

Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλίας



Παιδαγωγικό Τμήμα  
Δημοτικής Εκπαίδευσης

# ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Του Φοιτητή

**ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΠΟΥΛΟΥ ΑΘΑΝ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ**

**A.M. 0108234**

*Με Θέμα:*

*Η επίδραση του ψυχολογικού κλίματος  
της σχολικής τάξης, στην επίδοση των  
μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.*

Πρώτη Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

**Δρ. ΚΑΛΔΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ**

Δεύτερη Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

**Δρ. ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10659/1  
Ημερ. Εισ.: 03-07-2012  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ  
2012  
ΑΔΕ

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Εισαγωγή.....	5
1. Η σχολική τάξη: Δομή, Οργάνωση και Λειτουργία της σχολικής τάξης .....	9
1.1 Η σχολική τάξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	16
2. Το « Ψυχολογικό Κλίμα » στη σχολική τάξη.....	19
3. Το ψυχολογικό κλίμα σε συνάρτηση με την επίδοση των μαθητών – Ευρήματα προηγούμενων ερευνών.....	29

### ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

4. Μεθοδολογία έρευνας.....	35
4.1 Διατύπωση υποθέσεων.....	37
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	37
4.3 Σημασία της έρευνας.....	38
4.4 Ερευνητική μέθοδος.....	39
4.4.1 Το ερωτηματολόγιο της τάξης μου.....	44
4.4.2 Η βαθμολογία των μαθητών.....	51
4.4.3 Το δείγμα της έρευνας.....	51

4.4.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	52
5. Αποτελέσματα .....	54
5.1 Ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	65
6. Συμπεράσματα.....	71
Βιβλιογραφία.....	78
- Ελληνόγλωσση.....	78
.- Ξενόγλωσση.....	82
Παράρτημα.....	89

### ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1.</b> Μέσοι όροι των πέντε υποπαραγόντων στην Στ' Δημοτικού.....	54
<b>Πίνακας 2.</b> Μέσοι όροι των βαθμών στα τέσσερα μαθήματα στην Στ' Δημοτικού.....	55
<b>Πίνακας 3.</b> Μέσοι όροι των πέντε υποπαραγόντων στην Ε' Δημοτικού.....	55
<b>Πίνακας 4.</b> Μέσοι όροι των βαθμών στα τέσσερα μαθήματα στην Ε' Δημοτικού.....	55

<b>Πίνακας 5.</b> Συντελεστές συσχέτισης Pearson $r$ στην Στ' Δημοτικού.....	57
<b>Πίνακας 6.</b> Συντελεστές συσχέτισης Pearson $r$ στην Ε' Δημοτικού.....	57
<b>Πίνακας 7.</b> ANOVA test για τον έλεγχο επίδρασης του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και στις επιδόσεις στην γλώσσα.....	60
<b>Πίνακας 8.</b> ANOVA test για τον έλεγχο επίδρασης του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και στις επιδόσεις στα μαθηματικά.....	61
<b>Πίνακας 9.</b> ANOVA test για τον έλεγχο επίδρασης του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και στις επιδόσεις στη γεωγραφία.....	61
<b>Πίνακας 10.</b> ANOVA test για τον έλεγχο επίδρασης του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και στις επιδόσεις στη φυσική.....	62
<b>Πίνακας 11.</b> Συσχετίσεις κάθε μεταβλητής με τις υπόλοιπες.....	63

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση του ανθρώπου, είτε σε τυπική, είτε σε άτυπη μορφή, θεωρήθηκε ήδη από την αρχαιότητα, απαραίτητη για τη νοητική, πνευματική και ψυχική ανάπτυξη του ατόμου, ενώ για τη θεσμοθέτηση και την αποτελεσματικότητά της έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες προσπάθειες σε παγκόσμιο επίπεδο. Στη σημερινή εποχή, οι θεσμοί όπως η εκπαίδευση, κρίνονται απαραίτητοι για την προσωπική καλλιέργεια του ανθρώπου και θεωρούνται θεμελιώδεις για την εύρυθμη λειτουργία μιας κοινωνίας. Το σημερινό σχολείο αποτελεί έναν κοινωνικό οργανισμό, μια μικρή κοινότητα, τα μέλη της οποίας οφείλουν να επιτελούν το καθένα τα δικά του καθήκοντα, ώστε να είναι εφικτή η αποτελεσματική λειτουργία της. Πρωταρχικός στόχος της κάθε σχολικής μονάδας είναι (ή, τουλάχιστον, οφείλει να είναι) η «ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών» (Σαϊτής, 2008).

Το σύγχρονο σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό μάθησης, η λειτουργία του οποίου προωθεί τη μάθηση όλων των μελών του, με αποτέλεσμα το διαρκή μετασχηματισμό και την εξέλιξή του. Σύμφωνα με τον Garvin (1991), ένας οργανισμός μάθησης «παρέχει στα μέλη του τη δυνατότητα της έρευνας, της

αναζήτησης, της απόκτησης και μετάδοσης της γνώσης, καθώς επίσης και τη δυνατότητα της τροποποίησης της συμπεριφοράς τους, ώστε να δημιουργούνται νέες προοπτικές» (όπως αναφέρεται στον Ζαβλανό, 2005).

Μια σύγχρονη σχολική μονάδα αποτελείται από διάφορους συντελεστές, καθένας από τους οποίους επιτελεί διαφορετική λειτουργία και εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς, αλλά και συμβάλει στην επίτευξη κάποιων γενικών στόχων (Σαΐτης, 2008). Το εκπαιδευτικό προσωπικό που απασχολείται σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελείται από άτομα διαφορετικού φύλου και ηλικίας, διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών στρωμάτων, με διαφορετικές ιδέες, απόψεις, στάσεις και ενδιαφέροντα. Τα χαρακτηριστικά αυτά διαμορφώνουν το λεγόμενο « οργανωτικό κλίμα » του κάθε σχολείου, το οποίο το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα (Καβούρη, 1998).

Στη σημερινή, συνεχώς μεταβαλλόμενη εποχή, οι εξελίξεις στους τομείς της τεχνολογίας, της οικονομίας, της εκπαίδευσης και του πολιτισμού είναι ραγδαίες, και οι επιπτώσεις τους για το μέλλον σε παγκόσμια κλίμακα, καθοριστικές. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και κατ' επέκταση, οι σύγχρονες σχολικές τάξεις έχουν υποστεί ριζικές αλλαγές σε επίπεδο δομής, οργάνωσης και τρόπων λειτουργίας. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές που παρουσιάζουν ποικίλες ατομικές διαφορές και ανάγκες. Συγκεκριμένα, σε μια σχολική τάξη ανακύπτουν συχνά θέματα

πολυγλωσσίας, πολιτισμικής ετερότητας, ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και ποικίλων συμπεριφορών. Επομένως, η εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύεται ως θεμελιώδης παράγοντας κοινωνικής, πολιτισμικής και οικονομικής ανάπτυξης. Το σύγχρονο σχολείο και η εκάστοτε σχολική τάξη θα πρέπει, συνεπώς, να χαρακτηρίζεται από συνοχή και δυναμικότητα, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στους ολοένα και αυξανόμενους μετασχηματισμούς της σύγχρονης κοινωνίας και να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της.

Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους τομείς αιχμής των αναπτυγμένων χωρών, οι συνεχώς αυξανόμενες αλλαγές θέτουν νέες απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό. Ο σημερινός εκπαιδευτικός καλείται όχι μόνο να ωθήσει τους μαθητές στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων για τη μάθηση, μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον, με εποικοδομητικές προσεγγίσεις, αλλά και να διαχειριστεί τη μεγάλη ετερογένεια που παρουσιάζουν οι σχολικές αίθουσες, να δημιουργήσει νέα γνώση και να είναι καινοτόμος, μέσα από την εμπλοκή στην αναστοχαστική πρακτική και έρευνα. Καλείται, επίσης, να ανταποκριθεί στη χρήση των νέων τεχνολογιών, να τις ενσωματώσει στη διδασκαλία του, να βρίσκεται διαρκώς σε στενή συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και την ευρύτερη κοινωνία, καθώς επίσης και να αναλάβει διαχειριστικά καθήκοντα, να διοικήσει και να αναπτύξει το σχολικό οργανισμό, λαμβάνοντας τις αρμόζουσες αποφάσεις. Καλείται, εν ολίγοις, να διασφαλίσει αυτό που έχει ονομαστεί από τους εκπαιδευτικούς «θετικό ψυχολογικό κλίμα» σε επίπεδο



σχολικής τάξης, αλλά και σχολικού οργανισμού. Όπως αποδεικνύουν οι σχετικές έρευνες, όταν η μαθησιακή διαδικασία συντελείται σε συνθήκες θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, «κλίματος», τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα εμφανή σε επίπεδο επίδοσης, αλλά και συμπεριφοράς του συνόλου των μαθητών.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, επομένως, καθώς αποτελεί τον κύριο εκφραστή και συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα πρέπει, αφενός, να κατέχει νέες γνώσεις και δεξιότητες, να επαναπροσδιορίσει τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις του σχετικά με το ρόλο του στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, ώστε να είναι σε θέση να συμβάλει, αφενός, στον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, και να προωθήσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης του ψυχολογικού κλίματος της τάξης στην επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου, μέσα από την αξιολόγηση με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, και συγκεκριμένα του εργαλείου «Το ερωτηματολόγιο της τάξης μου» (“My class inventory”).

## **1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ: ΔΟΜΗ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ.**

Ο σχολικός χώρος, ως ένα σύνολο δεδομένων του υλικού περιβάλλοντος, ορίζεται ως «το σύνολο της υλικοτεχνικής υποδομής, μέσα στο οποίο επιτελείται το εκπαιδευτικό έργο, ο οποίος περιλαμβάνει: οικόπεδο, κτίρια, έπιπλα, τους επιμέρους χώρους για διδασκαλία και βοηθητική χρήση, καθώς και λοιπά κινητά αντικείμενα εξοπλισμού» (Γερμανός, 2002). Η σχολική τάξη, με την έννοια της σχολικής αίθουσας, όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία, είναι επίσης, ένας χώρος. Ένας χώρος οριοθετημένος, που αποτελεί υποσύνολο ενός άλλου, επίσης οριοθετημένου χώρου, όπου λειτουργεί ο οργανισμός του σχολείου, ο οποίος αυτόματα καθορίζει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο και σύμφωνα με το οποίο ο χώρος αυτός λειτουργεί. Η σχολική τάξη, επομένως, δεν είναι απλώς ένας χώρος, αλλά και όσα συντελούνται μέσα σε αυτόν, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους αυτά συντελούνται. Η ίδια η τάξη αποτελεί ένα σώμα με τις δικές του χωρο-χρονικές συντεταγμένες. Είναι ένα συγκεκριμένο, υπαρκτό, ρευστό, σύνθετο και αντιφατικό όλον, με αρχή, ενδιάμεση διάρκεια και τέλος. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, συντελείται η επικοινωνία των συμμετεχόντων, σε λεκτικό, αλλά και μη λεκτικό επίπεδο (Συγκολλίτου, 1997).

Η έννοια του σχολικού χώρου έχει αποκτήσει, ήδη από τον 20ο αιώνα, ολοένα και μεγαλύτερη και διαφοροποιημένη σημασία

σε σχέση με προγενέστερες περιόδους, όσον αφορά την οριοθέτηση, τη διαμόρφωση και τη λειτουργία του, αλλά και τη συσχέτισή του με άλλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και το φυσικό περιβάλλον. Επιπλέον, ο σχολικός χώρος συνδέεται στενότερα με τη διδακτική και την επιτέλεση εκπαιδευτικού έργου.

Μέσα από την ανάπτυξη συγκεκριμένων επιστημονικών κλάδων, και κυρίως της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, και ιδιαίτερα της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Αρχιτεκτονικής, της Ψυχανάλυσης και της Σημειολογίας, ο ρόλος και η λειτουργία της σχολικής τάξης μελετώνται, πλέον, σε νέα πλαίσια. Επίσης, έννοιες όπως η πολυπλοκότητα, η ευελιξία, η πλαστικότητα και η προσαρμοστικότητα του χώρου επενδύονται με αξίες παιδαγωγικές, ψυχολογικές και σημασιολογικές (Τσουκαλά, 2000). Οι διάφορες σύγχρονες προσεγγίσεις της σχολικής τάξης χαρακτηρίζονται από μια ανθρωποκεντρική θεώρηση του χώρου, που συνδέει το χώρο με τα κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτισμικά γνωρίσματα των ατόμων που σχετίζονται με αυτόν και τον ερευνά ως περιβάλλον ζωής με δική του δυναμική (Γερμανός, 2002). Με βάση τα νέα αυτά δεδομένα, εκδηλώθηκαν, ήδη από τον περασμένο αιώνα, ποικίλες τάσεις και πρακτικές σε ό, τι αφορά τον παιδοκεντρικό σχεδιασμό των σχολείων, τις μεθόδους διδασκαλίας, την οργάνωση της τάξης, της σχολικής εργασίας και ολόκληρου του σχολικού χώρου.

Ήδη από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, παρατηρήθηκε ευρεία ανάπτυξη και υλοποίηση σχολείων που να περιλαμβάνουν εργαστήρια φυσικών επιστημών, τεχνικών ειδικοτήτων, πληροφορικής, οπτικοακουστικής διδασκαλίας, αλλά και γυμναστήρια, αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, εργαστήρια μουσικής και εικαστικών, αίθουσες με παιδαγωγικό εξοπλισμό ως προς συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα κ.ο.κ. Συνεπώς, έχει πραγματοποιηθεί στροφή από τα αυστηρά τυποποιημένα, «ιδρυματικά» σχολεία του πρώτου μισού του περασμένου αιώνα, στα σχολεία «ανοικτού σχεδιασμού», που περιλαμβάνουν περιοχές δράσης, επικοινωνίας και συνεργατικής μάθησης, οι οποίες θεωρείται ότι ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Τσουκαλά, 2000).

Το σχολικό πλαίσιο, επομένως, αποτελεί ένα από τα κυριότερα μέρη στα οποία οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν περάσει ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους. Είναι σημαντικό, λοιπόν, ως περιβάλλον εκδήλωσης συμπεριφοράς και μάθησης, να είναι ευχάριστο, λειτουργικό και να προάγει όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων, αλλά και τη θετική σχέση ατόμου-περιβάλλοντος. Γενικότερα, έχει υποστηριχθεί ότι το περιβάλλον μιας δεδομένης εκπαιδευτικής υποδομής έχει υπολογίσιμη επίδραση στις δραστηριότητες των χρηστών της υποδομής, καθώς η έρευνα έχει δείξει ότι η κατάσταση του σχολικού κτιρίου οπωσδήποτε επηρεάζει τη μαθητική επίδοση και συμπεριφορά και ότι υπάρχουν στοιχεία του σχεδιασμού της μονάδας για το οποία

γίνεται αντιληπτό ότι βελτιώνουν το μαθησιακό κλίμα (Maiden, 1998). Τα πιο βασικά χαρακτηριστικά στο πλαίσιο του σχολείου, των οποίων η ύπαρξη επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη συμπεριφορά των παιδιών, είναι οι διαστάσεις και το εσωτερικό σχέδιο της τάξης, το φως, το χρώμα, οι μαλακές ή σκληρές επιφάνειες, καθώς και ο ανοιχτός ή κλειστός χώρος. Δίνοντας την κατάλληλη προσοχή σε αυτούς τους παράγοντες, το πλαίσιο μάθησης μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά (Mc Andrew, 1993).

Πολύ σημαντικό στοιχείο της διαμόρφωσης του χώρου μιας σχολικής τάξης είναι τα χρώματα που τη διακοσμούν, τα οποία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις, τα συναισθήματα, τη διάθεση και τα κίνητρα των μαθητών. Έχει βρεθεί ότι τα «ζεστά» χρώματα, όπως το κόκκινο, προκαλούν σχετικά υψηλά επίπεδα διέγερσης, ενώ τα «ήρεμα», όπως το μπλε, προκαλούν χαμηλά επίπεδα. Πολλές πειραματικές μελέτες αναγνωρίζουν, επίσης, τα πλεονεκτήματα ενός περιβάλλοντος μάθησης με «μαλακές» επιφάνειες και γραμμές (Συγκολλίτου, 1997).

