

Μαίη Κοκκίδου, MEd, PhD

Αναζητώντας το ιδανικό σχολείο και τον ιδανικό δάσκαλο μέσα από τη φωνή των παιδιών: μία έρευνα πεδίου¹

Εισαγωγή

Όλοι αναζητούν τρόπους ώστε οι μαθητές² να γίνουν πιο υπεύθυνοι: υπεύθυνοι για τη μάθησή τους, για την πρόδό τους, για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, με τους διδάσκοντες και τους γονείς τους, υπεύθυνοι για τη διατήρηση ενός θετικού κλίματος στο σχολείο. Οι απόψεις και οι στάσεις των μαθητών για τη σχολική ρουτίνα και το δάσκαλο, για τις κοινωνικές τους σχέσεις στο σχολείο έχουν αντίκτυπο στο βαθμό ανάπτυξης της υπευθυνότητάς τους, στις επιδόσεις τους και στις συμπεριφορές τους. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τη μαθητοκεντρική φιλοσοφία, είναι επιβεβλημένο να προσφέρουμε στους μαθητές ευκαιρίες να εκφράσουν τις απόψεις τους και να τους εξασφαλίσουμε δικαίωμα για επιλογή αναφορικά με το περιεχόμενο και τους τρόπους μάθησης (O'Neill & McMahon, 2005).

Κάθε άποψη μορφοποιείται από τον τρόπο που οι μαθητές ερμηνεύουν τη θέση τους και το ρόλο τους στο σχολικό περιβάλλον και, με τη σειρά της, επηρεάζει τις αντιδράσεις τους στη σχολική καθημερινότητα και ορίζει την αντίδραση σε αυτό. Ο Fraser (1998, σελ.8) όρισε το σχολικό περιβάλλον ως τις κοινές αντιλήψεις των μαθητών και των δασκάλων για το σχολείο. Γενικά, πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές του πεδίου συμφωνούν ότι το κλίμα του σχολείου αντανακλά τις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολείο ως χώρο μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Anderson, 1982· Freiberg, 1998· Libbey, 2004).

Οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αξιολογούν το σχολικό-κοινωνικό περιβάλλον. Η καθημερινότητά τους στο χώρο του σχολείου τους δίνει πολλά ερεθίσματα και τους επιτρέπει να προχωρήσουν σε κρίσεις και να διαμορφώσουν συγκεκριμένες απόψεις για τη σχολική πραγματικότητα που είναι πιο πολύτιμες και πιο εύστοχες ακόμα και από αυτές ενός έμπειρου εξωτερικού παρατηρητή (Walberg, 1981 και 1984· Fraser & Walberg, 1991· Fraser, 1994). Ακόμα, έχει επιβεβαιωθεί πως οι απόψεις των μαθητών για το σχολείο και το δάσκαλο αποτελούν σημαντικές μεταβλητές στη μελέτη των αξόνων που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και την ατμόσφαιρα στο σχολείο (Walberg, 1991).

Η διδακτική ατμόσφαιρα αφορά στις διαθέσεις και τη ροή των διαδικασιών μέσα στη σχολική τάξη. Η ατμόσφαιρα επηρεάζει το ενδιαφέρον των μαθητών και το βαθμό προσοχής και συγκέντρωσης. Η θετική ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζεται ως μη-απειλητική, μη-ανταγωνιστική, φιλική, προσφέρει κατάλληλα ερεθίσματα και προκλήσεις ενώ δείκτης αναγνώρισης είναι η χαρά και η καλή διάθεση των μαθητών. Δηλαδή, οι απόψεις των μαθητών μάς πληροφορούν για την ατμόσφαιρα στην τάξη και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τις λαμβάνουν υπόψη τους και να αναπροσαρμόζουν τις πρακτικές τους τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο για να εξασφαλίσουν την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών (Fauziah & Jamaluddin, 2009). Ο Carl Rogers (1983) επισήμανε την αξία της γνώσης των αντιλήψεων των μαθητών και προέτρεψε τους σχεδιαστές των εκπαιδευτικών πολιτικών και των αναλυτικών προγραμμάτων να τις λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους, θέση την οποία τονίζουν και άλλοι ερευνητές και θεωρητικοί του πεδίου (Donnelly & Fitzmaurice, 2005· Toohey, 2000). Ακόμα, οι ερευνητές που μελετούν το κλίμα της τάξης και την ατμόσφαιρα του σχολείου (π.χ., Fraser, 1994· Koul & Fisher, 2006) έχουν αναδείξει τις απόψεις των μαθητών ως την πλέον σημαντική πηγή για συλλογή δεδομένων και επιβεβαιώνουν ότι οι αντιλήψεις τους διαφωτίζουν εκ νέου το πεδίο και καταδεικνύουν τη σημασία παραγόντων

1 Αυτή η εργασία ακολούθησε το σύστημα παραπομπών και βιβλιογραφίας της 6ης έκδοσης του *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

2 Στην εν λόγω εργασία, με τον όρο *μαθητές* η ερευνήτρια αναφέρεται στους μαθητές και τις μαθήτριες. Ανάλογα με τους όρους *δάσκαλος* ή *εκπαιδευτικός* αναφέρεται στο δάσκαλο και τη δασκάλα και, αντίστοιχα, στον/στην εκπαιδευτικό

που παλαιότερα δεν είχαν τύχει ιδιαίτερης προσοχής. Ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες ξεχωρίζει η σχέση των μαθητών με το δάσκαλο σε προσωπικό επίπεδο, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και οι τρόποι διεξαγωγής του μαθήματος.

Παρόλο που έχουν διεξαχθεί κάποιες έρευνες που μελετούν τις απόψεις των μαθητών για το σχολείο, οι περισσότερες από αυτές συνδέουν τα αποτελέσματα με τις επιδόσεις των μαθητών και αφορούν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ενώ είναι ελάχιστες οι έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Koul & Fisher, 2006). Συνολικά, ο στοχασμός των μαθητών επί των εμπειριών τους στο σχολείο (διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης, σχέσεις με συνομηλίκους και διδάσκοντες) έχει τα χαρακτηριστικά της μεταγνώσης και μπορεί να συμβάλει σημαντικό ρόλο στην αναδιαμόρφωση των συνθηκών διδασκαλίας-μάθησης (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983· Schunk, 1992).

Η προβληματική της έρευνας – Δείγμα και Μεθοδολογία της έρευνας

Σε ποιο βαθμό γνωρίζουμε τις απόψεις των μαθητών για το σχολείο και το δάσκαλο; Τις λαμβάνουμε υπόψη μας για να βελτιώσουμε την καθημερινότητα των μαθητών στο σχολείο και τις πρακτικές της διδασκαλίας-μάθησης; Αυτά τα ερωτήματα ήταν η αφορμή για να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών Δημοτικού σχολείου αναφορικά με το σχολείο και το δάσκαλο και να συλλέξουμε τις απόψεις αναφορικά με το ιδανικό σχολείο και τον ιδανικό δάσκαλο.³

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων μαθητών δημοτικού σχολείου, σχετικά με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε η συλλογή και η μελέτη των απόψεων μαθητών αναφορικά με το σχολείο που φοιτούν και με τους διδάσκοντες αλλά και των προτάσεών τους αναφορικά με το ιδανικό σχολείο και τον ιδανικό δάσκαλο.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του σχολικού έτους 2009-2010 σε δημόσια σχολεία της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας. Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από τα κείμενα εκατόν ενενήντα (190) μαθητών, από τη Β' έως και την ΣΤ' Δημοτικού, από τρία Δημοτικά σχολεία: ένα σχολείο από αστική περιοχή, ένα από ημιαστική και ένα από αγροτική περιοχή. Οι μαθητές από την αστική περιοχή ήταν 54, αυτοί της ημιαστικής ήταν 82 και αυτοί της αγροτικής περιοχής ήταν 54. Από το σύνολο των μαθητών, 94 ήταν αγόρια και 96 κορίτσια. Ο αποκλεισμός των μαθητών της πρώτης δημοτικού από την έρευνα αποφασίστηκε λόγω της δυσκολίας τους να εκφράσουν γραπτώς τις απόψεις τους.

