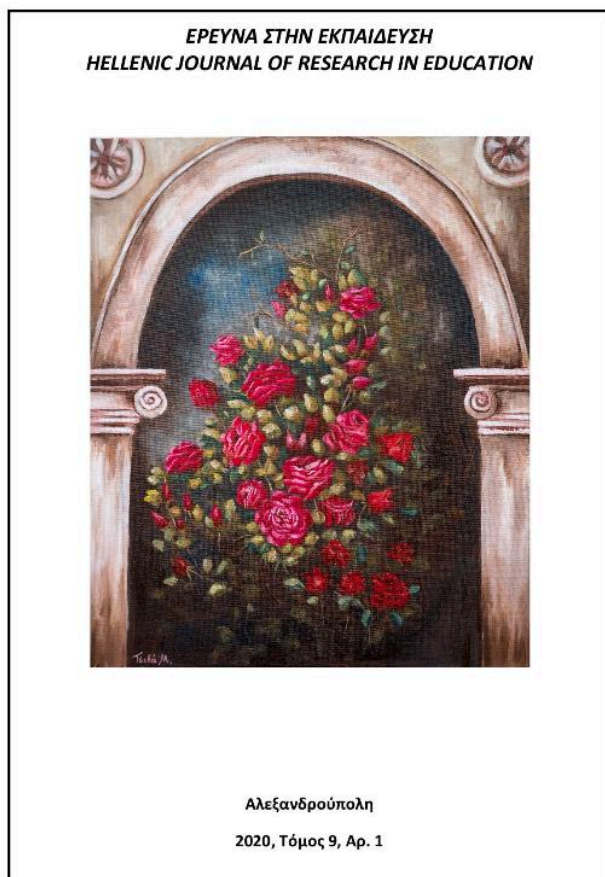


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 9, Αρ. 1 (2020)



Αντιλήψεις παιδιών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων στη σχολική τάξη και τα κίνητρό τους για μάθηση

Αικατερίνη Αντωνοπούλου, Σοφία Κουβαβά, Μαρία Νικολακοπούλου

doi: [10.12681/hjre.22080](https://doi.org/10.12681/hjre.22080)

Copyright © 2020, Αικατερίνη Αντωνοπούλου, Σοφία Κουβαβά, Μαρία Νικολακοπούλου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αντωνοπούλου Α., Κουβαβά Σ., & Νικολακοπούλου Μ. (2020). Αντιλήψεις παιδιών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων στη σχολική τάξη και τα κίνητρό τους για μάθηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 1-21. <https://doi.org/10.12681/hjre.22080>

Αντιλήψεις παιδιών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων στη σχολική τάξη και τα κίνητρά τους για μάθηση

Αικατερίνη Αντωνοπούλου^α, Σοφία Κουβαβά^α, Μαρία Νικολακοπούλου^α

^αΧαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

Περίληψη

Οι κοινωνικές συμπεριφορές που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η παρούσα έρευνα εξετάζει εάν οι αντιλήψεις των παιδιών για τη σχέση τους με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο σχετίζονται με τις πεποιθήσεις τους για τα κίνητρα μάθησης. Επιπλέον, εξετάζονται διαφορές στις παραπάνω μεταβλητές μεταξύ παιδιών δημοτικού σχολείου και γυμνασίου. Συγκεκριμένα, αξιολογήθηκαν οι αντιλήψεις των παιδιών για το βαθμό στον οποίο οι συμμαθητές και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζονται ως πηγές ψυχοσυναισθηματικής ασφάλειας στο χώρο του σχολείου, με βάση δύο ποιοτικά γνωρίσματα διαπροσωπικών σχέσεων: την αμοιβαία εμπιστοσύνη/ποιότητα στην επικοινωνία και την αποξένωση. Τα γενικά κίνητρα των παιδιών για μάθηση και σχολικές επιδόσεις, αξιολογήθηκαν με ερωτήσεις που αφορούσαν στο βαθμό προσήλωσης στα μαθήματα, τις προσδοκίες στη διαδικασία της μάθησης και τη συναισθηματική αποφασιστικότητα για διατήρηση καλών σχολικών επιδόσεων. Τριακόσιοι εξήντα μαθητές από 4 δημόσια δημοτικά σχολεία και γυμνάσια του νομού Αττικής (μέση ηλικία = 10,49 έτη, τ.α. = 0,50, 51,1% αγόρια) συμμετείχαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη αμοιβαία εμπιστοσύνη/ποιοτική επικοινωνία στη σχέση των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες θετικών πεποιθήσεων για τα κίνητρα μάθησης στα παιδιά. Αντίθετα, η αντιλαμβανόμενη αποξένωση στις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη, βρέθηκε να ασκεί σημαντική αρνητική επίδραση στις πεποιθήσεις κινήτρων μάθησης. Τα κίνητρα μάθησης φαίνεται να φθίνουν στους μαθητές του γυμνασίου. Επιπλέον, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, μεταξύ μαθητών δημοτικού και γυμνασίου, με τα μικρότερα παιδιά να δηλώνουν ότι εμπιστεύονται και επικοινωνούν καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς τους.

Abstract

Social behaviours in school can influence learning outcome and achievement in children. The present study examines whether children's views about their relationships with peers and teachers in school relate to their perceptions of academic motivation. Additionally, differences in the above variables between primary and secondary school aged children are explored. More specifically, children's views about whether their teacher and peers are sources of psychological security in the school context were assessed, particularly those concerning three relationship quality attributes, naming degree of mutual trust/quality of communication and extent of alienation. Children's perceptions of academic motivation and school attainment were assessed with questions about school engagement and determination to do well in school assignments as well as learning expectations. Three hundred and sixty primary and secondary school aged children (M age = 10.49, SD = 0.50, 51.1% boys) from 4 public schools of the area of Attica, took part in the study. The results have shown that perceived mutual trust/quality of communication in children's relationships with peers and the teacher is significant predictor of positive academic motivation. Perceived alienation in teacher and peer relationships was found to have significant negative impact on children's self-reported academic motivation. Learning motivation appears to drop in secondary school children. Moreover, results showed significant differences between primary school pupils and secondary school pupils in perceived communication/trust in pupil-teacher relationship. Younger pupils tend to trust more and communicate better with their teachers than older pupils.

Λέξεις-κλειδιά: σχέσεις με συνομηλίκους, σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, αντιλήψεις παιδιών, κίνητρα μάθησης
Key words: peer relationships, teacher-pupil relationship, children's perceptions, academic motivation

Εισαγωγή

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί χώρο αλληλεπίδρασης των παιδιών και των εφήβων με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση της γνώσης, αλλά στοχεύει, επίσης, στην καθοδήγηση των μαθητών και τη συναισθηματική τους στήριξη με σκοπό να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά πιθανά προβλήματα στη ζωή τους και να γίνουν ισορροπημένοι και ενεργοί μελλοντικοί πολίτες (Cooper, 2013· Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012· Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011· Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008· Wang & Eccles, 2013). Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί σε πιθανή επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών έχει σημαντικό αντίκτυπο σε αυτούς (Assor, Kaplan, & Roth, 2002· Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007· Ryan & Patrick, 2001). Έρευνες καταδεικνύουν ότι η μαθησιακή επίδοση επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη και τις τεχνικές διδασκαλίας που αυτοί υιοθετούν (Fraser, Anderson & Walberg, 1982· Τσιπλητάρης, 2004). Ο εκπαιδευτικός που ενθαρρύνει το συνεργατικό κλίμα μέσα στην τάξη και φροντίζει ώστε η διαδικασία της μάθησης να πραγματοποιείται σε ένα περιβάλλον σεβασμού και κατανόησης, εξασφαλίζει υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών από τη συμμετοχή τους στη μαθητική κοινότητα (Faircloth & Hamm, 2005· Ματσαγγούρας, 2005· Osterman, 2000· Ryan & Patrick, 2001). Επιπλέον, έχει αναφερθεί ότι εκπαιδευτικοί που έχουν αυξημένες προσδοκίες από τους μαθητές, τούς κινητοποιούν περισσότερο από τους γονείς τους στο να εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο (Murdock, 1999· Paulson, Marchant, & Rothlisberg, 1998· Wentzel, 2002).

Η αποδοχή και ο σεβασμός, καθώς και η ύπαρξη μιας ποιοτικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή γεννούν στα παιδιά το αίσθημα της εμπιστοσύνης και επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Marzano & Marzano, 2003· Meehan, Hughes, & Cavell, 2003). Η σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους είναι προσωπική και ταυτόχρονα θεσμική, καθώς πρέπει να υπακούει σε νόμους και διατάξεις. Για να χαρακτηρίζεται αποτελεσματική αυτή η σχέση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ο κυρίαρχος, δίνοντας σαφείς στόχους και καθοδήγηση στους μαθητές (Marzano & Marzano, 2003), αλλά ταυτόχρονα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες και τις απόψεις των μαθητών, να καλλιεργεί σχέσεις αυθεντικές, να ενθαρρύνει τα ενδιαφέροντα και τη συνεργασία των μαθητών και να αποφεύγει σκληρές πειθαρχικές τακτικές και σαρκασμό (Reyes et al., 2012). Αξίζει να αναφερθεί ότι η αντιμετώπιση με ευαισθησία κοινωνικών προκαταλήψεων και προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη ενισχύει τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών και βοηθά στη διαμόρφωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών (Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008· Jones, & Jones, 1998· Li & Lerner, 2011· Ματσαγγούρας, 2007).