Επιπλέον, τα επίπεδα του φωτός μπορούν να ασκήσουν σημαντική επίδραση στη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Η απουσία παραθύρων από μία σχολική αίθουσα έχει εμφανείς επιπτώσεις στο αίσθημα ευχαρίστησης που νιώθουν οι μαθητές. Είναι γενικά παραδεκτό ότι τα παράθυρα προσφέρουν αίσθηση ανακούφισης, παρά τη θεωρία των εκπαιδευτικών ότι αποτελούν πηγή διάσπασης της προσοχής των μαθητών.

Το ευνοϊκό για τη μάθηση μέγεθος της τάξης αποτελεί ένα συνεχές πρόβλημα και ένα πιεστικό πολιτικό ζήτημα σε πολλούς σχολικούς τομείς. Ως «μέγεθος» μιας τάξης ορίζεται ο αριθμός των παιδιών ανά τάξη. Το αυξημένο μέγεθος της τάξης, αυξάνει συνήθως τη χωρική και κοινωνική πυκνότητα, η οποία με τη σειρά της αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς και μειώνει την πρόθεση συνεργατικής μάθησης από μέρους των μαθητών (Mc Andrew, 1993). Συνεπώς, αυξάνεται και ο ανταγωνισμός εκ μέρους των μαθητών για πηγές όπως τα θρανία, το εκπαιδευτικό υλικό και η προσοχή από μέρους του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, στις σχολικές τάξεις μικρού μεγέθους, οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών εμπλουτίζονται σε βάθος, αφού γνωρίζονται πολύ καλύτερα μεταξύ τους και επικοινωνούν πιο εύκολα και πιο συχνά (Συγκολλίτου, 1997). Οι μαθητές δεν βιώνουν αισθήματα «ανωνυμίας», «απομόνωσης» και «παραμέλησης», με αποτέλεσμα να εμφανίζουν λιγότερες ενδείξεις αποκλίνουσας και εγκληματικής συμπεριφοράς (McPartland & McDill, 1977).

Έναν άλλον, τέλος, σημαντικό παράγοντα, που επηρεάζει τη διαδικασία της μάθησης και τη συμπεριφορά των μαθητών, αποτελούν τα σχολεία ανοιχτού ή κλειστού χώρου. Τα σχολεία «ανοιχτού» χώρου επιτρέπουν ευελιξία στη διαρρύθμιση του χώρου, προσφέρουν περισσότερες επιλογές στους τρόπους διδασκαλίας και ενθαρρύνουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Αν και η γενικότερη φιλοσοφία της «ανοιχτής» εκπαίδευσης

προϋποθέτει ελευθερία στη κίνηση των μαθητών και χαλαρή δομή στις δραστηριότητες, δεν τυχαίνει πάντοτε εφαρμογής από μέρους των εκπαιδευτικών (Rivlin & Rothenberg, 1976). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η κριτική των Wolfe & Rivlin (1987), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό των σύγχρονων σχολικών τάξεων υπάρχει περιορισμένη χρήση του διαθέσιμου χώρου, καθώς οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να έχουν πάντα στο οπτικό τους πεδίο τους μαθητές, περιορίζοντας έτσι την ελευθερία τους (Weinstein & David, 1987).

Παρά τα πλεονεκτήματα των «ανοικτού τύπου» σχολείων, έχει επισημανθεί ότι μειονεκτούν σημαντικά σε πολλούς τομείς. Εξαιτίας του υπερβολικού θορύβου στον οποίο εκτίθενται οι μαθητές, παρατηρείται αύξηση της διάσπασης της προσοχής τους. Επιπλέον, η ευκαμψία δημιουργεί προβλήματα συντονισμού και παρατηρείται παραβίαση της ιδιωτικότητας των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι μαθητές που κάθονται κυκλικά, ναι μεν αλληλεπιδρούν περισσότερο, η αλληλεπίδραση αυτή, ωστόσο, δεν επικεντρώνεται, στο μεγαλύτερο μέρος της, σε θέματα που αφορούν άμεσα τη διαδικασία της μάθησης (Mc Andrew, 1993). Σε πολλές περιπτώσεις, οι μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν αναπτυχθεί σε παραδοσιακού τύπου σχολεία έχουν, απλώς, μεταφερθεί σε σχολεία «ανοικτού» τύπου, μη λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις απαιτήσεις ενός τέτοιου πλαισίου (Mc Andrew, 1993). Για το λόγο αυτό, ένας συνδυασμός των στοιχείων των παραδοσιακών και «ανοιχτών»

αιθουσών μπορεί να δημιουργήσει προϋποθέσεις για ευνοϊκότερα και πιο λειτουργικά περιβάλλοντα μάθησης.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ένα μεγάλο πρόβλημα που χαρακτηρίζει συνήθως τη σχολική τάξη είναι ότι έχει σχεδιαστεί με τρόπο ο οποίος θεωρεί την ανθρώπινη παρουσία τυποποιημένη. Τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως παράμετροι σχεδιασμού, με σταθερές και αμετάβλητες τιμές, καθώς προβλέπεται ότι θα υιοθετήσουν ορισμένες μόνο επιθυμητές μορφές επικοινωνίας, συμπεριφοράς και πρακτικών μέσα στη σχολική αίθουσα. Οι μορφές αυτές συνδέονται με συγκεκριμένους τρόπους επικοινωνίας και εργασίας στη σχολική τάξη, που αντιστοιχούν στα βασικά χαρακτηριστικά της οργάνωσης της αίθουσας: τις θέσεις, τον προσανατολισμό στο χώρο και τις μετακινήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους «πρέπει» αμφότεροι να ενεργούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επομένως, η δομή και η οργάνωση του σχολικού χώρου στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται και ενεργούν, με άλλα λόγια χρησιμοποιούν το χώρο, με τυποποιημένους και επαναλαμβανόμενους τρόπους. Ο σχεδιασμός της σχολικής τάξης φαίνεται, λοιπόν, να παραβλέπει την πολυπλοκότητα και την ευελιξία της ανθρώπινης παρουσίας, η οποία συνδέεται με τη δυναμική και τον πλούτο των ανθρώπινων σχέσεων και εμπειριών (Γερμανός, 2003).



## 1.1 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην πρωτοβάθμια, όπως και στη δευτεροβάθμια, εκπαίδευση, οι στόχοι προσανατολίζονται κυρίως στη διαδικασία της μάθησης, ενώ η διαδικασία της κοινωνικοποίησης αποτελεί παράμετρο των πρώτων, συνήθως, τάξεων του δημοτικού σχολείου. Για το λόγο αυτό, η σχολική τάξη παρουσιάζει διαφορετική δομή, οργάνωση και λειτουργία από αυτή της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς επικεντρώνεται στη διδασκαλία και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

Μια τυπική σχολική τάξη δημοτικού, περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Η διάταξη των θρανίων είναι σε παράλληλες σειρές, προσανατολισμένες προς τον πίνακα.
- Η έδρα βρίσκεται πάνω σε βάθρο, ώστε να εξασφαλίζεται ο οπτικός έλεγχος της τάξης.
- Η θέση της έδρας (συχνά υπερυψωμένης) παραμένει δίπλα στον πίνακα, προς την πλευρά του παραθύρου
- Υπάρχουν συμβολικά - εκπαιδευτικά σημεία αναφοράς που κυριαρχούν στο χώρο, όπως ο πίνακας, η έδρα, η εικόνα του Χριστού, τα οποία είναι κοινά στις περισσότερες σχολικές τάξεις.

Η οργάνωση αυτή του χώρου της σχολικής τάξης συνδέεται με πρότυπα σχέσεων και συμπεριφοράς, τα οποία θεωρούνται «εκπαιδευτικώς ορθά» για τους μαθητές. Η σταθερότητα των θέσεων στο χώρο συνδέεται με τη «σταθερότητα» (δηλαδή την έλλειψη αλλαγών) στον τρόπο εργασίας και επικοινωνίας. Για το λόγο αυτό, η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών είναι εξαιρετικά περιορισμένη, ενώ μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, είναι έντονα τυποποιημένη. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εργάζονται κυρίως ατομικά, χωρίς να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους που βρίσκονται δίπλα, μπροστά ή πίσω απ' αυτούς. Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές μέσα από μορφές κατευθυνόμενου διαλόγου, οι οποίες αφήνουν περιορισμένα περιθώρια πρωτοβουλίας στα παιδιά, ενώ περιορίζουν τις ευκαιρίες για τη μεταξύ τους συνεργασία (Γερμανός, 2003).

Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν συστηματικές προσπάθειες αναδιαμόρφωσης της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια, η οποία θα δομηθεί με βάση δύο, κυρίως, άξονες:

Ο πρώτος άξονας είναι η οργάνωση του χώρου με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοεί τη συστηματική ανάπτυξη συνεργατικών διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Ο δεύτερος άξονας συνίσταται στην πρόβλεψη μορφών χρησιμοποίησης του χώρου, οι οποίες εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τον πλούτο των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων, ενισχυμένων από τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ παιδιού - χώρου. Προκύπτει, έτσι, μια

Η επίδραση του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης, στην επίδοση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.

πρόταση παιδαγωγικού σχεδιασμού του σχολικού χώρου σε τέσσερα επίπεδα:

- Διαμόρφωση περιοχών
- Διευθέτηση ενός ευέλικτου χώρου
- Δημιουργία «ατμόσφαιρας σπιτιού» στην τάξη.
- Δυνατότητα δημιουργίας χώρων για το άτομο και την ομάδα (Γερμανός, 2003).

## 2. ΤΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Ένα σχολείο, όπως και κάθε κοινωνικός οργανισμός, έχει κάποια δικά του χαρακτηριστικά, όπως το περιβάλλον, οι συνθήκες εργασίας, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο τύπος και η δυναμικότητα του σχολείου, η γενικότερη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η στάση και οι πιθανές επιδράσεις του διευθυντή στους εκπαιδευτικούς και το αντίστροφο (Γουρναρόπουλος, 2007). Τα χαρακτηριστικά αυτά συνθέτουν το λεγόμενο «σχολικό κλίμα», το οποίο διαμορφώνεται, επιπλέον, από τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών, των γονέων και των σχολικών συμβούλων, που συμμετέχουν στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου (Καβούρη, 1998). Όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (1999), το κλίμα σε μια σχολική μονάδα είναι δυνατόν να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή, αντίθετα, καταθλιπτικό και απωθητικό. Μπορεί να δίνει την εικόνα εγρήγορσης ή μια εικόνα στατική. Μπορεί να αποπνέει αίσθηση έμπνευσης και αισιοδοξίας ή φθοράς και απογοήτευσης. Ακόμη και το ίδιο το κτίριο που τον στεγάζει μπορεί να είναι καθαρό και ευπρεπισμένο ή βρώμικο και εγκαταλελειμμένο.

Το οργανωτικό κλίμα σε μια σχολική μονάδα (και εν γένει σε έναν οργανισμό) αποτελεί τον ισχυρότερο, ίσως, προβλεπτικό παράγοντα της συμπεριφοράς των εργαζομένων, αλλά και του

μαθητικού πληθυσμού, των μεταξύ τους σχέσεων, της επίδοσης των μαθητών, και, γενικότερα, της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το σχολικό κλίμα είναι, επίσης, πιθανό να επηρεάσει το βαθμό και τον τρόπο άσκησης εξουσίας από μέρους του διευθυντή, την ανάπτυξη και το βαθμό οικειότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών με το διευθυντή, αλλά και μεταξύ τους, την ελευθερία λόγου των εκπαιδευτικών, αλλά και τη λήψη πρωτοβουλιών, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τη δεκτικότητα στην καινοτομία από μέρους των εκπαιδευτικών (Καβούρη, 1998). Τρεις πολύ βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν και επηρεάζονται από το σχολικό κλίμα είναι, τέλος, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και καθηγητών, οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και το επίπεδο κατάρτισής τους, το οποίο επηρεάζει την αποδοτικότητά τους και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τους διάφορους ορισμούς που έχουν προταθεί για το σχολικό κλίμα, ο Γουρναρόπουλος (2007) καταλήγει στο ότι πρόκειται για «μια σχετικά διαρκή ποιότητα του εσωτερικού περιβάλλοντος ενός σχολείου, που: εμπνέεται από τα μέλη του (μαθητές, εκπαιδευτικούς), επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και μπορεί να περιγραφεί από την άποψη των αξιών ενός συγκεκριμένου πλαισίου χαρακτηριστικών μιας σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2002, σελ. 136), “πρόκειται για ένα ευδιάκριτο χαρακτηριστικό μείγμα περιβαλλοντικών συνθηκών (π.χ. ο τύπος και το μέγεθος της

σχολικής μονάδας), αξιών, ενδιαφερόντων, προσδοκιών και ορισμένων ατομικών χαρακτηριστικών όλων όσων εμπλέκονται, που διαφοροποιεί ένα σχολείο από ένα άλλο”. Κατά τους Roueche & Baker (1986), «το κλίμα σε ένα σχολικό οργανισμό είναι ό, τι η προσωπικότητα σε ένα άτομο» (όπως αναφέρεται στον Baralis, 2009). Δηλαδή, σχολικό κλίμα είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, και όχι αυτό που μπορεί να είναι στην πραγματικότητα».

Το σχολικό κλίμα αφορά τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των μελών μιας σχολικής μονάδας και των μεταξύ τους σχέσεων, η οποία επηρεάζεται από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας και των καθηκόντων τους και την ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών (Γουρναρόπουλος, 2007). Θα μπορούσαν να διακριθούν δύο διαστάσεις του σχολικού κλίματος: η *εξωτερική*, η οποία αφορά την αισθητική, τις ανέσεις και τις παροχές του χώρου όπως, αίθουσες, εξοπλισμός, διακόσμηση, καθαριότητα, άνεση, το υλικό, δηλαδή, περιβάλλον, και η *εσωτερική* διάσταση, η οποία αποτελεί και τον πυρήνα του σχολικού κλίματος, αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα: την αίσθηση ικανοποίησης, την υπερηφάνεια για τη σχολική μονάδα, τους κοινούς στόχους. Το πώς ακριβώς αντιλαμβάνεται η μονάδα τον «εαυτό της», διαμορφώνει αυτό που τελικά γίνεται η ίδια και αυτό που εκπροσωπεί για τις άλλες (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Το θετικό σχολικό κλίμα, συνεπώς, συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία των διαστάσεων αυτών και, συνακόλουθα, στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Ως «αποτελεσματικό» χαρακτηρίζεται το σχολείο στο οποίο δίνεται έμφαση στη διδασκαλία, υπάρχει υψηλή ποιότητα οργάνωσης και διεύθυνσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές, αλλά και τον εαυτό τους, η επίδοση των μαθητών είναι υψηλή, ενώ οι γονείς και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου, συμβάλλοντας στο έργο του (Πασιαρδής, 1994). Συγκεκριμένα, ο διευθυντής ενός αποτελεσματικού σχολείου θέτει, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, σαφείς εκπαιδευτικούς (και όχι μόνο) στόχους, τους οποίους προσπαθεί διαρκώς να υλοποιήσει, αξιοποιώντας στο μέγιστο και με τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους τους διαθέσιμους πόρους. Προβαίνει σε ορθή κατανομή αρμοδιοτήτων και ευθυνών, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα κάθε εκπαιδευτικού, ενώ φροντίζει για τη διαρκή επιμόρφωση και ανέλιξή τους. Απώτερος στόχος του είναι η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, που προωθεί την ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα όλων των εμπλεκόμενων (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί ενός αποτελεσματικού σχολείου φιλοδοξούν να παρέχουν διαρκώς στους μαθητές τους τα απαραίτητα εφόδια για την περαιτέρω εξέλιξή τους, να ικανοποιούν τις μαθησιακές, αλλά και κοινωνικές τους ανάγκες, ενώ έχουν υψηλές απαιτήσεις από αυτούς. Οι μαθητές αξιολογούνται συνεχώς σε μέσα σε ένα κλίμα αισιοδοξίας, στο οποίο ενθαρρύνεται διαρκώς η πρόοδος. Η αξιολόγηση έχει ως