Για τη συλλογή των δεδομένων συντάχθηκε μια ομάδα ανοιχτών ερωτήσεων τις οποίες απευθύνουμε στους 190 μαθητές. Συγκεκριμένα, τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία δόθηκαν στους μαθητές ήταν: «τι μου αρέσει στο σχολείο», «τι δεν μου αρέσει στο σχολείο», «πώς θα ήθελα να ήταν το σχολείο» και «πώς θα ήθελα να ήταν οι δάσκαλοι». Ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν γραπτώς στα ερευνητικά ερωτήματα χωρίς να τους έχουν δοθεί προηγουμένως επεξηγήσεις από τους ερευνητές ή τους διδάσκοντες, ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν θα έχουν επηρεαστεί από κάποια συζήτηση.

Για την επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Δεν προκαθορίστηκαν οι κατηγορίες αλλά προέκυψαν από την εξέταση και ερμηνεία των δεδομένων σε ισότιμη βάση και ανεξάρτητα από τη συχνότητά τους (Mayring, 2000· Cohen & Manion, 1994). Δηλαδή, από τη μελέτη των κειμένων διαπιστώθηκαν πολλά κοινά χαρακτηριστικά στις απαντήσεις των μαθητών που οδήγησαν στη δόμηση των θεματικών κατηγοριών. Τέλος, ελέγχθηκε αν όλα τα δεδομένα είχαν ενταχθεί σε κάποια κατηγορία. Η επεξεργασία των δεδομένων στο πλαίσιο της ποσοτικής ανάλυσης, δηλαδή η συχνότητα εμφάνισης κάθε πληροφορίας, έγινε μέσα από το πρόγραμμα Excel.

3 Στην διεξαγωγή της έρευνας συνεργάστηκαν οι: Παναγιώτα Χατζηκαμάρη (εκπαιδευτικός), Ελένη Ζησοπούλου (εκπαιδευτικός), Γεωργία Γκανά (εκπαιδευτικός μουσικής), Κυριακή Στούμπου (εκπαιδευτικός) και Αναστασία Σολαχίδου (εκπαιδευτικός).

Για τη μελέτη του κειμένου, χρησιμοποιήθηκε το παράδειγμα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Λόγω της φύσης της έρευνας, επιλέχθηκε η δόμηση περιεχομένου, κατά την οποία επιχειρείται ο εντοπισμός στο υπό έρευνα υλικό συγκεκριμένων θεμάτων, περιεχομένων και όψεων και η σύνοσή τους, με αποτέλεσμα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν να μετατραπούν σε Κριτήρια Αξιολογικής Ανάλυσης του συγκεκριμένου περιεχομένου.

Αποτελέσματα της έρευνας

Από την εξαντλητική μελέτη και καταγραφή των δεδομένων προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες με τις υποκατηγορίες τους ως εξής: στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τις ερωτήσεις «τι μου αρέσει στο σχολείο», «τι δεν μου αρέσει στο σχολείο» και «πώς θα ήθελα να είναι το σχολείο» από την ανάλυση περιεχομένου εντοπίστηκαν οι εξής κατηγορίες: 1) Χώρος-υποδομές 2) Πρόγραμμα-Σχολική Ζωή 3) Κοινωνική ζωή και συναισθήματα. Στην κατηγορία «Χώρος-υποδομές» εντοπίστηκαν οι υποκατηγορίες *κτήριο, εγκαταστάσεις, υλικοτεχνικός εξοπλισμός και αυλή* ενώ όταν οι μαθητές αναφέρθηκαν σε όλα όσα δεν τους αρέσουν στο σχολείο οι υποκατηγορίες που διακρίνονται είναι *καθαριότητα, ελλιπής εξοπλισμός, ελλιπής συντήρηση, κτήριο και αυλή*. Στην κατηγορία «Πρόγραμμα-Σχολική ζωή» και στην ερώτηση «τι μου αρέσει στο σχολείο» εντοπίστηκαν οι υποκατηγορίες *μαθήματα, διάλειμμα, τρόποι μάθησης, δραστηριότητες εντός μαθήματος, δραστηριότητες εκτός μαθήματος, μάθηση, αριθμός μαθητών και ολοήμερο σχολείο* ενώ στην ερώτηση «τι δεν μου αρέσει στο σχολείο» οι υποκατηγορίες που διακρίνονται είναι *μαθήματα, τρόποι μάθησης, ωρολόγιο πρόγραμμα, ολοήμερο σχολείο και σχολικές δραστηριότητες*. Τέλος, στην ερώτηση «τι μου αρέσει στο σχολείο» στην κατηγορία «Κοινωνική Ζωή και συναισθήματα» εντοπίστηκαν οι υποκατηγορίες *συμπεριφορές, παίζω με τους φίλους μου, δάσκαλος και προσωπική ευχαρίστηση* ενώ στην ερώτηση «τι δεν μου αρέσει στο σχολείο» οι υποκατηγορίες είναι *συμπεριφορές των δασκάλων, διαπροσωπικές σχέσεις, ασφάλεια, κανόνες, κλίμα*.

Ειδικότερα, στην κατηγορία «Χώρος-υποδομές» μόνο 21 μαθητές (~11%) αναφέρθηκαν θετικά στο κτήριο, 16 μαθητές σημείωσαν κάτι θετικό για τις εγκαταστάσεις (8,4%), 21 μαθητές αποτίμησαν θετικά τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό (~11%) ενώ ένα μικρό ποσοστό (~15,2%, N=29) αναφέρθηκε θετικά στον αύλειο χώρο. Από την άλλη πλευρά, ένα σημαντικό ποσοστό αναφέρθηκε σε προβλήματα καθαριότητας (17,9%, N=34) και σε ζητήματα ελλιπούς συντήρησης των εγκαταστάσεων (16,8%, N=32) ενώ λιγότερα παιδιά σημείωσαν ότι δεν τους αρέσει το κτήριο του σχολείου (8,9%, N=32) και αναφέρθηκαν στον ελλιπή υλικοτεχνικό εξοπλισμό (~7,9%, N=17). Τέλος, 26 μαθητές (~13,7%) αναφέρθηκαν με αρνητικό πρόσημο στον αύλειο χώρο του σχολείου τους.

Στην κατηγορία «Πρόγραμμα-Σχολική Ζωή» οι μαθητές ανέφεραν ότι αυτό που τους αρέσει στο σχολείο είναι τα μαθήματα (~39%, N=74), το διάλειμμα (~17,9%, N=34), οι διαδικασίες/τρόποι μάθησης (15,2%, N=29), οι δραστηριότητες εντός μαθήματος (15,2%, N=29), οι δραστηριότητες εκτός μαθήματος (12,6%, N=24) και το επίτευγμα της μάθησης (8,4%, N=16). Δύο μόνο παιδιά αναφέρθηκαν με θετικό τρόπο στο ολοήμερο σχολείο (N=2). Στην ερώτηση «τι δεν μου αρέσει στο σχολείο» 55 μαθητές δήλωσαν ότι δεν τους αρέσουν τα σχολικά μαθήματα (~29%), 35 μαθητές (18,4%) εκφράστηκαν αρνητικά για τους τρόπους μάθησης και 18 παιδιά εκφράστηκαν αρνητικά για το ωρολόγιο πρόγραμμα (~9,5%). Έξι μαθητές (N=6) δήλωσαν ρητά ότι δεν επιθυμούν να φοιτούν στο ολοήμερο σχολείο και επτά μαθητές (N=7) έγραψαν ότι αυτό που δεν τους αρέσει στο σχολείο είναι κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ., σχολικές γιορτές και αθλητικοί αγώνες). Ένα μόνο παιδί δήλωσε ότι δεν του αρέσει τίποτα στο σχολείο ενώ 4 παιδιά δήλωσαν ότι τους αρέσουν όλα στο σχολείο.