Για να έχει η παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών στέρεες βάσεις, ουσιαστικό ρόλο παίζει η ποιότητα της μεταξύ τους λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας (Σταμάτης, 2005). Η μη λεκτική επικοινωνία θεωρείται εξίσου σημαντική, αφού αποτελεί βασική πηγή ενίσχυσης των μαθητών (Βρεττός, 1994· Domenech & Gomez, 2014· Rogue & Ahyun, 2006), οι οποίοι την εκλαμβάνουν ως επικοινωνιακή συμπεριφορά και την ερμηνεύουν, με σκοπό να συνεχιστεί η επικοινωνιακή διαδικασία (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Τα προβλήματα επικοινωνίας στη σχολική τάξη μπορεί να πηγάζουν τόσο από τον αυταρχικό τρόπο και τη λανθασμένη στάση του εκπαιδευτικού, όταν χρησιμοποιεί μηνύματα που μπορεί να θεωρηθούν διαταγές, απειλές, κριτικές, ή παραίτηση (Adams, 1993), όσο και από την απουσία προσεκτικής ακρόασης και κατανόησης των αναγκών των μαθητών (Edwards, 1997).

Οι συγκρουσιακές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές είναι πιθανό να ευθύνονται για τη γέννηση αρνητικών συναισθημάτων στα παιδιά, όπως ο θυμός ή το άγχος, που τα οδηγούν σε μειωμένη επίδοση, επιθετικές συμπεριφορές, αποχή από τη μαθησιακή διαδικασία και αποξένωση (Birch & Land, 1997). Επίσης, οι μαθητές που εκλαμβάνουν ως αρνητική και μη υποστηρικτική τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντί τους αρχίζουν να απομονώνονται (Wu, Hughes, & Kwok, 2010) και αναπτύσσουν αρνητική αντίληψη για το σχολείο, θεωρώντας το ως ένα περιβάλλον δυσάρεστο και

εχθρικό (Bru, Stornes, Munthe, & Thuen, 2010). Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν πως μαθητές που εγκατέλειψαν το σχολείο ένιωθαν απομονωμένοι και αποξενωμένοι και είχαν προβληματικές σχέσεις με τους καθηγητές τους (Hamre & Pianta, 2001). Οι αρνητικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές είναι πιθανό να δημιουργήσουν ένα φαύλο κύκλο ασυνείδητης αποξένωσης των μαθητών, η συμπεριφορά των οποίων ως αντίδραση ενθαρρύνει την περαιτέρω αποξένωσή τους (Kagan, 1990).

Εκτός από τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές στην τάξη με τους εκπαιδευτικούς τους, σημαντικές θεωρούνται και οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους, καθώς τους προστατεύουν από το αίσθημα της μοναξιάς, βελτιώνουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, αναπτύσσουν την ενσυναίσθησή τους και διευκολύνουν τις δεξιότητες επικοινωνίας με τους γύρω τους (Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995· Sullivan, 1953). Ειδικά στην περίοδο της εφηβείας, κατά την οποία ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος αναζητά την ταυτότητά του και διακατέχεται από την τάση για αυτονομία και ανεξαρτητοποίηση από τον έλεγχο των ενηλίκων, η εμπιστοσύνη στις σχέσεις με τους συνομηλίκους αποκτά μεγάλη σημασία (Daddis, 2008· Dishion, Nelson, & Bullock, 2004· Dishion & Tipsord, 2011· Hartup, 1979). Τα κοινά ενδιαφέροντα, οι προσδοκίες, οι παρόμοιες συμπεριφορές, οι συνήθειες και οι αξίες αποτελούν τους βασικότερους λόγους σύναψης σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων (Smollar & Youniss, 1982), σχέσεις που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, οικειότητα και εκμυστηρεύσεις (Berndt & Perry, 1986· Buhrmester, 1996· Van Lieshout, Cillessen, & Haselager, 1999). Έχει τονιστεί πως η αποδοχή, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός μεταξύ των συμμαθητών σχετίζονται με το ενδιαφέρον τους για μάθηση και με την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία στο δημοτικό και το γυμνάσιο (Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010). Επίσης, έρευνες αναφέρουν ότι τα κορίτσια καθώς μεγαλώνουν επιζητούν αυξημένη εμπιστοσύνη στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Warris & Rafique, 2009). Τέλος, οι μεταβάσεις στα σχολικά χρόνια, από το δημοτικό στο γυμνάσιο και αργότερα στο λύκειο, όταν οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με ένα νέο σχολικό περιβάλλον, με καινούριους εκπαιδευτικούς και συμμαθητές και πιο απαιτητική ύλη, μπορεί να τους επηρεάσουν αρνητικά, με αποτέλεσμα να εμφανίσουν αυξημένο άγχος, αλλαγές στη συμπεριφορά και φθίνουσα ακαδημαϊκή επίδοση (Alspaugh, 1998; Barber & Olsen, 2004). Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που προσαρμόζονται καλύτερα στο νέο σχολικό περιβάλλον είναι αυτά που διατηρούν τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους και μετά τη μετάβαση στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, οικειότητα, εγγύτητα και ζεστασιά (Berndt, 1999· Hardy, Bukowski & Sippola, 2002· Wargo Aikins, Bierman, & Parker, 2005).

Έρευνες επισημαίνουν ότι τα παιδιά που βιώνουν αρνητικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους εξαιτίας των χαμηλών προσδοκιών τους και των επιθετικών ή ενοχλητικών συμπεριφορών τους, συχνά οδηγούνται σε απόρριψη και απομόνωση από τους συμμαθητές τους (Chang et al., 2004· Hughes, Zhang, & Hill, 2006· Wentzel & Asher, 1995). Έτσι, σε μικρές, κατά βάση ηλικίες, παρατηρείται απόρριψη των μαθητών που είναι άτακτοι ή εμποδίζουν τη διεξαγωγή του μαθήματος και που εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά (Hughes, Cavell & Willson, 2001). Γίνεται κατανοητό λοιπόν, ότι σε μία τάξη, οι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα στην επικοινωνία και τη συνύπαρξη απορρίπτονται και απομονώνονται από την ομάδα των συμμαθητών. Επιπλέον, αν οι συνομηλικοί δεν αποδεχτούν τα γνωρίσματα κάποιου παιδιού, τότε εκείνο μπορεί να εμφανίσει αυξημένο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, εχθρικές διαθέσεις με αποτέλεσμα τη σταδιακή περιθωριοποίηση ή και απόρριψη από το κοινωνικό σύνολο (Coleman, 2003· Murray & Greenberg, 2000).

Οι καλές σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του, εντός και εκτός τάξης, παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη (Weiss & Ferrer-Caja, 2002), αποτελούν κίνητρο για τη συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες (Weiss & Petlichkoff, 1989) και βοηθούν στη διεύρυνση των γνωστικών δεξιοτήτων του (Horn, 2004), μέσα από τις ικανότητες της διαπραγμάτευσης και της επίλυσης των συγκρούσεων (Brendgen, Bowen, Rondeau, & Vitaro, 1999). Έτσι, από τη νηπιακή ηλικία, τα παιδιά προσεγγίζουν αυθόρμητα και συζητούν με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, εξερευνούν και σχολιάζουν το περιβάλλον τους, ανταλλάσσουν πληροφορίες, λένε προσωπικές και φανταστικές ιστορίες, και ασκούν και δέχονται έλεγχο μέσα από τις σχέσεις αυτές (Cobb-Moore, Danby, & Farrell, 2008· Goodwin and Kyratzis, 2007· Holmes, 2011· Hoyte, Torr, & Degotardi, 2014· Kyratzis & Marx, 2001· Löfdahl, 2006). Η επικοινωνία παίζει ουσιαστικό ρόλο στις διαπροσωπικές σχέσεις και του εφήβου με τους συμμαθητές του, αφού μπορεί να εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα, να εδραιώνει τη θέση

του στην ομάδα, να επιδεικνύει αλληλεγγύη και να συνεργάζεται, να διαπραγματεύεται, να επιχειρηματολογεί και να επιλύει συγκρούσεις (Eder, 1988· Goodwin, 1990· Peterson & Calovini, 2004). Επιπλέον, το ευνοϊκό και ευχάριστο κλίμα στην τάξη και η συνοχή με την ομάδα των συνομηλίκων εξασφαλίζει τη θετική ανταπόκριση των μαθητών σε καταστάσεις γραπτής ή προφορικής εξέτασης, με αποτέλεσμα οι μαθητές να συμμετέχουν πιο πρόθυμα στη μαθησιακή διαδικασία, να διευκολύνουν τη ροή της διδασκαλίας δημιουργώντας λιγότερα προβλήματα, να διαχειρίζονται καταστάσεις κρίσης και να αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (Henricsson & Rydell, 2004). Συνεπώς, οι σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της σχολικής τάξης μπορεί να προσφέρουν ευχαρίστηση στους μαθητές, επηρεάζοντας θετικά όχι μόνο τη διάθεση, αλλά και την επίδοσή τους (Noddings, 1991), την προσαρμογή τους στο σχολείο και τα κίνητρά τους για μάθηση (Altermatt & Pomerantz, 2003· Ryan, 2001).