στόχο όχι το στιγματισμό των μαθητών και τη δημιουργία κλίματος ανταγωνισμού, αλλά τον εντοπισμό αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, των τρόπων διδασκαλίας, αλλά και των μαθητών, ώστε να προωθηθούν αλλαγές και να τεθούν νέοι στόχοι. Επιπλέον, δεν υπάρχουν διακρίσεις με βάση το φύλο, την εθνικότητα, τη θρησκεία ή το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Αντιθέτως, γίνεται προσπάθεια ενσωμάτωσης των συνηθειών, των ηθών και των εθίμων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, προωθώντας, την κατανόηση και το σεβασμό της διαφορετικότητας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό η σημασία της εξασφάλισης θετικού ψυχολογικού κλίματος μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας για την εύρυθμη λειτουργία και αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η σχολική τάξη, και εν γένει το σχολείο, αποτελεί ένα χώρο όπου υλοποιούνται στόχοι μάθησης και αγωγής. Τα μέλη που απαρτίζουν μια τάξη και ένα σχολείο αποτελούν, επιπλέον, μια κοινωνική ομάδα, με άτομα που αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις. Οι σχέσεις αυτές δομούνται με βάση τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές συμπεριφέρονται, αλλά και ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των άλλων. Επομένως, η δημιουργία και διατήρηση θετικών και λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων έχει μεγάλη παιδαγωγική και ακαδημαϊκή αξία, καθώς συμβάλλει στο θετικό και ευχάριστο σχολικό κλίμα, προάγει τη μάθηση, ενώ δημιουργεί στους μαθητές το αίσθημα του ανήκειν και προκαλεί



στους εκπαιδευτικούς αίσθημα επάρκειας, ικανοποίησης και αυτο-αποτελεσματικότητας (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Η σχολική τάξη αποτέλεσε πλαίσιο ανάλυσης του εκπαιδευτικού χώρου, και μελετήθηκε ως μοναδικό κοινωνικό σύστημα. Η σύγχρονη θεώρηση του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή συμπεριφορά, τόσο την ακαδημαϊκή, όσο και την κοινωνική, σαν συνάρτηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος και των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή. Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης ορίζεται με αναφορά στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής βιώνει υποκειμενικά και σηματοδοτεί συναισθηματικά τις σχέσεις του με τις κυρίαρχες παραμέτρους του, ενώ αναγνωρίζεται ο κρίσιμος ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή του (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006). Συνεπώς, οι κυρίαρχοι παράγοντες της σχολικής τάξης, οι οποίοι διαμορφώνουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και επηρεάζουν τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά είναι οι εξής (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006):

1. Ο *εκπαιδευτικός*, ο οποίος είναι πρωταρχικής σημασίας, έχει θεσμοθετημένο ρόλο και δρα διαμεσολαβώντας, ελέγχοντας, και αξιολογώντας, με το να επαινεί ή να τιμωρεί.
2. Οι *συμμαθητές*, οι οποίοι διαδραματίζουν ανάλογο ρόλο, καθώς αποδέχονται, απορρίπτουν, επιβραβεύουν, και μερικές φορές βιαιοπραγούν.

3. Τα μαθήματα (το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος), τα οποία μπορεί να είναι εύκολα, δύσκολα, ευχάριστα, δυσάρεστα, αδιάφορα, και επιφέρουν τη δασκαλική και τη γονεϊκή επιβράβευση ή τιμωρία. Καθορίζουν, δηλαδή, σε μεγάλο βαθμό την καταξίωση ή την υποτίμηση.
4. Η οργάνωση του τρόπου εργασίας, της οποίας ο ρόλος αναγνωρίστηκε σχετικά πρόσφατα, είναι επίσης σημαντικός παράγοντας του ψυχολογικού κλίματος, διότι εκθέτει δημόσια το μαθητή και τον τοποθετεί σε πλαίσια ανταγωνισμού, συνεργασίας ή στήριξης.

Η δημιουργία και εξασφάλιση θετικού κλίματος και συνεργασίας και συντονισμού μεταξύ των μελών μιας οργάνωσης, όπως η σχολική μονάδα και η σχολική τάξη, επηρεάζεται, σε πολύ μεγάλο βαθμό από το βαθμό και την ποιότητα της μεταξύ τους επικοινωνίας. Η επικοινωνία αποτελεί «το αρχαιότερο κοινωνικό κεκτημένο, ως το κύριο χαρακτηριστικό της κοινωνικής διαβίωσης του ανθρώπου και το θεμέλιο όλων των διαπροσωπικών σχέσεων, το οποίο προϋποθέτει μια συγκεκριμένη ανάγκη που τη δημιουργεί, ένα κίνητρο το οποίο ωθεί τα άτομα να εκφραστούν ελεύθερα και να αλληλεπιδρούν» (Γουρναρόπουλος, 2007). Η επικοινωνία αποτελεί μέσο επαφής, κατανόησης και δημιουργίας πνεύματος κοινότητας, αποτελεί συνδετικό κρίκο των κοινωνικών σχέσεων και έχει ως στόχο το συντονισμό των ενεργειών όλων των εμπλεκόμενων, τη

δημιουργία κλίματος συνεργασίας και σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης (Γουρναρόπουλος, 2007).

Η ελλιπής και αναποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών του μιας σχολικής τάξης παρεμποδίζει την επίτευξη των στόχων της. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γουρναρόπουλος (2007), «χωρίς το κατάλληλο σύστημα επικοινωνίας, δεν μπορεί να υπάρξει ο σχολικός οργανισμός». Σε πολλές περιπτώσεις, η απουσία επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών οδηγεί στη δημιουργία συγκρούσεων, οι οποίες επηρεάζουν το κλίμα της τάξης και εν γένει τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.

Όπως αναφέρθηκε, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας επηρεάζει τόσο τη συμπεριφορά, όσο και τη μαθησιακή εξέλιξη. Η έλλειψη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί αίτιο δημιουργίας εντάσεων, αντιπαραθέσεων και άγχους, ή ακόμα και αποχής από τα μαθήματα, ενώ αποβαίνει εις βάρος της μαθησιακής διαδικασίας, εφόσον η εξομάλυνσή των εντάσεων απαιτεί χρόνο και συνεργασία. Αντίστοιχα, αν οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διέπονται από εμπιστοσύνη, ισότιμη αποδοχή και σεβασμό, οι συγκρούσεις περιορίζονται, εξασφαλίζεται χρόνος και διάθεση για διδακτικές δραστηριότητες, αλλά και εισαγωγή καινοτομιών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Σαν αποτέλεσμα, οι μαθητές αισθάνονται ότι ανήκουν και δρουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου αναγνωρίζεται η προσπάθειά τους και

εκτιμώνται τα χαρακτηριστικά τους, οι δεξιότητες και οι ικανότητές τους. Συνακόλουθα, βελτιώνεται η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, ενώ αυξάνεται η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμησή τους. Με τον τρόπο αυτό, γίνονται ακόμα πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, και αποκτούν κίνητρο για διαρκή βελτίωση των επιδόσεών τους (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Όπως υποστηρίζει η Αναγνωστοπούλου (2005), μια επιπλέον θεωρία που υποστηρίζει τη σημαντικότητα των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον είναι αυτή της «μίμησης της συμπεριφοράς προτύπου». Σύμφωνα με αυτή, τα παιδιά τείνουν να παρατηρούν και να υιοθετούν τη συμπεριφορά των ενηλίκων, ιδίως αυτών που τους είναι συναισθηματικά εγγύς ή που τους θεωρούν «αυθεντίες». Συνεπώς, αν ένας εκπαιδευτικός «αποτελεί φύσει και θέσει ένα διαρκές πρότυπο για την εδραίωση της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών», είναι πολύ πιθανόν να επηρεάσει θετικά το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση, την προθυμία συμμετοχής τους στις καθημερινές σχολικές διαδικασίες, αλλά και την αντιμετώπιση των άλλων ως ισότιμα και ισάξια μέλη της σχολικής κοινότητας.

Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζουν, επίσης, πολύ θετικά τους εκπαιδευτικούς. Εφόσον νιώθουν αποδεκτοί και σεβαστοί από τους μαθητές, και βλέπουν τις προσπάθειές τους να εκτιμώνται και να ανταμείβονται, αισθάνονται περισσότερο ικανοί και αποτελεσματικοί, με αποτέλεσμα να διατηρούν την

προθυμία τους για συμμετοχή στις διάφορες σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό, η θετική διάθεση αποτρέπει από τη ρουτίνα, προωθεί το αίσθημα επάρκειας και ανανέωσης, συμβάλλει στη μείωση του άγχους και της πνευματικής κόπωσης και κάνει τους εκπαιδευτικούς «να αισθάνονται πιο ολοκληρωμένοι ως άτομα» (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Οι περισσότεροι θεωρητικοί που έχουν ασχοληθεί με το θέμα συμφωνούν ότι οι συγκρούσεις είναι πιθανόν να συμβούν μεταξύ δύο ή περισσοτέρων ατόμων ή ομάδων και μπορεί να οφείλονται είτε σε αντικρουόμενα συμφέροντα, είτε σε ενέργειες του ενός, οι οποίες αποβαίνουν εις βάρος του άλλου. Ωστόσο, σύμφωνα με τη σύγχρονη «διοικητική αντίληψη», οι αντιθέσεις μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας δεν μπορούν να θεωρηθούν αμιγώς αρνητικές ή αμιγώς θετικές, εκτός των αρνητικών τους συνεπειών, που συνήθως είναι εμφανείς, και μπορεί να συντελέσουν θετικά στην ενεργοποίηση των ατόμων για μεγαλύτερη προσπάθεια και αποτελεσματικότερη λειτουργία της οργάνωσης. Για παράδειγμα, ο ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων είναι δυνατόν να παρακινήσει την κάθε ομάδα σε εκτέλεση των καθηκόντων της, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητά της.

### 3. ΤΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΗΝ

#### ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ – ΕΥΡΗΜΑΤΑ

#### ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Η ανάγκη για να εξηγηθεί καλύτερα η σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, οδήγησε στην ολοένα και αυξανόμενη χρήση του όρου ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Ο όρος αυτός, προκάλεσε ένα αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον για τον εντοπισμό των κυρίαρχων ψυχοκοινωνικών παραγόντων του εκπαιδευτικού πλαισίου, που επηρεάζουν θετικά το σχολικό κλίμα και την μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά.

Η θεωρία του Lewin, (1936) αναφέρει πως εκτός των ατομικών χαρακτηριστικών στις εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, επιδρούν και οι επιρροές του περιβάλλοντος, δηλαδή  $B = f(P,E)$ , όπου  $B = \text{behavior}$ ,  $P = \text{personality}$ ,  $E = \text{environment}$  (Πέτσος, 2011).

Έπειτα, ακολουθεί το μοντέλο των αναγκών – πιέσεων του Murray (1938), σύμφωνα με το οποίο η προσπάθεια ικανοποίησης των προσωπικών αναγκών (επιτυχία, κοινωνικότητα, αυτονομία) διευκολύνεται ή εμποδίζεται από τις πιέσεις του περιβάλλοντος στο οποίο δρα το άτομο. Οι Pace και Stern (1958), βασιζόμενοι στη θεωρία του Murray, μελέτησαν την ατμόσφαιρα και το αντιλαμβανόμενο κλίμα σε κολέγια και πανεπιστήμια (Πέτσος, 2011). Λίγο αργότερα, ο Stern (1970), διατύπωσε την θεωρία της

«αλληλεπίδρασης προσώπου και περιβάλλοντος», σύμφωνα με την οποία, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι ένας συνδυασμός των προσωπικών αναγκών και της επίδρασης του περιβάλλοντος (Πέτσος, 2011).

Οι μέχρι τότε σύγχρονες θεωρίες που είχαν διατυπωθεί σχετικά με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος στην ανθρώπινη συμπεριφορά αλλά και η θεωρία του Stern (1970) για τις διακριτές εκφάνσεις της ανθρώπινης απόδοσης σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών πιέσεων, οδήγησαν τον Moos στην αναζήτηση ενός εργαλείου αξιολόγησης των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος, με απώτερο στόχο να μετρήσει τις επιδράσεις του σχολικού κλίματος στα μαθησιακά αποτελέσματα. Μετά από σωρεία ερευνών, που πραγματοποίησε με τον Trickett σε δεκάδες σχολικές τάξεις των ΗΠΑ, κατέληξαν στην περιγραφή 15 χαρακτηριστικών ιδιοτήτων που περιγράφουν την ατμόσφαιρα μίας σχολικής τάξης (Πέτσος, 2011).

Οι Brookover και συν. (1978), σε μία μελέτη τους που αφορά τους παράγοντες του σχολικού κλίματος, κατέδειξαν ότι η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών έρχεται σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στο μαθησιακό περιβάλλον. Συνεπώς, σοβαροί κοινωνικοί παράγοντες μέσα στο σχολείο ή τη σχολική τάξη όπως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του μαθητή, δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό θετικά ή αρνητικά την επίδοση αν το ίδιο το σχολικό κλίμα δεν είναι ευνοϊκό. Δηλαδή, το ψυχολογικό σχολικό

κλίμα αποτελεί καλύτερο και περισσότερο αξιόπιστο δείκτη πρόβλεψης της ακαδημαϊκής προόδου από άλλους παράγοντες, όπως η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών (στους Βούλγαρης και Ματσαγγούρας, 2004).

Ο Anderson (1982) ήταν εκείνος που έκανε αναφορά στις διαστάσεις- χαρακτηριστικά του κλίματος μεταφέροντας την θεωρία του Tagiuri (1968) για το κοινωνικό - παραγωγικό κλίμα στο περιβάλλον του σχολείου. Σύμφωνα με τον Tagiuri η παραγωγικότητα ενός κοινωνικού περιβάλλοντος επηρεάζεται από:

- ✓ τα φυσικά στοιχεία του περιβάλλοντος (κτήρια, υποδομές, κτλ),
- ✓ τα χαρακτηριστικά των ομάδων ή των ατόμων που ανήκουν σε αυτό (π.χ. κοινωνικο - οικονομικά δεδομένα),
- ✓ τις σχέσεις των ατόμων ή των ομάδων που συμμετέχουν,
- ✓ την κουλτούρα ή το σύνολο των πεποιθήσεων, των αξιών, των κανόνων και των δομών (Πέτσος, 2011).

Πιο πρόσφατες έρευνες, ανέδειξαν την αξία και τη σημασία του ψυχολογικού κλίματος ως αξιόπιστου δείκτη πρόβλεψης της γνωσιακής, κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς των μαθητών. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία το θετικό κλίμα διδασκαλίας παρουσιάζεται και ως ένα σύνολο στρατηγικών αποτελεσματικής διδασκαλίας (Stronge, 2007). Στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί στρατηγικές όπως:



- α) η ορθή διαχείριση της τάξης όπου θέτει σαφείς αλλά εύκαμπτες προσδοκίες σε ότι αφορά τους κανόνες και τις ρουτίνες
- β) η καλή οργάνωση του μαθήματος
- γ) η προσδοκία εκδήλωσης θεμιτών μαθησιακών συμπεριφορών και τέλος,
- δ) η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων

τότε, δημιουργείται ένα υγιές κλίμα διδασκαλίας (Πέτσος, 2011).

Σύμφωνα με την Stewart (2008), οι μαθητές επηρεάζονται κατά έναν πολύ μεγάλο βαθμό μέσω του ψυχολογικού κλίματος που επικρατεί στα πλαίσια της τάξης και του σχολείου. Σε μία μελέτη της, υποστήριξε ότι στα σχολεία με μεγαλύτερη συνοχή και ευνοϊκότερες σχέσεις καθηγητών – μαθητών, οι μαθητές παρουσίαζαν κατά μέσο όρο μεγαλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η μελέτη της Stewart (2008) έγινε πάνω σε μαθητές έκτης δημοτικού. Η ερευνήτρια ανάμεσα από έξι διαφορετικούς σχολικούς παράγοντες που μελετούσε, βρήκε ότι η σχολική συνοχή ήταν ο μόνος παράγοντας που επηρέαζε σημαντικά τη σχολική επίδοση. Γενικά, τα ευρήματα της δείχνουν ότι είναι πιθανότερο οι μαθητές που ενδιαφέρονται για τους καθηγητές τους και αισθάνονται ότι υποστηρίζονται από αυτούς, να

αναπτύσσουν στενούς δεσμούς με το σχολείο και να υιοθετούν μία περισσότερο κατάλληλη και αποδεκτή σχολική συμπεριφορά.