Στην κατηγορία «Κοινωνική ζωή και συναισθήματα», στην ερώτηση «τι μου αρέσει στο σχολείο», τα παιδιά σημείωσαν τις ευκαιρίες που έχουν κατά τη σχολική τους καθημερινότητα για να παίξουν με τους φίλους τους (22,6%, N=43), αναφέρθηκαν στη σχέση με τους δασκάλους τους (10%, N=19) σε γενικές συμπεριφορές και σε ζητήματα πειθαρχίας (2,6%, N=5) και στην προσωπική ευχαρίστηση που αντλούν από τη σχολική τους ζωή (N=7). Στην ίδια κατηγορία, στην

ερώτηση «τι δεν μου αρέσει στο σχολείο» 35 μαθητές (18,4%) εστίασαν στις δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, 30 μαθητές (15,8%) κατέγραψαν τη δυσαρέσκειά τους από τις συμπεριφορές των διδασκόντων, 18 (9,5%) έγραψαν ότι τους ενοχλούν κάποιιοι κανόνες που επιβάλλονται στο σχολείο, 7 (3,7%) δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται ασφάλεια στο σχολείο και 7 μαθητές (3,7%) δήλωσαν ότι ενοχλούνται από το κλίμα στο σχολείο εστιάζοντας κυρίως στην παράμετρο της φασαρίας. Ακόμα, 8 μαθητές έγραψαν ότι δεν τους αρέσει τίποτα στο σχολείο. Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με την περιοχή της έδρας του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, εντοπίστηκαν κάποιες διαφορές ως προς τη μεταβλητή του φύλου. Ειδικότερα, τα κορίτσια αξιολογούν πιο θετικά το σχολείο σε σχέση με τα αγόρια (50% vs 41%)

Στην ερώτηση «πώς θα ήθελα να ήταν το σχολείο» 132 μαθητές (69,4%) αναφέρθηκαν σε ζητήματα χώρου και υποδομών. Συγκεκριμένα, 64 μαθητές (33,7%) εστίασαν στον αύλειο χώρο και 53 μαθητές (27,9%) αναφέρθηκαν σε ζητήματα κτηριακών υποδομών με ειδική έμφαση στην αισθητική παράμετρο: τα παιδιά έθεσαν με καθαρότητα το αίτημα για πιο όμορφα σχολεία, πιο όμορφα κτήρια και πιο όμορφες αυλές. Το 20% των ερωτηθέντων παιδιών (N=38) σημείωσαν ότι θα ήθελαν περισσότερους βοηθητικούς χώρους (εγκαταστάσεις, γυμναστήρια, γήπεδα, εργαστήρια) και το 13,1% (N=25) ζητούν πιο πλούσιο εξοπλισμό (κυρίως ηλεκτρονικούς υπολογιστές, όργανα για πειράματα και υλικό για τα καλλιτεχνικά μαθήματα). Ακόμα, 14 μαθητές (7,3%) δηλώνουν ότι θα ήθελαν ένα πιο καθαρό σχολείο. Στην κατηγορία «Πρόγραμμα-Σχολική Ζωή», ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (28,9%, N=55) αναφέρει ότι το επιθυμητό σχολείο θα ήταν διαφορετικό από το υπάρχον ως προς τα μαθήματα, τους τρόπους μάθησης και το σχολικό πρόγραμμα με ειδική έμφαση στους δύο πρώτους άξονες (N=48). Στην κατηγορία «Κοινωνική ζωή και συναισθήματα», 25 μαθητές (13%) σημειώνουν ότι θα ήθελαν ένα σχολείο με ηρεμία, ασφάλεια και καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις. Από αυτούς, μόνο 4 αναφέρθηκαν στις σχέσεις με τους δασκάλους τους τονίζοντας ότι θα επιθυμούσαν να έχουν καλύτερες σχέσεις με αυτούς. Τέλος, σε αυτή την ερώτηση, 24 μαθητές (12,6%) απαντούν ότι το σχολείο τους είναι όπως το θέλουν.

Στην ερώτηση «πώς θα ήθελα να ήταν ο δάσκαλος» προέκυψαν οι κατηγορίες: *προσωπικότητα των διδασκόντων, διδακτική επάρκεια, τήρηση κανόνων και επικοινωνία δασκάλων-μαθητών*. Μόνον 20 μαθητές (10,5%) απαντούν ότι ο ιδανικός δάσκαλος θα ήταν «όπως ο δάσκαλός μου» ενώ 170 μαθητές (89,4%) αναζητούν έναν διαφορετικό δάσκαλο. Ειδικότερα, 99 μαθητές (52,1%) δηλώνουν ότι ο ιδανικός δάσκαλος θα είχε άλλες σχέσεις με τους μαθητές του και θα συμπεριφερόταν με διαφορετικό τρόπο, 64 (33,7%) ονειρεύονται δασκάλους με περισσότερες/καλύτερες διδακτικές ικανότητες και 35 μαθητές (18,4%) εστιάζουν σε ζητήματα δικαιοσύνης και τήρησης κανόνων από το δάσκαλο. Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με την περιοχή της έδρας του σχολείου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως τα κορίτσια αξιολογούν πιο θετικά το δάσκαλό τους σε σχέση με τα αγόρια (68% vs 52%).

Συζήτηση

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν συζητηθεί αρκετές έρευνες σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για το σχολείο και το δάσκαλο αλλά η συντριπτική πλειοψηφία αυτών αφορά μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Για τις απόψεις και τις αντιλήψεις των μαθητών της βαθμίδας του Δημοτικού Σχολείου υπάρχουν ελάχιστα ευρήματα, ίσως γιατί τα προβλήματα συμπεριφοράς σε αυτή τη βαθμίδα είναι περιορισμένα.

Οι θετικές απόψεις των μαθητών για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς λειτουργούν ως πρωτογενή, εσωτερικά κίνητρα, συνδέονται με τη χαρά που θα βιώσουν από την καθημερινότητα της φοίτησής τους, με το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση και με την προσπάθεια που θα καταβάλλουν για το επίτευγμα της γνώσης, και επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους (Freiberg, 2005· Skinner & Belmont, 1993). Από την άλλη πλευρά, οι αρνητικές απόψεις για το σχολείο και το δάσκαλο φαίνεται ότι συνδέονται με προβλήματα συμπεριφοράς και ενίοτε με

χαμηλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα (Friedel, Marachi & Midgley, 2002· Bender Sebring & Bryk, 1996). Ο Kearney (2007), μέσα από συνεντεύξεις και αναφορές μαθητών 5-17 ετών που αντιμετωπίζουν αρνητικά τη σχολική τους φοίτηση, διαπίστωσε πως η απέχθεια για το σχολείο έχει ως αποτέλεσμα συγκεκριμένες συμπεριφορές που είναι όμως αντιμετωπίσιμες αν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ενδιαφερθούν για αυτές και προσπαθήσουν να εστιάσουν στους παράγοντες που τις επηρεάζουν.

Αν και δεν δόθηκαν στους μαθητές διευκρινίσεις και ειδικές επεξηγήσεις για τον όρο «σχολείο» αυτοί αναφέρθηκαν σε μια μεγάλη γκάμα παραμέτρων που αφορούν στο χώρο, τα μαθήματα και τις δραστηριότητες, τις μεθόδους διδασκαλίας αλλά και τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό συνάδει με τα δεδομένα μίας μεγάλης διαδικτυακής έρευνας που πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2011, στις Η.Π.Α., μέσω του site της εφημερίδας *The Guardian*: μαθητές από όλες τις βαθμίδες προσκλήθηκαν να περιγράψουν το ιδανικό σχολείο (*the School I'd Like*). Η ανταπόκριση ήταν αθρόα, κυρίως από τους μαθητές της Α/θμιας Εκπαίδευσης, μέσα από κείμενα, ποιήματα, ζωγραφιές και ηλεκτρονικά μηνύματα. Τι δήλωσαν αυτά τα παιδιά; Ζήτησαν το σχολείο τους να προσφέρει πολλές δράσεις, κυρίως αθλητικού και καλλιτεχνικού χαρακτήρα, να έχει χώρους για ηρεμία, να είναι πιο άνετο (θρανία ανάλογα με την ηλικία)· ζήτησαν πιο ευέλικτο πρόγραμμα, με μαθήματα που μπορούν να επιλέξουν (ανέφεραν ως υποχρεωτικά μόνο τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά), ευκαιρίες για να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς, forum για να εκφράζουν και να συζητούν τις απόψεις τους, iPads για να διαβάζουν και να κάνουν τις εργασίες τους και usb sticks για να παίρνουν πληροφορίες και εργασίες για το σπίτι. Δήλωσαν ότι θέλουν δασκάλους που αγαπούν αυτό που κάνουν, ευγενικούς, με περισσότερες ειδικές γνώσεις και επιθυμία για συζήτηση μαζί τους. Ζήτησαν, ακόμα, μουσική αντί για το σχολικό κουδούνι, ζωγραφιές στους τοίχους, λουλούδια στις τάξεις και ζώα, φυτά και κήπους για να φροντίζουν. Πέρα από λίγες εξαιρέσεις «ονειρικών» ιδεών (π.χ., άλογα στις αυλές των σχολείων και χαλιά για να μπορούν να περπατάνε με τις κάλτσες) τα παιδιά φαίνεται ότι σκέφτονται έξυπνα και πρακτικά και, πάνω από όλα, ζητάνε το σχολείο να ταιριάζει σε κάθε παιδί και όχι το αντίθετο (Birkett, 2011).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας γίνεται φανερό ότι τα παιδιά δεν είναι ευχαριστημένα από τις υποδομές του σχολείου: σημειώνουν ζητήματα ελλιπούς συντήρησης ενώ ενοχλούνται από την έλλειψη καθαριότητας. Στη περίπτωση που το σχολικό κτήριο ήταν νεόκτιστο εντοπίστηκαν ειδικές αναφορές με θετικό πρόσημο. Μόνο ένα μικρό ποσοστό των μαθητών (~15%) αναφέρεται στον αύλειο χώρο ως στοιχείο που τους ελκύει παρόλο που το διάλειμμα είναι η αγαπημένη ώρα των παιδιών: *μου αρέσει το διάλειμμα γιατί παίζω, γιατί συζητώ με τους φίλους μου, γιατί ξεκουράζομαι μετά το διάωρο μάθημα*. 64 μαθητές αναφέρονται στο μέγεθος και στη δομή του αύλειου χώρου και ονειρεύονται μία αυλή *μεγάλη και περιποιημένη, με περισσότερο πράσινο και με στοιχεία παιδικής χαράς* (στα οποία αναφέρονται περισσότερο οι μαθητές μικρότερης ηλικίας). Σημαντική είναι η διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών της αστικής περιοχής, όπου το 34% επισημαίνει πως θα ήθελε στο σχολείο η αυλή να είναι μεγάλη και με πράσινο –*θα ήθελα μια πιο όμορφη αυλή με λουλούδια και γρασίδι*– από αυτές της ημιαστικής και της αγροτικής περιοχής. Ακόμα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι για 15 από τα 52 παιδιά που φοιτούν στο σχολείο αστικής περιοχής, η αυλή μονοπωλεί τις απαντήσεις για το πώς θα ήθελαν το σχολείο.