Τα κίνητρα του παιδιού, δηλαδή ό,τι το ωθεί σε δράση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999· Guay et al., 2010), μπορεί να είναι εσωτερικά (π.χ. ορμές, σκοποί, επιθυμίες ή προθέσεις, συναισθήματα, ενδιαφέροντα) ή εξωτερικά (π.χ. αμοιβές, θέληγτρα, φόβητρα, απωθητικοί ερεθισμοί) και θεωρούνται από τους πιο σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της μάθησης (Ley & Young, 1998). Επηρεάζονται από τις υποκειμενικές εμπειρίες των παιδιών που κινητοποιούνται από δραστηριότητες που ικανοποιούν την περιέργειά τους και θέτουν νέες προκλήσεις και στόχους αυξανόμενης δυσκολίας (Brophy, 1998· Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001). Η παροχή κινήτρων στους μαθητές αποτελεί βασικό συστατικό της σχολικής πράξης, που επηρεάζει τη μάθηση και την επίδοση του παιδιού στο σχολείο (Κακαβούλης, 1984· Ryan & Deci, 2000). Τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης προέρχονται από το εξωγενές περιβάλλον και αφορούν στην επιτυχία ή την αποτυχία, την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία και τη σχέση του μαθητή με τους γονείς, τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς (Hughes & Kwok, 2007). Η επιτυχία βοηθάει το παιδί να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του, αλλά και την εικόνα που σχηματίζει για αυτό ο κοινωνικός του περίγυρος. Έτσι, αναπτύσσονται τα κίνητρα επίτευξης ή επίδοσης που ωθούν τα παιδιά να εργάζονται πιο σκληρά και πιο υπεύθυνα με σκοπό τη μεγαλύτερη επιτυχία (Fontana, 1995). Από την άλλη πλευρά, τα εσωτερικά κίνητρα προέρχονται από την ψυχολογική ανάγκη του ανθρώπου να διερευνά το περιβάλλον του και να ικανοποιεί την περιέργειά του. Τέτοια κίνητρα είναι η επιθυμία για γνώση, η προδιάθεση για διερεύνηση, η εσωτερική ικανοποίηση, η έμφυτη τάση για μάθηση και το ενδιαφέρον για αυτήν (Φράγκου, 2000). Συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα εσωτερικά κίνητρα πιο επιθυμητά από τα εξωτερικά, καθώς οδηγούν τους μαθητές σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα πρόσφατων αλλά και παλαιότερων ερευνών που αναφέρουν ότι με την έναρξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά συχνά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρείται μείωση των κινήτρων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Hanewald, 2013· Peetsma, Hascher, van der Veen, & Roede, 2005· Stanger, Achenback, & Verhulst, 1997· Strunk, Lane, & Mwavita 2018· Wijnsman, Warrens, Saab, van Driel, & Westenberg, 2016) και ειδικά των αγοριών (Bugler, McGeown, & St Clair-Thompson, 2013). Αυτό αποδίδεται στους εξής τρεις παράγοντες: (α) στην ανάγκη των μαθητών να ενταχθούν στην ομάδα των συμμαθητών, αποδεικνύοντάς τους ότι δεν χρειάζεται να καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια με τις σχολικές εργασίες (Mijs and Paille 2016· Warrington, Younger, & Williams, 2000), (β) στην αναντιστοιχία μεταξύ των αναγκών και των ενδιαφερόντων των εφήβων με ό,τι έχει να προσφέρει το σχολείο (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993) και τέλος, (γ) στο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συχνά δεν ενθαρρύνει την ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των ταλέντων των μαθητών, με αποτέλεσμα αυτοί να καταβάλουν τις απολύτως απαραίτητες προσπάθειες, χωρίς να φτάνουν στο έπακρο των ακαδημαϊκών τους δυνατοτήτων, μια στάση που χαρακτηρίζεται ως “κουλτούρα του Γ” (δηλαδή, κουλτούρα του χαμηλόβαθμου) (culture of C’s) (De Boer, Minnaert, & Kamphof, 2013· Wijnsman, Saab, Schuitema, van Driel, & Westenberg, 2019).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει (α) το βαθμό στον οποίο οι αντιλήψεις παιδιών για τη σχέση που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές στη σχολική τάξη σχετίζονται με τα αντιλαμβανόμενα κίνητρα τους για μάθηση και (β) πιθανές διαφορές στις παραπάνω αντιλήψεις μεταξύ μαθητών δημοτικού και μαθητών γυμνασίου. Συγκεκριμένα, αξιολογούνται οι αντιλήψεις των παιδιών για το βαθμό στον οποίο οι συμμαθητές και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζονται ως πηγές ψυχο-συναισθηματικής ασφάλειας στο χώρο του σχολείου, με βάση δύο ποιοτικά γνωρίσματα διαπροσωπικών σχέσεων: (1) το βαθμό αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ποιότητας στην επικοινωνία και (2) το βαθμό αποξένωσης/θυμού. Επιπλέον, αξιολογούνται οι αντιλήψεις των μαθητών για τρεις εκφάνσεις των κινήτρων τους για μάθηση: (1) την

προσήλωση και το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα και τη σχολική μάθηση, (2) τις προσδοκίες στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας και (3) τα συναισθήματα τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 360 μαθητές, πρωτοβάθμιας ($n=182$, $\mu.o.\etaλικίας=10,49$ έτη, $\tau.a.=0,501$) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($n=178$, $\mu.o.\etaλικίας=13,50$ έτη, $\tau.a.=0,511$), από τέσσερα δημόσια σχολεία αστικών περιοχών του νομού Αττικής. Τα αγόρια ήταν 184 (51,1%). Οι συμμετέχοντες μαθητές φοιτούσαν στην Ε' και στη Στ' Δημοτικού (50,6%) και στη Β' και στη Γ' Γυμνασίου (49,4%). Στην πλειονότητά τους (87,2%) οι συμμετέχοντες ζούσαν και με τους δύο γονείς και είχαν αδέρφια (81,1%). Οι μαθητές προέρχονταν από μεσαία κοινωνικο-οικονομικά οικογενειακά περιβάλλοντα, με βάση το δηλωθέν μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων.

Ερευνητικά εργαλεία

Η κλίμακα που αξιολογεί τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς τους (The Inventory of Teacher-Student Relationships-ITSR, Armsden & Greenberg, 1987) αποτελείται από 17 ερωτήσεις που εξετάζουν τους παρακάτω τομείς: Επικοινωνία («Οι δάσκαλοί μου/καθηγητές μου με ενθαρρύνουν να μιλώ για τις δυσκολίες μου»), Εμπιστοσύνη («Οι δάσκαλοί μου/καθηγητές μου εμπιστεύονται την κρίση μου») και Αποξένωση («Αισθάνομαι ότι κανένας δε με καταλαβαίνει»). Οι απαντήσεις των μαθητών αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1= σχεδόν ποτέ/ποτέ και 5= σχεδόν πάντα/πάντα). Η συγκεκριμένη κλίμακα μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης. Επιπλέον, χορηγήθηκε σε 10 μαθητές και μαθήτριες δημοτικού και γυμνασίου προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές από τους μαθητές. Μετά την τελική μετάφραση της κλίμακας και αφού χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες μαθητές της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή με τη χρησιμοποίηση της μεθόδου Varimax προκειμένου να διερευνηθεί αν στην παρούσα έρευνα η παραγοντική δομή της ελληνικής έκδοχής του ITSΡ συμφωνεί με αυτή της αρχικής έκδοσης της κλίμακας. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις παραγοντικές φορτίσεις που προέκυψαν καθώς και τους συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας α .