Πρόσθετες έρευνες των Vieno και συνεργατών (2007), αποδεικνύουν πως η έννοια της κοινότητας στο σχολείο σχετίζεται με κίνητρα και συμπεριφορές που συνδέονται με τη σχολική επιτυχία. Επίσης, σύμφωνα με τους Battistich & Horn, (1997), το αίσθημα του ανήκειν που προσφέρει ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα στην τάξη και στο σχολείο, συσχετίζεται με κίνητρα και ενδιαφέρον για ακαδημαϊκή επιτυχία και λιγότερο προβληματικές συμπεριφορές (Stewart 2008). Συμπερασματικά, η αίσθηση της κοινότητας στο σχολείο και το αίσθημα του ανήκειν, αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή και συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών.

Σύμφωνα με την έρευνα της Leone (2009), το σχολικό κλίμα συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα. Αναφέρεται ότι το θετικότερο κλίμα στην τάξη υποβοηθάει την συχνότερη εμφάνιση θετικών συμπεριφορών, καλύτερης επίδοσης και καλύτερης αυτο-εικόνας για τους μαθητές. Σε σχολεία με θετικό κλίμα, ιδίως μέσα στην τάξη, υπήρχε καλύτερη σχολική συμπεριφορά και επίδοση, λιγότερο παραβατική συμπεριφορά, μεγαλύτερη γονεϊκή ικανοποίηση και ευνοϊκότερες κοινωνικές σχέσεις γενικότερα ανάμεσα στους μαθητές.

Οι έφηβοι που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα ως θετικό, έχουν καλύτερες επιδόσεις και μεγαλύτερη επιτυχία στα ακαδημαϊκά τεστ (Benner et al., 2008). Ακόμα, σύμφωνα με τους

Benner και συνεργάτες (2008) οι καλοί βαθμοί είναι στενά συνυφασμένοι με το θετικό κλίμα μέσα στην τάξη και ειδικότερα με τις θετικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους. Το θετικό ψυχολογικό κλίμα οδηγεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία, ενώ το αρνητικό στην αποτυχία και την επιθετικότητα στο σχολείο (Leone 2009).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο ρόλος του ψυχολογικού κλίματος στο σχολείο και μέσα στη σχολική τάξη όπως καθορίζεται σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004), είναι ενός «πρωτεύοντος κριτηρίου δόμησης νέων αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών μεθόδων λόγω της ισχυρής σύνδεσης και συσχέτισής του με τη σχολική αποτελεσματικότητα».

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επιστημονική ερευνητική μέθοδος, αποτελεί ένα ιδιαίτερο σύστημα σκέψης και λύσης προβλημάτων (Παρασκευόπουλος, 1993). Η μέθοδος αυτή δεν στηρίζεται σε απλές γνώσεις, δοξασίες ή πεποιθήσεις, αλλά βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στη συστηματική μελέτη και παρατήρηση εμπειρικών δεδομένων, τα στοιχεία αυτά δηλαδή που συλλέγονται άμεσα από τον ερευνητή. Η έρευνα, απορρίπτει τις προσωπικές εμπειρίες και δέχεται μόνο ότι μπορεί να μετρηθεί και να επαληθευτεί από την εμπειρική πραγματικότητα. Η επιστημονική έρευνα χρησιμοποιεί διαδικασίες αυστηρής συλλογής δεδομένων και ανάλυσης. Η διεξαγωγή των συμπερασμάτων, βασίζεται στην αντικειμενική τυπική συλλογιστική, περιορίζοντας στο ελάχιστο τον υποκειμενικό παράγοντα. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό να διατηρείται μία στάση ουδετερότητας από τον ερευνητή καθ' όλη τη διάρκεια των ερευνητικών σταδίων.

Τέλος, θα πρέπει να προστεθεί ότι παρόλο που ο στόχος της επιστημονικής έρευνας είναι, τα συμπεράσματα που θα βγουν, να μπορούν να γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό που μελετάται και να διατυπωθούν κάποιες γενικές αρχές και θεωρίες, καθώς επίσης και ότι τα ευρήματα της έρευνας, δεν αποτελούν πανάκεια ή

απόλυτη αλήθεια αλλά μία προσπάθεια προσέγγισης της αλήθειας με επιστημονικό τρόπο (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η παρούσα ερευνητική εργασία, έχει ως αντικείμενο μελέτης, τη σχολική επίδοση των μαθητών ως εξαρτημένη μεταβλητή και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης ως ανεξάρτητη μεταβλητή. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις μετρήσεις της σχολικής επίδοσης (εξαρτημένη μεταβλητή), όταν υπάρχει μεταβολή στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης (στην ανεξάρτητη μεταβλητή).

Η παρούσα έρευνα, στηρίζεται στον απαγωγικό τρόπο προσέγγισης της αλήθειας. Ξεκινάει από μία γενική παραδοχή, ότι δηλαδή, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. Με βάση αυτήν την υποθετική παραδοχή και πριν ακόμη γίνει η συλλογή δεδομένων επιλέχτηκαν οι δύο παραπάνω μεταβλητές, με σκοπό να αποδειχτεί η μεταξύ τους σχέση. Στη συνέχεια, η υπόθεση που έγινε για την μεταξύ τους σχέση θα γίνει αποδεκτή ή θα απορριφθεί, από τα ερευνητικά δεδομένα και την στατιστική ανάλυση.

Εν κατακλείδι, η μεθοδολογία της παρούσας μελέτης ακολουθεί τις αρχές της περιγραφικής έρευνας και της έρευνας συσχετίσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2000), εφόσον επιχειρεί να περιγράψει τις απόψεις των μαθητών για το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και να αποτυπώσει τη σχέση συσχέτισης που έχουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης με τις

επιδόσεις των μαθητών στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τη Φυσική και τη Γεωγραφία.

#### **4.1 ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ**

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω θα ξεκινήσουμε από τη γενική παραδοχή ότι το ψυχολογικό κλίμα της τάξης επηρεάζει την σχολική επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με την διαθέσιμη βιβλιογραφία, θα διατυπώσουμε την υπόθεση ότι όσο πιο θετικό και ευχάριστο είναι το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί μέσα σε μία σχολική τάξη, τόσο πιο καλή θα είναι και η επίδοση των μαθητών στα δημοτικά σχολεία. Η δεύτερη υπόθεση είναι, ότι οι πέντε παράγοντες που διαμορφώνουν το ψυχολογικό κλίμα μέσα στην τάξη, σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών.

#### **4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα παρακάτω:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου το ψυχολογικό κλίμα στην τάξη;
2. Σε ποιο βαθμό επηρεάζει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης τις επιδόσεις των μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού

σχολείου στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Φυσικής και της Γεωγραφίας;

#### 4.3 ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σημαντικοί παράγοντες που διαμορφώνουν μια επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία είναι:

- ✓ ο ίδιος ο εκπαιδευτικός,
- ✓ η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος,
- ✓ οι στόχοι της εκπαίδευσης,
- ✓ και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Ο εκπαιδευτικός, καλείται να εφαρμόσει παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση. Ωστόσο, καίριος είναι και ο ρόλος του περιβάλλοντος που πρέπει να είναι δυναμικό, αλληλεπιδραστικό και να δίνει δυνατότητες έκφρασης συναισθημάτων (Πέτσος, 2011). Τα αποτελέσματα της μελέτης για τη σχέση της επίδοσης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, αναμένεται να προσφέρουν πρόσθετες πληροφορίες για τη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και να εξάγουν κάποια συμπεράσματα σε σχέση με τη σχολική επίδοση, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας των μέχρι τώρα εκπαιδευτικών πρακτικών. Επίσης, μέσω της έρευνας αυτής, δίνεται η δυνατότητα

επιστημονικού ελέγχου των συμπερασμάτων, των σχετικών διερευνήσεων που έχουν διενεργηθεί ως τώρα, προσφέροντας μία ακόμη προσέγγιση ενός πολυδιάστατου και αρκετά μελετημένου ζητήματος.

#### 4.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Η επιστημονική ερευνητική μέθοδος, για να θεωρείται όσο το δυνατόν περισσότερο έγκυρη και αξιόπιστη, θα πρέπει να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και σε συστηματική μελέτη της πραγματικής κατάστασης στο πειραματικό ή στο φυσικό περιβάλλον, και όχι σε απλές απόψεις ή σκέψεις. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, ο ερευνητής χρησιμοποιεί ειδικά ψυχομετρικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων και την διεξαγωγή των συμπερασμάτων. Είναι θέμα απόφασης του ερευνητή να επιλέξει τα κατάλληλα για κάθε περίπτωση μέσα συλλογής δεδομένων από τα υπάρχοντα ή να επινοήσει και να κατασκευάσει ο ίδιος καινούρια. Μερικά από τα πιο διαδεδομένα ψυχομετρικά εργαλεία που χορηγούνται συχνά είναι:

- ✓ διάφορες μηχανικές συσκευές,
- ✓ έντυπο υλικό με σχέδια και σημειώσεις παρατηρήσεων,
- ✓ τεστ για την αξιολόγηση προσωπικότητας ή ικανοτήτων και επιδόσεων
- ✓ και τέλος διαφόρων θεμάτων ερωτηματολόγια.



Το ερωτηματολόγιο, είναι ένα έντυπο με μία σειρά από ερωτήσεις ή προτάσεις, όπου ζητείται η γνώμη, η κρίση και η εκτίμηση του ερωτώμενου, ο οποίος καλείται να απαντήσει γραπτώς. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι οδηγίες για την απάντησή τους, θα πρέπει να έχουν σχεδιαστεί και διατυπωθεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι απαντήσεις τους να εξασφαλίζουν τις ζητούμενες πληροφορίες και να μην αφήνουν περιθώρια για παρεξηγήσεις ή παρερμηνείες.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής μιας έρευνας που έχει ως μέσο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, υπάρχουν μερικές δυσκολίες που θα πρέπει να ξεπεραστούν. Κάποιες από τις δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι:

- ✓ η επιλογή του πληθυσμού και του δείγματος αυτού που θα μελετηθεί,
- ✓ η μορφή που θα έχουν οι ερωτήσεις – προτάσεις,
- ✓ οι απαντήσεις που θα μπορούν να δοθούν σε αυτές,
- ✓ η αξιόπιστη ανάλυση,
- ✓ και η έγκυρη ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Στα ερευνητικά ερωτηματολόγια τίθενται κυρίως δύο είδη ερωτήσεων, οι ερωτήσεις γνώμης, όπου ζητείται η γνώμη του ερωτώμενου και οι ερωτήσεις γεγονότων όπου ζητείται μία ακριβής απάντηση για κάτι που θεωρείται γεγονός. Μερικές φορές

όμως, ακόμη και οι ερωτήσεις αυτές που έχουν ως σκοπό τη διερεύνηση γεγονότων, καταλήγουν να λειτουργούν ως ερωτήσεις γνώμης (Συγκολλίτου, 2004-2005).

Ένα ερωτηματολόγιο, μπορεί να παρουσιαστεί στα υποκείμενα εκείνα που προορίζονται να το απαντήσουν με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος, είναι η ταχυδρομική αποστολή του από τον ερευνητή με σκοπό να το λάβει το άτομο, να το διαβάσει μόνο του, να απαντήσει και να το στείλει πίσω συμπληρωμένο. Ένα τέτοιου είδους ερωτηματολόγιο, λέγεται *αυτοδιευθυνόμενο* και παρουσιάζει κάποια πλεονεκτήματα αλλά και ένα αρκετά μεγάλο μειονέκτημα. Είναι γενικώς παραδεκτό ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων τις περισσότερες φορές δεν μπαίνει στον κόπο να απαντήσει και να αποστείλει πίσω στον ερευνητή το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο, για διάφορους λόγους όπως τεμπελιά, αδιαφορία ή αδυναμία απάντησης στις ερωτήσεις. Ωστόσο, το ερωτηματολόγιο αυτού του είδους, εξυπηρετεί πάρα πολύ τον ερευνητή όταν πρόκειται για έρευνα μεγάλης εμβέλειας με πολύ μεγάλο δείγμα.

Ο δεύτερος τρόπος να δοθεί ένα ερωτηματολόγιο, είναι, σε *φυσική συνάντηση ή συνέντευξη* με τον ίδιο τον ερευνητή. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγονται οι δυσκολίες που φέρει ένα αυτοδιευθυνόμενο ερωτηματολόγιο, αφού ο ερευνητής είναι μπροστά στον ερωτώμενο, στη διάθεσή του, για να απαντήσει σε τυχόν απορίες και να συλλέξει στο τέλος το ερωτηματολόγιο, συμπληρωμένο. Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση,

δημιουργούνται κάποιες δυσκολίες σε αναφορά με το είδος της σχέσης που μπορεί να δημιουργηθεί ανάμεσα σε ερωτώμενο και ερευνητή:

- ✓ Πρώτον, η παρουσία του ερευνητή μπορεί να προκαλέσει καχυποψία ή δυσπιστία στο υποκείμενο που ίσως βλέπει τον ερευνητή ως αυθεντία, έναν ξένο που προσπαθεί να διεισδύσει στην προσωπική του ζωή.
- ✓ Έπειτα, πρόσθετοι προσωπικοί παράγοντες που έχουν να κάνουν κυρίως με την εξωτερική εμφάνιση του ερευνητή και τα προσωπικά του δεδομένα, μπορεί να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το υποκείμενο και τέλος,
- ✓ με την φυσική παρουσία του ερευνητή στο δωμάτιο, ο/η ερωτώμενος/η μπορεί να απαντήσει διαφορετικά λόγω της επιρροής του ίδιου του ερευνητή για το τι θα έπρεπε ή τι θα ήθελε ο/η ίδιος/α να απαντήσουν τα υποκείμενα της έρευνας.

Προκειμένου λοιπόν, να αποφευχθεί η επιρροή και ο προσωπικός παράγοντας του ερευνητή, η αντικειμενικότητα επιτυγχάνεται από την στάθμιση του τεστ, που προσφέρει την απαραίτητη επιστημονική εγκυρότητα και αξιοπιστία. Ένα πραγματικά αντικειμενικό τεστ ή ερωτηματολόγιο, δίνει αξιόπιστα και συγκρίσιμα αποτελέσματα, ανεξαρτήτως του κάθε ερευνητή.

Στην κλινική πρακτική, εφόσον το τεστ δίνει τα ίδια αποτελέσματα στην έρευνα, μετά από περισσότερες μετρήσεις

σημαίνει ότι έχει εσωτερική σταθερότητα. Η εσωτερική σταθερότητα εξαρτάται από την αξιοπιστία της βαθμολόγησης σε ένα τεστ, από το κατά πόσο δηλαδή, η βαθμολόγηση σε ένα ψυχοδιαγνωστικό τεστ είναι απαλλαγμένη από σφάλματα μέτρησης και από επιδράσεις άλλων μη σχετικών με την έρευνα παραγόντων. Μία ακόμα σημασία της αξιοπιστίας, αναφέρεται στο βαθμό εξωτερικής σταθερότητας, (Συγκολλίτου, 1991) στο κατά πόσο δηλαδή, το τεστ μπορεί να δώσει σταθερά αποτελέσματα σε επαναληπτικές μετρήσεις με τα ίδια άτομα και να προβλέψει αξιόπιστα τις αντιδράσεις των υποκειμένων.

Στην ψυχομετρική θεωρία, η εγκυρότητα ενός τεστ αναφέρεται στην έκταση κατά την οποία το τεστ μετράει αυτό που διατίθεται ή που σκοπεύει να μετρήσει. Κατά κάποιο τρόπο, η εγκυρότητα ενός τεστ, ενημερώνει τον ερευνητή αν είναι ασφαλές να γενικεύσει τα συμπεράσματα της έρευνας σε όλο τον πληθυσμό. Σύμφωνα με τον Μέλλον, (1998), ένα τεστ μπορεί να είναι αξιόπιστο χωρίς να είναι έγκυρο, αλλά για να είναι έγκυρο, ένα τεστ πρέπει να είναι αξιόπιστο. Η αξιοπιστία ή σταθερότητα των αποτελεσμάτων είναι αναγκαία διότι, είναι δύσκολο έως ακατόρθωτο να διεξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα από ένα μέσο, το οποίο δίνει διαφορετικά αποτελέσματα μετά από κάθε μέτρηση.