Γενικά, ο χώρος και οι υποδομές κυριαρχούν στις απαντήσεις των μαθητών για ένα επιθυμητό σχολείο αφού 2 στους 3 μαθητές αναφέρονται με αναλυτικό τρόπο είτε στο κτήριο του σχολείου είτε στις υπόλοιπες εγκαταστάσεις. Ανάλογα, στην ερώτηση «τι δεν μου αρέσει στο σχολείο», φαίνεται ότι τα παιδιά ενοχλούνται περισσότερο από τα προβλήματα στους χώρους παρά από ζητήματα συμπεριφοράς των δασκάλων και των συμμαθητών τους. Η αισθητική του κτηρίου και των αιθουσών είναι ζητούμενο από το 1/3 των μαθητών, στοιχείο που αποδεικνύει το ενδιαφέρον των μαθητών για το χώρο στον οποίο περνούν τη μισή τους ημέρα: *θα ήθελα το σχολείο να έχει βαμμένους τοίχους χωρίς πατημασιές, θα ήθελα το σχολείο μου να είναι πιο όμορφο και καθαρό*. Συνολικά, τα παιδιά ζητούν κάτι παραπάνω από αίθουσες με θρανία και πίνακα: θέλουν όμορφα και καθαρά σχολεία με μεγάλη και δένδροφυτεμένη αυλή, επιθυμούν πρόσβαση σε καλά εξοπλισμένα εργαστήρια και γυμναστήρια, θέλουν αίθουσες υπολογιστών.

Το σχολικό πρόγραμμα, οι τρόποι μάθησης συνδέονται με τις διδακτικές μεθόδους αλλά και με τους τρόπους που οι μαθητές αλληλεπιδρούν και αντιδρούν στο μαθησιακό περιβάλλον. Όταν οι διδακτικές μέθοδοι συνάδουν με τους τρόπους μάθησης, οι μαθητές προχωρούν πιο αποτελεσματικά στην κατάκτηση της γνώσης και αποκομίζουν περισσότερα από τις διδακτικές-μαθησιακές εμπειρίες (Lovelace, 2005· Edwards, 2001· Matthews, 1996). Ο Eisner (2002) σημειώνει πως ένας από τους πιο σημαντικούς σκοπούς του σχολείου είναι να προαγάγει την αγάπη μεταξύ των μαθητών και των σχολικών τους καθηκόντων. Στην παρούσα έρευνα, σημαντικό εύρημα είναι ότι τα παιδιά δηλώνουν πως αγαπούν τα σχολικά μαθήματα. Αναφέρονται σε αυτά σε ποσοστό 39% επιβεβαιώνοντας ότι η μάθηση αποτελεί κίνητρο για τη φοίτησή τους στο σχολείο. Ακόμα, χαρακτηρίζουν κάποια μαθήματα ως αγαπημένα (γυμναστική, μαθηματικά, τεχνικά, φυσική) και γενικά, φαίνεται ότι τους ελκύουν τα μαθήματα που προσφέρουν δράση.

Ένα μικρό ποσοστό (15,2%) αναφέρθηκε θετικά στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και τις δραστηριότητες εντός μαθήματος και συγκεκριμένα στη χρήση πολυμέσων στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Μικρότερο είναι το ποσοστό των μαθητών (περίπου 13%) που επεσήμαναν ως αγαπημένες τις δραστηριότητες εκτός μαθήματος (ίσως έχουν ελάχιστες ευκαιρίες συμμετοχής σε τέτοιου είδους δραστηριότητες). Επίσης σημαντικό εύρημα είναι ότι μόνο 2 μαθητές αναφέρθηκαν με θετικό τρόπο στο ολοήμερο σχολείο, αποτέλεσμα που αποδεικνύει ότι ο θεσμός του ολοήμερου δεν είναι καθόλου δημοφιλής στους μαθητές.

Οι μαθητές περνούν στο σχολείο περίπου 6-10 ώρες από τη ζωή τους καθημερινά. Σε κάποιες περιπτώσεις περνούν περισσότερες ώρες με τους δασκάλους τους παρά με τους γονείς τους. Αν δεν απολαμβάνουν τη διαδικασία της μάθησης, αν δεν απολαμβάνουν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την κατάκτηση κάποιων εννοιών, οι ώρες του σχολείου θα μοιάζουν δυσβάσταχτες. Το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν αρέσει στο 9,5% (N=18) των μαθητών. Εξάλλου, στην ερώτηση «πώς θα ήθελα να είναι το σχολείο μου» οι ερωτηθέντες απαντούν, σε ποσοστό 15% περίπου, ότι θα ήθελαν ένα πιο ευέλικτο ωρολόγιο πρόγραμμα, όπου τα διαλείμματα θα είναι πιο μεγάλα και με άλλο περιεχόμενο. Ανάλογο είναι και το ποσοστό των μαθητών οι οποίοι επιθυμούν αλλαγές στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης (μάθημα με χρήση Η/Υ, ομαδικές εργασίες και πειράματα) ενώ ένα μικρός αριθμός μαθητών θα ήθελε το σχολείο να προσφέρει και άλλες εκτός αναλυτικού προγράμματος δραστηριότητες, όπως εκδρομές, επισκέψεις και καλλιτεχνικές δράσεις. Τα παραπάνω αποτελέσματα συνάδουν με αυτά προηγούμενων ερευνών που κατέληξαν ότι, αναφορικά με τη διεξαγωγή του μαθήματος, οι μαθητές ελκύονται όταν κάτι τους συναρπάζει και τους δίνει χαρά, αγαπούν τις δημιουργικές δράσεις και θέλουν να έχουν το δικαίωμα επιλογής ενώ επιθυμούν να συζητούν στο σχολείο για ζητήματα που τους απασχολούν γενικότερα, πέρα από τα όρια των σχολικών μαθημάτων (Dalley-Trim, 2007).

