αξία στις έρευνες για τους παράγοντες που καθιστούν τα σχολεία αποτελεσματικά, αλλά και στις προσπάθειες πάνω σ' αυτή την κατεύθυνση. Πρόκειται για τη διαπίστωση ότι οι εσωτερικές διαδικασίες του σχολείου έχουν μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στην επίδοση των μαθητών, μεγαλύτερη από την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών. Το σχολείο μπορεί να αναπτύξει αποτελεσματικά τις ικανότητες όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την οικογενειακή τους προέλευση και γι' αυτό δεν πρέπει να παραβλέπεται ο αντισταθμιστικός του ρόλος πάνω στην κοινωνική ανισότητα.

## 2.2 ΒΑΣΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΒΙΟΛΟΓΙΚΗΣ, ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ ΑΠΟ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Μια από τις πιο διαδεδομένες ιδέες για την εφηβεία είναι ότι, αυτήν την περίοδο, το άτομο διαμορφώνει τις βάσεις για μια σταθερή ενήλικη προσωπικότητα. Αυτή είναι η εποχή κατά την οποία οι πεποιθήσεις, οι ικανότητες και οι επιθυμίες του παιδιού πρέπει να συμβιβασθούν με τους κανόνες των ενηλίκων, και γι' αυτό, κατά τον Erikson, είναι αποφασιστικής σημασίας να σχηματίσει το άτομο ορισμένη ταυτότητα (Cole & Cole, 2002). Αυτό συντελείται μέσα από ένα φάσμα βιολογικών, γνωστικών, και κοινωνικοσυναισθηματικών αλλαγών στον έφηβο.

### 2.2.1 Βιολογική ανάπτυξη του εφήβου

Για πολλούς ερευνητές η εφηβική ηλικία διακρίνεται σε χαρακτηριστικές φάσεις. Σύμφωνα με το γάλλο ψυχολόγο Georges Crouchon οι φάσεις είναι τρεις και αυτές είναι:

(α) η *φάση της προετοιμασίας* (11/12–13/14 ετών), όπου παρατηρείται μια προετοιμασία για τις μεγάλες αλλαγές, (β) η *φάση των έντονων αλλαγών* (13/14–16/17 ετών) και (γ) η *φάση της κάμψης των αναπτυξιακών τάσεων* (17-21 ετών, όπου η ωριμότητα του ατόμου βρίσκεται στο δρόμο της ολοκλήρωσης (Κρασανάκης, 1988)

Η πρώτη φάση της εφηβείας ξεκινά με ένα βιολογικό φαινόμενο, την ήβη. Η ήβη αρχίζει με ένα σήμα από τον υποθάλαμο, ο οποίος βρίσκεται στη βάση του εγκεφάλου και ενεργοποιεί την υπόφυση που είναι υπεύθυνη για την αύξηση παραγωγής ορμονών (Cole & Cole, 2002). Κατά τη διάρκεια της ήβης συμβαίνουν στο σώμα δραματικές αλλαγές. Αναπτύσσεται η τριχοφυΐα, αλλάζει η κατανομή του λίπους, αναπτύσσεται ο σκελετός, ωριμάζει το μυϊκό και γεννητικό σύστημα. Συνέπεια όλων αυτών των μεταβολών είναι η αλλαγή της εικόνας του σώματος που είχε ο έφηβος έως τότε και ταυτόχρονα μια αίσθηση αδυναμίας του εφήβου να ελέγξει αυτά που συμβαίνουν πάνω του (Αναστασόπουλος, 1992).

Σε αυτό το στάδιο τα άτομα καθίστανται βιολογικά ώριμα και ικανά για βιολογική αναπαραγωγή. Σύμφωνα με την ερμηνεία του Freud, ο οποίος έδωσε έμφαση στο σεξ ως κίνητρο για κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά, η συναισθηματική αναταραχή που συνοδεύει την εφηβεία οφείλεται στη εσωτερική διαμάχη των συστημάτων τις προσωπικότητας (Εκείνο – Εγώ – Υπερεγώ) και την αφύπνιση πρωτόγονων ενστίκτων από τη σεξουαλική διέγερση (Cole & Cole, 2002). Η ασταθής και αντιφατική συμπεριφορά και διάθεση των εφήβων είναι, για ένα μεγάλο μέρος ερευνητών, το αποτέλεσμα της παραπάνω συναισθηματικής αναστάτωσης (Αναστασόπουλος, 1992)

Οι ζυμώσεις που πραγματοποιούνται στο πρώτο στάδιο, που θεωρείται πως ξεκινά περίπου από το 12<sup>ο</sup> και φτάνει έως το 14<sup>ο</sup> ηλικιακό έτος, συνεχίζονται και στην επόμενη χαρακτηριστική φάση της εφηβείας, που είναι μεταξύ του 15<sup>ου</sup> και 17<sup>ου</sup> έτους, μέσα από την προβολή της νέας προσωπικότητας και του ανακαλυφθέντος Εγώ (Δέμης, 1973). Σε αυτή τη φάση, που αντιστοιχεί στο πέρασμα στο Λύκειο, κυρίαρχοι στόχοι είναι η διαμόρφωση ταυτότητας και η αποδέσμευση από τους γονείς (Αναστασόπουλος, 1992). Ακόλουθα χαρακτηριστικά αυτών είναι: ο ναρκισσισμός, το αίσθημα μοναξιάς, άγχος και αμφιθυμία μεταξύ της σιγουριάς της εξάρτησης και της επιθυμίας για αυτονομία, καταθλιπτική διάθεση, προσέγγιση του άλλου φύλου, αναζήτηση προτύπων ταύτισης με ιδεαλισμούς και τάσεις εκδραμάτισης.



Κατά την Τρίτη φάση (περίπου 17-21 ετών) επέρχεται η ολοκλήρωση της προσωπικότητας καθώς μέσα από διανοητικές και συναισθηματικές εντάσεις ελέγχονται οι διάφορες κοσμοθεωρίες και στάσεις ζωής προκειμένου να ενσωματωθούν στην προσωπικότητα του ατόμου (Δέμης, 1973). Είναι μια περίοδος μεγάλων αποφάσεων για το επάγγελμα, την οικογένεια και την κοινωνική παρουσία με ιδεολογικό προσανατολισμό (Κρασανάκης, 1988).

Σχετικά με το πόσο νωρίς ή καθυστερημένα θα ωριμάσει το νεαρό άτομο και τις συνέπειες που θα έχει στην ανάπτυξη του, οι έρευνες εμφανίζουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, αλλά και διαφορές ανάλογα με το ίδιο το άτομο, το κοινωνικό περιβάλλον και τα πολιτιστικά ερεθίσματα που δέχεται (Κρασανάκης, 1986). Η ηλικία των μεγαλύτερων διατομικών διαφορών είναι τα 13 έτη για τα αγόρια και τα 11 έτη για τα κορίτσια (Slavin, 2007). Για τα αγόρια ο αντίκτυπος της πρόωρης σεξουαλικής ωρίμανσης φαίνεται να είναι θετικός, αν και ποικίλλει ανάλογα με τις πολιτισμικές συνθήκες (Cole & Cole, 2002). Σύμφωνα με προγενέστερη έρευνα των Jones και Bayley (1950) τα αγόρια που ωρίμασαν νωρίς εμφανίζονται ως πιο ώριμα κοινωνικά και ψυχολογικά, αλλά και μεταγενέστερες των Brooks-Gunn και Peterson, όπως αναφέρεται στους Cole & Cole (2002), τα παρουσιάζουν να έχουν ευνοϊκότερη στάση για το σώμα τους λόγω της αυξημένης υπεροχής του, η οποία τους φέρνει κοινωνική αναγνώριση. Από την άλλη σύμφωνα με τον Harvey Peskin (1967) η πρόωρη ωριμότητα κάνει τα αγόρια πιο σοβαρά, αγχώδη, με χαμηλότερη ενεργητικότητα, περιέργεια και διάθεση για εξερεύνηση. Για τα κορίτσια αν και τα ευρήματα είναι επίσης μεικτά, φαίνεται οι συνέπειες της πρόωρης σεξουαλικής ωρίμανσης να είναι πιο αρνητικές, αφού είναι πιο ευάλωτες σε στρεσογόνους παράγοντες (Born, Shea & Steiner, 2002).

### **2.2.2 Γνωστική ανάπτυξη του εφήβου**

Προκειμένου να φτάσει το άτομο στο σημείο της δημιουργίας μιας ολοκληρωμένης ταυτότητας, παράλληλα με τη βιολογική του ανάπτυξη συντελούνται διάφορες αλλαγές και ως προς τη γνωστική του ανάπτυξη. Με τον όρο *γνωστική ανάπτυξη* εννοείται το ξεδίπλωμα και ταυτόχρονα η αύξηση των ψυχικών δυνάμεων που αναφέρονται στην καταγραφή, επεξεργασία και κατανόηση των πληροφοριών που φτάνουν στο άτομο (Κρασανάκης, 1986).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Jean Piaget η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου έχει τέσσερα στάδια, όπου το καθένα οικοδομείται πάνω στο άλλο. Αυτά είναι: το

αισθησιοκινητικό (0-2 ετών), το προλογικό (2-7 ετών), το συγκεκριμένο λογικό (7-11 ετών) και το τυπικό λογικό (11 ετών και άνω). Η γνωστική λειτουργία θα ξεκινήσει από τη βρεφική ηλικία με την ανταπόκριση στα εξωτερικά ερεθίσματα και θα διανθιστεί στα επάλληλα στάδια έως ότου το άτομο, κατά την εφηβική ηλικία, είναι σε θέση να χειρίζεται αφηρημένες έννοιες και να εξετάζει υποθετικές εναλλακτικές λύσεις (Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, 2008). Ο έφηβος έχει φτάσει σε ένα σημείο, γνωστικά, που δεν περιορίζεται από το απτό και το συγκεκριμένο. Νέοι νοητικοί μηχανισμοί κάνουν την εμφάνιση τους και η σκέψη του γίνεται *υποθετικοπαραγωγική*, μπορεί δηλαδή να κάνει υποθέσεις και να προχωρά στην επαλήθευσή τους με λογικές μεθόδους και όχι εμπειρικές.

Η πορεία που ακολουθεί η γνωστική εξέλιξη του ατόμου μπορεί είτε να επιταχυνθεί, είτε να καθυστερήσει και διαφοροποιείται κάτω από την επίδραση έμφυτων και επίκτητων παραγόντων. Παράγοντες οι οποίοι επιδρούν σ' αυτό το ρυθμό μπορεί να είναι: η εμπειρία, η ωρίμανση, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η εξισορρόπηση (Piaget & Inhelder, 1990). Παραδείγματα τέτοιων παραγόντων είναι η ηλικία, καθώς και η παρουσία των γονέων και η σχέση τους με το παιδί. Ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί τις τελευταίες δεκαετίες, στην ενίσχυση της ανάπτυξης της «θεωρίας του νου»<sup>1</sup>, η οποία κρίνεται σημαντική για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, μέσα από ένα πλούσιο σε ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον (Μισαηλίδη, 2007). Περισσότερο σε αυτή τη λογική κινήθηκαν οι απόψεις ενός άλλου μεγάλου θεωρητικού της γνωστικής ανάπτυξης, του Lev Vygotsky, ο οποίος στηρίχθηκε περισσότερο στο πολιτισμικό πλαίσιο και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία το παιδί αναπτύσσεται μέσα από την καθοδήγηση ικανών ενηλίκων, ενώ η επίλυση προβλημάτων επιτυγχάνεται μέσα από τη γλώσσα, η οποία αποτελεί κύρια συνιστώσα της γνωστικής ανάπτυξης, και τις κοινές προσπάθειες με τους άλλους (Elliot et al., 2008).

Κατά πόσο υπάρχουν διαφορές φύλου στην ικανότητα της τυπικής νόησης, έρευνες παραδοσιακά εμφανίζουν τους άνδρες να είναι καλύτεροι σε τομείς που απαιτούν τυπική λογική σκέψη όπως είναι τα μαθηματικά και γενικά οι θετικές επιστήμες. Αν και τα τελευταία χρόνια το χάσμα φαίνεται να κλείνει (Hyde, Fennema & Lamon, 1990), παρόλα αυτά οι μελέτες εξακολουθούν να εμφανίζουν πιο αποδοτικά τα αγόρια όπου απαιτείται η

---

<sup>1</sup> Θεωρία του νου είναι η ικανότητα να αποδίδουμε στους άλλους ανθρώπους νοητικές καταστάσεις, όπως πεποιθήσεις, επιθυμίες, προθέσεις κ.α. Πρβλ. Π. Μισαηλίδη, (2007). Ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου: Ο ρόλος των πρώιμων κοινωνικών εμπειριών μέσα στην οικογένεια. Στο Π. Μισαηλίδη, Α. Μπρούζου, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.) *Γονείς, Παιδί και Εκπαιδευτική Πρακτική. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος* (Τόμος 5, σ. 113-132). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

τυπική νόηση. Ωστόσο θα πρέπει πάντα να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές και πολιτισμικές παράμετροι που ενδεχομένως επιδρούν στα αποτελέσματα (Hyde, Fennema, Ryan, Frost & Hope, 1990). Σχετικά με τις πολιτισμικές διαφορές η ικανότητα συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών φαίνεται να είναι οικουμενική, δηλαδή όλοι οι άνθρωποι είναι σε θέση να επιτύχουν το επίπεδο της τυπικής νοητικής σκέψης, ωστόσο αυτό εξαρτάται από την ποιότητα και τη συχνότητα της νοητικής διέγερσης που προσφέρει το περιβάλλον (Kuhn & Brannock, 1977· Hollos & Richards, 1993· Guobjornsdottir, 1995).

### **2.2.3 Συναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου**

Το άτομο πριν φτάσει στην εφηβεία έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει συναισθηματική ωριμότητα και να εμφανίζει τα πρώτα ανώτερα, ατομικά και υπερατομικά συναισθήματα όπως παραδείγματος χάρη: καλαισθητικά, ηθικά, πνευματικά και κοινωνικά συναισθήματα (Κρασανάκης, 1988). Ο έφηβος πλημμυρίζει από έναν πλούτο συναισθημάτων, θετικών και αρνητικών, που είναι αποτέλεσμα των ψυχικών συγκρούσεων που βιώνει (Ντάβου, 1992). Σύμφωνα με τη θεωρία του Αμερικάνου ψυχαναλυτή Eric Erikson για τα στάδια της συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου, στόχος και πρόκληση για τον έφηβο είναι η απόκτηση μίας ασφαλούς αίσθησης προσωπικής ταυτότητας. Η ταυτότητα είναι ο τρόπος που ο έφηβος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, και συμπεριλαμβάνει την αυτοεκτίμηση του και τους προσωπικούς του στόχους. Υπάρχει σύγχυση ρόλων, υιοθέτηση αναγκών και επιθυμιών που επιβάλλονται από την οικογένεια ή τους φίλους. Οι έφηβοι πειραματίζονται πολύ συχνά με διαφορετικούς ρόλους, συμπεριφορές και πρακτικές μέχρι να κατακτήσουν την αίσθηση μιας ενιαίας ταυτότητας.

Πολλοί έφηβοι έχουν υπερβολική εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, στις φυσικές και πνευματικές τους δυνάμεις. Αντίθετα, άλλοι νιώθουν έντονα συναισθήματα κατωτερότητας, ανικανότητας, απογοητεύσεως, κυρίως μετά από αποτυχίες ή έντονη κριτική από τους γονείς ή τους καθηγητές τους. Για τους περισσότερους εφήβους η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο και αργότερα στο λύκειο μπορεί να επιφέρει σημαντικό στρες. Οι έρευνες δείχνουν πως σε γενικές γραμμές τα παιδιά στο στάδιο της προεφηβείας είναι ευτυχισμένα και αισιόδοξα, έχουν όμως και φόβους (π.χ. μη αποδοχής από τους συνομηλίκους, έλλειψη ενός «κολλητού», κακή επίδοση στο σχολείο, τιμωρίες από τους γονείς κ.α.). Άλλα συναισθήματα που χαρακτηρίζουν τους εφήβους είναι ο θυμός, η ενοχή η απογοήτευση και η ζήλια (Slavin, 2007).

Προκειμένου να ανταπεξέλθουν οι έφηβοι στην υπερβολική πίεση που δέχονται, λόγω των εσωτερικών συγκρούσεων, αναπτύσσουν αμυντικούς μηχανισμούς, όπως την ονειροπόληση, σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλες περιόδους της ζωής (Ντάβου, 1992). Απομονώνονται και αρνούνται κάθε επικοινωνία με άλλα πρόσωπα. Εκεί δημιουργούν έναν κόσμο χωρίς αντιθέσεις, χωρίς προστριβές και συγκρούσεις (Κρασανάκης, 1986). Άλλοι αμυντικοί μηχανισμοί που βρίσκονται σε έξαρση κατά την περίοδο της εφηβείας είναι η άρνηση, που περιγράφει τη δυσκολία αποδοχής του εαυτού, λόγω της ελλιπούς ταύτισης με τα ιδεώδη του. Η άρνηση μπορεί να εκφραστεί ως άρνηση του άλλου (γονείς, καθηγητές, κ.λπ.), είτε ως άρνηση του ίδιου του εαυτού που μπορεί να έχει ως συνέπεια την υπερεκτίμηση των δυνατοτήτων ή τονισμό του ναρκισσισμού. Άλλος αμυντικός μηχανισμός είναι η διχοτόμηση, που εκφράζεται με διχοτόμηση αντικειμένων (καλοί-κακοί άνθρωποι) ή διχοτόμηση των συναισθημάτων (αποκλεισμός τους από τον ψυχικό χώρο) (Ποταμιανού, 1985). Τέλος, δύο αμυντικοί μηχανισμοί που συνδέονται με την ονειροπόληση είναι το φανταστικό ακροατήριο και ο προσωπικός μύθος, όπου και οι δύο πηγάζουν από το εγωκεντρισμό. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για δημιουργία φαντασιώσεων, όπου στην πρώτη σχετίζονται με τις αντιδράσεις των άλλων, ενώ στη δεύτερη με τα αισθήματα ιδιαιτερότητας και μοναδικότητας κατά την αντίληψη του εαυτού.

#### **2.2.4 Κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου**

Όλες οι μορφές ανάπτυξης του ατόμου (γνωστική, συναισθηματική, βιολογική) τείνουν στην προοδευτική ένταξη του στην κοινωνία. Η ουσία της προσωπικότητας βρίσκεται στην ορθή ή μη κοινωνική ανάπτυξη (Κρασανάκης, 1988). Διανύοντας την περίοδο του αυτισμού και αργότερα τον εγωκεντρισμό, το άτομο, κατά τη σχολική ηλικία, θα αρχίσει να αναγνωρίζει τους άλλους και να εκτιμά τα πράγματα αντικειμενικότερα. Φτάνοντας στα χρόνια της εφηβείας κατανοείται η αξία του άλλου ως ξεχωριστής οντότητας, η οποία χρίζει αναγνώρισης και σεβασμού. Το άτομο αντιλαμβάνεται ότι χωρίς τον άλλο δεν μπορεί να υπάρξει το εγώ.

Η πορεία της κοινωνικοποίησης του ατόμου είναι αποτέλεσμα μιας τεράστιας ψυχοκοινωνιολογικής διαρθρώσεως. Είναι προϊόν ετερομιξίας, δηλαδή ένωσης γενετικών και κοινωνικών-περιβαλλοντικών στοιχείων (Κρασανάκης, 1986). Μέσα από την ανάπτυξη της τυπικής λογικής σκέψης και του υποθετικοπαραγωγικού συλλογισμού, ο νέος είναι σε θέση να προβληματιστεί ιδεολογικά και πολιτικά. Από την άλλη, όσο

κοινωνικοποιείται, τόσο ατονεί ο εγωκεντρισμός του και αναπτύσσεται η νοημοσύνη. Το άτομο είναι σε θέση να κάνει επιλογές σε επίπεδο ιδεών και στάσεων, τα οποία αποτελούν υψηλής σημασίας προϋποθέσεις για τη δημιουργία ορισμένης ταυτότητας (Cole & Cole, 2002).

Οι έφηβοι στο τέλος της εφηβικής κρίσης θα πρέπει να είναι σε θέση να βιώνουν αυτονομία, δηλαδή να συνειδητοποιούν την αξία τους και να ελευθερωθούν από την κηδεμονία των άλλων, προσαρμογή στην πραγματικότητα, να εγκαταλείψουν δηλαδή τις ουτοπικές σκέψεις και να βιώσουν ρεαλιστικά τη ζωή και τέλος, να βιώσουν την κοινωνική ένταξη με την απόκτηση ισότιμης θέσης μέσα στην οργανωμένη κοινωνία.

Η κοινωνική ανάπτυξη των εφήβων σηματοδοτείται από έντονες αλλαγές στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και τους γονείς τους, αλλά και από την έναρξη του σεξουαλικού ενδιαφέροντος. Σχετικά με τη σχέση που αναπτύσσουν οι έφηβοι με τους συνομηλίκους τους, αυτή χαρακτηρίζεται κυρίως από τον αναπροσανατολισμό του φύλου, καθώς αρχίζουν να αποζητούν τη συντροφιά ατόμων του αντίθετου φύλου. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η τάση να απομακρύνονται από τους ενήλικες και τη εποπτεία τους, ενώ ταυτόχρονα η συναναστροφή με συνομηλίκους καταλαμβάνει περισσότερο χρόνο και οι φίλιες αποκτούν μεγάλη ένταση. Σύμφωνα με τους Parker και Gottman, οι έφηβοι, στο πλαίσιο αποκαλυπτικών συζητήσεων με στενούς φίλους, προσδιορίζουν τον εαυτό τους και διερευνούν την ταυτότητα τους (Cole & Cole, 2002). Ως προς τη σχέση τους με τους γονείς, γενικά, οι έφηβοι τείνουν να απομακρύνονται από τους γονείς τους και να προτιμούν τους συνομηλίκους για θέματα που τους απασχολούν (Paikoff & Brooks-Gunn, 1991).

## 2.3 ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

### 2.3.1 Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο

Η μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμπίπτει με την έναρξη της ήβης, με τη σύγχυση, τη μείωση της δημιουργικότητας και την αύξηση της ονειροπόλησης (Αναστασόπουλος, 1992). Με το πέρασμα στο Λύκειο, που αντιστοιχεί με τη δεύτερη φάση της εφηβείας, κυριαρχούν οι στόχοι της διαμόρφωσης ταυτότητας και της αποδέσμευσης από τους γονείς, καθώς και μια σειρά πολλών αλλαγών σε βιολογικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο που έχουν αναφερθεί σε προηγούμενο

κεφάλαιο προκειμένου να κατανοηθεί πληρέστερα από πού πηγάζουν οι αντιδράσεις των εφήβων κατά την αλληλεπίδραση τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους.

Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων είναι πολύ μεγάλη γιατί αποτελεί το σημείο εκκίνησης της κοινωνικής υπόστασης του ατόμου και κατ' επέκταση των κοινωνικών θεσμών. Στο σχολικό περιβάλλον η κοινωνική συνύπαρξη μαθητών και εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα πολύπλοκο πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων, μέσα από το οποίο έχει αποδειχτεί ότι προωθείται η μάθηση και η ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2001). Ο τρόπος με τον οποίο βιώνει και σηματοδοτεί, ο μαθητής, συναισθηματικά της σχέσεις του με τις κυρίαρχες παραμέτρους του μαθησιακού περιβάλλοντος συνιστούν το *ψυχολογικό κλίμα* (σχολικό κλίμα) της τάξης (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2010). Η αξία του ψυχολογικού κλίματος της τάξης εντοπίζεται κυρίως στη σημασία τους ως παράγοντας πρόβλεψης της παραβατικής συμπεριφοράς, της ακαδημαϊκής προόδου, της συναισθηματικής ισορροπίας, της απρόσκοπτης ανάπτυξης και καλύτερης κοινωνικής προσαρμογής. Και σε επίπεδο σχολικής μονάδας όμως, υπάρχουν ευρήματα ερευνών που σχετίζουν το θετικό σχολικό κλίμα με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής προόδου και τη μείωση της παραβατικής συμπεριφοράς (Βούλγαρης, Ματσαγγούρας, 2010). Το καλό σχολικό κλίμα έχει άμεσο αντίκτυπο στην ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές με το σχολείο. Οι πιο σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της σχολικής ικανοποίησης των μαθητών είναι τα συναισθήματα δίκαιης μεταχείρισης, ασφάλειας και υποστηρικτικότητας από τους καθηγητές (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998).

### **2.3.2 Σχέσεις μεταξύ μαθητών – καθηγητών**

Το σχολείο και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί, κατέχουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του εφήβου. Για μια δημιουργική μάθηση, απαιτούνται καθηγητές ικανοί να αναπτύξουν ουσιαστικές, θετικές συναισθηματικές σχέσεις με τους μαθητές τους, χωρίς σύγχυση ρόλου και στόχων (Αναστασόπουλος, 1992). Έργο του εκπαιδευτικού είναι να γίνει παράγοντας προόδου και να μνήσει τους μαθητές σε νέες ιδέες και μεθόδους, ώστε εκείνοι να γίνουν τεχνίτες αλλαγών ή τουλάχιστον ικανοί να προσαρμόζονται στις αλλαγές. Η λειτουργία των εκπαιδευτικών μπορεί είναι τεχνοκρατική (χρήση διδακτικών μεθόδων, τεχνικών, μετάδοση πληροφοριών) αλλά και συμβολική, επειδή αναφέρεται σε τελικούς σκοπούς, σε αξίες, κι επειδή είναι η εικόνα μιας κοινωνίας (Postic, 1995). Το πώς ο εκπαιδευτικός επιτελεί το ρόλο του είναι αποτέλεσμα της συνάρτησης και της αλληλεπίδρασης μιας σειράς από διαφορετικούς παράγοντες, όπως

είναι οι κοινωνικές προσδοκίες με τις οποίες συνδέουν το ρόλο του πολλές και διαφορετικά εμπλεκόμενες κοινωνικές ομάδες (π.χ. οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι, η σχολική διοίκηση), η σχολική πραγματικότητα, δηλαδή οι περιστάσεις λειτουργίας του σχολείου και η επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 2003).

Η καλή σχέση των μαθητών με τους καθηγητές, έχει αποδειχτεί ότι συνδέεται με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005, Sanders & Jordan, 2000). Όταν οι μαθητές έλκονται από το ενδιαφέρον και τη φιλική διάθεση ενός εκπαιδευτικού, είναι αναμενόμενο και το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο εν λόγω εκπαιδευτικός να γίνει γι' αυτούς ελκυστικό και η στάση τους για τη μάθηση να βελτιωθεί, πράγμα που θα επηρεάσει θετικά και την επίδοσή τους. Οι μαθητές που συμπαθούν τον εκπαιδευτικό γίνονται ενεργητικοί στις δραστηριότητες της τάξης, δεν δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς, δέχονται πρόθυμα τις προσπάθειές του να τους επηρεάσει (Χατζηδήμου, 2000). Δεν πρέπει να παραβλέπεται πως κάθε μαθητής έχει τη δική του αξία, πρέπει να γίνεται αποδεκτός ως πρόσωπο που αξίζει, ως άτομο με μοναδικότητα, με τα δικά του συναισθήματα, τις δικές του απόψεις, χωρίς αυτά να συνδέονται με κάποιους όρους (Μπρούζος & Κουζούνη, 2010). Έτσι όταν η προσωπικότητα του καθενός γίνεται αποδεκτή και σεβαστή, υπάρχει ουσιαστικότερη επικοινωνία, χωρίς άμυνες και επιθετικότητα και επικρατεί κλίμα ελεύθερης έκφρασης συναισθημάτων και αντιλήψεων (Αναγνωστοπούλου, 2005) Από την άλλη η έλλειψη καλών σχέσεων με τους καθηγητές και τους συμμαθητές καθώς και η έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο, καθιστά τους εφήβους πιο ευάλωτους σε συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης. Επίσης υπάρχει κίνδυνος να μην αποφοιτήσουν από το Λύκειο και αδυναμία δημιουργίας ουσιαστικών σχέσεων με ενήλικες (Bond et al., 2007).

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών επηρεάζονται τόσο από τα ατομικά γνωρίσματα του καθενός, όσο από το ευρύτερο πλαίσιο και τις συμπεριφορές τους (Αναγνωστοπούλου, 2005). Αναφορικά με τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν διδάσκοντες και διδασκόμενοι, αυτές εξαρτώνται από τις στάσεις, την προσωπικότητα και την εν γένει ψυχοκοινωνική ανάπτυξη τους.

### **2.3.2.1 Επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στη στάση των μαθητών**

Έχει παρατηρηθεί από έρευνες ότι οι στάσεις των μαθητών απέναντι στους καθηγητές μπορεί να επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό από προσωπικά τους γνωρίσματα, ανεξάρτητα (π.χ. φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομικό στρώμα) ή και εξαρτημένα (π.χ. επίδοση).

Σχετικά με το φύλο, έρευνες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια τείνουν να αποζητούν την επαφή με τους καθηγητές και δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση για την απόκτηση φιλικών σχέσεων μαζί τους περισσότερο από τα αγόρια (Brophy & Good, 1974). Ως προς την ηλικία, οι έφηβοι μαθητές, που φοιτούν στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιζητούν λιγότερο πλέον, συγκριτικά με το παρελθόν, τις οικίες σχέσεις με τους καθηγητές. Σε αυτό το στάδιο δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις διδακτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, αλλά και στη δίκαιη και αμερόληπτη συμπεριφορά τους. Και το κοινωνικοοικονομικό στρώμα των μαθητών παίζει άμεσα ρόλο στη σχέση με τους καθηγητές. Σύμφωνα με έρευνες οι υποβαθμισμένες κοινωνικές τάξεις προτιμούν, συχνά, την οικοδόμηση μιας σχέσης χειραγώγησης με τον καθηγητή, ενώ οι ανώτερες πολιτισμικά κοινωνικές τάξεις ευνοούν το φιλελεύθερο κλίμα (Postic, 1995). Αναφορικά με την επίδοση των μαθητών, ερευνητές υποστηρίζουν πως αλληλεπιδρά σε μεγάλο βαθμό στις σχέσεις μεταξύ μαθητών – καθηγητών, κυρίως μέσα από την στάση που κρατά ο καθηγητής ανάλογα με το εάν η επίδοση είναι χαμηλή ή υψηλή (Αναγνωστοπούλου, 2005).

#### **2.3.2.1.1 Επίδραση της ψυχοσυναισθηματικής στάσης του εφήβου**

Ο Αναστασόπουλος (1992) αναφέρει ότι ανάλογα με την αναπτυξιακή φάση του εφήβου, η σχέση του με τον καθηγητή επηρεάζεται από την ψυχοσυναισθηματική του στάση και μια σειρά χαρακτηριστικών διαδικασιών ερμηνεύει τη διαμόρφωση των τύπων σχέσης που δημιουργούνται. Ο έφηβος βρίσκεται σε μια φάση αναζήτησης του ιδανικού προτύπου ταύτισης και εύκολα μπορεί να δημιουργήσει μια σχέση εξιδανίκευσης, προβάλλοντας τις φαντασιωτικές του επιθυμίες στον καθηγητή, την οποία ο καθηγητής δεν πρέπει να καλλιεργήσει γιατί θα επέλθει απογοήτευση και στη συνέχεια απόρριψη του προσώπου του. Άλλη μια διαδικασία στην οποία μπορεί να αφεθεί ο μαθητής είναι η συναισθηματική επένδυση, κατά την οποία ο έφηβος δημιουργεί μέσα του, για τον καθηγητή, μια αίσθηση παραπληρωματικού γονέα που έχει ως αντίκτυπο στη συμπεριφορά του να προσπαθεί να αρέσει, να προτιμάται και να δημιουργήσει μια σχέση αποκλειστικότητας με τον καθηγητή, τον οποίο πολλές φορές καλεί να φατριαστεί.

Ο έφηβος έχει προσδοκίες από τον καθηγητή, περιμένει να τον βοηθήσει να καταλάβει τον εαυτό του και τις αλλαγές τις οποίες υφίσταται. Επιθυμεί να στηριχτεί πάνω του για να γίνει είτε σαν τους γονείς του ή σαν αυτό που θέλουν οι γονείς του, είτε και ανταγωνιστικός προς τους γονείς του. Προσδοκά να του προσφέρει την απαραίτητη γνώση



που θα τον αποδεσμεύσει από την εστία. Ακόμα περιμένει από τον καθηγητή να του συμπαρασταθεί στην προσπάθεια αναζήτησης αξιών, διαφορετικών από αυτές των ενηλίκων, που θα τον οδηγήσουν στην αυτοεκτίμηση. Ζητούμενο από τον εκπαιδευτικό είναι η αποδοχή και η συμπαράσταση και όχι η πλήρης υιοθέτηση των αξιών του εφήβου, γιατί πιθανόν σύντομα θα ξεπεραστούν από τον έφηβο και θα έρθει αίσθημα ματαιώσης. Άλλες φορές έφηβοι, κυρίως με δυσκολίες στην ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, αδυνατούν να εμπιστευτούν μια σχέση με το δάσκαλο-πρότυπο και καταφεύγουν σε μειωτικές σχέσεις με κενότητα, και επιχειρούν προσπάθειες πλήγματος. Τέτοιου είδους στάσεις οδηγούν τους εφήβους σε τάσεις ομαδοποίησης με καταστροφική έκφραση (συμμορίες). Η ενδεχόμενη αυταρχική αντιμετώπιση από την πλευρά του καθηγητή τροφοδοτεί ένα φαύλο κύκλο.

Η έντονη διάθεση για κριτική και σύγκριση που παρατηρείται συχνά από τους εφήβους κατά τη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία, είναι συνέπεια του απόλυτου χαρακτήρα και των απόλυτων θέσεων που ο έφηβος μαθητής τείνει να παίρνει προκειμένου να αντιροπήσει το άγχος της αβεβαιότητας και του κινδύνου αλλοτρίωσης και εξάρτησης από τους γονείς. Ο καθηγητής είναι επίσης και ο καταλληλότερος αποδέκτης της σύγκρουσης που νιώθει ο έφηβος με την εξουσία. Ουσιαστικά πρόκειται για τη σύγκρουση με τη γονεϊκή εξουσία, που κατ' επέκταση μεταφέρεται σε κάθε φορέα εξουσίας, πράγμα που αρμόζει στην αναπτυξιακή φάση του παιδιού και το βοηθά να ωριμάσει. Όπως επίσης και η επαναστατικότητα που δηλώνει την ανάγκη του εφήβου να εξωτερικεύσει από τη μια τις εσωτερικές του συγκρούσεις και από την άλλη να ξεχωρίσει από την οικογενειακή δομή και να φτιάξει το δικό του κόσμο μέσα από τη δύναμη και την επιβολή. Συχνά βρίσκει πρόσφορο έδαφος στο σχολείο το οποίο ζητά την υπακοή και συμμόρφωση των μαθητών.

Ο καθηγητής μπορεί να λειτουργήσει ως εσωτερικευμένο καλό πρότυπο στην ανάπτυξη του εφήβου. Ο μαθητής περιμένει από αυτόν να είναι παράδειγμα για να ακολουθήσει, πρότυπο για να ταυτιστεί, περιμένει να τον καθοδηγήσει με σεβασμό στην ατομικότητα του, να του δώσει ερεθίσματα γνώσης και διαπαιδαγώγησης, να του διδάξει αρχές και τρόπους σκέψης. Επίσης περιμένει από αυτόν συναισθηματική συμμετοχή, να τον αποδέχεται, να είναι φιλικός απέναντί του και να τον κατανοεί, αλλά ταυτόχρονα να διατηρεί το ρόλο του και τα όρια του. (Αναστασόπουλος, 1992). Αυτό χαρακτηρίζει και την *προσωποκεντρική στάση* η οποία συνίσταται: (1) στη γνησιότητα, (2) στην εκτίμηση – αναγνώριση – σεβασμό και (3) στην ενσυναισθητική κατανόηση, σύμφωνα με τη θεωρία

που ανέπτυξε ο C. Rogers (Μπρούζος & Κουζούνη, 2010). Σε έρευνες έχει παρατηρηθεί ότι εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, οι θετικές υψηλές προσδοκίες του καθηγητή απέναντι στους μαθητές, τους βοηθά να έχουν πιο θετική στάση για το σχολείο (Hallinan, 2008).

### 2.3.2.2 Επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στη στάση των καθηγητών

Προσωπικά γνωρίσματα μπορεί να επηρεάζουν και τη στάση των καθηγητών απέναντι στους μαθητές, προσέχοντας ωστόσο αυτό να μη γενικεύεται. Σχετικά με το φύλο των μαθητών έχει παρατηρηθεί ότι από πλευράς των εκπαιδευτικών εκδηλώνονται αισθήματα συμπάθειας και επιείκεια περισσότερο προς τα κορίτσια. Αυτό ενδέχεται να συμβαίνει εξ' αιτίας τις απείθαρχης και ενοχλητικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα αγόρια σε μεγαλύτερο βαθμό, όπως για παράδειγμα με τη φλυαρία. Όσον αφορά το κοινωνικοοικονομικό στρώμα των μαθητών, οι έρευνες που επιβεβαιώνουν τη συσχέτισή του με τη στάση των εκπαιδευτικών μετρούν σχεδόν 40 χρόνια. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι για τα παιδιά των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων είναι πιο εύκολο να ταυτιστούν με τα πρότυπα συμπεριφοράς που υποδεικνύει το σχολείο, ενώ τα παιδιά των χαμηλότερων στρωμάτων, που δεν έχουν ανάλογη ενίσχυση από το οικογενειακό τους περιβάλλον δυσκολεύονται περισσότερο να αποδεχτούν όσα προβάλλει το σχολείο.

Αναφορικά με την επίδοση των μαθητών και αυτή φαίνεται να επηρεάζει τη στάση των καθηγητών απέναντι στους μαθητές. Έρευνες έχουν δείξει ότι σε μαθητές με υψηλές επιδόσεις δίνονται περισσότερες ευκαιρίες να συμμετέχουν στο μάθημα, παρακινούνται για την ανάπτυξη πρωτοβουλίας, αφιερώνεται περισσότερος χρόνος και ενδεχόμενα σημεία άγνοιας ή λάθη, παραβλέπονται από τους διδάσκοντες. Από την άλλη, στους μαθητές με χαμηλή επίδοση ασκείται αρνητική κριτική για τις αποτυχίες τους, δεν ενθαρρύνονται, δεν προσφέρεται μαθησιακή υποστήριξη, και ακόμα μπορεί να συνδεθεί από εκπαιδευτικούς η χαμηλή επίδοση με παραβατική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα το στιγματισμό και τη συνεχή επίπληξη. Παρομοίως, η φυσική ελκυστικότητα δείχνει να επηρεάζει, σύμφωνα με ευρήματα ερευνών, τη στάση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με του μαθητές.

Μια σημαντική παράμετρος που επιδρά στις σχέσεις μεταξύ μαθητών-καθηγητών είναι η ηλικία του εκπαιδευτικού. Παρατηρείται ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο αυθόρμητοι, εκδηλωτικοί και νιώθουν μεγαλύτερη εγγύτητα με τους μαθητές σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά, στους οποίους παρατηρούνται συχνά αισθήματα

απογοήτευσης και ρουτίνας, ενώ οι σχέσεις με τους μαθητές είναι κυρίως τυπικές. Τέλος, ως προς το *φύλο του ίδιου του εκπαιδευτικού*, έρευνες έχουν επιβεβαιώσει τη στερεοτυπική άποψη ότι οι γυναίκες είναι πιο ευαίσθητες και υποχωρητικές από τους άντρες, δείχνοντας φροντίδα και μητρικά αισθήματα για τους μαθητές (Αναγνωστοπούλου, 2005).

#### **2.3.2.2.1 Παιδαγωγική Κατάρτιση**

Σημαντικό εφόδιο για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό αποτελεί η παιδαγωγική κατάρτιση, αφού είναι απαραίτητη προκειμένου να εκπληρωθεί η ίδια η παιδαγωγική του υπόσταση και οι σκοποί του σχολείου. Επίσης, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις, θεωρείται αναγκαία η καθιέρωση μιας συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 2005). Σύμφωνα με τη Άννα Φραγκουδάκη η ελλιπής εκπαίδευση και η απουσία μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελεί κύριο αίτιο της αποτυχίας του διδακτικού έργου και η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης αποτελεί σημαντικό πρόβλημα κυρίως στη Μέση Εκπαίδευση (Γκότοβος, 1990α). Αιτία αυτού του φαινομένου είναι και η αποφοίτηση από τις λεγόμενες καθηγητικές σχολές πτυχιούχων με ελάχιστη έως μηδενική διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση. Ο εκπαιδευτικός, λόγω της ελλιπούς ή και ανυπόστατης παιδαγωγικής κατάρτισης κινδυνεύει να οδηγηθεί στον εμπειρισμό, στον αυταρχισμό και σε απρόσωπες γραφειοκρατικές σχέσεις με τους μαθητές.

Αποτέλεσμα αυτής της παιδαγωγικής πρακτικής είναι ο αυστηρός ορθολογισμός (τυποποίηση), ο υποκειμενισμός, ο ερασιτεχνισμός, η προχειρότητα και η εν γένει παιδαγωγική υποβάθμιση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή που συναντώνται συχνά με τη μορφή: αποβολής από το μάθημα, ειρωνικών σχολιασμών, προσβολών, απειλών, απαγορεύσεων, καταπίεσης, περιορισμών ή ακόμα και χρήσης βίας εναντίων των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2003).

#### **2.3.2.2.1 Επαγγελματική Εξουθένωση**

Πολύ σημαντική επίδραση στις σχέσεις με τους μαθητές έχει και η επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν οι καθηγητές. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού είναι παράγοντας αποδοτικότητας, δημιουργικότητας, αλλά και παράγοντας ψυχικής και κοινωνικής ευημερίας (Δημητρόπουλος, 1998). Πολλοί εκπαιδευτικοί σήμερα εκδηλώνουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης λόγω: (α) οργανωτικών-δομικών παραγόντων, (β) διαπροσωπικών παραγόντων και (γ) λόγω ατομικών παραγόντων. Ως οργανωτικοί

παράγοντες θεωρούνται η σύγκρουση ρόλων και η ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη υποστήριξης από το περιβάλλον, το μειωμένο κύρος, οι χαμηλές αμοιβές κ.α. Ως διαπροσωπικοί παράγοντες θεωρούνται οι σχέσεις με τους συναδέλφους, με το διευθυντή του σχολείου, το περιορισμένο ενδιαφέρον των μαθητών, τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη κ.α. Συγκεκριμένα το φαινόμενο της γενικευμένης και συστηματικής αδιαφορίας των μαθητών για τη διαδικασία του μαθήματος, εντοπίζεται κυρίως σε τμήματα της Τεχνικής Εκπαίδευσης (Γκιάστας, 2010). Ως ατομικοί παράγοντες για την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης θεωρούνται το φύλο, η ηλικία, η προσωπικότητα κ.α. Αναφορικά με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού οι παράγοντες που συγκαταλέγονται, μεταξύ άλλων, είναι: οι υψηλές απαιτήσεις και προσδοκίες του ατόμου από τον εαυτό του, οι μη ρεαλιστικοί στόχοι, η αδυναμία διαχωρισμού της επαγγελματικής από την προσωπική ζωή, τα προσωπικά προβλήματα, η υπερβολική σημασία στις ανάγκες των άλλων σε βάρος των προσωπικών αναγκών, η υπερβολική ανάγκη για αρμονικές εργασιακές σχέσεις, η απαισιόδοξη θεώρηση των πραγμάτων, η τελειομανία, η άστοχη ιεράρχηση προτεραιοτήτων κ.α. (Μπρούζος, 2011).

Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι η εξασθένηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί έχει ως συνέπεια τη μείωση της απόδοσης τους και τη δυσκαμψία τους στην αντιμετώπιση δυσκολιών που προκύπτουν κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ακολούθως επηρεάζεται αρνητικά το μαθησιακό περιβάλλον και εμποδίζεται η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Μπρούζος, 2011).

### **2.3.2.3 Επίδραση παραγόντων πλαισίου**

Είναι απαραίτητο κατά την περιγραφή των σχέσεων μεταξύ μαθητών που βρίσκονται στο στάδιο της εφηβείας και καθηγητών, να παρουσιαστεί και το πλαίσιο όπου αναπτύσσονται, αφού οι επιδράσεις είναι σημαντικές και συχνά καθοριστικές. Πολύ σημαντική είναι η επιρροή των γονέων, αλλά και του σχολικού πλαισίου.

#### **2.3.2.3.1 Σχέσεις γονέων μαθητών και γονεϊκή εμπλοκή**

Αξιολογώντας την επίδραση των γονέων από ψυχοσυναισθηματική άποψη, εκ πρώτης, είναι προφανές πως καθώς ο έφηβος έρχεται από μια οικογένεια είναι λογικό να κουβαλάει και τις στάσεις της απέναντι στους εκτός οικογένειας. Ανάλογα με τις στάσεις αυτές ο έφηβος είτε θα είναι δύσπιστος απέναντι στους άλλους και θα τους θεωρήσει ως

υποψήφιους επιβουλείς της οικογενειακής ισορροπίας, είτε ως κοινωνική προέκταση στην οποία καλείται να ενσωματωθεί. Μπορεί η στάση της οικογένειας να είναι ενισχυτική ή ανασταλτική της δημιουργικότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή. Επίσης πολλές φορές ο έφηβος καλείται να συμπεριφερθεί σύμφωνα με την εικόνα ενδοσχολικών σχέσεων που προβάλλουν οι γονείς. Για παράδειγμα γονείς που αισθάνονται αβέβαιοι για το ρόλο τους, υποτιμούν τον δάσκαλο και τροφοδοτούν τάσεις διαχωρισμού στις σχέσεις του με τον μαθητή. Από την άλλη ως προέκταση της γονεϊκής εξουσίας, που ποτέ δεν αμφισβητείται, προβάλλεται από τους γονείς η εικόνα του αλάθητου καθηγητή, κάτι που έχει ως σκοπό τη διατήρηση της υποτέλειας και του φόβου του παιδιού. Μια τρίτη περίπτωση είναι αυτή των αυταρχικών γονέων, που καθώς δεν επιτρέπουν συγκρούσεις στην οικογένεια και ως συνέπεια ο έφηβος οδηγείται στην εκτόνωση του εσωτερικού κλίματος της οικογένειας στο σχολείο (Αναστασόπουλος, 1992).

Αναφορικά με τις θετικές επιπτώσεις που μπορεί να δημιουργούν οι γονείς στο μαθητή, όλες οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, που σχετίζονται με τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας, επιβεβαιώνουν τη θέση ότι η αξιοποίηση της δυναμικής της οικογένειας μέσω της συνεργασίας με το σχολείο επιδρά στους μαθητές στην ανάπτυξη θετικών στάσεων για το σχολείο, τους καθηγητές και γενικά τη μάθηση, καθώς επίσης βελτιώνει τις επιδόσεις τους, τη συχνότητα φοίτησης, τη συμπεριφορά αλλά και την αυτοεκτίμησή τους (Ματσαγγούρας, 2008). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία γίνεται χρήση του όρου 'γονεϊκή εμπλοκή' όπου, περιγράφεται ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων που έχουν ως στόχο να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών, όπως η εποπτεία των εργασιών, η παροχή βοήθειας, η επικοινωνία με τους καθηγητές, η συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις και η συμμετοχή στη σχολική διοίκηση (Μπόνια, Μπρούζος, Κοσσυβάκη, 2008).

#### **2.3.2.3.2 Το σχολικό πλαίσιο**

Σημαντικό στοιχείο στη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στον καθηγητή και τους μαθητές αποτελεί τόσο η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους καθηγητές και τη διοίκηση τους σχολείου, όσο και το ίδιο το σχολικό περιβάλλον. Είναι επόμενο, όταν οι σχέσεις μεταξύ καθηγητών είναι καλές, θέτουν κοινούς στόχους, ο ένας ενισχύει τις ενέργειες του άλλου και επικρατεί κλίμα συνεργασίας και άμιλλας, αυτό να μεταδίδεται και ως θετικό κλίμα στην τάξη. Επίσης η στάση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, αφού μπορεί μέσω της επικοινωνίας και της

συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς αλλά και της ενίσχυσής τους με κίνητρα για απόδοση να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα εργασίας (Αναστασοπούλου, 2005). Τέλος, ο ίδιος ο σχολικός χώρος, οι αίθουσες διδασκαλίας, η διαρρύθμιση των θρανίων, ο αύλειος χώρος, οι αθλητικές εγκαταστάσεις, οι συνθήκες ακουστικής, φωτισμού και θερμοκρασίας κ.λπ. έχουν ιδιαίτερη σημασία για λειτουργία και την αλληλεπίδραση μαθητών-καθηγητών (Ματσαγγούρας, 2001).

### **2.3.3 Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών**

#### **2.3.3.1 Η αξία των διαμαθητικών σχέσεων**

Εκτός από τις σχέσεις μαθητών – καθηγητών, πολύ σημαντικό ρόλο στη σχολική ζωή του εφήβου παίζουν οι διαμαθητικές σχέσεις. Αυτές συμβάλλουν αποφασιστικά στην ικανοποίηση ή μη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών, αλλά και στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του (Ματσαγγούρας, 2001). Σύμφωνα με έρευνες, οι έφηβοι που έχουν ικανοποιητικές και αρμονικές φιλικές σχέσεις, έχουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο (Slavin, 2007).

Για τα μέλη μιας μαθητικής τάξης, η διασφάλιση της κοινωνικής αποδοχής από τους συνομηλίκους αποτελεί πρωταρχική έγνοια (Ματσαγγούρας, 2001). Οι θετικά συναισθηματικά φορτισμένες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών μπορούν να επιτευχθούν μέσα από ένα θετικό *παιδαγωγικό κλίμα* που είναι κατά ένα μεγάλο βαθμό στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να υλοποιηθεί. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της ενθάρρυνσης των διαπροσωπικών σχέσεων, της επικοινωνίας και της συνεργασίας, μέσω της επιλογής μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων κ.λπ. (Παμουκτσόγλου, Καράμπελα, 2010). Επίσης ο εκπαιδευτικός μέσα από την παρατήρηση, αλλά και τη χρήση κοινωνιογράμματος<sup>2</sup> είναι σε θέση να εξακριβώσει τον βαθμό ικανοποίησης της ανάγκης των μαθητών για κοινωνική αποδοχή και να οργανώσει δραστηριότητες που ενισχύουν τις διαμαθητικές σχέσεις (Ματσαγγούρας, 2001).

---

<sup>2</sup> Ένας απλός τρόπος για να γίνει ένα κοινωνιογράμμα της τάξης είναι να ζητηθεί από τους μαθητές να γράψουν σε ένα κομμάτι χαρτί το όνομά τους και στη συνέχεια να σημειώσουν τα ονόματα δύο ή τριών παιδιών της τάξης τους με τα οποία είναι ή θα ήθελαν να είναι φίλοι. Ο αριθμός των συγκεντρωμένων προτιμήσεων δείχνει ποιοι είναι δημοφιλείς και ποιοι αγνοημένοι. Πρβλ. Η. Ματσαγγούρα, (2001). *Η Σχολική Τάξη, Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Τόμος Α'. Αθήνα

### 2.3.3.2 Σχέσεις με συνομηλίκους (η φιλία στην εφηβεία)

Τα παιδιά με την είσοδό τους στην εφηβεία θα βιώσουν έντονες αλλαγές ως προς τις κοινωνικές τους σχέσεις με τους συνομηλίκους. Χαρακτηριστικά, ο χρόνος συναναστροφής μαζί τους αυξάνεται, συγκριτικά με το χρόνο που καταναλώναν μαζί κατά την παιδική ηλικία. Ακόμη η δραστηριότητα που αναπτύσσουν οι έφηβοι μεταξύ τους παύει να εποπτεύεται από ενήλικες. Οι νέοι κατά τη μέση φάση της εφηβείας θα αρχίσουν να επιζητούν τη συντροφιά ατόμων του αντίθετου φύλου και τα μέλη των ομάδων συνομηλίκων θα πληθύνουν (Cole & Cole, 2002).

Όπως αναφέρεται στον Ιωαννίδη, σύμφωνα με τους Douvan και Adelson, οι λόγοι για τους οποίους εντείνονται οι φιλικές σχέσεις κατά την εφηβεία είναι, (α) οι βιολογικές αλλαγές που αναστατώνουν τους εφήβους, τους κάνουν να απευθύνονται περισσότερο σε συνομηλίκους του ίδιου φύλου για να βοηθηθούν αμφότεροι στην κατανόηση και την προσαρμογή τους στις αλλαγές που υφίστανται. Επίσης, (β) η τάση για συναισθηματικό απογαλακτισμό από τους γονείς και ταυτόχρονα η έλλειψη αποδοχής εκ μέρους των γονέων ορισμένων εκδηλώσεων των εφήβων, όπως οι ετεροφυλικές σχέσεις κατά την πρώιμη εφηβεία, λειτουργούν ενθαρρυντικά στην ενδυνάμωση των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με αυτοαναφορές οι έφηβοι αυτοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο από οποιαδήποτε άλλη ασχολία μιλώντας με συνομηλίκους τους και αυτό τους ευχαριστεί περισσότερο από κάθε τι άλλο. Ένας ακόμα λόγος (γ) είναι ότι η μεταβατική περίοδος της εφηβείας ευνοεί τον πειραματισμό. Οι έφηβοι βρίσκονται σε ένα στάδιο όπου πρέπει να μάθουν νέες κοινωνικές συμπεριφορές, να ανακαλύψουν ποια συμπεριφορά είναι αποδεκτή και ποια όχι, ποια πτυχή της προσωπικότητάς τους αρέσει και ποια είναι απορριπτέα. Πρέπει να μάθουν ότι οι ανάγκες και τα κίνητρά τους αλληλεπιδρούν με τον κοινωνικό περίγυρο και επίσης ποιοι ρόλοι είναι συμβατοί με την αναπτυσσόμενη προσωπικότητα τους. Αυτή η διαδικασία αυτό-ανακάλυψης, που άλλοτε τους επιβραβεύει και άλλοτε τους πληγώνει, γίνεται μέσα από την επαφή με τους συνομηλίκους τους. Ενδεχομένως, ένας άλλος λόγος που κάνει την ομάδα των συνομηλίκων τόσο απαραίτητη, είναι η έλλειψη της ομάδας αδελφών, καθώς ο αριθμός των παιδιών μιας οικογένειας σήμερα είναι αρκετά μειωμένος. Ο μικρός αριθμός παιδιών στερεί τον έφηβο από την πρώτη κοινωνική ομάδα, την ομάδα των αδελφών, μέσα στην οποία το παιδί της παραδοσιακής πολυμελούς οικογένειας μάθαινε να λύνει πολλά από τα προβλήματα που δεν μπορούσαν να του λύσουν οι γονείς (Ιωαννίδης, 1992)

Καθώς τα παιδιά μπαίνουν στην εφηβεία, οι προσδοκίες που έχουν για τους φίλους μεταβάλλονται. Μέχρι την ηλικία των 12, βασικός λόγος για να θεωρήσουν κάποιον άλλο συνομήλικο, φίλο, είναι η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες (π.χ. οργανωμένο παιχνίδι). Αυτό το κριτήριο στην εφηβεία συμπληρώνεται από άλλους παράγοντες, όπως τα κοινά ενδιαφέροντα, οι παρόμοιες στάσεις και αξίες, καθώς και η αφοσίωση και οικειότητα που αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για τη φιλία. Σύμφωνα με άλλες έρευνες στη φάση του Λυκείου, οι φίλοι τείνουν να έχουν τις ίδιες αντιλήψεις για τη χρήση ναρκωτικών, για το ποτό και την αντικοινωνική συμπεριφορά (Cole & Cole, 2002). Άλλες έρευνες έδειξαν πως έχουν επίσης την τάση να έχουν τις ίδιες απόψεις για το σχολείο, για την ακαδημαϊκή επίδοση, τα ραντεβού και άλλες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου (Berndt & Keefe, 1995).

Ανάμεσα στα δύο φύλα φαίνεται πως εντοπίζονται διαφορές σχετικά με τις προσδοκίες που έχουν για τη φιλία. Σύμφωνα με τον Coleman τα κορίτσια ψάχνουν να βρουν ευαισθησία και κατανόηση, ενώ τα αγόρια κοινούς στόχους, ομαδικές δραστηριότητες και βοήθεια σε δυσκολίες (Ιωαννίδης, 1992). Μια σειρά ερευνών έχει δείξει ότι οι φίλες των αγοριών μεταξύ των 14 και 16 ετών πιθανόν να είναι λιγότερο στενές από εκείνες των κοριτσιών. Ακόμη, τα αγόρια δημιουργούν φίλες στις οποίες η ευαισθησία προς τις ανάγκες και η επικύρωση της αξίας επιτυγχάνονται μέσω πράξεων και ενεργειών, ενώ στα κορίτσια αυτό επιτυγχάνεται μέσω αμοιβαίων εκμυστηρεύσεων προσωπικών σκέψεων και συναισθημάτων. Χαρακτηριστικά, τα κορίτσια θα ήθελαν οι φίλοι τους να είναι άνθρωποι στους οποίους μπορούν να εκμυστηρευτούν τις σχέσεις τους για τα αγόρια, ενώ τα αγόρια ήθελαν οι φίλοι τους να τους υποστηρίξουν όταν έχουν πρόβλημα (Cole & Cole, 2002).

Στοιχεία ερευνών αναφέρουν πως οι οικογενειακές και κοινωνικές δομές εντός των οποίων δρα και αναπτύσσεται ο έφηβος παίζουν ρόλο στην προσαρμογή του στην ομάδα των συνομηλίκων. Έφηβοι που ανήκουν στο ίδιο κοινωνικοοικονομικό στρώμα και ζουν κάτω από παρόμοιες συνθήκες, από οικογένειες με παρόμοιες αξίες, δημιουργούν φίλες του ιδίου περιβάλλοντος (π.χ. γειτονιές) αφού οι ομοιότητες αυτές αποτελούν τη βάση για την επιλογή φίλων. Ως προς την οικογενειακή δομή ο Coleman αναφέρεται στην έλλειψη του πατέρα, που θεωρεί ότι επηρεάζει κυρίως τα αγόρια στην διαμόρφωση της ταυτότητας και κατά συνέπεια την προσαρμογή τους στην ομάδα των συνομηλίκων με επίδραση τόσο στο είδος των φίλων που επιλέγουν, όσο και στη φύση της φιλίας και στις απαιτήσεις που έχουν για αυτή. Αναφορικά με τα κορίτσια που ζουν χωρίς των πατέρα, εντοπίζονται



διαφορές στην αντιμετώπιση των συνομηλίκων, κυρίως με το άλλο φύλο, ανάλογα με το εάν η μητέρα είναι διαζευγμένη ή χήρα. Στην περίπτωση της απώλειας του πατέρα τα κορίτσια εμφανίζονται πιο συνεσταλμένα και αποφεύγουν την επαφή με συνομήλικα αγόρια. Στην περίπτωση των διαζευγμένων μητέρων οι έρευνες παρουσιάζουν δύο πτυχές, από τη μια τα κορίτσια να αφιερώνουν μεγάλο μέρος στην αναζήτηση αντρικής συντροφιάς με σεξουαλική δραστηριότητα, από τη άλλη να κάνουν παρέα κυρίως με φίλες και να αντιμετωπίζουν τις σχέσεις αυτές με ωριμότητα (Ιωαννίδης, 1992). Σχετικά με το πόσο επιδρά η σχέση με τους γονείς στη συμπεριφορά των εφήβων απέναντι στους συνομηλίκους τους, φαίνεται πως όσο πιο αυστηροί παρουσιάζονται οι γονείς, τόσο οι έφηβοι στρέφονται προς τους συνομηλίκους. Όταν οι γονείς τους είναι δημοκρατικοί (Κρασανάκης, 1988), ενθαρρύνοντας τους στη λήψη αποφάσεων και στην ελεύθερη έκφραση, δεν προσανατολίζονται τόσο στους συνομηλίκους (Cole & Cole, 2002). Ακόμα μια σημαντική παράμετρος της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και τους φίλους, είναι ο βαθμός στον οποίο έχει αναπτύξει ο μαθητής τη θεωρία-του-νου, που σημαίνει πόσο είναι σε θέση να κατανοεί τις σκέψεις, τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις του άλλου. Έρευνες σε παιδιά μικρής ηλικίας με επιτυχημένη επίδοση στα «έργα ψευδών πεποιθήσεων»<sup>3</sup>, έχουν δείξει ότι έχουν πιο θετικές κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερο επιτυχημένες σχέσεις (Astington & Barriault, 2001).

Η φιλία είναι απαραίτητη για την ομαλή ηθική και κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου. Θα συμβάλει στην καλλιέργεια πολλών αρετών και ιδιαίτερα της αμοιβαιότητας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της αγάπης. Κυρίως βοηθά όμως στην κοινωνικοποίηση του εφήβου καθώς αυτός βρίσκεται σε ένα στάδιο που χαρακτηρίζεται από την τάση για ταύτιση με τους ομοίους του (Κρασανάκης, 1988). Για τους εφήβους οι φίλοι είναι εκεί για να βοηθούν στην αντιμετώπιση αβέβαιων καταστάσεων και ακόμα καταστάσεων που συχνά προκαλούν άγχος. Μελέτες δείχνουν πως οι στενές φιλίες έχουν θετική επίδραση στην κοινωνική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του εφήβου. Έφηβοι οι οποίοι θεωρούν τους φίλους τους συμμαχούς αναφέρουν λιγότερα ψυχολογικά προβλήματα και προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο, μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην κοινωνική αποδοχή τους εκ μέρους των συνομηλίκων και λιγότερη

---

<sup>3</sup> Τα έργα ψευδών πεποιθήσεων είναι σταθμισμένα τεστ, τα οποία μελετούν την ικανότητα απόδοσης ψευδών πεποιθήσεων. Τα δύο κλασικά τεστ, είναι «η απροσδόκητη μετακίνηση» και το «κουτί με απροσδόκητο περιεχόμενο». Πρβλ. Π. Μισαηλίδη, (2007). Ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου: Ο ρόλος των πρώιμων κοινωνικών εμπειριών μέσα στην οικογένεια. Στο Π. Μισαηλίδη, Α. Μπρούζου, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.) *Γονείς, Παιδί και Εκπαιδευτική Πρακτική. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος* (Τόμος 5, σ. 113-132). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

μοναξιά (Cole & Cole, 2002, Slavin, 2007) Τα γεγονόσ ότi υπάρχουν περιπτώσεις εφήβων που δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλίες, αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συνδρόμου κακής προσαρμογής (Cole & Cole, 2002).

### 2.3.3.3 Κλίκες & Πλήθη

Οι έφηβοι έχουν την ανάγκη να ανήκουν σε μια ομάδα συνομηλίκων (Ιωαννίδης, 1992). Καθώς η ταυτότητά τους ακόμα πλάθεται και η αυτοεκτίμηση δε έχει παγιωθεί, η ομάδα δίνει ένα αίσθημα ασφάλειας στο έφηβο. Τα είδη ομάδων συνομηλίκων είναι δύο: οι κλίκες και τα πλήθη (Cole & Cole, 2002). Σύμφωνα με τον Brown (1990), η κλίκα ή μικρή παρέα είναι μια ομάδα με αρκετά μέλη, ωστόσο μικρή, περίπου 5-6 ατόμων, τόσο ώστε να μπορούν τα μέλη της να βρίσκονται σε τακτική επαφή και αποτελεί την πρωταρχική ομάδα συνομηλίκων. Ο έφηβος βλέπει μέσα στην ομάδα το μέσον για την επιβεβαίωση της ανεξαρτησίας του απέναντι στον ενήλικο και στις αξίες που εκπροσωπεί (Postic, 1995). Οι παρέες αυτές είναι κλειστές και κατά κανόνα του ίδιου φύλου. Οι έφηβοι που τις αποτελούν έχουν την τάση να ασπάζονται τις ίδιες αξίες, ενδιαφέροντα, γούστα, ηθικές αρχές, με αποτέλεσμα να μην ανέχονται και να περιφρονούν όσους διαφέρουν (Ιωαννίδης, 1992).

Τα πλήθη ή μεγάλες παρέες αποτελούνται από περίπου είκοσι άτομα και το μέγεθός τους δεν ευνοεί στενές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της. Ο Brown χαρακτηρίζει τα πλήθη «συνασπισμούς βασιζόμενους στη φήμη» ανθρώπων που έχουν παρόμοια στερεοτυπική αντιμετώπιση από τους συνομηλίκους τους. Διαφοροποιούνται από τα ενδιαφέροντα, τις δραστηριότητες, τις ικανότητες και τις στάσεις που είναι κοινές (Cole & Cole, 2002). Φαίνεται πως η ταύτιση ενός εφήβου με ένα συγκεκριμένο πλήθος έχει τεράστιο αντίκτυπο στο κοινωνικό του κύρος. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι έφηβοι αναγνωρίζουν ένα «κυρίαρχο πλήθος» που το θεωρούν ως κριτήριο για να αξιολογήσουν τον εαυτό τους. Ο Coleman υποστηρίζει ότι στα σχολεία της μεσο- και μεγαλο-αστικής τάξης υπάρχει πάντα ένα κυρίαρχο πλήθος προς το οποίο οι άλλοι προσανατολίζονται. Μέσα από αυτό αποκαλύπτονται οι αξίες που κυριαρχούν στην κάθε κοινωνία. Αυτό μπορεί να εμφανίζεται μέσα από τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα αγαπητά πρόσωπα μιας σχολικής τάξης καθώς η συμμετοχή ως μέλους σε κυρίαρχο πλήθος συνδυάζεται και με μεγαλύτερη δημοτικότητα.

Με την αυξημένη σημασία που παίρνει η ομάδα των συνομηλίκων στη εφηβεία, είναι φυσικό να υπάρχει αυξημένη πίεση για μίμηση με την ομάδα. Είναι ωστόσο δύσκολο

να διευκρινιστεί πόσο οι συνομήλικοι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εφήβων αφού η κοινωνική επίδραση είναι αμοιβαία διεργασία και μια σειρά ερευνητικών ευρημάτων δίνει ποικίλα χαρακτηριστικά σ' αυτή τη σχέση. Οι έφηβοι φαίνεται να επηρεάζουν τους φίλους τους, ενώ ταυτόχρονα, επηρεάζονται από αυτούς. Επίσης επιλέγουν για φίλους άτομα που είναι σαν κι αυτούς. Ωστόσο, όμως, οι φίλιες δεν είναι ιδιαίτερα σταθερές και όταν οι έφηβοι συμπεριφέρονται με τρόπο που δεν εγκρίνεται από τους φίλους οι δεσμοί της φιλίας χαλαρώνουν (Cole & Cole, 2002). Κυρίως φαίνεται να επηρεάζονται από αυτές τις νόρμες έφηβοι με έντονη ανάγκη του ανήκειν (Slavin, 2007). Η αυξημένη επιρρέπεια στην πίεση των συνομηλίκων εξαρτάται από τη ηλικία και το φύλο. Ισχυρότερη ανάγκη για μίμηση εντοπίζεται μεταξύ των 11 και 13 ετών, ενώ στη συνέχεια φαίνεται να εξασθενεί. Συγκριτικά με το φύλο, τα κορίτσια έχουν πιο αυξημένη την ανάγκη για μίμηση (Ιωαννίδης, 1992).

Σχετικά με την ανάπτυξη των ομάδων, τα στάδια και την κατάληξη τους, διαχρονικά σημαντική είναι η έρευνα του Dexter Dunphy (1963). Σύμφωνα με αυτή υποστηρίζεται ότι οι δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα στις κλίκες και τα πλήθη συμβαίνουν με αψώτερη κατάληξη τη μετάβαση στην ετερόφυλη οικειότητα και διακρίνει αυτή τη μετάβαση σε πέντε στάδια. Στο πρώτο στάδιο δεν έχουν δημιουργηθεί ακόμα πλήθη, αλλά μεμονωμένες κλίκες του ίδιου φύλου, κατάλοιπο της μέσης παιδικής ηλικίας. Στο δεύτερο στάδιο αρχίζει η συνένωση των κλικών σε πλήθη κυρίως σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας. Αυτή είναι και η πρώτη κίνηση προς τις ετερόφυλες σχέσεις. Κατά το τρίτο στάδιο τα μέλη του πλήθους με το μεγαλύτερο κύρος ξεκινούν ετερόφυλες επαφές με όλες τις κλίκες, ενώ εξακολουθούν να ανήκουν στις δικές τους ομόφυλες κλίκες. Στο τέταρτο στάδιο έχουν πλέον αρχίσει να δημιουργούνται ζευγάρια, πράγμα που αλλοιώνει τη δομή των ομάδων συνομηλίκων. Στο τελευταίο στάδιο, στο πέμπτο, σύμφωνα με τον Dunphy, επέρχεται η αργή διάλυση του πλήθους.

#### **2.3.4 Σχολικός εκφοβισμός / θυματοποίηση (bullying)**

Τα περιστατικά εκφοβισμού/θυματοποίησης στο χώρο του σχολείου απασχολούν σήμερα ιδιαίτερος τους επιστημονικούς ερευνητές και έχουν αναγνωριστεί ως μείζον πρόβλημα της σχολικής ζωής. Οι σχετικές μελέτες δείχνουν πως το ποσοστό των μαθητών που γίνονται θύματα εκφοβισμού στο σχολείο κυμαίνεται μεταξύ του 10-30% (Ανδρέου, 2011).

Ο όρος ‘bullying’ παρουσιάστηκε από τον Νορβηγό ερευνητή Dan Olweus για να περιγράψει τις ταπεινώσεις, τις δοκιμασίες, το ξύλο ή τις απειλές που επιβάλλονται από παιδιά ή ομάδες παιδιών σε άλλα παιδιά (Ανδρέου, 2011). Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος συναντάται ως σχολικός εκφοβισμός ή θυματοποίηση. Ο Olweus δίνει τον ορισμό του bullying ως την υποβολή ενός ατόμου (μαθητή) σε αρνητικές πράξεις, επαναλαμβανόμενα και με σταθερή συχνότητα, από άλλους μαθητές. Οι αρνητικές πράξεις μπορεί να εκφράζονται με σωματική επαφή (π.χ. χτύπημα), λεκτικά (π.χ. κοροϊδία) ή με άλλους τρόπους, όπως γκριμάτσες, χειρονομίες και αποκλεισμό από ομαδικές δραστηριότητες (Olweus, 1996). Ο όρος ‘θυματοποίηση’ που χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία εμπεριέχει επίσης το στοιχείο της αλλαγής της ζωής κάποιου προς το χειρότερο, λόγω του ότι κάποια εξωτερική δύναμη επέβαλε αυτές τις δυσμενείς αλλαγές.

Σύμφωνα με τον Farrington η σχολική θυματοποίηση έχει τα εξής χαρακτηριστικά: (α) φυσική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή προσβολή, (β) πρόθεση για φόβο, ανησυχία ή πόνο στο θύμα, (γ) περιλαμβάνει μια ανισορροπία ισχύος με το δυνατότερο παιδί να πιέζει το αδύναμο, (δ) δεν προκαλείται από το θύμα, και (ε) επαναλαμβάνεται από τα ίδια παιδιά για μεγάλο χρονικό διάστημα. Συμπληρωματικά, ο Rigby, τονίζει τη σκοπιμότητα της πρόκλησης βλάβης και το στοιχείο της ευχαρίστησης που αντλεί ο δράστης από τις ενέργειες θυματοποίησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά διαφοροποιούν τη θυματοποίηση από τους κοινούς σχολικούς καυγάδες, όπου εμπλέκονται μαθητές ίσης δύναμης, ικανοί να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Ανδρέου, 2011). Οι μορφές που μπορεί να πάρει η σχολική θυματοποίηση είναι: σωματική επίθεση, σωματικός εκφοβισμός, συναισθηματική θυματοποίηση, σεξουαλική θυματοποίηση, βλάβη προσωπικών αντικειμένων και ηλεκτρονική θυματοποίηση (Turner, Finkelhor, Hamby & Ormrod, 2011).

Επιδημιολογικά στοιχεία για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ελληνικής επικράτειας αναφέρουν ότι: περίπου 1 στους 10 μαθητές υφίσταται συστηματικά θυματοποίηση, περίπου το 10% έχει βιώσει λεκτικό εκφοβισμό μέσω της κοροϊδίας τους τελευταίους 2-3 μήνες, πάνω από το 10% έχει βιώσει λεκτικό εκφοβισμό μέσω σεξουαλικών σχολίων και περίπου 8% των μαθητών κοινωνικό εκφοβισμό μέσω διάδοσης φημών και απομόνωσης. Επίσης από έρευνες διαπιστώνεται ότι 1 στους 2 έχει εκφοβιστεί ή θα εκφοβιστεί κάποια στιγμή στη ζωή του, κάτι που συμπληρώνεται από το αίσθημα ανασφάλειας που δηλώνουν πως νιώθουν στο σχολείο το 45% των αγοριών και το 30% των κοριτσιών. Οι παρατηρήσεις, γενικότερα, και πέρα από την Ελλάδα, δείχνουν ότι υπάρχει μια τάση μείωσης της θυματοποίησης όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού και

η συχνότητα των σωματικών επιθέσεων περιορίζεται. Αυτό υποστηρίζεται και από το γεγονός ότι κατά την εφηβεία χρησιμοποιούνται περισσότερο λεκτικές μορφές θυματοποίησης συγκριτικά με τη σχολική ηλικία, που γίνεται περισσότερο χρήση σωματικών μορφών. Ως προς την ηλικία των θυμάτων, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία είναι μεταξύ των 11 και 13 ετών, ενώ συγκρίνοντας την ηλικία θυτών και θυμάτων, παρατηρείται πως τα θύματα είναι συνήθως μικρότερα, αν και αυτό φαίνεται να ισχύει περισσότερο σε μικρότερες ηλικίες και όχι στο Λύκειο. Αναφορικά με το φύλο, τα κορίτσια φαίνεται να ασκούν, αλλά και να δέχονται πιο έμμεσες μορφές θυματοποίησης (π.χ. διάδοση φημών), ενώ τα αγόρια κυρίως ανοικτές σωματικές και λεκτικές επιθέσεις (Ανδρέου, 2011).

#### **2.3.4.1 Τα χαρακτηριστικά των δραστών και των θυμάτων**

Αναφορικά με το προφίλ των δραστών πράξεων θυματοποίησης στο σχολείο ίσως θα περίμενε κανείς να ακούσει χαρακτηριστικά όπως: κακός μαθητής, κοινωνικά απομονωμένος, δυσπροσάρμοστος, με οικογενειακά προβλήματα, κ.λπ. Τα στοιχεία που δίνουν οι έρευνες ωστόσο, διαφέρουν. Περιγράφουν, δηλαδή, θύτες (κυρίως σχεσιακών επιθέσεων και όχι σωματικών) οι οποίοι εμφανίζουν υψηλές σχολικές επιδόσεις, είναι σωματικά υγιείς, έχουν αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες, υψηλή αυτοεκτίμηση, είναι ικανοποιημένοι από τη σχολική τους ζωή, κάνουν ελάχιστες απουσίες, είναι δημοφιλείς, ενώ έχουν πολύ περιστασιακά προβλήματα διαταρακτικής συμπεριφοράς και είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στη βία. Ακόμα, έρευνες υποστηρίζουν πως είναι ψυχολογικά ισχυροί και παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα κατάθλιψης και άγχους από τα υπόλοιπα παιδιά (Ανδρέου, 2011). Ωστόσο δε λείπουν μελέτες που διαπιστώνουν καταθλιπτική συμπτωματολογία και ελλείμματα στην ψυχοκοινωνική λειτουργία των δραστών που σχετίζονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση, παρορμητικότητα, την αντικοινωνικότητα και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Σε σχέση με τα γονεϊκά τους χαρακτηριστικά, έχει βρεθεί ότι προέρχονται από οικογένειες συνηθισμένες, «μη προβληματικές» (Ανδρέου, 2011), που μπορεί όμως να χαρακτηρίζονται από δυσλειτουργικούς μηχανισμούς, έλλειψη θετικής επικοινωνίας, και συχνά οι πατέρες των θυτών υπήρξαν και οι ίδιοι θύτες στο σχολείο (Κυριακίδης, 2007).

Από την άλλη τα θυματοποιημένα παιδιά χαρακτηρίζονται από εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς όπως: άγχος, φόβος, κατάθλιψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή σχολική επίδοση και σωματικά συμπτώματα (Ανδρέου, 2011). Δείχνουν σιωπηλοί,

ευαίσθητοι και προσεκτικοί, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις είναι μόνοι, χωρίς να έχουν ένα προσωπικό φίλο (Olweus, 1996) . Αυτό που δεν μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα είναι εάν οι δυσλειτουργίες των θυμάτων προηγούνται της θυματοποίησης τους, και γι' αυτό επιλέγονται ως θύματα, ή είναι το αποτέλεσμα της (Κυριακίδης, 2009). Σίγουρα, κάτι που διαδραματίζει κάποιο ρόλο στις ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις είναι τόσο η ηλικία του παιδιού, όσο και η χρονική διάρκεια που υφίσταται τη θυματοποίηση. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και το επίπεδο *ψυχικής ανθεκτικότητας* του παιδιού που λειτουργεί αντισταθμιστικά στις αντιξοότητες (Λεοντοπούλου, 2005). Ανησυχητικό είναι, ωστόσο, ότι το 1/3 των μαθητών που έχουν υποστεί θυματοποίηση μπορεί να υποφέρουν από κλινικά σημαντικά επίπεδα μετατραυματικής διαταραχής stress, δηλαδή μπορεί να αντιμετωπίζουν συμπτώματα που ενδεχομένως να χρήζουν ψυχιατρική ή/και ψυχολογικής υποστήριξης (Κυριακίδης, 2009). Όταν το παιδί υφίσταται θυματοποίηση, συνήθως, οι αντιδράσεις του και η ευαλωτότητα του δεν το βοηθούν να ανταπεξέλθει. Μπροστά στα μάτια των συνομηλίκων φαίνεται ανεπαρκές και ταπεινωμένο, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αλληλεπιδράσει με άλλα παιδιά και να ωθείται σταδιακά στην κοινωνική απομόνωση. Κατ' επέκταση οι επιπτώσεις είναι δυσμενείς τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση όσο και στην ψυχοκοινωνική του προσαρμογή.

#### **2.3.4.2 Λόγοι της θυματοποίησης**

Η αιτιολογική απόδοση της θυματοποίησης βασίζεται κυρίως στα υπάρχοντα θεωρητικά μοντέλα της επιθετικότητας, της παραβατικότητας και της εγκληματικότητας. Προκειμένου να διερευνηθούν οι λόγοι που προκαλούν τέτοιου είδους συμπεριφορές εξετάζονται κοινωνικοί, βιολογικοί, ένδο-ατομικοί, έσω-ομαδικοί, κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες κ.α. Μια δυνατή εξήγηση της θυματοποίησης είναι ως *βιολογική και φυσική διαδικασία* και ως *απόρροια του πολιτισμού*. Μια άλλη, αρκετά ισχυρή εξήγηση, είναι η σύνδεση της με διάφορες *ψυχολογικές και κοινωνικές θεωρίες* όπως το ψυχαναλυτικό μοντέλο, το συμπεριφοριστικό μοντέλο, αλλά και η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura. Επίσης αιτιολογική συνάφεια παρουσιάζεται κατά την εξέταση της λειτουργίας των ομάδων, με τη γνωστή διάκριση των έσω-ομάδων ή ομάδων του «εμείς» και έξω-ομάδων ή ομάδων των «άλλων», που έχουν ως επακόλουθα τις ζώνες αποκλεισμού, μισαλλοδοξίας, εχθρότητας κ.α. Τέλος, ιδιαίτερη αξία δίνεται στην εξέταση των περιβαλλοντικών παραγόντων (π.χ. οικογένεια, θεωρία της Κοινωνικής Κυριαρχίας, βία στα Μ.Μ.Ε και σε ηλεκτρονικές εφαρμογές κ.α.), ως λόγους που ευθύνονται για την καλλιέργεια και την παγίωση θυματοποιητικών συμπεριφορών (Ανδρέου, 2011).

## 2.4 ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Η πλειοψηφία των μαθητών περνά περισσότερες από 40 ώρες την εβδομάδα στο σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι τα συναισθήματα που έχουν οι μαθητές για το σχολείο παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην ποσότητα και την ποιότητα της μάθησης που λαμβάνουν (Hallinan, 2008), όσο και στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και της υγιούς συμπεριφοράς (Samdal et al., 1998). Ανάλογα με την ποιότητα της σχολικής εμπειρίας που λαμβάνει ο μαθητής, αυτό μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα ή παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011).

### 2.4.1 Η επίδραση των συναισθημάτων για το σχολείο

Οι περισσότερες έρευνες για τα συναισθήματα των μαθητών για το σχολείο επικεντρώνονται στην σχολική επιτυχία. Αυτές οι έρευνες αφορούν περισσότερο τους μαθητές τις παιδικής ηλικίας, παρά τους μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών. Ωστόσο όμως και οι έρευνες πάνω σε μεγαλύτερους μαθητές φαίνεται να δείχνουν θετική συσχέτιση μεταξύ σχολικών επιδόσεων και θετικών συναισθημάτων για το σχολείο. Σύμφωνα με αυτές οι μαθητές που τους αρέσει το σχολείο έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες από αυτούς που δεν τους αρέσει. Επίσης τα θετικά συναισθήματα για το σχολείο ενισχύουν την επιθυμία των μαθητών να αποφοιτήσουν, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο αποτελούν έναν από τους πιο ισχυρούς παράγοντες που προβλέπουν τη σχολική διαρροή. Θετική είναι η επίδραση και στα ποσοστά αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Από την άλλη πλευρά οι μαθητές που τρέφουν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο είναι εκείνοι που παρουσιάζουν περισσότερες σχολικές αποτυχίες, αλλά ταυτόχρονα και οι πιο πιθανοί να αναπτύξουν ανθυγιεινές συνήθειες, να παρουσιάσουν ψυχοσωματικά προβλήματα και να βιώσουν χαμηλότερο βιοτικό επίπεδο. Ακόμα οι μαθητές που δεν είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο είναι πιθανότερο να αποξενωθούν από αυτό και να ψάξουν να βρουν χώρους απ' όπου θα μπορούν να επαναστατήσουν απέναντι στη εξουσία του σχολείου. Έτσι εύκολα εισέρχονται σε ομάδες συνομηλίκων που αναπτύσσουν προβληματικές συμπεριφορές όπως το κάπνισμα και την κατανάλωση αλκοόλ (Samdal et al. 1998).

Εννοιολογικά, η ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο συνδέεται με τη γενικότερη ανάπτυξη μιας καλής ποιότητας ζωής. Αυτό το ανάπτυγμα αντανακλάται σε

πληρέστερες συναισθηματικές ανταποκρίσεις όπως η ευτυχία, η χαρά που βιώνει κανείς στο σχολείο και μια αίσθηση του ευ ζην στο σχολικό περιβάλλον. Τέτοιες εμπειρίες στο σχολείο είναι ζωτικής σημασίας για μια υγιή ανάπτυξη του νεαρού ατόμου (Millstein et al., 1993). Εκτός από τις υψηλότερες επιδόσεις, η ικανοποίηση από το σχολείο συνδέεται με θετικότερη αυτό-ιδέα και αυτοεκτίμηση, καλύτερη συμπεριφορά και υψηλότερες προσδοκίες (Βούλγαρης & Ματσαγούρας, 2010)

#### **2.4.2 Παράγοντες της ικανοποίησης των μαθητών στο σχολείο**

Οι παράγοντες που οδηγούν τους μαθητές στη βίωση συναισθημάτων ικανοποίησης από το σχολείο βασίζονται σε ένα μεγάλο βαθμό στα προσωπικά χαρακτηριστικά του καθενός, όπως στην κοινωνικότητα και τις θετικές αξίες τις οποίες υιοθετεί. Επίσης σημαντικά είναι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, των συνομηλίκων και του σχολικού περιβάλλοντος (Perry, 1993). Από τα στοιχεία πρόσφατης έρευνας του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, προκύπτει ότι ο βαθμός στον οποίο οι γονείς ενδιαφέρονται για τα ζητήματα του σχολείου, για τον πρόοδο των παιδιών και για τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν, συνδέεται με την ικανοποίηση που αντλούν οι μαθητές από την εκπαιδευτική διαδικασία (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011).

Επίσης, δείκτη του βαθμού ικανοποίησης από το σχολείο αποτελούν και οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το κλίμα στο σχολείο τους (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011) Καθώς οι μαθητές περνούν ένα πολύ σημαντικό μέρος του χρόνου τους στο σχολείο, η μελέτη του σχολικού κλίματος που επικρατεί σ' αυτό είναι πολύ σημαντική προκειμένου να κατανοηθούν τα συναισθήματα των μαθητών για αυτό.

Πολλές έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν [π.χ. Epstein (1981), Good & Brophy (1986)] έχουν επισημάνει πως η ενεργητική συμμετοχή και η υπευθυνότητα στη σχολική ζωή, καθώς και η καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές αποτελούν χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Επίσης σημαντικοί παράγοντες για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος είναι η συνεκτικότητα, ο προσανατολισμός των εργασιών, η σαφήνεια των κανόνων, η ικανοποίηση και η θετική ενίσχυση από τους καθηγητές (Waxman & Huang, 1998).

Μελετητές βασιζόμενοι σε έρευνες που έγιναν πάνω στη επαγγελματική ικανοποίηση, επιχείρησαν να ερμηνεύσουν αντίστοιχα την ικανοποίηση στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα μ' αυτό το περιεκτικό θεωρητικό μοντέλο των Karasek και Theorell



(1990) αποδεικνύεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αντλείται από: (1) ένα σχετικά υψηλό ποσοστό αυτονομίας και ελέγχου, (2) ένα λογικό επίπεδο απαιτήσεων, και (3) καλή κοινωνική υποστήριξη τόσο από τη διεύθυνση, όσο και από τους συναδέλφους (Samdal et al., 1998). Αντίστοιχα, για τους μαθητές είναι σημαντικό οι κανόνες που θεσπίζονται από το σχολείο να διέπονται από δικαιοσύνη και συνεκτικότητα. Αυτό βοηθάει την προσαρμογή τους και κατ' επέκταση τα συναισθήματα τους για αυτό. Ακολούθως, η αποτελεσματική τάξη πρέπει να έχει πειθαρχία και δομή. Η έλλειψη κανόνων μπορεί να δημιουργήσει ανασφάλεια στους μαθητές και ενόχληση στην τάξη. Αναφορικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών, εκείνοι πρέπει να θέτουν ξεκάθαρους στόχους και σαφείς τις απαιτήσεις τους από τους μαθητές, προκειμένου να εκπληρώσουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Εάν ο μαθητής νιώσει ότι ο εκπαιδευτικός έχει υψηλότερες προσδοκίες από τις δυνατότητες του, είναι πιθανό να βιώσει άγχος, και τα αυξημένα επίπεδα άγχους ευθύνονται για τη μειωμένη ικανοποίηση από το σχολείο. Όπως συμβαίνει με τους ενήλικες, έτσι και για τους μαθητές, είναι σημαντικό να γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές (συναδέλφους) τους. Όταν υπάρχουν θετικά συναισθήματα, και κλίμα συμπάθειας και κατανόησης μεταξύ συμμαθητών, τότε είναι πιθανότερο να αισθάνονται ασφαλείς στο σχολικό περιβάλλον. Διαφορετικά, πιθανά κρούσματα απομόνωσης ή ακόμα και θυματοποίησης θα δημιουργήσουν αρνητική αντίληψη για το σχολείο, με αντίκτυπο τόσο στην υγεία όσο και στη μάθηση (Samdal et al., 1998). Ο θετικές διαπροσωπικές σχέσεις τόσο με τους καθηγητές, όσο και με τους συμμαθητές αποτελούν προστατευτικό παράγοντα για συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011)

Έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων βιώνουν μικρότερα αισθήματα ικανοποίησης από το σχολείο (Hallinan, 2008, Samdal et al., 1998). Παράλληλα με την ηλικία των μαθητών αυξάνονται και οι απαιτήσεις του σχολείου, έτσι είναι πιο πιθανό οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων να νιώθουν μια ασυμφωνία ανάμεσα προσδοκίες και στην ικανότητα τους να τις εκπληρώσουν. Αυτός είναι ένας λόγος που οι μεγαλύτεροι μαθητές βιώνουν περισσότερο άγχος και μικρότερη ικανοποίηση από το σχολείο συγκριτικά με μαθητές μικρότερων τάξεων. Επίσης η αναπτυξιακή φάση στην οποία βρίσκονται (εφηβεία), τους κάνει να βλέπουν το σχολείο με σκεπτικισμό και κριτική. Ακόμα ένας λόγος που παρατηρούνται χαμηλότερα επίπεδα σχολικής ικανοποίησης στους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων είναι γιατί, καθώς έχουν εξοικειωθεί με αυτό και τις απαιτήσεις που έχει, νιώθουν πλέον πλήξη (Samdal et al., 1998).

### 2.4.3 Η πίεση στο σχολείο

Η αντίληψη των μαθητών για την επίδοσή τους στο σχολείο, την πίεση που δέχονται, αλλά κι τις προσδοκίες τους για το μέλλον, αποτελούν σημαντικές συνιστώσες της σχολικής εμπειρίας (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011). Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι για τα παιδιά τα πιο αγχογόνα γεγονότα σχετίζονται με το σχολείο και την επίδοσή τους. Στο χώρο του σχολείου τα προβλήματα άγχους στρέφονται γύρω από πιθανές συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς, δυσκολίες στις σχέσεις με τους συμμαθητές, και δυσκολίες γενικά με τη μάθηση και τις εξετάσεις (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004).

Οι λόγοι, σύμφωνα με τον Γκότοβο (1990α), που ο μαθητής δέχεται πιέσεις για την επίτευξη επίδοσης στο σχολείο είναι δύο. Ο πρώτος είναι γιατί είναι σε θέση να προβλέψει τις συνέπειες της χαμηλής επίδοσης και γενικά της αδυναμίας του να εξασφαλίσει την επιθυμητή στάθμη (π.χ. γνώμες του δασκάλου, των συμμαθητών, των γονέων κ.λπ.) και τις ευνοϊκές συνέπειες της υψηλής επίδοσης. Έτσι στην προσπάθειά του να αποφύγει τις δυσμενείς επιπτώσεις πιέζεται ισχυρά για την επίτευξη υψηλής επίδοσης. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι ο μαθητής που προσπαθεί να φέρει υψηλή επίδοση είναι αναγκασμένος να αντιμετωπίζει τους συνδικδικητές του ίδιου 'αγαθού' και να συγκρουστεί μαζί τους προκειμένου να εξασφαλίσει τα προνόμια του (π.χ. ανώτατες σπουδές, κοινωνικό κύρος).

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η προσωπική αντίληψη που έχουν οι μαθητές για την επίδοσή τους στο σχολείο συνδέεται με τη γενικότερη ικανοποίησή τους από τη ζωή και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι η πραγματική επίδοσή τους επί τη βάση αντικειμενικών κριτηρίων όπως οι βαθμοί τους στις εξετάσεις. Από την άλλη, η πίεση που αναφέρουν οι μαθητές ότι δέχονται από το σχολείο σχετίζεται λιγότερο με προσωπικά τους χαρακτηριστικά και περισσότερο με παράγοντες του σχολικού και οικογενειακού τους περιβάλλοντος, όπως είναι το επίπεδο απαιτήσεων και οι προσδοκίες των γονιών (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011). Υψηλότερα επίπεδα άγχους παρατηρούνται κατά το στάδιο της μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συχνά αναφέρονται από τους μαθητές η αίσθηση αβεβαιότητας και δυσαρέσκειας που νιώθουν λόγω του περίπλοκου προγράμματος, των πολλών ωρών, του περίπλοκου συστήματος βαθμολόγησης και της ποσότητας των εργασιών (Murberg & Bru, 2007, Torsheim & Wold, 2001).

Το υψηλό άγχος εξ' αιτίας του σχολείου μπορεί να προκαλέσει σωματικά ψυχολογικά συμπτώματα. Η παρουσία πονοκεφάλων, κοιλιακού άλγους και μυοσκελετικών πόνων είναι συχνό φαινόμενο κατά την φάση της πρώιμης εφηβείας και σχετίζονται το άγχος λόγω του σχολείου (Torsheim & Wold, 2001). Ακόμα το στρες λόγω του σχολείου φαίνεται να συνδέεται και με την εμφάνιση νευρωτισμών στα πλαίσια των σωματικών συμπτωμάτων (Murberg & Bru, 2007).

#### **2.4.4 Στάσεις, προσδοκίες και σχολική επίδοση υπό την επίδραση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης**

Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο Κεφάλαιο, το αποτελεσματικό σχολικό κλίμα είναι δυνατόν να επηρεάσει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στην επίδοση των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό από την κοινωνικοοικονομική προέλευση τους. Ωστόσο, η δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να ακολουθήσουν κάποια κατεύθυνση σπουδών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εξαρτάται κατά ένα μεγάλο βαθμό και από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας. Μια σειρά ερευνών έχει δείξει ότι τα κοινωνικό-οικονομικά και κοινωνικό-πολιτιστικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού προσδιορίζουν τη σχολική ζήτηση και τις προσδοκίες, και αυτά είναι η αιτία των αντιλήψεων που έχουν οι γονείς και οι μαθητές για την αγωγή και τους εκπαιδευτικούς.

Τα άτομα φαίνεται να ορίζουν τις προσδοκίες τους αναφορικά με τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν. Κατά τη σύγκριση των επιθυμιών που εκφράζουν οι γονείς, τη στιγμή του προσανατολισμού του παιδιού τους, σχετικά με τη συνέχιση των σπουδών του και τη σχολική επιτυχία του, διαπιστώνεται ότι οι υποβαθμισμένες κοινωνικές κατηγορίες εκφράζουν επιθυμίες που είναι κατώτερες από τις σχολικές δυνατότητες των παιδιών τους, ενώ οι ευνοημένες κοινωνικές ομάδες αποβλέπουν σε πολύ ανώτερους στόχους.