Επομένως, ένα τεστ για να θεωρείται έγκυρο και αξιόπιστο για την κλινική πράξη, θα πρέπει να μετράει σταθερά, αυτό που είναι σκόπιμο να μετράει. Όμως, ακόμα και αν η εγκυρότητα ενός τεστ έχει αποδειχθεί από αρκετές εμπειρικές μελέτες, είναι

χρήσιμο ο ερευνητής να μη βλέπει τα αποτελέσματα αυτά ως κάτι το απόλυτα έγκυρο. Η εγκυρότητα ενός τεστ αναφέρεται πάντα ως προς μία συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, ένα συγκεκριμένο αντικείμενο που μετράται, και ως προς τη συγκεκριμένη χρήση των αποτελεσμάτων, στην οποία αποσκοπεί η έρευνα.

#### **4.4.1 ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΜΟΥ**

##### **- MY CLASS INVENTORY**

Σε ότι αφορά τη διερεύνηση των σχέσεων του μαθησιακού πλαισίου, έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, μέσα και εργαλεία προσδιορισμού των ψυχοκοινωνικών παραμέτρων που συναπαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης. Κάποιες κλίμακες, μετρούν το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής μονάδας γενικότερα και καταγράφουν το «σχολικό κλίμα» των επιμέρους σχολικών μονάδων και άλλες καταγράφουν το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης, όπως το βιώνουν οι μαθητές που φοιτούν μέσα στην ίδια αίθουσα.

Οι μετρήσεις που εξάγονται από τη χρήση μέσων αυτοαναφοράς, βασίζονται στην προσωπική νοηματοδότηση και αξιολογική αποτίμηση των δεδομένων, δεν εξαρτώνται από άμεσες παρατηρήσεις ειδικών περιστάσεων και, επομένως, επιτρέπουν και συνεπάγονται υψηλότερο βαθμό συμπερασμού. Το

ερωτηματολόγιο της τάξης μου, που όπως θα δούμε παρακάτω χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων στην παρούσα έρευνα, είναι ένα μέσο αυτο-αναφοράς.

Το ερωτηματολόγιο της τάξης μου ή αλλιώς TET, αποτελεί μία προσαρμογή του " - My Class Inventory - " (MCI) των B. J. Fraser, G. J. Anderson & H. J. Walberg, στα ελληνικά δεδομένα από τον Η. Ματσαγγούρα, το 1987. Αρχικά, το TET προοριζόταν κυρίως για παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (8-12 χρόνων), ωστόσο τελικά αποδείχθηκε πολύ χρήσιμο και για παιδιά κατώτερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Καψάλης, Μούσιου και Νημά, 1997). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο, έχει μια ανεπτυγμένη μορφή που περιλαμβάνει 38 ερωτήσεις και μια σύντομη με 25 ερωτήσεις. Είναι κοινά αποδεκτό ότι η συμπυκνόμενη μορφή παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνοχή και διακριτή εγκυρότητα, ιδίως όταν χρησιμοποιείται, όπως στην περίπτωση μας, για την εξασφάλιση δεδομένων τα οποία αφορούν τις τάξεις ως μονάδες ανάλυσης και όχι τους επιμέρους μαθητές (Καψάλης, Μούσιου και Νημά, 1997). Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την μεγάλη λειτουργικότητα της συμπυκνόμενης του μορφής, έχει οδηγήσει στη συχνότερη χορήγησή του από τους ερευνητές.

Η συμπλήρωσή του διαρκεί περίπου 20 λεπτά και χρησιμοποιείται από τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς για πολλούς σκοπούς. Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2000) κυριότεροι είναι:

- ✓ η αξιολόγηση καινούριων προγραμμάτων και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων,
- ✓ η σύγκριση μεταξύ υπαρκτού κλίματος και του κλίματος που αντιλαμβάνεται ο καθηγητής,
- ✓ και η σύγκριση μεταξύ υπαρκτού και επιθυμητού κλίματος από τους μαθητές.

Το MCI αξιολογεί πέντε στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος, που όπως διαπιστώθηκε, αποτελούν καλούς δείκτες του γενικότερου ψυχολογικού κλίματος της τάξης και συσχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της τάξης στον ακαδημαϊκό και συναισθηματικό τομέα (Ματσαγγούρας, 2000). Τα πέντε αυτά στοιχεία είναι τα εξής:

1. ικανοποίηση (Satisfaction),
2. διενεκτικότητα (Friction),
3. ανταγωνιστικότητα (Competitiveness),
4. δυσκολία (Difficulty),
5. συνεκτικότητα (Cohesiveness).

Ο White (1968), αναφέρει για το ψυχολογικό κλίμα, ότι αποτελείται από δύο διαστάσεις, την ικανοποίηση και την παραγωγικότητα (όπως αναφέρεται στην Bennett, 2001). Περιέγραψε την ικανοποίηση (Satisfaction) ως το ευχάριστο

συναίσθημα που προκύπτει από το περιβάλλον και το αίσθημα χαράς που επιφέρει η κάλυψη των προσωπικών αναγκών. Γενικώς η ικανοποίηση αυτή είναι μεγάλη, όταν η εργασία και η συμβίωση στην σχολική τάξη γίνεται σε ευχάριστο κλίμα, ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και δικαιώνει τις προσδοκίες των μαθητών. Ο μεγάλος βαθμός ικανοποίησης ενεργοποιεί το μαθητή και, κατά συνέπεια, μεγιστοποιεί το βαθμό της σχολικής επίδοσής του. Στο ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις που αναφέρονται στον παράγοντα της ικανοποίησης είναι οι 1, 6, 11, 16, 21.

Η διενεκτικότητα (Friction), είναι σχεδόν το αντίθετο της συνεκτικότητας και εκφράζεται με διενέξεις, προστριβές, διαφωνίες, εντάσεις και συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής τάξης, καθηγητές ή μαθητές. Έρευνες, έδειξαν ότι μεταξύ της διενεκτικότητας και της σχολικής μάθησης υπάρχει αρνητική συνάφεια, δηλαδή όταν τα επίπεδα της διενεκτικότητας σε μία σχολική τάξη είναι χαμηλά, η ακαδημαϊκή επίδοση είναι υψηλότερη και όταν τα επίπεδα της διενεκτικότητας είναι υψηλότερα, τότε υπάρχει μείωση στην ακαδημαϊκή επίδοση. Στο ΤΕΤ ο παράγοντας αυτός διερευνάται με τις ερωτήσεις 2, 7, 12, 17, 22.

Η ανταγωνιστικότητα (Competitiveness) υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές όταν οι μαθητές διαχωρίζονται σε αντίπαλα στρατόπεδα λόγω αντικρουόμενων συμφερόντων (όπως αναφέρεται στην Bennett, 2001). Οι μαθητές που βρίσκονται σε ανταγωνισμό μεταξύ τους είναι πιο πιθανό να προσηλώνουν την



προσοχή τους στα αρνητικά χαρακτηριστικά των άλλων ή να απομονωθούν κοινωνικά, έχοντας απορριφθεί από άλλους. Συνήθως, ο βαθμός της ανταγωνιστικότητας εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής εργασίας από τον εκπαιδευτικό και από την έμφαση την οποία δίνει ο ίδιος στον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών καθώς και από τις γενικότερες στρατηγικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός προλαμβάνει και αντιμετωπίζει τα προβλήματα πειθαρχίας και ανταγωνιστικότητας. Οι ερωτήσεις 3, 8, 13, 18, 23 στο TET αναφέρονται στην ανταγωνιστικότητα μέσα στην τάξη.

Ο Lepper και ο Hodell (1989), υποστήριξαν, πως ο βαθμός δυσκολίας (Difficulty) που παρουσιάζει γενικά η σχολική εργασία, λειτουργεί ως μία πρόκληση για τους μαθητές (όπως αναφέρεται στην Bennett, 2001). Ο βαθμός δυσκολίας της σχολικής εργασίας διαφέρει βέβαια από μαθητή σε μαθητή. Στην περίπτωση αυτή όμως, ενδιαφέρει η γενική αίσθηση και όχι οι ατομικές δυνατότητες των επιμέρους μαθητών, ενδιαφέρει επίσης ο βαθμός της δυσκολίας που βιώνεται από το σύνολο των μαθητών της τάξης και όχι ο βαθμός της αντικειμενικής δυσκολίας (Καρακίτσιος, 2010). Έχει εντοπιστεί θετική συνάφεια μεταξύ του βαθμού δυσκολίας και της σχολικής μάθησης, όταν η δυσκολία της σχολικής εργασίας δεν είναι υπερβολικά μεγάλη και οι μαθητές την αντιλαμβάνονται ως εφικτή (όπως αναφέρεται στην Bennett, 2001). Παρόλα αυτά, όταν η δυσκολία βρέθηκε πολύ μεγάλη ή πολύ μικρή, τα αποτελέσματα ήταν παραίτηση και μειωμένη επίδοση. Ο Schunk (1981), επίσης, υποστήριξε πως

μετρίου βαθμού δυσκολία είναι θετικό στοιχείο μάθησης (όπως αναφέρεται στην Bennett, 2001). Σε γενικές γραμμές είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο φόβος της αποτυχίας και η πρόκληση για επιτυχία είναι κίνητρα που οδηγούν στη μάθηση όταν υπάρχει κάποιος βαθμός δυσκολίας, κυρίως μετρίου επιπέδου. Στο «Ερωτηματολόγιο της τάξης μου», οι ερωτήσεις 4, 9, 14, 19, 24, αναφέρονται στον παράγοντα της δυσκολίας.

Συνεκτικότητα (Cohesiveness), είναι το αίσθημα συνοχής που νιώθουν τα μέλη μιας ομάδας, ένα αίσθημα το οποίο αναπτύσσεται μεταξύ ατόμων τα οποία επικοινωνούν και συνεργάζονται τουλάχιστον για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, επιδιώκοντας την επίτευξη κοινών σκοπών. Χάρη στη συνεκτικότητα, το περιβάλλον της τάξης μπορεί να ικανοποιήσει ένα αρκετά μεγάλο εύρος ατομικών ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών (Καρακίτσιος, 2010). Σύμφωνα με έρευνα του Vacha (1998), μαθητές που φοιτούσαν σε τάξεις με μεγαλύτερη συνεκτικότητα, εκτιμούσαν περισσότερο τους συμμαθητές τους, ενδιαφέρονταν ο ένας για τον άλλο, προσπαθούσαν να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο και ένιωθαν περήφανοι για τη θέση που κατείχαν στην ομάδα. Επίσης, οι μαθητές αυτοί, είχαν έντονη επιθυμία να είναι αποτελεσματικοί και να ανταπεξέλθουν στο σχολικό έργο με επιτυχία όπως και να έχουν την φήμη του ικανού και καλού μαθητή. Η κατηγορία αυτή λοιπόν, μετράει την έκταση κατά την οποία οι μαθητές γνωρίζουν και βοηθούν ο ένας τον άλλο και εκδηλώνουν φιλικά αισθήματα μεταξύ τους (Καρακίτσιος, 2010). Οι έρευνες του Shapiro (1993) και Anderson & Walberg (1982),

έχουν εντοπίσει ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ συνεκτικότητας και ακαδημαϊκής μάθησης στις σχολικές τάξεις λόγω της ύπαρξης του αισθήματος του «εμείς» και του «ανήκειν», αφού η συνεκτικότητα ενοποιεί τα μέλη μιας τάξης και τα ξεχωρίζει από τα μη μέλη. Στο «Ερωτηματολόγιο της τάξης μου», οι ερωτήσεις, 5, 10, 15, 20, 25 αναφέρονται στον παράγοντα της συνεκτικότητας.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη μορφή "Του Ερωτηματολογίου της Τάξης μου", το οποίο αποτελείται από 25 προτάσεις. Δίπλα σε κάθε πρόταση υπάρχουν τα γράμματα Σ και Δ που αντιστοιχούν στις λέξεις «συμφωνώ» και «διαφωνώ» αντίστοιχα. Ο μαθητής, αφού διαβάσει με προσοχή κάθε πρόταση, πρέπει να κυκλώσει ένα από τα δυο γράμματα, ανάλογα με το αν συμφωνεί ή διαφωνεί με το περιεχόμενο της πρότασης που διάβασε. Οι απαντήσεις "συμφωνώ" βαθμολογούνται με τρεις μονάδες (3) και οι απαντήσεις "διαφωνώ" με μία (1), εκτός από τις ερωτήσεις 6, 10, 16, 19, 24 στις οποίες η βαθμολογία γίνεται αντίστροφα, δηλαδή τα "διαφωνώ" βαθμολογούνται με τρεις (3) και τα "συμφωνώ" με μία (1) μονάδα.

Το TET στην αγγλική του έκδοση, παρουσιάζει μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Η έρευνα με την ελληνική προσαρμογή του έδωσε επίσης ικανοποιητικούς δείκτες (Καρακίτσιος, 2010). Στην έρευνα του Η. Ματσαγγούρα (1987) η εσωτερική συνάφεια είχε δείκτη 0,612, ο οποίος θεωρείται πολύ

ικανοποιητικός, ενώ οι πέντε υποκλίμακες έχουν υψηλό δείκτη διακριτικότητας με τιμές οι οποίες δεν αποκλίνουν σημαντικά από τις αγγλικές και σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα είναι περισσότερο ικανοποιητικές από εκείνες (όπως αναφέρεται στον Καρακίτσιο, 2010). Επίσης, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις δεν παρουσιάζουν διαφορές σε σύγκριση με εκείνες οι οποίες προέκυψαν από αγγλικά και αυστραλιανά δεδομένα (Ματσαγγούρας, 1987).

#### **4.4.2 Η ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Εκτός από τη χρήση του TET, στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε και η βαθμολογία των μαθητών από τους δασκάλους τους σε τέσσερα γνωστικά αντικείμενα: Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική και Γεωγραφία. Η βαθμολογία αυτή δεν προέρχεται από τους σχολικούς ελέγχους αλλά ζητήθηκε ξεχωριστά από τους δασκάλους της κάθε τάξης να βαθμολογήσουν τους μαθητές στα παραπάνω μαθήματα σε κλίμακα από 1 έως 10.

#### **4.4.3 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Το δείγμα, αποτελείται από απαντήσεις σε 120 ερωτηματολόγια, που μοιράστηκαν σε σχολεία του Νομού Πιερίας και του Νομού Πέλλας. Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με κύριο κριτήριο αυτό της αντιπροσωπευτικότητας, αλλά έγινε με

κριτήριο «βολικότητας» του ερευνητή, ούτως ώστε να είναι δυνατή η συλλογή δεδομένων μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Λόγω του μεγέθους της έρευνας και του αριθμού των ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο. Η γενίκευση που μπορούμε να κάνουμε, είναι μάλλον περισσότερο για τα σχολεία των συγκεκριμένων Νομών και τις συγκεκριμένες τάξεις της Ε' και Στ' Δημοτικού, αφού οι περιορισμοί σε σχέση με την ηλικιακή βαθμίδα, την περιοχή και τον γενικό αριθμό του δείγματος είναι μεγάλοι.

#### **4.4.4 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η αντικειμενικότητα των απαντήσεων, ενδέχεται να είναι περιορισμένη, λόγω της πιθανότητας οι μαθητές να επιλέξουν απαντήσεις κοινωνικά αποδεκτές και όχι αυτές που αντιπροσωπεύουν την προσωπική τους άποψη. Ο φόβος που μπορεί να αισθανθούν οι μαθητές για το απόρρητο των απαντήσεών τους, ειδικά στο ερωτηματολόγιο που αξιολογεί την ποιότητα των σχέσεων και της επίδοσης σε σχέση με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, θα μπορούσε να οδηγήσει σε απαντήσεις που θα μειώσουν ενδεχομένως την αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης. Επίσης, η αδυναμία χρησιμοποίησης της κλίμακας, σωστά, από τους μαθητές, επειδή πιθανώς να έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με μια παρόμοια διαδικασία, θα

μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό πρόβλημα στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα των απαντήσεων. Ακόμα, τυχόν λάθη που μπορεί να έγιναν στους υπολογισμούς ή στη μεταφορά των δεδομένων των ερωτηματολογίων ενδέχεται να οδηγήσουν στην παρερμηνευση αυτών. Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, το μέγεθος του δείγματος, δεν μπορεί να αποδώσει μία πιστή προσέγγιση των δεδομένων του γενικού πληθυσμού.

## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά, με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής, έγινε μία σύγκριση των μέσων όρων των πέντε υποπαραγόντων του τεστ «Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου» (ικανοποίηση, δυσκολία, ανταγωνιστικότητα, διενεκτικότητα, συνεκτικότητα) και των μέσων όρων των τεσσάρων μαθημάτων που μετράνε την επίδοση των μαθητών (γλώσσα, μαθηματικά, γεωγραφία, φυσική) για κάθε τάξη (Ε' και Στ' Δημοτικού). Στο ερωτηματολόγιο ΤΕΤ η μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει ο κάθε υποπαραγόντας είναι 15 βαθμοί. Σε προηγούμενη ενότητα αναφέρθηκε ο τρόπος με τον οποίο υπολογίζεται η βαθμολογία των απαντήσεων στο ΤΕΤ. Αθροίζοντας τις αντίστοιχες βαθμολογίες των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές σε κάθε ερώτηση, βρίσκουμε την βαθμολογία κάθε υποπαραγόντα. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS βρίσκουμε τους μέσους όρους των πέντε υποπαραγόντων. Παρακάτω παραθέτουμε τους πίνακες με τα αντίστοιχα στοιχεία.

**Πίνακας 1.** Μέσοι όροι των πέντε υποπαραγόντων στην

Στ' Δημοτικού.

Ικανοποίηση	Διενεκτικότητα	Ανταγωνιστικότητα	Δυσκολία	Συνεκτικότητα
14.72	7.56	8.94	8.91	13.97

**Πίνακας 2.** Μέσοι όροι των βαθμών στα τέσσερα μαθήματα στην

Στ' Δημοτικού.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	N	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ
ΓΛΩΣΣΑ	32	8.94
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	32	8.66
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	32	9.00
ΦΥΣΙΚΗ	32	8.97

**Πίνακας 3.** Μέσοι όροι των πέντε υποπαραγόντων στην

Ε' Δημοτικού.

Ικανοποίηση	Διενεκτικότητα	Ανταγωνιστικό- τητα	Δυσκολία	Συνεκτικότητα
14.00	8.50	10.34	9.84	13.44

**Πίνακας 4.** Μέσοι όροι των βαθμών στα τέσσερα μαθήματα στην

Ε' Δημοτικού.

ΓΛΩΣΣΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	ΦΥΣΙΚΗ
9.25	9.47	9.41	9.38



Στον πίνακα 1 βλέπουμε πως οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται το κλίμα ως πολύ συνεκτικό και ικανοποιητικό, με τους αντίστοιχους μέσους όρους να αγγίζουν σχεδόν τη μέγιστη τιμή με τιμές 13.9 και 14.7 αντίστοιχα. Την χαμηλότερη μέση τιμή (7,5) παρουσιάζει ο παράγοντας της διενεκτικότητας, ενώ φαίνεται πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους παράγοντες ανταγωνιστικότητα και δυσκολία μέσα στην τάξη σε βαθμό λίγο παραπάνω του μετρίου. Οι επιδόσεις των παιδιών της Στ' Δημοτικού στα μαθήματα βρέθηκαν πολύ καλές, σχεδόν άριστες και κυμαίνονται ανάμεσα στις τιμές 8,6 - 9 με άριστα το 10. Ακόμα καλύτερες ήταν οι επιδόσεις των παιδιών στην Ε' δημοτικού με έναν μέσο όρο 9,4. Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, παρουσίασε υψηλά επίπεδα συνεκτικότητας και ικανοποίησης ενώ οι παράγοντες της δυσκολίας, ανταγωνιστικότητας και διενεκτικότητας κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα.

Το επόμενο βήμα στην στατιστική ανάλυση ήταν να βρεθεί η πιθανή συσχέτιση των πέντε υποπαραγόντων που μετράνε το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και των επιδόσεων των παιδιών στα τέσσερα διαφορετικά μαθήματα. Για να πετύχουμε το παραπάνω εφαρμόστηκε συντελεστής συσχέτισης Pearson. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson περιγράφει το εύρος της σχέσης που παρουσιάζουν τα δεδομένα της έρευνας και το είδος της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Συμβολίζεται με το αγγλικό γράμμα  $r$  και επιλέχθηκε η χρήση του για αυτή την έρευνα επειδή οι μεταβλητές είναι συνεχείς.

**Πίνακας 5.** Συντελεστές συσχέτισης Pearson  $r$  στην

Στ' Δημοτικού.

	Γλώσσα	Μαθηματικά	Γεωγραφία	Φυσική
Ικανοποίηση	.313	.244	.214	.178
Διενεκτικότητα	-.029	-.083	.053	.088
Ανταγωνιστικότητα	-.002	-.099	-.092	-.082
Δυσκολία	.178	.067	-.052	-.063
Συνεκτικότητα	.367*	.376*	.318	.305

\*Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05 (2-tailed).

**Πίνακας 6.** Συντελεστές συσχέτισης Pearson  $r$  στην

Ε' Δημοτικού.

	Γλώσσα	Μαθηματικά	Γεωγραφία	Φυσική
Ικανοποίηση	.114	.339*	.025	.126
Διενεκτικότητα	-.061	-.335	.061	-.100
Ανταγωνιστικότητα	.092	.263*	.133	.153
Δυσκολία	.008	.081	.171	.031
Συνεκτικότητα	.278*	.213	.149	.256*

\*Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05 (2-tailed).

Αναλύοντας τον Πίνακα 5, βλέπουμε ότι σε γενικές γραμμές φαίνεται πως οι παράγοντες ικανοποίησης και συνεκτικότητας παρουσιάζουν θετική συνάφεια με τη βαθμολογία των μαθημάτων, ειδικά στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών. Οι παράγοντες της διενεκτικότητας και της ανταγωνιστικότητας παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με την επίδοση στα τέσσερα μαθήματα. Τέλος, ο παράγοντας δυσκολία, παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών και αρνητική συσχέτιση με τα μαθήματα της γεωγραφίας και της φυσικής. Η τελευταία συσχέτιση, είναι χαμηλής στατιστικής σημασίας στην παρούσα έρευνα. Από τον πίνακα 6, η στατιστικώς σημαντική συσχέτιση που αξίζει να αναφερθεί είναι αυτή των μαθημάτων με την ικανοποίηση και την συνεκτικότητα. Πρόκειται για θετική συσχέτιση. Ο υποπαράγοντας της διενεκτικότητας παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τα περισσότερα μαθήματα.

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για να εξεταστεί αν ο συνδυασμός των παραγόντων του ψυχολογικού κλίματος έχει κάποια προβλεπτική ισχύ για την επίδοση των παιδιών στο μάθημα της γλώσσας. Η ίδια μέθοδος ακολουθήθηκε και για τα υπόλοιπα τρία μαθήματα. Όσον αφορά τα παιδιά που φοιτούν στη Στ' δημοτικού, στο μάθημα της γλώσσας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πέντε παράγοντες του ψυχολογικού κλίματος επιδρούν συνδυαστικά κατά 13,5% στο μάθημα αυτό, δηλαδή η επίδρασή τους εξηγεί μόνο για το 13,5% της διακύμανσης των τιμών του μαθήματος της γλώσσας. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα για το μάθημα των

μαθηματικών, ανέρχονταν στο 14,2% της διακύμανσης. Για το μάθημα της γεωγραφίας οι παράγοντες της ικανοποίησης και της συνεκτικότητας βρέθηκαν να επηρεάζουν κατά 17,5% τη διακύμανση των τιμών στην επίδοση. Το ίδιο συνέβη και για το μάθημα της φυσικής, όπου οι ίδιοι παράγοντες επηρεάζουν κατά 18,5%. Αυτό σημαίνει πως η μεταξύ των ομάδων διακύμανση (των επίδοσεων των παιδιών στα μαθήματα και του ψυχολογικού κλίματος) οφείλεται στην επίδραση των πέντε υποπαραγόντων που εξετάσαμε. Η υπόθεση ότι το ψυχολογικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών γίνεται αποδεκτή, όσον αφορά τα παιδιά που φοιτούν στη Στ' δημοτικού.

Για τα παιδιά που φοιτούν στην Ε' δημοτικού, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πέντε παράγοντες του ψυχολογικού κλίματος επιδρούν συνδυαστικά κατά 10% στο μάθημα της γλώσσας. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα για το μάθημα των μαθηματικών, ανέρχονταν στο 37,2% της διακύμανσης, ενώ για το μάθημα της γεωγραφίας στο 7,8% και της φυσικής στο 11,5%. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι και στις δύο τάξεις υπάρχει συσχέτιση όσον αφορά τη διακύμανση στις τιμές των παραγόντων του ψυχολογικού κλίματος και της επίδοσης στα μαθήματα. Επιπροσθέτως, από τα δεδομένα που αφορούν τα παιδιά της Ε' δημοτικού, συμπεραίνουμε ότι η αρχική υπόθεση γίνεται αποδεκτή. Οι παράγοντες του ψυχολογικού κλίματος που επικρατεί μέσα στην τάξη, επηρεάζουν συνδυαστικά την επίδοση των μαθητών.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μία ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), με σκοπό να βρεθεί αν οι πέντε παράγοντες του ψυχολογικού κλίματος της τάξης επηρεάζουν τις τιμές της επίδοσης των παιδιών στα μαθήματα. Οι μετρήσεις των δεδομένων χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες. Οι βαθμολογίες στο ερωτηματολόγιο «My Class Inventory» που βρίσκονταν στο εύρος από 1 - 5 σχηματίζουν την Ομάδα 1. Αυτή είναι η ομάδα της χαμηλής βαθμολογίας. Στην ομάδα 2 ανήκουν τα άτομα με απαντήσεις από 6 - 10 που βρίσκονται στη μέση. Τέλος, η ομάδα 3, με τις μεγαλύτερες βαθμολογίες, περιλαμβάνει τα σκορ 11 - 15.

Η σημαντικότητα F ελέγχει αν όλο το μοντέλο συνολικά είναι στατιστικά σημαντικό. Για να συμβαίνει αυτό, θα πρέπει η σημαντικότητα F να είναι  $<0,05$ . Από την ανάλυση προκύπτει, ότι η σχέση του παράγοντα της ικανοποίησης με την επίδοση των μαθητών είναι στατιστικώς σημαντική, ειδικά για τα μαθηματικά. Ακόμα, προκύπτει ότι οι σχέσεις των παραγόντων της διενεκτικότητας, της ανταγωνιστικότητας και της δυσκολίας παρουσιάζουν κάποια επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Τέλος, ο παράγοντας της συνεκτικότητας φαίνεται να σχετίζεται με τον μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών, ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας. Στη συνέχεια παραθέτονται κάποιοι πίνακες σε σχέση με τα παραπάνω.

**Πίνακας 7.** ANOVA test για τον έλεγχο επίδρασης του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και στις επιδόσεις στην γλώσσα.

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1.394	5	.279	.575	.719 <sup>a</sup>
	Residual	12.606	26	.485		
	Total	14.000	31			

Εξαρτημένη μεταβλητή: Γλώσσα.

**Πίνακας 8.** ANOVA test για τον έλεγχο επίδρασης του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και στις επιδόσεις στα μαθηματικά.

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4.453	5	.891	3.081	.026 <sup>a</sup>
	Residual	7.516	26	.289		
	Total	11.969	31			

Εξαρτημένη μεταβλητή: Μαθηματικά.

Η επίδραση του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης, στην επίδοση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.

**Πίνακας 9.** ANOVA test για τον έλεγχο επίδρασης του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και στις επιδόσεις στη γεωγραφία.

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1.377	5	.275	.438	.818 <sup>a</sup>
	Residual	16.341	26	.629		
	Total	17.719	31			

Εξαρτημένη μεταβλητή: Γεωγραφία.

**Πίνακας 10.** ANOVA test για τον έλεγχο επίδρασης του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και στις επιδόσεις στη φυσική.

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1.320	5	.264	.674	.647 <sup>a</sup>
	Residual	10.180	26	.392		
	Total	11.500	31			

Εξαρτημένη μεταβλητή: Φυσική.

Για την ανάλυση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε, εφαρμόστηκε πάλι η συσχέτιση Pearson, αυτή τη φορά για να βρεθεί η συσχέτιση των πέντε μεταβλητών του ψυχολογικού κλίματος, μεταξύ τους. Κατά τον Cronbach (1984) το βασικό κριτήριο για την επιλογή μιας κλίμακας, είναι η εγκυρότητά της. Για να έχει μια κλίμακα διακριτική εγκυρότητα θα πρέπει κάθε κατηγορία να μετράει μια και μοναδική διάσταση την οποία δεν μετράει οποιαδήποτε άλλη κατηγορία της κλίμακας. Για την διακριτική εγκυρότητα χρησιμοποιείται η διασυνάφεια των κατηγοριών. Συνήθως δίνεται η μέση συνάφεια μιας κατηγορίας με τις άλλες κατηγορίες της κλίμακας (Fraser and Fisher, 1986). Οι κατηγορίες πρέπει βέβαια να έχουν κάποια διασυνάφεια μεταξύ τους, αυτή όμως μπορεί και πρέπει να μην είναι πολύ υψηλή, αλλά από χαμηλή μέχρι μέτρια, καθώς οι επιμέρους κατηγορίες μετρούν διαφορετικές αν και όχι εντελώς άσχετες μεταξύ τους διαστάσεις (Καρακίτσιος, 2010). Στον παρακάτω Πίνακα 11 φαίνονται οι συσχετίσεις κάθε μιας από τις πέντε μεταβλητές του ψυχολογικού κλίματος με τις υπόλοιπες τέσσερις. Με βάση αυτές τις συσχετίσεις, υπολογίστηκε και η μέση συνάφεια της μιας μεταβλητής με τις άλλες τέσσερις.



**Πίνακας 11.** Συσχετίσεις κάθε μεταβλητής με τις υπόλοιπες.

	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ	ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	1	-.259	-.195	.202	.341
ΔΙΕΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	-.259	1	.212	.032	-.386*
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ	-.195	.212	1	-.125	-.411*
ΔΥΣΚΟΛΙΑ	.202	.032	-.125	1	.306
ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	.341	-.386*	-.411*	.306	1

\*Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05 (2-tailed).

Οι μεταβλητές Ικανοποίηση, Συνεκτικότητα συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους και αρνητικά με τις μεταβλητές της Ανταγωνιστικότητας και της Διενεκτικότητας, ενώ η Δυσκολία παρουσιάζει θετική συσχέτιση με αυτές αλλά και με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές, πλην της Ανταγωνιστικότητας. Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως οι συσχετίσεις που είναι σημαντικές σε επίπεδο 0,05 είναι αυτές ανάμεσα στη συνεκτικότητα - διενεκτικότητα και συνεκτικότητα - ανταγωνιστικότητα.

Στη συνέχεια, γίνεται ο υπολογισμός των μέσων συναφειών των μεταβλητών. Με βάση τα δεδομένα του πίνακα, η μέση συνάφεια για την Ικανοποίηση υπολογίζεται ως  $0,259 + 0,195 + 0,202 + 0,341 / 4 = 0,24$ . Η αντίστοιχη για την Διενεκτικότητα θα είναι:  $0,259 + 0,212 + 0,032 + 0,386 / 4 = 0,22$ . Για την

Ανταγωνιστικότητα η μέση συνάφεια θα είναι:  $0,195 + 0,212 + 0,125 + 0,411 / 4 = 0,23$ . Για την Δυσκολία η μέση συνάφεια θα είναι:  $0,202 + 0,032 + 0,125 + 0,306 / 4 = 0,22$ . Τέλος η μέση συνάφεια για την Συνεκτικότητα θα είναι:  $0,341 + 0,386 + 0,411 + 0,306 / 4 = 0,36$ . Παρατηρούμε ότι οι τιμές είναι χαμηλές και αυτό είναι σύμφωνο με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για την διασυνάφεια.