Το 29% περίπου των ερωτηθέντων μαθητών (N=55) αναφέρεται σε συγκεκριμένα μαθήματα που δεν τους αρέσουν στο σχολείο, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (18,4%, N=35) αναφέρεται με αρνητική διάθεση στους τρόπους μάθησης που επιβάλλονται στην τάξη. Η τελευταία παρατήρηση αφορά κυρίως τους μαθητές των δύο μεγαλύτερων τάξεων, της πέμπτης και της έκτης δημοτικού. Αντίστοιχα, σε μία μεγάλη έρευνα σε 39.000 μαθητές των Η.Π.Α. –της 6ης, της 8ης και της 10ης βαθμίδας– δηλώθηκε πως βαριούνται συχνά στο σχολείο και δεν θέλουν να κάνουν τα «μαθήματα» στο σπίτι αν και προσπαθούν να είναι συνεπείς στις σχολικές τους υποχρεώσεις (Bender Sebring & Bryk, 1996). Ο Daniel Willingham (2009) επιχειρεί να απαντήσει στο ερώτημα *γιατί οι μαθητές δεν αγαπούν το σχολείο*. Σύμφωνα με τον Willingham, το σχολείο ζητά από τους μαθητές να ανταποκριθούν σε απαιτήσεις οι οποίες δεν προκαλούν χαρά και ευχαρίστηση: μείζονα πνευματική προσπάθεια, υψηλός βαθμός δυσκολίας τέτοιος που προκαλεί απογοήτευση, αδυναμία για ενδιαφέρον και ελκυστικότητα στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Αυτές οι συνθήκες μπορούν να ανατραπούν μόνο αν ο δάσκαλος φροντίζει για το σχεδιασμό μαθημάτων που θα κρατούν σε υψηλό επίπεδο το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών.

Αν και οι αναφορές στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης ποσοτικά δεν συνιστούν ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό ως αυτόνομη ενότητα, εντούτοις διαχέονται στο σύνολο των απαντήσεων των μαθητών που συνδέουν τα γνωστικά αντικείμενα –άμεσα ή έμμεσα– με τον τρόπο διδασκαλίας: *μου*

αρέσει η ιστορία έτσι όπως την κάνει ο δάσκαλός μου, θα μου άρεσε αν τα μαθήματα ήταν πιο διασκεδαστικά, μου αρέσουν οι ομαδικές εργασίες, δεν μου αρέσουν τα μαθήματα που είναι μόνο θεωρία, θα ήθελα τα μαθήματα να γίνονται πιο ευχάριστα για να μη βαριόμαστε, δεν μου αρέσει το μάθημα όταν ο δάσκαλος το κάνει ωραίο μόνο για τον εαυτό του.

Αντί άλλου σχολιασμού στα παραπάνω αποτελέσματα παραπέμπουμε στον John Dewey, που στο έργο του «Experience and Education» (1938, σ.49) διερωτάται: «ποιο είναι το όφελος να γνωρίζουμε πλήθος πληροφοριών για τη γεωγραφία και την ιστορία, να έχουμε την ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής, όταν κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας έχουμε χάσει την ψυχή μας;». Με αυτό το ερώτημα ο Dewey κατακεραυνώνει τη σχολική ρουτίνα και θέτει το ζήτημα του βασικού σκοπού του σχολείου: αν η σχολική εμπειρία καταστρέφουν τη χαρά της μάθησης, την επιθυμία του παιδιού να γνωρίσει και να εξερευνηήσει καινούριους κόσμους, τη φυσική περιέργειά του για καθετί άγνωστο, το αυθόρμητο ενδιαφέρον για τον άνθρωπο και το περιβάλλον, τότε δεν έχουμε επιτύχει ως δάσκαλοι ακόμα κι αν όλοι οι μαθητές μας σημειώνουν υψηλές επιδόσεις και ανταποκρίνονται με επιτυχία σε όλα τα σχολικά τεστ.

Αναφορικά με την κοινωνική-συναισθηματική διάσταση, φαίνεται ότι η δυσαρέσκεια των παιδιών για το σχολείο συνδέεται με το αίσθημα ανασφάλειας και μοναξιάς. Τα παιδιά της αστικής και ημιαστικής περιοχής έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στους παράγοντες φίλοι και παιχνίδι στο σχολείο, με ποσοστά 26% και 28% αντίστοιχα, σε αντίθεση με τους μαθητές αγροτικής περιοχής όπου παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση (11%), ίσως γιατί στην αγροτική περιοχή τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες για συναντήσεις και παιχνίδι εκτός σχολείου. Ωστόσο, το 40% των μαθητών της αγροτικής περιοχής δήλωσε πως αυτό που δεν του αρέσει στο σχολείο είναι ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομήλικους. Συνολικά, περίπου το 23% των μαθητών δήλωσε ότι βρίσκει κίνητρο για τη φοίτηση στο σχολείο τους φίλους και το παιχνίδι ενώ 35 μαθητές (18,4%) αναφέρθηκαν στις δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους ως παράγοντα που καθιστά το σχολείο μη-ελκυστικό. Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με τα αποτελέσματα ερευνών που καταλήγουν ότι οι κοινωνικές εμπειρίες στο σχολείο επηρεάζουν τη συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών (Murray & Greenberg, 2000) ενώ τα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις συνδέονται με δυσκολίες προσαρμογής (Pettit, Clawson, Dodge & Bates, 1996). Εξάλλου, τα παιδιά με προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλικούς δυσκολεύονται σε πολλές πλευρές της ζωής τους, βιώνουν περισσότερα κοινωνικά και ακαδημαϊκά προβλήματα, παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά απουσιών και αποβολών και κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο (Gettinger, 2003). Γενικά, οι ορίζουσες της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής των μαθητών εκφράζονται μέσα από την ανάπτυξη σχέσεων φιλίας, αποδοχής και κατανόησης, αξιολογούνται στο επίπεδο ανάπτυξης προσωπικών κινήτρων, αυτοεκτίμησης, συνεργασίας και υποστήριξης, και αποτιμώνται αναφορικά με τη συμμετοχή στις σχολικές δράσεις (Anderson, 1982· Fraser και Walberg, 1991· Ματσαγούρας, 2003· Χούπας, 2010).

Οι μαθητές αναζητούν την αίσθηση του ανήκειν (Osterman, 2000), εκτιμούν την αλληλοβοήθεια (Dalley-Trim, 2007· Wentzel, 1998), επιθυμούν να έχουν αρμονικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους (Libbey, 2004), αποτιμούν ως αναγκαίο το αίσθημα ασφάλειας στο σχολείο (Dalley-Trim, 2007) ενώ φαίνεται ότι όσο πιο «φιλικό» είναι το σχολικό περιβάλλον τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου (Hoy, Tarter & Bliss, 1990). Το σχολείο έχει κομβικό ρόλο στην κάλυψη των συναισθηματικών-κοινωνικών αναγκών των μαθητών και παρέχει την ευκαιρία για τη διαμόρφωση μίας συλλογικής ταυτότητας. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν πολλές έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές συνδέουν την αρνητική τους στάση για το σχολείο με το ανταγωνιστικό κλίμα της τάξης (π.χ., Blum & Rinehart, 2001) ενώ το αίσθημα απόρριψης συνδέεται με σοβαρά προβλήματα στη συμπεριφορά και σχετίζεται με παραβατικές συμπεριφορές, ακόμα και με τη διακοπή φοίτησης από το σχολείο (Battistich & Hom, 1997· Brand, Felner, Shim, Seitsinger & Dumas, 2003· Osterman, 2000).