Πίνακας 1 Σχηματισμός παραγοντικών φορτίσεων για καθεμία από τις 17 προτάσεις της Κλίμακας της Σχέσης Μαθητή-Εκπαιδευτικού (Inventory of Teacher-Student Relationships-ITSR)

Αρ.	Πρόταση - Δήλωση	Παράγοντες	
		1	2
11.	Οι δάσκαλοί/καθηγητές μου με καταλαβαίνουν.	,81	-
12.	Όταν θυμώνω οι δάσκαλοί/καθηγητές μου δείχνουν κατανόηση.	,78	-
8.	Οι δάσκαλοί/καθηγητές μου με βοηθούν να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου.	,76	-
13.	Εμπιστεύομαι τους δασκάλους/καθηγητές μου.	,74	-
4.	Οι δάσκαλοί/καθηγητές μου μπορούν να καταλάβουν όταν νιώθω αναστατωμένος ή κάτι με απασχολεί.	,73	-
1.	Ο δάσκαλοί/καθηγητές μου στο σχολείο κατανοούν και σέβονται τα	,72	-

	συναισθήματά μου.		
10.	Οι δάσκαλοί/καθηγητές μου με ενθαρρύνουν να μιλώ για τις δυσκολίες μου.	,72	-
17.	Αν οι δάσκαλοί/καθηγητές μου γνωρίζουν ότι κάτι με απασχολεί, με ρωτούν για αυτό και δείχνουν ενδιαφέρον.	,72	-
15.	Βασίζομαι στους δασκάλους/καθηγητές μου, όταν χρειάζεται να 'ανοίξω την καρδιά μου'.	,68	-
9.	Μιλώ στους δασκάλους/καθηγητές μου για τα προβλήματα και τους 'μπελάδες' μου.	,66	-
3.	Οι καθηγητές μου με αποδέχονται όπως είμαι.	,65	-
2.	Πιστεύω ότι οι δάσκαλοί/καθηγητές μου στο σχολείο είναι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί.	,64	-
7.	Οι δάσκαλοί/καθηγητές μου εμπιστεύονται την κρίση μου.	,63	-
6.	Αγχώνομαι πολύ περισσότερο από ό, τι οι δάσκαλοί/καθηγητές μου πιστεύουν.	-	,87
5.	Αγχώνομαι εύκολα στο σχολείο.	-	,82
16.	Αισθάνομαι ότι κανένας δε με καταλαβαίνει.	-	,61
14.	Οι δάσκαλοί/καθηγητές μου δεν καταλαβαίνουν τα βάσανά μου.	-	-
	Ιδιοτιμή	6,86	1,93
	% διακύμανσης	40,36	11,36
	Συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας <i>alpha</i>	,92	,70

Δύο παράγοντες αναδείχθηκαν από την ανάλυση. Ο πρώτος προέκυψε από τη σύζευξη των δύο παραγόντων της αρχικής κλίμακας που αφορούσαν στην Εμπιστοσύνη και την Επικοινωνία στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (13 δηλώσεις), ενώ ο δεύτερος συμπεριλάμβανε τις περισσότερες (3 από τις 4) προτάσεις – δηλώσεις της αρχικής κλίμακας που αφορούσαν στην Αποξένωση στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή. Ο πρώτος, λοιπόν, παράγοντας ονομάστηκε «Εμπιστοσύνη/Επικοινωνία στη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού» και ο δεύτερος «Αποξένωση στη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού».

Για την αξιολόγηση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή της κλίμακας καταγραφής της προσκόλλησης στους συμμαθητές (Inventory of Peer Attachment-IPA, Armsden & Greenberg, 1987· Charalampous et al., 2016). Η αρχική κλίμακα περιλαμβάνει 25 προτάσεις που εξετάζουν 3 εκφάνσεις της σχέσης μαθητή-συμμαθητή: την Εμπιστοσύνη («Εμπιστεύομαι τους συμμαθητές μου»), την Επικοινωνία («Οι συμμαθητές μου καταλαβαίνουν πότε είμαι αναστατωμένος με κάτι» και την Αποξένωση («Νιώθω μόνος ακόμα και όταν είμαι μαζί με τους συμμαθητές μου»). Οι Charalampous και συνεργάτες (2016) προσαρμόσαν τη συγκεκριμένη κλίμακα στην ελληνική πραγματικότητα και κατέληξαν σε 21 δηλώσεις-προτάσεις κατανεμημένες σε δύο διακριτούς παράγοντες, αυτούς της «Εμπιστοσύνης/Επικοινωνίας στη σχέση με τους συμμαθητές» ($\alpha=,89$, 12 δηλώσεις-προτάσεις) και της «Αποξένωσης στη σχέση με τους συμμαθητές» ($\alpha=,78$, 9 δηλώσεις-προτάσεις). Οι απαντήσεις αξιολογούνται με τη βοήθεια πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=

σχεδόν ποτέ/ποτέ και 5= σχεδόν πάντα/πάντα). Διενεργήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση προκειμένου να διαπιστωθεί αν στην παρούσα έρευνα η παραγοντική δομή της κλίμακας συμφωνεί με αυτή της αρχικής κλίμακας (Armsden & Greenberg, 1987) καθώς και της ελληνικής έκδοσης της από τους Charalampous και συνεργάτες (2016). Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις παραγοντικές φορτίσεις που προέκυψαν καθώς και τους συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας α .

Πίνακας 2 Σχηματισμός παραγοντικών φορτίσεων για καθεμία από τις 25 προτάσεις της Κλίμακας της Σχέσης Μαθητή-Συμμαθητών (Inventory of Peer Attachment-IPA)

Αρ.	Πρόταση - Δήλωση	Παράγοντες	
		1	2
19.	Μπορώ να βασιστώ στους φίλους μου όταν θέλω να μοιραστώ τα προβλήματά μου.	,77	-
7.	Οι φίλοι μου με ενθαρρύνουν να μιλάω για τις δυσκολίες μου.	,69	-
24.	Λέω στους φίλους μου για τα προβλήματα και τους μπελάδες μου.	,67	-
17.	Οι φίλοι μου ενδιαφέρονται για το αν περνάω/νιώθω καλά.	,64	-
6.	Οι φίλοι μου με καταλαβαίνουν.	,64	-
16.	Οι φίλοι μου με βοηθούν να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου.	,64	-
21.	Οι φίλοι μου σέβονται τα συναισθήματά μου.	,63	-
20.	Εμπιστεύομαι τους φίλους μου.	,62	-
25.	Αν οι φίλοι μου ξέρουν ότι κάτι με ενοχλεί, δείχνουν ενδιαφέρον.	,60	-
2.	Οι φίλοι μου καταλαβαίνουν πότε είμαι αναστατωμένος με κάτι.	,60	-
15.	Όταν είμαι θυμωμένος για κάτι, οι φίλοι μου προσπαθούν να δείχνουν κατανόηση.	,59	-
12.	Οι φίλοι μου ακούνε αυτά που έχω να τους πω.	,55	-
1.	Μου αρέσει να παίρνω τη γνώμη των φίλων μου για πράγματα που με ενδιαφέρουν.	,54	-
14.	Είναι εύκολο να συζητώ με τους φίλους μου.	,51	-
3.	Όταν συζητάω με τους φίλους μου, οι φίλοι μου λαμβάνουν υπόψη την άποψη μου.	,48	-
8.	Οι φίλοι μου με αποδέχονται όπως είμαι.	,44	-
13.	Πιστεύω ότι οι φίλοι μου είναι καλοί φίλοι.	,42	-
9.	Αισθάνομαι την ανάγκη να επικοινωνώ με τους φίλους μου, πιο συχνά.	-	-

23.	Οι φίλοι μου φαίνεται σαν να είναι εκνευρισμένοι μαζί μου χωρίς λόγο.	-	,70
22.	Αναστατώνομαι πολύ περισσότερο από ό, τι πιστεύουν οι φίλοι μου.	-	,69
11.	Νιώθω μόνος ακόμη κι όταν είμαι με τους φίλους μου.	-	,65
4.	Όταν μιλάω για τα προβλήματά μου με τους φίλους μου ντρέπομαι ή νιώθω ανόητος.	-	,62
18.	Αισθάνομαι θυμωμένος με τους φίλους μου.	-	,61
10.	Οι φίλοι μου δεν καταλαβαίνουν πόσο δύσκολά περνάω αυτό τον καιρό.	-	,55
5.	Εύχομαι να είχα διαφορετικούς φίλους.	-	,52
Ιδιοτιμή		7,51	2,48
% διακύμανσης		30,04	9,91
Συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας <i>alpha</i>		,90	,76

Δύο παράγοντες προέκυψαν όπως και στην ελληνική προσαρμογή της συγκεκριμένης κλίμακας από τους Charalampous και συνεργάτες (2016). Ο πρώτος αποτελεί σύζευξη των δύο παραγόντων της αρχικής εκδοχής της κλίμακας (Armsden & Greenberg, 1987) που αφορούν στην Εμπιστοσύνη και την Επικοινωνία στη σχέση με τους συμμαθητές στην τάξη. Αυτός ο παράγοντας ονομάστηκε «Εμπιστοσύνη/Επικοινωνία με τους συμμαθητές» και αποτελείται από 17 προτάσεις-δηλώσεις. Ο δεύτερος παράγοντας που αναδείχθηκε από την ανάλυση αφορά στην «Αποξένωση στη σχέση με τους συμμαθητές». Ο συγκεκριμένος παράγοντας υπάρχει τόσο στην αρχική έκδοση της κλίμακας αυτής όσο και στην ελληνική της εκδοχή και περιλαμβάνει 7 προτάσεις-δηλώσεις. Μία μόνο δήλωση-πρόταση («Αισθάνομαι την ανάγκη να επικοινωνώ με τους φίλους μου, πιο συχνά.») δε φόρτισε σε κανέναν από τους δύο παράγοντες και έτσι δε συμπεριλήφθηκε στα αποτελέσματα. Συμπερασματικά, η παραγοντική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις προτάσεις της κλίμακας για την αξιολόγηση των αντιλήψεων των μαθητών για τη σχέση τους με τους συμμαθητές τους ανέδειξε δύο παράγοντες, κάτι που συμφωνεί με την ελληνική εκδοχή της κλίμακας αυτής (Charalampous et al., 2016) και συμπεριέλαβε σχεδόν όλες (πλην μιας) τις προτάσεις-δηλώσεις της αρχικής της εκδοχής από τους Armsden και Greenberg (1987).

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή της κλίμακας αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση των κίνητρων για τη σχολική μάθηση (Academic Motivation Self -Rating Inventory, Entwistle, 1968, Kakavoulis, 1998), η οποία περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις με πιθανές απαντήσεις «Ναι» και «Όχι» αναφορικά με τα κίνητρα των μαθητών για σχολείο και την ακαδημαϊκή μάθηση. Όπως και με τα προηγούμενα δύο αυτοαναφορικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, έτσι και με κλίμακα για τα κίνητρα μάθησης διενεργήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση προκειμένου να εξεταστεί η παραγοντική δομή της κλίμακας. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τις παραγοντικές φορτίσεις που προέκυψαν καθώς και τους συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας *alpha*.

Πίνακας 3 Σχηματισμός παραγοντικών φορτίσεων για καθεμία από τις 24 ερωτήσεις της αυτοαναφορικής κλίμακας αξιολόγησης των κινήτρων για τη σχολική μάθηση (Academic Motivation Self-Rating Inventory)

Αρ.	Πρόταση – Δήλωση	Παράγοντες		
		1	2	3
13.	Βρίσκεις τα μαθήματα του σχολείου βαρετά;	,69	-	-
2.	Σκέφτεσαι συχνά άλλα πράγματα, όταν γίνεται μάθημα;	,68	-	-
3.	Σ' αρέσουν τα πιο πολλά μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο;	,67	-	-
24.	Προσπαθείς πάντα όσο μπορείς, να κάνεις σωστά τις σχολικές σου εργασίες;	,58	-	-
1.	Σ' αρέσει να σου κάνει ερωτήσεις ο δάσκαλος στην τάξη;	,57	-	-
6.	Σ' αρέσει να αφήνεις τα μαθήματά σου, να τα κάνεις τελευταία στιγμή;	,47	-	-
22.	Σ' ενδιαφέρουν περισσότερο τα παιχνίδια απ' ό,τι σε ενδιαφέρουν τα μαθήματά σου;	,45	-	-
23.	Σου είναι δύσκολο να συγκεντρώσεις την προσοχή σου όταν προετοιμάζεις τα μαθήματά σου;	,43	-	-
15.	Πιστεύουν οι φίλοι σου ότι δεν σε ενδιαφέρουν τα μαθήματα;	,42	-	-
11.	Όταν έχεις να λύσεις ένα δύσκολο πρόβλημα, σ' αρέσει να επιμένεις, ώσπου να βρεις τη λύση του;	,41	-	-
17.	Σου λένε οι γονείς σου να μη δίνεις μεγάλη σημασία στο σχολείο;	-	,67	-
4.	Θέλουν οι γονείς σου να πιάσεις δουλειά και να μην σπουδάσεις;	-	,64	-
5.	Νομίζεις πως το να πηγαίνεις σχολείο είναι χαμένος χρόνος;	-	,61	-
19.	Πιστεύουν οι γονείς σου πως πρέπει να είσαι καλός μαθητής, για να πετύχεις αργότερα στη ζωή σου;	-	,53	-
12.	Θέλουν οι γονείς σου να συνεχίσεις το σχολείο και να σπουδάσεις στο Πανεπιστήμιο ή σε άλλη ανώτερη σχολή;	-	,52	-
16.	Θα ήθελες να σταματήσεις να πηγαίνεις σχολείο;	-	,51	-
8.	Νομίζεις ότι το σχολείο σε ετοιμάζει να βρεις μία καλή εργασία αργότερα;	-	,51	-
9.	Το θεωρείς σπουδαίο, να πηγαίνεις καλά στα μαθήματα;	-	,47	-
20.	Έχουν οι δάσκαλοι σου τη γνώμη ότι δε συμπεριφέρεσαι καλά;	-	-	-
10.	Σ' αρέσει να ασχολείσαι περισσότερο με ασχολίες που γίνονται με τα	-	-	-

	χέρια (χειρονακτικές);			
21.	Ανησυχείς όταν δεν πας καλά στα μαθήματα;	-	-	,68
14.	Σε πιάνει αγωνία όταν έχεις ένα διαγώνισμα;	-	-	,68
7.	Λυπάσαι όταν σ' ένα διαγώνισμα παίρνεις κακό βαθμό;	-	-	,54
18.	Αφιερώνεις πολύ χρόνο και κόπο, για να κάνεις τις σχολικές σου εργασίες;	-	-	,47
	Ιδιοτιμή	4,89	2,01	1,65
	% διακύμανσης	20,38	8,36	6,87
	Συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας <i>alpha</i>	,76	,73	,65

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι τρεις ακόλουθοι παράγοντες προέκυψαν: (1) ο παράγοντας «Προσήλωση και ενδιαφέρον για τη σχολική μάθηση», ο οποίος αποτελείται από 10 ερωτήσεις και αναφέρεται στο επίπεδο προσήλωσης του μαθητή στα μαθήματα του σχολείου και στο ενδιαφέρον του για τη μαθησιακή διαδικασία, (2) ο παράγοντας «Μαθησιακές προσδοκίες», αποτελούμενος από 8 ερωτήσεις που αναφέρονται στις προσδοκίες του μαθητή και των γονέων του για θέματα που σχετίζονται με τη φοίτηση στο σχολείο και τη μάθηση και (3) ο παράγοντας «Αποφασιστικότητα και συναισθήματα για τη σχολική μάθηση» με 4 ερωτήσεις σχετικά με την αποφασιστικότητα και τη συναισθηματική εμπλοκή/φόρτιση του μαθητή στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής προσπάθειας. Δύο ερωτήσεις της συγκεκριμένης κλίμακας (ερωτήσεις 10 & 20) δε φόρτισαν σε κανέναν από τους παραπάνω παράγοντες. Κατά τη βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις της κλίμακας και τον υπολογισμό του συνολικού αθροίσματος και των επιμέρους αθροισμάτων που αντιστοιχούν στις 3 προαναφερθείσες υποκλίμακες, οι ερωτήσεις 2, 4, 5, 6, 13, 15, 16, 17, 22, 23 πήραν αντίστροφες τιμές έτσι ώστε υψηλότερη βαθμολογία να αντανακλά ισχυρότερα κίνητρα για μάθηση. Τέλος, ζητήθηκαν πληροφορίες για τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η τάξη φοίτησης, το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο γονέων.

Διαδικασία

Αφού γνωστοποιήθηκε στους διευθυντές των σχολείων ο σκοπός της παρούσας έρευνας, ενημερώθηκαν οι γονείς των μαθητών και ζητήθηκε η ενυπόγραφη άδειά τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στη μελέτη. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν στο χώρο του σχολείου, αφού δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις στους μαθητές και απαντήθηκαν οι ερωτήσεις και οι απορίες τους. Η όλη διαδικασία ήταν σύντομη και οι μαθητές ήταν συνεργάσιμοι. Υπήρχε ειδική κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων, για να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι διευθυντές των γυμνασίων εξέφρασαν την επιθυμία να τους ανακοινωθούν τα αποτελέσματα την έρευνας, πράγμα που έγινε.

Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τις διαφορές των απαντήσεων των συμμετεχόντων παιδιών στα ερωτηματολόγια που αξιολογούσαν τις πεποιθήσεις τους για τα κίνητρα μάθησης (προσήλωση/ενδιαφέρον για τα μαθήματα, προσδοκίες στη μαθησιακή διαδικασία και συναισθήματα απέναντι στη μάθηση), για τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Γενικά, φαίνεται οι μαθητές να έχουν υψηλά κίνητρα για μάθηση, και οι απόψεις τους για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους να είναι θετικές. Σε ό,τι αφορά τις διαφορές στις αντιλήψεις για τα κίνητρα μάθησης και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές μεταξύ των παιδιών του δημοτικού και αυτών του γυμνασίου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές του δημοτικού, συγκρινόμενοι με τους μαθητές του γυμνασίου, αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς τους να διακρίνεται

από περισσότερη εμπιστοσύνη και ποιοτική επικοινωνία. Επιπλέον, οι μαθητές του δημοτικού φαίνεται να έχουν σημαντικά υψηλότερα κίνητρα για σχολική μάθηση από τους μεγαλύτερους μαθητές. Συγκεκριμένα, δηλώνουν μεγαλύτερη προσήλωση και ενδιαφέρον για τα σχολικά τους μαθήματα, υψηλότερες προσωπικές και γονεϊκές προσδοκίες στη διαδικασία της μάθησης και μεγαλύτερη συναισθηματική εμπλοκή στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής προσπάθειας.