### 5.1 ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ο σκοπός αυτής της έρευνας, είναι να συγκεκριμενοποιηθεί ο τρόπος με τον οποίο το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. Επιλέχθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου «My Class Inventory» για τη διερεύνηση των πέντε παραγόντων που διαμορφώνουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και της σύνδεσής τους με την επίδοση των μαθητών σε τέσσερα διαφορετικά μαθήματα. Τα μαθήματα αυτά είναι:

- ✓ η Γλώσσα,
- ✓ τα Μαθηματικά,
- ✓ η Φυσική
- ✓ και η Γεωγραφία.

Η επιλογή των συγκεκριμένων μαθημάτων έγινε με σκοπό να καλυφθούν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα που απευθύνονται και σε διαφορετικού τύπου νοημοσύνη.

Συνολικά, η εικόνα του ψυχολογικού κλίματος της Ε' και Στ' τάξης των Δημοτικών σχολείων που εξετάσαμε, εμφανίζεται θετική με υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και συνεκτικότητας, μέση ανταγωνιστικότητα και δυσκολία και συγκριτικά χαμηλότερα επίπεδα διενεκτικότητας.

Ακόμα, η επίδοση των μαθητών βρέθηκε άριστη και στις δύο τάξεις και ιδίως στην Ε' Δημοτικού. Με μία πρώτη ματιά λοιπόν, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι θετικό ψυχολογικό κλίμα και υψηλή επίδοση συνυπάρχουν μέσα στις τάξεις που εξετάσαμε. Το συμπέρασμα ότι το ψυχολογικό κλίμα της τάξης επηρεάζει την επίδοση των μαθητών, συμφωνεί με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, για παράδειγμα η έρευνα της Anderson (1983) που υποστηρίζει ότι το ψυχολογικό κλίμα της τάξης έχει σημαντική επίδραση στη μάθηση και κατά συνέπεια στην επίδοση.

Με σκοπό να ελεγχθεί η βασική μας υπόθεση, πως δηλαδή το ψυχολογικό κλίμα επηρεάζει την σχολική επίδοση, έγινε μία στατιστική ανάλυση συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ κάθε υποκλίμακας του My Class Inventory και κάθε ένα μαθήματος.

Από την παραπάνω ανάλυση βρέθηκε ότι οι παράγοντες της συνεκτικότητας και της ικανοποίησης, επηρεάζουν θετικά την επίδοση αλλά και όσο περισσότερο ικανοποίηση και

συνεκτικότητα επικρατεί μέσα στις σχολικές τάξεις, τόσο μεγαλύτερη είναι και η επίδοση των μαθητών.

Η θετική συσχέτιση που βρέθηκε στην στατιστική ανάλυση σε σχέση με τον παράγοντα της συνεκτικότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης, συμφωνεί με την έρευνα του Moos (1974). Οι Montoya και Brown (1990), επίσης, εξέτασαν αυτήν την υποενότητα του MCI και τα ευρήματά τους αποδεικνύουν ότι η αίσθηση της συνεκτικότητας στο δημοτικό σχολείο και η επίδοση σε σχολικά τεστ έχει σημαντική θετική συσχέτιση (όπως αναφέρεται στην Bennett 2001). Αντίστοιχα και για τον παράγοντα της ικανοποίησης, το συμπέρασμά μας ότι δηλαδή η ικανοποίηση μέσα στην σχολική τάξη σχετίζεται θετικά με την επίδοση επιβεβαιώνεται από προηγούμενες έρευνες όπως είναι αυτές των White (1968) και Fraser και Fisher (1983).

Ο παράγοντας της διενεκτικότητας φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με όλα τα μαθήματα πλην της γεωγραφίας. Δηλαδή, σε γενικές γραμμές, η επίδοση θα είναι χαμηλότερη όταν τα επίπεδα της διενεκτικότητας είναι υψηλά. Σύμφωνα με την έρευνα των Chavez και Cardenas (1980) όσο πιο χαμηλά επίπεδα διενεκτικότητας αντιλαμβάνονται οι μαθητές μέσα στην τάξη, τόσο πιο υψηλή θα είναι και η επίδοση των μαθητών.

Όσον αφορά τον παράγοντα της ανταγωνιστικότητας, έχουμε κάποιες διαφορές ανάμεσα στις δύο τάξεις. Στην Ε' Δημοτικού, ο παράγοντας της ανταγωνιστικότητας, επιδρά θετικά στην επίδοση, ενώ στην Στ' Δημοτικού, αρνητικά.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, όταν στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης επικρατεί ανταγωνιστικότητα ανάμεσα στους μαθητές, τότε αυτή επιδρά αρνητικά στη διαδικασία της μάθησης και κατά συνέπεια στην επίδοση. Όταν καλύπτονται οι ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών, η σχολική τους επίδοση είναι υψηλή, αλλά σε ανταγωνιστικές τάξεις, οι μαθητές δεν μπορούν να αποδώσουν καλά στα μαθήματα (όπως αναφέρεται στην Bennett 2001). Ο Talmage (1982), υποστήριξε πως όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται υψηλή ανταγωνιστικότητα μέσα στην τάξη, οι επιδόσεις των μαθητών είναι χαμηλότερες. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από έρευνα των Fisher και Fraser (1981).

Η αρνητική σχέση που βρέθηκε ανάμεσα στην ανταγωνιστικότητα που επικρατεί στην Στ' Δημοτικού στην παρούσα έρευνα και την σχολική επίδοση συμφωνεί με τις παραπάνω έρευνες. Η θετική σχέση που βρέθηκε ανάμεσα στην ανταγωνιστικότητα και τη σχολική επίδοση στην Ε' δημοτικού δεν συμφωνεί με τη βιβλιογραφία.

Σε σχέση με τα αντικρουόμενα αποτελέσματα για την Ε' δημοτικού, θα μπορούσε να δοθεί η εξήγηση ότι οι ειδικές διαφορές που εμφανίζονται σε επιμέρους διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος, δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά αλληλοεξαρτώμενες και αλληλοπροσδιοριζόμενες με βάση τα ειδικά χαρακτηριστικά κάθε τάξης και τμήματος (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2004). Ακόμα, η διαφορά στο επίπεδο της

ανταγωνιστικότητας ανάμεσα στις δύο τάξεις, ίσως θα μπορούσε να εξηγηθεί από τη διαφορά των απαιτήσεων ανάμεσα στις δύο τάξεις και την αλληλεπίδραση των υποπαραγόντων μεταξύ τους με διαφορετικό τρόπο μέσα σε κάθε τάξη.

Η επίδραση του παράγοντα της δυσκολίας στην επίδοση των μαθητών, σε γενικές γραμμές, φαίνεται να είναι χαμηλής στατιστικής σημασίας και η παρουσία της μέσα στην τάξη κυμάνθηκε σε μέτρια επίπεδα. Η βιβλιογραφία πάνω σε αυτό το θέμα είναι περιορισμένη. Ενώ κάποιες έρευνες υποστήριξαν πως η ακαδημαϊκή δυσκολία είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη (Schunk 1981, Lepper Hodell 1989, όπως αναφέρεται στον Καρακίτσιο 2010), άλλες πρόσθετες έρευνες έδειξαν πως όταν η ακαδημαϊκή δυσκολία ήταν πολύ μεγάλη, η ακαδημαϊκή επίδοση μειώνονταν (Καρακίτσιος 2010).

Συνδυαστικά οι πέντε υποπαραγόντες δεν μπορούν να εξηγήσουν την διασπορά των τιμών της επίδοσης των μαθητών σε μεγάλο βαθμό. Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης, η υψηλότερη συσχέτιση κυμαίνεται στο 37,2% στην Ε' Δημοτικού με το μάθημα των μαθηματικών. Το υπόλοιπο ποσοστό της διασποράς των τιμών θα πρέπει να εξηγηθεί με κάτι διαφορετικό από την συνδυαστική επίδραση των πέντε υποπαραγόντων του ΤΕΤ. Κάποιοι άλλοι παράγοντες, που ίσως επηρεάζουν την διακύμανση των τιμών της σχολικής επίδοσης, μπορεί να είναι:

Η επίδραση του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης, στην επίδοση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.

1. η καινοτομία στη διδασκαλία,
2. η εμπειρία που έχει ο δάσκαλος στη διδασκαλία,
3. η επιλογή της διδακτικής ύλης,
4. το μέγεθος της τάξης,
5. ο χρόνος που διατέθηκε για την συμπλήρωση του τεστ
6. και η σημασία που δόθηκε σε αυτό, καθώς και η τυχόν γνώση που προϋπήρχε πάνω στο θέμα (Bennett, 2001).

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός αυτής της εργασίας, ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο το ψυχολογικό κλίμα της τάξης επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, μετρήθηκε με τη χρήση του TET λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες της ικανοποίησης, συνεκτικότητας, διενεκτικότητας, ανταγωνιστικότητας και δυσκολίας. Η σχολική επίδοση των μαθητών, αξιολογήθηκε από τους δασκάλους και μετρήθηκε από την βαθμολογία τους σε τέσσερα διαφορετικά μαθήματα: γλώσσα, μαθηματικά, φυσική, γεωγραφία.

Η στατιστική ανάλυση, έδειξε μία σημαντική σχέση ανάμεσα στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης και την σχολική επίδοση. Το παραπάνω συμπέρασμα της παρούσας έρευνας φαίνεται πως σε γενικές γραμμές βρίσκεται σε συμφωνία και επιβεβαίωση των συμπερασμάτων προηγούμενων μελετών του ψυχολογικού κλίματος της τάξης σε σχέση με την επίδοση. Ακόμα, η αρχική υπόθεση ότι το ψυχολογικό κλίμα της τάξης επηρεάζει την σχολική επίδοση γίνεται αποδεκτή.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σε τάξεις με υψηλά επίπεδα διενεκτικότητας, η σχολική επίδοση μειώνεται. Το ίδιο συμβαίνει και με τον παράγοντα της ανταγωνιστικότητας. Όταν η ανταγωνιστικότητα ανάμεσα στους μαθητές γίνεται μεγάλη, η λειτουργία της μάθησης παρεμποδίζεται.



Οι δάσκαλοι θα πρέπει να έχουν το νου τους και να παρατηρούν το μέγεθος της διενεκτικότητας και ανταγωνιστικότητας που επικρατεί μέσα στην τάξη. Θα πρέπει επίσης να προσέχουν και να γνωρίζουν τα αρνητικά αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρουν οι παράγοντες αυτοί στη σχολική μάθηση. Είναι υποχρέωση των δασκάλων να προσπαθούν να διατηρούν ένα συνεκτικό και ικανοποιητικό κλίμα μέσα στην τάξη, μην επιτρέποντας εντάσεις και εχθρότητες να παρεμβάλλονται και να παρεμποδίζουν τον ιερό σκοπό της μάθησης. Η ένταση μέσα στην τάξη, μπορεί να βρίσκεται ανάμεσα στην σχέση του δασκάλου με μαθητές/μαθητή, των μαθητών με τον δάσκαλο ή των μαθητών μεταξύ τους. Ο δάσκαλος, πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίσει αυτή την ένταση και να εξομαλύνει την κατάσταση μέσα στην τάξη, καθώς και να είναι ενήμερος για την ακαδημαϊκή επίδοση του κάθε μαθητή. Πρέπει να παρέχει κίνητρα μάθησης μέσα στην τάξη, αλλά όχι σε τέτοιο βαθμό που να προκαλεί την ανταγωνιστικότητα και τη δυσκολία ανάμεσα στους μαθητές αποθαρρύνοντάς τους.

Ανάμεσα στους πέντε υποπαράγοντες του ΤΕΤ βρέθηκε θετική και αρνητική συσχέτιση και χαμηλή διασυνάφεια, γεγονός που ενισχύει την διακριτική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου και κατά συνέπεια των αποτελεσμάτων της έρευνας. Οι παράγοντες ικανοποίηση και συνεκτικότητα, παρουσίασαν θετική συνάφεια με τη βαθμολογία των μαθημάτων, ειδικά στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών, ενώ οι παράγοντες της διενεκτικότητας και της ανταγωνιστικότητας αρνητική συσχέτιση. Τέλος, ο

παράγοντας δυσκολία βρέθηκε πως είναι χαμηλής στατιστικής σημασίας.

Φαίνεται ακόμα, πως ενώ τα περισσότερα συμπεράσματα σε αυτήν την έρευνα συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η συνδυαστική επίδραση των υποπαραγόντων που εξετάσαμε δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερη από 37,2%. Μία ακόμη εξήγηση του θέματος αυτού δίνεται στην διδακτορική διατριβή της Bennett (2001) όπου αναφέρεται σε μία έρευνα του Center for Research on the Context of Secondary School Teaching (Phelan, Davidson, & Hanh, 1992). Οι Phelan, Davidson, & Hanh, (1992) στο κέντρο αυτό, εξέτασαν 54 μαθητές, κυρίως της πρώτης τάξης του λυκείου, και παρακολούθησαν την πρόοδό τους, για το χρονικό διάστημα των δύο ετών.

Η ερευνητική ομάδα πραγματοποίησε συνεντεύξεις, παρατηρούσε το μάθημα μέσα στην τάξη και διάβαζε τα αρχεία των μαθητών. Η ερευνητική τους προσπάθεια κατέδειξε, πως οι μαθητές με υψηλή επίδοση στα μαθήματα, είχαν εσωτερικεύσει τον στόχο της ακαδημαϊκής επιτυχίας τόσο βαθιά μέσα τους που αγνοούσαν, εκλογίκευαν ή αδιαφορούσαν για τις συνθήκες μέσα στην τάξη, ακόμα και όταν αυτές δεν ήταν οι ιδανικές.

Η προσπάθεια λοιπόν των μαθητών να πετύχουν τον στόχο τους, ήταν περισσότερο ισχυρή από κάθε είδους ενόχληση που μπορεί να ένιωθαν μέσα στην τάξη. Με τον ίδιο τρόπο, ίσως οι αριστούχοι μαθητές του δείγματος της παρούσας έρευνας, δεν επηρεάστηκαν τόσο από το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, αλλά

πιθανόν η καλή τους επίδοση να ήταν αποτέλεσμα ενός εσωτερικεύμενου στόχου ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Μερικοί ερευνητές αμφιβάλλουν εξ' ολοκλήρου για την αξιοπιστία ολόκληρης της θεωρίας του ψυχολογικού κλίματος και της επίδρασής του στη μάθηση και τη σχολική επίδοση. Οι Lee και συνεργάτες (1991), τόνισαν πως πολλές από τις έρευνες που έχουν γίνει πάνω στο θέμα αυτό είναι αβάσιμες. Ο Anderson (1982) έγραψε επίσης μία μακροσκελή κριτική πάνω στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Υποστήριξε πως μερικές από αυτές τις έρευνες, έχουν στηριχτεί σε αιτιώδεις σχέσεις, σε πρόχειρα ερευνητικά σχέδια ή στατιστικά λάθη που αρκετές φορές οδηγούν στην παρερμηνευση των δεδομένων (όπως αναφέρεται στη Bennett, 2001).

Όσον αφορά στο δείγμα μας, το οποίο είναι το λεγόμενο «βολικό», δεν μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματά μας συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες. Θα ήταν προτιμώμενο στο μέλλον να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος και περισσότερο τυχαία δειγματοληψία που θα πρόσφερε μεγαλύτερο εύρος δεδομένων και τιμών.

Επίσης, από τη σύντομη περιήγησή μας στην πορεία της έρευνας, διαπιστώνουμε μεγάλο ενδιαφέρον για το ψυχολογικό κλίμα όσον αφορά την ξένη βιβλιογραφία. Τόσο ο όγκος των ερευνών όσο και η θεματική τους, κρίνονται απολύτως επαρκή για τη διερεύνηση του θέματος σε βάθος. Δυστυχώς όμως, στον

ελληνικό χώρο δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες και δεν έχουν διερευνηθεί σημαντικές και ποικίλες πλευρές του θέματος. Προτείνεται λοιπόν, ξανά, η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα. Ακόμα, σημαντικά βήματα πρέπει να γίνουν τόσο στο εξωτερικό όσο και στη Ελλάδα για την εμπειρική εφαρμογή των αποτελεσμάτων της έρευνας με στόχο την πρόοδο των μαθητών και την βελτίωση των σχολείων.