Λίγοι σχετικά μαθητές (N=7) δήλωσαν ότι δυσανασχετούν στην ύπαρξη κανόνων ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (13%) αναφέρθηκε σε ζητήματα ασφάλειας, (το 3,7% των ερωτηθέντων

δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται ασφάλεια στο σχολείο) διάσταση που θεωρείται ως προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2003) και συνδέεται με το κλίμα του σχολείου (Lohmann, 2010). Η τήρηση των κανόνων, αναφορικά με τα παιχνίδια στο διάλειμμα και την ησυχία στην τάξη, αναδεικνύεται σημαντικό ζήτημα για τους μαθητές οι οποίοι καταλήγουν ότι θέλουν οι εκπαιδευτικοί να είναι καλοί με τους καλούς και αυστηροί με τους άτακτους. Όπως έχουν συμπεράνει κι άλλοι ερευνητές, τα παιδιά δεν ενοχλούνται από την αυστηρότητα αλλά από την άδικη μεταχείριση. Πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι οφείλουν να συνετίζουν τους «ζωηρούς» μαθητές, δεν τους αρέσει να επικρατεί μέσα στην τάξη φασαρία και αναρχία, θέλουν να αισθάνονται ασφάλεια (Dalley-Trim, 2007). Σε γενικές γραμμές, το κλίμα του σχολείου συστήνεται αναφορικά με το κοινωνικό, συναισθηματικό και φυσικό περιβάλλον και συνδέεται με ο,τιδήποτε επηρεάζει το χώρο, τους μαθητές και τους διδάσκοντες, με τις συμπεριφορές τους, με τους στόχους τους και με τις προσδοκίες τους. Είναι υπεύθυνο για τα αισθήματα ασφάλειας, αποδοχής, σεβασμού και εμπιστοσύνης που θα νιώθουν οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Στο κλίμα του σχολείου εμπλέκονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές, τα προγράμματα σπουδών, οι διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, η κουλτούρα του σχολείου, οι μαθητές, οι διδάσκοντες, το βοηθητικό προσωπικό, οι γονείς-κηδεμόνες των μαθητών, τα πρόσωπα που κατέχουν διοικητικές θέσεις, οι σύμβουλοι, οι σχολικές εγκαταστάσεις και οι κτηριακές δομές, ο αύλειος χώρος, η γειτονιά. Οι πρακτικές που συντελούν στην εγκαθίδρυση ενός θετικού κλίματος διαχέονται σε όλο το σχολικό πρόγραμμα, δεν πρέπει να περιορίζονται σε διδακτικές διαδικασίες που αφορούν σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Lohmann 2010).

Όλοι οι μαθητές προβαίνουν σε εκτιμήσεις αναφορικά με το ρόλο και τη συμπεριφορά των δασκάλων τους, εντός και εκτός μαθήματος και προσέχουν ιδιαίτερα αν οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται προσωπικά για αυτούς ως ξεχωριστές προσωπικότητες (Bryk & Schneider, 2002· Osterman, 2000). Δίνουν μεγάλη σημασία στο αν οι δάσκαλοι ακούνε τις ιδέες τους και τις απόψεις τους, αν τους υποστηρίζουν και αν τους βοηθούν να βελτιωθούν. Οι περισσότεροι ερευνητές που έχουν εξετάσει το ρόλο του δασκάλου στις διαδικασίες μάθησης συμπεραίνουν ότι ο δάσκαλος αποτελεί το σπουδαιότερο παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει δραματικά το ζητούμενο της μάθησης (Wright, Horn & Sanders, 1997, σ.63· Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004).

Στην παρούσα έρευνα, στην ερώτηση «πώς θα ήθελα να ήταν οι δάσκαλοι», οι μαθητές εστίασαν σε συγκεκριμένους άξονες σχετικά με την προσωπικότητα και το ήθος των δασκάλων καθώς και σε μία σειρά από στοιχεία σχετικά με τη διδακτική διαδικασία και με τις πρακτικές στο σχολικό χώρο (αλληλεπίδραση, επικοινωνία, κανόνες). Ειδικότερα, το 50% των ερωτηθέντων μαθητών περιέγραψε με πολύ συγκεκριμένο τρόπο την επιθυμητή προσωπικότητα των δασκάλων. Ως αρκετά σημαντικό κρίνεται και το ζήτημα της επικοινωνίας μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών αφού επισημαίνεται από το 1/3 των μαθητών, με σημαντική διαφοροποίηση για την αγροτική περιοχή όπου οι μισοί περίπου μαθητές αναφέρονται σε αυτό το θέμα.

Η συμπεριφορά των δασκάλων φαίνεται ότι ικανοποιεί τους μαθητές καθώς μόνο ένα ποσοστό 15% αναφέρθηκε σε αυτό το ζήτημα με αρνητική διάθεση, ενώ 20 παιδιά έγραψαν ρητά ότι ο ιδανικός δάσκαλος θα ήταν όπως ο δάσκαλός τους. Το εύρημα αυτό έχει αξία γιατί προέρχεται κυρίως από παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης τα οποία έχουν εμπειρία και από άλλους εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά ζητούν από τους δασκάλους να είναι καλοί, ευγενικοί, ήρεμοι, έξυπνοι, δίκαιοι, χαρούμενοι, κεφάλτοι, ευχάριστοι, να έχουν χιούμορ, να ντύνονται κάπως διαφορετικά, πρόθυμοι, επιεικείς, οργανωμένοι, αισιόδοξοι, να μην είναι σκληροί, λιγότερο αυστηροί και να μη φωνάζουν.

Σημαντικές είναι και οι αναφορές ως προς τη στάση των δασκάλων εντός και εκτός σχολικής τάξης, όπου το 36% των μαθητών κάνει συγκεκριμένες προτάσεις και ζητά από το δάσκαλο να τους αφιερώνει περισσότερο χρόνο σε προσωπικό επίπεδο, να είναι πιο δραστήριος και να δίνει περισσότερες εξηγήσεις στα μαθήματα. Το ποσοστό αυτά για την αγροτική περιοχή είναι αυξημένο και φτάνει στο 43%. Το 20% ζητά από το δάσκαλο να τηρεί τους κανόνες και να είναι δίκαιος. Περισσότερα από τα μισά ερωτηθέντα παιδιά επισημαίνουν ένα έλλειμμα επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και διδασκόντων και αυτό φανερώνεται από τη συχνότητα των απαντήσεων όπως: να

συζητούσαν περισσότερο μαζί μας, να μας στηρίζουν στις δύσκολες στιγμές μας, να μην κοροϊδεύουν τα παιδιά, να μη φωνάζουν, να μη μου φωνάζουν μπροστά σε όλα τα παιδιά.

Αυτά τα ευρήματα επικυρώνουν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών: οι Cushman και Rogers (2008, σ.65) συνέλεξαν τις απαντήσεις από ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε μαθητές δημοτικού σχολείου αναφορικά με το τι θέλουν από τους δασκάλους τους και εντόπισαν ότι η απάντηση που συνοψίζει τις απόψεις των μαθητών είναι: «δειξτε μας ότι μας αγαπάτε και ότι μας θεωρείτε σημαντικούς». Οι Wilson και Corbett (2001), μέσα από συνεντεύξεις που πραγματοποίησαν σε μαθητές αστικών δημοτικών σχολείων, συμπέραναν ότι οι μαθητές ζητούν από τους δασκάλους τους να τους βοηθήνε όταν δυσκολεύονται με τα μαθήματα, να ενδιαφέρονται για τα συναισθήματά τους, να οργανώνουν ποικίλες δραστηριότητες μάθησης στην τάξη και να φροντίζουν για την πρόοδο όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Ο Wittrock (1986) που διερεύνησε τις απόψεις των μαθητών (N=377) αναφορικά με το έργο της διδασκαλίας και τις εμπειρίες τους στο σχολείο –με εργαλεία τα ερωτηματολόγια, τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση– διαπίστωσε ότι οι μαθητές αντιδρούν θετικά στους δασκάλους που καλλιεργούν ατμόσφαιρα συνεργασίας, παρά ανταγωνισμού, μέσα στην τάξη. Τέλος, η Leanne Dalley-Trim (2007) μελετώντας τις αντιλήψεις των μαθητών για τους δασκάλους τους διαπίστωσε ότι τα χαρακτηριστικά των δασκάλων που ελκύουν τους μαθητές είναι ο ενθουσιασμός, η αίσθηση του χιούμορ, η φιλικότητα, το χαμόγελο, το πάθος για το αντικείμενο που διδάσκουν και η επαρκής του προετοιμασία για το μάθημα. Από την άλλη πλευρά, είναι ξεκάθαρο ότι οι μαθητές δεν εκτιμούν ούτε συμπαθούν τους δασκάλους που είναι συνέχεια σκυθρωποί ή νευρικοί, που είναι επιτιμητικοί, που περιφρονούν ή κατακρίνουν τους μαθητές, που είναι άδικοι στις κρίσεις τους, που αδιαφορούν για την προσπάθεια των μαθητών ανεξαρτήτως του αποτελέσματος αλλά και για τα συναισθήματά τους, που δεν σέβονται, δεν εμπιστεύονται και δεν ενθαρρύνουν τους μαθητές, που δεν προάγουν ένα κλίμα συνεργασίας, που δεν ακολουθούν δημοκρατικές πρακτικές και που γελάνε σπάνια.