Τα παιδιά (κυρίως μικρότερης ηλικίας) αναλόγως με την κοινωνική τους καταγωγή έχουν την αντίστοιχη οπτική. Τα παιδιά των λαϊκών τάξεων αναγνωρίζουν μόνο τη νοησιαρχική λειτουργία του σχολείου, των εργατών υιοθετούν μια ενεργητική τυποποίηση που υποδηλώνει κάποια απαίτηση, και των ιδιωτικών υπαλλήλων μια παθητική τυποποίηση, με τη μορφή της προσδοκίας. Τα παιδιά των τεχνικών και μικροεμπόρων εκδηλώνουν στάση «αρνητικής εμπιστοσύνης» και τα παιδιά των ανώτερων στελεχών και ελεύθερων επαγγελματιών διατηρούν μια, γενικά, δύσκολη σχέση με το σχολείο.

Επίσης έρευνες έχουν δείξει ότι «οι καλοί μαθητές των καλών Λυκείων» ενδιαφέρονται για την αποτελεσματικότητα του καθηγητή. Από την άλλη, οι μαθητές επαγγελματικών Λυκείων αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως ένα σύνολο από πολλές συναντήσεις με διαφορετικές προσωπικότητες, λίγο ή πολύ επιεικείς ή αυστηρές, ευδιάθετες ή δύσθυμες, οι οποίες αποκτούν αυτά τα χαρακτηριστικά, πριν απ' όλα, από την ικανότητα τους να επιβάλλουν την πειθαρχία. Σε έρευνες, επίσης, σε μαθητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης, μεγάλο ποσοστό εκφράζει φόβους για την επαγγελματική του αποκατάσταση. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι επικρατεί κλίμα αβεβαιότητας για το μέλλον, μεταξύ των εφήβων, σχετικά με το τί θα τους προσφέρουν οι σπουδές τους, και για τους μαθητές τεχνικής εκπαίδευσης, εάν θα βρουν εργασία που θα ανταποκρίνεται στο δίπλωμά τους (Postic, 1995).

## 2.5 ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν, σε αντίστοιχα θεματικά πεδία με την παρούσα έρευνα, προσπαθώντας να σκιαγραφήσουν το προφίλ των μαθητών στο σχολείο, τις σχέσεις που αναπτύσσουν, τις στάσεις και τις προσδοκίες τους

Τα αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2010 στη Γερμανία, έδειξαν ότι σε μαθητές ηλικίας 11-12 ετών, αυτό που τους αρέσει περισσότερο στο σχολείο είναι *οι φίλοι* σε ποσοστό 63%, ακολουθεί *το καλό κλίμα στην τάξη* σε ποσοστό 43% και το 39% των μαθητών αισθάνεται ικανοποιημένο από *το σχολείο όταν παίρνει καλούς βαθμούς*. Ως προς αυτά που δεν τους ικανοποιούν στο σχολείο, το 56% απάντησε πως είναι *τα βαρετά μάθημα* και το 55%, *όταν οι καθηγητές είναι άδικοι* (Maschke & Stecher, 2010).

Η μελέτη του James S. Coleman, που παρουσιάστηκε το 1962, θεωρείται κλασική αναφορικά με τους παράγοντες που καθορίζουν το ατομικό κύρος και τη συμμετοχή του ατόμου σε υψηλού κύρους ομάδες μεταξύ μαθητών Λυκείου (Cole & Cole, 2002). Στην ερώτηση του «τι χρειάζεται κανείς για να γίνει μέλος του κυρίαρχου πλήθους στο σχολείο αυτό;» περιλαμβάνονται τα στοιχεία εκείνα που κάνουν κάποιων δημοφιλή και αγαπητό στην τάξη. Τα ευρήματα εκείνης της έρευνας έκλιναν στο πρότυπο του μαθητή που κυριαρχεί η *καλή προσωπικότητα*, και ακολουθούσαν η *καλή φήμη*, *καλός αθλητής*, *όμορφος*, *καλοντυμένος* και με *υψηλές επιδόσεις* στο σχολείο για τα αγόρια, και η

*εμφάνιση, τα ρούχα και η καλή φήμη για τα κορίτσια (Cole & Cole, 2002). Αναφορικά με τα ευρήματα της σύγχρονης έρευνας σε γερμανόφωνο πληθυσμό, αυτό που κάνει κάποιον αγαπητό στους συμμαθητές της τάξης του είναι κυρίως η θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές του. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ίδια έρευνα, η οποία έχει γίνει και σε μικρότερους μαθητές, παρουσιάζει μια πτωτική τάση, όσο η ηλικία αυξάνεται, σε αξίες που κάνουν κάποιον δημοφιλή, όπως είναι η θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές, οι υψηλές επιδόσεις, η καλή σχέση με το άλλο φύλο. Αντίθετα, αυξάνεται, ταυτόχρονα με την ηλικία, η τάση να θεωρούν κάποιον δημοφιλή όταν αυτός παρουσιάζει στάση αντίστασης, όπως αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές (Maschke & Stecher, 2010).*

Ως προς την εκτίμηση των ενδο-μαθητικών σχέσεων, από τους ίδιους τους μαθητές, αυτή μπορεί να αποτελέσει δείκτη της ομοιογένειας (ή της ανομοιογένειας) της μαθητικής κουλτούρας. Σε ελληνική έρευνα που διενεργήθηκε κατά τα έτη '93-'94 οι μαθητές, οι οποίοι είχαν ηλικίες από 11 έως 17 ετών, αξιολογούν θετικά τόσο τις σχέσεις μεταξύ τους, όσο την αντίληψη τους για το βαθμό αλληλεγγύης που υπάρχει στην τάξη τους. Ο έλεγχος διαφοροποίησης ως προς το φύλο, την ηλικία και το κοινωνικοοικονομικό στρώμα έδειξε γενικά σχετική ομοιογένεια. Μικρές διαφορές βρέθηκαν ως προς την ηλικία και το φύλο, όπου διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια, καθώς και οι μικρότερες ηλικίες αξιολογούν θετικότερα τις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών (Γκότοβος, 1996). Σε έρευνα του 2010, που συμμετείχε πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα 4.944 εφήβων μαθητών, για τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, παρατηρείται μείωση της ικανοποίησης των εφήβων μαθητών από τη σχέση τους με τους συμμαθητές τους όσο μεγαλώνουν, αλλά αυξημένο το ποσοστό ικανοποίησης των αγοριών σε σύγκριση με τα κορίτσια. Επίσης το ποσοστό ικανοποίησης παρατηρείται ότι σταδιακά μειώνεται συγκριτικά με προηγούμενα έτη, όπου είχαν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες έρευνες. Το 2002 το ποσοστό ικανοποίησης από τις διαμαθητικές σχέσεις ήταν στο 74,9%, το 2006, στο 66,8% και το 2010 στο 60,3% (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011). Αντίστοιχα, στη Γερμανία οι μαθητές θεωρούν πως μάλλον υπάρχει κλίμα συνεργασίας, παρά κλίμα ανταγωνισμού (ωστόσο η πλειοψηφία του δείγματος είναι κάτω των 12) (Maschke & Stecher, 2010).

Αναφορικά με τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών-καθηγητών, διαχρονικές έρευνες εμφανίζουν αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των μαθητών από τη σχέση τους με τους καθηγητές και την ηλικία τους. Στην έρευνα του Γκότοβου (1996), διαπιστώθηκε ότι οι μικρότεροι μαθητές αξιολογούν θετικότερα τη φιλική στάση του καθηγητή συγκριτικά με τους μεγαλύτερους, τα κορίτσια αρνητικότερα

την αρνητική στάση του καθηγητή, ενώ η κοινωνική προέλευση δεν παίζει ρόλο. Ομοίως, σήμερα ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από τις σχέσεις με τους καθηγητές φαίνεται να μειώνεται με την ηλικία (από 71% στους 11χρονους, σε 35,2% στους 15χρονους), και ένας στους δύο δηλώνει ικανοποιημένος. Ακόμα το 3,3% των μαθητών θεωρεί ότι οι καθηγητές τους έχουν κακή γνώμη για την επίδοσή τους (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011). Ομοίως, στη γερμανόφωνη έρευνα του 2010, οι μαθητές υποστηρίζουν πως οι σχέσεις τους με τους καθηγητές δεν είναι τόσο ικανοποιητικές σε προσωπικό επίπεδο, υπάρχει όμως σε πολλές περιπτώσεις πνεύμα καλής συνεργασίας και κατανόησης. Ως προς την αρνητική αντιμετώπιση και προκατάληψη από μεριάς των καθηγητών, οι μεγαλύτεροι μαθητές το νιώθουν σε μικρότερο βαθμό από τις μικρότερες τάξεις (Maschke & Stecher, 2010). Από την άλλη πλευρά έρευνες έχουν δείξει ότι παρατηρούνται τάσεις επιθετικής συμπεριφοράς από μαθητές απέναντι σε (συγκεκριμένους, συνήθως) καθηγητές. Επιδημιολογικά, πιο επιθετική τάση παρουσιάζουν τα αγόρια, οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ η κοινωνική προέλευση δεν φαίνεται να επιδρά (Γκότοβος, 1996).

Τα ευρήματα τις έρευνας των Maschke και Stecher αναφορικά με τη θυματοποίηση και τις μορφές βίας που συναντά κανείς στο σχολείο έδειξαν ότι το 12% των αγοριών το έχουν δει στο σχολείο πολλές φορές μέσα σε διάστημα ενός μήνα. Με την ίδια συχνότητα, το 18% το έχουν βρίσει ή κοροϊδέψει, το 6% του καταστρέφουν σκοπίμως πράγματα και στο 5% αποσπών κάτι με βίαιο τρόπο. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τα κορίτσια είναι αρκετά χαμηλότερα, και επίσης παρατηρείται μείωση των κρουσμάτων με την αύξηση της ηλικίας κάτι που επαληθεύεται από αρκετές συναφείς έρευνες (Γκότοβος, 1996, Ανδρέου, 2011).

Κατά τη μέτρηση των συναισθημάτων που δημιουργεί η φοίτηση στο σχολείο στους μαθητές, τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές βιώνουν συναισθήματα *απογοήτευσης, φόβου και ντροπής, αλλά σε χαμηλό βαθμό*. Σε κάπως μεγαλύτερο βαθμό, το σχολείο τους κάνει να αισθάνονται *κοινωνικά δραστήριοι*, κυρίως λόγω της συναναστροφής με φίλους (το 60% των μαθητών απάντησε θετικά) και τέλος, τα συναισθήματα που προκαλεί η φοίτηση στο σχολείο στους μαθητές, κατά κύριο λόγο, είναι *αυτοπεποίθησης*, αφού τους κάνει να νιώθουν δημιουργικούς και πετυχημένους (Maschke & Stecher, 2010). Στην Ελλάδα σήμερα, σε ερώτηση για το *πώς νιώθουν για το σχολείο*, 2 στους 3 εφήβους δηλώνουν ικανοποιημένοι από το σχολείο, ποσοστό όμως που μειώνεται σημαντικά όσο αυξάνεται η ηλικία (83% οι 11χρονοι, 57,6% οι 13χρονοι και

49% οι 15χρονοι). Επίσης, σημαντικά μεγαλύτερο εμφανίζεται το ποσοστό το κοριτσιών που δηλώνουν ικανοποιημένα από το σχολείο συγκριτικά με τα αγόρια. Η ίδια έρευνα εμφανίζει μείωση του βαθμού ικανοποίησης, από το 1998, κατά 10% (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011). Αναφορικά με την πίεση που αισθάνονται οι μαθητές λόγω του σχολείου, τα ποσοστά των εφήβων σήμερα είναι σημαντικά αυξημένα σε σχέση με παλαιότερα. Χαρακτηριστικά ο μέσος όρος των μαθητών που δήλωναν πως νιώθουν πίεση λόγω των σχολικών τους υποχρεώσεων το 1998 ήταν 36,3% και σήμερα 1 στους 2 εφήβους (50,4%), είτε είναι αγόρι, είτε κορίτσι νιώθει στρες λόγω του σχολείου (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011).

Όσον αφορά τις προσδοκίες που έχουν οι μαθητές από το σχολείο, δηλαδή ποια εφόδια που τους δίνει το σχολείο θεωρούν ότι θα τους ωφελήσουν, οι μαθητές της γερμανικής έρευνας παρουσίασαν την εξής εικόνα: Ως ποιο σημαντικά εφόδια έκριναν τα *εκπαιδευτικά* (π.χ. καλοί βαθμοί, καλό απολυτήριο, καλή προετοιμασία για της εξετάσεις). Επίσης αρκετά σημαντικά θεωρούν τα εφόδια που τους δίνει το σχολείο, τα οποία θα αποτελέσουν γι' αυτούς *ισχυρές βάσεις για το μέλλον* (π.χ. να μπορούν να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους). Τέλος, παρατηρείται ότι εφόδια που θα τους καταστήσουν *ικανούς πολίτες* (π.χ. κατανόηση της πολιτικής), εφόδια που χαρακτηρίζουν τη *νεανική κουλτούρα* και εφόδια για μια *μουσική παιδεία*, δεν είναι σημαντικά για τους μαθητές (Maschke & Stecher, 2010).

Στη μελέτη των Maschke και Stecher έγινε επίσης έρευνα για τις τακτικές που ακολουθούν οι μαθητές ώστε να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του σχολείου. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών θεωρεί ικανότερο μέσο για να ανταπεξέλθει το να είναι *κανείς επιμελής με τα μαθήματα του* και ακολουθεί, το να έχει *ορισμένη προσωπικότητα*. Το να προσπαθεί *κανείς να διατηρεί καλές σχέσεις συνεργασίας* με τους συμμαθητές και τους διδάσκοντες, θεωρείται σημαντικό αλλά σε χαμηλό βαθμό. Αρκετά σημαντικά είναι τα ποσοστά των μαθητών που θεωρούν επιτυχή τη χρήση *πλάγιων μεθόδων*, όπως να δείχνουν στον καθηγητή ότι είναι επιμελείς (70%) και να μην τους τσακώνουν *αδιάβαστους* (66%).

### 3. ΜΕΘΟΔΟΣ

#### 3.1 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί το πλαίσιο της σχολικής ζωής μαθητών που φοιτούν στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λύκειο). Ειδικότεροι στόχοι που προέκυψαν παρουσιάζονται μέσα από μια σειρά κλιμάκων που εξετάζουν:

- (1) Την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο, η οποία αξιολογείται μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα: *«Τί είναι αυτό που σου αρέσει στο σχολείο;»* - *«Τί είναι αυτό που δεν σου αρέσει στο σχολείο;»*.
- (2) Το πρότυπο του αγαπητού μαθητή μέσα από το ερώτημα: *«Τί πιστεύεις ότι πρέπει να κάνει κανείς για να είναι αγαπητός στην τάξη σου;»*.
- (3) Το κοινωνικό κλίμα της τάξης, που περιλαμβάνει αξιολόγηση: (α) των σχέσεων μεταξύ μαθητών – καθηγητών, (β) των σχέσεων μεταξύ συμμαθητών και (γ), της συχνότητας περιπτώσεων *σχολικής θυματοποίησης*.
- (4) Τα συναισθήματα που προκαλεί η φοίτηση στους μαθητές.
- (5) Τις προσδοκίες των μαθητών από το σχολείο μέσω του ερωτήματος: *«Πόσο σημαντικά είναι για σένα τα εφόδια που δίνει το σχολείο;»*.
- (6) Και τέλος, εξετάζονται οι στρατηγικές που κρίνουν οι μαθητές ως επιτυχείς προκειμένου να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου.

Επιπροσθέτως, στόχος της έρευνας είναι να εξεταστεί η σχέση των παραπάνω κλιμάκων με μια σειρά δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία, τάξη φοίτησης, γενικός βαθμός προόδου προηγούμενης τάξης, τύπος Λυκείου, επάγγελμα πατέρα, επάγγελμα μητέρας, εκπαίδευση πατέρα, εκπαίδευση μητέρας, μηνιαίο εισόδημα οικογένειας).

#### 3.2 ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 515 μαθητές/-τριες οι οποίοι φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2010-2011 σε δημόσια Λύκεια του νομού Θεσπρωτίας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά, 249 αγόρια (48,3%) και 266 κορίτσια (51,7%). Το δείγμα προήλθε από τέσσερα Ενιαία Λύκεια (64,7%) και τρία Επαγγελματικά Λύκεια (35,3%). Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν τα δύο Ενιαία Λύκεια και το ΕΠΑ.Λ Ηγουμενίτσας, το Ενιαίο Λύκειο και το ΕΠΑ.Λ Παραμυθιάς καθώς και το Ενιαίο Λύκειο και το ΕΠΑ.Λ Φιλιατών. Ο μαθητικός πληθυσμός που συμμετείχε προέρχεται και από τις



τρεις τάξεις, με σχετική υποεκπροσώπηση της Γ' Λυκείου λόγω βεβαρυμμένου προγράμματος, με τα εξής ποσοστά: 36,1% της Α' Λυκείου με 186 μαθητές, 53,8% της Β' Λυκείου με 277 μαθητές και 10,1% της Γ' Λυκείου με 52 μαθητές. Το ηλικιακό πεδίο των μαθητών/-τριών κυμαίνεται από 15 έως 25 ετών, με μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης των μαθητών που γεννήθηκαν το 1994 ( 17 ετών) με 48,7%.

Σχετικά με τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών/-τριών, λαμβάνοντας υπόψη το γενικό βαθμό ελέγχου προόδου της προηγούμενης τάξης, αυτές εμφανίζουν τα ακόλουθα ποσοστά: με βαθμό από 10 έως 12,4 μετρήθηκαν 54 μαθητές (10,5%), από 12,5 έως 15,4 μετρήθηκαν 168 μαθητές (32,6%), από 15,5 έως 18,4 μετρήθηκαν 205 μαθητές (39,8%), ενώ με βαθμό από 18,5 έως 20 μετρήθηκαν 85 (16,5%). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται αναλυτικότερα η σύνθεση του δείγματος των μαθητών και μαθητριών ως προς τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά.

**Πίνακας 3.1** Κατανομή του δείγματος (N=515) ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

| <b>Δημογραφική Κατηγορία</b> | <b><i>n</i></b> | <b>%</b> |
|------------------------------|-----------------|----------|
| <b>Φύλο</b>                  |                 |          |
| Αγόρια                       | 249             | 48,3     |
| Κορίτσια                     | 266             | 51,7     |
| <b>Έτος γέννησης</b>         |                 |          |
| 1986                         | 1               | 0,2      |
| 1989                         | 1               | 0,2      |
| 1990                         | 4               | 0,8      |
| 1991                         | 14              | 2,7      |
| 1992                         | 19              | 3,7      |
| 1993                         | 55              | 10,7     |
| 1994                         | 251             | 48,7     |
| 1995                         | 162             | 31,5     |
| 1996                         | 2               | 0,4      |
| Δεν απάντησαν                | 6               | 1,2      |
| <b>Τύπος Λυκείου</b>         |                 |          |
| ΕΠΑ.Λ.                       | 182             | 35,3     |
| Ενιαίο Λύκειο                | 333             | 64,7     |
| <b>Τάξη φοίτησης</b>         |                 |          |
| Α' Λυκείου                   | 186             | 36,1     |
| Β' Λυκείου                   | 277             | 53,8     |
| Γ' Λυκείου                   | 52              | 10,1     |
| <b>Βαθμός</b>                |                 |          |
| 10 – 12,4                    | 54              | 10,5     |
| 12,5 – 15,4                  | 168             | 32,6     |
| 15,5 – 18,4                  | 205             | 39,8     |
| 18,5 – 20                    | 85              | 16,5     |
| Δεν απάντησαν                | 3               | 0,6      |

### 3.3 ΜΕΣΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερευνητικό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μια σειρά ερωτήσεων που στοχεύουν να εξασφαλίσουν πληροφορίες σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τα υποκείμενα τις έρευνας. Αντικείμενο των ερωτήσεων είναι να προκαλέσουν εκείνες τις απαντήσεις που εκφράζουν με τη μεγαλύτερη δυνατή πληρότητα τις απόψεις των υποκειμένων πάνω στο προς μελέτη πρόβλημα (Κόμης, χ.χ.). Η κατασκευή του παρόντος ερωτηματολογίου βασίστηκε σε ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σε μια μεγάλης κλίμακας έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Βόρειας Ρηνανίας-Βεστφαλίας υπό την αιγίδα του Siegener Zentrum του Πανεπιστημίου Siegen, της Γερμανίας, και παρουσιάζεται στο βιβλίο των Sabine Maschke και Ludwig Stecher (2010) με τίτλο *“In der Schule”*. Όπου κρίθηκε απαραίτητο, οι ερωτήσεις αναπροσαρμόστηκαν στα δεδομένα της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας.

#### 3.3.1 Σύνθεση του ερευνητικού ερωτηματολογίου

Το σώμα του ερωτηματολογίου αποτελείται από την ενότητα που καλύπτει τα δημογραφικά στοιχεία του/της μαθητή/-τριας και από εννέα κλίμακες που αξιολογούν διαφορετικές πτυχές της σχολικής ζωής. (1,2) Οι δύο πρώτες αξιολογούν, θετικά στη μια περίπτωση και αρνητικά στην άλλη, την ικανοποίηση των μαθητών από το σημερινό σχολείο, (3) στην τρίτη γίνεται μια απόπειρα αποτύπωσης των προτύπων των μαθητών, στη συνέχεια (4,5,6) στην τέταρτη, πέμπτη και έκτη κλίμακα αξιολογείται το κοινωνικό κλίμα και οι διαπροσωπικές σχέσεις της τάξης, (7) στην έβδομη αξιολογούνται τα συναισθήματα που προκαλεί η φοίτηση στους μαθητές, (8) η όγδοη κλίμακα αξιολογεί τις επιθυμητές προσδοκίες από το σχολείο και τέλος, (9) η ένατη, τις στρατηγικές που ακολουθούν οι μαθητές προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου.

##### 3.3.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

Οι πρώτες δέκα ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία του/της μαθητή/-τριας και συγκεκριμένα στο φύλο, το έτος γέννησης, τον τύπο Λυκείου που φοιτούν (Ενιαίο ή ΕΠΑ.Λ), την τάξη φοίτησης, το γενικό βαθμό προόδου της προηγούμενης χρονιάς, τα επαγγέλματα του πατέρα και της μητέρας, την εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας και τέλος το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας. Οι ερωτήσεις ήταν κυρίως κλειστού τύπου, εκτός από το έτος γέννησης και το επάγγελμα γονέων, που ήταν

ανοιχτού τύπου. Στην περίπτωση των επαγγελμάτων, στη συνέχεια έγινε κωδικοποίηση σύμφωνα με τη ΣΤΕΠ-92 (Στατιστική Ταξινόμηση Επαγγελμάτων). Οι τελευταίες 5 ανεξάρτητες μεταβλητές συμπτύχθηκαν και δημιουργήθηκε μια νέα σύνθετη μεταβλητή με την οποία περιγράφεται το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο του μαθητή.

### **3.3.1.2 Κλίμακες 1 & 2: Ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο**

Σχετικά με τη στάση τους απέναντι στο σχολείο, οι μαθητές ερωτήθηκαν *τί είναι αυτό που τους αρέσει στο σχολείο και τί είναι αυτό που δεν τους αρέσει στο σχολείο*. Οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν μέχρι τρεις ερευνητικές προτάσεις-απαντήσεις, ανάμεσα σε 12 και 15 στις δύο κλίμακες αντίστοιχα, ως αυτές που τους εκφράζουν περισσότερο. Και στις δύο κλίμακες υπήρχε μια επιπλέον επιλογή (13<sup>η</sup> και 16<sup>η</sup> απάντηση αντίστοιχα), η οποία ήταν ανοιχτού τύπου, δηλαδή έδινε στο/στη μαθητή/-τρια τη δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα, προσθέτοντας ενδεχομένως μια παράμετρο που είχε παραληφθεί.

### **3.3.1.3 Κλίμακα 3: Χαρακτηριστικά δημοφιλούς μαθητή**

Η κλίμακα περιλαμβάνει 14 ερευνητικές προτάσεις- απαντήσεις στο ερώτημα που τίθεται: «*Τί πιστεύεις ότι πρέπει να κάνει κανείς για να είναι αγαπητός στην τάξη του*». Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε κλίμακα τεσσάρων σημείων τύπου Likert (ισχύει, μάλλον ισχύει, μάλλον δεν ισχύει, δεν ισχύει) την προσωπική τους άποψη για την αλήθεια της κάθε πρότασης. Οι προτάσεις είναι είτε θετικά, είτε αρνητικά διατυπωμένες ώστε διατηρούν μια πνευματική εγρήγορση στο υποκείμενο κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Οι 14 ερευνητικές προτάσεις υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax και κριτήριο Kaiser. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διατηρήθηκαν οι 12 από τις 14 προτάσεις οι οποίες φόρτιζαν σε τέσσερις παράγοντες (υποκλίμακες) με ιδιοτιμές > 1 (βλ. Πίνακα 2). Οι 2 προτάσεις θεωρήθηκε σκόπιμο να απομακρυνθούν, γιατί δεν φόρτιζαν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα. Ο έλεγχος KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας, καθώς η τιμή του ήταν ,750 (>,50: ικανοποιητική τιμή). Το κριτήριο της σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett Test of Sphericity) ήταν στατιστικώς σημαντικό,  $\chi^2 = 1669,548$ ,  $p = ,000$ . Το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 65,758%.

Πιο αναλυτικά στο ερώτημα “*τί πρέπει να κάνει κανείς για να είναι αγαπητός στην τάξη του*”, η πρώτη υποκλίμακα αφορά στο να παρουσιάζει κανείς γενικά υψηλές επιδόσεις

(6 προτάσεις, ιδιοτιμή = 3,54, Cronbach's  $\alpha$  = ,80), η δεύτερη υποκλίμακα, στην *αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές* (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,69, Cronbach's  $\alpha$  = ,71), η τρίτη υποκλίμακα στην *καλή σχέση με το άλλο φύλο* (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,63, Cronbach's  $\alpha$  = ,83) και η τέταρτη υποκλίμακα στη *θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές* (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,04, Cronbach's  $\alpha$  = ,36).

**Πίνακας 3.2** Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας 3: «Τί πρέπει να κάνει κανείς για είναι αγαπητός στην τάξη του»

|   | Παράγοντες |      |      |      |
|---|------------|------|------|------|
|   | 1          | 2    | 3    | 4    |
| Για να είναι κανείς αγαπητός στην τάξη σου πρέπει να είναι καλός στα αθλήματα                       | ,768       |      |      |      |
| Για να είναι κανείς αγαπητός στην τάξη σου πρέπει να τα πηγαίνει καλά με την τεχνολογία (γνώση Η/Υ) | ,730       |      |      |      |
| Για να είναι κανείς αγαπητός στην τάξη σου πρέπει να είναι οικονομικά ευκατάστατος                  | ,706       | ,308 |      |      |
| Για να είναι κανείς αγαπητός στην τάξη σου πρέπει να παίρνει καλούς βαθμούς                         | ,698       |      |      |      |
| Για να είναι κανείς αγαπητός στην τάξη σου πρέπει να υπερέχει σωματικά                              | ,619       | ,478 |      |      |
| Για να είναι κανείς αγαπητός στην τάξη σου πρέπει να φοράει ρούχα της μόδας (trendy)                | ,542       | ,404 |      |      |
| Για να είναι κανείς αγαπητός στην τάξη σου πρέπει να εκνευρίζει τον καθηγητή/τρια του               |            | ,837 |      |      |
| Για να είναι κανείς αγαπητός στην τάξη σου πρέπει να μην του αρέσει τίποτα στον/στην καθηγητή/-τρια |            | ,803 |      |      |
| Για να είναι κανείς αγαπητός στην τάξη σου πρέπει να τα πηγαίνει καλά με τα κορίτσια                |            |      | ,912 |      |
| Για να είναι κανείς αγαπητός στην τάξη σου πρέπει να τα πηγαίνει καλά με τα αγόρια                  |            |      | ,908 |      |
| Για να είναι κανείς αγαπητός στην τάξη σου πρέπει να βοηθάει τους συμμαθητές του                    |            |      |      | ,850 |

|  |        |        |        |       |
|--|--------|--------|--------|-------|
| Για να είναι κανείς αγαπητός στην τάξη σου πρέπει να είναι πάντα ευγενικός/ευχάριστος με τους συμμαθητές του |        |        |        | ,681  |
| Ιδιοτιμή   | 3,536  | 1,691  | 1,626  | 1,038 |
| Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης  | 29,469 | 14,094 | 13,546 | 8,649 |

**Σημείωση:** Παράγοντας 1= Υψηλές επιδόσεις. Παράγοντας 2=Αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές. Παράγοντας 3=Καλή σχέση με το άλλο φύλο. Παράγοντας 4=Θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές

### 3.3.1.4 Κλίμακα 4: Κοινωνικό κλίμα. Σχέσεις μεταξύ μαθητών-καθηγητών

Στην τέταρτη, όπως και στην πέμπτη και έκτη κλίμακα μελετάται το *κοινωνικό κλίμα* στο σχολείο. Οι ερωτήσεις της τέταρτης κλίμακας αξιολογούν τις σχέσεις μεταξύ μαθητών – καθηγητών. Περιλαμβάνει 8 προτάσεις στις οποίες τα υποκείμενα κλήθηκαν να σημειώσουν σε κλίμακα τεσσάρων σημείων, τύπου Likert (ισχύει, μάλλον ισχύει, μάλλον δεν ισχύει, δεν ισχύει) κατά πόσο οι προτάσεις αυτές *αποδίδουν την καθημερινότητα της τάξης τους*. Οι 8 προτάσεις υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax και κριτήριο Kaiser. Διατηρήθηκαν και φόρτιζαν σε τρεις παράγοντες με ιδιοτιμές >1 (βλ. Πίνακα 3). Ο έλεγχος KMO επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας, καθώς η τιμή του ήταν ,66 (> ,50) και το κριτήριο σφαιρικότητας του Bartlett βρέθηκε στατιστικά σημαντικό,  $\chi^2 = 523,49$ ,  $p = ,000$ . Το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 59,91%.

Από τους τρεις παράγοντες, οι οποίοι συνιστούν τρεις υποκλίμακες, ο πρώτος περιλαμβάνει προτάσεις που περιγράφουν *καλή σχέση και πνεύμα συνεργασίας μεταξύ μαθητών – καθηγητών* (4 προτάσεις, ιδιοτιμή = 2,22 , ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης = 27,73 , Cronbach's  $\alpha = ,65$ ), ο δεύτερος αφορά στην *κακή αντιμετώπιση των μαθητών από τους καθηγητές* (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,57 , ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης = 19,62 , Cronbach's  $\alpha = ,69$ ) και τέλος, ο τρίτος παράγοντας περιγράφει *καλή σχέση μεταξύ μαθητών – καθηγητών σε προσωπικό επίπεδο* (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,01 , ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης = 12,56 , Cronbach's  $\alpha = ,38$ )

**Πίνακας 3.3** Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας 4: «Κοινωνικό κλίμα. Σχέσεις μαθητών - καθηγητών»

|  | Παράγοντες |        |        |
|--|------------|--------|--------|
|  | 1          | 2      | 3      |
| Οι καθηγητές/τριες μας είναι πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί μας κάτι, όταν αυτό δε μας αρέσει                             | ,712       |        |        |
| Με τους περισσότερους καθηγητές/τριες συμφωνούμε   | ,712       |        |        |
| Σ' αυτό το σχολείο οι περισσότεροι καθηγητές/τριες σε παίρνουν στα σοβαρά  | ,665       |        |        |
| Οι καθηγητές/τριες μάς ζητούν συχνά τη γνώμη μας, όταν κάτι πρόκειται να αποφασιστεί να συζητηθεί                      | ,664       |        |        |
| Υπάρχουν καθηγητής/τρια που να έχει ντροπιάσει κάποιον μαθητή στην τάξη  |            | ,875   |        |
| Υπάρχουν καθηγητές/τριες που είναι ολοφάνερα εναντίων των μαθητών  |            | ,847   |        |
| Με κάποιους καθηγητές/τριες μιλάμε συχνά εκτός από τα μαθήματα και για προσωπικά ζητήματα                              |            |        | ,879   |
| Οι περισσότεροι καθηγητές/τριες προσπαθούν να εξετάζουν τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα του κάθε μαθητή ξεχωριστά | ,327       |        | ,648   |
| Ιδιοτιμές  | 2,218      | 1,569  | 1,005  |
| Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης  | 27,726     | 19,617 | 12,562 |

**Σημείωση:** Παράγοντας 1 = Καλή σχέση & πνεύμα συνεργασίας μεταξύ μαθητών – καθηγητών. Παράγοντας 2 = Κακή αντιμετώπιση από καθηγητές. Παράγοντας 3 = Καλή σχέση μεταξύ καθηγητών – μαθητών σε προσωπικό επίπεδο.

### 3.3.1.5 Κλίμακα 5: Κοινωνικό κλίμα. Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών

Αυτή η κλίμακα, όπως και η παραπάνω, αφορά στο κοινωνικό κλίμα της τάξης και συγκεκριμένα στη σχέση μεταξύ συμμαθητών. Η κλίμακα αποτελείται από επτά προτάσεις.

Και εδώ χρησιμοποιήθηκε κλίμακα τύπου Likert (ισχύει, μάλλον ισχύει, μάλλον δεν ισχύει, δεν ισχύει) για να αποδώσουν τα υποκείμενα το βαθμό που ισχύουν οι προτάσεις.

Οι 7 προτάσεις της κλίμακας υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser. Ύστερα από την παραγοντική ανάλυση διατηρήθηκαν οι 6 από τις 7 προτάσεις καθώς η μία φόρτιζε χαμηλά στον έλεγχο αξιοπιστίας. Οι προτάσεις φόρτιζαν σε 2 παράγοντες με ιδιοτιμή >1 (βλ. Πίνακα 4). Ο έλεγχος KMO (Kaiser-Mayer-Olkyn) επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας, καθώς η τιμή ήταν ,76 (> ,50). Τέλος το κριτήριο σφαιρικότητας Bratlett ήταν στατιστικά σημαντικό,  $\chi^2 = 536,83$  ,  $p = ,000$  και το συνολικό ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 60,44%.

Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στο κλίμα συνεργασίας μεταξύ συμμαθητών (4 προτάσεις, ιδιοτιμή = 2,51 , ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης = 41,79 , Cronbach's  $\alpha = ,71$ ), ενώ ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στο κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ συμμαθητών (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,12 , ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης = 18,65 , Cronbach's  $\alpha = ,62$ ). Οι τιμές των φορτίσεων κατά την ορθογώνια περιστροφή κυμαίνονται από ,867 έως ,680.

**Πίνακας 3.4** Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας 5: «Κοινωνικό κλίμα-σχέσεις μεταξύ συμμαθητών»

|   | Παράγοντες |       |
|---|------------|-------|
|   | 1          | 2     |
| Όταν κάποιος ενδιαφέρεται για κάτι πολύ, δίνουν σημασία και οι συμμαθητές της τάξης       | ,765       |       |
| Στην τάξη μας είναι εύκολο για όλους τους συμμαθητές να συνεργάζονται και να επικοινωνούν | ,733       |       |
| Ακόμα κι όταν έχουμε διαφωνία στην τάξη, λύνεται γρήγορα και με καλό τρόπο                | ,686       |       |
| Υπάρχει κλίμα κατανόησης μεταξύ των περισσότερων συμμαθητών                               | ,680       |       |
| Πολλοί μαθητές γίνονται καμιά φορά φθονεροί, όταν κάποιος άλλος έχει καλύτερη επίδοση     |            | ,867  |
| Στην τάξη μας ο καθένας βλέπει το προσωπικό του συμφέρον                                  |            | ,787  |
| Ιδιοτιμές   | 2,508      | 1,119 |

|                                 |        |        |
|---------------------------------|--------|--------|
| Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης | 41,792 | 18,651 |
|---------------------------------|--------|--------|

**Σημείωση:** Παράγοντας 1 = Κλίμα συνεργασίας μεταξύ συμμαθητών. Παράγοντας 2 = Κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ συμμαθητών.

### 3.3.1.6 Κλίμακα 6: Κοινωνικό κλίμα: Θυματοποίηση από συμμαθητές

Η τρίτη και τελευταία κλίμακα που περιλαμβάνεται στο κοινωνικό κλίμα της τάξης είναι η έκτη και αποτελείται από τέσσερις προτάσεις που αφορούν στην αποδοχή βίαιης συμπεριφοράς από συμμαθητές και στη συχνότητα της. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε κλίμακα πέντε σημείων αυτή τη φορά, τύπου Likert (καθημερινά, πολλές φορές μέσα σε 1 εβδομάδα, πολλές φορές μέσα σε 1 μήνα, τουλάχιστον μια φορά, ποτέ). Η διατύπωση της ερώτησης ήταν η εξής: “Πόσο συχνά σου συνέβησαν τα παρακάτω το τελευταίο εξάμηνο σε σχέση με τους συμμαθητές σου;” Οι προτάσεις υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υποστήριξαν τη μονοπαράγοντική δομή της υποκλίμακας (βλ. Πίνακα 5).

**Πίνακας 3.5** Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας 6: «Κοινωνικό κλίμα. Θυματοποίηση από συμμαθητές»

|  | Παράγοντες |
|--|------------|
|  | 1          |
| Πόσο συχνά το τελευταίο εξάμηνο παίρνουν κάτι από σένα με βίαιο τρόπο          | ,824       |
| Πόσο συχνά το τελευταίο εξάμηνο σε έχουν χτυπήσει άλλα παιδιά                  | ,810       |
| Πόσο συχνά το τελευταίο εξάμηνο άλλα παιδιά σου καταστρέφουν σκοπίμως πράγματα | ,756       |
| Πόσο συχνά το τελευταίο εξάμηνο σε έχουν κοροϊδέψει ή βρίσει                   | ,714       |
| Ιδιοτιμή   | 2,416      |
| Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης  | 60,403     |

Για τις 4 προτάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν ερωτήσεις για: (1) το πόσο συχνά έχουν χτυπήσει το υποκείμενο άλλα παιδιά, (2) πόσο συχνά έχουν βρίσει ή κοροϊδέψει το



υποκείμενο άλλα παιδιά, (3) τη συχνότητα που του καταστρέφουν προσωπικά αντικείμενα και τέλος, (4) τη συχνότητα με την οποία μπορεί να παίρνουν κάτι από το υποκείμενο οι συμμαθητές με βίαιο τρόπο, ο έλεγχος KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας, καθώς η τιμή του ήταν ,76 ( $>$  ,50). Το κριτήριο σφαιρικότητας Bartlett είναι στατιστικά σημαντικό,  $\chi^2 = 554,09$  ,  $p = ,000$ . Σύμφωνα με τον έλεγχο αξιοπιστίας ο Cronbach's  $\alpha = ,76$  και οι φορτίσεις από ,63 έως ,51.

### **3.3.1.7 Κλίμακα 7: Συναισθήματα για τη φοίτηση στο σχολείο**

Στην κλίμακα περιλαμβάνονται δεκατέσσερις προτάσεις που έχουν ως στόχο την καλύτερη δυνατή απεικόνιση των συναισθημάτων που δημιουργούνται στους μαθητές κατά τη φοίτηση στο σχολείο και σχετίζονται με αυτό. Τα υποκείμενα καλούνται να σημειώσουν σε κλίμακα τεσσάρων σημείων τύπου Likert (ισχύει, μάλλον ισχύει, μάλλον δεν ισχύει, δεν ισχύει) την ένταση με την οποία τους αντιπροσωπεύει η κάθε πρόταση.

με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax και με κριτήριο Kaiser, στην οποία υποβλήθηκαν οι δεκατέσσερις προτάσεις, παρατηρείται φόρτιση σε τέσσερις παράγοντες με ιδιοτιμές  $> 1$  (βλ. Πίνακα 6). Όλες οι προτάσεις τις κλίμακας διατηρήθηκαν. Μια πρόταση αντιστράφηκε, καθώς φόρτιζε αρνητικά. Ο έλεγχος KMO επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας ( ,82  $>$  ,50). Το κριτήριο σφαιρικότητας Bartlett βρέθηκε στατιστικά σημαντικό με  $\chi^2 = 2098,46$  και  $p = ,000$ . Το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 61,63%.

Από τους τέσσερις παράγοντες, που συγκροτούν και τέσσερις υποκλίμακες αντίστοιχα, ο πρώτος αφορά θετικά συναισθήματα και αυτοπεποίθηση (7 προτάσεις, ιδιοτιμή = 4,10 , Cronbach's  $\alpha = ,82$ ), ο δεύτερος παράγοντας αφορά αρνητικά συναισθήματα για τη φοίτηση στο σχολείο (4 προτάσεις, ιδιοτιμή = 2,31 , Cronbach's  $\alpha = ,67$ ), ο τρίτος παράγοντας αφορά στην εκδήλωση νευρώσεων (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,17 , Cronbach's  $\alpha = ,65$ ). Ο τέταρτος παράγοντας αποτελείται μόνο από μια πρόταση και αυτή περιγράφει θετικά συναισθήματα που τους προσφέρει το σχολείο επειδή συνδέεται με κοινωνικές συναναστροφές. Πρόκειται για τη χαρά που νιώθουν οι μαθητές, γιατί στο σχολείο μπορούν να συναντούν τους φίλους τους. Η τιμή της πρότασης είναι υψηλή, με φόρτιση ,818.

**Πίνακας 3.6** Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας 7: «Συναισθήματα που δημιουργεί η φοίτηση στους μαθητές»

|  | Παράγοντες    |               |              |              |
|--|---------------|---------------|--------------|--------------|
|  | 1             | 2             | 3            | 4            |
| Η φοίτηση μου στο σχολείο με κάνει να νιώθω πετυχημένος/η                | ,794          |               |              |              |
| Η φοίτηση μου στο σχολείο μου είναι πολύ ενδιαφέρουσα                    | ,783          |               |              |              |
| Η φοίτηση μου στο σχολείο μου δίνει ενέργεια/δραστηριότητα               | ,771          |               |              |              |
| Η φοίτηση μου στο σχολείο με κάνει να νιώθω δημιουργικός/ή               | ,741          |               |              |              |
| Η φοίτηση μου στο σχολείο με κάνει να νιώθω προστατευμένος/η             | ,625          |               |              |              |
| Η φοίτηση μου στο σχολείο με διασκεδάζει                                 | ,545          |               | -,339        | ,507         |
| Με κάνει να βαριέμαι   | -,496         | -,387         |              | -,355        |
| Η φοίτηση μου στο σχολείο με κάνει να ντρέπομαι/ρεζίλευμαι               |               | ,782          |              |              |
| Η φοίτηση μου στο σχολείο με κάνει να νιώθω μόνος/η                      |               | ,715          |              |              |
| Η φοίτηση μου στο σχολείο με θυμώνει πολύ                                | -,423         | ,507          |              |              |
| Η φοίτηση μου στο σχολείο με κάνει να νιώθω απογοήτευση                  | -,394         | ,442          | ,423         |              |
| Η φοίτηση μου στο σχολείο με κάνει να νιώθω άγχος                        |               |               | ,806         |              |
| Η φοίτηση μου στο σχολείο με κάνει να νιώθω φόβο/αγωνία                  |               | ,325          | ,759         |              |
| Η φοίτηση μου στο σχολείο με κάνει να χαίρομαι που είμαι με φίλους/φίλες |               |               |              | ,818         |
| <b>Ιδιοτιμή</b>  | <b>4,102</b>  | <b>2,309</b>  | <b>1,173</b> | <b>1,044</b> |
| <b>Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης</b>                                   | <b>29,301</b> | <b>16,495</b> | <b>8,378</b> | <b>7,458</b> |

**Σημείωση:** Παράγοντας 1 = Θετικά συναισθήματα, αυτοπεποίθηση. Παράγοντας 2 = Αρνητικά συναισθήματα. Παράγοντας 3 = Εκδήλωση νευρώσεων. Παράγοντας 4 = Χαρά λόγω των κοινωνικών συναναστροφών.

### 3.3.1.8 Κλίμακα 8: Προσδοκίες από το σχολείο – Αξιολόγηση των παρεχόμενων εφοδίων από το σχολείο

Η όγδοη κλίμακα επιχειρεί να αξιολογήσει τις προσδοκίες των μαθητών από το σχολείο. Η ερώτηση που τους απευθύνεται περιλαμβάνει 23 προτάσεις. Ζητείται από τους μαθητές να σημειώσουν σε κλίμακα τεσσάρων σημείων, τύπου Likert (πολύ, αρκετά, όχι και τόσο, καθόλου), το βαθμό που θεωρούν σημαντικά για τον εαυτό τους τα εφόδια που τους δίνει το σχολείο, τα οποία περιγράφονται σε κάθε μια από τις 23 προτάσεις.

Όλες οι προτάσεις της κλίμακας διατηρήθηκαν μετά την ανάλυση κυρίων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser. Οι προτάσεις φορτίζονται σε 5 παράγοντες με ιδιοτιμές > 1 (βλ. Πίνακα 7). Ο έλεγχος KMO επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας, καθώς η τιμή του ήταν ,88 (> ,50). Επίσης το κριτήριο Bartlett Test of Sphericity ήταν στατιστικώς σημαντικό, όπου  $\chi^2 = 4452,12$  και  $p = ,000$ . Τέλος, το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 60,32%.

Από τις πέντε υποκλίμακες που δημιουργήθηκαν, η πρώτη αναφέρεται σε εφόδια – δεξιότητες που αφορούν τη νεανική ιδιοσυγκρασία (8 προτάσεις, ιδιοτιμή = 6,27 , Cronbach's  $\alpha = ,85$ ), η δεύτερη αφορά εφόδια που αποτελούν ισχυρές βάσεις για το μέλλον (5 προτάσεις, ιδιοτιμή = 3,21, Cronbach's  $\alpha = ,82$ ), η τρίτη εφόδια για την ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων (4 προτάσεις, ιδιοτιμή = 2,01 , Cronbach's  $\alpha = ,84$ ), η τέταρτη υποκλίμακα αφορά εφόδια για έναν σωστό πολίτη (4 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,29 , Cronbach's  $\alpha = ,68$ ) και τέλος, η πέμπτη εφόδια για την εκπαίδευση (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,10 , Cronbach's  $\alpha = ,64$ )

**Πίνακας 3.7** Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας 8: «Αξιολόγηση από τους μαθητές των παρεχόμενων εφοδίων από το σχολείο»

|  | Παράγοντες |   |   |   |   |
|--|------------|---|---|---|---|
|  | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να γνωρίζεις πως κατεβάζει κανείς μουσική από το internet | ,777       |   |   |   |   |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να ξέρεις από αυτοκίνητα/μηχανές                          | ,747       |   |   |   |   |

|  |      |      |      |      |
|--|------|------|------|------|
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να ξέρεις από μουσική όπως ένας DJ                            | ,727 |      |      |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να γνωρίζεις πως να φλερτάρεις                                | ,724 |      |      |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να μπορείς να χειρίζεσαι καινούριες συσκευές                  | ,701 |      |      |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να μπορείς να ντύνεσαι κομψά                                  | ,574 |      |      |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να γνωρίζεις πως να εξαπατήσεις ώστε να πάρεις καλούς βαθμούς | ,479 |      |      |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να χειρίζεσαι το internet                                     | ,461 | ,407 |      |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να μπορείς να πραγματοποιήσεις τους στόχους σου               |      | ,809 |      |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να μπορείς αργότερα να διαπαιδαγωγήσεις τα παιδιά (σου)       |      | ,793 |      |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να επιτύχεις μια καλή επιλογή επαγγέλματος                    |      | ,758 |      |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να είσαι καλά προετοιμασμένος/η για τις εξετάσεις             |      | ,604 |      | ,464 |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να μπορείς να προβλέπεις τα γεγονότα                          |      | ,576 |      |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να μπορείς να τραγουδάς καλά                                  | ,313 | ,823 |      |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να παίζεις καλά ένα όργανο                                    |      | ,777 |      |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να μπορείς να εμφανίζεσαι στην τηλεόραση                      | ,376 | ,737 |      |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να χορεύεις καλά  | ,406 | ,676 |      |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να γνωρίζεις τις πρωτεύουσες πολλών χωρών                     |      |      | ,807 |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να γνωρίζεις πολλές χρονολογίες στην ιστορία                  |      |      | ,787 |      |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να μπορείς να κατανοείς την πολιτική                          |      |      | ,740 |      |

|   |        |        |       |       |       |
|---|--------|--------|-------|-------|-------|
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα να μπορείς να διαβάσεις και να κατανοήσεις μια εφημερίδα |        |        |       | ,559  |       |
| Πόσο σημαντικό είναι για σένα οι καλοί βαθμοί   |        |        |       |       | ,818  |
| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα ένα καλό απολυτήριο                                      |        | ,300   |       |       | ,776  |
| Ιδιοτιμή  | 6,267  | 3,205  | 2,013 | 1,292 | 1,097 |
| Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης   | 27,249 | 13,937 | 8,751 | 5,616 | 4,768 |

**Σημείωση:** Παράγοντας 1 = Εφόδια που χαρακτηρίζουν τη νεανική ιδιοσυγκρασία. Παράγοντας 2 = Εφόδια-ισχυρές βάσεις για το μέλλον. Παράγοντας 3 = Εφόδια για καλλιτεχνικές δεξιότητες. Παράγοντας 4 = Εφόδια για ένα σωστό πολίτη. Παράγοντας 5 = Εφόδια για την εκπαίδευση

### 3.3.1.9 Κλίμακα 9: Στρατηγικές των μαθητών ώστε να ανταπεξέρχονται στο σχολείο

Η κλίμακα αυτή μελετά τις στρατηγικές που επιλέγουν οι μαθητές, ώστε να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του σχολείου. Περιλαμβάνει 15 προτάσεις τις οποίες κλήθηκαν να σημειώσουν τα υποκείμενα σε μια κλίμακα τεσσάρων σημείων, τύπου Likert (ισχύει, μάλλον ισχύει, μάλλον δεν ισχύει, δεν ισχύει). Οι προτάσεις υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων, τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, από τις αρχικές 15 προτάσεις, διατηρήθηκαν οι 14. Η μια πρόταση απομακρύνθηκε λόγω της χαμηλής της φόρτισης στον έλεγχο αξιοπιστίας. Οι 14 προτάσεις φόρτιζαν σε τρεις παράγοντες με ιδιοτιμές >1 (βλ. Πίνακα 8). Ο έλεγχος KMO επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας, καθώς η τιμή του ήταν ,83 (> ,50) και το κριτήριο σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικώς σημαντικό με  $\chi^2 = 2204,63$  και με  $p = ,000$ . Το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 54,68%.

Οι προτάσεις που φορτίζουν στον πρώτο παράγοντα περιγράφουν ως στρατηγική για να τα πηγαίνει κανείς καλά στο σχολείο το να είναι επιμελής με τα μαθήματα και τις σχολικές του υποχρεώσεις (4 προτάσεις, ιδιοτιμή = 4,25 , Cronbach's  $\alpha = ,78$ ). Ο δεύτερος παράγοντας αφορά τη διατήρηση καλών σχέσεων και συνεργασίας με τους συμμαθητές και τους καθηγητές (5 προτάσεις, ιδιοτιμή = 2,19 , Cronbach's  $\alpha = ,76$ ), και ο τρίτος παράγοντας το να χρησιμοποιεί κανείς πλάγιους τρόπους, ώστε να αποφεύγει το διάβασμα (5 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,22 , Cronbach's  $\alpha = ,63$ ).

**Πίνακας 3.8** Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας 9: «Στρατηγικές των μαθητών ώστε να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του σχολείου»

|  | Παράγοντες |        |       |
|--|------------|--------|-------|
|  | 1          | 2      | 3     |
| Πιστεύεις ότι για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να διαβάζεις τακτικά                                 | ,780       |        |       |
| Πιστεύεις ότι για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να βάζεις το σχολείο σε προτεραιότητα                | ,750       |        |       |
| Πιστεύεις ότι για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να κάνεις πάντα τις σχολικές εργασίες για το σπίτι   | ,746       |        |       |
| Πιστεύεις ότι για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να προσέχεις στο μάθημα και να συνεργάζεσαι συνέχεια | ,733       | ,330   |       |
| Πιστεύεις ότι για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να είσαι πάντα δίκαιος με τους συμμαθητές/τριες σου  |            | ,737   |       |
| Πιστεύεις ότι για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να είσαι πάντα φιλικός απέναντι στον καθηγητή/τρια   |            | ,734   |       |
| Πιστεύεις ότι για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να έχεις καλή σχέση με τους καθηγητές                |            | ,717   |       |
| Πιστεύεις ότι για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να συνεργάζεσαι με τους καθηγητές                    | ,364       | ,680   |       |
| Πιστεύεις ότι για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να εκφράζεις την άποψη σου                           |            | ,487   |       |
| Πιστεύεις ότι για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να φαίνεσαι στο δάσκαλο ότι είσαι επιμελής           |            |        | ,738  |
| Πιστεύεις ότι για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να μπορείς να αντιγράφεις χωρίς να σε πιάνουν        | -,415      |        | ,643  |
| Πιστεύεις ότι για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να δίνεις πάντα δίκιο στον καθηγητή                  |            |        | ,597  |
| Πιστεύεις ότι για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να αποφεύγεις τους καθηγητές                         |            |        | ,560  |
| Πιστεύεις ότι για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο πρέπει να μη σε πιάνουν αδιάβαστο                           |            |        | ,521  |
| Ιδιοτιμή   | 4,248      | 2,192  | 1,216 |
| Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης  | 30,346     | 15,655 | 8,683 |

**Σημείωση:** Παράγοντας 1 = Επιμελής με τα μαθήματα & τις σχολικές υποχρεώσεις. Παράγοντας 2 = Διατήρηση καλών σχέσεων και συνεργασίας με συμμαθητές & καθηγητές. Παράγοντας 3 = Χρήση «πλαγίων» μεθόδων, ώστε να αποφεύγεται το διάβασμα.

### 3.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Ο αριθμός ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν σε κάθε σχολική μονάδα κυμαίνονταν από 120 έως 60 ερωτηματολόγια, ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου. Κατά μέσο όρο δίνονταν περίπου 80 ερωτηματολόγια στην κάθε σχολική μονάδα. Υπεύθυνοι για την διανομή και την περισυλλογή των ερωτηματολογίων προς και από τα υποκείμενα της έρευνας, ήταν οι Διευθυντές της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Από τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 546, εκ των οποίων τελικά αξιοποιήθηκαν τα 515 (απώλεια 5,7%). Τα 31 ερωτηματολόγια που απομακρύνθηκαν, από τα οποία τα 21 προέρχονταν από ΕΠΑ.Λ και τα 10 από Ενιαία Λύκεια, δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας και δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα.

## 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση του προγράμματος SPSS Statistics 17.0. Αρχικά παρουσιάζονται οι σχετικές συχνότητες για τις κλίμακες 1 και 2. Στη συνέχεια, αναφορικά με τις υπόλοιπες επτά κλίμακες, γίνεται χρήση της μονομεταβλητής ανάλυσης, ώστε να προκύψει μια πρώτη εικόνα των μέσων όρων που εμφανίζει κάθε μια από τις νέες μεταβλητές, όπως αυτές προέκυψαν ύστερα από την παραγοντική ανάλυση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα γίνεται προσπάθεια να ερμηνεύσουμε κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απόψεις των μαθητών για τις εννέα κλίμακες. Δηλαδή, ποιά στοιχεία του σχολείου προτιμούν οι μαθητές και ποια όχι; Τί φαίνεται να είναι σημαντικό προκειμένου να είναι κανείς αγαπητός στην τάξη του; Τί χαρακτηρίζει τις σχέσεις μαθητών – καθηγητών και τί τις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών; Πόσο συχνό είναι το φαινόμενο σχολικής θυματοποίησης σε μαθητές Λυκείου; Ποιά συναισθήματα δημιουργεί η φοίτηση στο σχολείο στην πλειοψηφία των μαθητών; Είναι για όλους τους μαθητές κοινές οι προσδοκίες τους από το σχολείο; Και τέλος, ποιες στρατηγικές τείνουν να χρησιμοποιούν οι μαθητές περισσότερο για να τα βγάλουν πέρα με το σχολείο; Αφού ερμηνευθούν τα αποτελέσματα των σχετικών συχνοτήτων και της μονομεταβλητής ανάλυσης, στη συνέχεια θα ερευνηθεί κατά πόσο παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές κάτω από την επίδραση μιας σειράς δημογραφικών παραγόντων.

### 4.1 ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

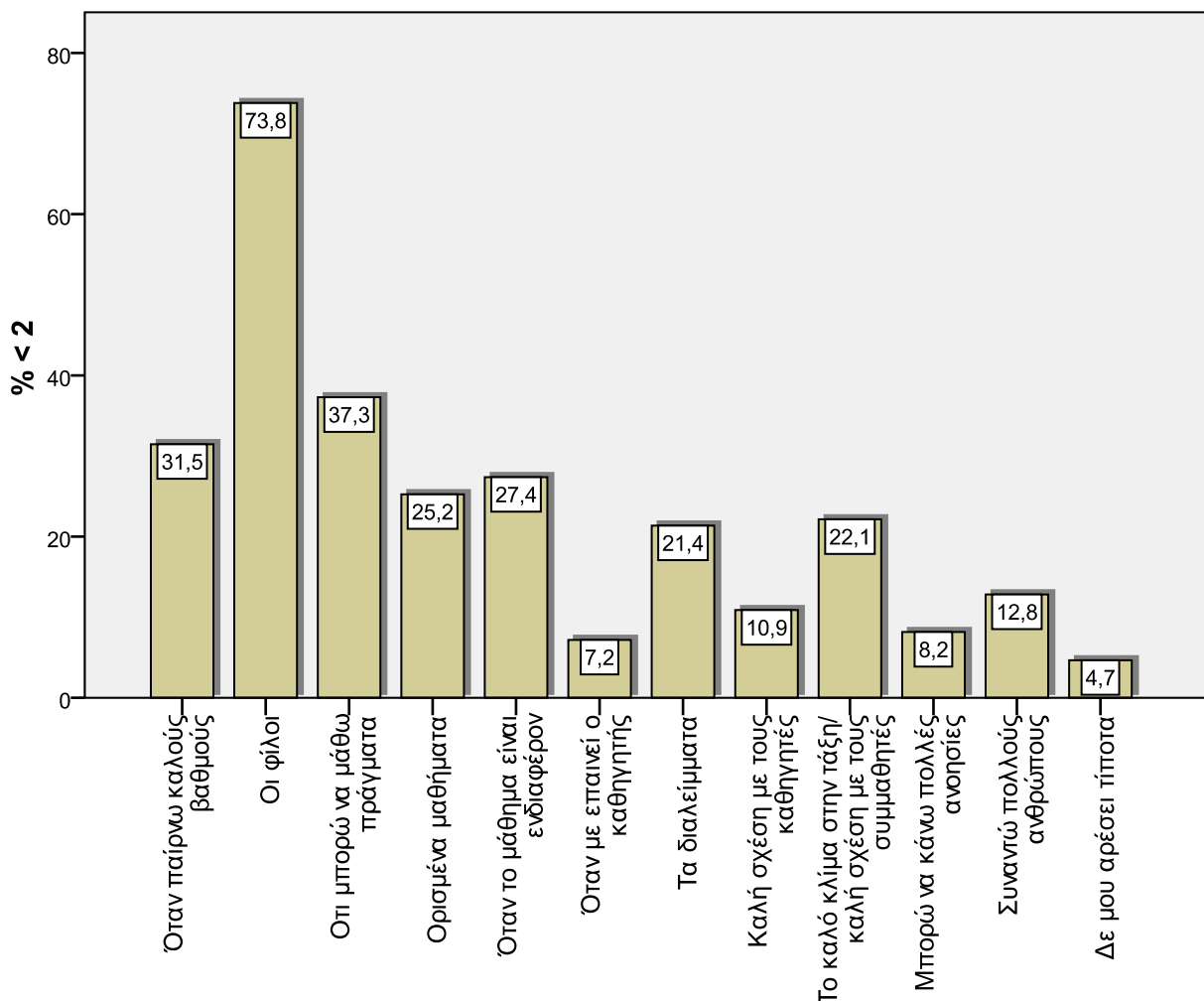
#### 4.1.1 Σχετικές συχνότητες

Η πρώτη ερώτηση στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν: «Τί είναι αυτό που σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο;». Κατά φθίνουσα σειρά, η απάντηση που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό επιλεξιμότητας είναι η B2 (βλ. Γράφημα 1). Το 73,8% των μαθητών απάντησαν πως αυτό για το οποίο τους αρέσει το σχολείο περισσότερο είναι *οι φίλοι*. Δεύτερη σε επιλεξιμότητα βρέθηκε η απάντηση B3 «*μου αρέσει στο σχολείο: ότι μπορώ να μάθω πράγματα*» με ποσοστό 37,3%. Η πρόταση B1, που αφορά το *να παίρνει κανείς καλούς βαθμούς*, συγκέντρωσε ποσοστό 31,5%. Το



27,4% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά για την πρόταση B5, όταν το μάθημα είναι ενδιαφέρον.

**Γράφημα 4.1** Ικανοποίηση από το σχολείο: «Τί μου αρέσει στο σχολείο».



Η πρόταση που ακολουθεί αμέσως μετά είναι η B4, *ορισμένα μαθήματα*, όπου περιγράφεται το γεγονός κάποιοι μαθητές να είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στο σχολείο λόγω της ιδιαίτερης αγάπης τους προς συγκεκριμένα μαθήματα. Το ποσοστό της κατηγορίας αυτής είναι 25,2%. Το *καλό κλίμα στην τάξη* και η *καλή σχέση με τους συμμαθητές* (B9) συγκέντρωσε σχετικά υψηλό ποσοστό, δηλαδή 22,1%. Αναφορικά με τα *διαλείμματα* και το ρόλο που παίζουν ως θετικά στοιχεία στο σχολείο, το ποσοστό των μαθητών που απάντησε καταφατικά ήταν 21,4%.

Αρκετά χαμηλότερα βρίσκεται η διάσταση της *συναναστροφής με άλλους ανθρώπους*, συγκεκριμένα το 12,8 % των μαθητών απάντησε θετικά στην πρόταση B11: «*συναντώ πολλούς ανθρώπους*». Η *καλή σχέση με τους καθηγητές*, με ποσοστό 10,9%, δεν

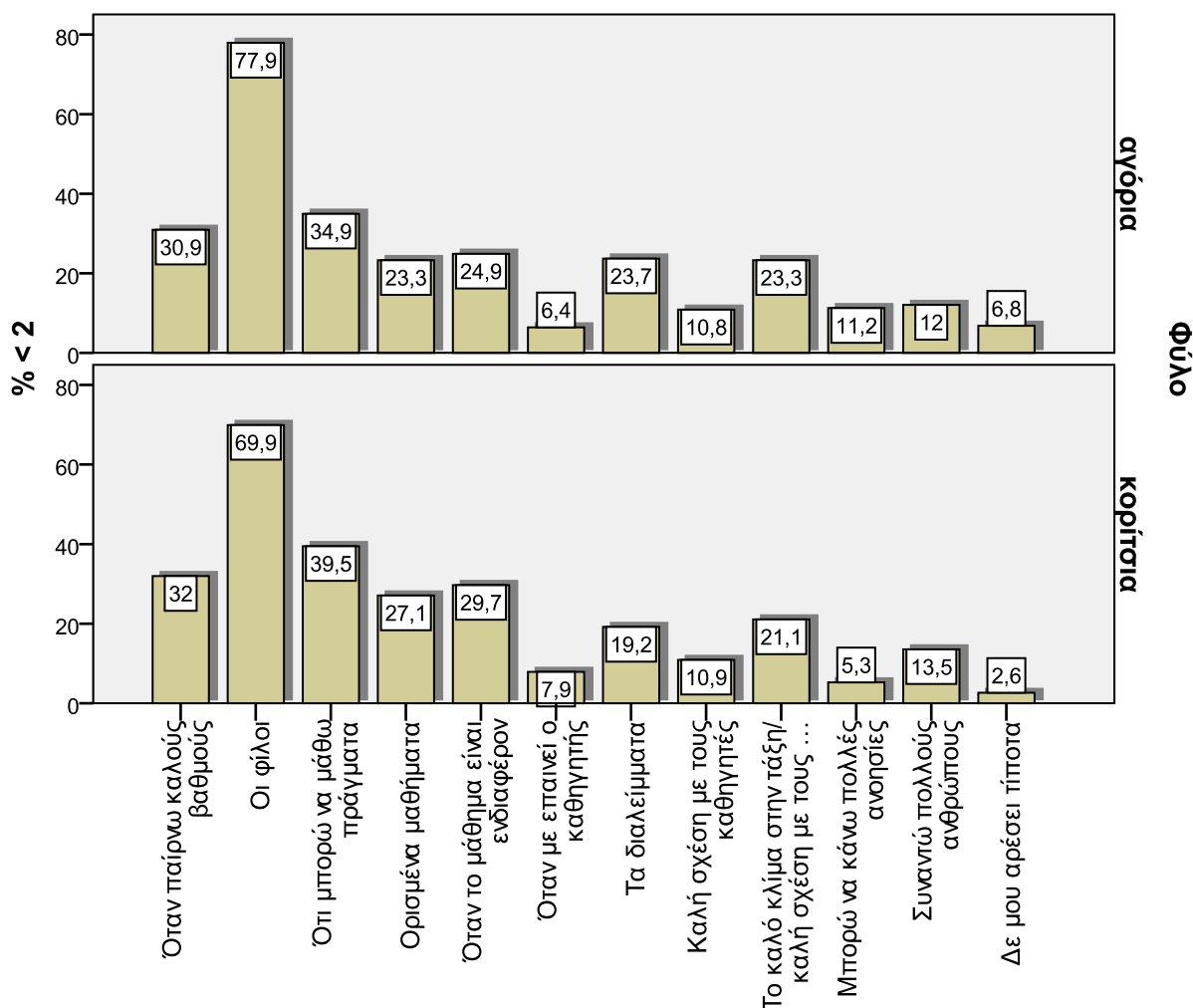
συνιστά μια ισχυρή παράμετρο, για τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Ακολούθως, σχετικά μικρό είναι και το ποσοστό μαθητών που αντιμετωπίζουν το σχολείο με σκωπτική διάθεση, αφού η πρόταση B10 «μπορώ να κάνω πολλές ανοησίες» συγκεντρώνει ποσοστό 8,2%. Τέλος, στις χαμηλότερες θέσεις επιλεξιμότητας βρίσκονται οι προτάσεις B6, με ποσοστό 7,2%, που αφορά στη συσχέτιση της θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο με την επιθυμία των μαθητών να επαινούνται από καθηγητές, και B12, με ποσοστό 4,7% που δηλώνουν πως δεν τους αρέσει τίποτα σχετικά με το σχολείο.

#### 4.1.2 Ικανοποίηση από το σχολείο και δημογραφικοί παράγοντες

Για να διερευνηθεί αν διαφοροποιούνται οι στάσεις των μαθητών σε σχέση με τη σχολική ζωή, όπως αυτή εξετάζεται μέσα από τις εννέα κλίμακες, υπό την παρουσία ορισμένων δημογραφικών παραγόντων, ακολουθεί μια σειρά συγκρίσεων.

Σχετικά με την πρώτη πρόταση της κλίμακας 1, όπου περιγράφεται η σύνδεση που υπάρχει μεταξύ των καλών βαθμολογικών επιδόσεων και της θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, η συσχέτιση με δημογραφικούς παράγοντες παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την τάξη φοίτησης  $\chi^2(2, 515) = 9,829, p = ,007$ , με Cramer's V = ,138, το έτος γέννησης  $\chi^2(3, 509) = 12,215, p = ,007$ , με Cramer's V = ,15 και τον τύπο Λυκείου  $\chi^2(1, 515) = 10,619, p = ,001$ , με Cramer's V = ,144. Παρότι τα ποσοστά της συγκεκριμένης διάστασης είναι ιδιαίτερος υψηλά, η ένταση της σχέσης με τις τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές είναι ασθενής. Αναφορικά με την τάξη φοίτησης, οι μαθητές οι οποίοι φοιτούν στην Γ' Λυκείου είναι εκείνοι που σημειώνουν το υψηλότερο ποσοστό, 39,2%, ακολουθούν οι μαθητές της Α' Λυκείου, με 38,2% και τέλος, εκείνοι που συνδέουν λιγότερο τους καλούς βαθμούς με τη θετική στάση τους απέναντι στο σχολείο είναι οι μαθητές της Β' Λυκείου, με ποσοστό 25,5%. Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάζει και η σύγκριση με τη μεταβλητή έτος γέννησης. Υψηλότερο ποσοστό εμφανίζουν αυτοί που είναι γεννημένοι το 1993 (18 ετών), 40%, διαφοροποιείται κάπως το ποσοστό για όσους είναι γεννημένοι πριν το 1992 (25 έως 19 ετών), με 33,3%, ακολουθούν όσοι είναι γεννημένοι τα έτη 1995-1996 (15-16 ετών), με ποσοστό 39,6% και τέλος χαμηλότερο ποσοστό παρουσιάζουν όσοι γεννήθηκαν το 1994 (17 ετών), με 24,7%. Συγκριτικά με τη μεταβλητή τύπος Λυκείου, η έρευνα έδειξε πως νιώθουν θετικότερα απέναντι στο σχολείο όταν παίρνουν καλούς βαθμούς, οι μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ, 40,4%, από τους μαθητές που φοιτούν σε Ενιαίο Λύκειο, 26,5%.

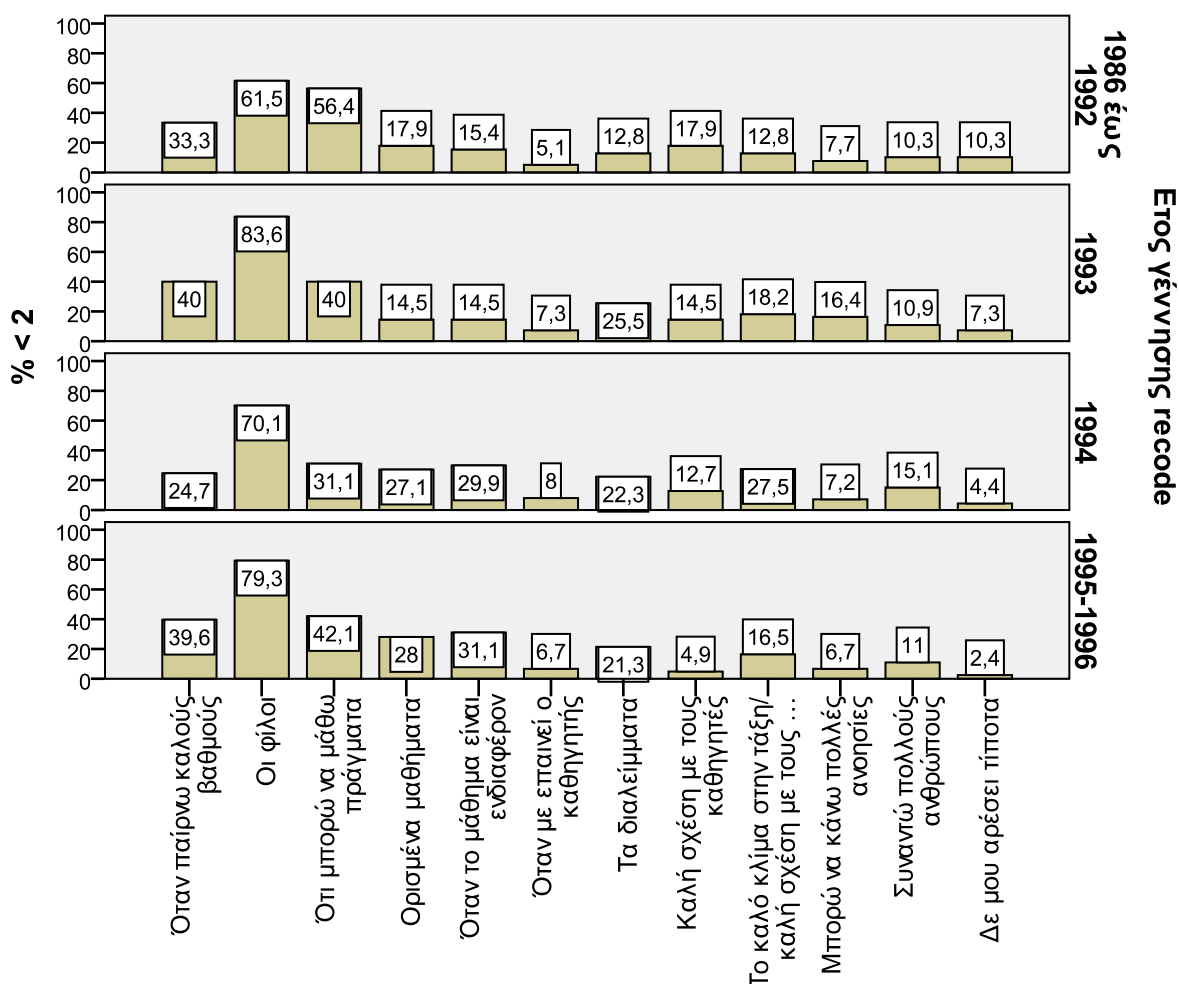
**Γράφημα 4.2** Ικανοποίηση από το σχολείο ανά φύλο.



Αναφορικά με τη δεύτερη πρόταση, σύμφωνα με την οποία *οι φίλοι* αποτελούν παράγοντα *θετικής στάσης* απέναντι στο σχολείο, η έρευνα έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για τις μεταβλητές *φύλο*  $\chi^2(1, 515) = 4,242, p = ,039$ , με  $\text{Phi} = ,091$ , *τάξη φοίτησης*  $\chi^2(2, 515) = 7,409, p = ,025$ , με  $\text{Cramer's } V = ,120$  και *έτος γέννησης*  $\chi^2(3, 509) = 10,096, p = ,018$ , με  $\text{Cramer's } V = ,141$ , με ασθενή ένταση σχέσης, ωστόσο, και για τις τρεις. Συγκεκριμένα, για τα αγόρια, που σημειώνουν συχνότητα 77,9%, είναι πολύ σημαντικότερο το ότι στο σχολείο συναντούν *φίλους*, σε σχέση με τα κορίτσια, με συχνότητα 69,9%. Όσον αφορά τη συσχέτιση με την *τάξη φοίτησης*, τα αποτελέσματα δείχνουν πως σε όσο μικρότερη τάξη φοιτά ένας μαθητής, τόσο περισσότερο τείνει να αποκτά *συναισθήματα ικανοποίησης* απ το σχολείο, λόγω της *συναναστροφής* του με φίλους εκεί. Αυτό φαίνεται μέσα από τις συχνότητες, με τους μαθητές της Α' Λυκείου να επιλέγουν τη συγκεκριμένη πρόταση σε ποσοστό 80,6%, τους μαθητές της Β' Λυκείου σε

ποσοστό 70,5% και της Γ' Λυκείου σε ποσοστό 66,7%. Στη συνέχεια, κατά την ανάλυση με τη μεταβλητή έτος γέννησης, δεν παρατηρούνται αντίστοιχα αποτελέσματα, όπως θα ήταν αναμενόμενο.

**Γράφημα 4.3** Ικανοποίηση από το σχολείο ανά έτος γέννησης.

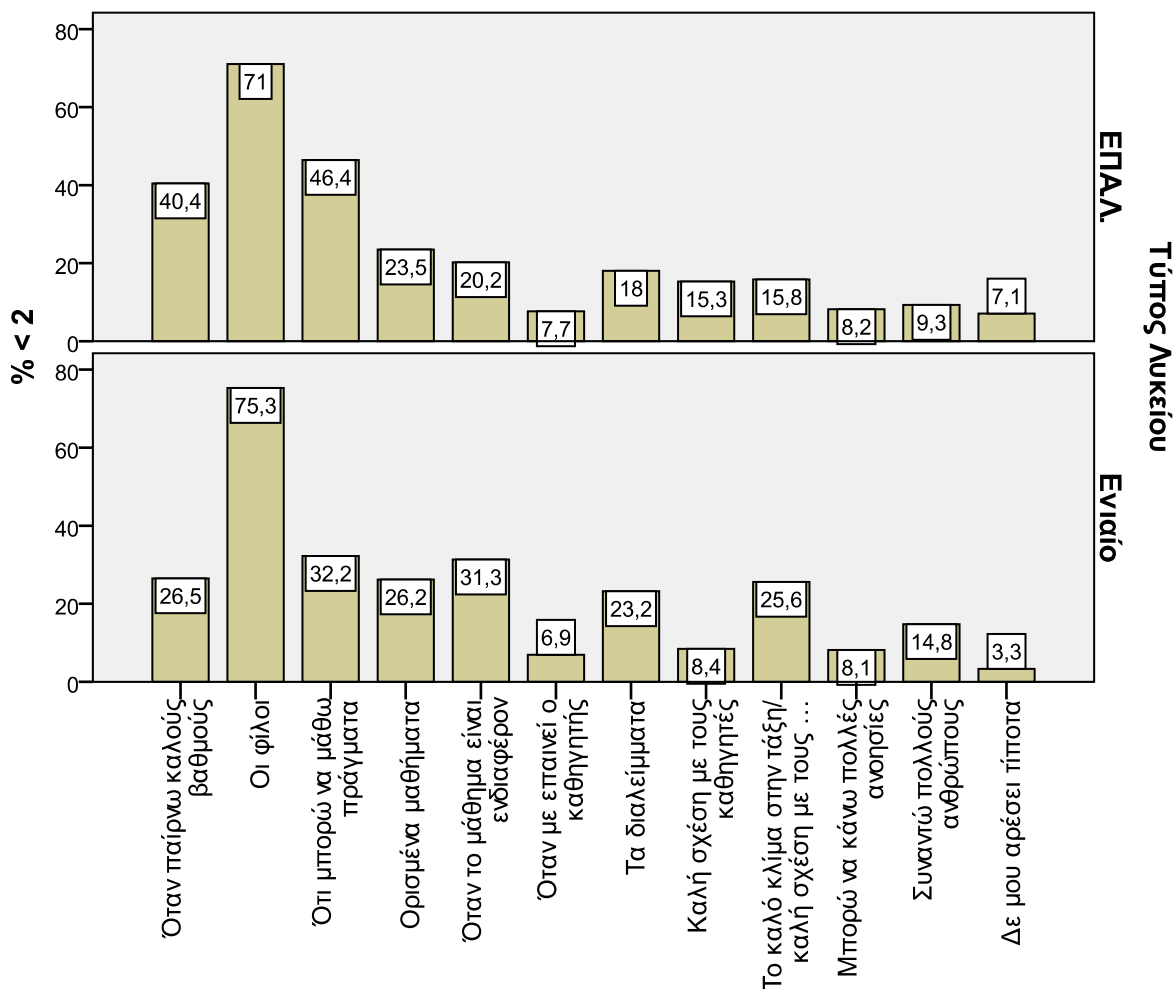


Οι μαθητές εκείνοι που τείνουν να συνδέουν περισσότερο τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο με τους φίλους στο σχολείο είναι γεννημένοι το 1993 (83,6%), έπονται όσοι είναι γεννημένοι τα έτη 1995-1996 (79,3%), ακολουθούν όσοι γεννήθηκαν το 1994 (70,1%) και τέλος εκείνοι που γεννήθηκαν από το 1986 έως το 1992 σημειώνουν το χαμηλότερο ποσοστό (61,5%).

Στατιστικά σημαντική, αλλά ασθενής, σχέση παρουσιάστηκε και κατά τη συσχέτιση της διάστασης μου αρέσει στο σχολείο: ότι μπορώ να μάθω πράγματα με τις μεταβλητές τάξη φοίτησης  $\chi^2(2, 515) = 10,498, p = ,005$ , με Cramer's V = ,143, έτος

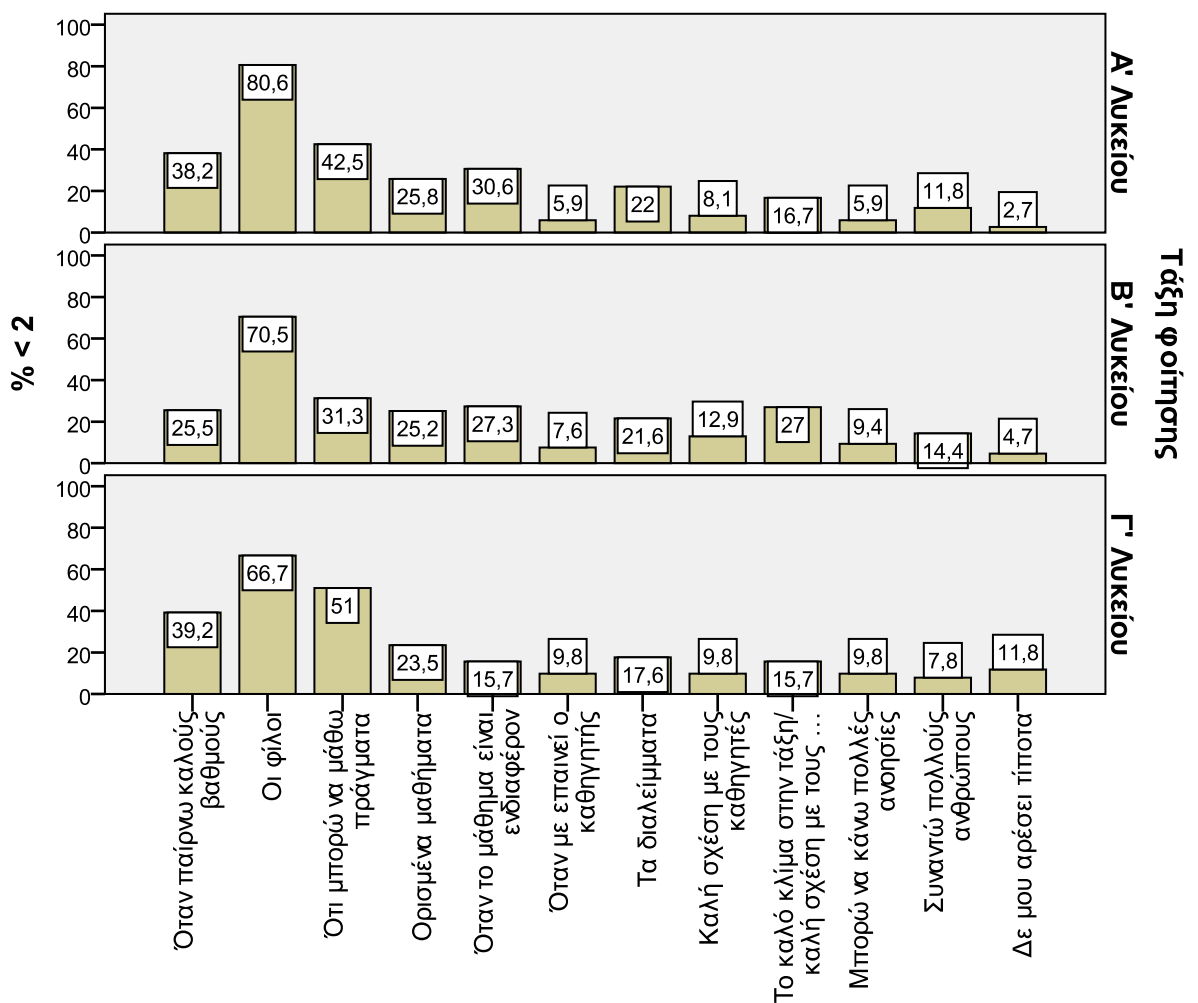
γέννησης  $\chi^2(3, 509) = 11,977, p = ,007$ , με Cramer's  $V = ,153$  και τύπος Λυκείου  $\chi^2(1, 515) = 10,201, p = ,001$ , με Phi = ,144. Σχετικά με την τάξη φοίτησης, μαθητές οι οποίοι φοιτούν στη Γ' Λυκείου είναι πιο θετικά διακείμενοι απέναντι στο σχολείο γιατί τους προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες και σημειώνουν ποσοστό 51%, ενώ χαμηλότερα είναι τα ποσοστά για τη Β' Λυκείου με 31,3% και Α' Λυκείου με 42,5%. Ακολούθως, ως προς το έτος γέννησης το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών που επέλεξαν τη συγκεκριμένη πρόταση είχαν γεννηθεί από το 1986 έως το 1992 (56,4%), ενώ οι μαθητές που γεννήθηκαν το 1993 σημείωσαν ποσοστό 40%. Δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό είχαν οι μικρότεροι μαθητές (42,1%), που ήταν γεννημένοι τα έτη 1995-1996, και τελευταίοι βρέθηκαν οι μαθητές που είχαν γεννηθεί το 1994, με ποσοστό 31,1%. Διαφορές βρέθηκαν και σε σχέση με τον τύπο Λυκείου, όπου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ (46,4%) σχετίζουν τη θετική τους στάση απέναντι στο σχολείο με το ότι μπορούν εκεί να μάθουν πράγματα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των Ενιαίων Λυκείων (32,2%).

**Γράφημα 4.4** Ικανοποίηση από το σχολείο ανά τύπο Λυκείου.



Ομοίως, για την πρόταση μου αρέσει στο σχολείο: όταν το μάθημα είναι ενδιαφέρον εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές υπό την επίδραση των παραγόντων έτος γέννησης  $\chi^2(3, 509) = 9,278, p = ,026$ , με Cramer's V = ,135, όπου εντοπίστηκε ασθενής ένταση σχέσης, και τύπος Λυκείου  $\chi^2(1, 515) = 7,319, p = ,007$ , με Phi = -,119, όπου εντοπίστηκε αρνητική σχέση ασθενούς έντασης. Σχετικά με τα ευρήματα της σύγκρισης με τη μεταβλητή έτος γέννησης, αυτοί οι οποίοι βρίσκουν ως θετικό στοιχείο στο σχολείο το να γίνεται ενδιαφέρον μάθημα σε μεγαλύτερο ποσοστό, είναι γεννημένοι τα έτη 1995-1996 (31,1%), ακολουθούν όσοι γεννήθηκαν το 1994 (29,9%) και χαμηλότερα ποσοστά έχουν όσοι γεννήθηκαν το 1993 (14,5%) και από το 1986 έως το 1992 (15,4%). Επίσης, σημαντική ήταν η συσχέτιση με τον τύπο Λυκείου, όπου οι μαθητές που φοιτούν σε Ενιαίο Λύκειο φαίνεται να δίνουν υψηλότερη αξία στο ενδιαφέρον μάθημα (31,3%) από τους μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ (20,2%).

**Γράφημα 4.5** Ικανοποίηση από το σχολείο ανά τάξη φοίτησης.



*Η καλή σχέση με τους καθηγητές* λειτουργεί για κάποιους από τους μαθητές ως υποστηρικτικός παράγοντας της διατήρησης θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο. Η μελέτη επίδρασης δημογραφικών παραγόντων πάνω σε αυτή την άποψη έδειξε πως το έτος γέννησης  $\chi^2(3, 509) = 9,825, p = ,020$ , με Cramer's V = ,139 και ο τύπος Λυκείου  $\chi^2(1, 515) = 5,740, p = ,017$ , με Phi = ,106 διαφοροποιούν το δείγμα σημαντικά και παρατηρείται μια ασθενής συσχέτιση και για τις δύο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών φαίνεται να εκτιμούν περισσότερο την καλή συναναστροφή με καθηγητές. Χαρακτηριστικά, μαθητές γεννημένοι από το 1986 έως το 1992 εμφανίζουν ποσοστό 17,9%, μαθητές που γεννήθηκαν το 1993, 14,5%, μαθητές οι οποίοι γεννήθηκαν το 1994, 12,7% και οι μικρότεροι ηλικιακά μαθητές, που γεννήθηκαν τα έτη 1995-1996, μόλις 4,9%. Ως προς τον τύπο Λυκείου, η σύγκριση δείχνει πως οι μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ εκτιμούν τις καλές σχέσεις τους με τους καθηγητές σε περίπου διπλάσιο ποσοστό (15,3%) από τους μαθητές Ενιαίων Λυκείων (8,4%).

Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον κάποιων μαθητών για το καλό κλίμα στην τάξη και την καλή σχέση μεταξύ συμμαθητών φαίνεται να επηρεάζεται επίσης από μια σειρά δημογραφικών παραγόντων. Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίστηκε με τις μεταβλητές τάξη φοίτησης  $\chi^2(2, 515) = 8,241, p = ,016$ , με Cramer's V = ,126, έτος γέννησης  $\chi^2(3, 509) = 9,771, p = ,021$ , με Cramer's V = ,139 και τύπος Λυκείου  $\chi^2(1, 515) = 6,514, p = ,011$ , με Phi = -,112. Οι εντάσεις των συσχετίσεων βρέθηκαν ασθενείς για την τάξη φοίτησης και το έτος γέννησης, ενώ τον τύπο Λυκείου η σχέση ήταν αρνητική και ασθενούς έντασης. Ως προς την τάξη φοίτησης, οι μαθητές της Β' Λυκείου με ποσοστό 27%, φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη αξία στις καλές σχέσεις με του συμμαθητές τους, συγκριτικά με την Α' Λυκείου (16,7%) και Γ' Λυκείου (15,7%) που βρίσκονται περίπου στο επίπεδο. Αναφορικά με το έτος γέννησης, τα ευρήματα είναι συναφή με τα παραπάνω. Δηλαδή, υψηλότερο ποσοστό εμφανίζουν όσοι γεννήθηκαν το 1994, με 27,5%, ακολουθούν οι μαθητές που είχαν γεννηθεί το 1993, με 18,2%, στη συνέχεια βρίσκονται ο μικρότεροι μαθητές, γεννημένοι τα έτη 1995-1996, με 16,5% και τέλος, εκείνοι που εμφανίζουν το μικρότερο ενδιαφέρον για το καλό κλίμα στην τάξη είναι οι μεγαλύτεροι μαθητές, οι οποίοι είναι γεννημένοι μεταξύ 1986-1992, με ποσοστό 12,8%. Τα αποτελέσματα της συσχέτισης με τον τύπο Λυκείου έδειξαν σημαντική διαφορά ανάμεσα σε μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ (15,8%) και σε μαθητές που φοιτούν σε Ενιαίο Λύκειο (25,6%). Σύμφωνα με τις τιμές των συχνοτήτων, οι μαθητές των Ενιαίων Λυκείων

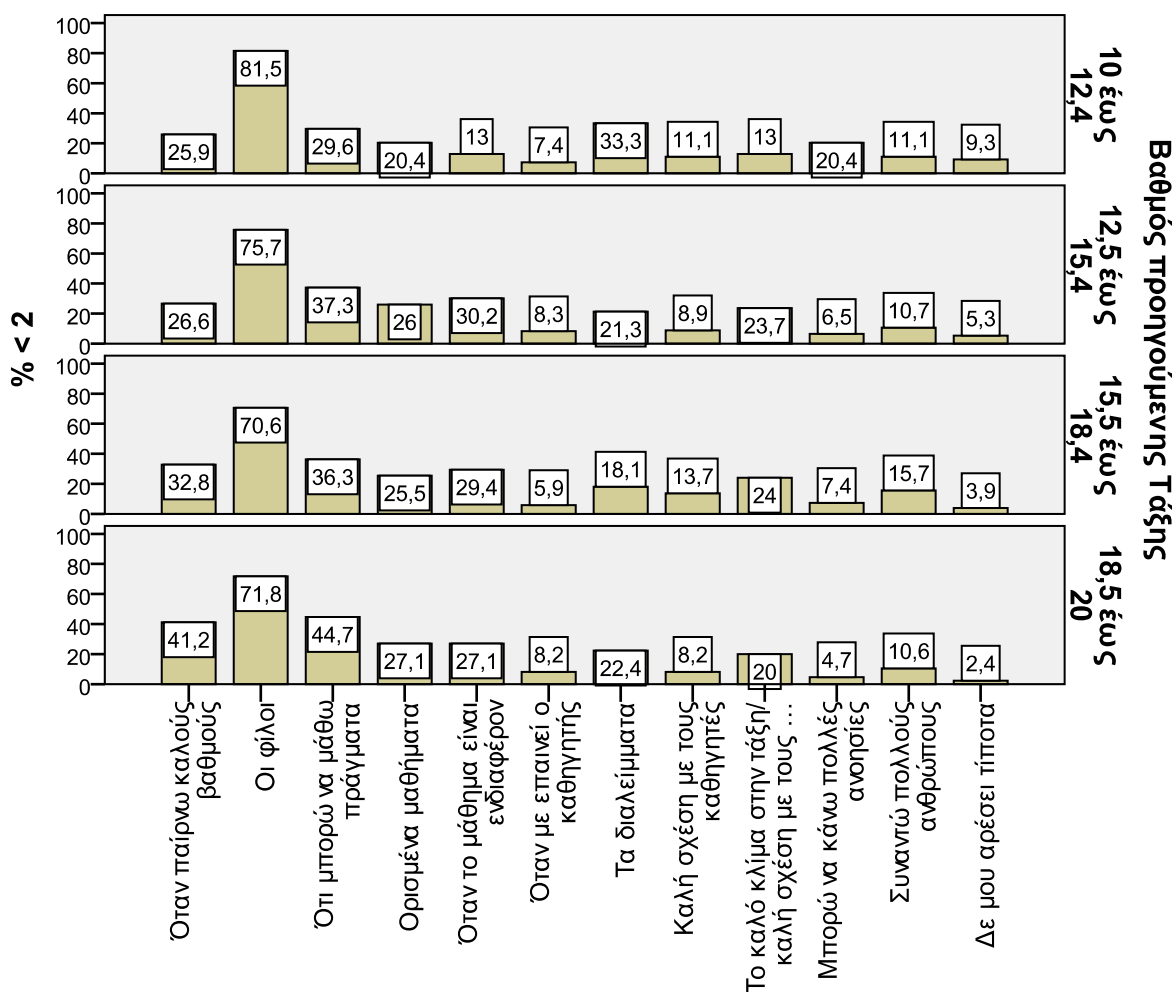
απολαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις σχέσεις συνεργασίας και άμιλλας με τους συμμαθητές τους.

Προκειμένου να καλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές της σχολικής ζωής, συμπεριλήφθηκε στην πρώτη κλίμακα η πρόταση *μου αρέσει στο σχολείο: ότι μπορώ να κάνω πολλές ανοησίες*. Το 8,2% των μαθητών επέλεξαν τη συγκεκριμένη πρόταση και οι απαντήσεις τους φαίνεται να επηρεάζονται σημαντικά, αλλά με ασθενή ένταση, αναλόγως με το φύλο  $\chi^2(1, 515) = 6,144, p = ,013$ , με Phi = ,109 και το βαθμό προηγούμενης τάξης  $\chi^2(3, 512) = 13,096, p = ,004$ , με Cramer's V = ,160. Τα αγόρια, με 11,2%, εκδηλώνουν περισσότερο σκωπτική διάθεση στο σχολείο, καθώς παρουσιάζουν διπλάσιο ποσοστό συγκριτικά με τα κορίτσια, με 5,3%. Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφάνισε και η σύγκριση με το γενικό βαθμό ελέγχου προόδου της προηγούμενης τάξης. Τα ευρήματα δείχνουν πως μαθητές οι οποίοι έχουν πολύ χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις, παρουσιάζουν σκωπτική διάθεση σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Χαρακτηριστικά, μαθητές με βαθμό από 10 έως 12,4 σημείωσαν ποσοστό 20,4%, μαθητές με βαθμό από 12,5 έως 15,4, 6,5%, μαθητές με βαθμό από 15,5 έως 18,4, λίγο υψηλότερα, 7,4% και τέλος, μαθητές με βαθμό από 18,5 έως 20, 4,7%.

Η τελευταία κλειστού τύπου πρόταση της κλίμακας 1 εξέφραζε την άποψη *δε μου αρέσει τίποτα στο σχολείο*. Η συσχέτιση με μια σειρά από δημογραφικούς παράγοντες βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, αν και ασθενούς έντασης, για τις μεταβλητές φύλο  $\chi^2(1, 515) = 5,096, p = ,024$ , με Phi = ,099 και τάξη φοίτησης  $\chi^2(2, 515) = 7,422, p = ,024$ , με Cramer's V = ,120. Σχετικά με το φύλο, στα αγόρια (6,8%) παρατηρείται εμφανώς πιο αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο σε σύγκριση με τα κορίτσια (2,6%). Ενώ από την άλλη, η αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο φαίνεται να αυξάνεται, όσο εκείνοι ανεβαίνουν τάξη φοίτησης. Χαρακτηριστικά, οι μαθητές της Α' Λυκείου δηλώνουν πως *δε τους αρέσει τίποτα στο σχολείο* σε ποσοστό 2,7%, ενώ οι μαθητές της Β' Λυκείου σημειώνουν ποσοστό 4,7%. Τέλος, οι μαθητές της Γ' Λυκείου σημείωσαν ποσοστό 11,8%, θέτοντας τη συγκεκριμένη πρόταση έβδομη σε επιλεξιμότητα ανάμεσα στις 12 της κλίμακας.



**Γράφημα 4.6** Ικανοποίηση από το σχολείο ανά γενικό βαθμό ελέγχου προόδου προηγούμενης τάξης.

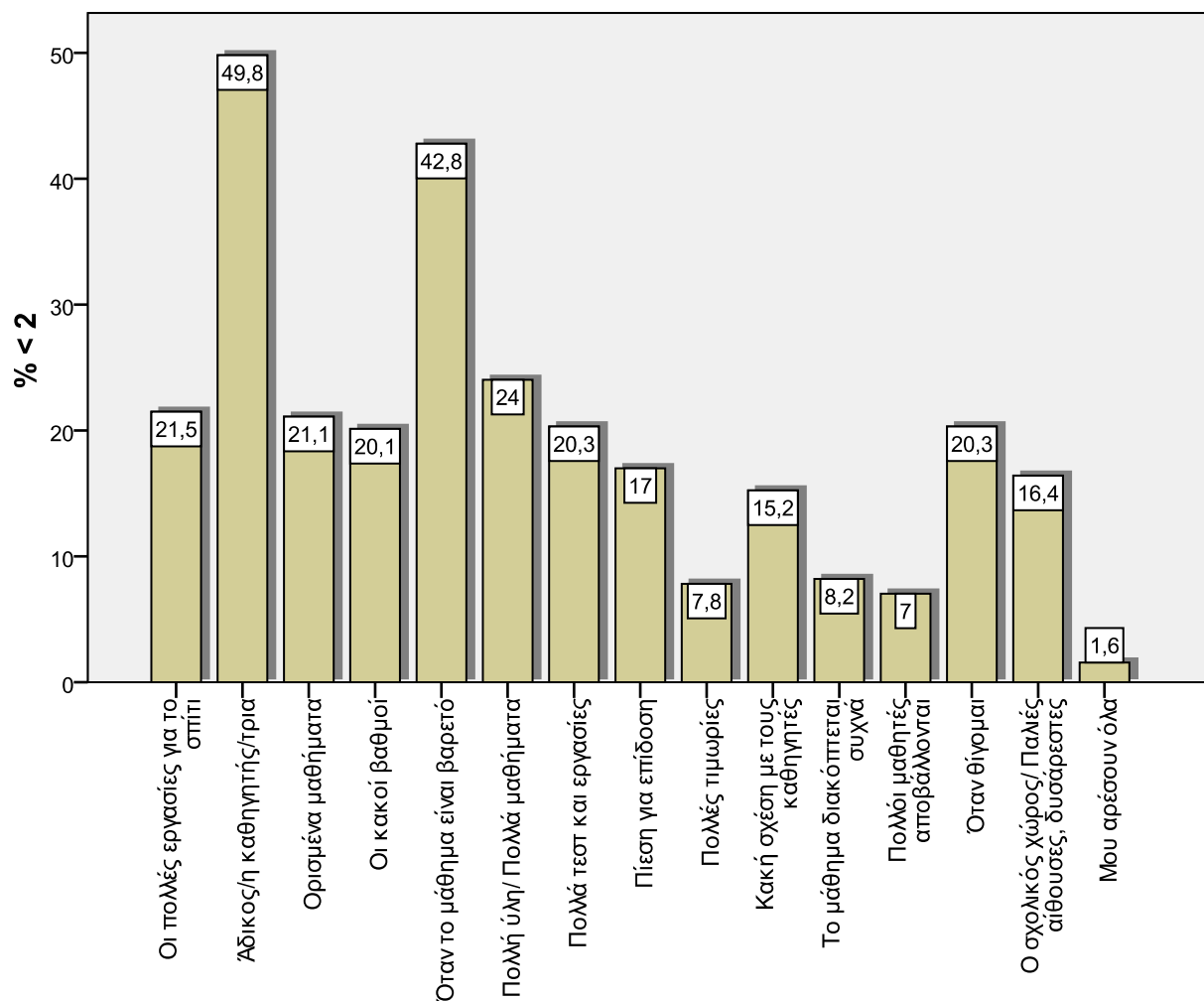


## 4.2 ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

### 4.2.1 Σχετικές συχνότητες

Στη δεύτερη κλίμακα του ερευνητικού ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνονται 15 προτάσεις που περιγράφουν παραμέτρους της σχολικής ζωής (βλ. γράφημα 2), η οποίες ενδεχομένως να είναι δυσάρεστες για τους μαθητές. Για την πλειονότητα των μαθητών, σύμφωνα με τη συχνότητα που συγκέντρωσε η πρόταση Γ2 (49,8%), είναι ιδιαίτερος δυσάρεστο το γεγονός ότι υπάρχουν *καθηγητές/-τριες που συμπεριφέρονται άδικο* απέναντι στους μαθητές. Με την πρόταση Γ5, *δε μου αρέσει στο σχολείο: όταν το μάθημα είναι βαρετό*, συμφώνησε το 42,8% των μαθητών.

**Γράφημα 4.7** Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο: «Τί δε μου αρέσει στο σχολείο».



Σε μικρότερο, ωστόσο επίσης σημαντικό, ποσοστό (24%) οι μαθητές φαίνεται να επιβαρύνονται από τον *αυξημένο όγκο ύλης και μαθημάτων*. Στο ίδιο μήκος κύματος και *οι πολλές εργασίες για το σπίτι* αποτελούν για τους μαθητές αρνητικό χαρακτηριστικό του σχολείου (21,5%). Για το 21,1% των μαθητών η αρνητική στάση τους απέναντι σχολείο συνδέεται με *συγκεκριμένα μαθήματα*, τα οποία ενδεχομένως τους δυσκολεύουν ή δεν είναι αγαπητά. Το 20,3% των μαθητών δυσαρεστείται από τις απαιτήσεις της διδασκαλίας για τη χρήση *πολλών τεστ και εργασιών* στην τάξη, ενώ το ίδιο ποσοστό (20,3%) συγκέντρωσε και η πρόταση Γ13 που αναφέρεται στην περίπτωση που ο/η μαθητής/-τρια *νιώθει αισθήματα προσωπικής ευθιξίας* στο σχολείο, όπου αυτό μπορεί να προκαλείται είτε από το εκπαιδευτικό προσωπικό, είτε από συμμαθητές. Αναφορικά με τη συσχέτιση που δημιουργείται μεταξύ της στάσης απέναντι το σχολείο και τις χαμηλές βαθμολογικές

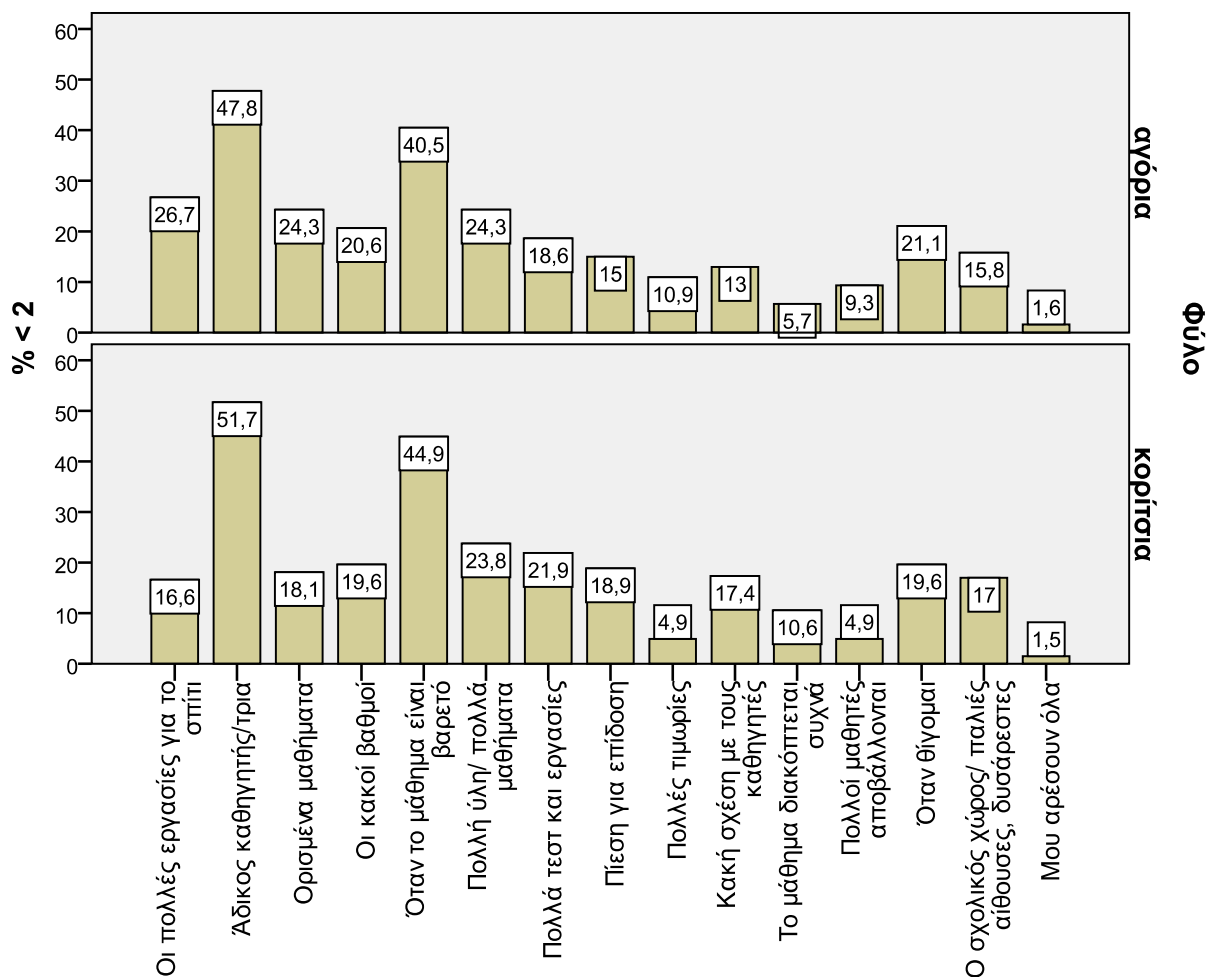
επιδόσεις, το 20,1% των μαθητών δηλώνει πως αυτό που δεν τους αρέσει στο σχολείο είναι οι κακοί βαθμοί. Αρνητική συσχέτιση με το σχολείο γίνεται και με την πίεση για επίδοση που υφίστανται οι μαθητές είτε από το ίδιο το σχολείο, είτε από το περιβάλλον τους, σύμφωνα με το 17% του δείγματος. Σχετικά με τις σχολικές υποδομές, το 16,4% των μαθητών δεν είναι ευχαριστημένο με τα σχολικά κτίρια και θεωρεί παλιές ή δυσάρεστες τις αίθουσες διδασκαλίας. Επίσης, για κάποιους από τους μαθητές (8,2%) το γεγονός ότι συχνά μπορεί το μάθημα να διακόπτεται αποτελεί μια αρνητική πτυχή της σχολικής καθημερινότητας. Για μια άλλη, ενδεχομένως, μερίδα μαθητών, αρνητικό στοιχείο στο σχολείο είναι το να παίρνουν πολλές τιμωρίες (7,8%) ή να αποβάλλονται (7%). Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών, το 1,6%, απάντησε πως στο σχολείο του αρέσουν όλα.

#### 4.2.2 Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο και δημογραφικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τα ευρήματα τις έρευνας, η αρνητική στάση που μπορεί να εκδηλώνουν οι μαθητές απέναντι στο σχολείο συσχετίζεται, σε αρκετές περιπτώσεις, με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ίδιων των μαθητών. Συγκεκριμένα, για την πρόταση Γ1 της δεύτερης κλίμακας, που αναφέρεται στο φόρτο εργασιών που οι μαθητές αναλαμβάνουν για το σπίτι, η σύγκριση έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά με ασθενή ένταση σχέσης για τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο  $\chi^2(1, 512) = 7,757, p = ,005$ , με Phi = ,123, έτος γέννησης  $\chi^2(3, 506) = 13,125, p = ,004$ , με Cramer's V = ,161, τάξη φοίτησης  $\chi^2(2, 512) = 7,534, p = ,023$ , με Cramer's V = ,121 και βαθμό προηγούμενης τάξης  $\chi^2(3, 509) = 12,074, p = ,007$ , με Cramer's V = ,154. Ως προς το φύλο, τα αγόρια (26,7%) θεωρούν πιο επιβαρυντικό τον μεγάλο όγκο εργασιών για το σπίτι σε σχέση με τα κορίτσια (16,6%). Στατιστικά σημαντική είναι και η διαφορά που βρέθηκε αναλόγως με την ηλικία των μαθητών. Περισσότερο επιβαρυνμένοι από τις εργασίες εμφανίζονται οι μαθητές που είναι γεννημένοι το 1993, με ποσοστό 31,5%, και οι μαθητές που γεννήθηκαν τα έτη 1995-1996, με ποσοστό 28,2%. Μικρότερα ποσοστά παρουσιάζουν όσοι είναι γεννημένοι το 1994 (16,4%) και μεταξύ 1986-1992 (12,8%). Συμπληρωματικά με την παραπάνω συσχέτιση, η μεταβλητή τάξη φοίτησης δείχνει πως περισσότερο επιβαρυνμένοι με τις σχολικές εργασίες που τους ανατίθενται νιώθουν οι μαθητές της Α' Λυκείου (28,1%) και περίπου στο ίδιο επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές της Β' Λυκείου (17,8%) και της Γ' Λυκείου (17,6%). Τέλος, η συσχέτιση δείχνει πως όσο χαμηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις πετυχαίνει ένας μαθητής, τόσο έχει μεγαλύτερη αίσθηση περί ισχυρού φόρτου εργασιών. Αυτό φαίνεται μέσα από τις σχετικές συχνότητες των μαθητών και συγκεκριμένα, οι μαθητές με βαθμό από 10 έως 12,4 σημείωσαν ποσοστό 37%, οι μαθητές με βαθμό από 12,5 έως 15,4 σημείωσαν

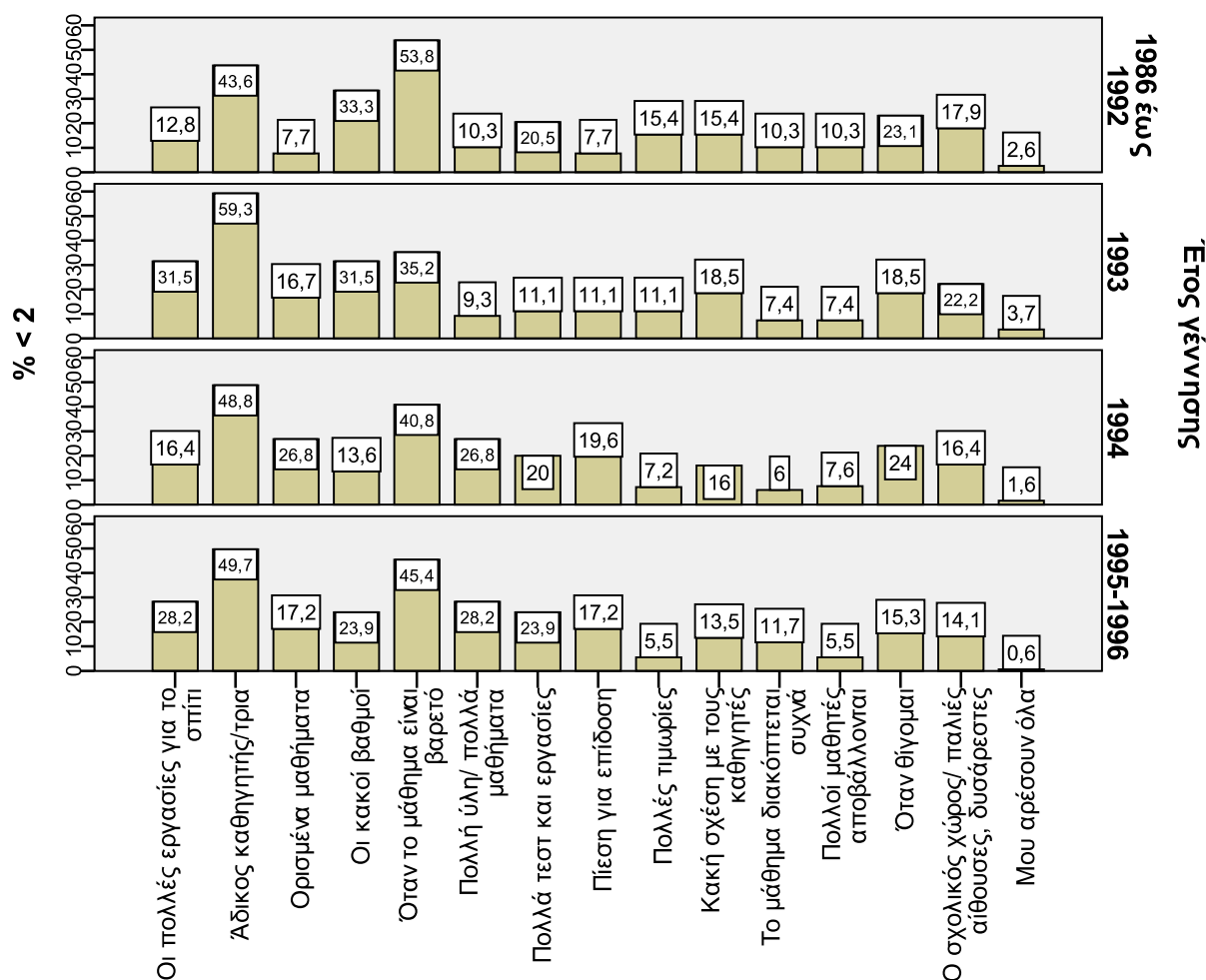
ποσοστό 24,4%, οι μαθητές με βαθμό από 15,5 έως 18,4, 17,8% και οι μαθητές με βαθμό από 18,5 έως 20, σημείωσαν 15,3%.

**Γράφημα 4.8** Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο ανά φύλο.



Για την πρόταση Γ3 «*δε μου αρέσουν στο σχολείο, ορισμένα μαθήματα*» η συσχέτιση με δημογραφικούς παράγοντες έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο με το έτος γέννησης των μαθητών  $\chi^2(3, 506) = 11,215, p = ,011$ . Η ένταση της σχέσης θεωρείται ασθενής με Cramer's  $V = ,149$ . Η πλειοψηφία των μαθητών που βλέπουν αρνητικά το σχολείο λόγω συγκεκριμένων μαθημάτων έχει γεννηθεί το 1993 (31,5%). Επίσης υψηλό ποσοστό σημειώνουν οι μικρότεροι μαθητές, γεννημένοι τα έτη 1995-1996 (28,2%), ενώ λιγότερο επηρεάζονται οι μαθητές που είναι γεννημένοι το 1994 (16,4%) και πριν από το 1992 (12,8%).

**Γράφημα 4.9** Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο ανά έτος γέννησης.



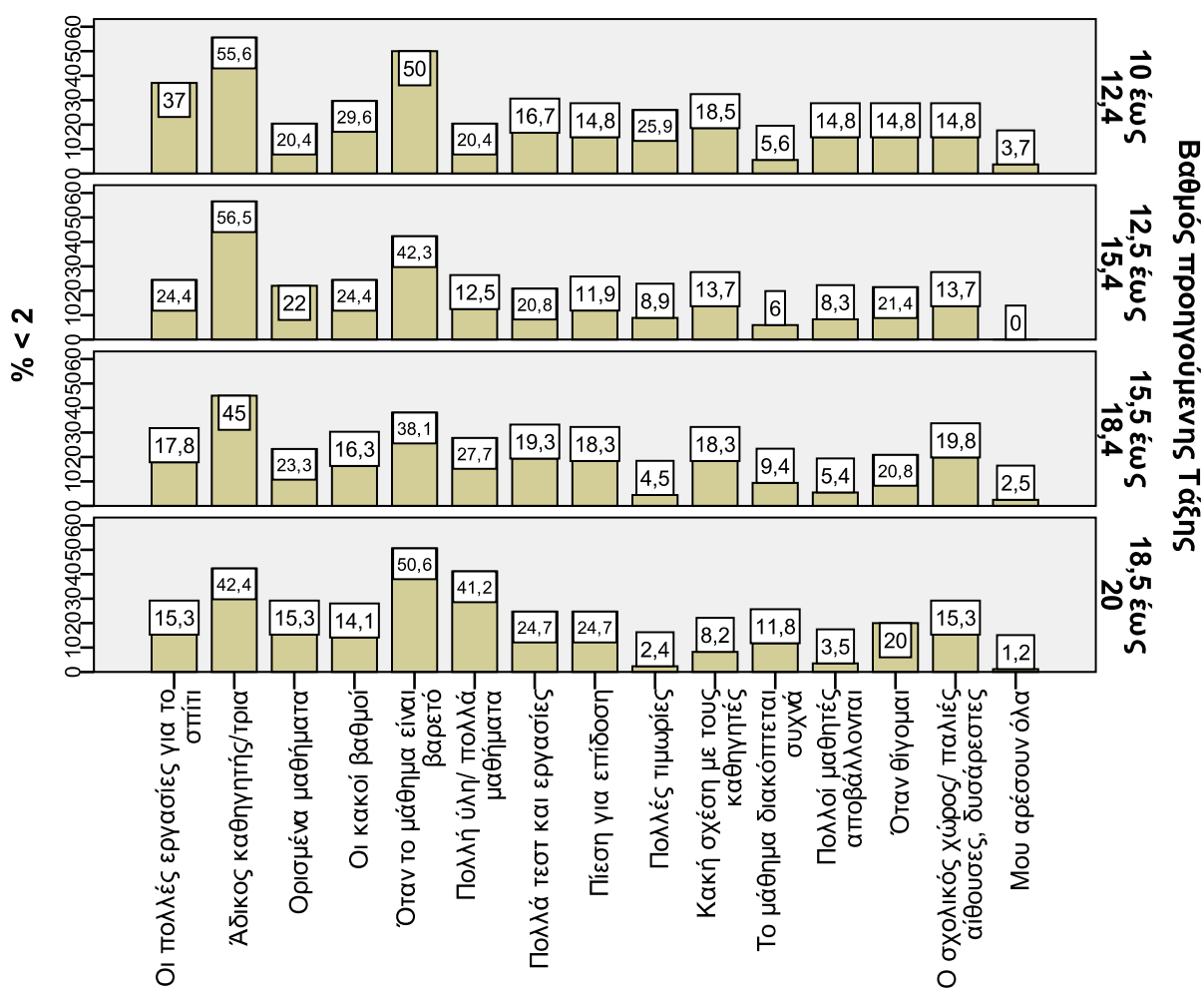
Η έλλειψη ικανοποίησης στο σχολείο για ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών οφείλεται στους κακούς βαθμούς και η σύγκριση με μια σειρά δημογραφικών παραγόντων έδειξε ότι οι απαντήσεις διαφοροποιούνται αναλόγως. Σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν με τις μεταβλητές έτος γέννησης  $\chi^2(3, 506) = 16,494, p = ,001$ , όπου παρατηρήθηκε μικρής έντασης σχέση Cramer's  $V = ,181$ , τάξη φοίτησης  $\chi^2(2, 512) = 15,614, p = ,000$ , με Cramer's  $V = ,175$ , τύπος Λυκείου  $\chi^2(1, 512) = 9,506, p = ,002$ , με Phi = ,136 και βαθμός προηγούμενης τάξης  $\chi^2(3, 509) = 8,686, p = ,034$ , με Cramer's  $V = ,131$ , για τις οποίες εντοπίζονται ασθενείς σχέσεις. Αναφορικά με το έτος γέννησης, μαθητές οι οποίοι είναι γεννημένοι πριν το 1992 και έως το 1986 συμφωνούν με την παραπάνω πρόταση σε ποσοστό 33,3%, ενώ λίγο χαμηλότερο είναι το ποσοστό των μαθητών που γεννήθηκαν το 1993 (31,5%). Ακολουθούν οι μαθητές που είναι γεννημένοι κατά τα έτη 1995-1996 με

ποσοστό 23,9% και οι μαθητές που είναι γεννημένοι το 1994 με ποσοστό 13,6%. Όμοια αποτελέσματα παρουσιάζει και η συσχέτιση με την *τάξη φοίτησης*, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές της Γ' Λυκείου (31,4%) δείχνουν μεγαλύτερη δυσaréσκεια για τις *χαμηλές βαθμολογίες* συγκριτικά με τους μαθητές της Α' Λυκείου (26,5%) και της Β' Λυκείου (13,8%). Στη συνέχεια, σημαντική διαφορά εντοπίζεται ως προς τον *τύπο Λυκείου*, με τους μαθητές των Επαγγελματικών Λυκείων να συμφωνούν σε ποσοστό 27,5% ότι οι *κακοί βαθμοί* τους προδιαθέτουν αρνητικά απέναντι στο σχολείο, ενώ οι μαθητές των Ενιαίων Λυκείων, σε ποσοστό 16,1%. Αναφορικά με τη μεταβλητή *βαθμός προηγούμενης τάξης*, τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι μαθητές με τις χαμηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις (από 10 έως 12,4) ενοχλούνται από την ίδια τους την κατάσταση και το εκφράζουν με το υψηλότερο ποσοστό που παρατηρείται για την πρόταση Γ4, 29,6%. Ακολουθούν σε ποσοστό οι μαθητές με βαθμό από 12,5 έως 15,4 με 24,4%, οι μαθητές με βαθμό από 15,5 έως 18,4 με 16,3% και τέλος σε μικρότερο ποσοστό ενοχλούνται οι μαθητές με βαθμό από 18,5 έως 20 με 14,1%.

Σε μεγάλη μερίδα μαθητών δημιουργείται δυσaréσκεια σχετικά με τον *μεγάλο όγκο μαθημάτων*, τον οποίο καλούνται να διεκπεραιώσουν καθημερινά μέσα από την κάλυψη του ωρολογίου προγράμματος και της υποχρεωτικής ύλης. Η συσχέτιση της συγκεκριμένης πρότασης με μια σειρά δημογραφικών παραγόντων, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις μεταβλητές *έτος γέννησης*  $\chi^2(3, 506) = 13,094, p = 004$ , Cramer's V = ,161 και *τάξη φοίτησης*  $\chi^2(2, 512) = 12,643, p = ,002$ , Cramer's V = ,157 οι οποίες είχαν ασθενή ένταση σχέσης, καθώς και για τις μεταβλητές *τύπος Λυκείου*  $\chi^2(1, 512) = 35,895, p = ,000$ , με αρνητική μικρή σχέση  $\Phi = - ,265$  και *έλεγχος προόδου προηγούμενης τάξης*  $\chi^2(3, 509) = 27,717, p = ,000$ , με μικρή ένταση σχέσης Cramer's V = ,233. Ως προς το *έτος γέννησης*, εκείνοι οι οποίοι νιώθουν εντονότερα την καταπόνηση λόγω της *πολλής ύλης* είναι οι μικρότεροι μαθητές (γεννημένοι τα έτη 1995-1996) που σημείωσαν ποσοστό 28,2%. Ακολουθούν σε ποσοστό οι μαθητές που είναι γεννημένοι το 1994 με 26,8%, ενώ αρκετά μικρότερα ποσοστά παρουσιάζουν οι μαθητές που είναι γεννημένοι το 1993 (9,3%) και πριν το 1992 (10,3%). Σε συνάφεια με τα παραπάνω βρίσκονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης με τη μεταβλητή *τάξη φοίτησης*. Τα ποσοστά εξακολουθούν να είναι υψηλότερα για τις μικρότερες τάξεις, με τους μαθητές της Α' Λυκείου να σημειώνουν ποσοστό 27% και τους μαθητές της Β' Λυκείου 25,7%. Σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται για τους μαθητές της Γ' Λυκείου που σημείωσαν ποσοστό 3,9%. Στη συνέχεια, ιδιαίτερα μεγάλη διαφορά εντοπίστηκε κατά τη σύγκριση με

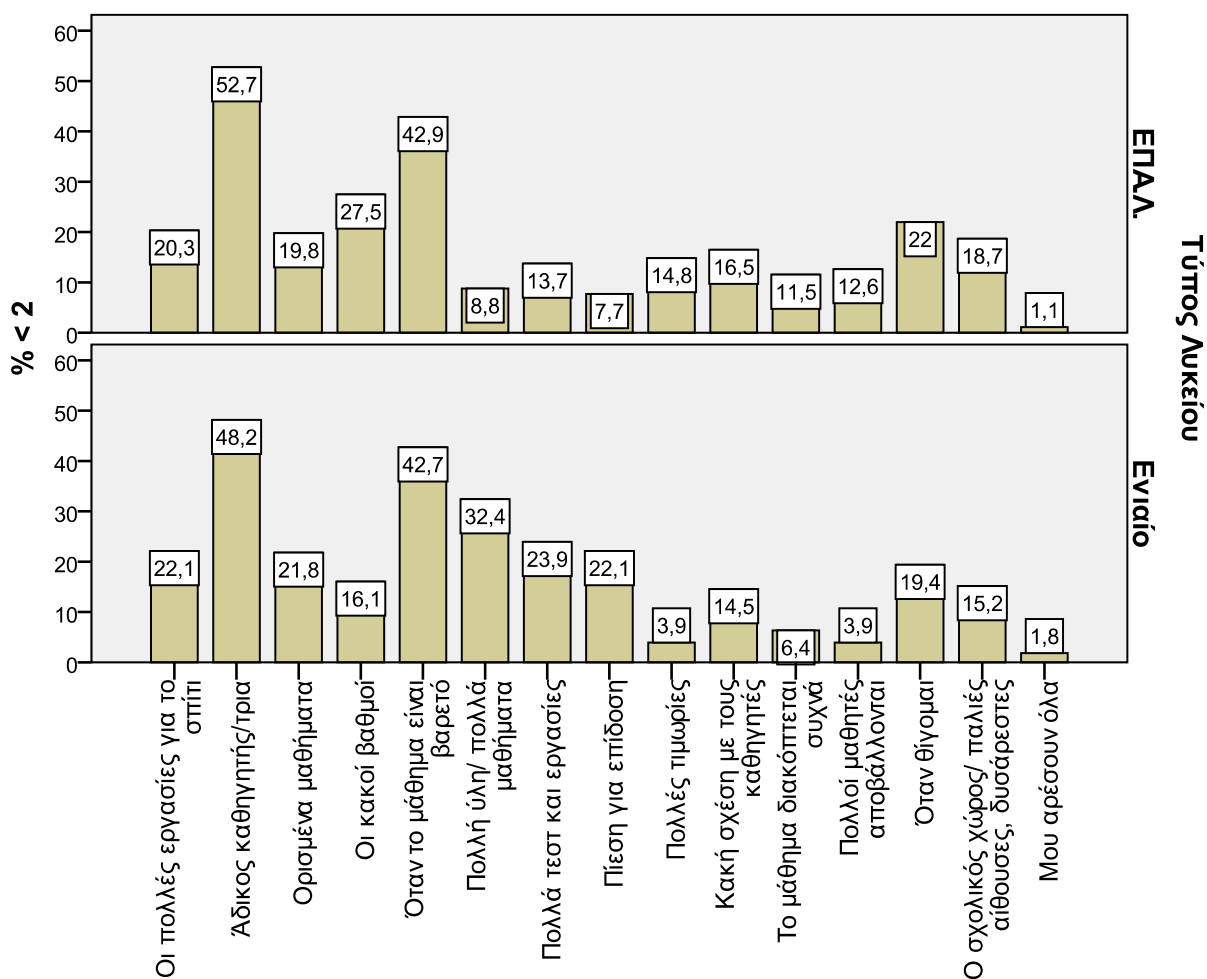
τον *τύπο Λυκείου*. Οι μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε Ενιαίο Λύκειο νιώθουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό να καταπονούνται από την *πολλή ύλη και τα μαθήματα* (32,4%) συγκριτικά με τους μαθητές των ΕΠΑ.Λ (8,8%). Σχετικά με το *βαθμό προηγούμενης τάξης* τα ευρήματα της σύγκρισης εντοπίζουν τα εξής: οι μαθητές με βαθμό από 18,5 έως 20 είναι εκείνοι που βιώνουν την μεγαλύτερη επιβάρυνση από τον *όγκο της ύλης*, εκφράζοντας το σε ποσοστό 41,2%. Δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό, 27,7%, με αρκετή διαφορά ωστόσο από το πρώτο, είναι των μαθητών με βαθμό από 15,5 έως 18,4. Ακολουθούν οι μαθητές με βαθμό από 10 έως 12,4 με ποσοστό 20,4% και τέλος εκείνοι που δείχνουν να επηρεάζονται σε μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους είναι οι μαθητές με βαθμό από 12,5 έως 15,4, με ποσοστό 12,5%.

**Γράφημα 4.10** Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο ανά γενικό βαθμό ελέγχου προόδου προηγούμενης τάξης.



Σύμφωνα με τον *τύπο Λυκείου* διαμορφώνονται ανάλογα και οι απαντήσεις των μαθητών όσον αφορά τη δυσαρέσκειά τους για τις αυξημένες απαιτήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, με τη χρήση *πολλών τεστ και εργασιών*. Η συσχέτιση έδειξε στατιστικά σημαντικά διαφορά στις απαντήσεις  $\chi^2(1, 512) = 7,544, p = ,000$ , με αρνητική ασθενή ένταση σχέσης Phi = -,121. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι μαθητές Ενιαίων Λυκείων δυσαρεστούνται περισσότερο, 23,9%, από τους μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ, 13,7%.

**Γράφημα 4.11** Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο ανά τύπο Λυκείου.



Ομοίως και για την πρόταση *πίεση για επίδοση*, η μεταβλητή *τύπος Λυκείου* διαφοροποιεί σημαντικά το δείγμα  $\chi^2(1, 512) = 17,315, p = ,000$ , με αρνητική μικρή ένταση σχέσης Phi = -,184. Χαρακτηριστικά, μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε Ενιαίο Λύκειο υποστηρίζουν πως υφίστανται πίεση για επίδοση σε ποσοστό 22,1%, ενώ από την άλλη το αντίστοιχο ποσοστό μαθητών ΕΠΑ.Λ είναι 7,7%.



Την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων πάνω στην αρνητική άποψη που έχουν οι μαθητές για τις τιμωρίες αποδεικνύουν τα σημαντικά στατιστικά ευρήματα σχετικά με το φύλο  $\chi^2(1, 512) = 6,445, p = ,011$ , που εντοπίζεται ασθενής έντασης σχέση  $\Phi = ,112$ , τον τύπο Λυκείου  $\chi^2(1, 512) = 19,336, p = ,000$ , με  $\Phi = ,194$  και το βαθμό προηγούμενης τάξης  $\chi^2(3, 509) = 31,398, p = ,000$ , με Cramer's  $V = ,248$ , όπου εντοπίζονται σχέσεις μικρής έντασης. Σχετικά με το φύλο, το 10,9% των αγοριών δυσαρεστούνται από τις τιμωρίες που πιθανώς να υφίστανται, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών είναι 4,9%. Ως προς τον τύπο Λυκείου οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ δυσαρεστούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό (14,8%) από τις τιμωρίες, συγκριτικά με τους μαθητές που φοιτούν σε Ενιαίο Λύκειο (3,9%). Αναφορικά με το βαθμό προηγούμενης τάξης, η συσχέτιση δείχνει πως όσο χαμηλότερο βαθμό έχουν οι μαθητές, τόσο περισσότερο τους απασχολεί αρνητικά η εφαρμογή τιμωριών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με βαθμό από 10 έως 12,4 εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό, 25,9%, ακολουθούν οι μαθητές με βαθμολογικές επιδόσεις από 12,5 έως 15,4 με ποσοστό 8,9%, οι μαθητές με βαθμό από 15,5 έως 18,4 με ποσοστό 4,5% και τέλος οι μαθητές με βαθμό από 18,5 έως 20 με ποσοστό 2,4%.

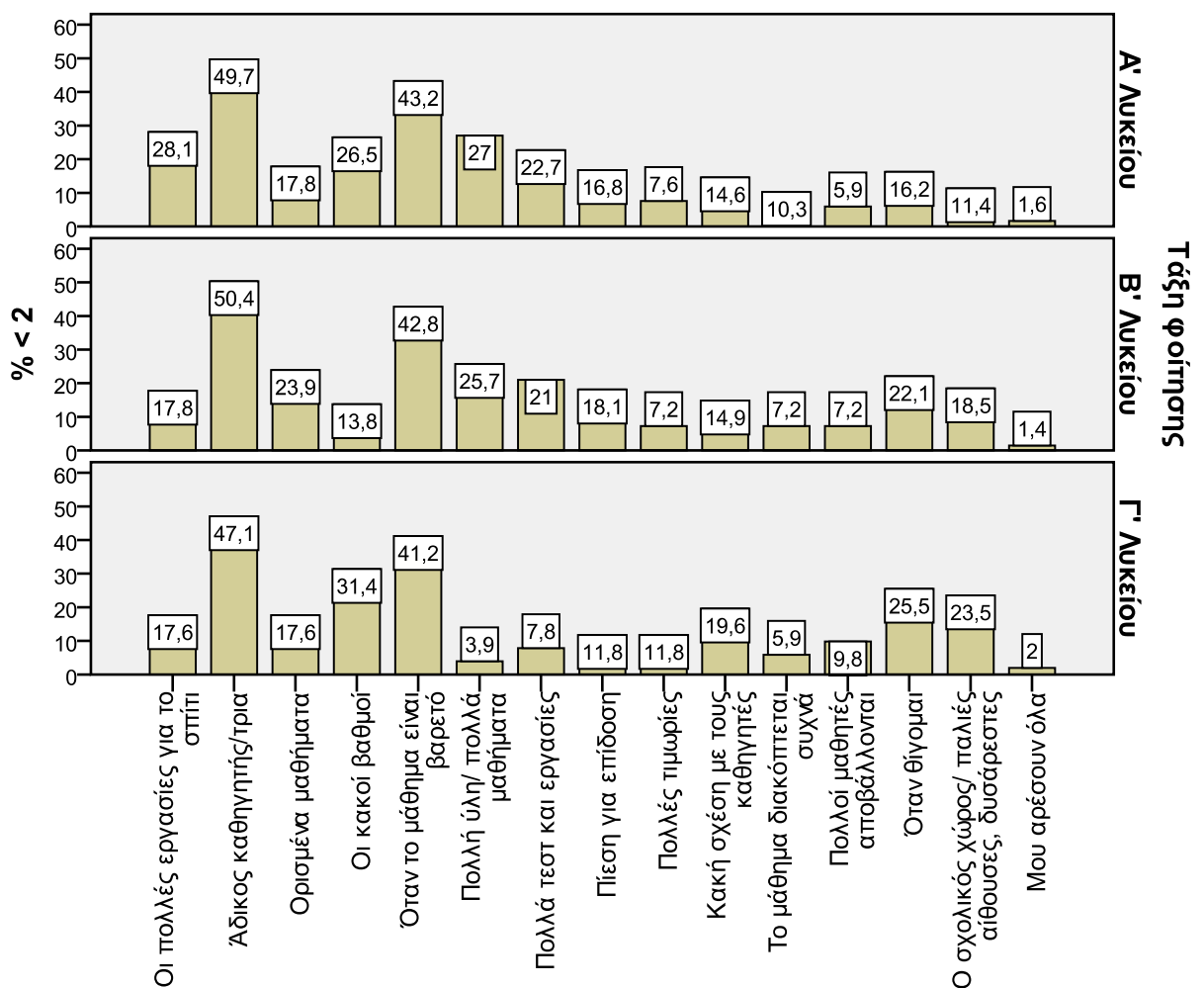
Στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν και στα ευρήματα της συσχέτισης των δημογραφικών παραγόντων με τη διάσταση που περιγράφει τις ενοχλητικές, για κάποιους μαθητές, διακοπές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Διαφορές εντοπίστηκαν ως προς το φύλο  $\chi^2(1, 512) = 4,073, p = ,044$ , με αρνητική ασθενή ένταση σχέσης  $\Phi = - ,089$  και τον τύπο Λυκείου  $\chi^2(1, 512) = 4,172, p = ,041$ , με ασθενή σχέση  $\Phi = ,090$ . Περισσότερο φαίνεται να ενοχλούνται τα κορίτσια από τις συχνές διακοπές μαθήματος, που συγκεντρώνουν ποσοστό 10,6%, συγκριτικά με τα αγόρια (5,7%). Αναφορικά με τον τύπο Λυκείου, οι μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ νιώθουν εντονότερα ότι το μάθημα διακόπτεται συχνά, με ποσοστό 11,5%, σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούν σε Ενιαίο Λύκειο, που σημείωσαν μικρότερο ποσοστό (6,4%).

Ομοίως, η σύγκριση των δημογραφικών παραγόντων με την άποψη των μαθητών για το φαινόμενο της αποβολής μαθητών, είτε ωριαίας διάρκειας από την τάξη, είτε μεγαλύτερης διάρκειας από το σχολικό χώρο, έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τύπο Λυκείου  $\chi^2(1, 512) = 13,576, p = ,000$ , με ασθενή ένταση σχέσης  $\Phi = ,163$ . Το 12,6% των μαθητών που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ ενοχλείται από την τακτική

της αποβολής, ενώ για τους μαθητές Ενιαίων Λυκείων το αντίστοιχο ποσοστό είναι μόλις 3,9%.

Μια ακόμα παράμετρος η οποία μπορεί να προδιαθέσει αρνητικά τους μαθητές απέναντι στο σχολείο είναι η κατάσταση των σχολικών κτιρίων και οι παλιές ή δυσάρεστες αίθουσες διδασκαλίας. Η συσχέτιση της με δημογραφικούς παράγοντες έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με τη μεταβλητή τάξη φοίτησης  $\chi^2(2, 512) = 6,198, p = ,045$ , με ασθενή σχέση Cramer's  $V = ,110$ . Η κατάσταση των σχολικών κτιρίων είναι περισσότερο δυσάρεστη για τους μαθητές της Γ' Λυκείου (23,5%), ακολουθούν οι μαθητές της Β' Λυκείου με ποσοστό 18,5% και τέλος, λιγότερο ενοχλούνται οι μαθητές της Α' Λυκείου, που ανέρχονται σε ποσοστό 11,4%.

**Γράφημα 4.12** Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο ανά τάξη φοίτησης.



### 4.3 ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΚΑΘΙΣΤΟΥΝ ΚΑΠΟΙΟΝ ΑΓΑΠΗΤΟ ΣΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ

#### 4.3.1 Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των υποκλιμάκων

Η εξέταση των μέσων όρων των υποκλιμάκων της *τρίτης κλίμακας*, δηλαδή στο ερώτημα «Τι πιστεύεις ότι πρέπει να κάνει κανείς για να είναι αγαπητός στην τάξη σου;» φανερώνει ένα πρότυπο αγαπητού μαθητή, ο οποίος χαρακτηρίζεται από τη *θετική του στάση απέναντι στους συμμαθητές της τάξης* (βλ. Πίνακα 9). Χαρακτηριστικά ενός τέτοιου προτύπου θα μπορούσε να είναι η ευγένεια, η ευχάριστη διάθεση και η τάση να βοηθά τους συμμαθητές (π.χ. με εργασίες). Η συγκεκριμένη υποκλίμακα (M.O = 1,71, T.A = ,69) είναι πιο σημαντική από τις υπόλοιπες τρεις γιατί συγκεντρώνει το χαμηλότερο μέσο όρο (όσο εγγύτερα στο 1 βρίσκεται ο μέσος όρος, τόσο η πρόταση ισχύει για τα υποκείμενα), ενώ ακολουθούν η *καλή σχέση με το άλλο φύλο* (M.O = 1,95, T.A = ,95), η *επίδειξη υψηλών επιδόσεων* σε διάφορα πεδία (M.O = 2,84, T.A = ,75) και τέλος το να χαρακτηρίζει κάποιον μια γενικευμένη *αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και τους καθηγητές* (M.O = 3,09, T.A = ,94).

**Πίνακας 4.1** Χαρακτηριστικά δημοφιλούς μαθητή: Τί πρέπει να κάνει κανείς για να είναι αγαπητός στην τάξη του.

| Θα πρέπει κανείς ...                                 | <i>ισχύει</i>                 | <i>μáλλον</i> | <i>μáλλον δεν</i> | <i>δεν ισχύει</i> | Δ.Α          |
|--|-------------------------------|---------------|-------------------|-------------------|--------------|
|  | <i>n (%)</i>                  | <i>n (%)</i>  | <i>n (%)</i>      | <i>n (%)</i>      | <i>n (%)</i> |
| <b>Υψηλές επιδόσεις σε διάφορα πεδία</b>             | <b>M.O. = 2,84 T.A. = ,75</b> |               |                   |                   |              |
| ...να είναι καλός στα αθλήματα                       | 104 (20,2)                    | 135 (26,2)    | 134 (26,0)        | 122 (23,7)        | 20 (3,9)     |
| ...να τα πηγαίνει καλά με την τεχνολογία (γνώση Η/Υ) | 77 (15,0)                     | 104 (20,2)    | 135 (16,2)        | 180 (35,0)        | 19 (3,7)     |
| ... να είναι οικονομικά ευκατάστατος                 | 43 (8,3)                      | 90 (17,5)     | 97 (18,8)         | 264 (51,3)        | 21 (4,1)     |
| ... να παίρνει καλούς βαθμούς                        | 102 (19,8)                    | 113 (21,9)    | 122 (23,7)        | 157 (30,5)        | 21 (4,1)     |
| ... να υπερέρχει σωματικά                            | 60 (11,7)                     | 76 (14,8)     | 118 (22,9)        | 139 (46,4)        | 22 (4,3)     |
| ... να φοράει ρούχα της μόδας(trendy)                | 85 (16,5)                     | 140 (27,2)    | 133 (25,8)        | 137 (26,60)       | 20 (3,9)     |
| <b>Αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές</b>       | <b>M.O. = 3,09 T.A. = ,94</b> |               |                   |                   |              |

|  |   |            |            |            |          |
|--|---|------------|------------|------------|----------|
| ... να εκνευρίζει τον καθηγητή/τρια του                        | 81 (15,7)                                   | 77 (15,0)  | 110 (21,4) | 226 (43,9) | 21 (4,1) |
| ... να μην του αρέσει τίποτα στον/στην καθηγητή/-τρια          | 54 (10,5)                                   | 49 (9,5)   | 138 (26,8) | 254 (49,3) | 20 (3,9) |
| <b>Καλή σχέση με το άλλο φύλο</b>                              | <b><i>M.O.</i> = 1,95 <i>T.A.</i> = ,95</b> |            |            |            |          |
| ... να τα πηγαίνει καλά με τα κορίτσια                         | 217 (42,1)                                  | 153 (29,7) | 69 (13,4)  | 57 (11,1)  | 19 (3,7) |
| ... να τα πηγαίνει καλά με τα αγόρια                           | 212 (41,2)                                  | 158 (30,7) | 62 (12,0)  | 65 (12,6)  | 18 (3,5) |
| <b>Θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές</b>                  | <b><i>M.O.</i> = 1,71 <i>T.A.</i> = ,69</b> |            |            |            |          |
| ... να βοηθάει τους συμμαθητές του                             | 203 (39,4)                                  | 178 (34,6) | 67 (13,0)  | 49 (9,5)   | 18 (3,5) |
| ... να είναι πάντα ευγενικός/ευχάριστος με τους συμμαθητές του | 330 (64,1)                                  | 120 (23,3) | 35 (6,8)   | 18 (3,5)   | 12 (2,3) |

#### 4.3.2 Χαρακτηριστικά του δημοφιλούς συμμαθητή και δημογραφικοί παράγοντες

Αναφορικά με την άποψη των μαθητών για τα χαρακτηριστικά που καθιστούν κάποιον αγαπητό στην τάξη, η σύγκριση ως προς το φύλο έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές: *υψηλές επιδόσεις*  $t(488) = -3,636, p = ,000$ , *αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές*  $t(491) = -4,071, p = ,000$  και *θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές*  $t(444,097) = 2,047, p = ,041$ . Τα κορίτσια, συγκριτικά με τα αγόρια, φαίνεται να πιστεύουν περισσότερο πως τόσο οι *υψηλές επιδόσεις* ( $M.O = 2,96, T.A = ,75$ ), όσο και η *αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές* ( $M.O = 3,25, T.A = ,88$ ) δεν καθιστούν κάποιον πιο αγαπητό στους συμμαθητές. Οι μέσοι όροι των αγοριών αντίστοιχα είναι ( $M.O = 2,71, T.A = ,71$ ) και ( $M.O = 2,91, T.A = ,97$ ). Αντίθετα, τα κορίτσια θεωρούν κάποιον αγαπητό όταν είναι ευγενικός, ευχάριστος και βοηθάει τους συμμαθητές του, δείχνει δηλαδή *θετική στάση προς τους συμμαθητές* ( $M.O = 1,65, T.A = ,60$ ) σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα αγόρια ( $M.O = 1,78, T.A = ,77$ ).

Το αποτέλεσμα της επίδρασης του *τύπου Λυκείου* που φοιτούν οι μαθητές, στο πως βλέπουν τον *αγαπητό μαθητή* έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υποκλίμακες: *υψηλές επιδόσεις*  $t(296,676) = -4,438, p = ,000$  με μέσες τιμές για το ΕΠΑ.Λ ( $M.O = 2,62,$

T.A = ,82) και για το Ενιαίο Λύκειο (M.O = 2,95, T.A = ,69) και *αρνητική στάση προς τους καθηγητές*  $t(276,853) = -4,459, p = ,000$  με μέσες τιμές για το ΕΠΑ.Λ (M.O = 2,82, T.A = 1,07) και για το Ενιαίο Λύκειο (M.O = 3,24, T.A = ,82). Από τα ευρήματα της μελέτης διαφαίνεται ότι κάποιος που φοιτά σε ΕΠΑ.Λ, σε σύγκριση με τους μαθητές Ενιαίου Λυκείου, τείνει να συμπαθεί περισσότερο συμμαθητές που έχουν *καλές επιδόσεις* σε διάφορους τομείς (μαθήματα, αθλητισμό, τεχνολογία, οικονομικά ευκατάστατος, να είναι στη μόδα) όπως και συμμαθητές που φαίνεται να είναι *αρνητικά διακείμενοι απέναντι στους καθηγητές*.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν και ως προς το *γενικό βαθμό ελέγχου προηγούμενης χρονιάς*. Η συσχέτιση ήταν στατιστικά σημαντική στην υποκλίμακα *υψηλές επιδόσεις*  $F(3, 485) = 4,811, p = ,003$  και στην υποκλίμακα *αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές*  $F(3, 487) = 11,197, p = ,000$ . Ύστερα από την post hoc ανάλυση για τον αριθμό των δυνατών συγκρίσεων, η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τις *υψηλές επιδόσεις* παρουσιάστηκε μεταξύ των μέσων τιμών τις ομάδες μαθητών με επιδόσεις από 10 έως 12,4 (M.O = 2,49, T.A = ,72), οι οποίοι φαίνεται να πιστεύουν περισσότερο στη σχέση μεταξύ *υψηλών επιδόσεων και δημοφιλίας*, συγκριτικά με τις άλλες τρεις ομάδες μαθητών, δηλαδή με επιδόσεις από 12,5 έως 15,4 (M.O = 2,79, T.A = ,77) , με επιδόσεις από 15,5 έως 18,4 (M.O = 2,93, T.A = ,74) και με επιδόσεις από 18,5 έως 20 (M.O = 2,90, T.A = ,71). Μεταξύ των άλλων τριών ομάδων δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Για τη μεταβλητή *αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές* ο έλεγχος έδειξε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά της ομάδας μαθητών με βαθμό από 10 έως 12,4 (M.O = 2,51, T.A = 1,08) με τις άλλες τρεις ομάδες, δηλαδή της ομάδας από 12,5 έως 15,4 (M.O = 2,95, T.A = ,98), της ομάδας από 15,5 έως 18,4 (M.O = 3,24, T.A = ,84) και από 18,5 έως 20 (M.O = 3,31, T.A = ,83) αλλά και μεταξύ της ομάδας με βαθμό από 12,5 έως 15,4 και των υπολοίπων. Στατιστικά σημαντική διαφορά δεν εμφανίζεται μεταξύ των ομάδων από 15,5 έως 18,4 και από 18,5 έως 20. Παρατηρούμε να εμφανίζεται μια *αρνητικά γραμμική συσχέτιση* μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή όσο χαμηλότερο βαθμό έχει ένας μαθητής τόσο περισσότερο τείνει να επικροτεί την *αρνητική διάθεση απέναντι στους καθηγητές*.

Σχετικά με το πόσο επηρεάζει η ηλικία των μαθητών την άποψη τους για τα χαρακτηριστικά που θα καταστήσουν κάποιον αγαπητό ανάμεσα στους συμμαθητές του, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τις *υψηλές επιδόσεις σε*

διάφορα πεδία  $F(3, 480) = 4,626, p = ,003$  και την αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές  $F(3, 483) = 3,248, p = ,022$ . Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές θεωρούν πιο σημαντικό να έχει κανείς υψηλές επιδόσεις για να είναι αγαπητός συγκριτικά με τους μικρότερους. Συγκεκριμένα μαθητές άνω των 19 ετών, γεννημένοι από το 1986 έως το 1992 (Μ.Ο = 2,57, Τ.Α = ,82) έχουν μικρότερο μέσο όρο από εκείνους που γεννήθηκαν το 1993 (Μ.Ο = 2,64, Τ.Α = ,82) και το 1994 (Μ.Ο = 2,95, Τ.Α = ,72). Καμία σημαντική στατιστικά διαφορά δεν εμφανίζουν οι μαθητές που είναι γεννημένοι το 1995 και 1996. Από την άλλη όσο μικρότερος είναι ένας μαθητής τόσο λιγότερο συνδέει τη δημοφιλία με την αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές. Η μέση τιμή των μαθητών που γεννήθηκαν το 1995 και 1996, περίπου 15 – 16 ετών, (Μ.Ο = 3,16, Τ.Α = ,87) είναι μεγαλύτερη από των μαθητών που γεννήθηκαν το 1994 (Μ.Ο = 3,14, Τ.Α = ,92) και εκείνων που γεννήθηκαν μεταξύ 1986 – 1992 (Μ.Ο = 2,72, Τ.Α = 1,10). Δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας μαθητών που γεννήθηκαν το 1993 και των υπολοίπων.

Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν εντοπίστηκε κατά τη συσχέτιση του προτύπου του αγαπητού μαθητή με τις μεταβλητές τάξη φοίτησης και κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο.

#### 4.4 ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ – ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

##### 4.4.1 Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των υποκλιμάκων

Στη συνέχεια, συγκρίνονται οι μέσοι όροι της τέταρτης κλίμακας, σχετικά με το κατά πόσο ισχύουν οι προτάσεις που περιέχονται, οι οποίες περιγράφουν ενδεχόμενες πτυχές στις σχέσεις καθηγητών – μαθητών (βλ. Πίνακα 10). Οι μαθητές φαίνεται να υποστηρίζουν πως επικρατεί μια κακή αντιμετώπιση των μαθητών από τους καθηγητές (Μ.Ο = 2,23, Τ.Α = 1,03). Σε μικρότερο ποσοστό ισχύει η υποκλίμακα για καλή σχέση και πνεύμα συνεργασίας μεταξύ μαθητών - καθηγητών (Μ.Ο = 2,42, Τ.Α = ,73) και σε ακόμα μικρότερο ποσοστό η καλή σχέση με τους καθηγητές σε προσωπικό επίπεδο (Μ.Ο = 2,58, Τ.Α = ,90).

**Πίνακας 4.2** Κοινωνικό κλίμα. Σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών.

|   | <i>ισχύει</i>                         | <i>μáλλον<br/>ισχύει</i> | <i>μáλλον δεν<br/>ισχύει</i> | <i>δεν ισχύει</i> | <i>Δ.Α</i>   |
|---|---------------------------------------|--------------------------|------------------------------|-------------------|--------------|
|   | <i>n (%)</i>                          | <i>n (%)</i>             | <i>n (%)</i>                 | <i>n (%)</i>      | <i>n (%)</i> |
| <b>Καλή σχέση και πνεύμα συνεργασίας<br/>μαθητών - καθηγητών</b>  | <b><i>M.O. = 2,42 T.A. = ,73</i></b>  |                          |                              |                   |              |
| Οι καθηγητές/τριες μας είναι πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί μας κάτι, όταν αυτό δε μας αρέσει.                             | 173 (33,6)                            | 154 (29,9)               | 95 (18,4)                    | 84 (16,3)         | 9 (1,7)      |
| Με τους περισσότερους καθηγητές/τριες συμφωνούμε.   | 104 (20,2)                            | 180 (35,0)               | 135 (26,2)                   | 87 (16,9)         | 9 (1,7)      |
| Σ' αυτό το σχολείο οι περισσότεροι καθηγητές/τριες σε παίρνουν στα σοβαρά.  | 99 (19,2)                             | 167 (32,4)               | 145 (28,2)                   | 93 (18,1)         | 11 (2,1)     |
| Οι καθηγητές/τριες μάς ζητούν συχνά τη γνώμη μας, όταν κάτι πρόκειται να αποφασιστεί ή να σχεδιαστεί.                   | 93 (18,1)                             | 141 (27,4)               | 128 (24,9)                   | 141 (27,4)        | 12 (2,3)     |
| <b>Κακή αντιμετώπιση από τους καθηγητές</b>   | <b><i>M.O. = 2,23 T.A. = 1,03</i></b> |                          |                              |                   |              |
| Υπάρχουν καθηγητής/τρια που να έχει ντροπιάσει κάποιον μαθητή στην τάξη.  | 229 (44,5)                            | 104 (20,2)               | 66 (12,8)                    | 103 (20,0)        | 13 (2,5)     |
| Υπάρχουν καθηγητές/τριες που είναι ολοφάνερα ενάντια των μαθητών.   | 169 (32,8)                            | 92 (17,9)                | 126 (24,5)                   | 117 (22,7)        | 11 (2,1)     |
| <b>Καλή διαπροσωπική σχέση</b>  | <b><i>M.O. = 2,58 T.A. = ,90</i></b>  |                          |                              |                   |              |
| Με κάποιους καθηγητές/τριες μιλάμε συχνά εκτός από τα μαθήματα και για προσωπικά ζητήματα.                              | 147 (28,5)                            | 126 (24,5)               | 86 (16,7)                    | 143 (27,8)        | 13 (2,5)     |
| Οι περισσότεροι καθηγητές/τριες προσπαθούν να εξετάζουν τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. | 93 (18,1)                             | 121 (23,5)               | 136 (26,4)                   | 154 (29,9)        | 11 (2,1)     |

#### 4.4.2 Σχέσεις μαθητών – καθηγητών και δημογραφικοί παράγοντες

Αναφορικά με τα ευρήματα τις κλίμακας αυτής που μελετά το *κοινωνικό κλίμα* της τάξης και συγκεκριμένα πως διαμορφώνονται οι *σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών*, η σύγκριση ως προς τη μεταβλητή *έτος γέννησης*, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές

στις υποκλίμακες: *κακή αντιμετώπιση από τους καθηγητές*  $F(3, 491) = 4,789, p = ,003$  και *καλή διαπροσωπική σχέση μεταξύ μαθητών-καθηγητών*  $F(3, 491) = 5,783, p = ,001$ . Σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των μαθητών που γεννήθηκαν το 1995 και 1996 (M.O = 2,45, T.A = 1,04) και των μαθητών που γεννήθηκαν το 1994 (M.O = 2,07, T.A = ,99). Από το μέσο όρο συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές του '94 πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως *οι καθηγητές δεν τους αντιμετωπίζουν θετικά*, είτε αυτό συμβαίνει με το να ντροπιάσουν κάποιον, είτε με το να είναι κατάφορα και γενικά εναντίον των μαθητών. Ως προς τη *σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών – καθηγητών σε προσωπικό επίπεδο*, τα στατιστικά αποτελέσματα δείχνουν πως μαθητές οι οποίοι έχουν γεννηθεί από το 1986 έως το 1992 (M.O = 2,25, T.A = ,85) και το 1993 (M.O = 2,26, T.A = ,99) τείνουν να διατηρούν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές τους, συγκριτικά με μαθητές που έχουν γεννηθεί το 1994 (M.O = 2,58, T.A = ,88) και τα έτη 1995 – 1996 (M.O = 2,74, T.A = ,86).

Ομοίως, η συσχέτιση των υποκλιμάκων με την *τάξη φοίτησης* των μαθητών έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στην *κακή αντιμετώπιση από τους καθηγητές*  $F(2, 498) = 6,670, p = ,001$  καθώς και στην *καλή διαπροσωπική σχέση με τους καθηγητές*  $F(2, 498) = 5,911, p = ,003$ . Οι μαθητές της Β' Λυκείου φαίνεται να πιστεύουν εντονότερα ότι η αντιμετώπιση τους από τους καθηγητές είναι αρνητική (M.O = 2,09, T.A = ,99), συγκριτικά με τους μαθητές της Α' Λυκείου (M.O = 2,45, T.A = 1,05) που συγκεντρώνουν μεγαλύτερο μέσο όρο. Η συσχέτιση της *τάξης φοίτησης* με την υποκλίμακα *καλή διαπροσωπική σχέση με τους καθηγητές*, εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της Γ' Λυκείου (M.O = 2,26, T.A = ,95), που φαίνεται να έχει καλύτερη σχέση σε προσωπικό επίπεδο με τους διδάσκοντες, συγκριτικά με τη Β' (M.O = 2,54, T.A = ,89) και Α' Λυκείου (M.O = 2,72, T.A = ,86).

Αναφορικά με τον *τύπο Λυκείου*, σημαντική διαφορά εμφανίζεται στην υποκλίμακα *καλή διαπροσωπική σχέση με καθηγητές*  $t(499) = -4,339, p = ,000$ . Οι μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ έχουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές (M.O = 2,34, T.A = ,93) συγκριτικά με τους μαθητές Ενιαίου Λυκείου, που ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι αρκετά υψηλότερα (M.O = 2,70, T.A = ,86). Καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών – καθηγητών μπορεί να σημαίνει: συζητήσεις για προσωπικά θέματα των μαθητών ή εξατομικευμένη αντιμετώπιση των αναγκών του κάθε μαθητή. Ακολούθως, και ο *βαθμός της προηγούμενης χρονιάς* επιδρά στην υποκλίμακα *καλές διαπροσωπικές σχέσεις*



με τους καθηγητές  $F(3, 494) = 2,974, p = ,031$ . Οι μαθητές που βγάζουν χαμηλότερο βαθμό, δηλαδή από 10 έως 12,4, πιστεύουν πως οι σχέσεις τους με τους καθηγητές σε προσωπικό επίπεδο είναι καλές (M.O = 2,28, T.A = ), ενώ μαθητές των οποίων οι επιδόσεις κυμαίνονται από 12,5 έως 15,4 (M.O = 2,56, T.A =,91) φαίνεται να μη συμφωνούν και τόσο με τον παραπάνω ισχυρισμό. Επίσης οι μαθητές με βαθμό από 15,5 έως 18,4 (M.O = 2,59, T.A =,89) δεν συμφωνούν με τη συγκεκριμένη διάσταση και ακόμα λιγότερο ο μαθητές που οι βαθμοί τους κυμαίνονται από 18,5 έως 20 (M.O = 2,76, T.A =,80 ).

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κλίμακα και το κοινωνικοοικονομικό στρώμα του μαθητή, έγινε συσχέτιση Pearson μεταξύ των μεταβλητών. Με τη διάσταση *καλή διαπροσωπική σχέση με τους καθηγητές* η συσχέτιση βρέθηκε στατιστικά σημαντική, ωστόσο ήταν θετικά ασθενής  $r = ,114, p = ,024$ . Ως προς το φύλο δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά συγκριτικά με τις τρεις υποκλίμακες: *καλή σχέση και συνεργασία με τους καθηγητές, κακή αντιμετώπιση από τους καθηγητές και καλή διαπροσωπική σχέση με τους καθηγητές*.

#### 4.5 ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ

##### 4.5.1 Σύγκριση μέσω των όρων μεταξύ των υποκλιμάκων

Στην *πέμπτη κλίμακα*, όπου και πάλι περιγράφονται πτυχές του *κοινωνικού κλίματος* της τάξης (βλ. Πίνακα 11), μετρώντας όμως τις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών αυτή τη φορά, οι μαθητές δίνουν περισσότερο μια εικόνα *κλίματος ανταγωνισμού* μεταξύ τους (M.O = 2,18, T.A = ,89) παρά *συνεργασίας* (M.O = 2,55, T.A = ,75).

**Πίνακας 4.3** Κοινωνικό κλίμα. Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών.

|   | <i>ισχύει</i>                 | <i>μάλλον ισχύει</i> | <i>μάλλον δεν ισχύει</i> | <i>δεν ισχύει</i> | Δ.Α          |
|---|-------------------------------|----------------------|--------------------------|-------------------|--------------|
|   | <i>n (%)</i>                  | <i>n (%)</i>         | <i>n (%)</i>             | <i>n (%)</i>      | <i>n (%)</i> |
| <b>Κλίμα συνεργασίας μεταξύ μαθητών</b>                                   | <b>M.O. = 2,55 T.A. = ,75</b> |                      |                          |                   |              |
| Όταν κάποιος ενδιαφέρεται για κάτι πολύ, δίνουν σημασία και οι συμμαθητές | 75 (14,6)                     | 127 (24,7)           | 163 (31,7)               | 139 (27,0)        | 11 (2,1)     |

|  |                               |            |            |            |          |
|--|-------------------------------|------------|------------|------------|----------|
| της τάξης.<br>Στην τάξη μας είναι εύκολο για όλους τους συμμαθητές να συνεργάζονται και να επικοινωνούν. | 145 (28,2)                    | 136 (26,4) | 132 (25,6) | 92 (17,9)  | 10 (1,9) |
| Ακόμα κι όταν έχουμε διαφωνία στην τάξη, λύνεται γρήγορα και με καλό τρόπο.                              | 55 (10,7)                     | 126 (24,5) | 176 (34,2) | 145 (28,2) | 13 (2,5) |
| Υπάρχει κλίμα κατανόησης μεταξύ των περισσότερων συμμαθητών.<br><b>Κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ μαθητών</b> | 120 (23,3)                    | 188 (36,5) | 114 (22,1) | 83 (16,1)  | 10 (1,9) |
|  | <b>M.O. = 2,18 T.A. = ,89</b> |            |            |            |          |
| Πολλοί μαθητές γίνονται καμιά φορά φθονεροί, όταν κάποιος άλλος έχει καλύτερη επίδοση.                   | 167 (32,4)                    | 155 (30,1) | 96 (18,6)  | 87 (16,9)  | 10 (1,9) |
| Στην τάξη μας ο καθένας βλέπει το προσωπικό του συμφέρον.  | 159 (30,9)                    | 176 (34,2) | 100 (19,4) | 69 (13,4)  | 11 (2,1) |

#### 4.5.2 Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και δημογραφικοί παράγοντες

Αντίστοιχες συγκρίσεις με τις παραπάνω κλίμακες έγιναν μεταξύ των δημογραφικών παραγόντων και της παρούσας κλίμακας, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απόψεις των μαθητών σχετικά το κλίμα που επικρατεί στην τάξη. Αναλόγως με το φύλο εμφανίζονται διαφορές οι οποίες είναι στατιστικά σημαντικές και για τις δύο υποκλίμακες, δηλαδή για την υποκλίμακα *κλίμα συνεργασίας μεταξύ συμμαθητών*  $t(498) = -2,776, p = ,006$  και την υποκλίμακα *κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ συμμαθητών*  $t(501) = 2,905, p = ,004$ . Τα αγόρια φαίνεται να κρίνουν με πιο θετικό βλέμμα το κλίμα της τάξης παρουσιάζοντας θετικότερο μέσο όρο για τη *συνεργασία στην τάξη* (M.O = 2,46, T.A = ,73) και αρνητικότερο για τον *ανταγωνισμό στην τάξη* (M.O = 2,30, T.A = ,88), ενώ από την άλλη τα κορίτσια βλέπουν ένα πιο ανταγωνιστικό κλίμα, εμφανίζοντας υψηλότερο μέσο όρο στο *κλίμα συνεργασίας στην τάξη* (M.O = 2,64, T.A = ,75) και, όπως θα ήταν αναμενόμενο, χαμηλότερο μέσο όρο για το *κλίμα ανταγωνισμού στην τάξη* (M.O = 2,07, T.A = ,89).

Ως προς το *κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο* των μαθητών προέκυψε σημαντική συσχέτιση με την υποκλίμακα *κλίμα συνεργασίας στην τάξη*,  $r = ,114, p = ,029$ , αλλά όχι με την υποκλίμακα *κλίμα ανταγωνισμού*. Η σχέση που εντοπίστηκε ήταν θετικά ασθενής. Καμία διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική δεν βρέθηκε στις απόψεις για τις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών ως προς τις μεταβλητές: *έτος γέννησης, τάξη φοίτησης, τύπος Λυκείου και βαθμός προηγούμενης χρονιάς*.

## 4.6 ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ. ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ

### 4.6.1 Συχνότητα δείγματος

Σε συνέχεια της αξιολόγησης του κοινωνικού κλίματος, στην *έκτη κλίμακα*, όπου εξετάζεται η *συχνότητα που μπορεί να έχει πέσει ένας μαθητής θύμα βίαιης συμπεριφοράς* (βλ. Πίνακα 12), ο μέσος όρος των απαντήσεων βρίσκεται ανάμεσα στο «τουλάχιστον μια φορά» και στο «ποτέ», κλίνοντας προς το δεύτερο (Μ.Ο = 4,58, Τ.Α = ,62).

**Πίνακας 4.4** Κοινωνικό κλίμα. Θυματοποίηση από συμμαθητές.

| Πόσο συχνά το τελευταίο εξάμηνο...                 | <i>Καθημερινά</i>             | <i>Πολλές φορές μέσα σε μια εβδομάδα</i> | <i>Πολλές φορές μέσα σε ένα μήνα</i> | <i>Τουλάχιστον μια φορά</i> | <i>ποτέ</i>  | Δ.Α          |
|--|-------------------------------|--|--------------------------------------|-----------------------------|--------------|--------------|
|  | <i>n (%)</i>                  | <i>n (%)</i>                             | <i>n (%)</i>                         | <i>n (%)</i>                | <i>n (%)</i> | <i>n (%)</i> |
|  | <b>M.O. = 2,55 T.A. = ,75</b> |  |                                      |                             |              |              |
| ...παίρνουν κάτι από σένα με βίαιο τρόπο           | 9 (1,7)                       | 6 (1,2)                                  | 7 (1,4)                              | 40 (7,8)                    | 444 (86,2)   | 9 (1,7)      |
| ... σε έχουν χτυπήσει άλλα παιδιά                  | 8 (1,6)                       | 8 (1,6)                                  | 4 (0,8)                              | 56 (10,9)                   | 429 (83,3)   | 10 (1,9)     |
| ... άλλα παιδιά σου καταστρέφουν σκοπίμως πράγματα | 10 (1,9)                      | 9 (1,7)                                  | 14 (2,7)                             | 57 (11,1)                   | 415 (80,6)   | 10 (1,9)     |
| ... σε έχουν κοροϊδέψει ή βρρίσει                  | 16 (3,1)                      | 36 (7,0)                                 | 54 (10,5)                            | 189 (36,7)                  | 211 (41,0)   | 9 (1,7)      |

### 4.6.2 Θυματοποίηση από συμμαθητές και δημογραφικοί παράγοντες

Η σύγκριση της κλίμακας *αποδοχής βίαιων συμπεριφορών από συμμαθητές*, με τους δημογραφικούς παράγοντες έδειξε σημαντική διαφορά μόνο για μια ανεξάρτητη μεταβλητή: τον *τύπο σχολείου*  $t(256,903) = -2,310, p = ,022$ . Σύμφωνα με τα ευρήματα μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ δέχονται συχνότερα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού και βίαιων συμπεριφορών (Μ.Ο = 4,48, Τ.Α = 79) από τους μαθητές των Ενιαίων Λυκείων (Μ.Ο = 4,63, Τ.Α = ,50). Ως βία μπορεί να εννοηθεί συμπεριφορά τόσο προς το ίδιο το άτομο, φραστική ή με χειροδικία, όσο και προς τα προσωπικά του αντικείμενα. Για τα

υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

#### 4.7 ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΕΙ Η ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

##### 4.7.1 Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των υποκλιμάκων

Σχετικά με τα συναισθήματα που δημιουργεί η φοίτηση στο σχολείο στους μαθητές, διαπιστώνεται μια θετική στάση. Ο στατιστικός έλεγχος δείχνει πως οι μαθητές *χαίρονται γιατί εκεί μπορούν να συναντούν τους φίλους τους* (M.O = 1,30, T.A = ,67) καθώς επίσης, τους προσφέρει *θετικά συναισθήματα ολοκλήρωσης και αυτοπεποίθηση*, αν και σε μικρότερο βαθμό (M.O = 2,48, T.A = ,76). Για τους μαθητές μάλλον δεν ισχύουν οι προτάσεις πως *η φοίτηση στο σχολείο τους δημιουργεί νευρώσεις (συμπτώματα άγχους και φόβου)* (M.O = 2,67, T.A = 1,00) και άλλα αρνητικά συναισθήματα (M.O = 3,22, T.A = ,71) (βλ. Πίνακα 13).

**Πίνακας 4.5** Συναισθήματα που δημιουργεί η φοίτηση στο σχολείο στους μαθητές.

| Η φοίτηση μου στο σχολείο...           | <i>ισχύει</i>                   | <i>μάλλον ισχύει</i> | <i>μάλλον δεν ισχύει</i> | <i>δεν ισχύει</i> | Δ.Α          |
|--|---------------------------------|----------------------|--------------------------|-------------------|--------------|
|  | <i>n (%)</i>                    | <i>n (%)</i>         | <i>n (%)</i>             | <i>n (%)</i>      | <i>n (%)</i> |
| <b>Θετικά συναισθήματα</b>             | <b>- M.O. = 2,48 T.A. = ,76</b> |                      |                          |                   |              |
| <b>Αυτοπεποίθηση</b>                   |                                 |                      |                          |                   |              |
| ... με κάνει να νιώθω πετυχημένος/η    | 143 (27,8)                      | 135 (26,2)           | 113 (21,9)               | 115 (22,3)        | 9 (1,7)      |
| ... μου είναι πολύ ενδιαφέρουσα        | 128 (24,9)                      | 173 (33,6)           | 116 (22,5)               | 88 (17,1)         | 10 (1,9)     |
| ... μου δίνει ενέργεια/δραστηριότητα   | 144 (28,0)                      | 146 (28,3)           | 89 (17,3)                | 128 (24,9)        | 8 (1,6)      |
| ... με κάνει να νιώθω δημιουργικός/ή   | 174 (33,8)                      | 148 (28,7)           | 100 (19,4)               | 84 (16,3)         | 9 (1,7)      |
| ... με κάνει να νιώθω προστατευμένος/η | 48 (9,3)                        | 116 (22,5)           | 105 (20,4)               | 236 (45,8)        | 10 (1,9)     |
| ... με διασκεδάζει                     | 170 (33,0)                      | 152 (29,0)           | 90 (17,5)                | 94 (18,3)         | 9 (1,7)      |

|  |                                       |            |            |            |          |
|--|---------------------------------------|------------|------------|------------|----------|
| ...με κάνει να βαριέμαι                            | 161 (31,3)                            | 158 (30,7) | 88 (17,1)  | 98 (19,0)  | 10 (1,9) |
| <b>Αρνητικά συναισθήματα</b>                       | <b><i>M.O. = 3,22 T.A. = ,71</i></b>  |            |            |            |          |
| ... με κάνει να ντρέπομαι/ρεζιλεύομαι              | 20 (3,9)                              | 35 (6,8)   | 80 (15,5)  | 371 (72,0) | 9 (1,7)  |
| ... με κάνει να νιώθω μόνος/η                      | 33 (6,4)                              | 38 (7,4)   | 82 (15,9)  | 352 (68,3) | 10 (1,9) |
| ... με θυμώνει πολύ                                | 80 (15,5)                             | 91 (17,7)  | 125 (24,3) | 209 (40,6) | 10 (1,9) |
| ... με κάνει να νιώθω απογοήτευση                  | 97 (18,8)                             | 88 (17,1)  | 100 (19,4) | 219 (42,5) | 11 (2,1) |
| <b>Εμφάνιση νευρώσεων</b>                          | <b><i>M.O. = 2,68 T.A. = 1,00</i></b> |            |            |            |          |
| ... με κάνει να νιώθω άγχος                        | 146 (28,3)                            | 125 (24,3) | 95 (18,4)  | 139 (27,0) | 10 (1,9) |
| ... με κάνει να νιώθω φόβο/αγωνία                  | 86 (16,7)                             | 106 (20,6) | 84 (16,3)  | 230 (44,7) | 9 (1,7)  |
| <b>Χαρά λόγω κοινωνικών συναναστροφών</b>          | <b><i>M.O. = 1,30 T.A. = ,67</i></b>  |            |            |            |          |
| ... με κάνει να χαίρομαι που είμαι με φίλους/φίλες | 396 (76,9)                            | 80 (15,5)  | 13 (2,5)   | 16 (3,1)   | 10 (1,9) |

#### 4.7.2 Συναισθήματα για τη φοίτηση στο σχολείο και δημογραφικοί παράγοντες

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο ερώτημα «Ποια είναι τα συναισθήματα που σου δημιουργεί η φοίτηση στο σχολείο;» τέθηκαν και αυτές σε μια σειρά συγκρίσεων με τους δημογραφικούς παράγοντες. Συγκριτικά με το φύλο, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στις υποκλίμακες: θετικά συναισθήματα – αυτοπεποίθηση  $t(500) = 2,915, p = ,004$ , εμφάνιση νευρώσεων  $t(503) = 2,107, p = ,000$  και χαρά λόγω κοινωνικών συναναστροφών  $t(484,961) = 2,098, p = ,036$ . Σύμφωνα με τα ευρήματα, το σχολείο κάνει τις μαθήτριες να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και δημιουργικότητα ( $M.O = 2,38, T.A = ,76$ ) από τους μαθητές ( $M.O = 2,58, T.A = ,75$ ), ταυτόχρονα όμως τις αγχώνει και τις φοβίζει ( $M.O = 2,46, T.A = 1,00$ ) περισσότερο από εκείνους ( $M.O = 2,92, T.A = ,94$ ). Ο έλεγχος συχνότητων δείχνει πως ένας πολύ σημαντικός λόγος που κάνει μαθητές και μαθήτριες να είναι θετικά διακεείμενοι απέναντι στο σχολείο είναι γιατί εκεί μπορούν να συναντούν φίλους. Ωστόσο εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, καθώς οι απαντήσεις των κοριτσιών είναι θετικότερες ( $M.O = 1,24, T.A = ,63$ ) από αυτές των αγοριών ( $M.O = 1,37, T.A = ,71$ ).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν και κατά την εξέταση της επίδρασης της μεταβλητής *τάξη φοίτησης* στην υποκλίμακα *εμφάνιση νευρώσεων*  $F(2, 502) = 3,664, p = ,026$ . Εκείνοι στους οποίους προκαλεί λιγότερη νευρικότητα το σχολείο είναι οι μαθητές της Γ' Λυκείου (Μ.Ο = 3,04, Τ.Α = ,89) εν συγκρίσει με τους μαθητές της Α' Λυκείου (Μ.Ο = 2,67, Τ.Α = ,96) και της Β' Λυκείου (Μ.Ο = 2,62, Τ.Α = 1,05), που είναι και αυτοί που βιώνουν τα περισσότερα συναισθήματα άγχους και αγωνίας. Όσον αφορά τον *τύπο Λυκείου* και αυτή η διάσταση επηρεάζει τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες *θετικά συναισθήματα – αυτοπεποίθηση*  $t(500) = -2,773, p = ,006$  και *χαρά λόγω κοινωνικών συναναστροφών*  $t(503) = 4,077, p = ,000$ . Η έρευνα δείχνει πως οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ (Μ.Ο = 2,35, Τ.Α = ,74) νιώθουν πιο δημιουργικοί, πετυχημένοι και ενεργητικοί μέσα από το σχολείο από τους μαθητές των Ενιαίων Λυκείων (Μ.Ο = 2,54, Τ.Α = ,76). Ενώ από την άλλη, για τους μαθητές των Ενιαίων Λυκείων είναι πιο σημαντικό το γεγονός ότι εκεί *συναντούν φίλους* (Μ.Ο = 1,22, Τ.Α = ,53) συγκριτικά με τους μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ (Μ.Ο = 1,47, Τ.Α = ,86) και αυτό φαίνεται από την τιμή των μέσων όρων.

Ομοίως, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις υποκλίμακες *πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων από τη σχολική φοίτηση*  $F(3, 497) = 4,836, p = ,003$  και *εμφάνιση νευρώσεων*  $F(3, 498) = 4,657, p = ,003$  υπό την επίδραση της μεταβλητής *γενικός βαθμός ελέγχου προόδου προηγούμενης τάξης*. Σύμφωνα με τα ευρήματα παρατηρούμε ότι οι μαθητές όσο πιο χαμηλές βαθμολογίες παρουσιάζουν, τόσο περισσότερο νιώθουν *αρνητικά συναισθήματα*, όπως θυμό, απογοήτευση ή ενδεχομένως μοναξιά ή και ντροπή λόγω της φοίτησής τους στο σχολείο. Οι μαθητές με *βαθμό* από 10 έως 12,4 έχουν το χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο = 2,96, Τ.Α = ,92) συγκριτικά με τους μαθητές με βαθμό από 12,5 έως 15,4 (Μ.Ο = 3,16, Τ.Α = ,74), με τους μαθητές με βαθμό 15,5 έως 18,4 (Μ.Ο = 3,25, Τ.Α = ,65) και εκείνους με βαθμό από 18,5 έως 20 (Μ.Ο = 3,41, Τ.Α = ,58). Δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της δεύτερης ομάδας με την τρίτη και μεταξύ της τρίτης με την τέταρτη. Δεν ισχύει το ίδιο όμως και για την *εμφάνιση νευρώσεων* σχετικά με τη βαθμολογική επίδοση των μαθητών, καθώς από την έρευνα συμπεραίνεται πως μαθητές άνω του 15,5 στρεσάρονται περισσότερο από εκείνους που συγκεντρώνουν χαμηλότερες βαθμολογίες. Στην υποκλίμακα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ των μαθητών με βαθμό από 10 έως 12,4 (Μ.Ο = 3,03, Τ.Α = ,93) και των μαθητών από 15,5 έως 18,4 (Μ.Ο = 2,51, Τ.Α = ,98) καθώς επίσης και των μαθητών με βαθμό από 18,5 έως 20 (Μ.Ο =

2,63, T.A = 1,04). Οι σύγκριση δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ομάδα βαθμολογίας από 12,5 έως 15,4.

Κατά τη συσχέτιση της κλίμακας με τη μεταβλητή *οικονομικοκοινωνικό υπόβαθρο*, η σχέση με την υποκλίμακα *χαρά λόγω κοινωνικών συναναστροφών* αποδείχτηκε σημαντική, αλλά αρνητικά αρκετά ασθενής  $r = - ,109, p = ,036$ .

#### 4.8 ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΦΟΔΙΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

##### 4.8.1 Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των υποκλιμάκων

Στην κλίμακα που αξιολογεί τις προσδοκίες των μαθητών από το σχολείο (βλ. Πίνακα 14), οι μαθητές φαίνεται να θεωρούν αρκετά σημαντικά τόσο τα *εφόδια για την εκπαίδευση* (M.O = 1,83, T.A = ,78), όσο και τα εφόδια εκείνα που θα αποτελέσουν για αυτούς *ισχυρές βάσεις για το μέλλον* (M.O = 1,85, T.A = ,72). Λιγότερο, αλλά επίσης αρκετά σημαντικά θεωρούνται τα εφόδια που λαμβάνει κανείς από το σχολείο ώστε να *γίνει ένας σωστός πολίτης* (M.O = 2,48, T.A = ,90). Όχι και τόσο σημαντικά θα θεωρούνταν τα εφόδια εκείνα που δίνουν *δεξιότητες οι οποίες χαρακτηρίζουν τα νεανικά ενδιαφέροντα* (M.O = 2,78, T.A = ,80), αλλά και *καλλιτεχνικές δεξιότητες* (M.O = 3,31, T.A = ,84).

**Πίνακας 4.6** Αξιολόγηση από τους μαθητές των εφοδίων που τους δίνει το σχολείο.

| Με τα εφόδια που σου δίνει το σχολείο, πόσο σημαντικό είναι για σένα ... | <i>πολύ</i>                   | <i>αρκετά</i> | <i>όχι και τόσο</i> | <i>καθόλου</i> | Δ.Α          |
|--|-------------------------------|---------------|---------------------|----------------|--------------|
|  | <i>n (%)</i>                  | <i>n (%)</i>  | <i>n (%)</i>        | <i>n (%)</i>   | <i>n (%)</i> |
| <b>Εφόδια που χαρακτηρίζουν τη νεανική ιδιοσυγκρασία</b>                 | <b>M.O. = 2,79 T.A. = ,80</b> |               |                     |                |              |
| ... να γνωρίζεις πως κατεβάζει κανείς μουσική από το internet            | 107 (20,8)                    | 92 (17,9)     | 113 (21,9)          | 190 (36,9)     | 13 (2,5)     |
| ... να ξέρεις από αυτοκίνητα/μηχανές                                     | 106 (20,6)                    | 58 (11,3)     | 116 (22,5)          | 220 (42,7)     | 15 (2,9)     |
| ... να ξέρεις από μουσική όπως ένας DJ                                   | 80 (15,5)                     | 52 (10,1)     | 117 (22,7)          | 251 (48,7)     | 15 (2,9)     |
| ... να γνωρίζεις πως να φλερτάρεις                                       | 104 (20,2)                    | 80 (15,5)     | 119 (23,1)          | 198 (38,4)     | 14 (2,7)     |
| ... να μπορείς να χειρίζεσαι καινούριες συσκευές                         | 106 (31,3)                    | 122 (23,7)    | 110 (21,4)          | 161 (31,3)     | 16 (3,1)     |

|  |                                      |            |            |            |          |
|--|--------------------------------------|------------|------------|------------|----------|
| ...να μπορείς να ντύνεσαι κομψά                                      | 75 (14,6)                            | 113 (21,9) | 129 (25,0) | 184 (35,7) | 14 (2,7) |
| ... να γνωρίζεις πως να εξαπατήσεις<br>ώστε να πάρεις καλούς βαθμούς | 65 (12,6)                            | 48 (9,3)   | 90 (17,5)  | 296 (57,5) | 16 (3,1) |
| ... να χειρίζεσαι το internet  | 213 (41,4)                           | 142 (27,6) | 90 (17,5)  | 55 (10,7)  | 15 (2,9) |
| <b>Ισχυρές βάσεις για το μέλλον</b>                                  | <b><i>M.O. = 1,85 T.A. = ,72</i></b> |            |            |            |          |
| ... να μπορείς να πραγματοποιήσεις τους<br>στόχους σου               | 317 (61,6)                           | 108 (21,0) | 49 (9,5)   | 28 (5,4)   | 13 (2,5) |
| ... να μπορείς αργότερα να<br>διαπαιδαγωγήσεις σωστά τα παιδιά (σου) | 252 (48,9)                           | 136 (26,4) | 66 (12,8)  | 46 (8,9)   | 15 (2,9) |
| ... να επιτύχεις μια καλή επιλογή<br>επαγγέλματος                    | 326 (63,3)                           | 97 (18,8)  | 50 (9,7)   | 30 (5,8)   | 12 (2,3) |
| ... να είσαι καλά προετοιμασμένος/η για<br>τις εξετάσεις             | 255 (49,5)                           | 137 (26,6) | 64 (12,4)  | 47 (9,1)   | 12 (2,3) |
| ... να μπορείς να προβλέπεις τα γεγονότα                             | 100 (19,4)                           | 145 (28,2) | 162 (31,5) | 94 (18,3)  | 14 (2,7) |
| <b>Εφόδια για την εκπαίδευση</b>                                     | <b><i>M.O. = 1,83 T.A. = ,78</i></b> |            |            |            |          |
| ...οι καλοί βαθμοί   | 170 (33,0)                           | 158 (30,7) | 106 (20,6) | 68 (13,2)  | 13 (2,5) |
| ... ένα καλό απολυτήριο  | 316 (61,4)                           | 138 (26,8) | 33 (6,4)   | 18 (3,5)   | 10 (1,9) |
| <b>Εφόδια για καλλιτεχνικές δεξιότητες</b>                           | <b><i>M.O. = 3,31 T.A. = ,84</i></b> |            |            |            |          |
| ... να μπορείς να τραγουδάς καλά                                     | 52 (10,1)                            | 32 (6,2)   | 88 (17,1)  | 328 (63,7) | 15 (2,9) |
| ... να παίζεις καλά ένα όργανο                                       | 55 (10,7)                            | 56 (10,9)  | 88( 17,1)  | 299 (58,1) | 17 (3,3) |
| ... να μπορείς να εμφανίζεσαι στην<br>τηλεόραση                      | 38 (7,4)                             | 43 (8,3)   | 72 (14,0)  | 348 (67,6) | 14 (2,7) |
| ... να χορεύεις καλά   | 66 (12,8)                            | 72 (14,0)  | 82 (15,9)  | 280 (54,4) | 15 (2,9) |
| <b>Εφόδια για έναν σωστό πολίτη</b>                                  | <b><i>M.O. = 3,31 T.A. = ,84</i></b> |            |            |            |          |
| ... να γνωρίζεις τις πρωτεύουσες πολλών<br>χωρών                     | 101 (19,6)                           | 122 (23,7) | 169 (32,8) | 110 (21,4) | 13 (2,5) |
| ...να γνωρίζεις πολλές χρονολογίες στην<br>ιστορία                   | 86 (16,7)                            | 105 (20,4) | 164 (31,8) | 146 (28,3) | 14 (2,7) |
| ...να μπορείς να κατανοείς την πολιτική                              | 120 (23,3)                           | 152 (29,5) | 119 (23,1) | 112 (21,7) | 12 (2,3) |
| ...να μπορείς να διαβάσεις και να<br>κατανοήσεις μια εφημερίδα       | 188 (36,5)                           | 153 (29,7) | 92 (17,9)  | 70 (13,6)  | 12 (2,3) |



#### 4.8.2 Αξιολόγηση των εφοδίων που προσφέρει το σχολείο και δημογραφικοί παράγοντες

Σχετικά με την πρώτη υποκλίμακα, η οποία εμπεριέχει προτάσεις που χαρακτηρίζουν τη νεανική ιδιοσυγκρασία, η διμεταβλητή ανάλυση με το φύλο έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά  $t(464,797) = -5,267, p = ,000$ . Συγκεκριμένα, τα αγόρια είναι αυτά που δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον (M.O = 2,59, T.A = ,83) για αντικείμενα όπως οι σύγχρονες τάσεις της τεχνολογίας, η δημοφιλής μουσική και το φλερτ, εν συγκρίσει με τα κορίτσια (M.O = 2,97, T.A = ,74). Ως προς το έτος γέννησης η σύγκριση των μέσων τιμών έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά  $F(3, 482) = 9,172, p = ,000$ . Οι μαθητές που γεννήθηκαν από το 1986 έως το 1992 θεωρούν πιο σημαντικά τα εφόδια που χαρακτηρίζουν τη νεανική ιδιοσυγκρασία (M.O = 2,44, T.A = ,78), συγκριτικά με αυτούς που γεννήθηκαν το 1994 (M.O = 2,95, T.A = ,73) και τα έτη 1995-1996 (M.O = 2,72, T.A = ,84). Ομοίως, σχετικά με την τάξη φοίτησης, που η συσχέτιση εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά  $F(2, 489) = 10,540, p = ,000$ , οι μαθητές που φοιτούν στη Γ' Λυκείου, όπως θα περιμέναμε σύμφωνα με τα παραπάνω, εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον (M.O = 2,42, T.A = ,86) για εφόδια που χαρακτηρίζουν τη νεανική ιδιοσυγκρασία από τους μαθητές της Β' Λυκείου (M.O = 2,92, T.A = ,74) και της Α' Λυκείου (M.O = 2,69, T.A = ,83). Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται και μεταξύ των μαθητών της Α' και της Β' Λυκείου, που είναι και αυτοί που ενδιαφέρονται λιγότερο. Η σύγκριση με τον τύπο Λυκείου έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά  $t(503) = 4,077, p = ,000$  μεταξύ των μαθητών Ενιαίου Λυκείου (M.O = 2,97, T.A = ,76) και ΕΠΑ.Λ ( M.O = 2,46, T.A = ,79), όπου οι τελευταίοι εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα συγκεκριμένα εφόδια που παίρνουν από το σχολείο. Και ο γενικός βαθμός προόδου του μαθητή σχετίζεται σημαντικά  $F(3, 485) = 16,221, p = ,000$  με την τάση των μαθητών να ενδιαφέρονται για εφόδια της νεανικής ιδιοσυγκρασίας. Φαίνεται πως όσο χαμηλότερος είναι ο βαθμός του μαθητή/της μαθήτριας, τόσο υψηλότερο το ενδιαφέρον του/της. Συγκεκριμένα, μαθητές με βαθμό από 10 έως 12,4 (M.O = 2,42, T.A = ,87) σύμφωνα με το μέσο όρο, παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τους μαθητές με βαθμό από 15,5 έως 18 (M.O = 2,96, T.A = ,75) και βαθμό από 18,4 έως 20 (M.O = 3,09, T.A = ,69). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζουν οι μαθητές με βαθμό από 12,5 έως 15,4 (M.O = 2,55, T.A = ,80) συγκριτικά με τους μαθητές με βαθμολογικές επιδόσεις άνω του 15,5. Ως προς το οικονομικοκοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών η συσχέτιση ήταν στατιστικά σημαντική και θετικά ασθενής  $r = ,117, p = ,026$ .

Αναφορικά με τα ευρήματα της έρευνας για τη διάσταση *εφόδια που δίνει το σχολείο, τα οποία θα είναι ισχυρές βάσεις για το μέλλον*, η σύγκριση ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή *φύλο* έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές  $t(456,854) = 2,932, p = ,004$  και συγκεκριμένα οι μαθήτριες (M.O = 1,76, T.A = ,65) θεωρούν σημαντικότερο από τους μαθητές (M.O = 1,95, T.A = ,79) το γεγονός ότι το σχολείο τους δίνει εφόδια στα οποία θα μπορούν να βασίζονται προκειμένου να εξελιχθούν. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζει το δείγμα και κατά την επίδραση της μεταβλητής *τάξη φοίτησης*  $F(2, 494) = 5,487, p = ,004$  μεταξύ της Α' Λυκείου (M.O = 1,72, T.A = ,63) και της Β' Λυκείου (M.O = 1,94, T.A = ,76), όπου όπως φαίνεται οι μαθητές τις Α' Λυκείου έχουν περισσότερες προσδοκίες συγκριτικά με τη Β' Λυκείου, όσον αφορά τα εφόδια που θα τους κάνουν να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους.

Η συσχέτιση της υποκλίμακας με τις μεταβλητές *έτος γέννησης, τύπος Λυκείου και γενικός βαθμός ελέγχου προηγούμενης τάξης*, δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στη συνέχεια, υποβλήθηκε σε μια σειρά συσχετίσεων με δημογραφικούς παράγοντες η υποκλίμακα *εφόδια που δίνουν στους μαθητές καλλιτεχνικές δεξιότητες*. Η συσχέτιση με το φύλο έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές  $t(450,699) = -3,195, p = ,001$ . Συγκεκριμένα, για τα αγόρια (M.O = 3,19, T.A = ,92) είναι πιο σημαντικό από ότι για τα κορίτσια (M.O = 3,43, T.A = ,74) να μπορούν μέσα από το σχολείο να αποκτήσουν καλλιτεχνικά εφόδια, όπως για παράδειγμα, να μπορούν να παίξουν ένα όργανο. Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε κατά τη συσχέτιση της υποκλίμακας με το *έτος γέννησης*  $F(3, 488) = 4,839, p = ,003$  μεταξύ των μαθητών που έχουν γεννηθεί τις χρονιές 1986 έως το 1992 (M.O = 3,11, T.A = 1,02), για τους οποίους έχουν μεγαλύτερη σημασία τα *καλλιτεχνικά εφόδια*, και των μαθητών που έχουν γεννηθεί το 1994 (M.O = 3,46, T.A = ,76). Μαθητές που γεννήθηκαν το 1993 (M.O = 3,21, T.A = ,94) και 1995-1996 (M.O = 3,18, T.A = ,84) δεν παρουσιάζουν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά. Σχετικά με την *τάξη φοίτησης*, στατιστικά σημαντική διαφορά  $F(2, 495) = 7,596, p = ,001$  εμφανίστηκε μεταξύ της Β' Λυκείου (M.O = 3,44, T.A = ,77) και της Α' Λυκείου (M.O = 3,13, T.A = ,86) που οι μαθητές της κρίνουν ως σημαντικότερες τις καλλιτεχνικές δεξιότητες που μπορεί να τους προσφέρει το σχολείο. Η Γ' Λυκείου (M.O = 3,31, T.A = ,99) δεν εμφάνισε στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα. Ακολούθως, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν και κατά την εξέταση της επίδρασης της μεταβλητής

*τύπος Λυκείου*  $t(288,958) = -4,904, p = ,000$ . Οι μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ (Μ.Ο = 3,05, Τ.Α = ,95) φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε δεξιότητες όπως η μουσική, ο χορός ή το τραγούδι, από τους μαθητές των Ενιαίων Λυκείων (Μ.Ο = 3,46, Τ.Α = ,74). Σχετικά με τη μεταβλητή *γενικός βαθμός προηγούμενης τάξης*  $F(3, 491) = 8,110, p = ,000$ , τα ευρήματα παρουσίασαν συνάφεια με τα αποτελέσματα της υποκλίμακας *εφόδια: χαρακτηριστικά της νεανικής ιδιοσυγκρασίας*. Δηλαδή, οι μαθητές με βαθμό από 10 έως 12,4 (Μ.Ο = 3,01, Τ.Α = 1,00) παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για καλλιτεχνικές δεξιότητες από τους μαθητές με βαθμό από 15,5 έως 18 (Μ.Ο = 3,39, Τ.Α = ,90) και βαθμό από 18,4 έως 20 (Μ.Ο = 3,44, Τ.Α = ,79). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζουν οι μαθητές με βαθμό από 12,5 έως 15,4 (Μ.Ο = 3,15, Τ.Α = ,90) συγκριτικά με τους μαθητές με βαθμολογικές επιδόσεις άνω του 15,5.

Για την τέταρτη υποκλίμακα *εφόδια για έναν σωστό πολίτη*, η συσχέτιση εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο για τη μεταβλητή *φύλο*  $t(498) = -2,186, p = ,029$ . Η σύγκριση έδειξε πως για τα αγόρια (Μ.Ο = 2,40, Τ.Α = ,83) είναι πιο σημαντικό, σε σχέση με τα κορίτσια (Μ.Ο = 2,56, Τ.Α = ,95), να αποκτήσουν μέσα από το σχολείο εφόδια τα οποία θα τους καταστήσουν ικανούς ως πολίτες.

Αναφορικά με τα ευρήματα της τελευταίας διάστασης της κλίμακας, *εφόδια για την εκπαίδευση*, η σύγκριση ως προς το *φύλο* έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές  $t(468,818) = 3,127, p = ,002$ . Διαπιστώθηκε ότι για τα κορίτσια (Μ.Ο = 1,72, Τ.Α = ,71) είναι πιο σημαντικό να αποκτήσουν ένα καλό απολυτήριο ή καλούς βαθμούς στον έλεγχο προόδου, συγκριτικά με τα αγόρια (Μ.Ο = 1,94, Τ.Α = ,84). Ομοίως, στατιστικές διαφορές που ήταν σημαντικές, παρατηρήθηκαν για τη μεταβλητή *τάξη φοίτησης*  $F(2, 499) = 8,818, p = ,011$ . Εκείνοι που θεωρούν λιγότερο σημαντικά τα *εφόδια για την εκπαίδευση* είναι οι μαθητές της Β' Λυκείου (Μ.Ο = 1,97, Τ.Α = ,82), συγκριτικά με τους μαθητές της Α' Λυκείου (Μ.Ο = 1,71, Τ.Α = ,71) και της Γ' Λυκείου (Μ.Ο = 1,56, Τ.Α = ,73), που είναι και αυτοί που σημειώνουν και το χαμηλότερο μέσο όρο (βρίσκονται πιο κοντά στο 1=ισχύει). Όσον αφορά την επίδραση του *τύπου Λυκείου*, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά  $t(500) = -4,953, p = ,000$ . Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ (Μ.Ο = 1,60, Τ.Α = ,74) θεωρούν πιο σημαντικά τα *εφόδια για την εκπαίδευση* από τους μαθητές που φοιτούν σε Ενιαία Λύκεια (Μ.Ο = 1,95, Τ.Α = ,78).

## 4.9 ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΑΝΤΑΠΕΞΕΡΧΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ

### 4.9.1 Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των υποκλιμάκων

Τέλος, όσον αφορά τις *στρατηγικές* που θεωρούν οι μαθητές επιτυχείς προκειμένου να ανταπεξέρχονται στις σχολικές υποχρεώσεις (βλ. Πίνακα 15), οι απόψεις συγκλίνουν στο ότι πρέπει κανείς τόσο να είναι *επιμελής με τα μαθήματα και τις σχολικές εργασίες* (M.O = 1,70, T.A = ,79), όσο και να διατηρεί *καλές σχέσεις και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και τους καθηγητές* (M.O = 1,67, T.A = ,65). Ο μέσος όρος των μαθητών θεωρεί πως η χρήση «πλάγιων» μεθόδων για την αποφυγή μελέτης, μάλλον δεν είναι ένας καλός τρόπος για να τα πηγαίνει κανείς καλά στο σχολείο (M.O = 2,68, T.A = ,71).

**Πίνακας 4.7** Στρατηγικές των μαθητών ώστε να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του σχολείου.

| Πρέπει ...   | <i>ισχύει</i>                 | <i>μάλλον ισχύει</i> | <i>μάλλον δεν ισχύει</i> | <i>δεν ισχύει</i> | Δ.Α          |
|--|-------------------------------|----------------------|--------------------------|-------------------|--------------|
|  | <i>n (%)</i>                  | <i>n (%)</i>         | <i>n (%)</i>             | <i>n (%)</i>      | <i>n (%)</i> |
| <b>Επιμελής με τα μαθήματα και τις σχολικές υποχρεώσεις</b>          | <b>M.O. = 1,69 T.A. = ,79</b> |                      |                          |                   |              |
| ...να διαβάζεις τακτικά  | 349 (67,8)                    | 97 (18,8)            | 23 (4,5)                 | 35 (6,8)          | 11 (2,1)     |
| ...να βάζεις το σχολείο σε προτεραιότητα                             | 213 (41,4)                    | 170 (33,0)           | 71 (13,8)                | 49 (9,5)          | 12 (2,3)     |
| ...να κάνεις πάντα τις σχολικές εργασίες για το σπίτι                | 228 (44,3)                    | 167 (32,4)           | 57 (11,1)                | 50 (9,7)          | 13 (2,5)     |
| ...να προσέχεις στο μάθημα και να συνεργάζεσαι συνέχεια              | 338 (65,6)                    | 121 (23,5)           | 18 (3,5)                 | 27 (5,2)          | 11 (2,1)     |
| <b>Διατήρηση καλών σχέσεων με τους συμμαθητές και τους καθηγητές</b> | <b>M.O. = 1,67 T.A. = ,65</b> |                      |                          |                   |              |
| ...να είσαι πάντα δίκαιος με τους συμμαθητές/τριες σου               | 282 (54,8)                    | 133 (25,8)           | 43 (8,3)                 | 43 (8,3)          | 14 (2,7)     |
| ...να είσαι πάντα φιλικός απέναντι στον καθηγητή/τρια                | 260 (50,5)                    | 150 (29,1)           | 52 (10,1)                | 40 (7,8)          | 13 (2,5)     |
| ...να έχεις καλή σχέση με τους καθηγητές                             | 252 (48,9)                    | 160 (31,1)           | 51 (9,9)                 | 37 (7,2)          | 15 (2,9)     |
| ...να συνεργάζεσαι με τους καθηγητές                                 | 259 (50,3)                    | 167 (32,4)           | 35 (6,8)                 | 42 (8,2)          | 12 (2,3)     |

| <b>Χρήση πλάγιων μεθόδων ώστε να αποφεύγεται το διάβασμα</b> | <b><i>M.O. = 2,68 T.A. = ,71</i></b> |            |            |            |          |
|--|--------------------------------------|------------|------------|------------|----------|
| ...να φαίνεσαι στο δάσκαλο ότι είσαι επιμελής                | 177 (34,4)                           | 135 (26,2) | 71 (13,8)  | 116 (22,5) | 16 (3,1) |
| ...να μπορείς να αντιγράφεις χωρίς να σε πιάνουν             | 131 (25,4)                           | 63 (12,2)  | 95 (18,4)  | 210 (40,8) | 16 (3,1) |
| ...να δίνεις πάντα δίκιο στον καθηγητή                       | 53 (10,3)                            | 61 (11,8)  | 122 (23,7) | 265 (51,5) | 14 (2,7) |
| ...να αποφεύγεις τους καθηγητές                              | 56 (10,9)                            | 52 (10,1)  | 128 (24,9) | 266 (51,7) | 13 (2,5) |
| ...να μη σε πιάνουν αδιάβαστο                                | 230 (44,7)                           | 141 (27,4) | 48 (9,3)   | 84 (16,3)  | 12 (2,3) |

#### **4.9.2 Στρατηγικές για την διαχείριση των σχολικών υποχρεώσεων και δημογραφικοί παράγοντες**

Αναφορικά με τα ευρήματα για τη διάσταση *επιμελής με τα μαθήματα και τις σχολικές υποχρεώσεις*, η σύγκριση ως προς το φύλο έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές  $t(437,940) = 5,819, p = ,000$ . Συγκεκριμένα, τα κορίτσια ( $M.O = 1,50, T.A = ,65$ ) υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα αγόρια ( $M.O = 1,90, T.A = ,87$ ) πως το να βάζει κανείς το σχολείο σε προτεραιότητα είναι ένας ικανός τρόπος για να ανταπεξέρχεται σε αυτό. Ως προς το έτος γέννησης στατιστικά σημαντική διαφορά  $F(3, 492) = 4,489, p = ,004$  εντοπίζεται μεταξύ της ομάδας των μαθητών που γεννήθηκαν από το 1986 έως το 1992 ( $M.O = 1,85, T.A = ,78$ ) και της ομάδας των μαθητών που γεννήθηκαν τις χρονιές 1995-1996 ( $M.O = 1,54, T.A = ,73$ ). Όπως φαίνεται από τις τιμές των μέσω όρων, οι μαθητές μικρότερης ηλικίας δείχνουν να εμπιστεύονται περισσότερο τη μελέτη ως στρατηγική. Για τους μαθητές που γεννήθηκαν το 1993 ( $M.O = 1,94, T.A = ,93$ ) και το 1994 ( $M.O = 1,71, T.A = ,74$ ) δε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Σε συνάφεια με τα παραπάνω είναι και η επίδραση της μεταβλητής *τάξη φοίτησης* στην συγκεκριμένη υποκλίμακα των στρατηγικών διαχείρισης των σχολικών υποχρεώσεων  $F(2, 499) = 4,558, p = ,011$ . Οι μαθητές της Α' Λυκείου ( $M.O = 1,57, T.A = ,75$ ) θεωρούν πιο σημαντικό να είναι κανείς επιμελής, προκειμένου να τα πηγαίνει καλά με το σχολείο, συγκριτικά με τους μαθητές της Γ' Λυκείου ( $M.O = 1,93, T.A = ,99$ ), ενώ για τους μαθητές της Β' Λυκείου δεν προκύπτει σημαντική επίδραση ( $M.O = 1,74, T.A = ,77$ ). Και η μεταβλητή *τύπος Λυκείου* επέδρασε στα αποτελέσματα της υποκλίμακας  $t(255,615) = 4,452, p = ,000$ , με τους μαθητές των Ενιαίων Λυκείων ( $M.O = 1,57, T.A = ,64$ ) να υποστηρίζουν την

*επιμέλεια με τα μαθήματα* ως αποτελεσματικότερη στρατηγική σε σχέση με τους μαθητές των ΕΠΑ.Λ (M.O = 1,94, T.A = ,97). Όπως ίσως θα ήταν αναμενόμενο, η επίδραση της μεταβλητής *βαθμός γενικού ελέγχου προηγούμενης τάξης*  $F(3, 495) = 13,811, p = ,000$ , δείχνει μια γραμμική συσχέτιση, σύμφωνα με την οποία, όσο χαμηλότερο βαθμό έχει ένας μαθητής, τόσο λιγότερο εμπιστεύεται το διάβασμα ως αποτελεσματική στρατηγική για να τα πηγαίνει καλά στο σχολείο. Μαθητές με βαθμολογικές επιδόσεις από 10 έως 12,4 (M.O = 2,21, T.A = ,92) έχουν τον υψηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους, ακολουθούν οι μαθητές με βαθμό από 12,5 έως 15,4 (M.O = 1,83, T.A = ,93), οι μαθητές με βαθμό από 15,5 έως 18,4 (M.O = 1,55, T.A = ,61) και από 18,5 έως 20 (M.O = 1,48, T.A = ,50), όπου η ανάλυση για τις δύο τελευταίες κατηγορίες δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Για την υποκλίμακα *διατήρηση καλών σχέσεων με τους καθηγητές και τους συμμαθητές* ως στρατηγική για μια ισορροπημένη πορεία στο σχολείο, η σύγκριση με το φύλο των μαθητών έδειξε πως υπάρχει διαφορά  $t(459,315) = 3,549, p = ,000$  και συγκεκριμένα οι μαθήτριες (M.O = ,58) υποστηρίζουν την παραπάνω πρόταση περισσότερο από τους μαθητές (M.O = 1,78, T.A = ,71). Άλλη μια μεταβλητή που επηρεάζει τις απαντήσεις της υποκλίμακας είναι ο *βαθμός της προηγούμενης τάξης των μαθητών*  $F(3, 492) = 7,497, p = ,000$ . Μαθητές που έχουν βαθμό από 10 έως 12,4 (M.O = 2,05, T.A = ,85) δεν θεωρούν σε μεγάλο βαθμό πως το να έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο με μαθητές και καθηγητές, θα τους οδηγήσει και σε θετικότερη πορεία στο σχολείο, συγκριτικά με μαθητές με βαθμό από 12,5 έως 15,4 (M.O = 1,70, T.A = ,70), με βαθμό από 15,5 έως 18,4 (M.O = 1,60, T.A = ,59) και βαθμό από 18,5 έως 20 (M.O = 1,60, T.A = ,50). Μεταξύ των τριών τελευταίων ομάδων δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις τους.

Η τρίτη υποκλίμακα της ένατης κλίμακας, που αφορά στη *χρήση «πλάγιων» μεθόδων, ώστε να αποφεύγεται η μελέτη*, σε σχέση με το φύλο, έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά  $t(495) = -1,986, p = ,048$  μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα αγόρια (M.O = 2,61, T.A = ,71) είναι εκείνα που στηρίζουν περισσότερο από τα κορίτσια (M.O = 2,74, T.A = ,70) τις «πλάγιες» μεθόδους ως ικανότερες για μια επιτυχημένη παρουσία στο σχολείο. Όσον αφορά τη βαθμολογική επίδοση των μαθητών, στατιστικά σημαντικές διαφορές  $F(3, 490) = 7,393, p = ,000$  εντοπίστηκαν ανάμεσα στους μαθητές με βαθμό έως 15,4 και σε αυτούς με βαθμό από 15,5 και πάνω. Πιο συγκεκριμένα, εκείνοι που υποστηρίζουν περισσότερο τη χρήση

«πλάγιων» μεθόδων στο σχολείο είναι οι μαθητές με τις χαμηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις (Μ.Ο = 2,46, Τ.Α = ,72), ακολουθούν οι μαθητές με βαθμό από 12,5 έως 15,4 (Μ.Ο = 2,51, Τ.Α = ,70), οι μαθητές με βαθμό από 18,5 έως 20 (Μ.Ο = 2,79, Τ.Α = ,62) και τέλος, οι μαθητές με βαθμό από 15,5 έως 18,4 (Μ.Ο = 2,81, Τ.Α = ,71).

## 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν επιμέρους τομείς της σχολικής ζωής εφήβων μαθητών Λυκείου, καθώς και οι δημογραφικοί παράγοντες που σχετίζονται με αυτούς. Αυτό συντελέστηκε μέσα από την εξέταση των στάσεων, των συναισθημάτων, των προσδοκιών και των στρατηγικών των μαθητών απέναντι στο σχολείο, αλλά και μέσα από το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον. Για την εκπλήρωση των σκοπών της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν 9 κλίμακες, οι οποίες είχαν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί σε προγενέστερη παρόμοια έρευνα του Siegener Zentrum στη Γερμανία.

Αναφορικά με τα στοιχεία του σχολείου, που αναγνωρίζονται ως θετικά από τους μαθητές, για την πλειονότητα των μαθητών *οι φίλοι* αποτελούν τον σημαντικότερο λόγο για τον οποίο τους αρέσει το σχολείο. Αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από μια εκτενή βιβλιογραφία, που βασίζεται σε ανάλογες μελέτες, η οποία τεκμηριώνει την ένταση και την ιδιαίτερη σημασία των φιλικών σχέσεων κατά την εφηβεία (βλ. ενότητα 2.3.3.2). Το εν λόγω εύρημα ταυτίζεται, επίσης, και με την αντίστοιχη γερμανόφωνη έρευνα, όπου και σε αυτή, οι φίλοι, αποτελούν, για τους μαθητές, το θετικότερο στοιχείο στο σχολείο (Maschke & Stecher, 2010). Επίσης, βρέθηκε ότι, για τα αγόρια, υπάρχει μεγαλύτερη σύνδεση της θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, με τους φίλους, απ' ό τι για τα κορίτσια, καθώς και για τους μαθητές των μικρότερων ηλικιών, που εν μέρει επιβεβαιώνεται από τις παρατηρήσεις περί μείωσης της ικανοποίησης από τη σχέση με τους συμμαθητές, όσο αυξάνεται η ηλικία (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011, Γκότοβος, 1996), καθώς και από τα αυξημένα αντίστοιχα ποσοστά των αγοριών συγκριτικά με αυτά των κοριτσιών (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011).

Υψηλό ποσοστό θετικής συσχέτισης με το σχολείο σημειώθηκε, επίσης, για τους παράγοντες: *ότι μπορούν να μάθουν πράγματα εκεί και όταν παίρνουν καλούς βαθμούς*. Αντίστοιχα, στη γερμανική έρευνα, οι μαθητές κρίνουν σε υψηλό ποσοστό, ως θετικό παράγοντα στο σχολείο, το *καλό κλίμα στην τάξη* και επίσης, *όταν παίρνουν καλούς βαθμούς*. Η σχολική επιτυχία συμβάλει σε ένα μεγάλο βαθμό στην ισχυρή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση του μαθητή και τελικά στην ικανοποίηση που λαμβάνει από το σχολείο, κάτι που μπορεί να λειτουργήσει και αντίστροφα, αφού έρευνες δείχνουν ότι στους μαθητές που αρέσει το σχολείο, έχουν και υψηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011, Hallinan, 2008, Samdal et al. 1998).



Επίσης, αναφορικά με την τάξη φοίτησης, βρέθηκε ότι αυτοί που συνδέουν λιγότερο την ικανοποίηση τους από το σχολείο με τη σχολική επίδοση, είναι οι μαθητές της Β' Λυκείου. Ως προς τον τύπο Λυκείου, οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ νιώθουν θετικότερα απέναντι στο σχολείο, όταν παίρνουν καλούς βαθμούς, σε διπλάσιο περίπου ποσοστό από τους μαθητές των Ενιαίων Λυκείων, καθώς επίσης νιώθουν θετικότερα γιατί εκεί είναι δυνατόν να τους δοθούν γνώσεις και εφόδια. Αυτήν, την τεχνική, ή μαθησιακή, λειτουργία του σχολείου, δείχνουν να αξιολογούν θετικότερα οι μεγαλύτεροι μαθητές, οι οποίοι και φοιτούν στη Γ' Λυκείου. Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από έρευνες, σχετικές με τις προσδοκίες των εφήβων από τους καθηγητές, όπου σε αυτή τη φάση επιζητούν περισσότερο διδακτικές τους ικανότητες (Αναγνωστοπούλου, 2005)

Σε σημαντικό, αλλά χαμηλότερο βαθμό, οι μαθητές, δείχνουν να ικανοποιούνται από το σχολείο όταν το μάθημα είναι ενδιαφέρον, λόγω της καλής σχέσης με τους καθηγητές και λόγω του καλού κλίματος στην τάξη. Όσον αφορά την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στις παραπάνω μεταβλητές, διαφορές παρατηρούνται κυρίως στην τάξη φοίτησης, το έτος γέννησης και τον τύπο Λυκείου των μαθητών. Συγκεκριμένα, αναφορικά με την τάξη και την ηλικία, φαίνεται πως όσο μικρότεροι είναι οι μαθητές, τόσο περισσότερο ικανοποιούνται όταν το μάθημα είναι ενδιαφέρον. Από την άλλη, οι μεγαλύτεροι μαθητές δείχνουν να εκτιμούν και, ταυτόχρονα, να απολαμβάνουν περισσότερο όταν οι σχέσεις με τους καθηγητές είναι καλές, ενώ για τους μαθητές της Β' Λυκείου (γεννημένοι το 1994) το καλό κλίμα στην τάξη αποτελεί δείκτη ικανοποίησης από το σχολείο σε μεγαλύτερο ποσοστό. Σχετικά με τις διαφορές που εντοπίστηκαν ως προς τον τύπο Λυκείου, για τις παραπάνω μεταβλητές, οι μαθητές των Ενιαίων Λυκείων βρέθηκε ότι ικανοποιούνται περισσότερο από το σχολείο όταν γίνεται ενδιαφέρον μάθημα. Επίσης, βρέθηκε ότι ένα σημαντικό μέρος των εφήβων μαθητών θεωρεί τα *διαλείμματα*, ένα από τα πιο θετικά στοιχεία στο σχολείο. Δεν έλειψε, ωστόσο, και μερίδα μαθητικού πληθυσμού, μικρή, όχι όμως αμελητέα (περίπου 4,7%) η οποία δε βρίσκει τίποτα το θετικό στο σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα αγόρια είναι αρνητικά απέναντι στο σχολείο σε διπλάσιο ποσοστό από τα κορίτσια, και επίσης η αρνητική στάση δείχνει να αυξάνεται με την ηλικία. Αυτό επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχη ελληνική έρευνα που μετρά την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο, σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια είναι πιο ικανοποιημένα από τα αγόρια, καθώς και το ποσοστό ικανοποίησης από το σχολείο μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011).

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει δύο βασικές πτυχές της σχολικής ζωής που δεν ικανοποιούν τους μαθητές: η μια αφορά το κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων, και συγκεκριμένα το *αίσθημα αδικίας* που εισπράττουν από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, και η δεύτερη την έλλειψη κινήτρων για συμμετοχή, που έχει ως αποτέλεσμα να τους κάνει να *βαριούνται* στο μάθημα. Αυτό επαληθεύεται και από την αντίστοιχη γερμανόφωνη έρευνα, όπου οι δύο αυτές μεταβλητές συγκέντρωσαν, επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό στην ερώτηση: *τί δε σας αρέσει στο σχολείο* (Maschke & Stecher, 2010). Η άποψη αυτή, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, φαίνεται να είναι καθολική, μιας και δεν παρατηρούνται διαφορές ως προς το φύλο, την τάξη φοίτησης και την ηλικία, τις επιδόσεις και το κοινωνικοοικονομικό στρώμα των μαθητών.

Διαφορές, αναφορικά με τους δημογραφικούς παράγοντες, παρατηρήθηκαν σε άλλες μεταβλητές, οι οποίες λειτουργούν αρνητικά στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Στις μεταβλητές που περιγράφουν την επιβάρυνση των μαθητών από το όγκο των μαθημάτων, των εργασιών για το σπίτι και των εξετάσεων επιδρούν τόσο το φύλο και η ηλικία, όσο και ο τύπος Λυκείου και οι επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται ότι περισσότερο επιβαρύνονται από τις σχολικές υποχρεώσεις οι μικρότεροι μαθητές, οι μαθητές που σημειώνουν υψηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις και οι μαθητές που φοιτούν σε Ενιαίο Λύκειο. Αντίστοιχα ποσοστά επιβάρυνσης παρουσιάζουν και μαθητές στη Γερμανία (Maschke & Stecher, 2010). Σε αρκετές έρευνες αναφέρονται από τους μαθητές ότι, η αίσθηση αβεβαιότητας και δυσαρέσκειας που νιώθουν λόγω του περίπλοκου προγράμματος, των πολλών ωρών, του περίπλοκου συστήματος βαθμολόγησης και της ποσότητας των εργασιών, τους δημιουργούν υψηλότερο άγχος (Murberg & Bru, 2007, Torsheim & Wold, 2001). Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι μεγαλύτερη πίεση για επίδοση νιώθουν οι μαθητές των Ενιαίων Λυκείων, συγκριτικά με τους μαθητές των ΕΠΑ.Λ. Ως προς τις εργασίες για το σπίτι, τα αγόρια και οι πιο αδύνατοι μαθητές δυσανασχετούν περισσότερο. Για τους αδύνατους μαθητές οι κακοί βαθμοί και οι τιμωρίες αποτελούν αρνητικούς παράγοντες για την ικανοποίηση που νιώθουν στο σχολείο. Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών πολλές φορές συνεπάγονται αρνητική κριτική, έλλειψη ενθάρρυνσης και σύνδεση με παραβατικές συμπεριφορές, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς (Αναγνωστοπούλου, 2005), τα οποία μοιραία οδηγούν σε αρνητικά συναισθήματα και έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο.

Σημαντικό ποσοστό μαθητών αισθάνεται αρνητικά απέναντι στο σχολείο γιατί εκεί νιώθει πως θίγεται, και προσβάλλεται η προσωπικότητα του (ενδεχομένως από συμμαθητές, είτε από εκπαιδευτικούς ή από την οργάνωση των σχολικών διαδικασιών). Ο έλεγχος διαφοροποίησης ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες έδειξε γενικά σχετική ομοιογένεια. Επίσης, οι μαθητές, δείχνουν να επηρεάζονται από μεταβλητές όπως η κακή κατάσταση των σχολικών κτηρίων και η έλλειψη υποδομών μάθησης, κάτι που ενοχλεί περισσότερο τους μαθητές της Γ' Λυκείου. Χαμηλότερα είναι τα ποσοστά των μαθητών που συσχετίζουν την έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο με τις αποβολές που επιβάλλονται σε μαθητές. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι αυτό φαίνεται να απασχολεί κυρίως τα αγόρια, τους μαθητές των ΕΠΑ.Λ και τους αδύνατους μαθητές, που πιθανότατα, είναι και αυτοί στους οποίους επιβάλλονται περισσότερο. Επίσης, χαμηλό ποσοστό, κυρίως κοριτσιών και μαθητών ΕΠΑ.Λ ενοχλείται από τις συχνές διακοπές του μαθήματος κατά τη διδακτική ώρα.

Στην τρίτη κλίμακα της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η άποψη των μαθητών για τα χαρακτηριστικά που καθιστούν κάποιον αγαπητό στην τάξη του. Οι 14 προτάσεις της κλίμακας υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση από την οποία απομακρύνθηκαν οι 2 επειδή δεν φόρτιζαν ξεκάθαρα σε κάποιον παράγοντα. Ως προς τη δομική εγκυρότητα, ανάλογα αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και στην έρευνα των Maschke και Stecher όπου επιβεβαιώνεται η διάκριση σε τέσσερις υποκλίμακες. Αυτές ορίζονται ως εξής: (α) να έχει θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές του, (β) να τα παγαίνει καλά με το άλλο φύλο, (γ) να παρουσιάζει γενικά υψηλές επιδόσεις και (δ) αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές, που στην αντίστοιχη γερμανική έρευνα εκφράζεται ως *to na έχει κανείς ορισμένη προσωπικότητα και να αντιστέκεται*. Η εξέταση των μέσων όρων έδειξε ότι αυτό που κάνει κάποιον δημοφιλή στην τάξη του είναι να έχει καλή σχέση με τους συμμαθητές του. Δεύτερο, σε ποσοστό, είναι να τα παγαίνει καλά με το άλλο φύλο, τρίτο, να σημειώνει υψηλές επιδόσεις σε διάφορους τομείς και τέταρτο, να έχει αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές. Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα για τους μαθητές στη Γερμανία, με αντίστροφη κατάταξη, όμως, για την τρίτη και τέταρτη υποκλίμακα.

Η σύγκριση σε σχέση με το φύλο έδειξε πως τα κορίτσια θεωρούν κάποιον αγαπητό όταν είναι ευγενικός, ευχάριστος και βοηθάει τους συμμαθητές του, δείχνει δηλαδή θετική στάση προς τους συμμαθητές, σε μεγαλύτερο ποσοστό, ενώ για τα αγόρια συσχετίζεται περισσότερο το γόητρο στην τάξη με τις υψηλές επιδόσεις (π.χ. στα

αθλήματα, στους βαθμούς, στη σωματική διάπλαση, στη μόδα κ.λπ.) και την αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές. Γενικά, ύστερα από τη σύγκριση και με άλλους δημογραφικούς παράγοντες, φαίνεται ότι οι μεταβλητές υψηλές επιδόσεις και η αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές, τείνουν να επιδοκιμάζονται κυρίως από τα αγόρια, από μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, από τους μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ, και από μαθητές με χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις, που η έρευνα έδειξε ότι όσο αυξανόταν ο βαθμός, τόσο μειώνονταν η συσχέτιση της δημοφιλίας με τους δύο παράγοντες.

Μια σειρά ερευνητικών ερωτημάτων τέθηκαν προκειμένου να διερευνηθεί το κοινωνικό κλίμα που επικρατεί στην τάξη, ή και στο σχολείο, μέσω της εξέτασης των διαπροσωπικών σχέσεων. Στην τέταρτη κλίμακα μελετώνται οι σχέσεις μεταξύ μαθητών-καθηγητών. Κατά την παραγοντική ανάλυση των 8 προτάσεων της κλίμακας, έγινε διάκριση σε τρεις υποκλίμακες: (α) στην *καλή σχέση και πνεύμα συνεργασίας μεταξύ μαθητών-καθηγητών*, (β) στην *κακή αντιμετώπιση από τους καθηγητές*, και (γ) στην *ύπαρξη καλών σχέσεων σε προσωπικό επίπεδο με τους καθηγητές*. Συγκριτικά με τη γερμανόφωνη έρευνα, φαίνεται να υπάρχει δομική εγκυρότητα, με τη διαφορά ότι για τους Γερμανούς μαθητές, οι απαντήσεις τους φόρτιζαν σε έναν επιπλέον παράγοντα, που χωρίζει την πρώτη υποκλίμακα της παρούσας έρευνας σε: *α. αποδοχή* (από τους καθηγητές) και *β. πνεύμα συνεργασίας – συμμετοχή*. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν πως οι μαθητές νιώθουν περισσότερο μια κακή αντιμετώπιση από τους καθηγητές. Σε μικρότερο βαθμό εισπράττουν συνεργατικό πνεύμα και αποδοχή, και ακόμα λιγότερο θεωρούν ότι οι σχέσεις τους είναι καλές σε διαπροσωπικό επίπεδο (π.χ. με το να μιλούν για προσωπικά θέματα που τους απασχολούν). Στη γερμανόφωνη έρευνα δεν ισχύει το ίδιο, καθώς οι μαθητές υποστηρίζουν πως οι σχέσεις τους με τους καθηγητές δεν είναι τόσο ικανοποιητικές σε προσωπικό επίπεδο, υπάρχει όμως σε πολλές περιπτώσεις πνεύμα καλής συνεργασίας και κατανόησης. Εδώ, το επίπεδο αρνητικής αντιμετώπισης των μαθητών από τους καθηγητές, παρουσιάζεται πολύ χαμηλό (Maschke & Stecher, 2010).

Κατά τη σύγκριση με τους δημογραφικούς παράγοντες εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μόνο με της υποκλίμακες *κακή αντιμετώπιση από τους καθηγητές* και *καλή διαπροσωπική σχέση μεταξύ μαθητών-καθηγητών*. Ως προς την ηλικία και την τάξη φοίτησης, οι μαθητές που είναι γεννημένοι το 1994, και φοιτούν στην Β' τάξη Λυκείου, αισθάνονται περισσότερο ότι υπάρχει άσχημη αντιμετώπιση από τους καθηγητές και έλλειψη καλού κλίματος σε προσωπικό επίπεδο. Ομοίως, κατά την εξέταση της δεύτερης κλίμακας που προηγήθηκε, είχε παρατηρηθεί υψηλό ποσοστό μαθητών, γεννημένων το

1994, που συσχέτισαν την αρνητική στάση τους απέναντι στο σχολείο με το ότι εκεί νιώθουν πως *θίγονται*. Εκείνοι που νιώθουν καλύτερες τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους καθηγητές, είναι οι μεγαλύτεροι μαθητές και εκείνοι που βιώνουν λιγότερο αρνητική αντιμετώπιση είναι οι μικρότεροι. Σε αντίστοιχες έρευνες διαπιστώνεται ότι οι μικρότεροι μαθητές αξιολογούν θετικότερα τη φιλική στάση του καθηγητή συγκριτικά με τους μεγαλύτερους (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011, Γκότοβος, 1996). Η καλύτερη αίσθηση διαπροσωπικών σχέσεων από τους μεγαλύτερους μαθητές, που σημειώθηκε στην παρούσα έρευνα, ενδεχομένως να οφείλεται στην οικειότητα που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών-καθηγητών λόγω των χρόνων φοίτησης στο ίδιο σχολείο, με το ίδιο προσωπικό. Επίσης, αναφορικά με την ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους καθηγητές, η έρευνα έδειξε ότι όσο χαμηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις έχουν οι μαθητές, τόσο τείνουν να υποστηρίζουν την ύπαρξή τους, και επίσης είναι κάτι που αισθάνονται περισσότερο οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. Αυτό φαίνεται να συσχετίζεται με προγενέστερες έρευνες για τους μαθητές της τεχνικής εκπαίδευσης, όπου περιγράφονται να αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως ένα σύνολο από πολλές συναντήσεις με διαφορετικές προσωπικότητες (εκπαιδευτικούς) (Postic, 1995). Ακόμα βρέθηκε ασθενής θετική συσχέτιση με το κοινωνικοοικονομικό στρώμα, δηλαδή, όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικοοικονομικό στρώμα του μαθητή, τόσο αναπτύσσονται καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές.

Στη συνέχεια της διερεύνησης του κοινωνικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων, μελετήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ συμμαθητών. Η σημασία των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ συμμαθητών είναι αποφασιστική τόσο για την ικανοποίηση των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών του μαθητή, όσο και για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του (Ματσαγγούρας, 2001). Η παραγοντική ανάλυση που έγινε στις μεταβλητές της κλίμακας 5, έδειξε ότι οι απαντήσεις των μαθητών φόρτιζαν σε δύο παράγοντες: στο *κλίμα συνεργασίας* και στο *κλίμα ανταγωνισμού*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μέσος όρος των μαθητών θεωρεί ότι σε γενικές γραμμές επικρατεί κλίμα ανταγωνισμού στην τάξη. Έρευνες που μελετούν την ικανοποίηση των μαθητών από τις διαμαθητικές σχέσεις, στην Ελλάδα, σημειώνουν πτωτική τάση τα τελευταία χρόνια (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011). Αντίστοιχα, στη Γερμανία οι μαθητές θεωρούν πως μάλλον υπάρχει κλίμα συνεργασίας, παρά ανταγωνισμού (Maschke & Stecher, 2010), ωστόσο η πλειοψηφία του δείγματος στη συγκεκριμένη κλίμακα είναι κάτω των 12, κάτι που μάλλον παίζει ρόλο, αφού επίσης παρατηρείται ότι ο δείκτης

ικανοποίησης επηρεάζεται από την ηλικία (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011, Γκότοβος, 1996).

Η σύγκριση με το φύλο των μαθητών έδειξε ότι τα αγόρια κρίνουν με πιο θετικό βλέμμα το κλίμα της τάξης παρουσιάζοντας μεγαλύτερο μέσο όρο ως προς τη *συνεργασία* στην τάξη από ότι τα κορίτσια, κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλη σύγχρονη έρευνα (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011) που παρουσιάζει τα αγόρια πιο ικανοποιημένα από τις διαμαθητικές σχέσεις. Ακόμα στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικοοικονομικό στρώμα του μαθητή, τόσο αυξάνεται η αίσθηση του πως επικρατεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συμμαθητών.

Τέλος, η εξέταση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο, ολοκληρώθηκε με την έκτη κλίμακα στην οποία μετράται η *συχνότητα με την οποία ένας μαθητής πέφτει θύμα βίαιης συμπεριφοράς από συμμαθητές* υπό τους όρους της θυματοποίησης και όχι της εμπλοκής σε κοινούς καυγάδες (βλ. ενότητα 2.3.4). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά σχολικού εκφοβισμού, με τη συχνότητα των κρουσμάτων να κυμαίνονται κυρίως ανάμεσα στο *ποτέ* και το *τουλάχιστον μια φορά*. Το ποσοστό των μαθητών που παραδέχεται ότι το έχουν *χτυπήσει* συμμαθητές του *πολλές φορές μέσα σε ένα μήνα* είναι 0,8%. Με την ίδια συχνότητα το 1,4% δηλώνει ότι του *αποσπούν κάτι με βίαιο τρόπο*, το 2,7% ότι του *καταστρέφουν σκοπίμως πράγματα*, και το 10,7% ότι το έχουν *κοροϊδέψει ή βρρίσει*. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 36,7% των μαθητών παραδέχεται ότι το έχουν βρρίσει ή κοροϊδέψει τουλάχιστον μια φορά μέσα στο τελευταίο εξάμηνο. Το υψηλό αυτό ποσοστό είναι δυνατόν να συσχετιστεί με ευρήματα ερευνών που υποστηρίζουν ότι κατά την εφηβεία χρησιμοποιούνται περισσότερο λεκτικές μορφές θυματοποίησης συγκριτικά με τη σχολική ηλικία, που γίνεται περισσότερο χρήση σωματικών μορφών (Ανδρέου, 2011). Αντίστοιχα στη Γερμανία: το 12% των αγοριών και 4% των κοριτσιών το έχουν δει στο σχολείο πολλές φορές μέσα σε διάστημα ενός μήνα, το 18% των αγοριών και το 13% των κοριτσιών το έχουν βρρίσει ή κοροϊδέψει, το 6% των αγοριών και το 3% των κοριτσιών του καταστρέφουν σκοπίμως πράγματα και στο 5% των αγοριών και στο 3% των κοριτσιών αποσπούν κάτι με βίαιο τρόπο. Στην παρούσα κλίμακα, θα ήταν σκόπιμο να είχε συμπεριληφθεί και ερώτημα σχετικό με την ηλεκτρονική θυματοποίηση, προκειμένου να διερευνηθεί η έκταση της στο δείγμα. Ο συγκεκριμένος τύπος θυματοποίησης ανάμεσα σε συμμαθητές, λαμβάνει σήμερα τρομακτικές διαστάσεις, με αποτέλεσμα να έχει οδηγήσει σημαντικό αριθμό νεαρών μαθητών σε αυτοκτονικά επεισόδια.

Στην παρούσα έρευνα η συσχέτιση της σχολικής θυματοποίησης με τους δημογραφικούς παράγοντες δεν έδειξε σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, την τάξη, την ηλικία, το βαθμό και το κοινωνικοοικονομικό στρώμα. Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε ως προς τον τύπο Λυκείου, όπου παρατηρήθηκαν υψηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού στους μαθητές των ΕΠΑ.Λ.

Ακόμα ένας σκοπός της έρευνας αυτής, ήταν να εξεταστούν τα συναισθήματα που προκαλεί στους μαθητές η φοίτηση στο σχολείο. Τα θετικά συναισθήματα των μαθητών για το σχολείο έχουν συσχετιστεί με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Samdal et al. 1998), θετικότερη αυτό-ιδέα και αυτοεκτίμηση, καλύτερη συμπεριφορά και υψηλότερες προσδοκίες (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2010), καθώς επίσης μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα για την υγεία του μαθητή, αποτρέποντάς τον από συμπεριφορές κινδύνου όπως τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011). Μετά από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών, στην οποία υποβλήθηκαν οι 14 προτάσεις της κλίμακας, παρατηρήθηκε φόρτιση στους εξής τέσσερις παράγοντες: (α) *θετικά συναισθήματα και αυτοπεποίθηση*, (β) *αρνητικά συναισθήματα*, (γ) *εμφάνιση νευρώσεων*, και (δ) *συναισθήματα χαράς λόγω της συναναστροφής με φίλους*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές οι μαθητές διακατέχονται από θετικά συναισθήματα σε σχέση με το σχολείο (π.χ. δημιουργικότητας, επιτυχίας, ενδιαφέρον κ.λπ.), με κυρίαρχο το συναίσθημα χαράς λόγω της συναναστροφής τους εκεί με φίλους, και πολύ λιγότερο από αρνητικά συναισθήματα (π.χ. μοναξιά, απογοήτευση, θυμό, ντροπή) και νευρώσεις (π.χ. αισθήματα φόβου, αγωνίας, άγχους κ.λπ.). Παρόμοια, στη Γερμανία, οι μαθητές αισθάνονται μέσα από το σχολείο περισσότερο *αυτοπεποίθηση*, και το 60% νιώθει κοινωνικά δραστήριο λόγω της *συναναστροφής με φίλους*.

Διαδοχικές συγκρίσεις με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, έδειξαν ότι τα κορίτσια αισθάνονται λόγω του σχολείου περισσότερο θετικά συναισθήματα και αυτοπεποίθηση, θετικότερα για την κοινωνική δραστηριότητα που τους προσφέρει, αλλά και περισσότερο άγχος, αγωνία και φόβο συγκριτικά με τα αγόρια. Επίσης υψηλότερα επίπεδα νευρωτικών συμπτωμάτων εμφανίζουν οι μαθητές που φοιτούν στη Γ' Λυκείου και μαθητές με υψηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις. Από την άλλη, όσο χαμηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις παρουσιάζουν οι μαθητές, τόσο περισσότερο βιώνουν αρνητικά συναισθήματα λόγω του σχολείου. Αυτό συνδέεται με ευρήματα ερευνών που παρουσιάζουν τους μαθητές οι οποίοι τρέφουν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο, να είναι εκείνοι που παρουσιάζουν περισσότερες σχολικές αποτυχίες, αλλά ταυτόχρονα να

είναι και οι πιο πιθανοί να αναπτύξουν ανθυγιεινές συνήθειες, να παρουσιάσουν ψυχοσωματικά προβλήματα και να βιώσουν χαμηλότερο βιοτικό επίπεδο (Samdal et al. 1998). Ως προς τον τύπο Λυκείου, παρατηρήθηκε οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ αισθάνονται καλά στο σχολείο λόγω της ενεργητικότητας, της δημιουργικότητας, του αισθήματος επιτυχίας κ.α. που τους προσφέρει, ενώ οι μαθητές των Ενιαίων Λυκείων, λόγω της κοινωνικής δραστηριότητας και της συναναστροφής με φίλους. Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικό και οικονομικό στρώμα των μαθητών, τόσο θετικότερα νιώθουν για τη συναναστροφή με τους φίλους τους στο σχολείο, και αντίστροφα.

Η όγδοη κλίμακα της έρευνας αξιολόγησε τις προσδοκίες που έχουν οι μαθητές από τη φοίτηση τους στο σχολείο. Ποια από τα εφόδια, δηλαδή, που πιστεύουν ότι τους προσφέρονται στο σχολείο, θεωρούν σημαντικά για τον εαυτό τους και σε ποιο βαθμό. Κατά την ανάλυση, βρέθηκε ότι οι απαντήσεις των μαθητών φόρτιζαν σε 5 παράγοντες οι οποίοι περιγράφονται ως εξής: (α) *εφόδια που χαρακτηρίζουν τη νεανική ιδιοσυγκρασία*, (β) *εφόδια που θα αποτελέσουν ισχυρές βάσεις για το μέλλον*, (γ) *εφόδια για καλλιτεχνικές δεξιότητες*, (δ) *εφόδια για ένα σωστό πολίτη*, και (ε) *εφόδια που σχετίζονται με την εκπαίδευση*. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Maschke και Stecher (2010) γίνεται επίσης διάκριση στους πέντε παράγοντες, γεγονός που μπορεί να επιβεβαιώσει τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας. Πιο σημαντικό, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι παρατηρήθηκε ταύτιση στις απαντήσεις των μαθητών των 2 ερευνών (της παρούσας έρευνας και της γερμανικής). Συγκεκριμένα, τόσο οι Έλληνες μαθητές, όσο και οι Γερμανοί, θεωρούν σημαντικότερα τα εφόδια που σχετίζονται με την εκπαίδευση (π.χ. καλό απολυτήριο) και ακολουθούν τα εφόδια που θα αποτελέσουν για αυτούς ισχυρές βάσεις για το μέλλον (π.χ. καλή επιλογή επαγγέλματος, καλή προετοιμασία για τις εξετάσεις κ.α.). Λιγότερο σημαντικά θεωρούν τα εφόδια που θα τους καταστήσουν σωστούς πολίτες (π.χ. να κατανοούν μια εφημερίδα, να κατανοούν την πολιτική), και πολύ λιγότερο εφόδια που χαρακτηρίζουν τους νέους (π.χ. να “κατεβάζουν” μουσική από το internet κ.α.) και εφόδια για καλλιτεχνικές δεξιότητες (π.χ. να τραγουδούν, να μπορούν να εμφανιστούν στην τηλεόραση, κ.α.).

Περαιτέρω διερεύνηση έδειξε ότι οι δύο τελευταίες υποκλίμακες χαρακτηρίζουν κυρίως αγόρια, μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ, μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις και είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Ειδικά, σε σχέση με τα εφόδια που χαρακτηρίζουν τη νεανική κουλτούρα, παρατηρήθηκε συσχέτιση με το κοινωνικοοικονομικό στρώμα, σύμφωνα με την οποία προκύπτει ότι όσο υψηλότερο είναι



το κοινωνικοοικονομικό στρώμα των μαθητών, τόσο τείνουν να ενδιαφέρονται για εφόδια όπως η χρήση του ίντερνετ, το κομψό ντύσιμο, ο χειρισμός συσκευών τεχνολογίας κ.α. Ακόμα βρέθηκε ότι τα κορίτσια θεωρούν σημαντικά σε μεγαλύτερο βαθμό τα εφόδια που δίνει το σχολείο για την εκπαίδευση και αυτά που θα αποτελέσουν ισχυρές βάσεις για το μέλλον. Αναφορικά με τα εφόδια για την εκπαίδευση, οι μαθητές της Β' Λυκείου φαίνεται πως ενδιαφέρονται λιγότερο γι' αυτά, συγκριτικά με τις άλλες τάξεις, και οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ περισσότερο από τους μαθητές των Ενιαίων Λυκείων. Οι μαθητές που φοιτούν στην Α' Λυκείου θεωρούν σημαντικό ότι το σχολείο θα τους προσφέρει εφόδια ως βάσεις για το μέλλον, και τα αγόρια δείχνουν να ενδιαφέρονται πιο πολύ για τις ικανότητες που θα τους κάνουν σωστούς πολίτες.

Στην ένατη και τελευταία κλίμακα της παρούσας έρευνας εξετάστηκαν οι στρατηγικές που ακολουθούν οι μαθητές προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου. Η κλίμακα συμπεριελάμβανε 15 προτάσεις. Ύστερα από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών στην οποία υποβλήθηκαν διατηρήθηκαν οι 14, καθώς η μια πρόταση δεν φόρτιζε ξεκάθαρα σε ένα παράγοντα. Οι απόψεις των μαθητών διαμόρφωσαν τρεις παράγοντες-κατηγορίες στρατηγικών: (α) να είναι επιμελείς με τα μαθήματα και τις σχολικές υποχρεώσεις, (β) να διατηρούν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους, και (γ) με έμμεσους τρόπους να αποφεύγουν το μάθημα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν πως ο καλύτερος τρόπος για να τα πηγαίνει κανείς καλά στο σχολείο είναι να φροντίζει πρωτίστως να διεκπεραιώνει τις μαθησιακές του υποχρεώσεις, δηλαδή να διαβάζει τακτικά, να κάνει τις εργασίες του και γενικά να βάζει το σχολείο σε προτεραιότητα. Επίσης σημαντικές, αν και κάπως λιγότερο, θεωρούν τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, ενώ αναφορικά με τη χρήση μεθόδων όπως να μην τους πιάνουν αδιάβαστους και να φαίνονται επιμελείς, ή να δίνουν πάντα δίκιο στους καθηγητές, οι μαθητές θεωρούν ότι μάλλον δεν είναι ικανές ή θεμιτές τακτικές για να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους. Αντίστοιχα στη Γερμανία βρέθηκε ότι οι μαθητές θεωρούν σημαντικό το να είναι κανείς επιμελής και να έχει ορισμένη προσωπικότητα (π.χ. να μη δέχεται τα πάντα) και αρκετά λιγότερο τη διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Maschke & Stecher, 2010).

Η σύγκριση των υποκλιμάκων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών έδειξε τα κορίτσια υποστηρίζουν περισσότερο από τα αγόρια πως πρέπει να είναι κανείς επιμελής για να τα πηγαίνει καλά στο σχολείο. Την άποψη αυτή έχουν επίσης σε υψηλότερο ποσοστό οι μικρότεροι μαθητές, που φοιτούν στην Α' Λυκείου και μαθητές

που φοιτούν σε Ενιαίο Λύκειο, με σημαντική διαφορά από τους μαθητές της Γ' Λυκείου και τους μαθητές των ΕΠΑ.Λ αντίστοιχα. Ακόμα, παρατηρήθηκε γραμμική συσχέτιση της υποκλίμακας με το βαθμό γενικού ελέγχου των μαθητών, σύμφωνα με την οποία όσο χαμηλότερη βαθμολογία έχουν οι μαθητές, τόσο λιγότερο πιστεύουν ότι το να είναι επιμελείς τους βοηθά να τα βγάλουν πέρα στο σχολείο. Αντίθετα τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αρνητική συσχέτιση των καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους βαθμούς. Δηλαδή όσο χαμηλότερη βαθμολογική επίδοση έχουν οι μαθητές τόσο μεγαλύτερη αξία αποδίδουν στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους, και όσο αυξάνεται η βαθμολογία, τόσο μειώνεται η αξία τους. Επίσης τα κορίτσια δίνουν υψηλότερη αξία στις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο. Τέλος, αναφορικά με τη χρήση πλάγιων μεθόδων, οι μαθητές που υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τέτοιου είδους στρατηγικές, είναι αγόρια, και ως προς το βαθμό, είναι εκείνοι που βρίσκονται στη χαμηλότερη κλίμακα, δηλαδή με μέσο όρο βαθμολογίας από 10 έως 12,4, ενώ με μεγαλύτερο σκεπτικισμό τις αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μέσο όρο από 15,5 έως 18,4.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρείται σχετικό κλίμα ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο, το οποίο οφείλεται κυρίως στα αισθήματα αυτοπεποίθησης και δημιουργικότητας τους που τους δίνει. Αξίζει να σημειωθεί ότι ξεχωριστή σημασία για το σύνολο σχεδόν των μαθητών, έχει η κοινωνική δραστηριότητα που αναπτύσσουν στο σχολείο και συγκεκριμένα, το γεγονός ότι αποτελεί τόπο συνάντησης για αυτούς και τους φίλους τους. Η πλειοψηφία των μαθητών αντιλαμβάνεται το σχολείο κυρίως ως ένα μέσο που προσφέρει εφόδια εκπαίδευσης. Από την άλλη ο κυριότερος λόγος έλλειψης ικανοποίησης από το σχολείο αφορά τις σχέσεις με τους διδάσκοντες. Τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο οφείλονται κυρίως στην άδικη μεταχείριση από τους καθηγητές. Ειδικότερα, κατά τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ μαθητών-καθηγητών, οι μαθητές παρουσιάζονται φανερά δυσαρεστημένοι και θεωρούν ότι αντιμετωπίζονται αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας και για τις διαμαθητικές σχέσεις δε δίνουν τόσο θετικό μήνυμα για την ικανοποίηση των μαθητών στο σχολείο, καθώς μεταξύ τους φαίνεται να επικρατεί μάλλον κλίμα ανταγωνισμού, παρά συνεργασία. Τέλος, στα πλαίσια της μελέτης των διαπροσωπικών σχέσεων και του κοινωνικού κλίματος στο σχολείο εξετάστηκαν τα ποσοστά θυματοποίησης των εφήβων μαθητών από συμμαθητές τους. Τα ποσοστά θυματοποίησης είναι σχετικά χαμηλά, ωστόσο το 36,7% των μαθητών,

παραδέχεται ότι έχει υποστεί λεκτικό εκφοβισμό με τη μορφή υβριστικών σχολίων και κοροϊδιών στο σχολείο τουλάχιστον μια φορά μέσα στο τελευταίο εξάμηνο. Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που έγιναν ώστε να σκιαγραφηθούν τα χαρακτηριστικά που κάνουν κάποιον μαθητή στο σχολείο δημοφιλή, οι απαντήσεις δίνουν ένα πρότυπο που το χαρακτηρίζει η καλή σχέση και συνεργασία με τους συμμαθητές και η καλή σχέση με το άλλο φύλο, παρά οι επιδόσεις και οι στάσεις αντίδρασης.

Σήμερα, στα πλαίσια αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος και της προώθησης του «Νέου Σχολείου» από την παρούσα κυβέρνηση, διακηρύσσεται η προσπάθεια προσανατολισμού του σχολείου στις αρχές που αποσκοπούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Για αυτό το σκοπό έχει προβλεφτεί η εισαγωγή του μαθήματος «Σχολική και Κοινωνική Ζωή». Στόχος του μαθήματος είναι η απόκτηση δεξιοτήτων και λειτουργικών μοντέλων συμπεριφοράς, αναγκαίων στην καθημερινότητα των παιδιών. Συγκροτείται από ένα σύνολο θεματικών που στοχεύουν στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού και αφορούν στην αυτογνωσία, στην επικοινωνία και στις ανθρώπινες σχέσεις, στην κοινωνική συμπεριφορά και στην καλλιέργεια της συλλογικότητας και της συνύπαρξης (Α' θεματική ενότητα: «*Επικοινωνώ, αισθάνομαι.. είμαι ο εαυτός μου*», Β' θεματική ενότητα: «*Ζούμε μαζί*», Γ' θεματική ενότητα: «*Φροντίζω τον εαυτό μου*», και Δ' θεματική ενότητα: «*Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο*») (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η αξία της καθιέρωσης ενός τέτοιου μαθήματος στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο είναι εξαιρετικά σημαντική. Για να φέρει όμως αποτελέσματα, θα πρέπει να εφαρμοστεί με τη σοβαρότητα που αρμόζει και να πλαισιώνεται από ένα ευρύτερο κλίμα πραγματικού ενδιαφέροντος για τα προβλήματα και τις ανάγκες των μαθητών σήμερα. Αυτό ίσως να μη συμβαδίζει με τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης για σταδιακή κατάργηση των Γραφείων Διασύνδεσης με την Αγορά Εργασίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα ΕΠΑ.Λ, των Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αλλά και της πλήρους υποβάθμισης του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού που αποτέλεσε για χρόνια στήριγμα στο σχολείο (Κρίβας, 2011).

## 5.1 ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Η επισκόπηση της παρούσας έρευνας οδήγησε στο να αποδοθούν τα αποτελέσματά της και μέσα από ένα συνοπτικό χάρτη των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος,

που αποτελείται από έφηβους μαθητές Λυκείου. Αναφορικά με το φύλο, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι, τα αγόρια έχουν αρνητικότερη στάση απέναντι στο σχολείο, σε διπλάσιο ποσοστό από τα κορίτσια, αλλά κρίνουν θετικότερα τις διαμαθητικές σχέσεις και το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών στην τάξη. Ακόμα, για τα αγόρια, οι φίλοι αποτελούν παράγοντα θετικής συσχέτισης με το σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό. Επίσης, φαίνεται ότι δυσανασχετούν περισσότερο από τα κορίτσια με τις πολλές σχολικές εργασίες και τις αποβολές, ενώ από την άλλη κρίνουν θετικότερα τις έμμεσες μεθόδους επιτυχίας στο σχολείο (π.χ. αντιγραφή). Αναφορικά με τα εφόδια που λαμβάνουν από το σχολείο, τα αγόρια θεωρούν πιο σημαντικά από τα κορίτσια αυτά που θα τους καταστήσουν σωστούς πολίτες. Ως προς τα χαρακτηριστικά που καθιστούν κάποιον δημοφιλή, επικροτούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις υψηλές επιδόσεις και την αρνητική στάση απέναντι στους καθηγητές.

Για τα κορίτσια τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αισθάνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό συναισθήματα επιτυχίας, δημιουργικότητας, αυτοπεποίθησης κ.λπ., αλλά και πίεση, άγχος και φόβο μέσα από το σχολείο. Επίσης, σε μεγαλύτερο ποσοστό, θεωρούν ότι για να ανταπεξέρχεται κανείς ικανοποιητικά στο σχολείο, θα πρέπει να είναι επιμελής και να διατηρεί καλές σχέσεις τόσο με τους συμμαθητές, όσο και με τους καθηγητές. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του δημοφιλούς συμμαθητή, αυτά κατά γενική παραδοχή είναι η θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές και στο αντίθετο φύλο, ωστόσο το ποσοστό των κοριτσιών που το υποστηρίζει, είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των αγοριών. Στην κλίμακα που αφορά τις προσδοκίες που έχουν οι μαθητές από το σχολείο, τα κορίτσια θεωρούν σημαντικά σε μεγαλύτερο ποσοστό τα εφόδια που λαμβάνουν από το σχολείο για την εκπαίδευση και τα εφόδια που θα αποτελέσουν βάσεις για την εξέλιξή τους.

Σχετικά με τον τύπο Λυκείου που φοιτούν οι μαθητές, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές των *Επαγγελματικών Λυκείων* ικανοποιούνται περισσότερο από το σχολείο, συγκριτικά με τους μαθητές *Ενιαίων Λυκείων*, όταν παίρνουν καλούς βαθμούς και γιατί εκεί λαμβάνουν γνώσεις και εφόδια. Η περαιτέρω διερεύνηση για τα εφόδια που λαμβάνουν από το σχολείο έδειξε ότι οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. βρίσκουν σημαντικά τα εφόδια που χαρακτηρίζουν τη νεανική κουλτούρα και τα εφόδια για καλλιτεχνικές δεξιότητες, σε μεγαλύτερο ποσοστό. Επίσης, οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ φαίνεται να βιώνουν θετικά συναισθήματα αυτοπεποίθησης, δημιουργικότητας κ.λπ. μέσα από το σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς και καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές. Ακόμα, βρέθηκε ότι ενοχλούνται περισσότερο από τις αποβολές και τις συχνές διακοπές

μαθήματος, πιθανόν λόγω μεγαλύτερης συχνότητας των φαινομένων. Τέλος, παρατηρήθηκαν υψηλότερα ποσοστά σχολικής θυματοποίησης στους μαθητές των Επαγγελματικών Λυκείων.

Από την άλλη, οι μαθητές των Ενιαίων Λυκείων φαίνεται να ικανοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό με το σχολείο όταν το μάθημα είναι ενδιαφέρον, και σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό, από τους μαθητές των ΕΠΑ.Λ, λόγω της συναναστροφής τους εκεί με τους φίλους τους. Ακόμα, δείχνουν μεγαλύτερη έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο λόγω του φόρτου των σχολικών υποχρεώσεων και νιώθουν μεγαλύτερη πίεση για επίδοση. Επίσης, η σύγκριση των μαθητών των δύο τύπων Λυκείου, έδειξε ότι είναι σημαντικά περισσότεροι οι μαθητές των Ενιαίων Λυκείων που υποστηρίζουν πως πρέπει κανείς να είναι επιμελής για να τα πάει καλά στο σχολείο.

Ως προς την ηλικία, αλλά και την τάξη φοίτησης, οι *μικρότεροι* μαθητές, που φοιτούν κυρίως στην Α' Λυκείου, πιστεύουν επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους, ότι πρέπει να είναι κανείς επιμελής για να τα καταφέρει στο σχολείο. Επίσης οι μικρότεροι μαθητές έχουν το υψηλότερο ποσοστό ικανοποίησης στο σχολείο σε σχέση με τη συναναστροφή με τους φίλους τους εκεί, καθώς και όταν το μάθημα είναι ενδιαφέρον. Συγκριτικά με τις υπόλοιπες τάξεις και ηλικιακές κατηγορίες, οι μικρότεροι μαθητές νιώθουν να καταπονούνται περισσότερο λόγω του όγκου των μαθημάτων και των εργασιών, και βιώνουν λιγότερο αρνητικές τις σχέσεις τους με τους καθηγητές. Το υψηλότερο ποσοστό των μαθητών που νιώθουν άδικη και αρνητική μεταχείριση από τους καθηγητές, είναι γεννημένο το 1994 και ανήκει στη Β' Λυκείου και λιγότερο στη Γ' Λυκείου. Αναφορικά με τους μαθητές της Β' Λυκείου, φαίνεται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ότι νιώθουν θετικότερα το κλίμα στην τάξη και σχετίζονται, σε μικρότερο ποσοστό, τη σχολική επίδοση με την ικανοποίησή τους από το σχολείο. Για τους *μεγαλύτερους* μαθητές τα ευρήματα έδειξαν ότι ικανοποιούνται περισσότερο από τους άλλους μαθητές με τις γνώσεις και τα εφόδια που τους προσφέρει το σχολείο, καθώς και με τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές. Ειδικότερη διερεύνηση, έδειξε ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές διατηρούν καλύτερες σχέσεις με τους καθηγητές σε προσωπικό επίπεδο. Όσον αφορά τα πρότυπα που εκφράζουν οι μεγαλύτεροι μαθητές, αυτά αφορούν κυρίως άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλές επιδόσεις και αντιδραστική στάση. Επίσης, φαίνεται πως όσο μεγαλώνουν οι μαθητές, τόσο τείνουν να αποκτούν αρνητικότερη στάση απέναντι στο σχολείο. Ακόμα, εμφανίζουν τα υψηλότερα επίπεδα

άγχους, λόγω του σχολείου, και δείχνουν να ενοχλούνται περισσότερο λόγω της κακής κατάστασης των σχολικών κτιρίων.

Συγκριτικά με τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών, οι μαθητές με τις *χαμηλότερες βαθμολογίες* εκδηλώνουν αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, σε μεγαλύτερο ποσοστό, λόγω των κακών βαθμών, των τιμωριών, των αποβολών και των πολλών εργασιών που τους ανατίθενται. Ακόμα βρέθηκε ότι, όσο χαμηλότερες είναι οι βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών, τόσο περισσότερο βιώνουν αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο. Επίσης τάσσονται θετικότερα απέναντι στις έμμεσες μεθόδους επιτυχίας στο σχολείο και απέναντι στα πρότυπα που χαρακτηρίζονται από υψηλές επιδόσεις, καθώς και σε αυτά που εκδηλώνουν αντιδραστική στάση.

Οι μαθητές που εμφανίζουν υψηλότερες *βαθμολογικές επιδόσεις*, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δείχνουν λιγότερο ικανοποιημένοι λόγω των πολλών μαθημάτων, των εξετάσεων και των εργασιών. Ακόμα, παρατηρήθηκε πως όσο αυξάνεται ο βαθμός ελέγχου προόδου των μαθητών, τόσο μειώνεται το ενδιαφέρον τους για τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους. Και ακόμα, ως προς τις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι μαθητές για να ανταπεξέλθουν στο σχολείο, διαπιστώνεται πως ο βαθμός είναι ανάλογος της επιμέλειας.

Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρήθηκε ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές, η αίσθηση κλίματος συνεργασίας στην τάξη, τα θετικά συναισθήματα λόγω της παρουσίας των φίλων στο σχολείο και η διάθεση για ενασχόληση με στοιχεία της νεανικής κουλτούρας (π.χ. ίντερνετ, Η/Υ, μοντέρνο ντύσιμο κ.λπ.) είναι ανάλογα το κοινωνικού και οικονομικού στρώματος των μαθητών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Σ.Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Αναστασόπουλος, Δ. (1992). Σχέσεις εφήβων με καθηγητές. Στο Θ. Δραγώνα & Μ. Ντάβου (Επιμ.) *Εφηβεία, προσδοκίες και αναζητήσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους. Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Astington, J. & Barriault, T. (2001). A longitudinal study of the relations between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- Berndt, T.J. & Keefe, K. (1995). Friends influence in adolescent's adjustment in school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in Early Secondary School as predictors of the late teenage substance use, mental health and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40, 357.e9-357.e18.
- Born, L., Shea, A. & Steiner, M. (2002). The roots of depression in adolescent girls: Is merarch the key? *Current Psychiatry Reports*, 4, 449-460.
- Βούλγαρης, Ν.Σ. & Ματσαγγούρας, Γ.Η. (2010). Οι παιδαγωγικές σχέσεις από την οπτική των μαθητών: Ανάλυση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Στο Α. Κοσμόπουλου & Σ. Βασιλόπουλου (Επιστ. Επιμ.) *Η παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Brown, B.B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S.S Feldman & G.R. Elliott (Eds.) *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Γκιάστας, Κ.Ι. (2010). Όταν οι καθηγητές του Λυκείου μιλούν για τις δυσκολίες τους στην τάξη. Στο Α. Κοσμόπουλου & Σ. Βασιλόπουλου (Επιστ. Επιμ.) *Η παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γκότοβος, Ε.Α. (1990α). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Ε.Α. (1990β). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Ε.Α. (1996). *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή. Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cole, M., & Cole, R.S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Εφηβεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Δέμης, Δ.Ι. (1973). *Η εφηβεία: Ψυχολογικά και παιδαγωγικά προβλήματα*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Dunphy, D.C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230-246.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ.), *Στατιστική Ταξινόμηση των Επαγγελμάτων 1992 (ΣΤΕΠ), Τετραμήφια*. Ανακτήθηκε από: <http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-namingcodes> στις 13/1/2012.
- Elliott, N.S., Kratochwill, R.T., Littlefield-Cook J. & Travers, F.J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Flannery, J.D., Hussey, D. & Jefferis, E. (2005). Adolescent delinquency and violent behavior. *Handbook of Adolescent Behavioral Problems*, 3, 415-438.
- Good, L.T. & Brophy, E.J. (1997). *Looking in Classrooms*. New York: Longman.
- Guobjornsdottir, G. (1995). Content variations and performance on formal operational tasks by gender, social class and ability. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36, 327-342.
- Hallinan, T.M. (2008). Teacher influences on student's attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271-283.
- Hollos, M. & Richards, F. (1993). Gender-associated development of formal operations in Nigerian adolescents. *Ethos*, 21, 24-52.
- Hyde-Shibley, J., Fennema, E. & Lamon, J.S. (1990). Gender differences in Mathematics performance: A meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 139-155.
- Hyde-Shibley, J., Fennema, E., Ryan, M., Frost, A.L. & Hopp, C. (1990), Gender comparisons of Mathematics attitudes and affect: A meta-Analysis. *Psychology on Women Quarterly*, 14, 299-324.
- Ιωαννίδης, Α. (1992). Σχέσεις με συνομηλίκους και οικογένεια. Στο Θ. Δραγώνα & Μ. Ντάβου (Επιμ.) *Εφηβεία, προσδοκίες και αναζητήσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Jones, M.C. & Bayley, N. (1950). Physical maturing among boys as related to behavior. *Journal of Educational Psychology*, 41, 129-184.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ. & Καναβού, Ε. (2011). *Οι έφηβοι και το σχολείο. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές και Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.
- Κόμης, Β. (χ.χ.). *Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Ανακτήθηκε από: <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradiarhodou/erotimatologio.htm> στις 11/1/2012.



- Κρασανάκης, Ε.Γ. (1986). *Η εφηβεία: Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.
- Κρασανάκης, Ε.Γ. (1988). *Ψυχοπαιδαγωγικά προβλήματα της εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.
- Κρίβας, Σ. (2011). *Ανοικτή επιστολή προς την Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων*, κα. Άννα Διαμαντοπούλου. Πάτρα. Ανακτήθηκε από: [http://kesyp.flo.sch.gr/www/attachments/article/682/krivas\\_sep2011.pdf](http://kesyp.flo.sch.gr/www/attachments/article/682/krivas_sep2011.pdf), στις 22/1/2012.
- Κρίβας, Σ. (2004). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kuhn, D. & Brammock, J. (1977). Development of the isolation of variables. Schemes in experimental and "Natural Experiment" contents. *Developmental Psychology*, 13, 9-14.
- Κυριακίδης, Σ. (2007). Θύτες και θύματα: Ερευνητικά δεδομένα και τρόποι αντιμετώπισης της θυματοποίησης στο σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 122, 93-106.
- Κυριακίδης, Σ. (2009). Θυματοποίηση στο σχολείο: Ψυχοκινητικές συνέπειες στους μαθητές. *Ψυχολογία*, 16, 77-98.
- Κωνσταντίνου, Ι.Χ. (2003). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεοντοπούλου, Σ. (2005). Η έννοια της ανθεκτικότητας στην εφηβεία: Θέματα θεωρητικού ορισμού και μεθοδολογικού σχεδιασμού. *Ελεύθερα, Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης*, 1(2), 151-174.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2010). *In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlagen fur Sozialwissenschaften.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Στο Α. Μπούζου, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτή & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.) *Σχολείο και Οικογένεια. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος* (Τόμος 6, σ. 69-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*. Αθήνα.
- Millstein, S.G., Nightingale, E.O. & Peterson, A.C. (1993). Promoting the healthy development of adolescents. *Journal of the American Medical Association*, 269, 1413-1415.
- Μισαηλίδη, Π. (2007). Ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου: Ο ρόλος των πρώιμων κοινωνικών εμπειριών μέσα στην οικογένεια. Στο Π. Μισαηλίδη, Α. Μπούζου, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.) *Γονείς, Παιδί και Εκπαιδευτική Πρακτική*.

*Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος* (Τόμος 5, σ. 113-132). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μπόνια, Α., Μπούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπούζου, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτή & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.) *Σχολείο και Οικογένεια. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος* (Τόμος 6, σ. 69-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπούζος, Α. & Κουζούνη, Κ. (2010). Σχέση δασκάλων-μαθητών. Πιλοτική εφαρμογή της κλίμακας σχέσεων του Barrett-Lennerd σε μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού. Στο Α. Κοσμόπουλου & Σ. Βασιλόπουλου (Επιστ. Επιμ.) *Η παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπούζος, Α. (2011). Η επαγγελματική εξουθένωση Ελλήνων δασκάλων. Μια εμπειρική μελέτη. Στο Ν. Παπαδάκη & Ν. Χανιωτάκη (Επιστ. Επιμ.) *Εκπαίδευση-Κοινωνία & Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη*. Αθήνα: πεδίο.
- Murberg, A.T. & Bru, E. (2007). The role of neuroticism and perceived school-related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high school. *Journal of Adolescence*, 30, 203-212.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Olwens, D. (1996). Bullying at School Knowledge Base and an Effective Intervention Program. *Annals of the New York Academy of Sciences. Understanding Aggressive Behavior in Children*, 794, 265-276.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal Analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών: Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Νέο σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών στους άξονες 1,2,3, - Οριζόντια πράξη. Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγιών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»*. Αθήνα
- Paikoff, R.L. & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- Παμουκτσόλογου, Α. & Καράμπελα, Μ. (2010). Η συμβολή του παιδαγωγικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καινοτομιών: Μια πρώτη αξιολόγηση. Στο Α. Κοσμόπουλου & Σ. Βασιλόπουλου (Επιστ. Επιμ.) *Η παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Perry, C.L., Kelder, S.H. & Komro, K.A. (1993). The social world of adolescents: family, peers, schools, and the community. In G.S. Millstein, C.A. Peterson, and O.E.

- Nightingale (Eds.) *Promoting the Health of Adolescents: New Directions for the Twenty-first Century*. New York: Oxford University Press.
- Peskin, H. (1967). Pubertal onset & ego functioning. *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 1-15.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1990). *Η ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Δαίδαλος – Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Postic, M. (1995). *Η μορφωτική σχέση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ποταμιανού, Α. (1985). Ατομική Ψυχοθεραπεία. Στο Α. Δοξιάδη & Ε. Ζαχαρακοπούλου (Επιμ.) *Ο έφηβος και η οικογένεια*. Αθήνα: Εστία.
- Rivkin, G.S., Hanushek, A.E. & Kain, F.J. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research, Theory & Practice*, 13, 383-397.
- Sanders, G.M. & Jordan I.W. (2000). Student-teacher relations and academic achievement in High School. In M.G. Sander, (Edt.) *Schooling students placed at risk: Research, policy & practice in the education of poor and minority adolescents*. Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Slavin, E.R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Torsheim, T. & Wold, B. (2001). School-related stress, support and subjective health complaints among early adolescents: A multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 24, 701-713.
- Turner, A.H., Finkelhor, D., Hamby, L.S. & Ormrod, K.R. (2011). Specifying type and location of peer victimization in a national sample of children and youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1052-167.
- Υπουργική Απόφαση (1986). Άρθρο 2: Έννοια, Σκοπός και Χαρακτήρας των Μαθητικών Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε από: [http://14lyk-athin.att.sch.gr/Kanonismos\\_Mathitikon\\_Koinothton.htm](http://14lyk-athin.att.sch.gr/Kanonismos_Mathitikon_Koinothton.htm)) στις 30/11/2011.
- Waxman, C.H. & Huang, L. S-Y. (1998). Classroom learning environments in urban elementary, middle and high school. *Learning Environments Research*, 1, 95-113.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Γ.Χ., Δημητρακοπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λουητσάκου, Κ. & Μπακοπούλου, Α. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και μάθησης, κοινωνική και συναισθηματική αγωγής στο σχολείο*. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της

*δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντιμετώπιση Αγχωγόνων Καταστάσεων*    τεύχος  
4. Αθήνα: Τυπωθήτω.

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## **Ερωτηματολόγιο Κύριας Έρευνας**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της Αγωγής. Τομέας: Ψυχολογία-Συμβουλευτική  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Μπότσαρη Σταματία  
E-mail: toyla83@yahoo.gr

*Αγαπητέ μαθητή/ αγαπητή μαθήτριά,*

*Το ερωτηματολόγιο που κρατάς στα χέρια σου δημιουργήθηκε με σκοπό να εξετάσει το πλαίσιο της σχολικής ζωής και πως εσύ το βιώνεις και το αντιλαμβάνεσαι στην καθημερινότητα σου.*

*Η συνεισφορά σου στη διεξαγωγή αυτής της έρευνας είναι πολύ σημαντική και απαραίτητη για να καταλήξουμε σε σωστά συμπεράσματα. **Δεν χρειάζεται να γράψεις το όνομά σου**, καθώς η έρευνα είναι ανώνυμη. Το μέτρο αυτό εξυπηρετεί την προστασία του ιδιωτικού απορρήτου και θέλει να σε ενθαρρύνει να απαντήσεις με **ειλικρίνεια** και **τιμιότητα**.*

*Επίσης, θα πρέπει να θυμάσαι καθώς θα επιλέγεις, ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Κάθε απάντηση είναι σωστή αν καταγράφει αυτό που **εσύ θεωρείς σωστό**. Πριν απαντήσεις, παρακαλούμε, διάβασε προσεκτικά τόσο την ερώτηση όσο και τις οδηγίες που δίνονται και δώσε την απάντηση που **εκφράζει τη δική σου γνώμη**.*

Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθεια σου.

Μπότσαρη Σταματία

- A1** Φύλο (1=αγόρι, 2=κορίτσι) .....
- A2** Έτος γέννησης .....
- A3** Τύπος Λυκείου (1=ΕΠΑ.Λ., 2=Ενιαίο Λύκειο) .....
- A4** Τάξη φοίτησης (1=Α' Λυκείου, 2=Β' Λυκείου, 3=Γ' Λυκείου) .....
- A5** Γενικός βαθμός ελέγχου προόδου προηγούμενης Τάξης:
- από 10 έως 12,4 .....
- από 12,5 έως 15,4 .....
- από 15,5 έως 18,4 .....
- από 18,5 έως 20 .....
- A6** Επάγγελμα πατέρα .....
- A7** Επάγγελμα μητέρας .....
- A8** Εκπαίδευση πατέρα .....
- (1=απόφοιτος Δημοτικού, 2=απόφοιτος Γυμνασίου, 3= απόφοιτος Λυκείου, 4=απόφοιτος Τεχνικής σχολής, 5= απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ, 6=κάτοχος Μεταπτυχιακού/Διδακτωρικού διπλώματος)
- A9** Εκπαίδευση μητέρας .....
- (1=απόφοιτος Δημοτικού, 2=απόφοιτος Γυμνασίου, 3= απόφοιτος Λυκείου, 4=απόφοιτος Τεχνικής σχολής, 5= απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ, 6=κάτοχος Μεταπτυχιακού/Διδακτωρικού διπλώματος )
- A10** Μηνιαίο εισόδημα οικογένειας:
- έως 1000 ευρώ .....
- έως 1500 ευρώ .....
- έως 2000 ευρώ .....
- έως 2500 ευρώ .....
- πάνω από 2500 ευρώ .....

Τι είναι αυτό που σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο; (Επιλέξτε **έως τρεις (3)** από τις παρακάτω απαντήσεις)

- B1** Όταν παίρνω καλούς βαθμούς
- B2** Οι φίλοι στο σχολείο
- B3** Ότι μπορώ να μάθω πράγματα

- B4** Ορισμένα Μαθήματα
- B5** Όταν το μάθημα είναι ενδιαφέρον
- B6** Όταν με επαινεί ο καθηγητής
- B7** Τα διαλείμματα/Αυτά που κάνω στο διάλειμμα
- B8** Καλή σχέση με τους καθηγητές
- B9** Καλό κλίμα στην τάξη/ καλή σχέση με τους συμμαθητές μου
- B10** Μπορώ να κάνω πολλές ανοησίες
- B11** Συναντώ πολλούς ανθρώπους
- B12** Δε μου αρέσει τίποτα
- B13** Κάτι άλλο. Αν ναι, τι; .....

Τι είναι αυτό που **δε** σου αρέσει στο σχολείο; (Επιλέξτε **έως τρεις (3)** από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Γ1** Οι πολλές εργασίες για το σπίτι
- Γ2** Άδικος καθηγητής/καθηγήτρια
- Γ3** Ορισμένα Μαθήματα
- Γ4** Οι κακοί βαθμοί
- Γ5** Όταν το μάθημα είναι βαρετό
- Γ6** Πολλή ύλη/πολλά μαθήματα
- Γ7** Πολλά τεστ και εργασίες
- Γ8** Πίεση για επίδοση
- Γ9** Πολλές τιμωρίες
- Γ10** Κακή σχέση με τους καθηγητές
- Γ11** Το μάθημα διακόπτεται συχνά
- Γ12** Πολλοί μαθητές αποβάλλονται
- Γ13** Όταν θίγομαι



- Γ14** Ο σχολικός χώρος/Παλιές αίθουσες, δυσάρεστες
- Γ15** Μου αρέσουν όλα
- Γ16** Κάτι άλλο. Αν ναι, τι; .....

Τι πιστεύεις ότι πρέπει να κάνει κανείς για να είναι αγαπητός στην τάξη σου;  
 Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις, σημειώνοντας στο αντίστοιχο τετραγωνάκι τον κατάλληλο αριθμό (1=ισχύει, 2=μάλλον ισχύει, 3=μάλλον δεν ισχύει, 4=δεν ισχύει)

- Δ1** Να είναι πάντα ευγενικός/ευχάριστος με τους συμμαθητές του .....
- Δ2** Να μην κάνει εντύπωση/ να μη διαφέρει (να είναι αρκετά νορμάλ)...
- Δ3** Να βοηθάει τους συμμαθητές του (π.χ. με τις εργασίες) .....
- Δ4** Να τα πηγαίνει καλά με τα κορίτσια .....
- Δ5** Να τα πηγαίνει καλά με τα αγόρια .....
- Δ6** Να είναι αστείος και διασκεδαστικός .....
- Δ7** Να εκνευρίζει τον καθηγητή/ την καθηγήτρια .....
- Δ8** Να μην του αρέσει τίποτα στον καθηγητή/καθηγήτρια .....
- Δ9** Να φοράει ρούχα τις μόδας (τρέντυ) .....
- Δ10** Να είναι καλός στα αθλήματα .....
- Δ11** Να παίρνει καλούς βαθμούς .....
- Δ12** Να είναι οικονομικά ευκατάστατος .....
- Δ13** Να υπερέχει σωματικά .....
- Δ14** Να τα πηγαίνει καλά με την τεχνολογία (γνώση Η/Υ) .....
- Δ15** Κάτι άλλο. Αν ναι, τι; .....

Πόσο αποδίδουν οι παρακάτω προτάσεις τη σχολική καθημερινότητα κατά τη γνώμη σου; Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις, σημειώνοντας στο αντίστοιχο τετραγωνάκι τον κατάλληλο αριθμό (1=ισχύει, 2=μάλλον ισχύει, 3=μάλλον δεν ισχύει, 4=δεν ισχύει)

- E1** Με κάποιους καθηγητές/τριες μιλάμε συχνά εκτός από τα μαθήματα και για προσωπικά ζητήματα. ....
- E2** Οι περισσότεροι καθηγητές/τριες προσπαθούν να εξετάζουν τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. ....
- E3** Σ' αυτό το σχολείο οι περισσότεροι καθηγητές/τριες σε παίρνουν στα σοβαρά. ....
- E4** Με τους περισσότερους καθηγητές/τριες συμφωνούμε. ....
- E5** Οι καθηγητές/τριες μας είναι πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί μας κάτι, όταν αυτό δε μας αρέσει. ....
- E6** Οι καθηγητές/τριες μας ζητούν συχνά τη γνώμη μας, όταν κάτι πρόκειται να αποφασιστεί ή να σχεδιαστεί. ....
- E7** Υπάρχουν καθηγητές/καθηγήτριες οι οποίοι είναι ολοφάνερα εναντίον των μαθητών. ....
- E8** Υπάρχει καθηγητής/καθηγήτρια που να έχει ντροπιάσει κάποιον μαθητή στην τάξη. ....

Πόσο αποδίδουν οι παρακάτω προτάσεις την καθημερινότητα της τάξης σου;  
 Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις, σημειώνοντας στο αντίστοιχο τετραγωνάκι τον κατάλληλο αριθμό (1=ισχύει, 2=μάλλον ισχύει, 3=μάλλον δεν ισχύει, 4=δεν ισχύει)

- ΣΤ1** Στην τάξη μας είναι εύκολο για όλους τους συμμαθητές να συνεργάζονται και να επικοινωνούν. ....
- ΣΤ2** Όταν κάποιος ενδιαφέρεται για κάτι πολύ, δίνουν σημασία και οι συμμαθητές της τάξης. ....
- ΣΤ3** Υπάρχει κλίμα κατανόησης μεταξύ των περισσότερων συμμαθητών.
- ΣΤ4** Ακόμα κι όταν έχουμε διαφωνία στην τάξη, λύνεται γρήγορα και με καλό τρόπο. ....
- ΣΤ5** Στην τάξη μας ο καθένας βλέπει το προσωπικό του συμφέρον. ....
- ΣΤ6** Πολλοί μαθητές γίνονται καμιά φορά φθονεροί, όταν κάποιος άλλος έχει καλύτερη επίδοση. ....
- ΣΤ7** Στην τάξη μας κάθε μαθητής προσπαθεί να γίνει καλύτερος από τον άλλο. ....

Πόσο συχνά σου συνέβησαν τα παρακάτω το τελευταίο εξάμηνο σε σχέση με τους συμμαθητές σου; Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις, σημειώνοντας στο αντίστοιχο τετραγωνάκι τον κατάλληλο αριθμό (1=καθημερινά, 2=πολλές φορές μέσα σε 1 εβδομάδα, 3=πολλές φορές μέσα σε 1 μήνα, 4=τουλάχιστον μια φορά, 5=ποτέ)

- Z1 Με έχουν χτυπήσει άλλα παιδιά .....
- Z2 Με έχουν κοροϊδέψει ή με έχουν βρῖσει .....
- Z3 Άλλα παιδιά μου καταστρέφουν σκοπίμως πράγματα .....
- Z4 Παίρνουν κάτι από εμένα με βίαιο τρόπο .....

Ποια είναι τα συναισθήματα που σου δημιουργεί η φοίτηση στο σχολείο; Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις, σημειώνοντας στο αντίστοιχο τετραγωνάκι τον κατάλληλο αριθμό (1=ισχύει, 2=μάλλον ισχύει, 3=μάλλον δεν ισχύει, 4=δεν ισχύει)

- H1 Νιώθω απογοήτευση .....
- H2 Νιώθω φόβο/αγωνία .....
- H3 Ντρέπομαι/ ρεζιλεύομαι .....
- H4 Με κάνει να νιώθω προστατευμένος/η .....
- H5 Μου δίνει ενέργεια/ δραστηριότητα .....
- H6 Με διασκεδάζει .....
- H7 Χαίρομαι που είμαι μαζί με φίλους/φίλες .....
- H8 Μου είναι πολύ ενδιαφέρουσα .....
- H9 Με κάνει να νιώθω πετυχημένος/η .....
- H10 Νιώθω δημιουργικός/ή .....
- H11 Με θυμώνει πολύ .....
- H12 Νιώθω άγχος .....
- H13 Με κάνει να νιώθω μόνος/η .....
- H14 Με κάνει να βαριέμαι .....

Πόσο σημαντικά θεωρείς για σένα τα παρακάτω εφόδια που σου δίνει το σχολείο;  
 Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις, σημειώνοντας στο αντίστοιχο τετραγωνάκι τον κατάλληλο αριθμό (1=πολύ, 2=αρκετά, 3=όχι και τόσο, 4=καθόλου)

- |            |   |                      |
|------------|---|----------------------|
| <b>Θ1</b>  | Οι καλοί βαθμοί .....   | <input type="text"/> |
| <b>Θ2</b>  | Ένα καλό απολυτήριο .....   | <input type="text"/> |
| <b>Θ3</b>  | Να μπορώ να είμαι καλά προετοιμασμένος/η για τις εξετάσεις .....                          | <input type="text"/> |
| <b>Θ4</b>  | Να μπορώ να επιτύχω μια καλή επιλογή επαγγέλματος .....                                   | <input type="text"/> |
| <b>Θ5</b>  | Να μπορώ αργότερα να διαπαιδαγωγήσω σωστά τα παιδιά (μου)                                 | <input type="text"/> |
| <b>Θ6</b>  | Να μπορώ να πραγματοποιήσω τους στόχους της ζωής μου .....                                | <input type="text"/> |
| <b>Θ7</b>  | Να μπορώ να προβλέπω τα γεγονότα .....  | <input type="text"/> |
| <b>Θ8</b>  | Να μπορώ να διαβάζω και να κατανοώ μια εφημερίδα .....                                    | <input type="text"/> |
| <b>Θ9</b>  | Να γνωρίζω τις πρωτεύουσες πολλών χωρών .....   | <input type="text"/> |
| <b>Θ10</b> | Να μπορώ να κατανοώ την πολιτική .....  | <input type="text"/> |
| <b>Θ11</b> | Να γνωρίζω πολλές χρονολογίες στην Ιστορία .....  | <input type="text"/> |
| <b>Θ12</b> | Να χειρίζομαι το internet. Να μπορώ να βρω ό, τι χρειάζομαι στις μηχανές αναζήτησης ..... | <input type="text"/> |
| <b>Θ13</b> | Να μπορώ να ντύνομαι κομψά .....  | <input type="text"/> |
| <b>Θ14</b> | Να γνωρίζω πώς να φλερτάρω .....  | <input type="text"/> |
| <b>Θ15</b> | Να γνωρίζω πως κατεβάζει κανείς μουσική από το internet .....                             | <input type="text"/> |
| <b>Θ16</b> | Να ξέρω από αυτοκίνητα/μηχανές .....  | <input type="text"/> |
| <b>Θ17</b> | Να ξέρω από μουσική όπως ένας DJ .....  | <input type="text"/> |
| <b>Θ18</b> | Να γνωρίζω, πώς να εξαπατήσω, ώστε να παίρνω καλούς βαθμούς                               | <input type="text"/> |
| <b>Θ19</b> | Να μπορώ να χειρίζομαι καινούριες συσκευές .....  | <input type="text"/> |
| <b>Θ20</b> | Να μπορώ να εμφανίζομαι στην τηλεόραση.....   | <input type="text"/> |
| <b>Θ21</b> | Να μπορώ να τραγουδάω καλά .....  | <input type="text"/> |
| <b>Θ22</b> | Να παίζω καλά κάποιο μουσικό όργανο .....   | <input type="text"/> |
| <b>Θ23</b> | Να χορεύω καλά .....  | <input type="text"/> |

**Θ24** Κάτι άλλο. Αν ναι, τι; .....

Τί πιστεύεις ότι πρέπει να κάνεις για να τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο;  
Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις, σημειώνοντας στο αντίστοιχο τετραγωνάκι τον κατάλληλο αριθμό (1=ισχύει, 2=μάλλον ισχύει, 3=μάλλον δεν ισχύει, 4=δεν ισχύει)

- |     |   |                      |
|-----|---|----------------------|
| I1  | Να διαβάζω τακτικά .....                                  | <input type="text"/> |
| I2  | Να προσέχω στο μάθημα και να συνεργάζομαι συνέχεια .....  | <input type="text"/> |
| I3  | Να βάζω το σχολείο σε προτεραιότητα .....                 | <input type="text"/> |
| I4  | Να κάνω πάντα τις σχολικές εργασίες για το σπίτι .....    | <input type="text"/> |
| I5  | Να έχω καλή σχέση με τους καθηγητές .....                 | <input type="text"/> |
| I6  | Να συνεργάζομαι με τους καθηγητές .....                   | <input type="text"/> |
| I7  | Να είμαι πάντα φιλικός απέναντι στον καθηγητή/ήτρια ..... | <input type="text"/> |
| I8  | Να είμαι δίκαιος με τους συμμαθητές/ήτριες μου .....      | <input type="text"/> |
| I9  | Να μη μου αρέσουν όλα .....                               | <input type="text"/> |
| I10 | Να δίνω πάντα δίκιο στον καθηγητή .....                   | <input type="text"/> |
| I11 | Να εκφράζω την άποψη μου .....                            | <input type="text"/> |
| I12 | Να μπορώ να αντιγράψω χωρίς να με πιάνουν .....           | <input type="text"/> |
| I13 | Να φαίνομαι στο δάσκαλο ότι είμαι επιμελής .....          | <input type="text"/> |
| I14 | Να μην με πιάνουν αδιάβαστο .....                         | <input type="text"/> |
| I15 | Να αποφεύγω τους καθηγητές .....                          | <input type="text"/> |

Ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθεια σου!

Μπότσαρη Σταματία