Επίσης, από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, προκύπτει η ανάγκη περισσότερων μελετών συσχέτισης των παραμέτρων του ψυχολογικού κλίματος με εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες του συστήματος της σχολικής μονάδας. Κάτι τέτοιο, αυτόματα προκρίνει την ανάγκη επέκτασης των μελλοντικών διερευνήσεων με τη χρήση περισσότερο πολύπλοκης μεθοδολογίας και σχεδιασμού υποθετικών μοντέλων επεξήγησης των παρατηρούμενων διακυμάνσεων των επιμέρους διαστάσεων του ψυχολογικού κλίματος και των συσχετίσεων τους με παράγοντες που μετρούν τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Στις μελλοντικές έρευνες, προτείνεται η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων επιμόρφωσης, για την βελτίωση των συναισθηματικών ικανοτήτων των καθηγητών και την αξιολόγηση της επίδρασής τους στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές τους και της ποιότητας του κλίματος της τάξης πριν και μετά την παρέμβαση.

Ακόμα, θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθούν κάποιες έρευνες πάνω στο ψυχολογικό κλίμα και την σχέση του με τη

σχολική επίδοση που θα είναι μακροχρόνιες. Πιθανόν, η μέτρηση του ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη που γίνεται μία φορά, στα γρήγορα, όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν, να μην είναι αρκετά αξιόπιστη ώστε να χρησιμοποιηθεί για να συσχετιστεί με τη σχολική επίδοση. Μετρήσεις του ψυχολογικού κλίματος πριν και μετά της έρευνας θα συνέβαλε αρκετά στην αύξηση της αξιοπιστίας μελλοντικών ερευνών καθώς και η χρήση περισσότερων τρόπων μέτρησης του ψυχολογικού κλίματος πέρα από το «Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου».

Περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη για να διευκρινιστεί αν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, είναι το ίδιο με το προτιμώμενο κλίμα της τάξης από τους μαθητές. Για αυτό το σκοπό, η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων επιπρόσθετα από τα ποσοτικά δεδομένα θα ήταν χρήσιμη. Ακόμα, όσον αφορά την στατιστική ανάλυση, η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση και η ανάλυση διασποράς, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα στις έρευνες, γιατί η χρήση μόνο της μίας ή της άλλης πιθανόν να παραποιεί τα αποτελέσματα.

Συμπερασματικά, το κλίμα της τάξης είναι σημαντικό χαρακτηριστικό της εσωτερικής ζωής του σχολείου και ένας παράγοντας που συμβάλλει τα μέγιστα στη διαμόρφωση του αποτελεσματικού σχολείου. Το θετικό κλίμα, έχει θετική επίδραση, τόσο στη μάθηση όσο και στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και αυτό έχει ως αποτέλεσμα, την αύξηση, τόσο της παραγωγικότητας όσο και της αποτελεσματικότητας του σχολείου

(Καρακίτσιος, 2010). Η ικανοποίηση και η συνεκτικότητα, είναι στοιχεία που ενοποιούν την τάξη και συγκεντρώνουν τους μαθητές προς τον ίδιο στόχο, αυτό της μάθησης. Οι δάσκαλοι, θα πρέπει να ψάχνουν, να βρίσκουν και να σχεδιάζουν δραστηριότητες μέσα στην τάξη, οι οποίες θα μπορούν να συμβάλουν στο αίσθημα του «ανήκειν» και της ικανοποίησης που οδηγεί σε ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα για τους μαθητές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Αθανασούλα – Ρέππα. Α., (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β΄, Πάτρα, Ε.Α.Π.
2. Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ, (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
3. Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Το Ψυχολογικό Κλίμα της Σχολικής τάξης στο Δημοτικό Σχολείο. Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου: Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης, Α' Τόμος*. Αθήνα, 26-28 Νοεμβρίου 2004.
4. Γερμανός, Δ., (2002). *Οι τοίχοι της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
5. Γερμανός, Δ., (2003). *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.
6. Γουρναρόπουλος, Γ., (2007). *Η Συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα

Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

7. Δημητρόπουλος, Γ., (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
8. Ζαβλανός Μ., (2005). Οργανισμοί μάθησης. Το μετασχηματισμένο σύγχρονο μοντέλο διοίκησης και οργάνωσης των οργανισμών, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 33.
9. Καβούρη, Π., (1998). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας σχολικής μονάδας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181- 201.
10. Καρακίτσιος, Ε., (2010). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Ελλάδας*. Διπλωματική εργασία, διαθέσιμο από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
11. Καψάλης, Α., Μούσιου, Ο. και Νημά, Ε. (1997). *Το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Ελλάδας*. Λευκωσία: Κυπριακή Παιδαγωγική Επιθεώρηση.
12. Ματσαγγούρας, Η. Γ., (1987). *Το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης*. Μια έρευνα για το Δημοτικό Σχολείο, *Νέα Παιδεία*, 44, 106-118.



13. Ματσαγγούρας, Η., (2000). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, (Β' Έκδοση Βελτιωμένη). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
14. Ματσαγγούρας, Η. Γ., (2004) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
15. Ματσαγγούρας, Η., Βούλγαρης, Σ., (2006). Το Ψυχολογικό Κλίμα της Σχολικής Τάξης στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο συλλογικό τόμο προς τιμήν του Εξαρχάκου, Θ. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
16. Ματσαγγούρας, Η., & Βούλγαρης, Ν., (2004). *Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Αναγνώριση.
17. Μέλλον, Ρ., (1998). *Ψυχοδιαγνωστικές Μέθοδοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
18. Παρασκευόπουλος, Ν., (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος 1, Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
19. Παρασκευόπουλος, Ν., (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος 2, Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
20. Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.

21. Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
22. Πέτσος, Κ., (2011). *Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης.* Μεταπτυχιακή διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
23. Σαΐτης, Χ., (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, (Β' έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
24. Σαΐτης, Χ., (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
25. Συγκολλίτου, Ε., (1991). *Ψυχολογική εξέταση παιδιών.* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
26. Συγκολλίτου, Ε., (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
27. Συγκολλίτου, Ε. (2004-2005). *Σχολική ψυχολογία και συμβουλευτική.* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
28. Τσουκαλά, Κ., (2000). *Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική.* Β' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Anderson, C., S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
2. Anderson, J., (1983). *The Architecture of Cognition*. Harvart University Press. Cambridge.
3. Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning Environments: Manual for learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI) (third vision)*, Western Australian Institute of Technology, Perth.
4. Baralis, C. L. (2009). *The long-term effects of a K-5 dual language program on middle school student achievement and biculturalism*. Unpublished doctoral dissertation. Hempstead, NY.
5. Battistich, V., and Horn, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87 (12), 1997-2001.
6. Bennett, J., (2001). The relationship between classroom climate and student achievement. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Τόπος: University of North Texas.

7. Benner, A.D., Graham, S., & Mistry, R.S. (2008). Discerning individual and conjoint effects of ecological structures and processes on adolescents educational outcomes. *Developmental Psychology*, 44, 840-854.
8. Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15 (2), 301- 318.
9. Chavez, R. Ch. & Cardenas, M. (1980). The affective dimension in bilingual/bicultural education: What's the status? In R. V. Padilla (Ed.), *Ethnoperspectives in bilingual education research, 1979-1980: Theory in bilingual education*, Proceedings. Ypsilanti: Eastern Michigan University.
10. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education (5<sup>th</sup> ed.)*. London: RoutledgeFalmer.
11. Cronbach, L. J., (1984): *Essentials of psychological testing*. (4<sup>th</sup> ed). New York, Harper & Row.
12. Fisher, D.L. & Fraser, B.J. (1981). Validity and use of My Class Inventory. *Science Education*, 65, 14–156.
13. Fraser, B. J., & Fisher, D. L., (1983). *Development and validation of short forms of some instruments measuring*

*student perceptions of actual and preferred classroom learning environment.* Science Education, 67: 115-131.

14. Fraser, B. J. and Fisher, D. L. (1986): Using Short Forms of Classroom Climate Instruments to Assess and Improve Classroom Psychosocial Environment. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (5), 387-413.
15. Fraser, B. J., Anderson, G. J. and Walberg, H. J. (1991): *Assessment of Learning*
16. Garvin, D. A., (1991). How the Baldrige Award Really Works, Harvard Business Review, pp. 80 – 95,
17. Leone, S., (2009). *The relationship between classroom climate variables and student achievement*, Διδακτορική Διατριβή, Κρατικό Πανεπιστήμιο Bowling Green.
18. Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organisation on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190-208.
19. Lewin, K., (1936). *Principals of topological psychology*. New York: Ronald Press Co.
20. Lepper, R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on*

*motivation in education*, 3, 73-105, San Diego: Academic Press.

21. McAndrew, T., (1993). *Environmental Psychology*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
22. Mc Partland, J. M., & Mc Dill, E. L. (1977). *Violence in schools: perspectives, programs, and positions*. Lexington, Mass, Lexington Books.
23. Maiden, J., (1998). Cost, Design and Climate: Building a Learning Environment. *School Business Affairs*, 64 (1), 40-44.
24. Moos, H., (1974). *Classroom environment scale manual: Second edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
25. Montoya, A., & Brown, N., (1990). *Perceptions of school climate and student achievement in middle and elementary school*. ERIC Research Report. Washington, D.C.: U.S. Office of Education, Government Printing Office.
26. Murray, H., (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
27. Phelan., Patricia & Davidson, Hanh C., (1992). speaking up: students' perspectives on school. *Phi Delta Kappan*, 73 (9), 695-699.

28. Pace, C. R., and Stern, G. (1958). An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. *Journal of Educational Psychology*, 49(5) , 269-277.
29. Roueche, E. J., & Baker, G. A., (1986). *Profiling excellence in America's schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.
30. Rivlin, L.G., Rothenberg, M. (1976). The use of space in open classrooms. In Proshansky, H.M., Ittelson, W.H., Rivlin, L.G. (Eds.). *Environmental Psychology: People and Their Physical Settings*, pp. 479–489. New York: Holt, Rinehart & Winston.
31. Shapiro J., (1993). *Composition Operators and Classical Function Theory*, Springer, New York.
32. Stern, G. G. (1970). *People in context. Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: Wiley.
33. Schunk, D. H., (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93-105.
34. Stewart, E. B., (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and

- parental involvement: The influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179–204.
35. Stronge, J. H., (2007). *Qualities of Effective Teachers* (2<sup>nd</sup> ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
36. Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. R. Tagiuri & G. Litwig (Eds), *Organisational Climate. Explorations of a concept*, pp. 11-32. Cambridge, MA: Harvard University Press.
37. Talmage, H., (1982). Evaluation of Programs, στο *Encyclopedia of Educational Research*. Νέα Υόρκη και Λονδίνο, 5, 592-611.
38. Vieno A., Santinello M., Pastore M., & Perkins D., D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *American Journal Community Psychology*, 39, 177–190.
39. Vacha, T., (1998). Reliability generalization: Exploring variance in measurement error affecting score reliability across studies. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 6-20.



40. Weinstein, C.S., & David, T.G. (Eds.) (1987). *Spaces for Children: The Built Environment and Child Development*. New York: Plenum.
41. White, C. S. (1968). Relationships between assertiveness, Machiavellianism, and interviewing success in a screening interview. *Psychological Reports*, 73, 1209-1210.
42. Wolfe. M., & Rivlin. L., (1987). The institutions in children's lives. Published in Weinstein. *Spaces for children: The build environment and child development*. New York: Plenum press, 89-116.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα που θα σας δοθεί, δεν έχει σχέση με τις επιδόσεις και τους σχολικούς βαθμούς σας αλλά είναι μια έρευνα που κάνουμε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Θα χρειαστούμε περίπου είκοσι λεπτά για τη διεκπεραίωση της.

Το ερωτηματολόγιο αυτό θέλει τη δική σας γνώμη, για τη ζωή σας μέσα στη σχολική τάξη. Λέγοντας τη λέξη " τάξη " δεν εννοούμε τη σχολική αίθουσα αλλά ολόκληρη την ομάδα των μαθητών και του δασκάλου που εργάζονται μέσα σ' αυτήν.

Στο φυλλάδιο θα συμπληρώσετε αρχικά τα προσπατούμενα στοιχεία. Στη συνέχεια παρατηρούμε ότι υπάρχουν είκοσιπέντε προτάσεις. Θα διαβάζετε κάθε μια από τις προτάσεις προσεκτικά και θα κυκλώνετε κάθε φορά το **Σ**, αν συμφωνείτε με το περιεχόμενο της πρότασης ή το **Δ**, αν διαφωνείτε με αυτό.

Το ερωτηματολόγιο θα πρέπει να το συμπληρώσει ο καθένας μόνος του, χωρίς να μιλάτε και χωρίς να διακόπτετε τους συμμαθητές σας.

Ας κάνουμε όλοι μαζί ένα παράδειγμα που δεν είναι μέσα στο ερωτηματολόγιο:

" Όλα τα παιδιά της τάξης μου χαίρονται που έρχονται στο σχολείο"

κυκλώνω το **Σ** (Συμφωνώ), αν πράγματι όλα τα παιδιά χαίρονται,

κυκλώνω το **Δ** (Διαφωνώ), αν έστω και ένα παιδί δεν χαίρεται.

Θα θέλατε και εσείς ως ομάδα να φτιάξετε ένα αντίστοιχο παράδειγμα στο οποίο θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε κυκλώνοντας μόνο το **Σ** ή το **Δ**:

Ας πιάσουμε όλοι λοιπόν στα χέρια μας "το ερωτηματολόγιο της τάξης μας" και ας αρχίσουμε τη διαδικασία συμπλήρωσής του.

### Το ερωτηματολόγιο της τάξης μου

Όνοματεπώνυμο μαθητή:.....

Σχολείο:..... Τάξη:.....

Νομός:..... Ηλικία:.....

Διάβασε προσεκτικά κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις και κύκλωσε κάθε φορά:

το **Σ**, αν συμφωνείς με το περιεχόμενο της πρότασης και

το **Δ**, αν διαφωνείς με αυτό.

1	Το μάθημα περνάει ευχάριστα	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
2	Τα παιδιά τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
3	Στα διαλείμματα οι μαθητές παίζουν ανταγωνιστικά παιχνίδια και όχι συνεργατικά	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
4	Τα μαθήματα και οι ασκήσεις που κάνουμε είναι εύκολες	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
5	Οι περισσότεροι συμμαθητές μου είναι φίλοι μου	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
6	Οι περισσότεροι δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
7	Μερικοί συμμαθητές μου δεν είναι καλά παιδιά	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
8	Οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν τους άλλους στα μαθήματα	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
9	Οι ασκήσεις που κάνουμε είναι δύσκολες και χρειαζόμαστε τη βοήθεια του δασκάλου	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
10	Μερικά παιδιά δεν είναι φίλοι μου	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
11	Η φετινή τάξη μας αρέσει	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
12	Στους περισσότερους συμμαθητές μου αρέσουν οι τσακωμοί	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
13	Στους περισσότερους φαίνεται, όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
14	Οι περισσότερες ασκήσεις μας δυσκολεύουν	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
15	Τα περισσότερα παιδιά είμαστε καλοί φίλοι μεταξύ μας	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
16	Στους περισσότερους δεν αρέσει η τάξη μας	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
17	Οι περισσότεροι θυμώνουν όταν δεν γίνεται πάντα το δικό τους	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
18	Οι περισσότεροι προσπαθούν πάντα να ξεπεράσουν τους άλλους	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
19	Τα μαθήματα και οι ασκήσεις, που κάνουμε, είναι πολύ εύκολες	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
20	Οι συμμαθητές μου συμπαθιούνται μεταξύ τους	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
21	Η τάξη μας είναι ευχάριστη	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
22	Οι συμμαθητές μου τσακώνονται συχνά	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
23	Οι περισσότεροι θέλουν πάντα να πρωτεύουν	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
24	Οι ασκήσεις που κάνουμε είναι εύκολες και δε χρειάζεται να μας βοηθάει ο δάσκαλος	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>
25	Οι μαθητές της τάξης αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι	<b>Σ</b>	<b>Δ</b>



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110467