Οι δάσκαλοι έχουν μεγάλη ευθύνη για την ατμόσφαιρα της τάξης. Η αγάπη τους για το αντικείμενο που διδάσκουν, ο ενθουσιασμός τους και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν με τους μαθητές είναι αποφασιστικής σημασίας για τη θετική στάση των μαθητών ως προς το σχολείο και ως προς τα σχολικά μαθήματα (Fauziah & Jamaluddin, 2009). Φαίνεται ότι τα παιδιά επηρεάζονται από κάθε λεπτομέρεια της συμπεριφοράς των διδασκόντων αφού σε πρόσφατες έρευνες (π.χ., Dalley-Trim, 2007) οι μαθητές δηλώνουν ότι τους αρέσει να κινούνται οι δάσκαλοι ανάμεσα στα θρανία και βαριούνται όταν οι δάσκαλοι τους ζητούν να αντιγράψουν πληροφορίες από τον πίνακα ενώ οι ίδιοι κάθονται αδρανείς στην έδρα. Στην παρούσα έρευνα, όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία, οι μαθητές ζητούν από τους δασκάλους τους, *να κάνουν το μάθημα πιο διασκεδαστικό, να βάζουν λιγότερα πράγματα για το σπίτι, να χρησιμοποιούν πολλά πράγματα για τα μαθήματα, να εξηγούν περισσότερο το μάθημα, να μας αφήνουν περισσότερο χρόνο για τις ασκήσεις, να λύνουν τις απορίες μας, και θεωρούν το δάσκαλο απόλυτα υπεύθυνο τόσο για το ωρολόγιο όσο και για το αναλυτικό πρόγραμμα.* Κανένας μαθητής δεν δήλωσε ότι προσδοκά από το δάσκαλο να αποτελεί συνδετικό κρίκο με την ευρύτερη κοινωνική ζωή, άξονας που είχε σημαντικά ποσοστά σε παλαιότερες έρευνες (π.χ., Charogiannis, 1977) και εύρημα από το οποίο συμπεραίνουμε πως τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αλλάξει οι ορίζουσες στις ανάγκες των μαθητών σε σχέση με το σχολείο. Ωστόσο, τα παιδιά εξακολουθούν να έχουν ανάγκη να μην περιορίζεται ο εκπαιδευτικός στο διδακτικό του έργο και τα μαθήματα αλλά να επικοινωνεί μαζί τους σε έναν ευρύτερο ορίζοντα όπως καταδείχθηκε και από προηγούμενες μελέτες (Ταρατόρη, 1999).

Αναφορικά με το ρόλο του δασκάλου, οι θεωρητικοί και οι ερευνητές του πεδίου εστιάζουν στους άξονες της γνωστικής (βοήθεια για βελτίωση επιδόσεων στα μαθήματα) και της προσωπικής στήριξης (ενδιαφέρον, συμπάθεια, αντιμετώπιση άγχους και χαμηλής αυτοεκτίμησης) του δασκάλου προς τους μαθητές ενώ δίνεται έμφαση στις σχέσεις εμπιστοσύνης και στην ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους (Johnson & Johnson, 1993). Οι μαθητές που έχουν αναπτύξει μια ιδιαίτερη και ειλικρινή σχέση με τον δάσκαλό τους αξιολογούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον ως υποστηρικτικό, αισθάνονταν περισσότερο ασφαλείς και αποτιμούν θετικά τις σχολικές τους εμπειρίες (Brophy & Good, 1974· Bender Sebring & Bryk, 1996).

Αντίθετα, η έλλειψη επικοινωνίας και οι σχέσεις σύγκρουσης ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητική στάση για το σχολείο και να καλλιεργήσουν αισθήματα άγχους και μοναξιάς στο παιδί ενώ συνδέονται και χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Birch & Ladd, 1997, σσ.62-63). Επιπροσθέτως, σε ορισμένες περιπτώσεις, η στάση του δασκάλου σχετίζεται με την αποδοχή των παιδιών από τους συμμαθητές τους και επηρεάζει το βαθμό εκτίμησης που βιώνουν από αυτούς (Hughes, Cavell & Willson, 2001).

Συνολικά, φαίνεται ότι οι μαθητές εντατικοποιούν τις προσπάθειές τους για τη μάθηση όταν αντιλαμβάνονται τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον των δασκάλων τους. Ακόμα, όταν οι δάσκαλοι τους βοηθούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και δεν σχολιάζουν επικριτικά τα λάθη τους αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και μειώνονται οι περιπτώσεις όχλησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Friedel, Marachi & Midgley, 2002· Wentzel, 1997 και 1998· Ryan, Gheen & Midgley, 1998).

Επιλογικές παρατηρήσεις

Η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στη σχολική μάθηση συνδέεται με τις συναναστροφές του με τους άλλους μαθητές, με τη σχέση τους με τους διδάσκοντες και εν γένει με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, με τις δομές (κανόνες, ρουτίνες), με τα προγράμματα σπουδών, με τις παιδαγωγικές πρακτικές και με το σύνολο της σχολικής ζωής (δραστηριότητες εκτός προγράμματος, παράπλευρες δράσεις). Ο βαθμός ενεργοποίησης και συνειδητής δέσμευσης του μαθητή αφορά στην ποιότητα, στο εύρος και το βάθος της επίδρασης όλων των προαναφερθέντων παραμέτρων. Ο βαθμός δέσμευσης των μαθητών μοιάζει «μη-μετρήσιμος» καθώς είναι πολλοί οι παράγοντες που τον επηρεάζουν. Σε αυτό το πλαίσιο, οι απόψεις των μαθητών για το σχολείο και τους δασκάλους αποτελούν πολύτιμη πηγή δεδομένων (Yazzie-Mintz, 2006).

Ειδικότερα, η δέσμευση για τη σχολική φοίτηση και μάθηση είναι μία σύνθετη δομή και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία θεωρείται πολυπαραγοντική (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Η διανοητική/ακαδημαϊκή δέσμευση αφορά στην προσπάθεια των μαθητών για μάθηση, στο μόχθο που καταβάλλουν και στις πρακτικές που χρησιμοποιούν για να μάθουν. Αυτού του είδους η δέσμευση προσδιορίζεται κύρια στο παραδοσιακό πλαίσιο των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης. Η κοινωνική δέσμευση αφορά στις μη-ακαδημαϊκές σχολικές δράσεις και περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση με τους άλλους μαθητές, με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Μπορεί να περιγραφεί ως δέσμευση για τη σχολική ζωή. Η συναισθηματική δέσμευση εστιάζει στα συναισθήματα έλξης ή απώθησης των μαθητών για το σχολείο τους: πώς αισθάνονται για όλα όσα κάνουν στο σχολείο, για τις εργασίες τους, για όλους αυτούς με τους οποίους έρχονται σε επαφή στη σχολική καθημερινότητα (Yazzie-Mintz, 2006). Συνήθως οι εκπαιδευτικές πολιτικές επικεντρώνονται στην ακαδημαϊκή δέσμευση των μαθητών όταν προσπαθούν να βελτιώσουν τα προγράμματα σπουδών και αγνοούν τις άλλες διαστάσεις της δέσμευσης των μαθητών που, μέσα από έρευνες, αποδεικνύεται ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικές.

Είναι τα παιδιά αυτής της ηλικίας ικανά να σκεφτούν κριτικά και «παιδαγωγικά» για το σχολικό περιβάλλον; Κάποιοι σίγουρα διαφωνούν. Ωστόσο, είναι φανερό ότι η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων στην παρούσα έρευνα τους διαψεύδει καθώς πίσω από τις αυθόρμητες απαντήσεις τους κρύβονται σοβαρά ζητήματα, ουσιαστικοί προβληματισμοί και μεγάλες ιδέες. Τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες στην σχολική καθημερινότητα. Οι προτάσεις τους για το ιδανικό σχολείο και τον ιδανικό δάσκαλο μπορούν να μελετηθούν ως βάση για εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Αν ακούσουμε τη φωνή τους ίσως να κατανοήσουμε τις ρωγμές του εκπαιδευτικού μας συστήματος και να βρούμε νέους τρόπους παρέμβασης. Η εστίαση στις απόψεις των μαθητών προβάλλει σχέσεις ισοτιμίας και αμοιβαιότητας στις εκπαιδευτικές πρακτικές και προάγει τις δημοκρατικές διαδικασίες.