Πίνακας 4 Διαφορές μέσω όρων των αντιλήψεων για τη σχέση με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές και για τα κίνητρα σχολικής μάθησης μεταξύ παιδιών δημοτικού και παιδιών γυμνασίου

Μεταβλητές		Δημοτικό (n=182)	Γυμνάσιο (n=178)	Σύγκριση Μέσων Όρων	
				t_{358}	p
Σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού: Εμπιστοσύνη/Επικοινωνία	μ.ο	3,67	2,71	11,407	,000
	τ.α	,81	,79		
Σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού: Αποξένωση	μ.ο	2,47	2,65	-1,614	,107
	τ.α	1,09	1,03		
Σχέση μαθητή-συμμαθητών: Εμπιστοσύνη/Επικοινωνία	μ.ο	4,04	4,06	-,349	,728
	τ.α	,66	,62		
Σχέση μαθητή-συμμαθητών: Αποξένωση	μ.ο	1,96	2,03	-,722	,471
	τ.α	,69	,78		
Κίνητρα: Προσήλωση και ενδιαφέρον για τη σχολική μάθηση	μ.ο	7,91	5,69	9,072	,000
	τ.α	1,97	2,62		
Κίνητρα: Μαθησιακές προσδοκίες	μ.ο	7,43	7,04	2,664	,008
	τ.α	1,12	1,57		
Κίνητρα: Αποφασιστικότητα/συναισθήματα για τη σχολική μάθηση	μ.ο	3,14	2,68	3,398	,000
	τ.α	1,09	1,12		
Κίνητρα: Συνολικός βαθμός	μ.ο	18,47	15,42	8,057	,000
	τ.α	3,06	4,07		

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των παιδιών για τα κίνητρα μάθησης και την αντιλαμβανόμενη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς τους και τους συμμαθητές τους χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r (Πίνακας 5).

Πίνακας 5 Συσχετίσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις για τα κίνητρα μάθησης και την αντιλαμβανόμενη σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές

Αντιλήψεις για τα κίνητρα για τη σχολική μάθηση	Αντιλήψεις για τις διαθρόπινες σχέσεις στο σχολείο			
	Σχέση μαθητή-συμμαθητών		Σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού	
	Εμπιστοσύνη/ Επικοινωνία	Αποξένωση	Εμπιστοσύνη/ Επικοινωνία	Αποξένωση
Προσήλωση/ενδιαφέρον για τα μαθήματα	,234**	-,262**	,582**	-,127*
Μαθησιακές Προσδοκίες	,167**	-,320**	,135*	-,076
Αποφασιστικότητα/συναισθηματική εμπλοκή και ακαδημαϊκή προσπάθεια	,048	-,010	,206**	-,246**
Συνολικός βαθμός	,226**	-,288**	,498**	-,040

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Σημαντικές θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών για τα κίνητρα της σχολικής μάθησης και τις επιμέρους εκφάνσεις τους (προσήλωση/ενδιαφέρον, προσδοκίες, συναισθηματική εμπλοκή) και της αντιλαμβανόμενης ποιοτικής σχέσης τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους που χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη και επικοινωνία. Αρνητικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών για τα κίνητρα μάθησης και της αντιλαμβανόμενης αποξένωσης στις διαθρόπινες σχέσεις στο σχολείο.

Προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση των αντιλήψεων των παιδιών για τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους στα αντιλαμβανόμενα κίνητρα τους για μάθηση, πραγματοποιήθηκε ταυτόχρονη παλινδρομική ανάλυση με προβλεπτικές μεταβλητές τις αντιλήψεις για την εμπιστοσύνη/επικοινωνία και την αποξένωση στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς και στη σχέση με τους συμμαθητές και μεταβλητή κριτήριο τα αντιλαμβανόμενα κίνητρα για μάθηση (Πίνακας 6).

Πίνακας 6 Αποτελέσματα ταυτόχρονης παλινδρομικής ανάλυσης

Προβλεπτική μεταβλητή	Μεταβλητή κριτήριο	B	b(beta)	Adjusted R ²	P
Αντιλαμβανόμενη εμπιστοσύνη/επικοινωνία στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς	Αντιλαμβανόμενα κίνητρα μάθησης	2,059	,493	,236	,000
Αντιλαμβανόμενη αποξένωση στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς		,095	,026		,576
Αντιλαμβανόμενη εμπιστοσύνη/επικοινωνία στη σχέση με τους συμμαθητές	Αντιλαμβανόμενα κίνητρα μάθησης	,770	,127	,091	,023
Αντιλαμβανόμενη αποξένωση στη σχέση με τους συμμαθητές		-1,233	-,233		,000

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεταβλητές αντιλαμβανόμενη εμπιστοσύνη/επικοινωνία και αποξένωση στη σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού ερμηνεύουν το 24% της συνολικής διακύμανσης των αντιλαμβανόμενων κινήτρων μάθησης [$F_{(2, 359)} = 56,43, p < 0,001$]. Στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο μοντέλο είχε μόνο η μεταβλητή αντιλαμβανόμενη εμπιστοσύνη/επικοινωνία στη σχέση με τον εκπαιδευτικό. Ομοίως, οι μεταβλητές αντιλαμβανόμενη εμπιστοσύνη/επικοινωνία και αποξένωση στη σχέση μαθητή-συμμαθητή ερμήνευσαν το 9% της συνολικής διακύμανσης των αντιλαμβανόμενων κινήτρων μάθησης [$F_{(2, 359)} = 18,93, p < 0,001$]. Εδώ, στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο μοντέλο είχαν και οι δύο μεταβλητές αντιλαμβανόμενη εμπιστοσύνη/επικοινωνία και αντιλαμβανόμενη αποξένωση στη σχέση μαθητή-συμμαθητών. Μάλιστα η αντιλαμβανόμενη αποξένωση στη σχέση με τους συμμαθητές είχε σημαντική αρνητική συνεισφορά.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις πεποιθήσεις παιδιών δύο διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων για τα κίνητρα για μάθηση στο τέλος του δημοτικού και στο τέλος του γυμνασίου και πώς αυτά επηρεάζονται από την αντιλαμβανόμενη σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και με τους συμμαθητές τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα κίνητρα μάθησης διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των μαθητών του δημοτικού και του γυμνασίου, με τους μαθητές του δημοτικού να έχουν τα περισσότερα κίνητρα σε σχέση με τους μεγαλύτερους μαθητές του γυμνασίου. Μια πιθανή εξήγηση γι' αυτό είναι ότι οι μαθητές που ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους στο δημοτικό, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και δείχνουν περισσότερο ζήλο στο σχολείο, προκειμένου να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο. Αντίθετα, οι μαθητές των Β' και Γ' Γυμνασίου εμφάνισαν χαμηλότερα αντιλαμβανόμενα κίνητρα για μάθηση. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν πως τόσο τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, όσο και η επίδοσή τους παρουσιάζει μια φθίνουσα πορεία στο γυμνάσιο, είτε για να γίνουν αρεστοί στην ομάδα των συνομηλίκων, είτε γιατί δε βρίσκουν ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία (De Boer et al., 2013· Peetsma et al., 2005· Wijnsman, et al., 2016· Wijnsman et al., 2019).

Επίσης, η αντιλαμβανόμενη εμπιστοσύνη/ποιοτική επικοινωνία στη σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς τους βρέθηκε να συσχετίζεται με τις πεποιθήσεις τους για τα κίνητρα μάθησης. Στο σχολείο, οι μαθητές που έχουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους, που τους εμπιστεύονται και επικοινωνούν μαζί τους, έχουν περισσότερα κίνητρα μάθησης. Όσο μεγαλώνει η εμπιστοσύνη των μαθητών στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού τόσο τα κίνητρα μάθησης τους ενισχύονται και αντίστροφα. Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους βελτιώνουν τις συνθήκες και τα κίνητρα μάθησης, καθώς δημιουργείται στην τάξη ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις και τις απορίες τους (Birch & Ladd, 1997). Κατά συνέπεια, τα κίνητρα μάθησης και η εμπιστοσύνη των μαθητών στους εκπαιδευτικούς τους, είναι έννοιες αμφίδρομες. Από έρευνες διαπιστώνεται ότι όταν υπάρχει θετικό κλίμα στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή, τα κίνητρα για μάθηση του μαθητή αυξάνονται και η προσπάθειά του εντείνεται, καθώς επιζητά την αποδοχή και την επιβράβευση (Montalvo, Mansfield, & Miller, 2007). Τα παραπάνω μπορούν να εξηγήσουν το γιατί οι μαθητές του δημοτικού δείχνουν να εμπιστεύονται και να επικοινωνούν σημαντικά καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς τους, σε σχέση με τους μαθητές του γυμνασίου. Συχνά, στο δημοτικό οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τους μαθητές τους καλύτερα, καθώς περνούν πολλές ώρες μαζί τους, εντός και εκτός αίθουσας, αναπτύσσοντας προσωπικές σχέσεις. Αντίθετα, στο γυμνάσιο οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών είναι πιο απρόσωπες, με κάποιους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν σε πολλές τάξεις ή και σχολεία και να έχουν ελάχιστες διδακτικές ώρες την εβδομάδα σε κάθε τμήμα, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν προσωπικά τους μαθητές τους.

Στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, η αντιλαμβανόμενη εμπιστοσύνη/επικοινωνία βρέθηκε να επηρεάζει θετικά τις πεποιθήσεις του παιδιού για τα κίνητρα μάθησης, ενώ η αποξένωση, αρνητικά. Σε παρόμοια συμπεράσματα έχουν καταλήξει και μελέτες που εξέτασαν την επίδραση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στα κίνητρα μάθησης (Assor et al., 2002· Fraser et al., 1982· Patrick et al., 2007· Ryan & Patrick, 2001), επισημαίνοντας ότι όταν αυτή η σχέση χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, αμοιβαία αποδοχή, κατανόηση, ζεστασιά και σεβασμό οδηγεί σε αυξημένα κίνητρα για μάθηση (Good & Brophy, 2000· Noddings, 2005· Smeyers, 1999). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που δεν επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά στη

μαθησιακή διαδικασία, τη γνωστική ανάπτυξη και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους, αλλά επικοινωνούν ουσιαστικά και λαμβάνουν υπόψη τους τις απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών (Patrick, Anderman, & Ryan, 2004· Pianta & Hamre, 2009), προάγουν ένα θετικό κλίμα στην τάξη, το οποίο διέπεται από πνεύμα συνεργασίας, επικοινωνίας και σεβασμού (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004· Skinner et al., 2008). Με τον τρόπο αυτό, η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή έχει αντίκτυπο στη διαχείριση της τάξης και στη διαδικασία της μάθησης (Klem & Connell, 2004), καθώς και στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, την επίδοσή τους στα μαθήματα και τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Entwisle & Hayduk, 1988· Szejnberg, den Brok, & Hurek, 2004).

Στην παρούσα έρευνα οι απόψεις των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους ήταν καλές και δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στην επικοινωνία/εμπιστοσύνη και την αποξένωση μεταξύ μαθητών μικρότερων και μεγαλύτερων τάξεων. Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο, αν αναλογιστεί κανείς πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν στην προεφηβεία και την εφηβεία, κατά την οποία ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος επιδιώκει τη συμμετοχή του σε ομάδα συνομηλίκων, με τους οποίους μοιράζεται κοινά ενδιαφέροντα, συνήθειες και συμπεριφορές (Smollar & Youniss, 1982) και επιζητάει την εμπιστοσύνη και την οικειότητα στις σχέσεις του (Berndt & Perry, 1986· Buhmester, 1996· Van Lieshout et al., 1999).

Τέλος, διαπιστώθηκε πως η αντιλαμβανόμενη αποξένωση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, από τους συμμαθητές τους μειώνει τα κίνητρά τους για μάθηση. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον συντελούν στη μάθηση, διαμορφώνουν συνθήκες εμπιστοσύνης και σεβασμού και περιορίζουν τις συγκρούσεις με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται χρόνος και διάθεση για τις διδακτικές δραστηριότητες (Thomson, 1997). Αντίθετα, η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και η αποξένωση που βιώνουν κάποια παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργεί ένταση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αντιπαραθέσεις με τους συμμαθητές τους (Hall & Hall, 1988). Κατά τους Martin και Marsh (2009), η δέσμευση είναι αυτή που προσφέρει στο μαθητή τη δύναμη να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις των σχολικών εργασιών και προάγει τα κίνητρά του για μάθηση. Έτσι, οι μαθητές που δείχνουν εμπιστοσύνη και επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους, παρουσιάζουν και αυξημένα κίνητρα μάθησης και εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, τα παιδιά, και κυρίως οι έφηβοι, που θεωρούν ότι το σχολικό περιβάλλον δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, απομακρύνονται και αποδεδεσμεύονται σταδιακά, φυσικά και ψυχολογικά, από τα πρόσωπα που το απαρτίζουν και αποξενώνονται (Furrer & Skinner, 2003), με αποτέλεσμα να σχηματίζουν αρνητική αυτό-αντίληψη, να αντιμετωπίζουν αυξανόμενες δυσκολίες προσαρμογής, σχολική αποτυχία και κάποιες φορές να εγκαταλείπουν το σχολείο (Li & Lerner, 2011· Wang & Fredricks, 2014· Wang, Heartel, & Walberg, 1997).

Στους περιορισμούς αυτής της έρευνας συμπεριλαμβάνονται η αποκλειστική χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, η ποσοτική προσέγγιση των υπό διερεύνηση μεταβλητών, καθώς και η επιλογή των συμμετεχόντων από τέσσερα μόνο σχολεία (2 δημοτικά και 2 γυμνάσια). Οι περιορισμοί αυτοί μπορεί να θέσουν σε αμφισβήτηση την αντικειμενικότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων και την προοπτική γενίκευσης των αποτελεσμάτων, ακόμα και σε επίπεδο νομού. Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, από την παρούσα έρευνα γίνεται κατανοητό ότι η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μεταξύ συμμαθητών παίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη του μαθητή. Σε μια μελλοντική επέκταση της παρούσας έρευνας θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί ο ρόλος των διανθρώπινων σχέσεων στο χώρο του σχολείου στην εκδήλωση προβλημάτων προσαρμογής και συμπεριφοράς και ο βαθμός στον οποίο οι σχέσεις αυτές μπορούν να απομονώσουν ένα μαθητή και να τον οδηγήσουν ακόμα και στη διακοπή της φοίτησής του. Επιπρόσθετα, θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί πώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, με την αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους μαθητές του.

Βιβλιογραφία

- Adams, L. (1993). *Communication efficacy*. Montréal: Éditions du jour.
- Alsbaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *Journal of Educational Research, 92*(1), 20-25. doi:10.1080/00220679809597572
- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 111-123. doi:10.1037/0022-0663.95.1.111
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(5), 427-454. doi:10.1007/BF02202939
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261-278. doi:10.1348/000709902158883
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research, 19*(1), 3-30. doi:10.1177/0743558403258113
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on children's adjustment to school. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 30. Relationships as developmental contexts (pp. 85-108). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology, 22*(5), 640-648. doi:10.1037/0012-1649.22.5.640
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79. doi:10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Βρεττός, Ι. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Art of Texts.
- Brendgen, M., Bowen, F., Rondeau, N., & Vitaro, F. (1999). Effects of friends' characteristics on children's social cognition. *Social Development, 8*(1), 41-51. doi:10.1111/1467-9507.00079
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Student's perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(6), 519-533. doi: 10.1080/00313831.2010.522842
- Bugler, M., McGeown, S. P., & St Clair-Thompson, H. (2013). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology, 35*(5), 1-16. doi:10.1080/01443410.2013.849325
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 15-45). New York: Cambridge University Press.
- Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K. Y., Wang, Y., & Xu, Y. (2004). Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on Chinese adolescents' perceptions of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 369-380. doi:10.1037/0022-0663.96.2.369

- Charalampous, K., Kokkinos, C. M., Apota, E., Iliadou, A., Iosifidou, M., Moysidou, S., Vriza, E. (2016). Pre-adolescents' representations of multiple attachment relationships: the role of perceived teacher interpersonal behaviour. *Learning Environment Research*, 19(1), 63-86. doi:10.1007/s10984-015-9196-z
- Cobb-Moore, C., Danby, S., & Farrell, A. (2008). 'I told you so': justification used in disputes in young children's interactions in an early childhood classroom. *Discourse Studies*, 10(5), 595-614. doi:10.1177/1461445608094214
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12(4), 351-368. doi:10.1002/icd.316
- Cooper, K. S. (2013). Eliciting engagement in the high school classroom: a mixed-methods examination of teaching practices. *American Educational Research Journal*. doi:10.3102/0002831213507973, 0002831213507973
- Daddis, C. (2008). Similarity between early and middle adolescent close friends' beliefs about personal jurisdiction. *Social Development*, 17(4), 1019-1038. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00471.x
- De Boer, G. C., Minnaert, A. E. M. G., & Kamphof, G. (2013). Gifted education in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 133-150. doi:10.1177/0162353212471622
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Dishion, T. J., Nelson, S. E., & Bullock, B. M. (2004). Premature adolescent autonomy: Parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(5), 515-530. doi:10.1016/j.adolescence.2004.06.005
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 189-214. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100412
- Domenech, F., & Gomez. A. (2014). The relationship among students' and teachers' thinking styles, psychological needs and motivation. *Learning and Individual Differences*, 29, 89-97. doi: 10.1016/j.lindif.2013.10.002
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847. doi:10.2307/1131221
- Eder, D. (1988). Building cohesion through collaborative narration. *Social Psychology Quarterly*, 51(3), 225-235. doi:10.2307/2786921
- Edwards, C.H. (1997). *Classroom discipline and management*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Entwisle, D., & Hayduk, L. (1988). Lasting Effects of Elementary School. *Sociology of Education*, 61(3), 147-159.
- Entwistle, N. J. (1968). Academic Motivation and School Attainment. *British Journal of Psychology*, 38, 181-189.
- Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309. doi:10.1007/s10964-005-5752-7
- Fontana, D. (1995). *Psychology for teachers* (3rd ed.). London: Macmillan Press.

- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* (third version). Perth: Western Australian Institute of Technology.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162. doi:10.1037/0022-0663.95.1.148
- Good, T., & Brophy, J. (2000). *Looking In Classrooms* (8th ed.). New York: Longman.
- Goodwin, M. H. (1990). Tactical uses of stories: participation frameworks within girls' and boys' disputes. *Discourse Processes, 13*(1), 33-71. doi:10.1080/01638539009544746
- Goodwin, M. H., & Kyratzis, A. (2007). Children socializing children: Practices for negotiating the social order among peers. *Research on Language and Social Interaction, 40*(4), 279-289. doi:10.1080/08351810701471260
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3-13. doi:10.1037/0022-0663.93.1.3
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 711-735. doi:10.1348/000709910X499084
- Hall, E., & Hall, C. (1988). *Human relations in education*. London: Routledge.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Hanewald, R. (2013). Transition between primary and secondary school: Why is it important and how it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(1), 62-74.
- Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *Journal of Early Adolescence, 22*(2), 117-142. doi:10.1177/0272431602022002001
- Hartup, W. W. (1979). The social worlds of childhood. *American Psychologist, 34*(10), 944-950. doi:10.1037/0003-066X.34.10.944
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behaviour problems: Teacher-child relations and self-perceptions. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(2), 111-138.
- Holmes, R. M. (2011). 'Do you like Doritos?' Pre-schoolers' table talk during lunchtime. *Early Child Development and Care, 181*(3), 413-424. doi:10.1080/03004430903441508
- Horn, T. S. (2004). Developmental perspectives on self-perceptions in children and adolescents. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 101-143). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Hoyte, F., Torr, J., & Degotardi, S. (2014). The language of friendship: Genre in the conversations of preschool children. *Journal of Early Childhood Research, 12*(1), 20-34. doi:10.1177/1476718X13492941

- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289-301. doi:10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- Hughes, J., & Kwok, O-m. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 39-51. doi:10.1037/0022-0663.99.1.39
- Hughes, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology, 43*(6), 447-463. doi:10.1016/j.jsp.2005.10.002
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 21-40. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x
- Jones, F. I., & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management*. London: Allyn and Bacon.
- Kagan, D. M. (1990). How schools alienate students at risk: A model for examining proximal classroom variables. *Educational Psychologist, 25*(2), 105-125. doi:10.1207/s15326985ep2502_1
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση: Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις*. Αυτοέκδοση (διακίνηση από εκδόσεις Γρηγόρης).
- Kakavoulis, A. (1998). Motives for School Learning During Transition from Primary to Secondary School. *Early Child Development and Care, 145*(1), 59-66. doi:10.1080/0300443981450105
- Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *The Journal of School Health, 74*(7), 262-273. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Κοντάκος, Α., & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kyrtziz, A., & Marx, T. (2001). Pre-schoolers' communicative competence: register shift in the marking of power in different contexts of friendship group talk. *First Language, 21*(63), 387-431. doi:10.1177/014272370102106308
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ley, K., & Young, D. B. (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology, 23*(1), 42-64. doi:10.1006/ceps.1997.0956
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233-247. doi:10.1037/a0021307
- Löfdahl, A. (2006). Grounds for values and attitudes: children's play and peer-cultures in pre-school. *Journal of Early Childhood Research, 4*(1), 77-88. doi: 10.1177/1476718X06059791
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education, 35*(3), 353-370. doi:10.1080/03054980902934639
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership, 61*(1), 6-13.

- Ματσαγγούρας Η. (2007). *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*(4), 1145-1157. doi:10.1111/1467-8624.00598
- Mijs, J. J. B., & Pauelle, B. (2016). The burden of acting wise: Sanctioned success and ambivalence about hard work at an elite school in the Netherlands. *Intercultural Education, 27*(1), 22-38. doi:10.1080/14675986.2016.1144383
- Montalvo, G. P., Mansfield, E. A., & Miller, R. B. (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement and achievement. *Evaluation and Research in Education, 20*(3), 144-158. doi:10.2167/eri406.0
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 62-75. doi:10.1037/0022-0663.91.1.62
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5), 423-445. doi:10.1016/S0022-4405(00)00034-0
- Noddings, N. (1991). Stories in dialogue: Caring and interpersonal reasoning. In C. Witherell & N. Noddings (Eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in Education*, (pp. 157 – 170). New York, NY: Teacher College Press.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367. doi:10.3102/00346543070003323
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Wiley series on personality processes. Developmental psychopathology, Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96-161). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Patrick, H., Anderman, L. H., & Ryan, A. M. (2004). Social motivation and the classroom environment. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 85-108). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83-98. doi:10.1037/0022-0663.99.1.83
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher, 38*(2), 109-119. doi:10.3102/0013189X09332374.
- Paulson, S. E., Marchant, G. J., & Rothlisberg, B. A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence, 18*(1), 5-26. doi:10.1177/0272431698018001001
- Peetsma, T., Hascher, T., van der Veen, I., & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education, 20*(3), 209-225. doi:10.1007/BF03173553

- Peterson, S. S., & Calovini, T. (2004). Social ideologies in grade eight students' conversation and narrative writing. *Linguistics in Education, 14*(1/2), 121-139.
- Pogue, L. L., & Ahyun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education, 55*(3), 331-344. doi: 10.1080/03634520600748623
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712. doi:10.1037/a0027268.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529. doi:10.3102/0034654311421793
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development, 72*(4), 1135-1150. doi:10.1111/1467-8624.00338
- Ryan, A. M., & Patrick H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*(2), 437-460. doi:10.3102/00028312038002437
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781. doi:10.1037/a0012840
- Smeyers, P. (1999). 'Care' and wider ethical issues. *Journal of Philosophy of Education, 33*(2), 233-251.
- Smollar, J & Youniss, J. (1982). Social Development through Friendship. In K. H. Rubin & H. S. Ross. (Eds.), *Peer Relationships and Social Skills in Childhood*. New York: Verlag.
- Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Stanger, C., Achenbach, T., & Verhulst, F. C. (1997). Accelerated longitudinal comparison of aggressive versus delinquent syndromes. *Development and Psychopathology, 9*(1), 43-58. doi:10.1017/S0954579497001053
- Strunk, K. K., Lane, F. C., & Mwavita, M. (2018). Changes in time-related academic behaviour are associated with contextual motivational shifts. *Educational Psychology, 38*(2), 203-220. doi:10.1080/01443410.2017.1384535
- Sullivan, H. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.
- Szteinberg, A., den Brok, P., & Hurek, J. (2004). Preferred teacher-student interpersonal behaviour: Differences between Polish primary and higher education students' perceptions. *Journal of Classroom Interaction, 39*(2), 32- 40.
- Thompson, M. (1997). *Professional ethics and the teacher*. Oakhill Staffordshire, Trentham Books.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Van Lieshout, C. F. M., Cillessen, A. H., & Haselager, G. J. T. (1999). Interpersonal support and individual development. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 30. Relationships as developmental contexts* (pp. 37-60). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Φράγκου Χ. (2000). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCutchan.
- Wang, M.-T., & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2), 722-737. doi:10.1111/cdev.12138.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*(1), 12-23. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wargo Aikins, J., Bierman, K., & Parker, J. G. (2005). Navigating the transition to junior high school: The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development, 14*(1), 42-60. doi:10.1111/j.1467-9507.2005.00290.x
- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal, 26*(3), 393-407. doi:10.1080/01411920050030914
- Warris, A., & Rafique, R. (2009). Trust in friendship: A comparative analysis of male and female university students. *Bulletin of Education and Research, 31*(2), 75-84.
- Weiss, M. R., & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed.) (pp. 101-183). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R., & Petlichkoff, L. M. (1989). Children's motivation for participation in and withdrawal from sport: Identifying the missing links. *Pediatric Exercise Science, 1*(3), 195-211. doi:10.1123/pes.1.3.195
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301. doi:10.1111/1467-8624.00406
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66*(3), 754-763. doi: 10.2307/1131948
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*(3), 193-202. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.03.002
- Wijsman, L. A., Saab, N., Schuitema, J., van Driel, J. H., & Westenberg, P. M. (2019). Promoting performance and motivation through a combination of intrinsic motivation stimulation and an extrinsic incentive. *Learning Environments Research, 22*(1), 65-81. doi:10.1007/s10984-018-9267-z
- Wijsman, L. A., Warrens, M. J., Saab, N., van Driel, J. H., & Westenberg, P. M. (2016). Declining trends in student performance in lower secondary education. *European Journal of Psychology of Education, 31*(4), 595-612. doi:10.1007/s10212-015-0277-2.
- Wu, J.-Y., Hughes, J. N., & Kwok, O.-M. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology, 48*(5), 357-387. doi:10.1016/j.jsp.2010.06.004