Εν ολίγοις, οι απόψεις των μαθητών είναι μία σημαντική πηγή ανατροφοδότησης για τους δασκάλους και μπορεί να τους βοηθήσει να αναμορφώσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Ακόμα, σε μία πιο γενική θεώρηση, μπορούν να συμβάλλουν στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ

της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της σχολικής εκπαίδευσης, να δώσουν καινούριο προσανατολισμό στο ρόλο του σχολείου και να διαφωτίσουν εκ νέου τους όρους και τις διαστάσεις για το επίτευγμα της μάθησης (Wittrock, 1986· Eken, 1999). Η καταγραφή των απόψεων των μαθητών αντανάκλα τις ανάγκες τους, τις δυσκολίες τους και τις ανησυχίες τους και είναι, ίσως, το μοναδικό μέσο για να αναθεωρήσουμε τις αντιλήψεις μας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Και από την άλλη πλευρά, όταν οι εκπαιδευτικές πολιτικές λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις απόψεις των μαθητών, οι μαθητές φαίνεται ότι δεσμεύονται περισσότερο, είναι πιο υπεύθυνοι αναφορικά με τα καθήκοντά τους και έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση (Ramsden & Entwistle, 1981· Entwistle, Kozeki & Tait, 1989· Freiberg, 1998).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φανερόνουν μια μεγάλη ποικιλία συναισθημάτων και στάσεων των μαθητών απέναντι στους διδάσκοντες και στο σχολείο. Ίσως, τα περισσότερα από αυτά δεν είναι πρωτόφαντα αλλά όταν επιβεβαιώνονται από κάθε νέα έρευνα μας υπενθυμίζουν ποιες είναι οι «καλές πρακτικές» που καθιστούν το σχολείο και τη μάθηση ελκυστικά στα μάτια των μαθητών.

Τα ευρήματα της έρευνας συγκροτούν ένα σώμα δεδομένων που μπορούν να αποτελέσουν μία βάση για μία μεγαλύτερη έρευνα αλλά και ένα σύνολο προτάσεων και ιδεών που προέρχεται από το μαθητικό πληθυσμό.

Βιβλιογραφία

- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368–420.
- Battistich, V. & Hom, A. (1997). The relationships between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87, 1997–2001.
- Bender Sebring, P. & Bryk, A. S. (1996). Student-Centered Learning Climate. In P. Bender Sebring, A.S. Bryk, M. Roderick, E. Camburn, S. Luppescu, Y. Meng Thum, B. Smith & J. Kahne (Eds.) *Charting Reform in Chicago: The Students Speak* (pp. 5-34). Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Birch S. H. & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Childrens' Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Birkett, D. (2011). The School I'd Like: here is what you wanted. *The Guardian*, (Tuesday 3 -5-2011). Ανασύρθηκε στις 9-5-2011 από <http://www.guardian.co.uk/education/2011/may/03/school-i-would-like>
- Blum, R.W. & Rinehart, P.M. (2001). *Reducing the risk: Connections that make a difference in the lives of youth*. Minneapolis: University of Minnesota, Division of General Pediatrics and Adolescent Health.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570–588.
- Brophy, J.E. & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A. & Campione, J.C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In J.H. Flavell & E. M. Markman (Eds.) *Handbook of child psychology: Cognitive development*, vol. 3, (pp. 77-166) (4th edition). New York: Wiley.
- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Charogiannis, N. (1977). *Pupil's Expectation of teachers. A study of Primary-School Pupils in Greece*. Unpublished Master Thesis. Dundee: University of Dundee.
- Cohen, L. & Manion L. (1994). *Research Methods in Education* (4η έκδοση). London & New York: Routledge.

- Cushman, K. & Rogers, L. (2008). *Fires in the middle school bathroom: Advice for teachers from middle schoolers*. New York: The New Press.
- Dalley-Trim, L. (2007). Students' observations and perception of teacher "performances" in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(1), 18-35.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Colier.
- Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2005). Designing Modules for Learning. In S. Moore, G. O'Neill, & B. McMullin (Eds.) *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (pp. 99-110). Dublin: AISHE.
- Edwards, R. (2001). Meeting individual learner needs: power, subject, subjection. In C. Paechter, M. Preedy, D. Scott & J. Soler (Eds.) *Knowledge, Power and Learning* (pp. 37-46). London: SAGE.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eken, D. K. 1999. Through the eyes of the learner: Learner observations of teaching and learning. *ELT Journal*, 53(4): 66-80.
- Entwistle, N.J., Kozeki, B. & Tait, H. (1989). Pupils' perceptions of school and teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 340 – 350.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (2000). Πώς οι μαθήτριες θέλουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 96, 70-84.
- Fauziah, A. & Jamaluddin, A. (2009). Students' Perception of the Teachers' Teaching of Literature Communicating and Understanding Through the Eyes of the Audience. *European Journal of Social Sciences*, 7(3). Ανασύρθηκε στις 14-1-2011 από http://www.eurojournals.com/ejss_7_3_02.pdf
- Fraser, B.J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Eds.) *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: Macmillan.
- Fraser, B.F. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Fraser, B.J. & Walberg, H.J. (επιμ) (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. London: Pergamon Press.
- Freiberg, H.J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56, 22-26.
- Freiberg, H.J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Taylor Francis.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Friedel, J., Marachi, R. & Midgley, C. (2002). "Stop embarrassing me!" Relations Among Student Perceptions of Teachers, Classroom Goals, and Maladaptive Behaviors. In *Proceedings of Annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA: AERA.
- Gettinger, M. (2003). Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of School Psychology*, 41, 299-304.
- Goodlad, J. (1984). *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Willson, V. (2001). Further support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289- 301.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Bliss, J.R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26, 260-279.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 145-153.
- Kearney, C. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61.
- Koul, R.B. & Fisher L. D. (2006). Students' perceptions of teachers' interpersonal behaviour and identifying exemplary teachers. In *Proceedings of the Conference "Teaching and Learning Forum"*, University of Western Australia (1-2 February 2006). Ανασύρθηκε στις 7-7-2009 από <http://otl.curtin.edu.au/tlf/tlf2006/refereed/contents-refereed.html>

- Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274–283.
- Lohrmann, D. (2010). *Creating a Healthy School Using the Healthy School Report Card* (2η έκδοση). Alexandria, VA: ASCD.
- Lovelace, M. K. (2005). Meta-analysis of experimental research based on the Dunn and Dunn Model. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 176-183.
- Matthews, D. (1996). An investigation of learning styles and perceived academic achievement for high school students. *Clearing House*, 69(4), 249-255.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Ανασύρθηκε στις 7/12/2009 από <http://qualitative-research.net/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Murray, C. & Greenberg, M.T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School: An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L.V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257.
- O'Neill, G. & McMahon, T. (2005). Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers? Ανασύρθηκε στις 24/3/2011 από www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.html
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367.
- Pettit, G.S., Clawson, M.A., Dodge, K.A. & Bates, J.E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 267-294.
- Ramsden, P. & Entwistle, N.J. (1981) Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368 – 383.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Ryan, A. M., Gheen, M.H. & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528- 535.
- Schunk, D.H. (1992). Theory and research on student perceptions in the classroom. Στο D.H. Schunk & J.L. Meece (επιμ.) *Student perceptions in the classroom*, 3-23. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Toohey, S. (2000). *Designing Courses for Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Ταρατόρη, Ε. (1999) Το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Κίνητρο*, 1, 15-19.
- Χούπας, Ι. (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 15-25.
- Walberg, H.J. (1981). A psychological theory of educational productivity. In F. Farley & N.J. Gordon (Eds.) *Psychology and Education – the state of the union*, (pp. 81-108). Berkeley, CA: McCutchan.
- Walberg, H.J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41(8), 19-27.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- Wentzel, K.R. (1998). Social support and adjustment in middle school. The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Willingham, D. (2009). *Why don't students like school?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilson, B. L. & Corbett, H. D. (2001). *Listening to urban kids: School reform and the teachers they want*. Albany: State University of New York Press.
- Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Co.

- Wright, S.P., Horn, S.P. & Sanders, W.L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher education. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57–67.
- Yazzie-Mintz, E. (2006). Voices of Students on Engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. Ανασύρθηκε στις 15/9/2008 από <http://ceep.indiana.edu/hssse>

Μαίη Κοκκίδου, MEd, PhD
Ερευνήτρια-Μουσικοπαιδαγωγός, Εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής
Διδάσκουσα στο Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας