

ηλεκτρονικό περιοδικό

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

ΤΟΜΟΣ Γ΄ ΤΕΥΧΟΣ 3

Μάρτιος, 2022

ISSN: 1792-2437

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

Εκδοτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Παπαδοπούλου Μαρία, Τασιός Αθανάσιος

Συντακτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Παπαδοπούλου Μαρία.






Επιστημονική επιτροπή-Κριτές

- Αγαπητού Παρασκευή, PhD, Ειδικός παιδαγωγός, τ. Προϊσταμένη Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας
- Βασιλάκη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Βλάχος Φίλιππος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Βίγκλας Λίνος, M.Ed., Καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας
- Δαραράς Αναστάσιος, Med, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Δαρόπουλος Απόστολος, PhD, M.Ed., Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Δημούλας Κωνσταντίνος, M.Ed., MSc, PhD, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Θάνος Θεόδωρος, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Καπανιάρης Αλέξανδρος, Post Doc, PhD, M.ed, M.A., Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου Πληροφορικής (ΠΕ86).
- Καραθάνας Δημήτριος, Med, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Κόζυβα Πασχαλίνα, M.Ed, MSc, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κολλάτου Μαρίνα, M.Ed., Εκπαιδευτικός Αγγλικής και Ελληνικής φιλολογίας, Διευθύντρια 3ου ΓΕΛ Λάρισας
- Κόλλιας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Κολοκοτρώνης Δημήτριος, M.Ed, MSc, MA, PhD, τ. Σχολικός Σύμβουλος
- Κοντογεωργίου Ασημίνα, M.Ed, PhD, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοντομήτρος Γεώργιος, PhD, Καθηγητής Φιλολογίας, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοτοπούλης Θωμάς, PhD, τ. Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Κωτούλας Βασίλειος, PhD, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Κωφίδου Χριστίνα, Φιλολόγος, M.Ed., υπ. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Μανώλη Πολυξένη, PhD, MA, Διδακτική των Γλωσσών, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Μάτος Αναστάσιος, M.Ed, PhD, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Δ.Ε.
- Ντάμπλιας Χρήστος, PhD, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Δ.Ε.
- Παπαδημητρίου Αρτεμης, PhD, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Α.
- Παπαδοπούλου Μαρία, PhD, Προϊσταμένη ΚΕ.Σ.Υ. Λάρισας
- Πατσαδάκης Εμμανουήλ, PhD, M.Ed., Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία, M.Ed, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Ροντογιάννη Ανθούλα, Διδάσκουσα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Σδρόλιας Κωνσταντίνος, Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Σμυρναίος Αντώνιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Σταχτέας Χαράλαμπος, PhD, MSc, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Τασιός Αθανάσιος, PhD, Ε.ΔΙ.Π. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Τσιόπα Κυρατσώ, M.Ed., Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Α.
- Φακίδου Αναστασία, PhD, M.Ed., Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Χανιωτάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Χατζή Μαρία, Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

	σελ.
Περιεχόμενα	2
 Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος και ο ρόλος της διαμεσολάβησης συνομηλίκων Αναστασάκη Μαρία.....4	4
 Διερεύνηση των συναισθημάτων και των σκέψεων των μαθητών της Α΄ δημοτικού κατά τη μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Βασιλάκογλου Γεωργία & Γρηγορόπουλος Ηρακλής.....12	12
 Ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών: Η σχολική κοινότητα ως παράγων προωθητικός ή ανασταλτικός Γκανούδη Κλεοπάτρα-Μαρία.....26	26
 Απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής για την εύρυθμη λειτουργία των τάξεων αυτών, τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ισότιμη ένταξη των μαθητών Μαστρογιάννης Αλέξιος & Μαλέτσκος Αθανάσιος.....43	43
 Τα «έργα διδασκαλίας-μάθησης» κατά τη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: η συσχέτισή τους με «τύπους» μαθητών/μαθητριών & με χαρακτηριστικά «καλών» έργων Πατσαδάκης Μανώλης.....54	54

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους/ις συγγραφείς των άρθρων.

Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος και ο ρόλος της διαμεσολάβησης συνομηλίκων

Μαρία Αναστασάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ05 & ΠΕ78,
MSc Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας,
MSc Πολιτική Ανάλυση και Πολιτική Θεωρία,
Υποψήφια Διδάκτωρ Παν/μίου Κρήτης
marieanastasaki@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία ασχολείται, αρχικά, με τους παράγοντες εκείνους που συντελούν αποφασιστικά στη διαμόρφωση θετικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα. Ακολουθεί η εννοιολογική διασάφηση της ευρείας και πολυδιάστατης έννοιας του σχολικού κλίματος και γίνεται μία συνοπτική παρουσίαση ποικίλων παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωσή του, όπως -επί παραδείγματι- των υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και της αντίχρευσης και ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών. Τέλος, προτείνεται ένα μέσο δημιουργίας θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα που εμπλέκει ενεργά όλα τα μέλη της και έχει θετικά αποτελέσματα: πρόκειται για τη Σχολική Διαμεσολάβηση, που εφαρμόζεται από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς-καθοδηγητές των μαθητών. Η Σχολική Διαμεσολάβηση έχει πολλαπλά οφέλη για όλα τα μέρη της σχολικής κοινότητας όπως τεκμαίρεται από αποτελέσματα ερευνών των τελευταίων ετών σε σχολείο όπου εφαρμόζεται το πρόγραμμα, τα οποία θα παρουσιαστούν συνοπτικά καταδεικνύοντας ότι προκύπτουν οφέλη για εκπαιδευτικούς, Διεύθυνση, μαθητές, ακόμη και γονείς των μαθητών-διαμεσολαβητών. Επομένως, η Σχολική Διαμεσολάβηση είναι δυνατόν να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσο δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος για την προαγωγή της μάθησης και της ευημερίας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας όπως αποδεικνύει η επιτυχής εφαρμογή της.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Θετικό σχολικό κλίμα, σχολική διαμεσολάβηση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία πρόκειται να ασχοληθεί με τους παράγοντες εκείνους που διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα. Προφανώς, το θετικό κλίμα σε ένα σχολείο είναι καθοριστικής σημασίας για τη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, την προαγωγή της μάθησης και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Λόγω της συμβολής, επομένως, του θετικού κλίματος στην ποιότητα της σχολικής ζωής και στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία η εννοιολογική διασάφηση και η ανάπτυξή του.

Η ενασχόληση με το θέμα του σχολικού κλίματος δεν είναι καινούρια αφού το ενδιαφέρον εκδηλώθηκε ήδη από τη δεκαετία του 1950 και υπάρχει έκτοτε πλούσια βιβλιογραφία (Debarbieux, E. et alii, 2012).

Το πλάνο που θα ακολουθηθεί στην παρούσα εργασία είναι το εξής: αρχικά, στην 1^η ενότητα, θα γίνει μία εννοιολογική διασάφηση του σχολικού κλίματος καθώς θα επιχειρηθεί ο ορισμός της πολυδιάστατης και πολυπαραγοντικής αυτής έννοιας, όπως και μία

κατηγοριοποίησή της σύμφωνα με τον Cohen. Στη 2^η ενότητα, θα παρουσιαστούν, αναλυτικά, οι παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα με σκοπό να γίνει εμφανής και η σημαντικότητά τους, όπως και τα χαρακτηριστικά του, τα οποία θα πρέπει να διαμορφώνονται σύμφωνα με τις αρχές της ανθρωπιστικής αγωγής. Επίσης, θα εξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τον ρόλο του σχολικού κλίματος στη μάθηση. Στην 3^η ενότητα, θα προταθεί ένα μέτρο βελτίωσης του σχολικού κλίματος: το πρόγραμμα της Σχολικής Διαμεσολάβησης ή Διαμεσολάβησης Συνομηλίκων, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του οποίου θα παρουσιαστούν συνοπτικά όπως και η διαδικασία του προγράμματος μαζί με τους στόχους του.

Τα πολλαπλά οφέλη από την εφαρμογή του προγράμματος της Σχολικής Διαμεσολάβησης παρουσιάζονται στην 4^η ενότητα συνδυαστικά με κάποια θετικά αποτελέσματά του, όπως δείχνουν τα ευρήματα ερευνών που διεξάγονται στο τέλος κάθε σχολικού έτους σε επαρχιακό σχολείο όπου εφαρμόζεται το πρόγραμμα. Αφού παρουσιαστούν επιγραμματικά κάποια από αυτά τα ευρήματα, θα ολοκληρώσουμε την εργασία εξάγοντας και ορισμένα συμπεράσματα.

Η ΠΟΛΥΔΙΑΣΤΑΤΗ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Η έννοια του «σχολικού κλίματος» είναι αρκετά ευρεία και πολυδιάστατη. Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001), το σχολικό κλίμα συνδέεται με την αποτελεσματικότητα μίας σχολικής μονάδας, διαδραματίζοντας ουσιώδη ρόλο στην επιτυχία της ως χώρου μάθησης, όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς, σωματικά και συναισθηματικά, πειθαρχώντας, παράλληλα, σε κανόνες.

Υπογραμμίζεται ότι η έννοια της ασφάλειας στο σχολείο είναι θεμελιώδης για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Όταν υπάρχει ασφάλεια, τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται και να επικοινωνούν με ελευθερία και ειλικρίνεια. Εξάλλου, όπως αναφέρει και ο Maslow (2008: 84-85), που ιεραρχεί την ασφάλεια στη δεύτερη θέση της κλίμακας των θεμελιωδών αναγκών όπως τις ορίζει ο ίδιος, η ανάγκη της ασφάλειας είναι ποικίλης φύσεως - σωματική, ηθική, ψυχολογική, συναισθηματική, κοινωνική- και διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη μάθηση.

Εκτός από το αίσθημα της ασφάλειας, η έννοια του «σχολικού κλίματος» είναι αλληλένδετη με ορισμένα εσωτερικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την ταυτότητα κάθε σχολείου. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν κυρίως την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο, όπως και τις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008). Στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, δηλαδή, όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία έχουν τον ρόλο τους και τη συνεισφορά τους.

Επομένως, ένα κλίμα ασφάλειας -και κατ' επέκταση ουσιώδους επικοινωνίας- ενδείκνυται να δημιουργείται εντός του σχολικού πλαισίου, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και κοινωνικοποιούνται, αφομοιώνοντας αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς ενώ παράλληλα διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες μέσω της συναναστροφής με τους άλλους, μαθαίνοντας, ταυτόχρονα, την αξία του διαλόγου ως εργαλείου επικοινωνίας και έκφρασης.

Είναι προφανές ότι, προκειμένου οι μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς, να μπορούν να επικοινωνούν ουσιωδώς μεταξύ τους και με τους υπόλοιπους που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα όπως και να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις που ενθαρρύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, χρειάζεται να διαμορφωθεί ένα ευχάριστο και υγιές κλίμα εντός του σχολικού πλαισίου.

Για να είναι ένα κλίμα θετικό, χρειάζεται, κατ' αρχάς, η συνδρομή όλων των εκπαιδευτικών, που επηρεάζουν τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Για ένα ευνοϊκό κλίμα στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές τους, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση σεβόμενοι τη διαφορετικότητά τους (Πασιαρδή, 2001). Οι σχέσεις δηλαδή, που αναπτύσσονται μεταξύ των δύο μερών, εκπαιδευτικών και μαθητών, έχουν καθοριστική σημασία για το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, αλλά και για το πώς αντιλαμβάνεται ο κάθε μαθητής/η κάθε μαθήτρια τον εαυτό του/της, πώς αποδίδει μαθησιακά, εάν έχει εσωτερικά κίνητρα -αγάπη και

ενδιαφέρον- για μάθηση, για ενεργό συμμετοχή στην τάξη και για καλή απόδοση στα μαθήματα.

Ωστόσο, και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση/ηγεσία του σχολείου, είναι εξίσου σημαντικές για τη δημιουργία θετικού κλίματος. «Η ασφάλεια των εκπαιδευτικών και οι κοινωνικές και συναισθηματικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους, όπως και η ποιότητα της ηγεσίας» πρέπει να συμπεριληφθούν στους σημαντικούς παράγοντες δημιουργίας θετικού κλίματος σε συνδυασμό και με την «αντίληψη που υπάρχει για αυτό το κλίμα από τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς» (Debarbieux et alii, 2012).

Ειδικότερα, η ηγεσία πρέπει να είναι ικανή για αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων του σχολείου, και συγκεκριμένα να έχει ικανότητα για διοίκηση, προγραμματισμό, στελέχωση, καθοδήγηση. Σύμφωνα με τον ορισμό επιφανή μελετητή της ηγεσίας, η ηγεσία είναι «η διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα» (Μπουραντάς, 2002: 310).

Επομένως, είναι καθοριστικής σημασίας η αποτελεσματικότητα μίας σχολικής μονάδας - χάρη στη συνεργασία όλων των μελών της- για το ευ ζην των μαθητών, αλλά και όλων των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και για όλη τη διαδικασία της μάθησης.

Σύμφωνα με τον Cohen και τους συνεργάτες του (2009), τα στοιχεία του σχολικού κλίματος κατηγοριοποιούνται ως εξής: α) τις διαπροσωπικές σχέσεις, που περιλαμβάνουν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση, τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και άλλες παραμέτρους· β) τη διδασκαλία και τη μάθηση, που σχετίζονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης, τις προσδοκίες επιτυχίας μαθητών-εκπαιδευτικών, τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, την επαγγελματική ανάπτυξη, την ηγεσία· γ) τη σωματική και συναισθηματική ασφάλεια· δ) το φυσικό περιβάλλον, που περιλαμβάνει την καθαριότητα, την αισθητική του χώρου, τους εξωτερικούς χώρους, την επάρκεια υλικοτεχνικού υλικού· ε) το αίσθημα του ανήκειν, που αφορά τις σχέσεις με τη σχολική κοινότητα, την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Οι παραπάνω παράγοντες, σε συνδυασμό με την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα καλά αναλυτικά προγράμματα, τη μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης, το αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως και την οικονομική αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας συνθέτουν ένα «μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας» που διασφαλίζει όχι μόνο την πρόοδο των μαθητών, αλλά και την ικανοποίηση όλων όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008).

ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΩΣ ΠΟΛΥΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

Το σχολείο που στοχεύει στο να έχει μαθητές υγιείς ψυχικά, συναισθηματικά και σωματικά, που έχουν ενδιαφέρον για μάθηση και δημιουργία, οφείλει να είναι ένα σχολείο με ποικίλα χαρακτηριστικά. Κατ' αρχάς, δεν θα πρέπει να επιτρέπει τη σχολική απόρριψη και αποτυχία, τον στιγματισμό, την περιθωριοποίηση ή την κατηγοριοποίηση των μαθητών. Αντιθέτως, οφείλει να είναι ένα σχολείο κατανόησης και παροχής ίσων ευκαιριών για όλους, ανεξάρτητα από εθνοτική καταγωγή, κοινωνική τάξη ή συμπεριφορά -όπως κι αν χαρακτηρίζεται αυτή: «φυσιολογική» ή «αποκλίνουσα» (Αναστασάκη, 2015).

Το σχολείο οφείλει να εμπνέει τους μαθητές του και να τους παρέχει όσα εφόδια χρειάζονται για να αναπτυχθούν σωστά ψυχοσωματικά και γνωστικά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν οι εκπαιδευτικοί που το στελεχώνουν εμφορούνται από αξίες ανθρωπιστικές δείχνοντας ειλικρινές ενδιαφέρον για τους μαθητές τους και καλλιεργώντας υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται για την πρόοδο των μαθητών τους μεριμνούν ώστε να τους έχουν στο επίκεντρο της διδασκαλίας τους, στο πλαίσιο μιας ανθρωπιστικής και διαπολιτισμικής αγωγής, η οποία συνιστά απλώς μια παιδαγωγική αναγκαιότητα (Αναστασάκη, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί, συν τοις άλλοις, οφείλουν να έχουν επαρκή κατάρτιση και επιμόρφωση, αλλά και ειλικρινές ενδιαφέρον για το παιδαγωγικό τους έργο, ώστε να δύνανται να ανιχνεύσουν τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους.

Οι ανάγκες αυτές μπορεί να είναι γνωστικές, συναισθηματικές ή/και κοινωνικές και αφού εντοπιστούν και προσδιοριστούν «καθορίζουν όχι μόνο το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας/μάθησης» (Πρόσκολλη, 1999), αλλά και τις στρατηγικές που πρέπει να υιοθετηθούν προκειμένου η διδασκαλία να έχει θετικά αποτελέσματα δημιουργώντας ένα ευνοϊκό κλίμα μάθησης.

Επομένως, το θετικό κλίμα μάθησης είναι -μεταξύ πολλών άλλων- αποτέλεσμα επιτυχούς ανίχνευσης των ποικίλων αναγκών των μαθητών, σύνδεσής τους με τους μαθησιακούς στόχους και με τις στρατηγικές που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να γίνει αποτελεσματική η διδασκαλία και να καταστεί δυνατή η επίτευξη μαθησιακών στόχων.

Είναι προφανές ότι για την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών δεν αρκεί μία επιτυχής διδασκαλία-μάθηση στο πλαίσιο της τάξης. Είναι απαραίτητο να γίνονται καινοτόμες δράσεις, ποικίλα προγράμματα Αγωγής Υγείας, εκπαιδευτικές εκδρομές και εκδηλώσεις και οτιδήποτε άλλο ευνοεί την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την επιτυχή ψυχοσωματική τους ανάπτυξη ώστε το σχολείο να είναι ένας ελκυστικός και δημιουργικός χώρος μάθησης και δράσης.

Στο πλαίσιο ενός καινοτόμου -αλλά και δημοκρατικού- σχολείου προτείνεται και η υλοποίηση του Προγράμματος της Σχολικής Διαμεσολάβησης ή Διαμεσολάβησης Συνομηλίκων όπως παρουσιάζεται αμέσως παρακάτω.

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΘΕΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ποικίλες ανάγκες των μαθητών, να καλλιεργηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στο σχολείο προτείνεται η υλοποίηση του Προγράμματος Αγωγής Υγείας της Σχολικής Διαμεσολάβησης.

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί «μία διαδικασία, η οποία επιτρέπει, σε περίπτωση σύγκρουσης, την παρέμβαση εκπαιδευμένων προσώπων που δεν έχουν εμπλακεί στη σύγκρουση, προκειμένου να ξεπεραστεί η σχέση ισχύος μεταξύ των εμπλεκόμενων και να βρεθεί μία λύση, η οποία δεν θα έχει νικητή ή χαμένο» (Diaz & Liatard-Dulac, 1999: 11).

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια από τις πλέον αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010). Η διαμεσολάβηση συνομηλίκων μαθητών, ως «διαδραστική προσέγγιση που ευνοεί την αποκλιμάκωση και την αποδραματοποίηση» της βίας (Πανούσης, 2009: 70), δύναται, μεταξύ άλλων, να προωθήσει τον αλτρουισμό μεταξύ των μαθητών, τη συνεργασία, την προτροπή στο διάλογο και τη συνεννόηση και κατ' επέκταση, τον εκδημοκρατισμό του σχολείου.

Σύμφωνα με ερευνητή της σχολικής διαμεσολάβησης, ένας στόχος της είναι και η προώθηση της συμμετοχής και της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών στη διευθέτηση των διαφορών τους μέσω της αμοιβαίας κατανόησης των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους (Bonafé-Schmitt, 1997).

Ήδη πριν την εκκίνηση του προγράμματος γίνεται φανερό ότι πρόκειται για ένα δημοκρατικό μέσο επίλυσης των διαφορών αφού ακολουθούνται δημοκρατικές διαδικασίες εντός των σχολικών τάξεων όπου οι μαθητές αναδεικνύουν μέσω ψηφοφορίας τους διαμεσολαβητές τους. Ο στόχος είναι να επιλεγούν άτομα γενικότερης αποδοχής, τα οποία εμπνέουν εμπιστοσύνη συμβάλλοντας καθοριστικά στη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Πριν από την ψηφοφορία όμως, οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να συντονίσουν το πρόγραμμα, ενημερώνουν τους μαθητές για τις απαραίτητες δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ο διαμεσολαβητής. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί -εμφορούμενοι προφανώς από τις αξίες της ουμανιστικής αγωγής- οφείλουν να παρέχουν ενημέρωση, συστηματική καθοδήγηση και υποστήριξη στους μαθητές έχοντας ως τελικό στόχο τη δημιουργία φιλικού και φιλόξενου κλίματος στην τάξη και στο σχολείο.

Ενημερώνουν τους ενδιαφερόμενους μαθητές ότι κάποια θεμελιώδη χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας διαμεσολαβητής είναι η ενσυναίσθηση, η συνέπεια, η εχεμύθεια, η αμεροληψία, η ουδετερότητα, η ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, η υπευθυνότητα (Αρτινοπούλου, 2010: 135-136).

Όπως προκύπτει και από την εφαρμογή του προγράμματος, άλλα χαρακτηριστικά είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων των εμπλεκόμενων μερών όπως και η ικανότητα του διαμεσολαβητή να οδηγήσει αυτά τα εμπλεκόμενα μέρη προς την επίλυση των προβλημάτων τους. Ο διαμεσολαβητής επίσης πρέπει να δύναται να διακρίνει τα κοινά σημεία μεταξύ αυτών που διαφωνούν και να τα υπογραμμίζει με σκοπό να οδηγήσει τους διαφωνούντες σε μια κοινώς αποδεκτή λύση που θα υποσχεθούν γραπτώς ότι θα τηρήσουν.

Για τα εν λόγω χαρακτηριστικά των διαμεσολαβητών γίνεται από πριν μία ενημέρωση στις τάξεις από τους συντονιστές των προγράμματος. Μετά την ενημέρωση, οι ενδιαφερόμενοι μαθητές, θέτουν υποψηφιότητα για διαμεσολαβητές-έχοντας επίγνωση των «θυσιών» που πρέπει να γίνουν και των απαραίτητων προϋποθέσεων για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα- και διεξάγονται εκλογές ανά τμήμα.

Μετά τις εκλογές των διαμεσολαβητών, ακολουθεί η εκπαίδευσή τους. Εάν επιλεγούν τρεις διαμεσολαβητές από κάθε τμήμα σε ένα σχολείο με δέκα τμήματα, λόγω χάρη, τότε ο χρόνος εκπαίδευσης θεωρείται ικανοποιητικός όταν διαρκεί από 12 έως 35 ώρες, σύμφωνα με τις καλές πρακτικές της διαμεσολάβησης που προέρχονται από την ευρωπαϊκή εμπειρία στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων. (Αρτινοπούλου, 2010).

Η εκπαίδευση των διαμεσολαβητών χωρίζεται σε 3 φάσεις και γίνεται μέσω εγκεκριμένου επιμορφωτικού υλικού (επί παραδείγματι, της Αγωγής Υγείας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση *Στηρίζομαι στα πόδια μου* των Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. και Ο.ΚΑ.ΝΑ. και από το Human Rights and Education Network, το εγχειρίδιο *Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων για την Επίλυση των Συγκρούσεων στα Σχολεία*) από το οποίο αντλούνται ποικίλες δραστηριότητες -θεωρητικές και βιωματικές, που αφορούν τη γνωριμία των μαθητών και το χτίσιμο της ομάδας, σε πρώτη φάση, κι ακολούθως, στην αναγνώριση των συναισθημάτων, τη διαχείριση του θυμού, την ενεργητική ακρόαση, την κατανόηση των επιρροών, τη λήψη αποφάσεων. Συντονιστές του προγράμματος έχουν εφαρμόσει επιτυχώς την εκπαίδευση διαμεσολαβητών κι έχουν παρουσιάσει λεπτομερώς τη διαδικασία και τις δραστηριότητές της (Αναστασάκη, Αυγουστάκη, 2017).

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω σύντομες αναπτύξεις, η σχολική διαμεσολάβηση ή διαμεσολάβηση συνομηλίκων είναι μία ομάδα διαμεσολάβησης εκπαιδευμένων και καταρτισμένων μαθητών, οι οποίοι θα μπορούσαν να διαχειριστούν μη συμβατικά (χωρίς κυρώσεις, ποινές κλπ.) και δημοκρατικά ποικίλα περιστατικά ενδοσχολικών συγκρούσεων και διαφωνιών, που έχουν αρνητική επιρροή στη μαθησιακή διαδικασία και στο σχολικό κλίμα.

Πρόκειται για μια διαδικασία αποκαταστικής δικαιοσύνης (Αρτινοπούλου, 2010), η οποία αποσκοπεί στη δημιουργία κυρίως κλίματος ασφάλειας όπου οι μαθητές αισθάνονται ισότιμοι μεταξύ τους και ώριμοι για την αποκατάσταση των σχέσεών τους, όταν αυτό είναι απαραίτητο.

ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ

Η εφαρμογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης γίνεται με τη συνδρομή και συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, τα οποία συντελούν στην επιτυχή υλοποίησή της και στη θετική συμβολή της στο σχολικό κλίμα. Η εμπλοκή όλων επιτυγχάνεται ήδη από την έναρξη λειτουργίας της ομάδας στο σχολείο, σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, αφού ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να απευθύνονται τα παιδιά στη διαμεσολάβηση είναι ο εξής: είτε με πρωτοβουλία των ίδιων των εμπλεκόμενων μερών που μπορούν να απευθύνονται στους διαμεσολαβητές του τμήματός τους προκειμένου να οριστεί μία συνάντηση μέσω της οποίας θα μπορέσουν να ρυθμίσουν και να επιλύσουν το πρόβλημά τους· είτε οι ίδιοι οι διαμεσολαβητές, εάν εντοπίσουν ότι υπάρχει διένεξη μεταξύ δύο μαθητών, μπορούν να τους ζητήσουν να δουν την ομάδα της διαμεσολάβησης. Το ίδιο μπορεί να κάνει και κάποιος/-α εκπαιδευτικός του σχολείου ή και ο διευθυντής/η διευθύντρια εάν κρίνουν ότι το περιστατικό δεν είναι σοβαρό, δεν κινδυνεύει η σωματική ακεραιότητα των μαθητών και άπτεται των αρμοδιοτήτων της ομάδας διαμεσολάβησης. Στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι η διαμεσολάβηση, προφανώς, έχει όρια και δεν αποτελεί πανάκεια. Σημαντικά περιστατικά όπως σεξουαλική παρενόχληση ή περιστατικό κατά το οποίο κινδυνεύει η ακεραιότητα του παιδιού

δεν τα αναλαμβάνει η ομάδα της διαμεσολάβησης. Η διαμεσολάβηση μπορεί απλώς να ιδωθεί «ως εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας» (Αρτινοπούλου, 2010: 60), αλλά έως εκεί. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν προκύπτουν σημαντικά και πολυδιάστατα οφέλη από την εφαρμογή της.

Εκκινώντας από τους μαθητές-εμπλεκόμενους σε συγκρούσεις και παρεξηγήσεις με συμμαθητές τους, τα οφέλη γι' αυτούς ποικίλουν. Κάποια από αυτά είναι ότι αντιμετωπίζουν με ωριμότητα και υπευθυνότητα τις σχέσεις τους με τους άλλους, μαθαίνουν να επιλύουν τις διαφορές τους μέσω διαλόγου, όπως και να περιγράφουν τα περιστατικά και τα συναισθήματά τους, να τηρούν κανόνες ευγένειας και ενεργούς ακρόασης, να σέβονται τη διαφορετική άποψη, να είναι υπομονετικοί και να διαχειρίζονται τον θυμό τους, να επιχειρούν να επιλύσουν ένα πρόβλημα, να καταφέρουν να συμφωνήσουν με αυτούς που αρχικά διαφωνούσαν και να μάθουν να τηρούν τις υποσχέσεις τους.

Επιπλέον, βελτιώνουν σημαντικά τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους. Εμπλεκόμενοι σε συγκρούσεις μαθητές δεν ξανατσακώθηκαν με τους συμμαθητές τους σύμφωνα με τις απαντήσεις τους σε ανώνυμα ερωτηματολόγια που δόθηκαν κατά τα σχολικά έτη από το 2015 έως το 2019 μετά το πέρας της διαδικασίας της διαμεσολάβησης. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά της απάντησης στην ερώτηση εάν ξανατσακώθηκαν με τους συμμαθητές τους (με απάντηση ΝΑΙ/ΟΧΙ) κινήθηκαν ως εξής: κατά το σχολικό έτος 2015-2016, «ΟΧΙ» απάντησε το 94% από τα 51 παιδιά που είχαν την εμπειρία της διαμεσολάβησης (από τα 158 εγγεγραμμένα στο σχολείο): το 2016-2017, αρνητικά απάντησε το 92% των 48 μαθητών που επισκέφτηκαν το γραφείο της διαμεσολάβησης του σχολείου (από τους 149 εγγεγραμμένους): κατά το σχολικό έτος 2017-2018, 90% των 55 εμπλεκόμενων μαθητών (από τους 153 εγγεγραμμένους) απάντησε ότι δεν ξανατσακώθηκε και, τέλος, κατά το σχολικό έτος 2018-2019, 88% από τους 43 μαθητές του σχολείου που εμπιστεύτηκαν την ομάδα διαμεσολάβησης (από τους 167 εγγεγραμμένους) δεν ήρθε ξανά σε ρήξη με το άλλο εμπλεκόμενο μέρος.

Επίσης, οι εμπλεκόμενοι μαθητές έχουν θετική άποψη και για τους διαμεσολαβητές τους. Οι απαντήσεις τους είναι αποκαλυπτικές: από το 2015 έως το 2019, η απάντηση στην ερώτηση εάν οι διαμεσολαβητές τους άκουγαν με ενδιαφέρον και ήταν ουδέτεροι, οι απαντήσεις ήταν θετικές στη συντριπτική πλειοψηφία τους (τα ποσοστά κυμάνθηκαν από 90% έως 98%).

Σχετικά με το εάν πιστεύουν ότι η σχολική διαμεσολάβηση έχει θετική συμβολή στο σχολικό κλίμα, δηλαδή, πιο ήρεμο κλίμα και λιγότερη βία στην αυλή και στις τάξεις, οι θετικές απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: 2015-2016: 98%, 2016-2017: 92%, 2017-2018: 97% και 2018-2019: 90% είπαν ότι η συμβολή της διαμεσολάβησης ήταν ευμενής στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο. (Αναλυτικά για την έρευνα και τα αποτελέσματά της, βλ. Αναστασάκη, 2020).

Αναφορικά με τους μαθητές-διαμεσολαβητές, αυτοί βλέπουν την αυτοπεποίθησή τους να ενισχύεται καλλιεργώντας παράλληλα ποικίλες δεξιότητες -ουδέτερη στάση, ενεργή ακρόαση, λήψη σημειώσεων, παράφραση λεγομένων ομιλητών, παρότρυνση για εξεύρεση συμβιβαστικών λύσεων και επίτευξη συναινέσεων, ανεκτικότητα, υπομονή, εχεμύθεια. Οι διαμεσολαβητές μαθαίνουν και ποικίλες τεχνικές διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων και αξιολογικών κρίσεων τους όπως και τη διαδικασία της αυτοκριτικής (βλ. και (Bonafé Schmitt 2006: 176-179).

Τα χαρακτηριστικά αυτά που αποκτούν εντός του σχολικού πλαισίου τα χρησιμοποιούν και εκτός αυτού, στην καθημερινότητά τους. Η διαμεσολάβηση δηλαδή, μπορεί να εφαρμοστεί και ως «εξωσχολική άσκηση» τεκμηριώνοντας την άποψη ότι το σχολείο δύναται να συμβάλλει στην αφομοίωση κανόνων που διέπουν την κοινή ζωή και να γίνει χώρος αγωγής του πολίτη και καλλιέργειας της πολιτεότητας (Bonafé- Scmitt, 2006). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από μαρτυρίες γονέων διαμεσολαβητών, που συμμετείχαν σε έρευνα που διεξήχθη το 2016 όπου επισημάνθηκαν οι θετικές αλλαγές για τους διαμεσολαβητές μέσα από τη διαδικασία της διαμεσολάβησης. Επίσης, μέσω της έρευνας αυτής αναδείχθηκε και ο ρόλος των γονέων στη διασύνδεση της σχολικής διαμεσολάβησης και της τοπικής κοινωνίας.

Ειδικότερα, σε ερώτηση που τέθηκε σε 18 γονείς διαμεσολαβητών το 2016 εάν η συμπεριφορά του παιδιού τους άλλαξε λόγω της συμμετοχής του στην ομάδα διαμεσολάβησης, το 76% των γονέων απάντησε θετικά, ενώ το 24% πως η συμπεριφορά του παιδιού τους δεν

είχε αλλάξει. Επίσης, σε ερώτηση που διευκρίνιζε αυτή την αλλαγή συμπεριφοράς, οι επικρατέστερες απαντήσεις γονέων ήταν ότι το παιδί τους επεδίωκε να λύνει με διάλογο τα προβλήματά του, έχοντας περισσότερη κατανόηση στα προβλήματα των άλλων, ακούγοντας με προσοχή και δείχνοντας σεβασμό στη διαφορετικότητα. Επισημάνθηκε επίσης από κάποιους γονείς πως τα παιδιά τους έγιναν πιο ανεκτικά και ότι έμαθαν να διαχειρίζονται τον θυμό τους πιο αποτελεσματικά. Σε ερώτηση εάν θα τους ενδιέφερε να συμβάλουν στη γνωστοποίηση του θεσμού της διαμεσολάβησης στην τοπική κοινωνία, το 100% των γονέων απάντησαν θετικά, ενώ στην ερώτηση, με ποιον τρόπο θεωρούν πως θα μπορούσε να γνωστοποιηθεί η διαμεσολάβηση στην τοπική κοινωνία, οι γονείς απάντησαν σε ίσο ποσοστό με κοινοποίηση στα τοπικά μέσα και με συνάντηση με γονείς άλλων σχολείων της περιοχής. Τέλος, σε ερώτηση αν θα τους ενδιέφερε να συμμετέχουν και οι ίδιοι σε μια αντίστοιχη ομάδα κοινωνικής διαμεσολάβησης, 81% των γονέων απάντησαν θετικά.

Αυτό που προκύπτει από τη στάση των γονέων είναι ότι, αφενός, υπάρχουν έμπρακτα οφέλη από τη διαδικασία της διαμεσολάβησης -τα οποία θα μπορούσαν να μεταφερθούν και στην τοπική κοινωνία- και αφετέρου, αποστέλλεται ένα αισιόδοξο μήνυμα για ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων, με κατανόηση και σεβασμό στην ετερότητα. (Αναλυτικά για την έρευνα και τα αποτελέσματά της, βλ. Αναστασάκη, Αυγουστάκη, 2016).

Προκειμένου όμως αυτή η διαδικασία να επισημοποιηθεί και να λάβει έναν μόνιμο χαρακτήρα, προτείνεται η θεσμοποίησή της μέσω της ένταξής της στον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι αναγνωρίζεται επίσημα από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τίθενται με σαφήνεια οι κανόνες και τα όριά της και μπορεί να προβλέπεται αποκλεισμός από τη διαδικασία όποιων δεν τα σέβεται. Προφανώς, η πρακτική της διαμεσολάβησης μπορεί να οδηγήσει σταδιακά στην παγίωση μίας κουλτούρας ειρηνικής επίλυσης των διαφωνιών εντός του σχολικού πλαισίου και σε αυτό μπορούν να συμβάλουν, αλλά και να ωφεληθούν, όλοι όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε η προβληματική σχετικά με την έννοια και τους παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Φάνηκε ότι η έννοια αυτή είναι ιδιαίτερα ευρεία και πολυδιάστατη και είναι ποικίλοι οι παράγοντες εκείνοι που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή της.

Υπογραμμίστηκε το αίσθημα της ασφάλειας που πρέπει να νιώθουν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον προκειμένου το κλίμα να είναι ευνοϊκό στη μάθηση και στο ευ ζην τους, οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις που πρέπει να καλλιεργούν με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους, η ουσιαστική επικοινωνία που πρέπει να αναπτύσσουν μεταξύ τους, οι κανόνες συμπεριφοράς που μαθαίνουν ως αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα και θέτουν σε εφαρμογή.

Στη διαμόρφωση των παραπάνω, θεωρήθηκε ότι μπορεί να συντελέσει, μεταξύ πολλών άλλων προφανώς, και η Σχολική Διαμεσολάβηση, στο πλαίσιο υλοποίησης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Παρουσιάστηκαν ορισμένα από τα πολλαπλά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της Σχολικής Διαμεσολάβησης: μαθητές, εκπαιδευτικούς, Διεύθυνση και γονείς. Όλους αυτούς δηλαδή που έχουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος και των οποίων η συνεργασία αποτελεί τον απαραίτητο εκείνο όρο για την προαγωγή της μάθησης και της ψυχικής υγείας των μαθητών στο πλαίσιο ενός υγιούς και ήρεμου σχολικού κλίματος. Θεωρούμε ότι η Σχολική Διαμεσολάβηση προσφέρει μία τέτοια ευκαιρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναστασάκη, Μ. (2015). «Η ανθρωπιστική παιδεία, ο ουμανιστής εκπαιδευτικός και η διαμεσολάβηση συνομηλίκων, ως παράγοντες διαχείρισης της ενδοσχολικής βίας». *Θεωρία και Έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής*, 2, 45-62.

Αναστασάκη, Μ. (2020). Η σχολική διαμεσολάβηση ως εργαλείο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού σχολείου, στο: «Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (I.A.K.E.)». Ηράκλειο: I.A.K.E.

Αναστασάκη, Μ. & Αυγουστάκη, Γ. (2016). Διαμεσολάβηση συνομηλίκων και ο ρόλος των γονέων στη διάδοσή της στην τοπική κοινωνία, στο: «Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε.)». Ηράκλειο: Ι.Α.Κ.Ε.

Αναστασάκη, Μ. & Αυγουστάκη, Γ. (2017). Διερεύνηση του ρόλου των προγραμμάτων διαμεσολάβησης συνομηλίκων στη σχολική καθημερινότητα, στο: «Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ‘Νέος Παιδαγωγός’». Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Bonafé-Schmitt J.P, (1997). La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? *Violences à l'école- Etat des savoirs*, 255-282.

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

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Diaz B. & Liatard-Dulac B. (1999). *Contre violence et mal-être. La médiation par les élèves*. Paris: Nathan.

Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. & Ο.ΚΑ.ΝΑ. (1996). *Στηρίζομαι στα πόδια μου. Εκπαιδευτικό υλικό Αγωγής Υγείας*, Αθήνα: Κέντρο Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας.

Human Rights and Education Network, (2007). *Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων για την Επίλυση των Συγκρούσεων στα Σχολεία. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων*. Λεμεσός: Human Rights and Education Network.

Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας, στο: «*Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Εισηγήσεις διημερίδων*», (σ. 48-53). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, Paris: Eyrolles.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.

Πανούσης, Γ. (2009). «(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;», στο «*Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*», Ωδείο Ρεθύμνου: Τόπος.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πρόσκολλη, Α. (1999). *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE. Programmes d'enseignement et paramètres d'apprentissage des langues étrangères*, Unité 1. Patras: ΕΑΠ.

Διερεύνηση των συναισθημάτων και των σκέψεων των μαθητών της Α΄ δημοτικού κατά τη μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

Γεωργία Βασιλάκογλου

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τμήμα Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ & Τουρισμού
Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας
gvasilakoglou@gmail.com

Ηρακλής Γρηγορόπουλος

ΕΔΙΠ. Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας
griraklis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στη φάση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Στόχος είναι η διερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων είκοσι μαθητών/-τριών της Α΄ τάξης στο αρχικό διάστημα της φοίτησής τους (φθινόπωρο 2020) στο Δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν, το βαθμό επιθυμίας της μετάβασής τους στο δημοτικό σχολείο και τα συναισθήματα τους κατά την μετάβαση αλλά και για το νέο τους σχολικό περιβάλλον. Για τη συλλογή των δεδομένων και για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκε η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας και πιο συγκεκριμένα η ατομική-ημιδομημένη συνέντευξη. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Τα περισσότερα παιδιά της συγκεκριμένης έρευνας επιθυμούν με χαρά αυτή την μετάβαση προκειμένου να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες (π.χ. γραφή και ανάγνωση) αλλά και να κάνουν νέους φίλους. Ωστόσο, οι απαντήσεις ορισμένων παιδιών αντανακλούν συναισθήματα ανασφάλειας και ανησυχίας για τη μετάβαση τους καθώς έχουν την αντίληψη ότι στο δημοτικό θα αυξηθούν οι υποχρεώσεις τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Μετάβαση, νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο

Exploring the feelings and thought of the first-grade children during their transition from nursery to primary school

ABSTRACT

This research focuses on the phase of the transition of children from kindergarten to primary school. The aim was to investigate the feelings and thoughts of twenty students of the first grade in the initial period of their studies (autumn 2020) in Primary school. The present research focuses on the thoughts, experiences, and feelings of children about their transition from kindergarten to primary school. In particular, the research questions concerned the degree of desire to go to primary school and their feelings during the transition and their new school environment. Qualitative research and more specifically the semi-structured interview

was chosen for the collection of research data and to answer the research questions. Content analysis was used for the analysis of research data.

Most of the children in this research were happy with this transition mainly because they wanted to acquire new knowledge and skills (e.g. writing and reading) but also to make new friends. However, the answers of some children reflected their feelings of insecurity and anxiety about their transition as they had the perception that in elementary school their obligations will increase.

Keywords: Transition, Thoughts, Feelings, Nursery, Primary School

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τις πιο σημαντικές μεταβάσεις στη ζωή του ανθρώπου είναι αυτές που βιώνει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο την προσωπική όσο και την ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Pianta & Cox, 1999). Σύμφωνα με την Αλευριάδου και συν. (2008) οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται για την προσέγγιση της έννοιας της μετάβασης δίνουν έμφαση σε δύο σημεία, αρχικά στις ικανότητες και στις δεξιότητες του ανθρώπου (προσωπικότητα) καθώς επίσης και στη λειτουργία και στους κανόνες του νέου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο καλείται κάποια/ος να προσαρμοστεί.

Κοινό χαρακτηριστικό κάθε μετάβασης αποτελεί η αίσθηση της αλλαγής που βιώνει το άτομο η οποία κινητοποιεί τον μηχανισμό προσαρμογής, δηλαδή την εξισορρόπηση των όποιων δυσκολιών παρουσιαστούν, ενώ η θετική ή αρνητική αποτίμηση κάθε μετάβασης αποτελεί μια βιωματική προσωπική διαδικασία (Γουργιώτου, 2008). Ειδικότερα, οι μεταβάσεις από το οικογενειακό πλαίσιο προς τον παιδικό σταθμό ή και το νηπιαγωγείο και αργότερα στο δημοτικό θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές καθώς επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο (Pianta & Kraft-Sayre, 1999).

Στον χώρο της εκπαίδευσης ο όρος «μετάβαση» αφορά τη διαδικασία αλλαγής που βιώνουν τα παιδιά καθώς μετακινούνται από ένα στάδιο της εκπαίδευσης σε ένα άλλο, γεγονός που αποτελεί μια κοινωνική εμπειρία, η οποία δε βιώνεται μόνο από το άτομο που ζει τη μετάβαση, αλλά και από άλλα άτομα τα οποία συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με αυτό (Διδάχου, 2016). Στο χώρο της εκπαίδευσης ο όρος μετάβαση δηλώνει επίσης το χρόνο εισόδου σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, τις διαδικασίες εισόδου σε αυτό αλλά και τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών/τριών (Dunlop & Fabian, 2002; Margetts, 2002). Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι η πρώτη εκπαιδευτική μετάβαση που καλείται να βιώσει ένα παιδί (Dunlop & Fabian, 2002) ενώ στόχος δεν είναι μόνο η ακαδημαϊκή του επιτυχία αλλά και η κοινωνική και συναισθηματική του επάρκεια (Βρυνιώτη, κ.ά., 2008).

Ειδικότερα, τονίζεται η μοναδικότητα του κάθε παιδιού καθώς αντιμετωπίζει διαφορετικά την ένταξη του στο δημοτικό σχολείο (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2014). Το κάθε παιδί καλείται να προσαρμοστεί κοινωνικά και συναισθηματικά στα νέα δεδομένα που αντιμετωπίζει τόσο κατά την είσοδο του στο περιβάλλον του σχολείου όσο και κατά τη μετάβαση από τη μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη. Κατά συνέπεια, η έννοια της μετάβασης έχει διττό χαρακτήρα. Η αρνητική πλευρά αφορά καταστάσεις όπως η υπερβολική ανησυχία και οι δυσκολίες προσαρμογής και ανταπόκρισης του παιδιού σε όσα απαιτεί και προσδοκά η νέα σχολική βαθμίδα στην οποία εισέρχεται (Αρβανιτίδου, 2019; Βρυνιώτη & Ματσαγγούρα, 2005). Ο όρος σοκ μετάβασης υποδηλώνει ακριβώς τις καταστάσεις άγχους και φόβου που μπορεί να βιώσει ένα παιδί πριν ή/και κατά τη διάρκεια της μετάβασης και οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά στάση του απέναντι στη μάθηση (Αρβανιτίδου, 2019; Ματσαγγούρας, 2012).

Η θετική πλευρά εμπεριέχει το στοιχείο της αλλαγής, το οποίο γίνεται αντιληπτό ως πρόκληση για ένα νέο ξεκίνημα και ως κίνητρο για μάθηση και που μπορεί να συνοδεύεται από συναισθήματα ενθουσιασμού, ανυπομονησίας και χαράς (Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2012). Το πώς θα βιώσει το παιδί τη μετάβαση, αρνητικά ή θετικά, εξαρτάται από τις συνθήκες στις οποίες αυτή συντελείται αλλά και από τις προσωπικές του εμπειρίες (Ματσαγγούρας, 2012).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες έρευνες και μελέτες αφορούν και υποστηρίζουν τη σύνδεση προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η σχέση τους ενισχύεται από το γεγονός της ανάπτυξης και επέκτασης των δομών προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας για τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και της αναγνώρισης των ωφελειών που προκύπτουν από τη φοίτηση σε αυτά (Γουργιώτου, 2018; OECD, 2001). Το πέρασμα από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο θεωρείται μία από τις κρίσιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας η οποία εμπεριέχει και την αίσθηση της αλλαγής, η οποία αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό κάθε περάσματος από μια γνωστή σε μια άγνωστη κατάσταση (Pianta & Cox, 1999; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Παρ' όλο που για πολλά παιδιά δεν είναι η πρώτη μετάβαση που ζουν, θεωρείται από τους ερευνητές εξαιρετικά σημαντική, καθώς οι συνέπειές της ενδέχεται να επηρεάσουν τόσο τη μετέπειτα σχολική πορεία των παιδιών όσο και τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσουν μελλοντικές μεταβάσεις (Dockett & Perry, 2002; Entwisle & Alexander, 1998).

Όσο μικρότερη είναι η ηλικία των παιδιών και όσο λιγότερο προετοιμασμένα είναι για τις επερχόμενες αλλαγές τόσο αυξάνεται ο κίνδυνος αυτές να βιωθούν αρνητικά. Επιπλέον όσο μεγαλύτερες είναι οι διαφορές από το παλιό στο νέο περιβάλλον τόσο μεγαλύτερη μπορεί να είναι η αναστάτωση του παιδιού (Βρυνιώτη, 2003). Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό δεν αποτελεί απλώς μια μετακίνηση του παιδιού από το ένα στάδιο του εκπαιδευτικού συστήματος στο επόμενο αλλά σηματοδοτεί μια εξελισσόμενη διαδικασία η οποία αφορά ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και η επιτυχία της δε συνίσταται μόνο στο ίδιο το παιδί (Dockett & Perry, 2017; Τοκμακίδου, 2010). Είναι ένα νέο στάδιο στην εξέλιξη του παιδιού, αλλά και της οικογένειάς του, φέρνοντας μεγάλες αλλαγές στην οικογενειακή και κοινωνική του ζωή, καθώς διευρύνεται το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αλληλοεπιδρά και τίθεται αντιμέτωπο με ποικίλες απαιτήσεις (γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές), στις οποίες χρειάζεται να ανταποκριθεί με βάση με καθορισμένους τρόπους (Κόπτσης & Νάκου, 2009; Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003). Πιο συγκεκριμένα οι αλλαγές από το ένα στάδιο της εκπαίδευσης στο άλλο σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον του σχολείου (Πανταζής, 1991), τα αναλυτικά προγράμματα (Πανταζής 1991; Αλευριάδου κ.ά., 2008), τους εκπαιδευτικούς και την ομάδα των συνομηλίκων με τις μεταξύ τους σχέσεις (Αλευριάδου κ.ά., 2008) και το ρόλο και την εμπλοκή των γονέων (Αρβανιτίδου, 2019; Αλευριάδου κ.ά., 2008, Clark, 2007; Dockett & Perry, 2002).

Δύο κυρίως μοντέλα μετάβασης προσεγγίζουν τη διαδικασία αυτή, το μοντέλο ικανοτήτων και το αναπτυξιακό/οικολογικό μοντέλο. Στο πρώτο η προσαρμογή του παιδιού κατά την φάση της μετάβασης διευκολύνεται από τις δεξιότητες και ικανότητες που διαθέτει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή χωρίς όμως να δίνεται έμφαση στα οικολογικά χαρακτηριστικά (π.χ. οι γνώσεις του παιδιού ή η ποιότητα διδασκαλίας στην τάξη) (Pianta & Kraft-Sayre, 1999).

Στο δεύτερο η μετάβαση θεωρείται ως μια πολυδιάστατη διαδικασία εξαρτώμενη για παράδειγμα από την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα και κατά συνέπεια θεωρείται πολύ σημαντική η ύπαρξη αρμονίας και σταθερότητας στις σχέσεις αυτών των παραγόντων (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Πανταζή, Σακελλαρίου & Μπάκα, 2008).

Συνολικά το αναπτυξιακό/οικολογικό μοντέλο υποστηρίζει ότι η μετάβαση στο σχολείο είναι μια δυναμική και πολυδιάστατη διαδικασία στην οποία η συνεργασία όλων των συμμετεχόντων (π.χ. παιδιού, γονέων, εκπαιδευτικών) είναι απαραίτητη προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Η διεθνής βιβλιογραφία δίνει έμφαση στο δικαίωμα των παιδιών για τη χωρίς άγχος μετάβαση από το ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα σε ένα άλλο εξασφαλίζοντας το δικαίωμα των παιδιών για αδιάλειπτη συνέχεια στις εκπαιδευτικές εμπειρίες και την εξασφάλιση ευκαιριών για επιτυχίες στα παιδιά (Brooker, 2016). Σύμφωνα με τους Griebel & Niesel (2002) θεωρείται επιτυχημένη η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό όταν το παιδί έχει μια θετική στάση για το σχολείο, όταν είναι ενεργό μέλος της ομάδας των συμμαθητών ενώ παράλληλα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που απορρέουν από το ρόλο του ως μαθητή/τριας. Σήμερα, η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό αποτελεί ένα διαρκώς εξελισσόμενο μεθοδολογικά και θεωρητικά επιστημονικό πεδίο (Μπαγάκης, κ.ά., 2006). Η παρούσα εργασία αφορά το θέμα της μετάβασης των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο

Δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε η διερεύνηση και η ανάδειξη των εμπειριών, των σκέψεων και των συναισθημάτων που έχουν τα παιδιά για το Δημοτικό σχολείο.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα, μέρος ευρύτερης μελέτης σχετικά με τις συνέπειες της μετάβασης παιδιών από νηπιαγωγείο στο δημοτικό, επικεντρώνεται στις σκέψεις, στις εμπειρίες και στα συναισθήματα των συμμετεχόντων παιδιών σχετικά με τη μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Επίκεντρο της έρευνας αποτελεί το παιδί και τα βιώματα του κατά τη διάρκεια αυτής της μετάβασης. Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν, το βαθμό επιθυμίας της μετάβασής τους στο δημοτικό σχολείο και τα συναισθήματα τους κατά την μετάβαση αλλά και για το νέο τους σχολικό περιβάλλον.

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ- ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Μετά την έγκριση της διεύθυνσης και τη συγκατάθεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα, αλλά και τη σύμφωνη γνώμη των ίδιων των παιδιών, πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις τέσσερις εβδομάδες μετά την έναρξη των μαθημάτων τη σχολική χρονιά 2020-2021. Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα επιλέχθηκε, καθώς στόχος ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών στο ξεκίνημα της σχολικής τους ζωής. Το ίδιο χρονικό διάστημα χρησιμοποιήθηκε και από τους Dockett & Perry (1999) σε ανάλογη έρευνα στην Αυστραλία. Οι γονείς μπορούσαν πριν από τη συνέντευξη των παιδιών να έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενο των ερωτήσεων. Επίσης, εξασφαλίστηκε η ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους τόσο για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα όσο και για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων. Επιπλέον, τα παιδιά ενημερώνονταν για το ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και ότι θα μπορούσαν αν ήθελαν να σταματήσουν οποτεδήποτε τη συνέντευξη. Έγινε παράλληλα σαφές ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με δύο μαθητές (ένα κορίτσι και ένα αγόρι) Α΄ τάξης σχολείου γειτονικού σχολείου, με σκοπό να ελεγχθεί η κατανόηση των ερωτήσεων και να γίνουν τυχόν διορθώσεις ή προσθέσεις στη διατύπωσή τους.

Για τη συλλογή των δεδομένων και για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκε η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας και πιο συγκεκριμένα η ατομική-ημιδομημένη συνέντευξη μέσω της οποίας μπορεί να υπάρξει ευελιξία τόσο στη σειρά όσο και στον τρόπο διατύπωσης των ερωτημάτων αλλά και δυνατότητα να αλλαχθούν οι ερωτήσεις ή/και να δοθούν περισσότερες εξηγήσεις (Bryman, 2017)

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός οκτώ ανοιχτών ερωτήσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο οδηγός συντάχθηκε με βάση τρεις θεματικούς άξονες, οι οποίοι προέκυψαν από τη μελέτη βιβλιογραφίας σχετικής με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τα συναισθήματα των παιδιών αυτής της ηλικίας (Γουργιώτου, 2012; Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, 2008; Οδηγός Γονέα για το Νηπιαγωγείο, 2008; Πανταζής, 1991), τις αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές της Α΄ Δημοτικού από το 2016 (Υ/Α Φ12/657/70691/Δ1/26-4-2016) και ερευνών που αφορούν τη μετάβαση των παιδιών από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα εκπαίδευσης και διεξήχθησαν με τη συμμετοχή των ίδιων των παιδιών σε αυτές (Τοκμακίδου, 2010; Margetts, 2008; Πανταζή, Σακελλαρίου & Μπάκα, 2008):

1ος άξονας: Αφορά στη διερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών για μετάβασή τους στο Δημοτικό.

2ος άξονας: Αφορά στη διερεύνηση των σκέψεων των μαθητών σχετικά με το περιβάλλον του Δημοτικού σχολείου.

3ος άξονας: Αφορά στη διερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών για το κοινωνικό πλαίσιο του δημοτικού σχολείου (π.χ. σχέσεις με συμμαθητές, με δασκάλους) Πριν το τέλος της συνέντευξης, δινόταν η δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει ελεύθερα ό,τι ήθελε σχετικά με το θέμα της συζήτησής. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε μια κούκλα (μια κουκουβάγια- κουκλοθέατρου) προσδίδοντας στη συνέντευξη το χαρακτήρα παιχνιδιού. Με αυτό τον τρόπο έγινε προσπάθεια

να δημιουργηθεί ένα πιο ευχάριστο, ασφαλές και άνετο περιβάλλον για τα παιδιά για να εκφράσουν μέσω των απαντήσεων τους τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Γρηγοριάδης, κ.ά., 2016; Murray & Woolgar, 1999).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εντός του σχολικού ωραρίου και ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών, των γονιών τους αλλά και του εκάστοτε εκπαιδευτικού που τύχαινε να έχει μάθημα με την τάξη τη συγκεκριμένη ώρα. Η μέση χρονική διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν 15-20 λεπτά. Ο τόπος διεξαγωγής τους επιλέχθηκε να είναι η ίδια η αίθουσα διδασκαλίας και σε κάποιες περιπτώσεις ο χώρος της βιβλιοθήκης, ώστε να νιώθουν πιο άνετα τα παιδιά και να υπάρχει ηρεμία. Ο χώρος της βιβλιοθήκης ήταν κοντά στην αίθουσα της Α΄ τάξης και ήταν από τους λίγους κοινόχρηστους χώρους που ήταν γνωστοί στους συγκεκριμένους μαθητές (εξαιτίας των περιορισμών λόγω του COVID-19). Θεωρήθηκε απαραίτητη η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης για την ακρίβεια της ανάλυσης.

ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 20 μαθητές και μαθήτριες ($M= 6.6$, $SD= .04$, 8 αγόρια και 12 κορίτσια) της Α΄ τάξης ενός Δημοτικού σχολείου του Νομού Θεσσαλονίκης, μέσης κοινωνικό-οικονομικής τάξης. Σύμφωνα με τους Morse & Field (στο Μαντζούκας 2007) το δείγμα μιας έρευνας θα πρέπει να είναι το κατάλληλο για την ερμηνεία του υπό μελέτη φαινομένου αλλά και να παρέχει επαρκείς ποιοτικές πληροφορίες. Κατά συνέπεια στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία, υπό την έννοια ότι τα συμμετέχοντα παιδιά επιλέχθηκαν με βασικό κριτήριο την ικανότητα τους να παρέχουν «πλούτο πληροφοριών» για τα υπό διερεύνηση ερωτήματα (Bryman, 2017). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Bryman (2017) στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχει πρόθεση γενίκευσης των αποτελεσμάτων αλλά η σε βάθος διερεύνηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου. Το συγκεκριμένο δείγμα επιλέχθηκε επίσης ως το άμεσα προσβάσιμο και διαθέσιμο να λάβει μέρος στην έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014) εξαιτίας και των ιδιαίτερων συνθηκών και μέτρων προστασίας που ίσχυαν στα σχολεία τη σχολική χρονιά 2020-2021, λόγω της εξάπλωσης του ιού COVID-19.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) η οποία στοχεύει στη συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχόμενου της επικοινωνίας (Τζάνη & Κεχαγιά, 2005) και εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και της συχνότητας εμφάνισής τους. Η ανάλυση των θεμάτων έγινε στη βάση των ήδη προκαθορισμένων ερωτημάτων (Τσιώλης, 2015). Οι κατηγορίες αυτές αποτελούν τα πλαίσια της ανάλυσης περιεχομένου. Κατά αυτό τον τρόπο όλα τα στοιχεία ενός κειμένου ταξινομούνται σε μία σειρά από κατηγορίες και το κείμενο χαρακτηρίζεται από την ποσότητα των στοιχείων που βρίσκονται σε κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες (Μπονίδης, 2014; Τζάνη & Κεχαγιά, 2005; Κυριαζή, 1998).

Στη συγκεκριμένη εργασία, μετά την απομαγνητοφώνηση και καταγραφή των συνεντεύξεων σε γραπτά κείμενα, ορίστηκε με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση, τα ερευνητικά ερωτήματα και τους θεματικούς άξονες του οδηγού συνέντευξης, ένα σύστημα βασικών κατηγοριών ή με άλλα λόγια ορίστηκαν οι άξονες ανάλυσης με τους οποίους προσεγγίστηκε το ερευνώμενο υλικό (Μπονίδης, 2014). Οι άξονες αυτοί αφορούν στα συναισθήματα που είχαν τον πρώτο καιρό της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη, το τι ένιωθαν πριν μεταβούν στο Δημοτικό, καθώς και την επιθυμία που είχαν ή όχι για αυτή τη μετάβαση. Ο δεύτερος άξονας αφορά στις σκέψεις των μαθητών/-τριών για το νέο τους σχολείο γενικά για τους δασκάλους στο Δημοτικό σχολείο και τους/τις συμμαθητές/τριες τους.

Στη συνέχεια και ύστερα από διαδοχικές αναγνώσεις των γραπτών κειμένων, που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, εντοπίστηκαν και υπογραμμίστηκαν τα στοιχεία των κειμένων (λέξεις, φράσεις, συνολικό νόημα) που σχετίζονταν με τη θεματική της έρευνας. Τα στοιχεία αυτά καταγράφηκαν ανά κατηγορία-θέμα και ομαδοποιήθηκαν,

δημιουργώντας υποκατηγορίες στην κάθε κατηγορία. Για την κάθε ομάδα δόθηκε ένας κωδικός και προέκυψαν αντιπροσωπευτικοί κωδικοί (κωδικοποίηση) για κάθε υποκατηγορία (Μπονίδης, 2014). Οι λέξεις και φράσεις που αντιστοιχούσαν σε κάθε κωδικό καταμετρήθηκαν και δημιουργήθηκε για την κάθε κατηγορία ένας πίνακας με τους κωδικούς του και τη συχνότητα στην οποία εντοπίστηκαν στο υπό έρευνα υλικό. Έτσι τα κείμενα των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας χαρακτηρίστηκαν από την ποσότητα των στοιχείων που βρίσκονται στην κάθε μία από τις κατηγορίες-θέματα. Η ποσότητα αυτή των λέξεων ή φράσεων ανά κωδικό προσδιορίζει και το αποτέλεσμα της ανάλυσης (Μπονίδης, 2014). Χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και αριθμοί για να οργανωθούν και να ταξινομηθούν καλύτερα τα δεδομένα. Κάθε υποκατηγορία-πίνακας συνοδεύεται από ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών/-τριών, προκειμένου να γίνει πιο κατανοητό τι αντιπροσωπεύουν οι εκάστοτε κωδικοί (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Στην παρούσα εργασία το κάθε παιδί αντιστοιχεί σε έναν κωδικό (Α για τα αγόρια και Κ για τα κορίτσια) με δίπλα έναν αριθμό που αντιστοιχεί στη σειρά με την οποία έδωσε τη συνέντευξη, δηλ. Α1, Α2,...Α8 και Κ1, Κ2,...Κ12.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την επεξεργασία των συνεντεύξεων προέκυψε η κωδικοποίηση των δεδομένων και η κατηγοριοποίησή τους στις παρακάτω τέσσερις θεματικές: επιθυμία μετάβασης, η μάθηση/μαθησιακή διαδικασία στο επίκεντρο, οι κοινωνικές σχέσεις και η κατάσταση της πανδημίας στο σχολείο, η διαφορετικότητα του δημοτικού .

Α. Επιθυμία μετάβασης

Από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το αν ήθελαν να μεταβούν στο Δημοτικό προέκυψε ότι η πλειοψηφία τους επιθυμούσε να πραγματοποιήσει τη μετάβαση αυτή (Πίνακας, 1). Η επιθυμία σε κάποια παιδιά ήταν ισχυρή και εκφράστηκε με ενθουσιασμό. Τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι ο λόγος που ήθελαν να μεταβούν στο Δημοτικό ήταν η επιθυμία τους να μάθουν (αναφέρθηκαν κυρίως στα γράμματα, στο να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν). Επίσης, κίνητρο αποτέλεσε και η γνωριμία με το άγνωστο σχολείο αλλά και η απόκτηση νέων φίλων. Σε κάποια παιδιά η θετική στάση δημιουργήθηκε ύστερα από ενημέρωση από άλλα άτομα (γονείς, μεγαλύτερα αδέρφια, μεγαλύτεροι φίλοι).

1. Α5: «Ναι, πολύ! Για να μάθω γράμματα και να μάθω να διαβάζω.»

Κ3: «Ήθελα, γιατί έβλεπα πόσο μεγάλο ήτανε και είχα ανυπομονησία να δω πόσο μεγάλο είναι μέσα, πόσες τάξεις είχε και ήθελα να γνωρίσω καινούριους φίλους.»

Δύο παιδιά δήλωσαν πως δεν ήθελαν να μεταβούν στο Δημοτικό. Δεν ήθελαν να αφήσουν το γνώριμο και οικείο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου, το ένα γιατί δε γνώριζε πώς ήταν το νέο σχολείο και το άλλο γιατί δεν ήθελε να μάθει να διαβάζει και να γράφει..

Υπήρξαν και δύο παιδιά στα οποία η επιθυμία τους για μετάβαση δεν ήταν ξεκάθαρη καθώς το ένα δεν ήθελε να αφήσει το Νηπιαγωγείο άλλα ήθελε και να γνωρίσει την καινούρια του δασκάλα και το άλλο δήλωσε πως ήθελε να πάει «για να διαβάζω και να μαθαίνω πράγματα» όμως «όχι και πολύ, γιατί νόμιζα ότι δεν είχε παιχνίδια και δεν θα περνούσαμε ωραία όταν κάναμε διάλειμμα».

Πίνακας 1. Επιθυμία μετάβασης στην Α' τάξη

	Συχνότητα
Ήθελαν να μεταβούν στο δημοτικό Αιτιολόγηση:	16
Επιθυμία μάθησης	10

Θετική ενημέρωση από μεγαλύτερα αδέρφια/γονείς	2
Επιθυμία γνωριμίας νέου σχολείου/ νέων φίλων	4
Δεν ήθελαν να μεταβούν στο δημοτικό Αιτιολόγηση:	2
Άγνωστο το νέο σχολείο/ δεν ήθελε να αφήσει το νηπιαγωγείο	1
Έλλειψη επιθυμίας για μάθηση	1
Ανάμεικτη επιθυμία	2

Παράλληλα με την επιθυμία των παιδιών για τη μετάβασή τους στο Δημοτικό σχολείο διερευνήθηκαν και τα συναισθήματα που είχαν τόσο πριν, όσο και κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της σχολικής τους ζωής.

Περισσότερα από τα μισά παιδιά είχαν θετικά συναισθήματα για το Δημοτικό σχολείο πριν την ένταξή τους σε αυτό. Ήταν χαρούμενα για τη μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο νέο τους σχολείο. Κάποια μάλιστα ανυπομονούσαν για αυτή τη μετάβαση, ενώ ένα δήλωσε «...έβλεπα το Δημοτικό και ζήλευα, το θαύμαζα!». Κάποια από τα υπόλοιπα δήλωσαν:

A2: «Χαρούμενος, γιατί ήξερα πως θα είναι πιο ωραία γιατί θα είχαμε μάθημα.»

K3: «Είχα ανυπομονησία να δω πως είναι το καινούριο μου σχολείο, τα βιβλία, η τάξη, η αυλή.»

Παράλληλα άλλα παιδιά δήλωσαν ότι την ίδια περίοδο ένιωθαν αρνητικά συναισθήματα (φόβο, άγχος, λύπη). Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα οφείλονταν στο γεγονός ότι το Δημοτικό αποτελούσε ένα άγνωστο περιβάλλον για τα παιδιά, στο οποίο δεν ήξεραν τι θα αντιμετωπίσουν και αν θα κατάφερναν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του. Απάντησαν:

K4: «Ένιωθα λίγο αγχωμένη και λίγο φοβόμουν γιατί είναι μεγάλο σχολείο.φοβόμουν να ξεκινήσω τη νέα χρονιά»

A1: «Αγχωμένος, γιατί νόμιζα ότι δεν μπορώ να κάνω καλά τα πράγματα.»

Υπήρξαν και δύο παιδιά που τα συναισθήματά τους ήταν ανάμεικτα. Από τη μία ένιωθαν χαρούμενα για το καινούριο τους ξεκίνημα, από την άλλη όμως είχαν άγχος, γιατί δεν γνώριζαν πώς θα είναι το νέο τους σχολείο.

Πίνακας 2. Συναισθήματα πριν την έναρξη της Α' τάξης

	Συχνότητα
Θετικά συναισθήματα (χαρά-ανυπομονησία-θαυμασμός)	11
Αρνητικά συναισθήματα (φόβος-άγχος-λύπη)	7
Ανάμεικτα συναισθήματα (χαρά-άγχος/φόβος)	2

Τα συναισθήματα των παιδιών, ως μαθητές/-τριες πλέον της Α' Δημοτικού παρουσιάζουν κάποια διαφοροποίηση. Η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ότι με τον ερχομό τους στο Δημοτικό και γνωρίζοντάς το νιώθουν χαρά που φοιτούν σε αυτό.

A8: «Καλύτερα από το Νηπιαγωγείο. Είμαι χαρούμενος γιατί μαθαίνω να γράφω.»

K3: «Χαρούμενη. Άλλαξα σχολείο, άλλαξα δασκάλα, τα παιχνίδια που είχα στο Νηπιαγωγείο.....»

Από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκε ότι παράγοντες που ενισχύουν τα θετικά συναισθήματα των παιδιών στο Δημοτικό είναι η μάθηση, η συνύπαρξη με τους φίλους και η δυνατότητα παιχνιδιού και μάλιστα είναι σημαντικό το ότι είναι διαφορετικό από αυτό στο Νηπιαγωγείο.

Ένα κορίτσι δήλωσε ότι: K3 « Στην αρχή τρόμαξα έτσι όπως το είδα και σαν λίγο να φοβόμουν να ξεκινήσω τη νέα χρονιά. Τώρα είναι λιγότερο από τις πρώτες ημέρες.». Ενδεχομένως αν είχε έρθει σε επαφή με το Δημοτικό σχολείο και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί από την προηγούμενη χρονιά στα πλαίσια των δραστηριοτήτων μετάβασης, που θα πρέπει να γίνονται συνήθως προς το τέλος της φοίτησης στο Νηπιαγωγείο, ίσως να μην ένιωθε αυτόν τον φόβο.

Επίσης άλλα δύο κορίτσια δήλωσαν ότι νιώθουν ανάμεικτα συναισθήματα τώρα που φοιτούν στο Δημοτικό. Από τη μία είναι χαρούμενα και νιώθουν καλά που βρίσκονται στο Δημοτικό. Το ένα όμως κάποιες φορές φοβάται μήπως κάποιο άλλο παιδάκι του κάνει κακό. Το δεύτερο δήλωσε και λυπημένο, γιατί του λείπει η μαμά του και το σπίτι του και γιατί κουράζεται από τα πολλά μαθήματα και την εναλλαγή των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3. Συναισθήματα στην Α΄ τάξη

	Συχνότητα
Θετικά συναισθήματα(χαρά)	17
Αρνητικά συναισθήματα(φόβος)	1
Ανάμεικτα συναισθήματα (χαρά/άγχος-λύπη)	2

B. Η μάθηση/μαθησιακή διαδικασία στο επίκεντρο

Από τις απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση «Τι σου αρέσει στο καινούριο σου σχολείο;» φάνηκε ότι κεντρικό ρόλο έχει η μάθηση. Τα περισσότερα παιδιά (10 στα 20) δήλωσαν ότι τους αρέσουν τα μαθήματα που κάνουν, το μάθημα με τη δασκάλα τους και γενικότερα η μαθησιακή διαδικασία.

Πίνακας 4. Τι μου αρέσει στο νέο μου σχολείο

	Συχνότητα
Μάθηση/Μαθησιακή διαδικασία	10
Διάλειμμα/Παιχνίδι με τους φίλους	6
Όλο το σχολείο	2
Ύπαρξη μεγαλύτερων αδελφών	2

K2: «Στο νέο μου σχολείο μου αρέσει πολύ όταν κάνουμε μάθημα με τη δασκάλα μου.»

A1: «Ε, μ' αρέσει που μαθαίνω να γράφω... μ' αρέσουν τα εικαστικά.»

Δύο κορίτσια δήλωσαν ότι ένας από τους λόγους που τους αρέσει το σχολείο είναι η ύπαρξη σε αυτό συγγενικών και φιλικών προσώπων, κυρίως μεγαλύτερων αδελφών.

Κ8 «...επειδή η Μ, η αδελφή μου, μπορεί να βγαίνει όταν μπαίνω μέσα (την ώρα του διαλείμματος εννοεί, καθώς γίνονται διαφορετικά διαλείμματα για τις τάξεις λόγω του COVID-19) και εγώ την βλέπω και την αγκαλιάζω.»

Η ύπαρξη των συγκεκριμένων οικείων προσώπων ενδέχεται να συμβάλλει ώστε τα συγκεκριμένα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια και σιγουριά στο νέο τους σχολικό περιβάλλον.

Γ. Οι κοινωνικές σχέσεις και η κατάσταση της πανδημίας στο σχολείο

Σχετικά με το τι δεν τους αρέσει στο σχολείο φάνηκε ότι περισσότερο τους/τις απασχολεί το θέμα της συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών.

Κ8: «Δε μου αρέσει όταν με χτυπάει κάποιος και όταν ο ένας χτυπάει κάποιον».

Κ9: «Δε μ' αρέσει να χτυπάνε τους φίλους μου.»

Πίνακας 5. Τι δε μου αρέσει στο νέο μου σχολείο

	Συχνότητα
Επιθετική συμπεριφορά	6
Συνθήκες λειτουργίας λόγω covid (μάσκα-διαφορετικά διαλείμματα και χώροι ανά τάξη, σειρές-αποστάσεις)	5
Προβλήματα/κατάσταση αυλής	3
Δεν υπάρχει κάτι που να μην μου αρέσει	8

Σημαντική είναι και η αναφορά των μαθητών στις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου με τις αλλαγές που έγιναν και τα μέτρα προστασίας που λήφθηκαν λόγω της πανδημίας. Παρόλο που δεν έχουν ζήσει το Δημοτικό σχολείο στις «κανονικές συνθήκες» λειτουργίας του, φαίνεται ότι οι διαφορετικές συνθήκες που βιώνουν τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά τους δυσκολεύουν και δεν τους αρέσουν.

Κ11: «...δε μ' αρέσει γιατί καθόμαστε για λίγο διάλειμμα και μετά ξαναμπαίνουμε μέσα....Αλλά εμένα δε μου αρέσει να φοράω μάσκα».

Κ2: «...οι μεγάλοι πάνε στον κάτω χώρο και οι μικροί πάνε στον πάνω χώρο. Δεν είναι ωραίο αυτό, αλλά είναι ασφαλές, είναι πιο ασφαλές από το να μαζευόμαστε πολλά παιδάκια στον ίδιο χώρο.

- Θα ήθελες να κάνετε όλοι μαζί διάλειμμα στον ίδιο χώρο;

- Ναι, επειδή θα παίζαμε όλα μαζί τα παιδάκια και θα κάναμε καινούριους φίλους».

Επιπλέον φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι λόγω των ιδιαίτερων αυτών συνθηκών, έχουν αλλάξει ή έχουν σταματήσει κάποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (εκπαιδευτικές επισκέψεις, εκδρομές, γιορτές, κ.α.), από το Νηπιαγωγείο ακόμη.

Α4: « ... όταν δεν ήταν ο κορωνοϊός...Εκεί πέρα πηγαίναμε και πολλές εκδρομές, τώρα με τον κορωνοϊό δεν πάμε».

Χωρίς να ερωτηθούν σχετικά με το θέμα της πανδημίας αναφέρθηκαν στο θέμα της μάσκας, που πρέπει να φορούν και στο ότι καθυστερούν να βγουν για διάλειμμα αλλά και να σταματούν το παιχνίδι λίγο πιο νωρίς, καθώς πρέπει να βγαίνουν και να μπαίνουν στην αίθουσα σε σειρές και κρατώντας αποστάσεις. Άλλος περιορισμός που ζουν λόγω των συγκεκριμένων συνθηκών είναι το γεγονός ότι τα διαλείμματα δεν είναι κοινά για όλες τις τάξεις.

Δ. Η διαφορετικότητα του δημοτικού

Η πλειοψηφία των μαθητών/-τριών αντιλαμβάνεται ότι το μάθημα στο Δημοτικό είναι διαφορετικό από αυτό στο Νηπιαγωγείο.

Πίνακας 6. Είναι διαφορετικό από το μάθημα στο νηπιαγωγείο;

	Συχνότητα
Ναι	18
Όχι	2

Η βασική διαφορά την οποία εντοπίζουν είναι ότι στο Δημοτικό μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, έχουν βιβλία και παρακολουθούν διαφορετικά μαθήματα, αλλά έχουν και εργασίες για το σπίτι.

K7: «Ναι, πέρυσι δεν είχαμε βιβλία και δε γράφαμε».

A5: «Διαφορετικό, γιατί στο Νηπιαγωγείο καθόμασταν σε καρέκλες και κάναμε μόνο εργασίες, τώρα διαβάζουμε».

A8: «Πολύ διαφορετικό. Στο Νηπιαγωγείο μόνο ζωγραφίζαμε... Ενώ εδώ γράφουμε...κι αυτά».

Ένα κορίτσι εντόπισε τη διαφορά ανάμεσα στο μάθημα που γίνεται στα δύο σχολεία στο γεγονός ότι στο Δημοτικό φορούν μάσκα. Είναι κάτι πρωτόγνωρο για όλους τους μαθητές του Δημοτικού, όπως και όλων των σχολείων, αλλά για τους συγκεκριμένους μαθητές ταυτίστηκε με την είσοδό τους στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ταυτίστηκε με το Δημοτικό αφού την περασμένη χρονιά δεν φορούσαν μάσκα, παρόλο που υπήρχε το πρόβλημα της πανδημίας του κορωνοϊού.

K8: «Ναι, είναι διαφορετικό, επειδή φοράμε μάσκα, επειδή πέρυσι δε φορούσαμε».

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στη σημαντική φάση της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Στόχος ήταν η διερεύνηση των συναισθημάτων και των σκέψεων μαθητών/-τριών της Α΄ τάξης στο αρχικό διάστημα της φοίτησής τους (φθινόπωρο 2020) στο Δημοτικό σχολείο, το οποίο και λειτουργούσε σε ένα ιδιαίτερο και πρωτόγνωρο πλαίσιο λόγω των τροποποιήσεων και των περιορισμών που υπήρχαν εξαιτίας της πανδημίας του ιού covid-19. Τα διεθνή κυρίως ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ο αντίκτυπος της μετάβασης στο σχολείο έχει πολύ-επίπεδες συνέπειες όχι μόνο σε ότι αφορά στο επίπεδο των γνώσεων αλλά και στα κίνητρα και την προσαρμογή στο σχολείο (Campbell & Ramey, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν τα συναισθήματα των παιδιών στο ξεκίνημα της φοίτησής τους στο Δημοτικό αλλά και το τι ένιωθαν πριν την έναρξη της σχολικής τους ζωής. Επίσης, διερευνήθηκε το κατά πόσο επιθυμούσαν να μεταβούν στο Δημοτικό ώστε να διαπιστωθούν οι κύριοι λόγοι ανησυχίας τους αλλά και τι ενδιαφέρει τα παιδιά περισσότερο. Τα περισσότερα από τα συμμετέχοντα παιδιά επιθυμούσαν τη μετάβαση τους στο δημοτικό προκειμένου να μάθουν να γράφουν, να διαβάζουν αλλά και να γνωρίσουν νέους φίλους και το νέο τους σχολείο. Η προοπτική γνωριμίας και απόκτησης νέων φίλων συμφωνεί με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Πανταζής, Σακελλαρίου, Μπάκας, 2009). Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν και στην έρευνα των Griebel & Niesel (2002) όπου τα περισσότερα παιδιά ανυπομονούσαν να ξεκινήσουν το σχολείο και λιγότερα ανησυχούσαν για το νέο ξεκίνημά τους.

Για τα παιδιά που δεν επιθυμούσαν τη μετάβαση ένας από τους λόγους ήταν το γεγονός ότι ένιωθαν ότι θα αυξάνονταν οι απαιτήσεις και οι υποχρεώσεις τους. Επιπλέον, ως μαθητές του δημοτικού θα χρειαστεί να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον και να διαπραγματευτούν εκ νέου τις νέες σχέσεις τους με τα πρόσωπα «εξουσίας» (δασκάλους και διευθυντή), τους συμμαθητές τους αλλά και να ανταποκριθούν σε διαφορετικές προσδοκίες (Margettes, 2002). Αυτή η συνειδητοποίηση της αλλαγής ενδεχομένως να προκαλεί στο παιδί την ενεργοποίηση πολύπλοκων διεργασιών/μηχανισμών προσαρμογής σε επίπεδο νοητικών, κοινωνικών-

συναισθηματικών, και συμπεριφορικών λειτουργιών και οι οποίες αντανακλώνται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Πανταζή, Σακελλαρίου & Μπάκα (2008) στην οποία διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών πριν την έναρξη της φοίτησής τους στο Δημοτικό αισθανόταν αρνητικά συναισθήματα για το νέο τους σχολείο και για την κατάσταση που επρόκειτο να αντιμετωπίσουν. Παρ' όλα αυτά, τα αρνητικά συναισθήματα της πλειοψηφίας των παιδιών για το σχολείο τους μετατράπηκαν, οκτώ μήνες μετά, σε θετικά.

Συνολικά, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών είχε θετικά συναισθήματα (χαρά) για το νέο τους σχολείο συμφωνώντας με τα ευρήματα των Dockett & Perry (1999).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφαίνεται ότι για την πλειοψηφία των παιδιών η μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντική ενώ παράλληλα το διάλειμα και το παιχνίδι με τους φίλους ακολουθούν σε σημαντικότητα. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και σε έρευνες που έγιναν τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Βρυνιώτη και Ματσαγγούρας, 2005; Yeo & Clarke, 2005; Τοκμακίδου, 2010; Griebel & Niesel, 2002; Margetts, 2008).

Τα περισσότερα παιδιά της συγκεκριμένης έρευνας επιθυμούν με χαρά αυτή την μετάβαση προκειμένου να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες (π.χ. γραφή και ανάγνωση) αλλά και να κάνουν νέους φίλους. Από την άλλη πλευρά οι απαντήσεις ορισμένων παιδιών αντανακλούν συναισθήματα ανασφάλειας και ανησυχίας για τη μετάβαση τους καθώς έχουν στο μυαλό τους ότι στο δημοτικό θα αυξηθούν οι υποχρεώσεις τους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με ευρήματα που δείχνουν ότι ένα μέρος των παιδιών αντιλαμβάνεται μέσα από το λόγο των οικείων του ενδεχομένως ότι το δημοτικό θα έχει περισσότερες απαιτήσεις (Bostrom, 1999) αναφέροντας παράλληλα συναισθήματα ανασφάλειας και ανησυχίας για τη μετάβαση τους.

Κατά συνέπεια, η συγκεκριμένη έρευνα, μέσα από τα λόγια των παιδιών, αναδεικνύει το διττό χαρακτήρα της μετάβασης ο οποίος από τη μια πλευρά συνδέεται με ενθουσιασμό και συγκεκριμένες προσδοκίες ενώ από την άλλη συνδέεται με ανησυχία συμφωνώντας με ερευνητικά δεδομένα της Einarsdottir (2003) τα οποία τονίζουν τα ανάμεικτα συναισθήματα των παιδιών για το δημοτικό σχολείο. Παράλληλα τα λεγόμενα των παιδιών αναδεικνύουν και την ανάγκη για μια διαφορετική αντιμετώπιση της συγκεκριμένης μεταβατικής περιόδου.

Είναι ιδιαίτερα σημαντική η αναφορά από τα ίδια τα παιδιά στις ιδιαίτερες συνθήκες της πανδημίας που επηρεάζουν τη ζωή και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Η υποχρεωτική χρήση μάσκας καθ' όλη τη διάρκεια παραμονής στο σχολείο, η περιορισμένη δυνατότητα γνωριμίας και αλληλεπίδρασης με παιδιά από άλλες τάξεις (άρα και η περιορισμένη δυνατότητα απόκτησης νέων φίλων), η ύπαρξη νέων κανόνων λειτουργίας (προσαρμοσμένων στα μέτρα ασφάλειας λόγω της πανδημίας) καθόρισαν τις νέες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, οι οποίες επηρέασαν τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το Δημοτικό. Η γνωριμία και η απόκτηση νέων φίλων και από μεγαλύτερες τάξεις, φάνηκε να αποτελεί επιθυμία των παιδιών αλλά εμποδίζεται από τις συγκεκριμένες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου. Η επιθυμία συναναστροφής και ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων με καινούρια παιδιά, συνομήλικα αλλά και μεγαλύτερα, αναδείχθηκε και στην έρευνα των Βρυνιώτη και Ματσαγγούρα (2005) αλλά και στην έρευνα της Τοκμακίδου (2010).

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά στην ομαλή τους μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό.

Για παράδειγμα, τα όποια αρνητικά συναισθήματα για το δημοτικό ενδεχομένως να μειώνονταν μέσα από δραστηριότητες μετάβασης και επισκέψεις στο χώρο του μελλοντικού τους σχολείου, παρακολούθηση του μαθήματος και πραγματοποίηση κοινών δράσεων με τους μαθητές της Α' τάξης.

Διαφαίνεται κατά αυτό τον τρόπο η σημαντικότητα της πολύπλευρης στήριξης του παιδιού, δηλαδή και από την οικογένεια και από το σχολείο, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις που συνεπάγεται για το κάθε παιδί ξεχωριστά η συγκεκριμένη μετάβαση ώστε να καταστεί διαχειρίσιμη η όποια στρεσογόνος κατάσταση προκύπτει από τη μεταβατική αυτή φάση (Eccles, et al., 1997; Rimm-Kaufman et al., 2000).

Η αλληλοσύνδεση μεταξύ πολλαπλών πλαισίων και προσώπων (π.χ. οικογένεια, εκπαιδευτικοί) τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν την ικανότητα των παιδιών να ανταπεξέλθουν σε νέες απαιτήσεις και προκλήσεις, όχι μόνο του σχολικού περιβάλλοντος, καθιστούν ουσιαστική τη συμβολή του αναπτυξιακού/οικολογικού μοντέλου (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) στη συζήτηση της σχολικής προσαρμογής των παιδιών.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκε με ένα μικρό δείγμα μαθητών/-τριών σε μία συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας και προφανώς δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Η πραγματοποίηση ερευνών και σε άλλες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας και με μαθητές διαφορετικού δημογραφικού προφίλ θα συνέβαλαν περισσότερο στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος.

Επιπλέον χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και τα συναισθήματα των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών έξι μήνες αργότερα ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς, όπως συνέβη και στην έρευνα των Griebel & Niesel (2002) ή και κατά τη διάρκεια της Β΄ τάξης, όπως συνέβη και στην έρευνα της Margetts (2008), για να διαπιστωθεί η αλλαγή ή όχι στα συναισθήματα και τις απόψεις των συγκεκριμένων μαθητών.

Επίσης θεωρούμε ότι η συμμετοχή των γονέων των μαθητών σε παρόμοια μελλοντική έρευνα θα ήταν σημαντική, ώστε να μπορέσει να αποτυπωθεί η συμπεριφορά των παιδιών και τα συναισθήματα που εκδηλώνουν στο σπίτι κατά την περίοδο της μετάβασης, ώστε να συλλεχθούν χρήσιμες πληροφορίες αλλά και οι απόψεις των ίδιων για το πώς βιώνουν τα παιδιά τους τη σημαντική αυτή μετάβαση.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα αλλά και λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε παιδί είναι ιδιαίτερο και μοναδικό θα είναι χρήσιμο να επιδιωχθεί η ομαλή μετάβαση και προσαρμογή του κάθε παιδιού στο δημοτικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Πατάκη.

Αρβανιτίδου, Μ.. (2019). *Ομαλή μετάβαση από προσχολική στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια-Καλές πρακτικές*. Αναρτημένο στο <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgxwKjBLSVZmmpBWjWrIjKsrTM>

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 993–1029). New York: Wiley.

Brooker, L. (2016). *Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία*. Γ. Σκαρβέλλη (Μτφρ). Αθήνα: Πεδίο

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg

Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1995). Cognitive and School Outcomes for High-risk African-American Students at Middle Adolescence: Positive Effects of Early Intervention. *American Educational Research Journal*, 32(4), 743-772.

Clark, C. (2007). Parent involvement in the transition to school. In Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (Eds), *Informing transition in the early years* (pp.120-136). London. OpenUniversityPress.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2012). Η προσέγγιση της μετάβασης μέσα από το δυναμικό-οικολογικό μοντέλο: Ζητήματα μετάβασης των παιδιών από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο. Στο Γουργιώτου, Ε.(επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Τζορμπατζούδης, Χ.). Αθήνα: Ίων.

Γρηγοριάδης, Α., Μπιρμπίλη, Μ. & Παπανδρέου, Μ. (2016). Η συνέντευξη ως εργαλείο γνωριμίας με τα παιδιά. Στο: Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ. & Τσάφος, Β. (επιμ.) *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Αθήνα: Gutenberg

Γουργιώτου, Ε. (2012). Αξιολόγηση σχολικής ετοιμότητας ή ετοιμότητα για σχολική αξιολόγηση; Στο Γουργιώτου, Ε. (επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Διδάχου, Ε. (2016). *Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών*. (Μη εκδοθείσα Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Dockett, S. & Perry, B. (2017). The role of schools and communities in children's school transition. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RD, (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp.146-154). York, Routledge Falmer.

Dockett, S. & Perry, B. (2002). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2).

Dunlop, A. & Fabian, H. (2002). Conclusions. Debating transitions, continuity and progression in the early year. In H. Fabian, A.-W. Dunlop (Eds), *Transitions in the early years* (pp. 98–110). London and New.

Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to the first grade: the nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98, (4), 351-364.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1997). *Development during adolescence: The impact of stage–environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families (1993)*. In J. M. Notterman (Ed.), *The evolution of psychology: Fifty years of the American Psychologist* (p. 475–501). American Psychological Association.

Griebel, W. & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In Fabian H. & Dunlop A.-W. (eds), *Transition in the early years* (pp.64-75). London and New York: Routledge Falmer,

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα*. www.kallipos.gr

Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Π. (2012). «Πώς θα ήθελες να είναι η πρώτη τάξη;» Μια μελέτη των προσδοκιών των νηπίων για το δημοτικό σχολείο. Στο Γουργιώτου, Ε. (επιμ.). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κόπτσης, Α. & Νάκου, Α. (2009). Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και η παράλληλη προετοιμασία για τη διευκόλυνσή της. Στο Γρόσδος, Σ. (επιμ.). *Η Διδακτική των Θετικών Επιστημών στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Θεσσαλονίκη

Κυριαζή, Ν. (1998) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 46 (1), 88-98

Ματσαγγούρας, Η. (2012). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή/και ασυνέχεια: κοινωνικό-συναισθηματική ή/και γλωσσικό γνωστική ετοιμότητα. Στο Γουργιώτου, Ε.(επιστ. επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Margettes, K. (2002). Planning transition programmes. In Fabian H. & Dunlop A.-W. (eds), *Transition in the early years. Debating continuity and progression for children in the early education* (pp.111-122). London and New York: Routledge Falmer.

Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ. Και Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2014). Η ανάλυση περιεχομένου ως μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Πουρκός, Μ. (επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείζης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διερεύνησης του ερευνητικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίων

Murray, L., Woolgar, M., Briers, S., & Hipwell, A. (1999). Children's social representations in dolls' house play and theory of mind tasks, and their relation to family adversity and child disturbance. *Social Development*, 8(2), 179–200.

Τζανή, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005) *Μεθοδολογία έρευνας κοινωνικών επιστημών. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σελ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

OECD (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*, Paris, Organization for Economic Co-Operation and Development.

Πανταζής, Σ., (1991). Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 58, 45-58.

Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ. (2009). Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*, 3, 20-30.

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση

Pianta, R.C. & Cox, M.J. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.

Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York, Routledge, Kegan-Paul.

Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-51.

Σωτηρίου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2003). Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Ψυχολογία*. 10(1), 96-118.

Τοκμακίδου, Ε. (2010). «Εδώ γράφουμε και διαβάζουμε και πρέπει να προσπαθούμε»: Οι μικροί μαθητές μιλούν για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και την ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 27-39.

Ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών: Η σχολική κοινότητα ως παράγων προωθητικός ή ανασταλτικός

Κλεοπάτρα-Μαρία Γκανούδη

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΕΑ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
kleogkanoudi@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Διαχρονικά, η διασφάλιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μελών των σχολικών μονάδων αποτελούσε πρωταρχικό στόχο. Η «ψυχική ανθεκτικότητα» (*resilience-resiliency*) σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει τις δύσκολες συνθήκες του περιβάλλοντός του αποτελεσματικά και στη συνέχεια να επανέρχεται ψυχικά ισχυρότερος. Σε αυτό το επιστημονικό πεδίο, συμπεριλαμβάνονται οι προστατευτικοί παράγοντες και οι παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι επιδρούν αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά στην ΨΑ. Η προαγωγή της διαδικασίας ανάπτυξης της βοηθά το άτομο να προσαρμόζεται επιτυχημένα στο περιβάλλον του και να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη ευκολία τις αντιξοότητες που συναντά μέσα σε αυτό. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας, σχετικής με την ψυχική ανθεκτικότητα (1965-2017) τόσο μαθητών όσο και εκπαιδευτικών. Γίνεται αναφορά στους ενδογενείς προστατευτικούς και ανασταλτικούς παράγοντες, εστιάζοντας παράλληλα στη συμβολή της σχολικής κοινότητας στην προαγωγή ή την παρεμπόδιση της ψυχικής υγείας. Τελευταίο σκέλος αποτελεί η παρουσίαση κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης εντός της σχολικής κοινότητας, με απότερο σκοπό την ενίσχυση της ΨΑ των μελών της.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Ψυχική ανθεκτικότητα, μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολική κοινότητα, προστατευτικοί και ανασταλτικοί παράγοντες

Abstract

The children's and teachers' resilience: The effect of school.

The resilience is the ability of persons to face negative conditions and be more powerful. In this field exist the protective and risk factors which affect positively and negatively the resilience respectively. This thesis is a literature review of the recent international empirical research in the role of school in resilience of pupils and teachers. This literature review covers the period 1965-2017. Through this literature review are investigated the personal and environmental protective and risk factors. Also, are presented the positive or negative influence of school in resilience of children's and teachers'. The last part of this literature review is the analysis of the appropriate educational interventions for assist the resilience of members of schools.

Keys-words: *resilience, pupils, teachers, schools, protective and risk factors, literature review*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ιστορική αναδρομή στον όρο "ψυχική ανθεκτικότητα" (στο εξής: ΨΑ)

Πρώιμες ερευνητικές μελέτες

Οι πρώιμες περιγραφές κλινικής περίπτωσης εμπεριείχαν ένα σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον για τον προσδιορισμό του προαναφερθέντος όρου και της ερμηνείας της ικανότητας ενός ποσοστού παιδιών να αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες, σε αντίθεση με ένα άλλο ποσοστό που επηρεάζεται σημαντικά και δεν κατορθώνει να αναπτυχθεί σωστά. Μία από αυτές τις περιπτώσεις παιδιών που καταφέρνουν να αποκτήσουν μία φυσιολογική ζωή είναι αυτή της Vreni, ενός 14χρονου κοριτσιού από την Ελβετία. Ο Bleuer (1984, in Anthony 1987) ερευνήσε την ικανότητά της να αντεπεξέλθει στην απουσία της μητέρας της και τις δυσκολίες κατά την ανατροφή της από τον αλκοολικό πατέρα της. Το 1979 και το 1997, ο Rutter και Jacelon αντίστοιχα μελέτησαν ολιγομελείς ομάδες ψυχικά ανθεκτικών παιδιών, διέθεταν μεγάλη δημιουργικότητα, αυτό-αποτελεσματικότητα, ανεξαρτησία, διαίσθηση, αξιακό πλαίσιο, αίσθηση του χιούμορ, ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες. Όπως υποστήριξε, οι ικανότητες τους αυτές βασίζονταν στην ανάπτυξη ΨΑ, χάριν στα ατομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας και της κοινωνίας, στις οποίες διαβιούσαν. Λίγα χρόνια αργότερα, σε επόμενη έρευνά του (1987), διερεύνησε την ευαλωτότητα των αγοριών στην αντιμετώπιση των οικογενειακών συγκρούσεων. Εισηγήγε πρώτος στην σχετική με την ΨΑ βιβλιογραφία τον όρο "διαδικασίες" (processes) κατανόησης και ερμηνείας της, τις τεχνικές για την προώθησή της, όπως της αντιμετώπισης και του περιορισμού των παραγόντων κινδύνου (Masten, 2001-Bergeman & Boker, 2009). Τέλος, ο Higgins (1994) μελετώντας τη ΨΑ ενηλίκων, εντόπισαν ως χαρακτηριστικά τους, τη σύναψη υγιών και ζεστών διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους, την ανάπτυξη κινήτρων για την κατάκτηση της μάθησης, την προσωπική εξέλιξη, την ικανότητα λήψης αποφάσεων και έντονο το αίσθημα της θρησκευτικότητας.

Εν συνεχεία, η Werner (1993) μελέτησε 658 νήπια υπό απόλυτη ένδεια στο νησί Kauai της Χαβάης. Περίπου μία δεκαετία αργότερα, οι Werner & Smith (2001) προχώρησαν στην παρατήρηση και μελέτη παιδιών της Πολυνησίας για 32 διαδοχικά έτη. Ένα στα τρία παιδιά εκτέθηκαν σε τέσσερις παράγοντες κινδύνου: α. την ένδεια, β. τις γενετήσιες παθολογίες (σωματικές και ψυχολογικές διαταραχές), γ. την ψυχοπαθολογία των γονέων (πχ.αλκοολισμός) και δ. ενδοοικογενειακές κρίσεις και συγκρούσεις. Τα ερευνητικά αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα παιδιά που αντιμετώπισαν επαρκώς τους σκοπέλους κατά τη διάρκεια της ζωής τους, διακρίνονταν από: 1. μία υγιή και ζεστή σχέση με έναν από τους γονείς τους 2. καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις 3. συμμετοχή σε μία θρησκευτική κοινότητα που τα υποστήριζε σημαντικά και 4. δυνατότητα συναισθηματικής υποστήριξης από φίλους. Σημαντικό εύρημα της Werner υπήρξε η διαπίστωση ότι τα παιδιά με ΨΑ, είχαν αναπτύξει μία θετική σχέση με μέλη του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Επιπλέον, είχαν τη δυνατότητα να απευθυνθούν και να ζητήσουν υποστήριξη στην κοινότητα, όπου διαβιούσαν. Όπως διαπίστωσε, τα ψυχικά ανθεκτικά νήπια στην πορεία της εφηβείας τους κατόρθωσαν να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες, να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, να κατανοήσουν τις πραγματικές αξίες, να σπάσουν τους δεσμούς με παρεκκλίνοντα άτομα του περιβάλλοντός τους και να δημιουργήσουν υγιείς και ισορροπημένες διαπροσωπικές σχέσεις (φιλικές και ερωτικές). Ακολούθως, οι Garmezy, Masten και Tellegen (1984) πραγματοποίησαν μία έρευνα- πρότυπο για τις μεταγενέστερες- υλοποιώντας το «*Project Competence*», μία καταγραφή μελετών παιδιών που αντιμετώπισαν αγγογόνες καταστάσεις κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Στόχο του προαναφερθέντος προγράμματος αποτέλεσε η καταγραφή των ικανοτήτων και των ελλειμμάτων παιδιών που είχαν ανατραφεί από μητέρα διαγνωσμένη με σχιζοφρένεια. Μέσω της έρευνας αυτής, παρουσιάστηκαν τρία μοντέλα ΨΑ, το μοντέλο της Αντίστασης στο Στρες και Αντιστάθμισης (*Resistance to Stress*), το μοντέλο της Πρόκλησης (*Challenge Model*) και το μοντέλο των Προστατευτικών παραγόντων (*Model of Protective Factors*).

Με την πάροδο των ετών, η εστίαση των ερευνητών μετατοπίστηκε από τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των ατομικών χαρακτηριστικών των ψυχικά ανθεκτικών παιδιών στην αξιολόγηση των προωθητικών συνθηκών της ΨΑ εντός του οικογενειακού και του ευρύτερου περιβάλλοντός τους. Παράλληλα, έγινε αντιληπτό ότι η ΨΑ αποτελεί μία διαδικασία συνεχώς μεταβαλλόμενη, η οποία εξελίσσεται ή παρακωλύεται, με τη βοήθεια των αντίστοιχων παραγόντων (προωθητικοί και ανασταλτικοί) (Garmezy & Masten-Werner & Smith,

1982·Masten, 2014). Εν συνεχεία, οι Luthar, Wyman, Sandler, Wolchik & Nelson (2000) σε σχετική έρευνά τους, διαπίστωσαν τον επιδραστικό ρόλο των επικρατουσών ατομικών και περιβαλλοντικών συνθηκών, με επακόλουθο είτε την ανάπτυξη είτε την παρεμπόδιση της. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι γνωστικές δεξιότητες, η ικανότητα αυτό-ρύθμισης, οι ζεστές σχέσεις των παιδιών με γονείς-κηδεμόνες φροντιστικούς και υποστηρικτικούς, όπως και τα «αποτελεσματικά σχολεία». Όπως διαπίστωσαν, τόσο οι προστατευτικοί (καλή γονεϊκότητα, καλή γνωστική ανάπτυξη) όσο και οι ανασταλτικοί παράγοντες (τραυματικά γεγονότα), όταν απαντώνται σε συνδυασμό, έχουν μεγαλύτερο θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο αντίστοιχα. «Όλα εξαρτώνται από τον αριθμό, τον τύπο, και το βαθμό κινδύνου, στον οποίο κάποιος εκτίθεται» (Masten, Garmenzy, 1990· Dias & Cadime, 2017).

Η σχετική βιβλιογραφία (Gerber, Ginburg & Reiff, 1990·Spekman, Golberg & Herman, 1992·Werner & Smith, 2001·Goldstein & Brooks, 2013) δεν περιορίστηκε μόνο στον εντοπισμό χαρακτηριστικών ΨΑ σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά εστίασε και στη μελέτη της ΨΑ μαθητικών πληθυσμών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (στο εξής: Ε.Ε.Α.). Ειδικότερα, αντικείμενο μελέτης αποτέλεσαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ, ώστε να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό αυτές οι διαταραχές επιδρούν στην απόκτηση ψυχικής υγείας. Μέσω των ερευνητικών αποτελεσμάτων, καταδεικνύεται η διαρκής και επίμονη επιθυμία των ψυχικώς ανθεκτικών μαθητών για την οριοθέτηση στόχων και την επίτευξη όσο το δυνατόν καλύτερων ακαδημαϊκών επιδόσεων, όντας έτοιμοι να δεχτούν καθοδήγηση και υποστήριξη. Επιπλέον, αποκαλύφθηκε ο σημαίνων ρόλος οικείων προσώπων (πχ. γονέας, δάσκαλος, προπονητής) στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες και να καταστούν «άτρωτα-invulnerable» (Anthony, 1987·Luthar et al., 2000).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, επικρατούν οι όροι «resilience» και «resiliency», οι οποίοι μεταφράζονται και οι δύο στην ελληνική γλώσσα με τον όρο «ψυχική ανθεκτικότητα», χωρίς να γίνεται μεταξύ τους διάκριση. Το 2003, οι Luthar & Zelazo προσδιόρισαν τις διαφορές τους. Επισήμαναν ότι ο πρώτος αναφέρεται στην ανάπτυξη της ΨΑ, με βάση τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το περιβάλλον, ενώ ο δεύτερος αφορά την εκδήλωση της ΨΑ σύμφωνα με τα ατομικά του χαρακτηριστικά. Επίσης, στην ελληνική βιβλιογραφία, εντοπίζεται και η μετάφραση του όρου «hardiness» ως συνώνυμη έννοια, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές μεταξύ τους. Ειδικότερα, ο όρος «hardiness» (αντοχή) βασίζεται στη θεωρία της προσωπικότητας, ενώ ο όρος «resilience» συνδέεται με τις κοινωνικές συνθήκες και τους ενδογενείς παράγοντες ενός ατόμου (ιδιοσυγκρασία, ευστροφία), τα οποία συμβάλλουν στην δυνατότητα προσαρμογής του. Όπως διαπιστώνεται, ο δεύτερος όρος δεν βασίζεται εκ θεμελίων στην προσωπικότητα, αλλά την περιλαμβάνει μόνο ως παράγοντα της καλής προσαρμογής του εκάστοτε ατόμου (Κάμτσιος & Καραγιαννοπούλου, 2013:18-19).

Σύμφωνα με τον Garmezy (1990), ο όρος «resilience» αναφέρεται στη «διαδικασία της επιτυχούς προσαρμογής παρά την πρόκληση ή τις απειλές των άσχημων περιστάσεων». Κάποια παιδιά που βρίσκονται σε υψηλές ομάδες κινδύνου επιδεικνύουν προσαρμοστική συμπεριφορά μέσα στην κοινωνία και στη σχολική κοινότητα, καταφέρνοντας να επανέλθουν μέσα από δυσάρεστα βιώματα, γεγονός που ενισχύει τη δυνατότητα να αποκτήσουν μεγαλύτερη ψυχική δύναμη και να επαναδομήσουν τον εαυτό τους (Wolin & Wolin, 1993· Λεοντοπούλου, 2005· Masten & Motti-Stafanidi, 2020). Επίσης, αποκτούν προστατευτικούς μηχανισμούς χάρη στους οποίους δύνανται να αντιμετωπίσουν με επιτυχία αγχογόνες καταστάσεις, οφειλόμενες στα προβλήματα του ευρύτερου περιβάλλοντός τους (Richardson, Neiger, Jenson & Kumpfer, 1990). Επιπλέον, δηλώνει «την ικανότητα του ατόμου να αντεπεξέρχεται σε έντονο και παρατεταμένης διάρκειας άγχος, να αναγεννιέται και να προσαρμόζεται με επιτυχία στις καινούργιες συνθήκες αναπτύσσοντας παράλληλα κοινωνικές, ακαδημαϊκές και επαγγελματικές δεξιότητες» (Rirkin & Hooperman, 1991· Maddi, 2006·Hage, Austin & Pollack, 2007). Οι Luthar, Cicchetti και Becker (2000) καθορίζουν την ανθεκτικότητα ως «δυναμική διαδικασία που καλύπτει τη θετική προσαρμογή μέσα στο πλαίσιο της σημαντικής αντιπαλότητας». Όμως, αυτή η περιγραφή ήταν παραπλανητική δεδομένου ότι υπονόησε ότι η δυνατότητα να υπερνικηθούν οι δυσκολίες ήταν απόλυτη και αμετάβλητη.

Παρόλο που η προαναφερθείσα έννοια κερδίζει όλο και αυξανόμενη προσοχή στην ψυχολογία, οι Green, Oades & Grant (2006) επισημαίνουν ότι, ενώ η πλειονότητα των μελετών αναφέρεται στο θετικό αντίκτυπο της ΨΑ στο εργασιακό πλαίσιο, απουσιάζουν οι μελέτες σε

δείγμα μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού. Στο παρόν άρθρο, διερευνήθηκε η ΨΑ αναφορικά με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Οι Allred & Smith (1989) πραγματοποίησαν μελέτες σε μαθητές και μαθήτριες Λυκείου με υψηλή ανθεκτικότητα που διακατέχονται από θετικές σκέψεις, σε αντίθεση με εκείνους με χαμηλή ανθεκτικότητα, οι οποίοι αδυνατούσαν να αναπτύξουν θετική προσαρμογή υπό συνθήκες πίεσης και έντονου στρες. Επίσης, οι Mathis & Lecci (1999) κατέδειξαν ότι η ΨΑ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της καλής προσαρμογής και της ψυχικής ευεξίας του ατόμου. Όπως επισήμαναν, τα άτομα με χαμηλές τιμές ΨΑ αντιλαμβάνονταν τις καθημερινές δραστηριότητές τους πιο στρεσογόνες σε σύγκριση με εκείνα που χαρακτηρίζονταν από υψηλές τιμές αυτής. Στην έρευνά του ο Chan (2000), διαπίστωσε ότι οι μαθητές Γυμνασίου με υψηλά ποσοστά ΨΑ, κατάφεραν πιο εύκολα να αντιμετωπίζουν τις αγχογόνες καταστάσεις και εκδήλωναν σε χαμηλότερο βαθμό έντονα συμπτώματα άγχους. Κατά τους Masten & Curtis (2000), η έννοια της ΨΑ περιλαμβάνει την ανάλυση και αξιολόγηση δύο σημαντικών διαστάσεων. Σύμφωνα με τους Reivich & Shatte (2003), η ανθεκτικότητα δεν είναι μια μονοδιάστατη-διχοτομική ιδιότητα, την οποία τα πρόσωπα είτε την έχουν είτε δεν την έχουν, αλλά υπονοεί την κατοχή πολλαπλάσιων δεξιοτήτων, οι οποίες υποβοηθούν τα άτομα να αντιμετωπίσουν τα τραυματικά τους βιώματα. Η Masten (2004) κατέγραψε τις αντιξοότητες παιδιών (θάνατος συγγενικού προσώπου, ασθένεια ή γέννηση αδερφών κ.ά.), με σκοπό να διαπιστώσει τη συσχέτισή τους με την ψυχική τους ισορροπία. Τα συμπεράσματα της μελέτης έδειξαν ότι τα τραυματικά γεγονότα συνδέονται στενά με τα προβλήματα στη συμπεριφορά τους και με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Σε ανάλογη έρευνά της (2007), υποστήριξε ότι τα ψυχικώς ανθεκτικά παιδιά κατέχουν μερικές σπάνιες και ειδικές ιδιότητες. Η ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται από *«καλές εκβάσεις, παρά τις σοβαρές απειλές για την προσαρμογή ή την ανάπτυξη»* και βασίζεται στην υγιή λειτουργία των συστημάτων προσαρμογής των παιδιών. Αν τα συστήματα αυτά είναι ακέραια, τα παιδιά θα προσαρμοστούν κατάλληλα απέναντι σε οποιαδήποτε πρόκληση. Σύμφωνα με τον Schoon (2006), το αναπτυσσόμενο παιδί βρίσκεται μέσα σε πολλά αλληλένδετα μικροσυστήματα, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι όμοιες ομάδες, η γειτονιά και μακροσυστήματα του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Σε κάθε ένα από τα επίπεδα αυτά, μπορούν να υπάρξουν δυσκολίες (παράγοντες κινδύνου) όπως επίσης και προστατευτικοί παράγοντες. Ο Kinder σε σχετική με την ΨΑ έρευνά του σε μαθητές και μαθήτριες Λυκείου, εντόπισε τη στενή σχέση ΨΑ με τα κίνητρα. Οι ψυχικώς ανθεκτικοί μαθητές θεωρούν ότι έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους τους, να σημειώσουν καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, ακόμη και υπό συνθήκες έντονου άγχους και μη ευοίωνες για την επίτευξή τους. Εν συνεχεία, η Λεοντοπούλου (2011) υποστηρίζει ότι η ΨΑ είναι μια *«δυναμική διαδικασία που επιτρέπει σε άτομα και οργανισμούς να λειτουργούν επαρκώς σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο»*. Παράλληλα, προσδιορίζεται ως η αντιμετώπιση και η ανάνηψη των ατόμων, η επαναδόμηση του εαυτού τους παρά την ύπαρξη περιβαλλοντικών αντιξοοτήτων (χρόνια φτώχεια ή κατάχρηση ουσιών από οικείους, έντονο στρες) και η προσαρμογή με επιτυχία στο περιβάλλον χάρη σε ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Όπως επισημαίνει, η προαγωγή της ΨΑ εντός του σχολικού πλαισίου διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο, καθώς συντελεί μέσω των καλώς δομημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών. Προσθέτει ακόμη, την αναγκαιότητα ύπαρξης σεμιναρίων ευαισθητοποίησης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, με πρωταρχικό στόχο τη δημιουργία, τη διατήρηση θετικών συναισθημάτων εντός της σχολικής κοινότητας και τη χρήση όλων των τεχνικών ενδυνάμωσης θετικών ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών. Επίσης, σύμφωνα με τους Toland & Carrigan (2011), ο εν λόγω όρος χρησιμοποιείται για να εκφράσει καταλληλότερα τις διαδικασίες, οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση εκείνων των ικανοτήτων που οδηγούν στην *«αναγέννηση»* και την επιτυχή προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του, παρά τις τραυματικές του εμπειρίες.

Στις δημοσιεύσεις τους, οι Dent & Cameron (2003) αναφέρονται στην ετοιμότητα των σχολικών ψυχολόγων να κατανοήσουν την έννοια, με απώτερο στόχο τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών στρατηγικών. Επιπλέον, οι Toland και Carrigan (2011) ισχυρίστηκαν ότι η εφαρμογή της έννοιας της ΨΑ στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας δύναται επομένως να επιτρέψει στους σχολικούς ψυχολόγους την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν

στην στοχοθέτηση των προσπαθειών και των παραγόντων (ατομικοί, οικογενειακοί και περιβαλλοντικοί), οι οποίοι έχουν αποδειχθεί σημαντικοί ώστε να κάνουν τη διαφορά στις ζωές των ανθρώπων

Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζονται οι ενδογενείς (ατομικοί) και οι περιβαλλοντικοί προστατευτικοί και ανασταλτικοί παράγοντες, εστιάζοντας στον ρόλο του σχολικού πλαισίου στην ανάπτυξη της ΨΑ. Η εκάστοτε κατηγορία παρουσιάζεται στη συνέχεια του άρθρου σε ξεχωριστές ενότητες.

ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΨΑ

Οι προστατευτικοί παράγοντες (protective factors) είναι εκείνοι που ενεργούν για να προστατεύσουν το άτομο από την ανάπτυξη ενός προβλήματος. Αποτελούν τις «επιρροές που διαμορφώνουν, βελτιώνουν ή αλλάζουν την απάντηση ενός προσώπου σε κάποιο περιβαλλοντικό κίνδυνο, που προδιαθέτει για μια δυσάρεστη έκβαση» (Rutter, 1987). Προκύπτουν μέσα από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, από τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού του περιβάλλοντος και από τα στοιχεία της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας (Werner, 1995· O' Dougherty & Masten, 2006). Συμβάλλουν στην επιτυχή προσαρμογή στο περιβάλλον τους και στη διαχείριση των διάφορων προκλήσεων που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της ζωής τους, έτσι ώστε να επιτύχουν τη βέλτιστη ανάπτυξη της προσωπικότητας και της νόησής τους.

Οι Alvard & Grados (2005) απαριθμούν τους έξι προστατευτικούς παράγοντες: τον δυναμικό προσανατολισμό (αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτό-σεβασμός, προσδοκίες για το μέλλον, αισιόδοξη σκέψη, προσωπικά κίνητρα), την αυτορρύθμιση (καλή λειτουργία στο κοινωνικό σύνολο και ομαλή προσαρμογή), την υποστήριξη και τη φροντίδα από το οικογενειακό περιβάλλον (υποστηρικτικό γονεϊκό ύφος, μη αυταρχικός έλεγχος), τις συνδέσεις με τους άλλους (υγιείς φιλικό δεσμοί, αίσθημα του «ανήκειν»), τα ειδικά ταλέντα (συμμετοχή σε δραστηριότητες, εξάσκηση των ειδικών ικανοτήτων) και την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του πλαίσιο (συμπερίληψη σε αθλητικές, θρησκευτικές ομάδες και ομάδες συνομηλίκων). Στις επόμενες ενότητες, παρουσιάζονται οι προστατευτικοί παράγοντες, για μαθητές και εκπαιδευτικούς, διακρινόμενοι σε ενδογενείς και περιβαλλοντικούς.

Ο ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

Ενδογενείς προστατευτικοί παράγοντες

Ειδικότερα, η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τα προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, τα οποία καθίστανται ικανά να προωθήσουν την ανάπτυξη της ΨΑ. Η κριτική σκέψη, το αίσθημα αισιοδοξίας, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η δεξιότητα λήψης πρωτοβουλιών, η οριοθέτηση στόχων και η επιθυμία επίτευξής τους αποτελούν διακριτικά χαρακτηριστικά των ψυχικώς ανθεκτικών μαθητών (Bernard, 1991· Brooks & Goldstein, 2001· Luthar & Zigler, 1991· Polk, 1997· Doll, Zucker & Brehm, 2009). Η ικανότητά τους να αποκομίζουν ένα θετικό μήνυμα ακόμη και από τις πιο τραυματικές τους εμπειρίες κρίνεται ως ο πιο σημαντικός ατομικός προστατευτικός παράγοντας (Hildon et al., 2008). Τα ψυχικώς ανθεκτικά άτομα δύνανται να ελέγχουν τις αντιδράσεις τους, αναπτύσσοντας μηχανισμούς αυτό-ρύθμισης (Καλαντζή-Αζίζι, 2003· Luthar & Brown, 2007· Southwick, Litz, Charney & Friedman, 2011). Οι μηχανισμοί αυτοί τα ενδυναμώνουν ψυχικά, οδηγώντας ακόμη και τα άτομα χαμηλών κοινωνικά και οικονομικά στρωμάτων (Buckner et al., 2003).

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Στη δεύτερη κατηγορία, εντάσσονται οι περιβαλλοντικές συνθήκες, οι οποίες επικρατούν εντός των οικογενειών, των σχολείων, των κοινοτήτων και των ομάδων των οποίων αποτελούν μέλη οι μαθητές.

ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Από τη στιγμή της γέννησης, το πρώτο περιβάλλον με το οποίο το παιδί αλληλεπιδρά είναι το οικογενειακό. Τα πρώτα χρόνια της ζωής του, οι γονείς είναι οι πιο οικείοι του ενήλικες, και

η ποιότητα της σχέσης τους κρίνεται καθοριστικής σημασίας για την απόκτηση ή μη ΨΑ. Ως βασικοί προστατευτικοί οικογενειακοί παράγοντες εντοπίζονται οι ουσιαστικές και υγιείς σχέσεις παιδιού-γονέα, το θετικό και εμπνευστικό κλίμα εντός του οικογενειακού πλαισίου, η αποφυγή έντονων συγκρούσεων μεταξύ των μελών του, οι υποστηρικτικοί δεσμοί μεταξύ των αδερφών και η ύπαρξη ρεαλιστικών προσδοκιών. Επιπρόσθετα, η επιβολή σαφών ορίων από τους γονείς, η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών και το βαθύ αίσθημα θρησκευτικότητας επιδρούν σημαντικά στην ΨΑ τους. Όπως επισημαίνουν τα ίδια τα παιδιά που συμμετέχουν σε σχετικές έρευνες (Dobow, Edwards & Ippolito 1997· Masten et al., 1999), η καθοδήγηση, η εμπύχωση, η υποστήριξη και η επιβράβευση από γονείς και δασκάλους αποτέλεσαν εφόδια για την ενίσχυση της ψυχικής υγείας τους και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων.

ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, αποτελούν μέλη ομάδων συνομηλίκων και κοινοτήτων ευρύτερα. Η σύναψη υποστηρικτικών και υγιών σχέσεων με ομηλικούς και συνομηλικούς ενθαρρύνει καθοριστικά την ευκαιρία για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (όπως η συνεργατική μάθηση), για ανάδειξη των ειδικών ταλέντων και για ισότιμη συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα.

ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σε αυτήν την κατηγορία συγκαταλέγονται οι φιλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλικούς τους που δρουν ως θετικά πρότυπα, με φορείς και ομάδες της σχολικής τους κοινότητας (Feldner, Silverman, Feldner, 2000). Η ύπαρξη καλών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς τους, η ποικιλία δραστηριοτήτων (μουσική, αθλητισμός, τέχνες) και οι αποτελεσματικές δημόσιες υπηρεσίες (δημόσια υγεία παιδιών, κοινωνική πρόνοια) συμβάλλουν δραματικά στην προαγωγή της ΨΑ (Doll, Zucker & Brehm, 2009· Αθανασιάδου, 2011). Η ενότητα αυτή αναλύεται λεπτομερώς στη συνέχεια.

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

Ενδογενείς προστατευτικοί παράγοντες

Όπως για τους μαθητές, έτσι και για το εκπαιδευτικό προσωπικό υφίστανται προστατευτικοί παράγοντες ενδογενείς και περιβαλλοντικοί. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον δεύτερο μεγαλύτερο πυλώνα της σχολικής κοινότητας, οι οποίοι με τη σειρά τους χρίζουν ενίσχυσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Ο σημαίνων ρόλος τους αλλά και οι απαιτητικές συνθήκες εργασίας τους δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο το εκπαιδευτικό έργο τους Έτσι, κρίνεται απαραίτητη η συνειδητοποίηση της δύσκολης υπάρχουσας κατάστασης και η μέριμνα για ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας τους.

Ως ενδογενείς προστατευτικοί παράγοντες εντοπίζονται η ικανότητα κατανόησης και συμμόρφωσης με τους ισχύοντες σχολικούς κανονισμούς, όπως και η διάθεση για συμμετοχή στη μεταβολή οπισθοδρομικών και αναχρονιστικών κανόνων. Επιπλέον, η επιθυμία για συμμετοχή στις διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της υπάρχουσας αυτό-εκτίμησής τους και η παροχή και λήψη βοήθειας από και προς τους συναδέλφους τους, λειτουργούν προωθητικά για την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Ακόμη, η αυτοπεποίθηση, η αίσθηση της αναγνώρισης των προσπαθειών τους από τους προϊσταμένους τους και την ευρύτερη κοινωνία προάγουν σημαντικά την ψυχική τους ισορροπία. Τέλος, η κατανόηση της αυτονομίας των διοικούντων το σχολείο, η επιθυμία απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για την ουσιαστική συμμετοχή, όπως σε εορτασμούς επιτυχιών της σχολικής κοινότητας, συμβάλλουν καθοριστικά στην ψυχική ευεξία τους (Henderson & Milstein, 2008: 81).

Οι περιβαλλοντολογικοί προστατευτικοί παράγοντες που επιδρούν στην ΨΑ των εκπαιδευτικών αφορούν μόνο το σχολείο. Η εν λόγω θεματική αναπτύσσεται στην αμέσως επόμενη ενότητα.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΨΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο ρόλος και η σημαντικότητα του σχολείου στη διαδικασία απόκτησης ψυχικής ευεξίας των μελών του αποτέλεσε διαχρονικό αντικείμενο μελέτης από τους ειδικούς επιστήμονες. Ο ρόλος του στην προαγωγή της ΨΑ είναι βαρυσήμαντος και καθοριστικός (Cohen & Cohen, 1983). Το σχολικό περιβάλλον προσφέρεται ως ένας χώρος, εντός του οποίου ενισχύεται η προσωπικότητα των παιδιών και υλοποιούνται προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης. Όπως επισημαίνουν οι Henderson & Milstein (2008), οι προερχόμενοι από δυσλειτουργικά οικογενειακά περιβάλλοντα, αντιλαμβάνονται το σχολείο οποιασδήποτε βαθμίδας ως μία διέξοδο, ως ένα «*δεύτερο σπίτι*». Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1989), οι σχολικές κοινότητες αποτελούν σημαντικό μέρος του μικροσυστήματος του αναπτυσσόμενου παιδιού, καθώς αποτελούν μέσα δημιουργίας θερμών σχέσεων με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς, εμπλοκής στα σχολικά πεπραγμένα, καθορισμού κανόνων και προσδοκιών, και προώθησης της κοινωνικής ευημερίας του. Επομένως, το σχολικό πλαίσιο και η σχολική εμπειρία συμβάλλουν σημαντικά στην προαγωγή της ΨΑ. Πολλές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η σχολική εμπειρία των παιδιών και οι σχέσεις που διαμορφώνουν εντός αυτού ενδυναμώνουν τους μηχανισμούς άμυνας και προστασίας.

Σε κοινά συμπεράσματα κατέληξαν ο Pianta (1999) και η Αναγνωστοπούλου (2005), η οποία υποστήριξε ότι σημαντική παράμετρος της προαγωγής της ΨΑ είναι η δημιουργία και η διατήρηση καλών και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μαθητικού πληθυσμού. Ως καλές και υγιείς θεωρούνται οι σχέσεις που οδηγούν σε διαρκείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του σχολείου, την αποδοχή της προσωπικότητας του ενός από τον άλλο και τη μη στέρηση της ανεξαρτησίας τους. Οι καλές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οδηγούν στην ενίσχυση των μαθητών για επιτυχία, τον καθησυχασμό τους μπροστά σε πιθανή αποτυχία και την ενεργή εμπλοκή τους στην αλληλεπίδραση με τη νέα γνώση. Επίσης, η εμπλοκή των μαθητών στο ακαδημαϊκό έργο και η ικανοποίησή τους από το σχολείο εξαρτάται καθοριστικά από τις σχέσεις στοργής και στήριξης ανάμεσα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα άλλα μέλη του σχολείου. Εξαιρετικής σημασίας είναι η δημιουργία και η διατήρηση σχέσεων μεταξύ των μαθητών, οι οποίες καθιστούν δυνατή την απόλαυση καθημερινών δραστηριοτήτων, την υποστήριξη του ενός από τον άλλο σε καταστάσεις που αισθάνονται πίεση και την παροχή βοήθειας μεταξύ τους.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αποκάλυψε τον προσδιορισμό έξι παραγόντων, οι οποίοι αποτυπώνονται στον Τροχό της ΨΑ- Resiliency Wheel (*Εικόνα 1*), ο οποίος κατασκευάστηκε από τους Henderson & Milstein (2008). Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ΨΑ μαθητών και εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου, καθώς και την εξάλειψη των παραγόντων ανασχεσίς της. Η εκάστοτε πληθυσμιακή ομάδα παρουσιάζεται σε ξεχωριστή ενότητα.

ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΨΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Όπως αποτυπώνεται στην *Εικόνα 1*, ο Τροχός της ΨΑ χωρίζεται σε έξι τομείς, με τους τρεις πρώτους τομείς να σχετίζονται με τους τρόπους μείωσης των παραγόντων κινδύνου (Hawkins, Catalano & Miller, 1992) και τους τρεις τελευταίους τομείς με την προαγωγή της ΨΑ στο περιβάλλον (Bernard, 1991). Ο 1^{ος} τομέας αναφέρεται στην «*ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών*», δηλαδή τη δημιουργία υγιών και υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, με απώτερο σκοπό τη μαθησιακή υποστήριξη και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Ο επόμενος τομέας, αναφέρεται στη «*δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων*», δηλαδή τον προσδιορισμό των κανόνων και των προϋποθέσεων της επιθυμητής συμπεριφοράς εντός της σχολικής κοινότητας. Κρίνεται επιτακτικό οι θεσπισμένοι κανόνες να έχουν οριστεί με σαφήνεια και να προβλέπουν τις ανάλογες συνέπειες σε περίπτωση καταπάτησής τους. Ο 3^{ος} τομέας, η «*εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για τη ζωή*» αναφέρεται στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας, την αντιμετώπιση κρίσεων, την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, ανάληψης πρωτοβουλιών και λήψης αποφάσεων. Μέσω της ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων, οι μαθητές κατορθώνουν να αντιμετωπίσουν

σημαντικούς κινδύνους , όπως η υπερβολική κατανάλωση αλκοολούχων, η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και το κάπνισμα (Botvin & Botvin, 1992).

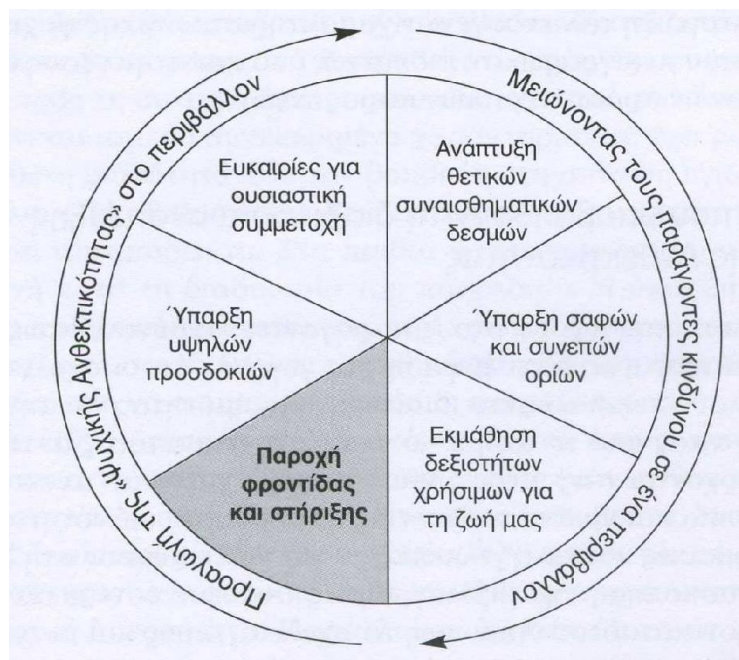
Όπως επισημάνθηκε, οι τρεις τελευταίοι τομείς (4^{ος}-6^{ος}) του Τροχού της ΨΑ σχετίζονται με τους τρόπους προαγωγής ΨΑ. Ο 4^{ος} τομέας αφορά στην «*παροχή στήριξης και φροντίδας*» και αποτελεί τον πιο σημαίνοντα προαγωγικό παράγοντα της ψυχικής ενδυνάμωσης των παιδιών εντός του σχολείου, γι' αυτό και αναπαρίσταται με έντονη σκίαση στον Τροχό της ΨΑ (Εικόνα 1). Ως φορείς υποστήριξης και φροντίδας καθορίζονται οι γονείς, τα αδέρφια, οι δάσκαλοι, η κοινότητα, οι ειδικοί επιστήμονες (Yates, Tyrell & Masten, 2014) που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους (ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.ά.), οι συνομήλικοι, ακόμη και τα ζώα συντροφιάς, συμβάλλοντας στην προαγωγή της ΨΑ. «*Είναι εμφανές ότι τα παιδιά εργάζονται πιο σκληρά και κάνουν πράγματα –ακόμη και περίεργα πράγματα, όπως η πρόσθεση κλασμάτων-για ανθρώπους που αγαπούν και εμπιστεύονται*» (Noddings, 1988: 32). Ο 5^{ος} τομέας, η «*ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους*», αναφέρεται στην ύπαρξη προσδοκιών, ρεαλιστικών και όχι υπέρμετρων, με στόχο την κινητοποίηση των μαθητών. Μέσω της καταγραφής των φωνών των ίδιων των μελών της σχολικής κοινότητας αναδύονται οι σχετικές αρνητικές τους εμπειρίες. Όπως δηλώνουν, οι δυνατότητες των μαθητών υποτιμώνται από τους ενήλικες, με αποτέλεσμα και τα ίδια τα παιδιά να προσαρμόζονται στο περιβάλλον και να διαμορφώνουν ανάλογες προσδοκίες. Ο 6^{ος} και τελευταίος τομέας του Τροχού ΨΑ αφορά στην «*παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή*», δηλαδή τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εντός των οποίων τα παιδιά, οι οικογένειες και τα υπόλοιπα μέλη των σχολικών μονάδων, δύνανται να επιλύουν προβλήματα, να οριοθετούν στόχους, να καταμερίζουν και να αναλαμβάνουν ευθύνες (Henderson & Milstein, 2003).

ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΨΥΧΙΚΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Οι έξι παράγοντες του Τροχού της ΨΑ (Εικόνα 1) που αναλύθηκαν παραπάνω μπορούν να εφαρμοστούν και στην ενίσχυση της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Ο 1^{ος} τομέας («*ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων*») αναφέρεται στην αναγκαιότητα αλλαγής της δομής και των στόχων του σχολικού προγράμματος, με απώτερο σκοπό την προσφορά περισσότερων ευκαιριών αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ακόμη, τονίζεται ότι η ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές δραστηριότητες αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης του αισθήματος του «*ανήκειν*». Επιπλέον, επισημαίνεται ότι «*μέσω της δημιουργίας κατάλληλων προϋποθέσεων για την καθοδήγηση και τη βοήθεια του ενός προς τον άλλον, και η δημιουργία μικρών ομάδων μπορούν να εμπλουτίσουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας.*» (Henderson & Milstein, 2008:75). Ο 2^{ος} τομέας («*δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων*») σχετίζεται με την οριοθέτηση και τον σαφή προσδιορισμό της επιθυμητής συμπεριφοράς όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Με τη βοήθειά της μπορούν να προαχθούν η ελευθερία, η δημιουργικότητα, και κατ' επέκταση η ψυχική τους ισορροπία. Ο 3^{ος} τομέας («*εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για τη ζωή*») αναφέρεται στη διδασκαλία και την απόκτηση χρήσιμων γνώσεων για το επαγγελματικό μέλλον των λειτουργών του εκπαιδευτικού έργου. Εντός των σχολικών κοινοτήτων, υπάρχει η δυνατότητα «*παροχής ευκαιριών για ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη*», και κατάλληλης στήριξής τους από τις κατά τόπους κοινότητες, μέσω της δόμησης ενός «*δικτύου δημοσίων σχέσεων*», ενισχύοντας παράλληλα την αυτό-εκτίμησή τους (Henderson & Milstein, 2008: 76-77). Ο 4^{ος} τομέας («*παροχή στήριξης και φροντίδας*») αφορά την αίσθηση φροντίδας και επιβράβευσης των επιτυχημένων προσπαθειών των εκπαιδευτικών, τόσο από το διευθυντικό προσωπικό των σχολικών μονάδων και τους συναδέλφους τους όσο και από την ευρύτερη κοινωνία. Συγχρόνως, κρίνεται επιτακτική η αλλαγή στο σύστημα επιβράβευσης, προσφέροντας τα κατάλληλα κίνητρα για αυτο-βελτίωση. Ο 5^{ος} τομέας («*ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους*») αναφέρεται στην αναγκαιότητα ύπαρξης μίας κοινής αποστολής, ενός συλλογικού σκοπού, με απώτερο σκοπό την επίτευξή του. Συν τοις άλλοις, υπογραμμίζεται ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να αφιερώνει τον πλείστο του χρόνου στον σχεδιασμό και την πρακτική εφαρμογή δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορούν να επαληθεύσουν τις καθορισμένες προσδοκίες τους για τους μαθητές τους. Ο 6^{ος} και τελευταίος

τομέας («παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή») υπαγορεύει την ανάγκη καθορισμού των καθηκόντων των εκπαιδευτικών (οργανωτικά και διδακτικά), προσφέροντάς τους ένα ήρεμο περιβάλλον απαλλαγμένο από πιεστικές προθεσμίες για την επίτευξη των στόχων τους και επικριτικές συμπεριφορές απέναντί τους.

Η χρήση του Τροχού ΨΑ μπορεί να επιφέρει σημαντικά οφέλη τόσο σε μαθητές όσο και στα ενήλικα μέλη του σχολείου, όπως η διαμόρφωση θετικής αυτό-εικόνας, η εκτίμηση της αξίας του σχολικού θεσμού, η δημιουργία στενών δεσμών με το σχολείο, η σημείωση βέλτιστων ακαδημαϊκών επιδόσεων, η αντιμετώπιση συγκρούσεων, η σημαντική μείωση των περιστατικών νεανικής παραβατικότητας και χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών (αλκοόλ, ναρκωτικά, κάπνισμα) (Bonnanno et al., 2007· Whitney, Splett & Weston, 2008· Green, Kleiber & Tarrant, 2000· Hurtes, Allen, Syevens & Lee, 2000),



Εικόνα 1. Ο Τροχός της ΨΑ (πηγή:Henderson & Milstein, 2008, σ.34).

ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Ενδογενείς παράγοντες

Ως ενδογενής ανασταλτικός παράγων που σχετίζεται με την ΨΑ των εκπαιδευτικών δρα η μεγάλη τους ηλικία, βάσει της οποίας υιοθετούν και εφαρμόζουν παραδοσιακούς και αυταρχικούς τρόπους διδασκαλίας αρνούμενοι να τους μετατρέψουν σε πιο σύγχρονους και βελτιωμένους. Επιπλέον, το λανθασμένα παγιωμένο σύστημα αμοιβών, το οποίο σχετίζεται στενά με τους βαθμούς, δεν επιβραβεύει τις επιτυχημένες ατομικές προσπάθειες και δεν υποβοηθά τη διαδικασία ενίσχυσης της προαγωγής της ΨΑ. Ως συνέπειες αυτού του συστήματος εντοπίζονται η διαχρονική ύπαρξη κανονισμών και διαδικασιών, οι οποίοι οδηγούν αναπάντεχα στην γένεση αισθημάτων ματαίωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Bardwick, 1986· Milstein, 1990).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Παράλληλα, οι σχολικές κοινότητες δύνανται να λειτουργήσουν και ανασχετικά στη διαδικασία της προαγωγής της ΨΑ του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι σχολικές μονάδες, εντός των οποίων επικρατούν αντιφατικές απόψεις και αντιλήψεις σε σχέση με τον ρόλο του σχολείου στη ζωή των μαθητών και των εκπαιδευτικών, συμβάλλουν κατασταλτικά στην απόκτηση προστατευτικών μηχανισμών ενάντια στις

δυσκολίες της σχολικής καθημερινότητας (Willower, 1965). Κύριο ανασχετικό περιβαλλοντικό παράγοντα για την απόκτηση ΨΑ αποτελεί ο περιορισμένος χρόνος του σχολικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ο οποίος εμποδίζει τη δημιουργία υγιών και ισορροπημένων διαπροσωπικών σχέσεων και κατ' επέκταση την αποτελεσματική ανάπτυξη της ψυχικής ευεξίας των μελών της σχολικής κοινότητας. Συν τοις άλλοις, τα σχολεία με *απόλυτο μέγεθος*, αποτελούν τροχοπέδη στην προαγωγή της ΨΑ. Αυτές οι σχολικές δομές εμποδίζουν τη δημιουργία και την καλλιέργεια αισθήματος ασφάλειας και στήριξης (Milstein, 1990). Ακόμη, στους ανασταλτικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες ανήκουν οι *διαφοροποιημένες προσδοκίες* για τον ρόλο των σχολείων και για τον βαθμό αποτελεσματικότητας των στρατηγικών διδασκαλίας, όπως και η συχνή μεταβολή στην σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Η συμπερίληψη μαθητών διαφορετικού εθνικού και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, συνοδευόμενη από την έλλειψη επαγγελματικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών, οδηγεί αναπόφευκτα στην αδυναμία διαχείρισης της τάξης και προώθησης της ψυχικής τους ευημερίας (Henderson & Milstein, 2008). Τέλος, η απουσία κατάλληλης οργάνωσης της σχολικής τάξης και κοινότητας, των προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης και η μη υποστήριξη των πρακτικών που εφαρμόζονται εντός των σχολικών μονάδων, η οποία επεκτείνεται και σε αρνητική κριτική των επιμέρους κοινωνιών, αναστέλλουν την ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας όλων των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό έργο.

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΕΝΤΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Σε πρώτο επίπεδο, ο μαθητικός πληθυσμός αξιολογείται ως μία πολύ «*ευάλωτη*» ομάδα, καθώς έρχεται, με καθημερινή συχνότητα, αντιμέτωπος με καταστάσεις που μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην ομαλή ανάπτυξη και την προσαρμογή του στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, με δυσάρεστες συνέπειες. Τέτοιου είδους επακόλουθα είναι η χρήση παράνομων και εξαρτησιογόνων ουσιών, η παραβατική συμπεριφορά, η αυτοκτονική συμπεριφορά και η συμπεριφορά εκφοβισμού ή «*θυματοποίησης*» (Junonen et al., 2003· Morano et al., 1993). Σε δεύτερο επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί χρήζουν και αυτοί υποστήριξης και φροντίδας, καθώς καλούνται πολλές φορές να διαχειριστούν σημαντικά προβλήματα εντός του σχολικού πλαισίου. Μάλιστα, βιώνουν συχνά την αμφισβήτηση και την απαξίωση του επαγγέλματός τους από τους γονείς και το ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τόσο την ψυχολογία τους όσο και την αποτελεσματική επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Η ύπαρξη τέτοιων αντιξοοτήτων στις σημερινές κοινωνίες, κρίνουν επιτακτική την ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης παρεμβατικών προγραμμάτων, με στόχο την ενδυνάμωση της ψυχικής ευεξίας των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Με το πέρασμα του εντοπισμού δυσλειτουργιών στο σχολικό περιβάλλον, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη άμεσης και αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους. Αυτές οι παρεμβάσεις πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας και την καλλιέργεια των παραγόντων, οι οποίοι προάγουν την ΨΑ όλων των μελών των σχολικών δομών (Ματσόπουλος, 2011).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

- το πρόγραμμα «*Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο- Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στην σχολική κοινότητα- Ενδυνάμωση και παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος*». Το εν λόγω πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί από τους σχολικούς ψυχολόγους ή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας και συναισθηματικής αγωγής (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκίτσάκου, Λαμπροπούλου, 2009).
- το πρόγραμμα «*Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*», σχεδιασμένο από την *Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας και το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών* (Κ.Ε.Ε.ΣΧΟ.ΨΥ.), με σκοπό

1.τη διαχείριση των κρίσεων και την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας εντός του σχολικού πλαισίου, 2. την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μελών της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, 3.την εκπαίδευση προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, 4.την ευαισθητοποίηση σχολικών ψυχολόγων και των κέντρων ψυχικής υγείας, 5.τη συνεργασία πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και διεθνών συλλόγων σχολικής ψυχολογίας, 6.την έκδοση εκπαιδευτικού υλικού, την ανάπτυξη δικτύου ελληνικών πανεπιστημίων για τη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων και 7.τη δημιουργία ενός «πολυεπίπεδου μοντέλου πρόληψης και εκπαιδευτικής παρέμβασης» για την αντιμετώπιση δυσάρεστων καταστάσεων (Χατζηχρήστου κ.ά., 2009).

- το πρόγραμμα «ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», περιλαμβάνει τη συγγραφή παραμυθιών, με προϋπόθεση να χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά στοιχεία με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- το «Πρόγραμμα Αγωγής Ψυχικής Υγείας Εφήβων», σχεδιασμένο από το Ελληνικό Κέντρο Ψυχικής Υγείας και Ερευνών (Ε.ΚΕ.Ψ.Υ.Ε.), έχει ως κύριους στόχους την προαγωγή της ΨΑ των εφήβων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων της επικοινωνίας, τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων και αντιδράσεων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης και την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΨΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι κατάλληλα εξειδικευμένοι φορείς σχεδιάζουν, αναπτύσσουν και εφαρμόζουν προγράμματα παρέμβασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κοινός παρανομαστής όλων των παρακάτω προγραμμάτων είναι τόσο η εξέταση των προαγωγικών παραμέτρων της ΨΑ όσο η παρουσίαση στοχευόμενων δράσεων με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής ισορροπίας του μαθητικού και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Τριλίβα & Χατζηνικολάου, 2011). Τέτοια προγράμματα είναι:

- το πρόγραμμα «*The Penn Resiliency Program*» (Seligman, 2002), υλοποιημένο στην Αμερική, στοχεύει στην καλλιέργεια της θετικής ψυχολογίας παρά τις αγχογόνες περιστάσεις και την αξιολόγηση των ρεαλιστικών δεξιοτήτων των παιδιών. Τα άτομα που αναλογίζονται ότι τα τραυματικά γεγονότα είναι προσωρινά, είναι περισσότερο «*ψυχικώς ανθεκτικά*» σε σύγκριση με αυτά που τα αντιμετωπίζουν ως αμετάβλητα και μόνιμα.
- το πολυεπίπεδο πρόγραμμα (project) πρόληψης, ευαισθητοποίησης, εκπαίδευσης και παρέμβασης «*ΣΥΝ-ΦΡΟΝΤΙΖΩ*» (“*Connecting for Caring*” C4C), σχεδιάστηκε από την Κ.Ε.Ε.ΣΧΟ.ΨΥ. Βασικός του στόχος η προσβασιμότητα της σύγχρονης θεωρητικής και εφαρμοσμένης γνώσης σε ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων (εκπαιδευτικούς, γονείς, στελέχη εκπαίδευσης, παιδιά και εφήβους, ειδικούς ψυχικής υγείας), με την υποστήριξη της τεχνολογίας. Επιπλέον, περιλαμβάνει *σεμινάρια εξειδικευμένης κατάρτισης για εκπαιδευτικό προσωπικό*. Τελικό στάδιο αποτελεί η *αξιολόγηση*, τόσο του περιεχομένου όσο και του βαθμού της αποτελεσματικότητάς του. Μέσω μίας ηλεκτρονικής πλατφόρμας δίνεται η δυνατότητα για ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, εκπαίδευση και κατάρτιση ενός ευρύτερου κοινού σε όλο τον ελλαδικό χώρο. Το εν λόγω πρόγραμμα αποτελείται από τα παρακάτω επιμέρους προγράμματα:

1. «*Στηρί-Ζωντας στην κρίση*», το οποίο έχει ως απώτερο σκοπό την εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη συναισθηματική και την ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης (Pluess, Bonniwell, Hefferon & Tunariu, 2017).

2. «*E.M.E.I.Σ*» - «*Πρόγραμμα εξειδικευμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών για την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ΨΑ στη σχολική κοινότητα*», το οποίο στοχεύει στην κατάρτιση εκπαιδευτικών, την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ΨΑ στη σχολική κοινότητα και
 3. *Διεθνές Πρόγραμμα «WE C.A.R.E»* (Εικόνα 2), το οποίο απευθύνεται σε Έλληνες και ομογενείς εκπαιδευτικούς και σε μαθητές εκπαιδευτικών βαθμίδων στην Ελλάδα, την Κύπρο, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιρλανδία, τις ΗΠΑ και το Βέλγιο. Στους επιμέρους στόχους του προγράμματος συγκαταλέγονται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ΨΑ, η κοινωνική και συναισθηματική ενίσχυση παιδιών και εκπαιδευτικών και η διασύνδεση σχολείων του ελλαδικού χώρου και χωρών του εξωτερικού (Αργυρίου, 2007).
- το πρόγραμμα παρέμβασης «*Hope and hardiness intervention*» εφαρμόστηκε σε έρευνα σε ιδιωτικό σχολείο της Ιταλίας, με ερευνητικούς σκοπούς την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων για την επίτευξη στόχων, την καταπολέμηση της εφηβικής κατάθλιψης και την ενίσχυση ΨΑ μαθητριών Λυκείου (Green et al., 2007).
 - το πρόγραμμα «*Youth Resilience Program: Psychosocial support in and out of school*», συνέχεια του παραπάνω προγράμματος, αποτελείται από 8-16 εργαστήρια και στοχεύει στην ενίσχυση της ΨΑ νέων ηλικίας 14 ετών και πάνω, μέσω εφαρμογής δραστηριοτήτων που καλλιεργούν και ενθαρρύνουν την ανάληψη ευθυνών και τη λήψη αποφάσεων (I.F.R.C, 2012).
 - το πρόγραμμα «*Resilience SPARK*», το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών, την ενίσχυση της ΨΑ και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των πρώιμων συμπτωμάτων κατάθλιψης. Η εφαρμογή του σε σχολεία ευρωπαϊκών χωρών απέδειξε την αποτελεσματικότητά του στην ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών και τη μείωση των ποσοστών πρώιμης κατάθλιψης (Linde-Leimer & Wenzel, 2014).
 - το πρόγραμμα «*RESCUR*», σχεδιασμένο από πανεπιστημιακές κοινότητες ευρωπαϊκών χωρών (Ελλάδα, Ιταλία, Μάλτα, Πορτογαλία, Κροατία, Σουηδία) αποβλέπει στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, με στόχο την ενίσχυση της ΨΑ μαθητών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου (Cefai et al., 2014).
 - το πρόγραμμα «*The Children's Resilience Programmed: Psychosocial support in and out of school*», υλοποιημένο από την Διεθνή Ομοσπονδία του Ερυθρού Σταυρού και τη Μ.Κ.Ο. «*Save the Children Denmark*», στοχεύει στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών εντός, αλλά και εκτός της σχολικής κοινότητας και την προαγωγή της ΨΑ τους.
 - το πρόγραμμα «*My Friends Youth*», κατάλληλο για μαθητές 12-15 ετών, αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας τους, μέσω θετικών εμπειριών στο χώρο του σχολείου.
 - το πρόγραμμα «*Ψυχική Ανθεκτικότητα-μία βασική δεξιότητα για την εκπαίδευση και την εργασία*», έχει ως απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της ΨΑ του εκπαιδευτικού προσωπικού, ως καθημερινό βίωμα εντός της σχολικής κοινότητας (Linde-Leimer et al., 2004).
 - το πρόγραμμα «*Resilience in Educators, Schools and Teaching (REST)*» αποτελείται από τρεις ενότητες στόχων («*Ψυχική Ανθεκτικότητα*», «*Κοινωνική Ψυχική Ανεκτικότητα*» και «*Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα*» του εκπαιδευτικού προσωπικού), το οποίο

προσφέρεται μέσω της εφαρμογής BRiTE για κινητές συσκευές (Daniilidou & Platsidou, 2018).

- το πρόγραμμα για την «**Προαγωγή Εναλλακτικών Στρατηγικών**» («**PATHS**»), το οποίο προάγει την ψυχική υγεία των παιδιών, τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του σχολείου, την επίλυση προβλημάτων, την ενεργή συμμετοχή των γονέων των παιδιών και την παρέμβαση για πρόληψη και αποφυγή συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών. Μέσω της εφαρμογής του, παρέχονται τεχνικές στους μαθητές για τη βελτίωση των σχέσεων με τους συνομήλικους τους. Το πρόγραμμα έχει πενταετή διάρκεια και είναι ευπροσάρμοστο στις ανάγκες κάθε τάξης.
- το πρόγραμμα «**Μπορώ να Λύσω τα Προβλήματα**» (**I Can Problem Solve Program**), το οποίο στοχεύει στην επίλυση των διαπροσωπικών προβλημάτων, την προαγωγή της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με συστηματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι γονείς επιμορφώνονται από τους σχολικούς ψυχολόγους, οι οποίοι επωμίζονται τον ρόλο του επιμορφωτή και του συμβούλου.
- το πρόγραμμα «**Κοινωνική Λήψη Αποφάσεων. Κοινωνική Επίλυση Προβλήματος**» (**SDM: Social Decision Making/Social Problem Solving Project**), το οποίο εφαρμόζεται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την απόκτηση κατάλληλων δεξιοτήτων για τη λήψη πρωτοβουλιών, αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Βοηθά καταλυτικά στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς, την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης και τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, απαιτώντας την ενεργή συμμετοχή του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών.
- το πρόγραμμα «**Δημιουργική Επίλυση Συγκρούσεων**» (**RCCP: Resolving Conflict Creatively Program**), το οποίο αποτελεί ένα από τα πρώτα προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε από εκπαιδευτικούς με στόχο την επαγγελματική τους ανέλιξη και την ψυχολογική τους στήριξη. Στη συνέχεια, εντάχθηκαν σε αυτό γονείς, συνομήλικοι, διοικητικό προσωπικό των σχολείων και επιμορφωτές. Περιλαμβάνει στρατηγικές, όπως η ενεργητική ακρόαση, η παροχή βοήθειας, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η μείωση προκαταλήψεων και η διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων.
- το πρόγραμμα «**Υποστήριξη Αδελφών**» (**Sibling Connection**), του οποίου στόχος είναι η ψυχολογική ενίσχυση των παιδιών προερχόμενα από οικογένειες διαγνωσμένες με αναπηρίες, αναπτυξιακές διαταραχές ή συναισθηματικές ανάγκες.



Εικόνα 2. Το Διεθνές Πρόγραμμα «WE C.A.R.E.»

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ΨΑ αποτελεί ένα ατομικό γνώρισμα καθοριστικής σημασίας για την επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία και την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών τόσο εντός του σχολικού όσο και του κοινωνικού πλαισίου. Επιπλέον, αφορά στην ευαισθητοποίηση και την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στις καθημερινές προκλήσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Εντός των σχολικών δομών, κρίνεται επιτακτική η καλλιέργεια κατάλληλων συνθηκών, με απώτερο στόχο την προαγωγή της ψυχικής ευεξίας όλων των μελών τους. Στην εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού, συμβάλλει η εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία στοχεύουν στην κοινωνική προσαρμογή των μαθητών και παράλληλα στην ψυχική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology, Vol. 8* pp.289-308.

Allread, K., & Smith, T. (1989). The hardy personality: Cognitive and physiological responses to evaluate threat. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 257-266.

Alvord, K. M., & Grados, J. J. (2005). Enhancing Resilience in Children: A Proactive Approach. *Professional Psychology: Research and Practice, 36* (3), 238-245.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.

Αργυρίου, Μ. (2007). Φιλοσοφία, περιγραφή και εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος: Ένα διαφορετικό σχολείο - Το σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει. Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.): Ένταξη Πράξης στο μέτρο 2.4, Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.

Bardwick, J. (1986). *The plateauing trap*. New York: American Management Association.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–250). Greenwich, CT: JAI Press.

Bonnano, G.A., Galea, S., Bucciarelli, A. & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*, 671.

Brooks, R. & Goldstein, S. (2001). *Raising resilient children*. Chicago: Contemporary Books.

Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.A., Renati, R., Cavioni, V., Pavin Ivanec, T., Saric, M., Kimber, K., Eriksson, C., Simoes, C. and Lebre, P. (2014). A Resilience Curriculum for Early Years and Elementary Schools in Europe: Enhancing Quality Education. *Croatian Journal of Education, 16*, 2: 73-9.

Chan, D. (2000). Dimensionality of hardiness and its role in the stress-distress relationships among Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 147-161.

Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Daniilidou, A. & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors. *Hellenic Journal of Psychology, 15*: 15-39.

Dent, R. J., & Cameron, R. J. (2003). Developing resilience in children who are in public care: The educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice, 19*(1), 3–19.

Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self regulation. *Psicologia Educativa, 23*(1), 37-43.

Doll, Zucker & Brehm (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επιστ. Επιμ.: Χ. Χατζηχρήστου. Μτφ: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Garmezy, N., Masten, A. S. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development, 55*, 97-111.

Green, G. T., Kleiber, D. A., & Tarrant, M. A. (2000). The effect of an adventure-based recreation program on development of resiliency in low income minority youth. *Journal of Park & Recreation Administration*, 18(3), 79-97.

Green, L.S., Oades, L.G. & Grant, A.M. (2006). Cognitive-behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being and hope. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), 142-149. doi:10.1080/17439760600619849.

Green, S., Grant, A., & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24-32.

Hage, E., Austin, E., & Pollack, M. (2007). Resilience: Research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, 24, 139-152.

Henderson, N. & Milstein, M.M. (2003). *Resiliency in Schools. Making It Happen for Students and Educators*. CA: Sage Publications.

Henderson, N. & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Hurtes, K. P., Allen, L. R., Stevens, B. W., & Lee, C. (2000). Benefits-based programming: Making an impact on youth. *Journal of Park & Recreation Administration*, 18(1), 34-49.

International Federation of the Red Cross and Red Crescent Societies & Save the Children (I.F.R.C) (2012). *The Children's Resilience Programme: Psychosocial Support In and Out of Schools*.

Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing*, 25(1), 123-129.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.

Κάμτσιος, Σ. & Καραγιαννοπούλου, Ε. (2013). Ανθεκτικότητα, ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα και η σημασία της στη μάθηση. Μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 55, 17-34.

Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.

Λεοντοπούλου, Σ. (2011). *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία*. Συλλογικό έργο. Αθήνα: Τόπος.

Linde-Leimer, K. & Wenzel, T. (2014). *Resilience: A Key Skill for Education and Job*. Διαθέσιμο στο: <http://www.resilience-project.eu>. Ανακτήθηκε στις 11/12/2021.

Luthar, S.S. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *Am j Orthopsychiatry*, 61(1): 6-22.

Luthar, S.S., Gicchetti, D. & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Dev*, 71(3): 543-562.

Luthar, S. S. (Ed.). (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press.

Ματσόπουλος, Α. (2011). *Από την ευαλωτότητα στην ΨΑ: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια. Τόμος Α'*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Maddi, S., & Kobasa, S. (1984). *The Hardy Executive: Health Under Stress*. Chicago, IL: Dorsey

Maddi, S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160-168.

Masten, A. S. & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12, 529-550.

Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D. Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16, 1071-1094.

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.

- Mathis, M., & Lecci, L. (1999). Hardiness and college adjustment: Identifying students in need of services. *Journal of College Student Development, 40*(3), 305-309.
- Milstein, M. (1990). *Restructuring schools: Doing it right*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Morano, C.D. Cisler, R.A. & Lemerond, J. (1993). Risk factors for adolescent suicidal behavior: loss, insufficient familial support and hopelessness. *Adolescence, 28*,851-865.
- O' Dougherty Wright, M. & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17–37). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pluess, M., Boniwell, I., Hefferon, K., Tunariu, A. (2017). Preliminary evaluation of a school- based resilience-promoting intervention in a high-risk population: Application of an exploratory two cohort treatment/control design.
- Polk, L. V. (1997). Toward a middle-range theory of resilience. *Advances in Nursing Science, 19*(1), 1-13.
- Reivich, K. & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. Broadway Books.
- Richardson, G. E. Neiger, B. L., Jenson, S. & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model, *Health Education, 21* (6), pp.33-39.
- Rirkin, M., & Hoopman, M. (1991). *Moving beyond Risk to Resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.
- Robin, A., Schneider, M., & Dolnick, M. (1976). The Turtle Technique: An extended case study of self-control in the classroom. *Psychology in the Schools, 13* (4), 449–453.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms, *American Journal of Orthopsychiatry, 57*, 316-331.
- Schoon, I. (2006). *Risk and resilience. Adaptations in changing times*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Southwick, S. M., Litz, B. T., Charney, D., & Friedman, M. J. (2011). *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*. Cambridge: University Press.
- Τριλίβα, Σ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2011) Προαγωγή της Συναισθηματικής Ανάπτυξης και της Ψυχικής Υγείας στη Σχολική Τάξη. Στο Α. Ματσόπουλος (Επιμ.), *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια*, (σσ. 211-258). Τόμος Α' Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Tolland, J. & Carrigan, D. (2011). Educational Psychology and Resilience: New concepts, new opportunities. *School Psychology International, 32*(1), p.95-106.
- Yates, T. M., Tyrell, F. A., & Masten, A. S. (2014). Resilience theory and the practice of positive psychology. From Individuals to Societies. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in practice* (2nd ed., pp. 773-788). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invisible: A study of resilient children*. New York: McGraw – Hill.
- Werner, E. E. (1989). High risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*(1), 72-81.
- Werner, E. E. (1995). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology, 5*, 503–515.
- Willower, D.J. (1965). Hypotheses on the school as a social system. *Educational Administration, Quarterly, 1*, 42-51.
- Whitney, S., Splett, J.W. & Weston, K.J. (2008). An empirical examination of the resiliency wheel. *Advances in School Mental Health Promotion, 1*, 41-48.
- Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.

Χατζηαρήστου Χ., Δημητροπούλου Π., Λυκιτσάκου Κ., Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Psychology*, 16, pp.381-401.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να την ευχαριστήσω τη Δρ. Γεωργιάδου Πολυξένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Λευκωσίας για την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής για την εύρυθμη λειτουργία των τάξεων αυτών, τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ισότιμη ένταξη των μαθητών

Αλέξιος Μαστρογιάννης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70
alexmastr@sch.gr

Αθανάσιος Μαλέτσκος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70
maletskos@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής στο πλαίσιο των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα, η εκπαίδευση και η ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων και των αλλοδαπών, καθώς και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70 τριάντα δύο Τάξεων Υποδοχής Δημοτικών Σχολείων ως προς την αποτίμηση της λειτουργίας τους, στις περιοχές της Αιτωλοακαρνανίας, των Γρεβενών και της Κοζάνης, κατά τέσσερα σχολικά έτη και συγκεκριμένα από το 2017-18 έως και το 2021-22. Τα ευρήματα καταδεικνύουν πως οι Τάξεις Υποδοχής καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη στήριξης των μαθητών/τριών, ως προς την ενδυνάμωση της ελληνομάθειας και τη διαμόρφωση κατάλληλων επιβοηθητικών συνθηκών για τη μείωση της σχολικής διαρροής, ώστε να επιτευχθεί, ει δυνατό, καθολική και πλήρης ενσωμάτωση των μαθητών/τριών, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καταγράφηκε πρόοδος στη μαθητική επίδοση, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, καθώς και τη βελτίωση της κοινωνικοποίησης και του σχολικού κλίματος. Προτείνεται, με σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, η έγκαιρη στελέχωσή τους, η στοχευμένη επιμόρφωση και η τακτική συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, η ανάπτυξη της συνεργασίας με γονείς και επιστημονικούς φορείς, καθώς και η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής, μέσω της δημιουργίας ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Τάξεις υποδοχής, ένταξη, στήριξη, ισότητα, διαπολιτισμικότητα, προσφυγόπουλα, ρομά

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, όλα σχεδόν τα φιλελεύθερα-δημοκρατικά έθνη αγωνίζονται να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα, τα οποία σχετίζονται και επηρεάζονται πολύ από τα κύματα μετανάστευσης και στην επιγενόμενη εθνοφυλετική ποικιλομορφία (Banting, Westlake & Kymlicka, 2022). Μάλιστα, η διαπολιτισμικότητα και η πολυπολιτισμικότητα είναι συνδεδεμένες με τις προκλήσεις που απορρέουν από την ανάγκη σφυρηλάτησης και ισχυροποίησης της κοινωνικής ενότητας, η οποία πιθανόν να κινδυνεύει, εξαιτίας αυτής της εθνικής, πολιτιστικής και θρησκευτικής ποικιλομορφίας (Meer, Modood & Zapata-Barrero, 2016). Στον ευρωπαϊκό χώρο, δε, η διαπολιτισμικότητα (η επιζητούμενη αλληλεπίδραση, δηλαδή, μεταξύ των διάφορων πολιτισμών, ο σεβασμός για πολιτιστικές παραδόσεις και αξίες) εμφανίστηκε ως ένας σχολιασμός και μια αξιολόγηση της δεδομένης

πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών (Modood, 2022; Νικολάου, 2000; Δαμανάκης, 1997).

Η εκπαίδευση ως οριζόντιο, ζωντανό και δυναμικό κοινωνικό κεφάλαιο επηρεάστηκε σφόδρα από αυτές τις κοινωνικοπολιτισμικές «αναταράξεις». Συνεπακόλουθα, λοιπόν, οι πολλαπλές παγκόσμιες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές αλλά και οι αυξανόμενοι κοινωνικοοικονομικοί διαχωρισμοί έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ποικιλόμορφου, πολιτισμικά και γλωσσικά, μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία όλου σχεδόν του κόσμου (Johnson et al., 2021). Επιπλέον, και οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης αυξάνουν τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις με ταχείς ρυθμούς αλλά και με περίπλοκους τρόπους (Gopalkrishnan, 2019). Η εκπαίδευση έχει από καιρό αναγνωριστεί ως κρίσιμη και ζωτικής σημασίας προϋπόθεση για την επιβίωση και την εξέλιξη όχι μόνο των ατόμων αλλά και της κοινωνίας στο σύνολό της (Burai & Kardum, 2022), οπότε ο εξισοροπητικός, γεφυροποιητικός, συνδετικός και διαπολιτισμικός ρόλος της στη νέα διαμορφωμένη πολυπολιτισμική πραγματικότητα της ποικιλομορφίας (πρέπει να) είναι πολύ κομβικός.

Τα τελευταία χρόνια, στα σχολεία και της χώρας μας, φοιτά ένας μεγάλος αριθμός παιδιών μεταναστών, προσφύγων και παλιννοστούντων (Χαρίτος Παπαχρήστος & Μανούσου, 2022; Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018; Νικολάου, 1999), γεγονός που εγείρει την ανάγκη άμεσης εκκίνησης προσπαθειών, με σκοπό μια επιτυχημένη ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης και οι Ρομά μαθητές, εξαιτίας των αξιακών, γλωσσικών και κοινωνικοοικονομικών ιδιαιτεροτήτων τους (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011), αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο, πέραν ασφαλώς και των διακρίσεων που υφίστανται, με αποτέλεσμα να απαιτούνται κρίσιμα βήματα από την Πολιτεία, ώστε να καταστεί εφικτή η σχολική τους ένταξη. Για τη διαχείριση αυτής της δεδομένης πολυπολιτισμικότητας (Γκόβαρης, 2001; Rizvi, 1985), η οποία διακρίνει, όπως προλέχθηκε, όλα τα σύγχρονα εθνικά κράτη (Χαρίτος, 2019), είναι επωφελές και σκόπιμο να εντοπιστούν οι κατευθύνσεις μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες θα αποτελέσουν πιθανές απαντήσεις ως προς την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας του σημερινού μαθητικού δυναμικού στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Είναι αναγκαία, με άλλα λόγια, η ενίσχυση διαπολιτισμικών πρακτικών, δηλαδή η γνωριμία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ ατόμων που τα χαρακτηρίζει πολιτισμική ετερότητα. Απαραίτητη είναι, επίσης, και η δημοκρατική διαχείριση και η καλλιέργεια της νοοτροπίας της αποδοχής αυτής της ετερότητας (Besley & Peters, 2012; Γκόβαρης, 2001; Μπερελής, 2001). Η μετανάστευση, η προσφυγιά, ως υποκατηγορία της μετανάστευσης (Nordgren, 2017), η παλιννόστηση, τα γκέτο και οι μειονότητες, ως κρίσιμα κοινωνικά φαινόμενα (Χαρίτος, 2019), αποτελούν λόγους και αιτίες για τον άμεσο σχεδιασμό και την εφαρμογή ποικίλων, ευρέων και σύγχρονων διαπολιτισμικών πολιτικών από όλες τις δημοκρατικά ευνομούμενες χώρες.

Οι προσεγγίσεις, που προάγουν την πολιτισμική ικανότητα στο σχολείο, απαιτούν από τους δασκάλους σχετικές (πολιτισμικές) ικανότητες, ώστε να διδάσκουν παιδιά από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών, φυλετικών, εθνικών, γλωσσικών και κοινωνικοοικονομικών υποβάθρων και αφετηριών (Landa & Stephens, 2017; Deardorff, 2009; Hargreaves, 2001). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή πολιτιστική ικανότητα (Nordgren, 2017) μπορούν να καλλιεργήσουν και να οικοδομήσουν φιλικά και παροτρυντικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία όχι μόνο θα αυξάνουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες όλων των μαθητών/τριών τους, αλλά και θα βελτιώνουν τη μαθησιακή νοοτροπία και θα προασπίζουν την ομαλή και σταδιακή ένταξη των μαθητών/τριών τους στη σχολική κουλτούρα της διαπολιτισμικής τάξης. Η ανάγκη για πολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς είναι υψίστης σημασίας (Johnson et al., 2021; O'Brien et al., 2021; Nordgren, 2017; Saldaña, 2010), επειδή μέσω των αλληλεπιδράσεων, των εμπειριών τους, της γνώσης τους περί διαφορετικών πολιτισμών αλλά και της ανάπτυξης, από μέρους τους, σχετικών δεξιοτήτων και στάσεων, μπορούν να παράγονται πλουραλιστικά πολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ώστε να ενισχύονται τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και να βελτιώνεται η κριτική και η κοινωνική συνείδηση, όπως και η κοινωνική ικανότητα.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαίδευση, η οποία συνδέεται άμεσα και θετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία και τις επιδόσεις των μαθητών, χαρακτηρίζεται από ανύπαρκτη ως ελλιπή, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται αναποτελεσματικοί και ανεπαρκείς, διεκδικώντας, μάλιστα, με στόχο να υπερακοντίσουν αυτό

το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έλλειμμα, αντίστοιχες συστηματικές, περιοδικές και οργανωμένες επιμορφώσεις (Μαστρογιάννης, 2015; Μαλέσκος & Μαστρογιάννης, 2013).

Μια σχετική καινοτόμος προσέγγιση, ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), ο οποίος εντάχθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το 2010, στο πλαίσιο μιας προσπάθειας εξάλειψης των ανισοτήτων, έθεσε ως σκοπό του να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και «εξισωτικά» σε περιοχές-ζώνες, στις οποίες παρατηρούνται σχολικά, κοινωνικά και οικονομικά αδιέξοδα. Η αντισταθμιστική δομή των Ζ.Ε.Π., όπως και κάθε σχετικός εκπαιδευτικός διαπολιτισμικός θεσμός, έθεσε ως κρίσιμη αποστολή του την επιτυχημένη και ενεργό ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών (Καρανικόλα & Πίτσιου, 2015), καθώς και των προερχόμενων από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και περιβάλλοντα χαμηλής μόρφωσης μαθητών στο σχολικό σύστημα. Επιπροσθέτως, ως σκοπός των Ζ.Ε.Π. τέθηκε και ο περιορισμός της σχολικής διαρροής, η οποία, ως φαινόμενο, παρουσιάζεται έντονα στους αμέσως παραπάνω μαθητές (Βεργίδης, 2012). Η περί των Ζ.Ε.Π. σχετική Πράξη, για το σχολικό έτος 2021-2022, επικεντρώνεται στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/τριών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως στον γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό. Επιπλέον, εστιάζεται και σε συμπληρωματικά γνωστικά αντικείμενα, ώστε οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ες να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους. Γενικά, δηλαδή, η Πράξη αποσκοπεί στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και την αποτελεσματική ένταξη των προαναφερόμενων μαθητών/τριών, καθώς και στην αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας και την ευόδωση των προσδοκώμενων οφελών και αποτελεσμάτων.

Οι ιδρυθείσες, για την εξυπηρέτηση αυτής της σχολικής ανάγκης, Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), επιχειρούν να διευκολύνουν τη μαθητική ένταξη, την προσαρμογή, τη μάθηση, την κοινωνικοποίηση, την εξέλιξη και την πρόοδο σε ένα δυναμικό, διαπολιτισμικό περιβάλλον, αλλά και να βελτιώσουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και του εκπαιδευτικού έργου, γενικότερα (Μπούτζα, 2018).

Σε αυτό το πλαίσιο της αναγκαιότητας ύπαρξης Τ.Υ. στο ελληνικό σχολικό σύστημα, ως σκοπός της παρούσας εργασίας τίθεται η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών σχετικά με την εύρυθμη λειτουργία των τάξεων αυτών. Οι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε τριάντα δύο (32) Τ.Υ., οι οποίες λειτουργούσαν σε εννέα (9) Δημοτικά Σχολεία, τα οποία βρίσκονται σε περιοχές της Αιτωλοακαρνανίας, των Γρεβενών και της Κοζάνης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, κατά τα σχολικά έτη 2017-18, 2018-19, 2019-20 και 2020-21, αντλώντας δεδομένα μέσω των αναλύσεων των ετήσιων εκθέσεων που υποβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς, με τη λήξη του διδακτικού έτους. Πέραν των σχετικών απόψεων των εκπαιδευτικών, στην εργασία καταγράφονται και οι προτάσεις τους, όσον αφορά στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας στις Τ.Υ. για μαθητές/τριες που, κυρίως, αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα. Τέλος, παρουσιάζονται και οι γενικότερες προτάσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στην, όσο το δυνατό, ισότιμη και πληρέστερη ένταξη των μαθητών/τριών των Τ.Υ. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ Ζ.Ε.Π. ΚΑΙ ΤΩΝ Τ.Υ.

Ο Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθ. 26 παρ. 1α και 1β εισάγει τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, σε μια προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να προωθήσει μέτρα που στόχευαν στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους/τις μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, «...στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής». Στις Ζ.Ε.Π. «εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και

ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας». Επίσης, ο ίδιος νόμος προέβλεπε ότι «με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα».

Σύμφωνα με τις εγκυκλίους με οδηγίες και κατευθύνσεις ίδρυσης και λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ σε Δημοτικά Σχολεία του σχολικού έτους 2021-22 (Αρ. πρωτ.: Φ1/140282/Δ-03-11-2021//ΥΠΑΙΘ) και την αντίστοιχη για τα Γυμνάσια Λύκεια και ΕΠΑΛ (Αρ.Πρωτ.Φ1/60388/Δ1/27-05-2021/) «...οι εκπαιδευτικοί που θα απασχοληθούν στο πλαίσιο της Πράξης θα στελεχώσουν τις Τάξεις Υποδοχής με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή και η παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, των μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και των προσφυγοπαίδων. Για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.) διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι/ες, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.»

Όπως συνέβαινε και στα αρχικά στάδια εφαρμογής και λειτουργίας (αρχές του 2000) των Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π., περιλαμβάνονται δύο κύκλοι οι οποίοι εντάσσονται εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου:

- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) I ΖΕΠ, όπου «φοιτούν μαθητές/-τριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές/-τριες που φοιτούν σε ΤΥ I ΖΕΠ παρακολουθούν μερικά μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως: Φυσική Αγωγή Εικαστικά Μουσική Αγωγή Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Η φοίτηση στην ΤΥ I ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης».

- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) II ΖΕΠ, όπου «φοιτούν μαθητές/τριες με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Για τους μαθητές/-τριες που φοιτούν στις ΤΥ II ΖΕΠ, πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα: είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη) είτε εκτός κανονικής τάξης. Η φοίτηση διαρκεί έως τρία διδακτικά έτη. Μαθητές/-τριες που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις ΤΥ II ΖΕΠ, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ».

Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών/-τριών με τον οποίο συγκροτούνται ΤΥ I και II ΖΕΠ είναι εννέα (9). Σε κάθε Τάξη Υποδοχής δύναται να δημιουργούνται ομάδες μαθητών/τριών από διαφορετικές τάξεις με κριτήριο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και το μαθησιακό τους επίπεδο. Επειδή βασικός σκοπός της ΤΥ I ΖΕΠ ή της ΤΥ II ΖΕΠ είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να παρακολουθούν απρόσκοπτα τα μαθήματα της τάξης τους, «κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους δύναται να διακοπεί η φοίτηση μαθητή/τριας στην Τάξη Υποδοχής, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων έπειτα από σχετική αιτιολογημένη εισήγηση του εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής και του δασκάλου της τάξης του/της».

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από τις υποχρεωτικές επίσημες ετήσιες εκθέσεις λειτουργίας των Τ.Υ., τις οποίες απέστειλαν τα σχολεία στους Σχολικούς Συμβούλους, στο τέλος του σχολικού έτους 2017-18, και στους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου με το τέλος των σχολικών ετών 2018-19, 2019-20 και 2020-21. Οι υποβεβλημένες ετήσιες εκθέσεις των εκπαιδευτικών, που εργάζονταν στις Τ.Υ. των Ζ.Ε.Π. μελετήθηκαν αναλυτικά και διεξοδικά και αποδελτιώθηκαν ως περιπτωσιολογικές μελέτες.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εννιά Δημοτικά Σχολεία περιοχών της Αιτωλοακαρνανίας, των Γρεβενών και της Κοζάνης, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, κατά τα τέσσερα τελευταία σχολικά έτη 2017-18, 2018-19, 2019-20 και 2020-21. Οι λειτουργούσες, και τα τέσσερα προαναφερόμενα σχολικά έτη, Τάξεις Υποδοχής των σχολείων αυτών, με τη λήξη του διδακτικού έτους, υπέβαλλαν εκθέσεις, μέσω του δασκάλου της τάξης και του Διευθυντή του σχολείου. Τα δεδομένα της έρευνας, με σκοπό να μελετηθούν και να αξιοποιηθούν ως μελέτες περίπτωσης, αντλήθηκαν, δηλαδή, από τριάντα δύο (32) επίσημες ετήσιες εκθέσεις αποτίμησης της λειτουργίας των Τ.Υ. Οι δύο ερευνητές υπήρξαν τα στελέχη εκπαίδευσης (Σχολικοί Σύμβουλοι, αρχικά, και μετέπειτα Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου), στους οποίους υποβάλλονταν οι (υποχρεωτικές) ετήσιες εκθέσεις με το τέλος του διδακτικού έτους.

Στις Τ.Υ. φοιτούσαν μαθητές Ρομά και παιδιά αλλοδαπών (μέσος όρος δώδεκα μαθητές ανά Τ.Υ.). Υπήρξε, ωστόσο, τοπική διαφοροποίηση, δεδομένου ότι στην Αιτωλοακαρνανία η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών που φοιτούσαν στις Τ.Υ. ήταν μαθητές Ρομά, ενώ στις περιοχές της Κοζάνης και των Γρεβενών οι μαθητές ήταν σχεδόν όλοι αλλοδαποί. Οι εκπαιδευτικοί που στελέχωναν τις Τ.Υ. ήταν ισάριθμοι των τμημάτων των Τ.Υ., και, κατά 90% περίπου, ήταν γυναίκες αναπληρώτριες, μέσω Προγραμμάτων ΕΣΠΑ.

Για την ανάλυση και την αποδελτίωση των υποβληθεισών ετήσιων εκθέσεων των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Η ανάλυση περιεχομένου, που χρησιμοποιείται σε διάφορους τομείς έρευνας (Campbell, 2017), λογίζεται ως μια ερευνητική τεχνική για τη δημιουργία αναπαραγωγίμων και έγκυρων συμπερασμάτων από δεδομένα, σύμφωνα με το περιεχόμενό τους ή αλλιώς ως μια συστηματική, αντικειμενική και ποσοτική ανάλυση των χαρακτηριστικών ενός μηνύματος (Neuendorf, 2017; Krippendorff, 2012). Ο στόχος της ανάλυσης περιεχομένου, που αποτελεί μία από τις καλύτερες και από τις πλέον δημοφιλείς ερευνητικές μεθόδους στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες του ανθρώπου (Erlingsson & Brysiewicz, 2017; Neuendorf, 2017; Hsieh & Shannon, 2005), είναι η συστηματική εξέταση του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου (Τζάνη, 2005; Mayring, 2004). Όσον αφορά στα γραπτά υλικά-τεκμήρια, αυτά μπορεί να προέρχονται από εφημερίδες, περιοδικά, εγκυκλίους, άρθρα, βιβλία, σχολικά εγχειρίδια αλλά και εκθέσεις αναφορών (Bryman & Bell, 2011). Στην προκειμένη περίπτωση, πραγματοποιήθηκε ανάλυση του περιεχομένου των εκθέσεων - ποιοτική και ποσοτική - λόγω της αντικειμενικότητας, της εγκυρότητας και της ανίχνευσης τάσεων, που παρέχει στον ερευνητή η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση. Ακολούθως, έγινε ανάπτυξη και επεξεργασία των δεδομένων, μέσω της διαδικασίας της κωδικοποίησης και, τελικά, της σύμπτυξης των κωδικών σε θέματα (Bazeley, 2013; Krippendorff, 2012). Η κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας στηρίχθηκε στον εντοπισμό χαρακτηριστικών λέξεων, φράσεων και προτάσεων, ώστε να αποδοθούν οι σχετικοί-κατάλληλοι κωδικοί, οι οποίοι δηλώθηκαν μέσω λειτουργικών ορισμών. Μετέπειτα, οι αρχικοί κωδικοί κατηγοριοποιήθηκαν, οργανώθηκαν και ενοποιήθηκαν σε γενικότερους θεματολογικούς άξονες.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την ποιοτική ανάλυση δεδομένων προέκυψαν εκατόν οχτώ (108) κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε δεκαοχτώ (18) κατηγορίες, που είναι: Η γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδος των φοιτούντων μαθητών (ΓΚΝ), η επιμόρφωση και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (ΕΕΚ), η κοινωνική ενσωμάτωση και συμπερίληψη των μαθητών (ΚΕΣ), το εκπαιδευτικό διδακτικό υλικό (ΕΔΥ), η βελτίωση της μαθητικής επίδοσης (ΒΜΕ), η διαθεματική προσέγγιση και αξιολόγηση (ΔΠΑ), η επίτευξη διδακτικών στόχων (ΕΔΣ), η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς (ΕΣΓ), το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής μονάδας (ΠΣΚ), οι σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού (ΣΣΑ), οι παρεμβάσεις, οι δραστηριότητες και το υλικό (ΠΔΥ), οι δραστηριότητες μαθηματικών εννοιών (ΔΜΕ), σχέσεις και προβλήματα λειτουργίας (ΣΠΛ), τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και η υποστήριξη (ΕΑΥ), η συνεργασία και η εξατομίκευση της διδασκαλίας (ΣΕΔ), η διαχείριση της μαθησιακής ανομοιογένειας (ΜΑΑ), η συνεργασία

με γονείς Ρομά (ΣΓΡ) και τέλος η υλοποίηση της τηλεκαίδευσης (ΥΤΗ). Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας κωδικοποιημένα ανά κατηγορίες. Συγκεκριμένα:

Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν μια θετική αποτίμηση για τις Τάξεις Υποδοχής, που μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια προσπάθεια μετάβασης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας από ένα αφομοιωτικό προς ένα διαπολιτισμικό μοντέλο, στην κατεύθυνση του συμπεριληπτικού σχολείου. Οι Τάξεις Υποδοχής λειτούργησαν ομαλά, με τη συνεργασία και συμπαράσταση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, και σημειώθηκε, στο μέτρο του δυνατού, αξιοσημείωτη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδος των φοιτούντων μαθητών (ΓΚΝ, 32 αναφορές).

Σημειώθηκε η αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών των Τ. Υ., καθώς και όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας - στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης - ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΕΕΚ, 32 αναφορές).

Καταγράφηκε η συμβολή των τάξεων υποδοχής στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών και στην ενίσχυση της προσπάθειας συμπερίληψης των μαθητών/τριών με γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια (ΚΕΣ, 30 αναφορές).

Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων Υποδοχής χρησιμοποιούν ποικίλο εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό, εκτός των βιβλίων της πολιτείας (διδακτικό πακέτο «Γεια σας») και θεωρούν απαραίτητη τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν και σχετικά εκπαιδευτικά λογισμικά Μαθηματικών και Γλώσσας, τα οποία συνέβαλαν σημαντικά στη δημιουργία κινήτρων αλλά και συνθηκών προσέλκυσης της προσοχής των μαθητών (ΕΔΥ, 28 αναφορές).

Παρατηρήθηκε βελτίωση της μαθητικής επίδοσης κυρίως στον γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό. Η εκμάθηση-κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας σε φωνολογικό αλλά και σε γραπτό επίπεδο, όπως επίσης η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, η κατάκτηση μαθηματικών εννοιών και η κατανόηση και επίλυση αριθμητικών προβλημάτων αποτέλεσαν τον κύριο διδακτικό-γνωστικό προσανατολισμό (ΒΜΕ, 27 αναφορές).

Θετικά βρέθηκε ότι συντελεί, στους σκοπούς λειτουργίας των Τ.Υ., η δημιουργία φακέλου προόδου (portfolio) για κάθε μαθητή, όπου καταγράφεται η πρόοδος του και καταχωρίζονται οι εργασίες του και τα γνωστικά του επιτεύγματα. Χρησιμοποιήθηκαν, επιτυχώς, ο αθλητισμός, η μουσική, η ζωγραφική και το θέατρο και γενικά διαθεματικές προσεγγίσεις με στόχο το χαρούμενο κλίμα, την καλλιέργεια της ομαδικότητας, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, καθώς και των σχέσεων αλληλοαποδοχής και συνεργασίας (ΔΠΑ, 25 αναφορές).

Οι στόχοι της ίδρυσης Τ.Υ., σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτές, επιτεύχθηκαν με επιτυχία. Η μαθησιακή διαδικασία εξελίχθηκε σύμφωνα με τις γνωστικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και της ομάδας στην οποία συμμετείχε. Με εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και με εργασίες σε ομαδικό επίπεδο (η ανάθεση εργασιών στο σπίτι ήταν πολύ περιορισμένη), καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν γενικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθουν να δρουν και να λειτουργούν συνεργατικά. Η συντριπτική πλειονότητα των διδακτικών παρεμβάσεων προσέλαβε, κυρίως, κοινωνικοποιητικές και, δευτερευόντως, γνωστικές κατευθύνσεις και διαστάσεις (ΕΔΣ, 24 αναφορές).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην επικοινωνία με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα των συνεχών απουσιών και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών που φοιτούσαν στις Τ.Υ. ΖΕΠ υπήρξε περιορισμένη. Προτείνεται η βελτίωση στη συνεργασία της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής με τους γονείς των μαθητών/τριών (ΕΣΓ, 22 αναφορές).

Το παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα χαρακτηρίστηκε θετικό, ενώ και η λειτουργία των Τ.Υ. - σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς - συνεισφέρει στην αποδοχή του διαφορετικού και του ξένου, από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στόχο αποτέλεσε η ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς τη σημασία της αποδοχής της πολιτισμικής ταυτότητας τους και ειδικότερα του σεβασμού της μητρικής γλώσσας (ΠΣΚ, 21 αναφορές).

Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε Τάξη Υποδοχής αναπτύσσουν, τελικά, σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού με τους συμμαθητές τους, που φοιτούν στη γενική τάξη. Εδώ αποδεικνύεται καθοριστικός ο ρόλος του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας αλλά και όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, οι οποίοι εκφράζονται και παίρνουν αποφάσεις, μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων (ΣΣΑ, 20 αναφορές).

Οι παρεμβάσεις στο μάθημα της Γλώσσας περιελάμβαναν διαλόγους και αυθεντικά κείμενα και παραμύθια, κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών και προσαρμοσμένα στο γλωσσικό τους επίπεδο. Οι δραστηριότητες ήταν κυρίως κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, οι οποίες στηρίζονταν σε φωτογραφικό υλικό (κυρίως στους αρχάριους μαθητές) και σε οπτικοακουστικό υλικό προερχόμενο είτε από το Διαδίκτυο είτε από τα σχολικά βιβλία (ιδίως κατά τις ώρες συνεργατικής διδασκαλίας) είτε από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών» (Γεια σας, Λεξικό με λέξεις και εικόνες) ή ακόμη και από το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» (Μιλώ και γράφω ελληνικά). Σε κάθε περίπτωση, έγινε προσπάθεια σύνδεσης όλων των παρεμβάσεων με εικόνες και δραστηριότητες που είχαν άμεση σχέση με το οικογενειακό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο έπαιξε η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και η προβολή ταινιών, που είχαν ως στόχο την παρατήρηση, την ανάπτυξη διαλόγων μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου και την πληροφόρηση για στοιχεία από τη ζωή, τον τρόπο σκέψης και τον πολιτισμό των παιδιών (ΠΔΥ, 20 αναφορές).

Φάνηκε ότι οι Τ.Υ. δύνανται, υπό προϋποθέσεις, να συνθέσουν μια εφικτή, πραγματιστική επιλογή και λύση για την εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τα παιδιά των μεταναστών στη χώρα μας και να βοηθήσουν, κατά πολύ, τους αλλοδαπούς μαθητές, ώστε να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα πρόγραμμα είναι - μετά την εμπειρία αρκετών ετών - καλά οργανωμένο από την ελληνική πολιτεία. Η υποστήριξη από τους Συμβούλους και Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου χαρακτηρίζεται θετική και ικανοποιητική αλλά υπάρχουν, ακόμη, περιθώρια θεσμικής και πρακτικής βελτίωσης στην υποστήριξη του εγχειρήματος (ΕΑΥ, 19 αναφορές).

Η λειτουργία των Τ.Υ. χαρακτηρίστηκε από κλίμα συνεργασίας, ομαδικότητας και σεβασμού μεταξύ των μαθητών, τονίστηκε η συνεισφορά όλων των εκπαιδευτικών, ενώ καταγράφηκε και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, δοθέντος ότι οι μαθητές/τριες των Τ.Υ. στην αρχή του σχολικού έτους παρουσιάζουν εσωστρέφεια και απομόνωση. Επίσης, μεταξύ μαθητών ενδέχεται να εμφανιστούν κρούσματα διαπληκτισμών, αλλά, στη συνέχεια, οι σχέσεις όλων των παιδιών βελτιώνονται και η ένταξη καθίσταται ομαλότερη και ευκολότερη (ΣΠΛ, 18 αναφορές).

Η κυριότερη δυσκολία, που πρόεκυψε, αφορούσε στη διαχείριση της μαθησιακής ανομοιογένειας μέσα σε μια υποομάδα. Συγκεκριμένα, αρκετοί μαθητές που βρίσκονταν την ίδια ομάδα παρουσίαζαν μεγάλες αποκλίσεις σε μαθησιακό επίπεδο, γεγονός του καθιστούσε αδύνατη μια ενιαία διδασκαλία. Για την αντιμετώπιση αυτής της δυσκολίας, ο κάθε μαθητής ακολουθούσε ένα προσωπικό εξατομικευμένο μαθησιακό πρόγραμμα διδασκαλίας, προσαρμοσμένο στις δικές του ανάγκες. Οι στόχοι για κάθε μαθητή ήταν διαφορετικοί ανάλογα με το μαθησιακό του επίπεδο και την πρόοδο που παρουσίαζε (ΜΑΑ, 18 αναφορές).

Ιδιαίτερα βοηθητικό στοιχείο στην εφαρμογή του προγράμματος, αποτέλεσε η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων της σχολικής μονάδας, η οποία συνεισφέρει στον σχηματισμό μιας σαφέστερης και ολοκληρωμένης εικόνας για το μαθησιακό προφίλ κάθε παιδιού και έτσι γίνεται ευκολότερη η εξατομικευμένη προσπάθεια ενίσχυσης κάθε μαθητή. Η εξατομικευση της διδασκαλίας είναι μια εκ των ων ουκ άνευ αντισταθμιστική διαδικασία, ανάλογη της ηλικίας των παιδιών και του βαθμού χρήσης της ελληνικής γλώσσας (ΣΕΔ, 18 αναφορές).

Στο μάθημα των Μαθηματικών οι δραστηριότητες ήταν εμπλουτισμένες με οπτικό υλικό έτσι, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τις βασικές μαθηματικές έννοιες (προσθέτω, αφαιρώ, μικρότερο, μεγαλύτερο κ.ά). Επίσης, έγινε προσπάθεια σύνδεσης των Μαθηματικών με εικόνες και δραστηριότητες που είχαν άμεση σχέση με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών (ΔΜΕ, 17 αναφορές).

Αναφέρθηκε η δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς Ρομά (αφού ελάχιστοι φαίνεται να κατανοούν τον σημαντικό ρόλο και τα οφέλη του σχολείου), η συχνή απουσία και για μεγάλα

χρονικά διαστήματα των μαθητών/τριών, τα υφιστάμενα βιβλία τα οποία δεν πληρούν και δεν καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών Ρομά, καθώς απευθύνονται κυρίως σε αλλόγλωσσους μαθητές, ενώ στερούνται και πρόσθετου ψηφιακού υλικού (ΣΓΡ, 15 αναφορές).

Τέλος, καταγράφηκε η αδυναμία σύνδεσης πολλών μαθητών των Τ.Υ. των ΖΕΠ στις πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης. Η αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω των ιδιαίτερων υγειονομικών συνθηκών οδήγησε στην απομάκρυνση των μαθητών/τριών από τη μαθησιακή διαδικασία και ακολούθως στην ανάγκη ύπαρξης περιόδων προσαρμογής (ΥΤΗ, 14 αναφορές).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι Τάξεις Υποδοχής, κατά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, λειτούργησαν, γενικά, ομαλά, με τη συνεργασία και συμπαράσταση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου και σημειώθηκε, στο μέτρο του δυνατού, αξιοσημείωτη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδος των φοιτούντων μαθητών/τριών. Στις περιπτώσεις, δε, πραγματοποίησης δια ζώσης των μαθημάτων, η συντριπτική πλειονότητα των διδακτικών παρεμβάσεων προσέλαβε κυρίως κοινωνικοποιητικές και γνωστικές κατευθύνσεις και διαστάσεις. Η εκμάθηση-κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας σε φωνολογικό αλλά και σε γραπτό επίπεδο, όπως επίσης η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, η κατάκτηση μαθηματικών εννοιών και η κατανόηση και επίλυση αριθμητικών προβλημάτων αποτέλεσαν τον κύριο διδακτικό-γνωστικό προσανατολισμό.

Οι Τάξεις Υποδοχής μπορούν να συμβάλουν στην κατεύθυνση της ισότιμης και πληρέστερης ένταξης των μαθητών, καθώς και στη μείωση της σχολικής διαρροής, υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ενώ αναγκαία θεωρείται η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε θέματα συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προϋποθέσεις επιτυχίας των στόχων των Τ.Υ. αποτελούν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγράμματος διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών στις Τ.Υ., η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, ο αναστοχασμός των δράσεων που υλοποιούνται και η ανατροφοδότηση των σχετικών διδακτικών προγραμμάτων. Επίσης, χρειάζεται και η άμεση ένταξη στις γενικές τάξεις των μαθητών για τους οποίους - με βάση την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων - έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι. Τέλος, απαραίτητη θεωρείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην υλοποίηση των κριτήριων (τεστ) κατάταξης και επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας και γενικά η επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και η έγκαιρη (με την έναρξη του διδακτικού έτους) και μόνιμη στελέχωση των Τ.Υ.

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι απαραίτητες χρηματοδοτήσεις, η σύνταξη καινοτομικών προγραμμάτων σπουδών, η δημιουργία σύγχρονου διδακτικού υλικού και, φυσικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελούν τέσσερις κομβικές παραμέτρους εκπαιδευτικής ανάκαμψης, όπως και επένδυσης στη θεμελίωση ενός σύγχρονου οριζόντιου «σχολείου για όλους», δίχως αποκλεισμούς. Οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής αποτελούν ένα σημαντικό επιστημονικό, εκπαιδευτικό δυναμικό και κεφάλαιο, η εμπειρία του οποίου, που έχει συσσωρευτεί τα χρόνια που εργάζονται στις Τ.Υ., είναι πολύτιμη για τους ίδιους αλλά και για όλη τη σχολική μονάδα, ως μια ισχυρή παρακαταθήκη στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης.

Η εκπαίδευση για την ομαλή ένταξη των μαθητών σε Τ.Υ., στο σχολικό και γενικότερα στο κοινωνικό σύστημα, δε θα πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ή άλλων μαθημάτων. Επιπλέον, είναι παιδαγωγικά ευκαταία (και απαραίτητη) και η προώθηση και, οπωσδήποτε, η εφαρμογή πλουραλιστικών δράσεων και κοινών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα βελτιώνουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στις Τ.Υ., όπως και οι παρούσες εκθέσεις κατέδειξαν, το κύριο βάρος των διδακτικών παρεμβάσεων πρέπει να επικεντρώνεται στην ενίσχυση και βελτίωση των επικοινωνιακών και κοινωνικοποιητικών δεξιοτήτων, με στόχο τη σταδιακή ενσωμάτωση των μαθητών των Τ.Υ. στο σχολικό περιβάλλον (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαίουδάκη, 2015). Επιπλέον, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που μεταφέρουν οι μαθητές από τη χώρα προέλευσής τους (Cummins, 2005). Στη βάση μιας «ανοικτής» γλωσσικής πολιτικής μπορεί να έχει θέση στα σχολεία τόσο η πρώτη γλώσσα του μαθητή όσο και η επίσημη που

χρησιμοποιείται στην κοινωνία, ενώ και οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μπορούν να αποτελέσουν δυναμικό παράγοντα μάθησης (Baker, 2001).

Στις παρούσες εκθέσεις καταφάνηκε ότι με εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και με εργασίες σε ομαδικό επίπεδο, οι μαθητές είναι δυνατό να κατακτήσουν γενικές γνώσεις και δεξιότητες και να μάθουν να δρουν και να λειτουργούν συνεργατικά, ως ισότιμα μέλη ενός συμπαγούς και συνεκτικού συνόλου. Σε κάθε περίπτωση, έγινε προσπάθεια σύνδεσης όλων των παρεμβάσεων με εικόνες και δραστηριότητες που είχαν άμεση σχέση με το οικογενειακό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών.

Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, πολλές φορές, δεν είναι ικανοποιητική (Πολυμεροπούλου & Σόρκος, 2015), ενώ και η συνεργασία της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία και άλλους φορείς χαρακτηρίζεται, συχνά, ελλιπής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη μέριμνα από την πολιτεία όσον αφορά στους μαθητές Ρομά, που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής, μέσω της βελτίωσης του θεσμικού πλαισίου συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, της δημιουργίας νέου εκπαιδευτικού υλικού αλλά και εξεύρεσης τρόπων περιορισμού των διακοπών της φοίτησής τους, καθώς και τρόπων αντιμετώπισης της (πρώωρης) εγκατάλειψης του σχολείου. Στο θέμα αυτό μπορεί να συμβάλει και η συνεργασία μέσω προγραμμάτων που υλοποιούν τα ΑΕΙ και άλλοι δημόσιοι φορείς.

Στην κατεύθυνση της ισότιμης και πληρέστερης ένταξης των μαθητών/τριών είναι απαραίτητη η δημιουργία νέου στοχευμένου – μαθησιακά- διδακτικού υλικού (και σε έντυπη και σε ψηφιακή μορφή), η αξιοποίηση της εμπειρίας όλων των εμπλεκόμενων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών των Τ.Υ., ενώ θα ωφελήσει και η δημιουργία ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ανά τη χώρα σε Τ.Υ., με στόχο την ανταλλαγή απόψεων, διδακτικού υλικού και καλών πρακτικών.

Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να επισημανθεί ότι τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν, αφού βασίζονται και απορρέουν από περιορισμένο αριθμό τμημάτων Τάξεων Υποδοχής και από το συνεπακόλουθο μικρό δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ενώ, παράλληλα, βαθμούς γενίκευσης αφαιρεί, βέβαια, και η περισταλαμμένη γεωγραφική κατανομή των 32 Τ.Υ. του δείγματος.

Τελικά, είναι αδιαπραγμάτευτο, μάλλον, ότι η εκπαίδευση είναι εκείνη η οποία θα μετασηματίσει τις «διαφορετικότητες», μέσω ουσιαστικών οσμώσεων, σε ένα άθροισμα που θα είναι, σαν σε θαύμα, μεγαλύτερο από το άθροισμα των αντίστοιχων προσθετών του. Αναμφισβήτητα, η σύγχρονη εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι τίποτε άλλο παρά ένα μέσο οικοδόμησης γεφυρών, ένα όχημα, ένα εργαλείο που θα ρίχνει εμπόδια και θα χτίζει γέφυρες (Burke, 2019; Ellison, 1995). Διαπολιτισμικές και στέρεες γέφυρες που θα ενώνουν «διαφορετικούς» μεν αλλά εξίσου «όμορφους», χαμογελαστούς, αξίζοντες και υπερήφανους για τον εαυτό τους ανθρώπους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ.- εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Banting, K., Westlake, D. & Kymlicka, W. (2022). The politics of multiculturalism and redistribution: Immigration, accommodation, and solidarity in diverse democracies. In M. M. L. Crepaz (Ed.), *Handbook on Migration and Welfare* (pp. 210-229). Edward Elgar Publishing.

Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. SAGE Publications.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, σσ. 97-126.

Besley, T. & Peters, M. A. (Eds.). (2012). *Interculturalism, education and dialogue*. Peter Lang.

Bryman, A. & Bell, E. (2011). *Business Research Methods. Third edition*. Oxford University Press.

Burai, R., & Kardum, R. B. (2022). An analysis of learning outcomes achieved through pedagogical competencies acquisition programme in the Republic of Croatia. *International Journal of Instruction*, 15(2), pp. 641-658.

Burke, B. M. (Ed.) (2019). *Breaking Barriers, Building Bridges, Promoting Performance. Selected Papers from the 2019 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Central States Conference on the Teaching of Foreign.

Campbell, D. (2017). Content analysis. In Z. Hoque, L. D. Parker, M. A. Covaleski & K. Haynes (Eds.), *The Routledge companion to qualitative accounting research methods* (pp. 354-371). Taylor & Francis.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Ατραπός.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997α). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Deardorff, D. K. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: A summary and emerging themes. In D. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 264-270). SAGE Publications.

Ellison, R. (1995). What These Children Are Like. In J. F. Callahan (Ed.), *The Collected Essays of Ralph Ellison*. Modern Library.

Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7, pp. 93-99.

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαίουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, σσ. 71- 90.

Gopalkrishnan, N. (2019). Cultural competence and beyond: Working across cultures in culturally dynamic partnerships. *The International Journal of Community and Social Development*, 1(1), pp. 28-41.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), pp. 1056-1080.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), pp. 1277-1288.

Johnson, C. S., Sdunzik, J., Bynum, C., Kong, N. & Qin, X. (2021). Learning about culture together: enhancing educators cultural competence through collaborative teacher study groups. *Professional development in education*, 47(1), pp. 177-190.

Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, σσ. 128-151.

Krippendorff, K. (2012). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Third Edition*. SAGE Publications.

Landa, M. S. & Stephens, G. (2017). Promoting Cultural Competence in Preservice Teacher Education through Children's Literature: An Exemplary Case Study. *Issues in Teacher Education*, 26(1), pp. 53-71.

Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(2), σσ. 111-121.

Μαστρογιάννης, Α. (2015). Η κοινή, φθίνουσα πορεία του αριθμού των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσής τους, στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 13, σσ. 45- 62.

Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 266- 269). SAGE Publications.

Meer, N., Modood, T. & Zapata-Barrero, R. (2016). *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines*. Edinburgh University Press.

Modood, T. (2022). Can interculturalism complement multiculturalism? *Multicultural Education Review*, pp. 1-10.

Μπερερής, Π., (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: Apiroshora.

Μπούτζα, Ζ. Γ. (2018). *Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά και δίγλωσσα πλαίσια, πολιτισμική υπευθυνότητα και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ υπό το πρίσμα δασκάλων στη Θράκη* (No. GRI-2018-22751). Aristotle University of Thessaloniki.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου οικογένειας και κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook. Second Edition*. SAGE Publications.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (1999). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό σχολείο.: παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Nordgren, R. D. (2017). Cultural competence and relational closeness: examining refugee education. *Journal of Research in innovative teaching and learning*, 10(1), pp. 79-92.

O'Brien, E. M., O'Donnell, C., Murphy, J., O'Brien, B. & Markey, K. (2021). Intercultural readiness of nursing students: An integrative review of evidence examining cultural competence educational interventions. *Nurse Education in Practice*, 50, 102966.

Πανατζής, Β. & Μαυρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(60), σσ. 121-136.

Πολυμεροπούλου, Β. & Σόρκος, Γ. (2015). Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου τους. *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Rizvi, F. (1985). *Multiculturalism as an Educational Policy. ESA 842, Policy Development and Analysis*. Publication Sales, Deakin University Press, Deakin University, Geelong, Victoria 3217, Australia.

Saldaña, D. (2010). *Πολιτισμική επάρκεια. Ένας πρακτικός οδηγός για εργαζόμενους σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας*. Αθήνα: Κέντρο Ημέρας «Βαβέλ» της «Συνειρμός – ΑμΚΕ Κοινωνικής Αλληλεγγύης».

Σγούρα Α., Μάνεσης Ν. & Μητροπούλου Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, σσ. 108–129.

Τζάνη, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Εργαστήριο «Βιοψυσικό Περιβάλλον: Νευροεπιστήμες & Μάθηση.

Χαρίτος, Β. (2019). Πολιτισμικός πλουραλισμός και πρόσφυγες σχολικής ηλικίας. Στα *Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνέδριου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Διαμορφώνοντας από κοινού το μέλλον της εκπαίδευσης* (Τόμος 3, Μέρος Α'), σσ. 75-84. Αθήνα 22-24 Νοεμβρίου 2019.

Χαρίτος, Β., Παπαχρήστος, Κ. & Μανούσου, Ε. (2022). Διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφύγων/μεταναστών μαθητών στην Α/θμια Εκπαίδευση: Δυνατότητες και Προβληματισμοί για την εξ αποστάσεως εφαρμογή της. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνέδριου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις Προοπτικές*. (Τόμος 1, Μέρος Α'), σσ.133-151. Αθήνα 26-28 Νοεμβρίου 2021.

Τα «έργα διδασκαλίας-μάθησης» κατά τη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: η συσχέτισή τους με «τύπους» μαθητών/μαθητριών & με χαρακτηριστικά «καλών» έργων

Μανώλης Πατσαδάκης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 - ΠΕ.Κ.Ε.Σ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
patsadakis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια συσχέτισης των «έργων διδασκαλίας-μάθησης» (Δ-Μ) και των «τύπων» μαθητών/μαθητριών με τα χαρακτηριστικά των «καλών» έργων διδασκαλίας-μάθησης, κατά τη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η συσχέτιση αυτή αναδεικνύεται από τη μετα-ανάλυση (αναπλαισίωση) μιας σειράς σχετικών ερευνών από τον χώρο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα έργα διδασκαλίας-μάθησης: α) μπορούν να συσχετισθούν τόσο με τους διαφορετικούς «τύπους» μαθητών/τριών όσο και με κάποια χαρακτηριστικά τους, β) συνδέονται με τις εκάστοτε επιλογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τις αντιλήψεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών και τις εφαρμοσμένες διδακτικές πρακτικές και γ) διαμορφώνουν μαθησιακά περιβάλλοντα που άλλοτε ευνοούν ή εμποδίζουν την εμπλοκή των διαφορετικών «τύπων» μαθητών και μαθητριών με αυτά. Τέλος θεωρούμε ότι, με βάση τα αποτελέσματα, μπορεί να διαμορφωθεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για περαιτέρω εμπειρικές έρευνες, σχετικές με την επιλογή και χρήση «κατάλληλων» έργων διδασκαλίας-μάθησης, στην εκπαιδευτική πράξη. Γεγονός που ίσως αναδείξει και κάποιες κατευθύνσεις ως προς τον σχεδιασμό Αναλυτικών Προγραμμάτων, διδακτικών παρεμβάσεων και επιμορφωτικών δράσεων προς εκπαιδευτικούς.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Έργα διδασκαλίας-μάθησης, «τύποι» μαθητών/μαθητριών, χαρακτηριστικά καλών έργων, φυσικές επιστήμες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παραδοσιακά η διαδικασία της διδασκαλίας διαχωρίζεται από αυτή της μάθησης, αν και θεωρείται πιθανό ότι διδασκαλία και μάθηση συνυπάρχουν στον χώρο μιας σχολικής τάξης.

Μια προσπάθεια να «ορισθεί» η διδασκαλία, συναντάμε στον Fenstermacher (1986:38). Πρόκειται για ένα «γενετικό ορισμό» ο οποίος προκύπτει από τις ελάχιστες πληροφορίες, που θα οδηγούσαν κάποιον εξωτερικό παρατηρητή να ονομάσει μια παρατηρούμενη διαδικασία ως «διδασκαλία». Εδώ, αποκαλούμε διδασκαλία μια δραστηριότητα όπου: Υπάρχει ένα πρόσωπο, ο Διδάσκων, που διαχειρίζεται κάποιο Περιεχόμενο και ο οποίος τείνει να μεταφέρει ή να διαχύσει το Περιεχόμενο σε ένα άλλο πρόσωπο, τον Μαθητή, ο οποίος αρχικά δεν μπορεί να διαχειριστεί το Περιεχόμενο. Με τον τρόπο αυτό τα πρόσωπα Διδάσκων και Μαθητής εμπλέκονται σε μια σχέση με στόχο ο Μαθητής να «κατακτήσει» το Περιεχόμενο. (Fenstermacher, 1986: 37-49; Βεζυρτζής κ.ά., 2000; Τσελφές, 2002α: 27-33).

Ο γενετικός αυτός ορισμός αποτελεί μια βάση για να αποφασίσει κάποιος αν μια παρατηρούμενη διαδικασία είναι διδασκαλία (και όχι κάτι άλλο) και όχι βέβαια για να κρίνει αν πρόκειται για μια επιτυχή ή μια αναποτελεσματική διδασκαλία.

Εδώ έχουμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα:

α) Η κεντρική οντότητα γύρω από την οποία φαίνεται να οργανώνεται και η διδασκαλία και η μάθηση είναι το Περιεχόμενο.

β) Αν και διδασκαλία και μάθηση μπορούν να συνυπάρχουν μέσα σε μια τάξη, οργανωμένες γύρω από ένα περιεχόμενο, η διδασκαλία μπορεί να υπάρχει χωρίς τη μάθηση του περιεχομένου, καθώς και η μάθηση χωρίς τη διδασκαλία (όπως για παράδειγμα όταν ο μαθητής μαθαίνει το περιεχόμενο διαβάζοντας το βιβλίο).

γ) Η παραπάνω περιγραφή περιπλέκεται από τις πολλαπλές σημασίες του όρου «μάθηση». Για παράδειγμα, η μάθηση είναι συνδεδεμένη ως όρος με δύο έννοιες: τη μάθηση ως έργο και τη μάθηση ως αποτέλεσμα. Τι από τα δύο μας ενδιαφέρει; Αν πάλι συνδέσουμε τη μάθηση με την οικοδόμηση γνώσης τότε για ποια γνώση μιλάμε; Για τη «γνώση χρήσης» (αυτή που χρησιμοποιεί το υποκείμενο για να φέρει σε πέρας ένα έργο), για την εν δυνάμει «ρητή γνώση» (τη γνώση που μπορεί να εκφράσει με λόγο) ή για την εν δυνάμει «άρρητη γνώση» (αυτή που με κάποιο τρόπο ενσωματώνει το υποκείμενο και μπορεί να ανακαλέσει σε μια άλλη περίπτωση εκτέλεσης έργου ή εκφοράς λόγου); Ή πόσο στενά μπορεί να θεωρηθεί συνδεδεμένη η μάθηση με το περιεχόμενο που την «πυροδοτεί»;

Θεωρούμε ότι το τοπίο μπορεί να γίνει περισσότερο σαφές αν αντικαταστήσουμε την οντότητα «Περιεχόμενο» (που παραδοσιακά και θεσμικά κυριαρχεί) με την οντότητα «έργα διδασκαλίας-μάθησης» (έργα Δ-Μ) (Τσελφές, 2002β:12-23).

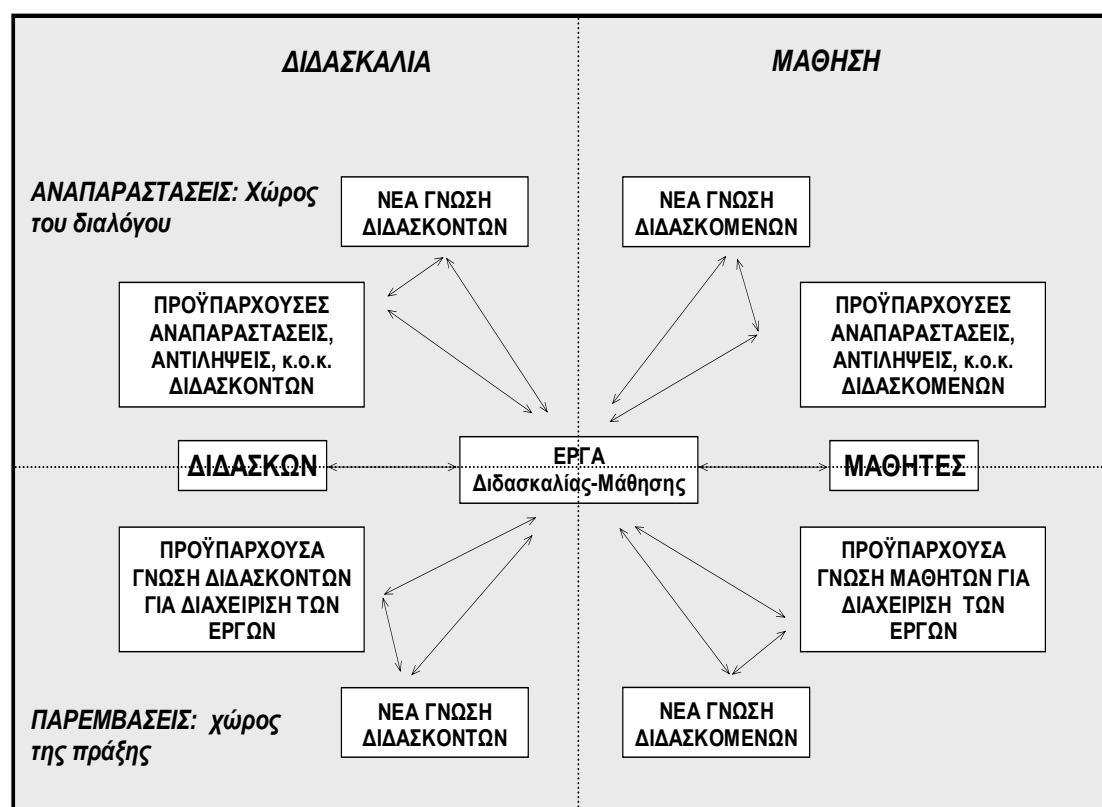
Ένα έργο Δ-Μ συγκροτείται πιθανότατα με βάση το περιεχόμενο αλλά δεν καθορίζεται αποκλειστικά απ' αυτό. Καθορίζεται, για παράδειγμα, και από τη θεωρία ή τις απόψεις του σχεδιαστή, από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς της αξιολόγησης, από τις υλικο-τεχνικές δυνατότητες του σχολείου, από χαρακτηριστικά ή απόψεις των μαθητών, κ.ο.κ. Με τη λογική αυτή το έργο Δ-Μ μπορεί να αναπαριστά περισσότερα χαρακτηριστικά της διδακτικής-μαθησιακής δραστηριότητας από όσα προσδιορίζει το περιεχόμενο, χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη σχέση μαθητή και μάθησης. Μπορεί, για παράδειγμα, να δείχνει δρόμους αυτής της σχέσης, οι οποίοι οδηγούν σε άλλου είδους μάθηση από αυτή του περιεχομένου. Η τελευταία δυνατότητα δείχνει ότι η επιλογή των έργων Δ-Μ έναντι του περιεχομένου υποκρύπτει ένα κόστος, αυτό της μετακίνησης της διαδικασίας από την πλευρά της «μάθησης του περιεχομένου» προς την πλευρά της «μαθητείας μέσα στη σχολική τάξη», όπου οι μαθητές/τριες μαθαίνουν (μέσα από έργα σχεδιασμένα για τη μάθηση του περιεχομένου) και ένα πλήθος από άλλα πράγματα πέρα από το περιεχόμενο. Η μετακίνηση αυτή φαίνεται να μας απομακρύνει από τον ιδιαίτερο χώρο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) προς τον ευρύτερο εκπαιδευτικό χώρο. Μόνο που αυτός δεν διαμορφώνεται αποκλειστικά από την ανθρώπινη/κοινωνική σχέση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών. Ούτε μόνο από την ύπαρξη του προς διδασκαλία και μάθηση περιεχομένου. Διαμορφώνεται και από τη σχέση τους με τα έργα Δ-Μ, τα οποία με τη σειρά τους φέρουν αναπόφευκτα το φορτίο της εκπαιδευτικής παράδοσης/πλαισίου, ή και το φορτίο της φύσης του διδασκόμενου αντικειμένου (π.χ. έργα παρεμβάσεων στον υλικό κόσμο), ή και το φορτίο του περιεχομένου και των επιστημολογικών χαρακτηριστικών του (π.χ. περιεχόμενο που διεκδικεί καθολική και όχι μόνο τοπική εγκυρότητα), κ.ο.κ. (Πατσαδάκης, 2007: 58-63).

Επιπλέον στον χώρο της Διδακτικής των ΦΕ, εμπειρικές κυρίως αλλά και θεωρητικές, έρευνες συμπεραίνουν ότι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας των ΦΕ οι κοινωνικές απόψεις και οι στάσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών επηρεάζουν το μαθησιακό περιβάλλον και επομένως και την αποτελεσματικότητα της ίδιας της διδασκαλίας των ΦΕ. (Cobern and Aikenhead, 1996; Duit and Treagust, 1998; Aikenhead and Jegede, 1999; Duit and Treagust 2003; Hofstein and Lunetta, 2004) Αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο την κοινωνική κυρίως διάσταση της διδασκαλίας-μάθησης των ΦΕ. Τότε και οι αντίστοιχες εμπειρικές εφαρμογές (Lunetta, 1998; Roth, 1998) κατευθύνονται προς τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος κατά τη διδασκαλία των ΦΕ (στην τάξη ή στο διδακτικό εργαστήριο) αναπτύσσοντας τέτοιες στρατηγικές, ώστε να επιτευχθεί η συνεργασία και να αναπτυχθεί η επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών/τριών. Οι ρόλοι δασκάλων και μαθητών/τριών επανεξετάζονται και αναδιαμορφώνονται. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί από φορείς ή μεταφορείς της γνώσης γίνονται βοηθοί, συνεργάτες, αποσύρονται από τον «παραδοσιακό» ρόλο τους και οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο. Με άλλα λόγια, οι έρευνες του τύπου αυτού δε διαχειρίζονται τόσο τα έργα διδασκαλίας ως εργαλεία μάθησης, αλλά ως εργαλεία ανάπτυξης της επικοινωνίας και συνεργασίας, που πιθανόν να οδηγήσουν στη μάθηση.

Αποκτά νόημα λοιπόν να εξετασθεί αν και πώς η διαχείριση των έργων Δ-Μ, κατά τη διδασκαλία των ΦΕ, συσχετίζονται με διάφορους «τύπους» μαθητών/μαθητριών και με χαρακτηριστικά «καλών» διδακτικών έργων.

Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διερεύνησης, μέσω της διαχείρισης των έργων Δ-Μ, μπορεί ίσως να προσφέρει και ως προς τον σχεδιασμό: α) Αναλυτικών Προγραμμάτων, β) Διδακτικών Παρεμβάσεων και γ) επιμορφωτικών δράσεων σε εκπ/κούς.

Σχηματικά, το μοντέλο που περιγράφει τη διαδικασία της Διδασκαλίας-Μάθησης μέσα από τα έργα Διδασκαλίας-Μάθησης, παρουσιάζει την παρακάτω εικόνα (δες και Βεζυρτζής κ.ά., 2000; Τσελφές, 2002α; Τσελφές, 2002β, Πατσαδάκης, 2007: 58-63).



Σχήμα 1: Δυναμική περιγραφή της διδασκαλίας-μάθησης (ως εκπαιδευτική διαδικασία) στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ

Θα επιχειρήσουμε πρώτα, με τη μετα-ανάλυση (αναπλαισίωση) μιας σειράς ερευνών, να συσχετίσουμε τα μαθησιακά περιβάλλοντα που διαμορφώνονται από τα διδακτικά έργα (έργα διδασκαλίας-μάθησης) με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών (προσωπικά και κοινωνικά). Συγκεκριμένα θα εστιάσουμε στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που ευνοεί τη μάθηση κάθε μαθητή και μαθήτριας, υποθέτοντας ότι αυτή (η μάθηση) φαίνεται να κατευθύνεται από διαφορετικά κίνητρα, από τον τρόπο συσχέτισης διαφορετικών κόσμων (οικογένειας - φίλων - σχολείου - επιστήμης) και από τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών (Kempa and Diaz, 1990a; Kempa and Diaz, 1990b; Costa, 1995; Häussler et al, 1998) και στην συνέχεια θα συσχετίσουμε αυτούς τους τύπους μαθητών και μαθητριών με τα χαρακτηριστικά των «καλών» έργων διδασκαλίας κατά De Corte (De Corte, 1995).

Οι «τύποι» των μαθητών και μαθητριών και η σχέση τους με τις διδακτικά έργα και τα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε τους διάφορους τύπους μαθητών και μαθητριών, οι οποίοι εμφανίζονται σε μια σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας-μάθησης των Φυσικών Επιστημών με το κατάλληλο εκπαιδευτικό (μαθησιακό) περιβάλλον που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη μέσα από τη διαχείριση των διδακτικών έργων και ευνοεί τη μάθηση σε κάθε τύπο μαθητή και μαθήτριας, όπως αυτοί διακρίνονται σύμφωνα με τις παρακάτω έρευνες:

1. Motivational traits and preferences for different instructional modes in science. Part 1: Students' motivational traits και Students' motivational traits and preferences for different instructional modes in science-Part 2 (Kempa and Diaz, 1990a; 1990b)
2. When Science Is "Another World" Relationships between Worlds of Family, Friends, School, and Science. (Costa, 1995)
3. A typology of student's interest in physics and the distribution of gender and age within each type. (Häussler et al, 1998)

Οι δυο εργασίες των Kempa και Diaz (1990a, 1990b) – που είναι συνέχεια η μία της άλλης προσπαθούν να ομαδοποιήσουν τα κίνητρα των παιδιών, να δημιουργήσουν ομάδες/τύπους μαθητών και μαθητριών με κοινά χαρακτηριστικά κινήτρων και τέλος να συσχετίσουν τα κίνητρα με τις προτιμήσεις των διαφορετικών στυλ διδασκαλίας. Τα στυλ διδασκαλίας συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν με την διαχείριση των έργων διδασκαλίας και μάθησης μέσα στην τάξη με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ανάλογα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Αυτές οι ομάδες προκύπτουν από την ανάγκη των μαθητών να πετύχουν, να ικανοποιήσουν την περιέργεια, να εκπληρώσουν τα καθήκοντα και να είναι φιλικόι/ προσφιλείς στους άλλους:

Για τους μαθητές αυτούς ερευνήθηκαν παράλληλα οι προτιμήσεις τους σε διαφορετικές μορφές διδασκαλίας αλλά και περιβάλλοντα μάθησης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Σημειώνεται ότι μόνο το 34% από τους ερωτηθέντες μαθητές, έδειξαν σαφή προσανατολισμό προς μία κατηγορία και το 16% προς μια μείξη δύο κατηγοριών των χαρακτηριστικών κινήτρων. Οι υπόλοιποι δεν είχαν σαφή προσανατολισμό των κινήτρων.

Πίνακας 1: Οι ομάδες μαθητών και μαθητριών, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των κινήτρων τους και τις προτιμήσεις τους στα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας (Kempa & Diaz, 1990a, 1990b)

ΤΥΠΟΙ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΣΤΥΛ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΣΕ ΣΤΥΛ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ
«οι πετυχημένοι μαθητές» (achiever students)	Δηλώνουν ή υπονοούν την επιδίωξη της επιτυχίας (σε ανταγωνιστικό επίπεδο) και την αναγνώριση από τον δάσκαλο ή από τους άλλους συμμαθητές. (επιζητούν την επιτυχία και την αναγνώριση –θεωρούν σπουδαίο να κερδίσουν καλούς βαθμούς– ανησυχούν για την αποτυχία)	Προτίμηση στην ανακαλυπτική διδασκαλία-μάθηση και στις ευκαιρίες για ατομικές έρευνες Άρνηση στην τυπική/παραδοσιακή διδασκαλία
«οι περίεργοι μαθητές» (curious students)	Επιζητούν θέματα που θα κινητοποιούν την περιέργεια και την ερευνητικότητα (χαρακτηρίζονται από περιέργεια και ερευνητικότητα –εκφράζουν προτίμηση σε ανεξάρτητη μάθηση)	Προτίμηση στην αναζήτηση πληροφοριών στα βιβλία, στην ανακαλυπτική μάθηση, στην πρακτική εργασία, στις ευκαιρίες για ατομικές έρευνες και στην ανάληψη ρίσκου (η μόνη ομάδα που δε φοβάται τις αποτυχίες) Άρνηση στην τυπική/παραδοσιακή διδασκαλία και στην καθοδηγούμενη πειραματική εργασία με διατάξεις

<p>«οι φιλότιμοι μαθητές» (conscientious students)</p>	<p>Δηλώνεται η απόφαση των μαθητών να είναι προσηλωμένοι στις δραστηριότητές τους, και να ικανοποιούν τις αξιώσεις που απορρέουν από τον δάσκαλό τους. (προσοχή στις δραστηριότητες που μαθαίνουν στο σχολείο).</p>	<p>Προτίμηση στην καθοδηγούμενη πειραματική εργασία με διατάξεις, στην αξιολόγηση από τον δάσκαλο, στην εμπλοκή με ομάδα εργασίας και στην τυπική/παραδοσιακή διδασκαλία. Άρνηση στην αναζήτηση πληροφοριών στα βιβλία</p>
<p>«οι κοινωνικοί μαθητές» (sociable students)</p>	<p>Επιθυμούν τη συνεργασία και την αμοιβαία βοήθεια στην τάξη. (έκφραση προσωπικών απόψεων και ενδιαφερόντων – προτίμηση σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες).</p>	<p>Προτίμηση στην εμπλοκή με ομάδα εργασίας, στις ευκαιρίες για ατομικές έρευνες, στις εναλλακτικές αξιολογήσεις (π.χ. από συμμαθητές), στην πρακτική εργασία, και στην ανακαλυπτική μάθηση. Άρνηση στην τυπική/παραδοσιακή διδασκαλία και στην ατομική εργασία.</p>

Εδώ μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τόσο «ξεκάθαρα» μαθησιακά περιβάλλοντα στην εκπαίδευση, είναι πολύ δύσκολο αν όχι αδύνατο να υπάρξουν. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από το ότι τα χαρακτηριστικά των κινήτρων δε φαίνεται να διαμορφώνουν ξεκάθαρους τύπους μαθητών/τριών, στην διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Στη συνέχεια η Costa (1995), περιγράφει ένα μοντέλο «ομαδοποίησης» των μαθητών και μαθητριών, με δύο στόχους: α) την περιγραφή και κατανόηση του πώς οι διάφορες σχέσεις μεταξύ των «κόσμων» της οικογένειας, των φίλων, του σχολείου και της επιστήμης, μπορούν να διαμορφώσουν διαφορετικούς τύπους μάθησης και επομένως μαθητών/τριών και β) την περιγραφή του τρόπου με τον οποίο οι τύποι αυτοί των μαθητών/τριών σχετίζονται με τις πρακτικές, την πολιτική της επιστήμης της εκπαίδευσης και τη διδακτική, θεωρώντας ότι η διευκόλυνση των αλληλεπιδράσεων των πολλαπλών κόσμων των μαθητών/τριών πρέπει να είναι βασικό στοιχείο για τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των σχολικών πρακτικών και εν γένει του σχολικού περιβάλλοντος.

Η Costa υποθέτει ότι οι «κόσμοι» (με τη γενική έννοια των αντιλήψεων και απόψεων) της οικογένειας και των φίλων των μαθητών/τριών μπορεί όχι απλώς να είναι διαφορετικοί, αλλά ακόμη και να συγκρούονται με τους «κόσμους» του σχολείου και της επιστήμης. Εξετάζοντας τη συσχέτιση φύλου, εθνότητας, κοινωνικής θέσης και γνωστικής ικανότητας των μαθητών, καταλήγει η συγγραφέας, στην παρουσίαση πέντε τύπων/κατηγοριών των μαθητών/τριών, ανάλογα με τη σχέση των «κόσμων» που ανέδειξαν τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι πέντε τύποι των μαθητών/τριών καθώς επίσης και η σχέση τους με τη μάθηση, τη διδασκαλία και τα Αναλυτικά Προγράμματα, όπως αυτά αναφέρονται στην εργασία της Costa (1995). Η χρήση διδακτικών έργων, η διαμόρφωση μαθησιακού περιβάλλοντος και οι προτεινόμενες αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα, που πιθανόν θα ταίριαζαν/ βοηθούσαν τους αντίστοιχους τύπους μαθητών, αναφέρονται γενικά στην παρούσα εργασία. Θεωρείται δε ότι μπορούν να εισαχθούν, μέσα από τις κατάλληλες αλλαγές στην κατεύθυνση της έρευνας και της πολιτικής των ερευνητών της διδακτικής των επιστημών, στην εκπαίδευση.

Πίνακας 2: Οι ομάδες μαθητών, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των κόσμων τους, τα προσωπικά στυλ μάθησης και τις κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας (Costa, 1995).

ΤΥΠΟΙ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΟΣΜΩΝ ΚΑΙ ΣΤΥΛ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ
---------------	--	--

<p>1. «οι εν δυνάμει Επιστήμονες»: οι κόσμοι της οικογένειας και των φίλων ανάλογοι των κόσμων του σχολείου και της επιστήμης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αναγνωρίζουν το σχολείο ως πέρασμα για την αξίωση τους να γίνουν επιστήμονες, γιατροί, μηχανικοί. Έχουν θετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες. • Πιστεύουν ότι η επιστημονική κοινότητα και μεθοδολογία παράγουν γνώση. Η τεχνολογία είναι γενικά ωφέλιμη, αν δεν γίνει λάθος χρήση της. Η επιστήμη είναι η πόρτα για το μέλλον και ο επιστήμονας βοηθά τον εαυτό του αλλά και την κοινωνία. <p>Στο σχολείο αποτελούν την «ομάδα στόχου» που μονοπωλούν τις αλληλεπιδράσεις και ζητούν περισσότερα από ερωτήσεις και απαντήσεις.</p>	<p>Αν. Προγράμματα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να εμπλέκουν τους μαθητές σε ενεργούς συλλογισμούς για το πώς η επιστήμη επιδρά τη ζωή τους και την κοινωνία. • Στα επιστημονικά θέματα πρέπει να ενταχθούν σύγχρονα θέματα που απασχολούν την κοινωνία (γενετική, ρύπανση περιβάλλοντος, AIDS, διατροφή, ιατρικά φάρμακα κ.ο.κ.). • Τα προγράμματα πρέπει να εμπλέκουν τους διαφορετικούς τρόπους όψεων των μαθητών με τη σχολική διαδικασία.
<p>2. «Άλλα έξυπνα παιδιά»: οι κόσμοι της οικογένειας και των φίλων είναι ανάλογοι με τον κόσμο του σχολείου αλλά ανακόλουθοι με τον κόσμο της επιστήμης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Το σχολείο αποθαρρύνει τα παιδιά αυτά, αν και οι δυνατότητες τους είναι παρόμοιες με της πρώτης ομάδας. Η διαφορά τους είναι ότι δεν επιδιώκουν επιστημονική καριέρα. • Αναγνωρίζουν ενδιαφέρον στις επιστήμες, είναι θετικοί στις εμπειρίες του σχολείου και θεωρούν την εκπαίδευση σημαντική για την επίτευξη των μελλοντικών στόχων. Διακρίνονται περισσότερο απ' όλους, στη τάξη κατά τη διδασκαλία των επιστημών αλλά βρίσκουν μικρή προσωπική αξία στην επιστήμη, και δεν επιθυμούν επαγγελματικά να συμμετέχουν στην επιστημονική κοινότητα. Η επιστήμη ταυτίζεται με την επιστημονική μέθοδο. Οι επιστήμονες είναι καλοί κι εργάζονται στα εργαστήρια για το κοινό καλό και την πρόοδο της κοινωνίας. Δεν υπάρχει κακό τεχνολογικό προϊόν. Ωστόσο το να είσαι επιστήμονας δεν είναι σπουδαίο αλλά θεωρείται μονότονο. Γι' αυτούς τα τμήματα επιστήμης (τάξη) είναι προσανατολισμένα στα γεγονότα, και στην απομνημόνευση, νοικοκυρεμένα και τακτοποιημένα, προβλέψιμα και αναλυτικά, πιθανόν από τις σχολικές εμπειρίες τους. 	<p>Μαθησιακά Περιβάλλοντα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η διδασκαλία πρέπει να χρησιμοποιεί τις απορίες των μαθητών ως ευκαιρία να αναδεικνύεται ο ρόλος των επιστημών στην αναπτυσσόμενη τεχνολογική κοινωνία. • Οι μαθητές πρέπει να βοηθούνται να
<p>3. «οι δεν ξέρω μαθητές»: οι κόσμοι της οικογένειας και των φίλων είναι ανακόλουθοι με τους κόσμους του σχολείου και της επιστήμης</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Τα παιδιά αυτά φαίνεται «να περνούν την ώρα τους» στο σχολείο, ενώ δεν αντιμετωπίζουν ούτε θετικά ούτε αρνητικά τη σχολική γνώση κι επιστήμη. • Δεν θεωρούν τη επιστήμη ως προσωπική αξία. Οι επιστήμες στο σχολείο δεν διαφέρουν από τα άλλα αντικείμενα. Αναγκαστικά, λόγω προγράμματος παρακολουθούν μαθήματα επιστημών και πρέπει να βαθμολογηθούν για να περάσουν. Οι μελλοντικοί στόχοι είναι των άκρων: «θέλω να παρακολουθήσω την αστρονομία ή να γίνω αισθητικός». Η επιστήμη είναι συσσώρευση πληροφοριών και οι επιστήμονες είναι οι «ειδικοί». Οι επιστήμονες κάνουν πράγματα κι οι δάσκαλοι διδάσκουν γι' αυτά. Η τεχνολογία έχει «ανεξήγητη» σχέση με την Επιστήμη και παράγει καθημερινά χρήσιμα αντικείμενα. <p>Το σχολείο είναι βαρετό κάνουν τα ίδια πάντα. Στα εργαστήρια αφήνουν τους συμμαθητές να κάνουν τα πειράματα. Καταβάλουν όμως κόπο και κάνουν θυσίες για να τα καταφέρουν στο εκπαιδευτικό σύστημα.</p>	<p>Μαθησιακά Περιβάλλοντα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η διδασκαλία πρέπει να χρησιμοποιεί τις απορίες των μαθητών ως ευκαιρία να αναδεικνύεται ο ρόλος των επιστημών στην αναπτυσσόμενη τεχνολογική κοινωνία. • Οι μαθητές πρέπει να βοηθούνται να

<p>4. «Οι αδιάφοροι (outsiders) μαθητές»: οι κόσμοι της οικογένειας και των φίλων είναι ασύμφωνοι και με τους δύο κόσμους, του σχολείου και της επιστήμης</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ως σχολικό αντικείμενο οι επιστήμες είναι περιττές δεν τις χρειάζονται. Το περιεχόμενο τους είναι τελείως ξένο «Νιώθω τη χημεία σαν έναν άλλον κόσμο! Καταλαβαίνεις τι εννοώ;» • Η επιστήμη είναι μια ασαφής ιδέα. Δεν ξέρουν τι είναι η επιστήμη και οι απαντήσεις τους δεν είναι τίποτα παραπάνω από ένα ανασήκωμα του ώμου. Η επιστημονική μέθοδος δεν είναι δημιουργική διαδικασία λύσης αιγμάτων αλλά σειρά βημάτων που οδηγεί σε ένα τελικό προϊόν. Οι επιστήμονες είναι ειδικοί που έχουν πάντα δίκιο. Η επιστήμη είναι κάτι που μόνο διάνοιες μπορούν να χειρίζονται. Η δυσαρέσκεια για τους επιστήμονες και την επιστήμη εκδηλώνεται. <p>Οι δοσοληψίες με το σχολείο μπορεί να είναι από σημειώσεις για να περνά η ώρα μέχρι να μαλώνουν συνεχώς ή να λείπουν. Οι δάσκαλοι τους αναθέτουν δουλειές στη βιβλιοθήκη ή αλλού γιατί δεν μπορούν να συνυπάρξουν στην τάξη. Η σύγκρουση με τον κόσμο του σχολείου περνά με επιτυχία και στον κόσμο της επιστήμης.</p>	<p>διασαφηνίσουν τις απόψεις τους για την επιστήμη βασισμένοι σε προσωπικές και καθημερινές εμπειρίες.</p> <p>Επιστήμη Εκπ/σης Οι επιστήμονες της εκπαίδευσης πρέπει να εμπλακούν στην αναμόρφωση των σχολείων και να επικεντρωθούν στην άρση των εμποδίων μεταξύ των διαφορετικών κόσμων, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Να δείξουν στους δάσκαλους ότι οι διαφορετικοί κόσμοι των μαθητών είναι διαθέσιμοι και υπεύθυνοι για τη πολυμορφία των μαθητών. Οφείλουν τέλος να μοιραστούν συνήθειες, πρακτικές και άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επιστήμης με την κοινωνία, μόνο έτσι ο κόσμος τους δεν θα είναι ξένος κι ένας «άλλος» κόσμος για αρκετούς μαθητές</p>
<p>5. «οι εσωτερικά αδιάφοροι (inside outsiders) μαθητές»: οι κόσμοι της οικογένειας και των φίλων είναι ασυμβίβαστοι με τον κόσμο του σχολείου αλλά εν δυνάμει συμβατοί με τον κόσμο της επιστήμης</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Η φοίτηση στο σχολείο είναι «δουλειά/ αγγαρεία» που πρέπει να γίνει για τον δάσκαλο. Υποφέρουν ακόμη περισσότερο στις επιστήμες επειδή δίνουν έμφαση στα μαθηματικά και τη λύση προβλημάτων. Είναι συνήθως μαθητές που βρέθηκαν σε λάθος θέση τη λάθος στιγμή, στο σχολείο δεν τους δόθηκαν οι ευκαιρίες να αξιοποιήσουν τις ικανότητες και τα ταλέντα τους. Πρόκειται πολλές φορές για άτομα που αναγνωρίζουν δυσκολίες στην προσωπική ζωή (θάνατος γονέα, να είναι οι ίδιοι γονείς, εργάζονται). • Η επιστημονική γνώση είναι σύνολο γεγονότων που περιέχονται στα βιβλία και αναπαράγονται σε φύλλα εργασιών αυτόματα και στερείται προσωπικής αξίας. Η επιστήμη χρησιμοποιείται λίγο στη ζωή τους σε όλα τα επίπεδα είναι αντικείμενο που εξυπηρετεί τους ειδικούς. Εμφανίζονται να έχουν τη γνωστική ικανότητα να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ των προσωπικών απόψεων και του κόσμου της επιστήμης, δεν είναι όμως αρκετή. Η επιστήμη προσπαθεί να μάθει πράγματα που δε σε αφορούν ούτε τα σκέφτεσαι. Συνδέουν την επιστήμη με την τεχνολογία σε αντικείμενα καθημερινής χρήσης. Μπορούν να τα καταφέρουν αφιερώνοντας χρόνο στο σπίτι για διάβασμα, προτιμούν να μη συμμετέχουν στο σχολείο. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο βοηθά στην αποξένωση τους από τον κόσμο του σχολείου και της επιστήμης. 	

Οι τρεις πρώτες κατηγορίες τα καταφέρνουν κάπως (άλλοι λιγότερο κι άλλοι περισσότερο) στις δραστηριότητες της τάξης τους. Ενώ οι δυο τελευταίες αποτελούνται από μαθητές/τριες, οι οποίοι αποτυγχάνουν συνεχώς στην τάξη κι υστερούν στη βαθμολογική κατάταξη.

Γίνεται φανερό ότι οι σχέσεις και οι συγκρούσεις μεταξύ των διαφορετικών κόσμων των μαθητών/τριών, αναδεικνύονται εμπεριέχονται και συνδιαμορφώνουν το μαθησιακό

περιβάλλον μιας τάξης διαμέσου του τρόπου διαχείρισης των έργων Δ-Μ. Το αν αυτές οι ανακολουθίες ή αναλογίες των κόσμων, αναδειχθούν κυρίαρχες ή αμβλυνθούν εξαρτάται από το περιβάλλον μάθησης της συγκεκριμένης σχολικής τάξης. Γεγονός που με τη σειρά του επηρεάζει σημαντικά τη συμμετοχή ή μη στη μαθησιακή διαδικασία κάποιου μαθητή ή μαθήτριας.

Στη συνέχεια οι Häussler et al (1998) παρουσιάζουν μια διαφορετική «τυπολογία» μαθητών/τριών, που αναδεικνύεται μέσα από τα ενδιαφέροντα τους απέναντι στις ΦΕ, ελέγχοντας ταυτόχρονα και την κατανομή του φύλου και της ηλικίας στον κάθε τύπο.

Η ερευνά τους αφορά μαθητές και μαθήτριες 12-16 ετών και η συλλογή δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια σε 88 θέματα που αφορούσαν περιεχόμενο και δραστηριότητες.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι τρεις τύποι μαθητών κατά Häussler et al (1998), με βάση τα ενδιαφέροντά τους για τις ΦΕ και οι συνέπειες για την εκπαίδευση των ΦΕ μέσα από τις προτάσεις τους που αφορούν περιεχόμενο, δραστηριότητες και διδακτικές πρακτικές.

Πίνακας 3: Οι τύποι μαθητών, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και οι πιθανές προτιμήσεις τους σε διαφορετικά πλαίσια εκπαίδευσης (Häussler et al, 1998)

ΤΥΠΟΙ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΚΑΘΕ ΤΥΠΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΩΝ	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Φ.Ε.
1. Τύπος Α	Στον τύπο Α εμφανίζονται τα αγόρια περισσότερο στην ηλικία 12-13 παρά στα 15-16. Κάποιος που ανήκει στον τύπο αυτό συνήθως παίρνει καλούς βαθμούς στη Φυσική, είναι σίγουρος για την επιτυχία του στο μάθημα και πιστεύει ότι έχει και θα έχει υψηλή βαθμολογία και στο μέλλον. Θεωρεί ότι ο δάσκαλος και οι συμμαθητές του τον θεωρούν αρκετά ανταγωνιστικό. Δεν έχει ιδιαίτερες προτιμήσεις στο περιεχόμενο του μαθήματος. Ενδιαφέρεται για οτιδήποτε συμβαίνει στην τάξη στο μάθημα της Φυσικής: από το να σχεδιάζει και να κάνει πειράματα, μέχρι να κάνει απλούς υπολογισμούς, από το να μαθαίνει κάτι για τα τεχνικά/ υλικά αντικείμενα μέχρι να χειρίζεται ή να φτιάχνει διατάξεις/ συσκευές, από το να μαθαίνει οτιδήποτε από τη Φυσική σχετικά με τις εξηγήσεις των φυσικών φαινομένων μέχρι πώς η φυσική χρησιμοποιείται για παράδειγμα στην ιατρική. Ενδιαφέρεται επίσης για την κοινωνική διάσταση της επιστήμης και του αρέσει να συζητάει τα επίμαχα/ σύγχρονα θέματα τεχνολογίας. Σε σύγκριση με τους μαθητές του τύπου Β και Γ ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τη φυσική και τα μαθηματικά, λίγο λιγότερο για τη χημεία και τη τεχνολογία και ακόμα λιγότερο για τη γλώσσα (Γερμανικά), την τέχνη και τις ξένες γλώσσες. Κατά μέσο όρο σε μια τάξη 30 μαθητών, που διδάσκονται ΦΕ, μόνο 5 αγόρια και 2 κορίτσια ανήκουν στην κατηγορία αυτή.	Επειδή το 80% των μαθητών ανήκουν στους τύπους Β και Γ το να διδάσκεται η φυσική για τη φυσική, γεγονός που φαίνεται να είναι «το κυρίαρχο» στις σχολικές τάξεις, είναι αναποτελεσματικό. Οι συγγραφείς προτείνουν κάποιες γενικές κατευθύνσεις που πρέπει να ακολουθούν τόσο οι δάσκαλοι όσο και το προς διδασκαλία περιεχόμενο, που προκύπτουν από την «τυποποίηση» των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών.
2. Τύπος Β	Στον τύπο Β υπάρχει πιθανότητα εμφάνισης τόσο για τα αγόρια και για τα κορίτσια. Παίρνουν μέτριους βαθμούς στη φυσική και δεν είναι σίγουροι για την επιτυχία τους στο μάθημα. Τους αρέσει ιδιαίτερα η πρακτική μεριά της Φυσικής: για παράδειγμα να φτιάχνουν/ κατασκευάζουν τεχνικές συσκευές/ αντικείμενα. Ενδιαφέρονται επίσης πολύ για να μάθουν πώς η φυσική μπορεί να εξυπηρετήσει την ανθρωπότητα (για παράδειγμα στην ιατρική) και πώς φυσικά φαινόμενα μπορούν να εξηγηθούν μέσω της Φυσικής. Το να μαθαίνουν Φυσική	1. Να παρέχονται ευκαιρίες για έκπληξη, στους μαθητές/ τριες. 2. Να συνδέεται το περιεχόμενο με τις προηγούμενες εμπειρίες των αγοριών και κοριτσιών.

	για τη φυσική (ως ανεξάρτητο περιεχόμενο) και να συζητούν επίμαχα/ σύγχρονα θέματα της τεχνολογίας δεν είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος τους. Δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για κάποιο συγκεκριμένο σχολικό μάθημα, όπως συμβαίνει στους τύπους Α και Γ. Σε μια τάξη 30 μαθητών κατά μέσο όρο συναντάμε 8 αγόρια και 9 κορίτσια, που ανήκουν στον τύπο αυτό.	3. Να προϋποθέτει χειροπιαστές εμπειρίες. 4. Να ενθαρρύνονται οι συζητήσεις και οι συλλογισμοί για την κοινωνική σημασία των επιστημών. 5. Να παρουσιάζονται οι Φυσικές Επιστήμες σε σχέση με προσανατολισμένα στις εφαρμογές πλαίσια. 6. Παρουσίαση των επιστημών σε σχέση με το ανθρώπινο γένος. 7. Να επιτρέπεται η χρήση των εμπειριών των μαθητών σε μεγάλη ποσότητα προς όφελος της απόλαυσης των Φυσικών Επιστημών.
3. Τύπος Γ	Στον τύπο Γ, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης τα κορίτσια, ιδιαίτερα στις μεγάλες τάξεις υπερτερούν κατά πολύ των αγοριών. Η μαθήτριά που ανήκει στον τύπο αυτό ενδιαφέρεται για τη Φυσική μόνο όταν είναι φανερό ότι έχει να κάνει με την προσωπική της εμπειρία ή με την κατάσταση της ζωής της. Είναι πρόθυμη να μάθει για τα φυσικά φαινόμενα και πώς εξηγούνται. Επίσης ενδιαφέρεται πολύ πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η φυσική για να υπηρετήσει την ανθρωπότητα (για παράδειγμα στην ιατρική για την διάγνωση ή τη θεραπεία ασθενών). Το κύριο ενδιαφέρον της εξαπλώνεται στη μάθηση για τις κοινωνικές εφαρμογές της Φυσικής και στις συζητήσεις των επίμαχων θεμάτων της τεχνολογίας. Σε πολύ μικρότερο βαθμό την ενδιαφέρει να φτιάχνει τεχνικές συσκευές/ κατασκευές και να μαθαίνει για τα τεχνικά υλικά/ αντικείμενα και δεν παρουσιάζει τεχνικές κλίσεις. Η εμπλοκή με τη Φυσική μόνο για τη Φυσική (ανεξάρτητα από τα πλαίσια άλλων περιοχών της γνώσης) την ενδιαφέρει ελάχιστα. Σε σύγκριση με τους τύπους Α και Β ενδιαφέρεται περισσότερο για τη γλώσσα (Γερμανικά), την τέχνη και τις ξένες γλώσσες. Κατά μέσο όρο σε μια τάξη 30 μαθητών συναντάμε 4 κορίτσια και 2 αγόρια του τύπου αυτού στο μάθημα της Φυσικής.	

Και στη περίπτωση αυτή των τύπων μαθητών κατά Häussler et al (1998) – όπως και στις άλλες δυο περιπτώσεις των (Kempa and Diaz, 1990a; 1990b) και (Costa, 1995) – παρουσιάζεται η περιγραφή των χαρακτηριστικών της ομάδας των μαθητών/τριών και συσχετίζονται με την αποτελεσματική μάθηση, που δημιουργείται μέσα σε ένα υποθετικά κατάλληλο περιβάλλον (περιεχόμενο, έργα διδασκαλίας και διδακτικές πρακτικές). Διαπιστώνεται ότι και στην περίπτωση της κατηγοριοποίησης των μαθητών/τριών, σε σχέση με τα ενδιαφέροντα τους, το περιβάλλον μάθησης που δημιουργούν τα έργα Δ-Μ άλλοτε δρα θετικά και άλλοτε αρνητικά, ενισχύοντας ή παρεμποδίζοντας την πιθανή μάθηση ανάλογα με το αν εναρμονίζεται ή όχι με τα ενδιαφέροντα των υποκειμένων.

Τα χαρακτηριστικά των «καλών» έργων διδασκαλίας-μάθησης κατά De Corte

Αν και φαίνεται δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να παραχθεί θεωρητικά ή ακόμη και να περιγραφεί μια «καλή» διαδικασία μάθησης (Berry and Sahlberg, 1996) μπορεί να επιχειρηθεί, ωστόσο, μια εμπειρική προσέγγιση μέσα από τον εντοπισμό κάποιων χαρακτηριστικών των «καλών» έργων διδασκαλίας-μάθησης, όπως αυτά περιγράφονται από τον De Corte (1995). Τα χαρακτηριστικά αυτά προτείνονται ως «καταλύτες» στην προσπάθεια των μαθητών/τριών να ανταποκριθούν στις εκάστοτε διδακτικές απαιτήσεις. Η λογική αυτή μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά θα υποδεικνύουν τους «δρόμους» μιας αποτελεσματικής εμπλοκής με τα έργα Δ-Μ όλων των τύπων μαθητών και μαθητριών, που αναδυθήκαν από τη βιβλιογραφία.

Στη συνέχεια λοιπόν παραθέτουμε τα κατά De Corte χαρακτηριστικά των «καλών» έργων διδασκαλίας-μάθησης, θεωρώντας ως κλασικό μαθητικό στόχο την επιτυχία στην εκτέλεση

των έργων διδασκαλίας-μάθησης. Ταυτόχρονα, προσπαθούμε να συσχετίσουμε τον κλασικό αυτόν στόχο με τους τύπους μαθητών και μαθητριών, που αναφέρθηκαν.

1. Εποικοδομητικό χαρακτηριστικό: Μια σειρά διδακτικών έργων πρέπει να επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους, να εποικοδομούν προσωπικά έννοιες ή δεξιότητες.

Πρέπει, δηλαδή, μέσω των έργων να τους δίνονται τουλάχιστον τα χρονικά περιθώρια και τα κίνητρα για να μετασχηματίσουν τις προσωπικές τους εναλλακτικές έννοιες και δεξιότητες στην κατεύθυνση των μαθησιακά επιθυμητών. Αυτό σημαίνει ότι το έργο Δ-Μ θα πρέπει να κινείται προς την κατεύθυνση του μετασχηματισμού του «επιστημονικού-σχολικού» περιεχομένου σε παιδαγωγικό περιεχόμενο και προς την κατεύθυνση δημιουργίας κλίματος επικοινωνίας που σέβεται και αντιμετωπίζει ως ισότιμες όλες τις εναλλακτικές απόψεις

2. Αθροιστικό χαρακτηριστικό: Τα έργα της διδασκαλίας πρέπει να σχεδιάζονται και να κατανοούνται σε σχέση και με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των διδασκόμενων, με τη λογική ότι μια επιτυχής διεκπεραίωσή τους μπορεί να στηριχθεί πάνω σ' αυτές. Αν, δηλαδή, στόχος των μαθητών/τριών παραμένει η επιτυχία στην εκτέλεση των διδακτικών-μαθησιακών έργων τότε ίσως αρκεί να στηριχθεί αθροιστικά στις προϋπάρχουσες γνώσεις και ιδέες των παιδιών που είναι γνωστές από την βιβλιογραφία.

3. Συνεργατικό χαρακτηριστικό: Τα έργα της διδασκαλίας πρέπει να δημιουργούν ευκαιρίες επικοινωνίας για τους εκπαιδευόμενους. Ούτως ή άλλως τα υποκείμενα της μάθησης κατασκευάζουν ή ανακατασκευάζουν έννοιες, δομές ή δεξιότητες, μέσω διαδικασιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η ομιλία και η εξήγηση/ερμηνεία σε τρίτους, εννοιολογικά σύνθετων θεμάτων, χαρακτηρίζεται ως μια καλή διαδικασία για γνωστικές κατασκευές. Η ομιλία δεν είναι μόνο προϊόν της σκέψης αλλά συντελεί και στην οικοδόμησή της: Όσο πιο πολύ μιλάς, τόσο πιο πολλά μαθαίνεις. Αν λοιπόν, στην περίπτωση αυτή η αποτελεσματικότητα της μάθησης περνά μέσα από πρακτικές διαλόγου, τότε το έργο Δ-Μ θα πρέπει να αποζητά και να προωθεί τη συνεργασία και τον ελεύθερο κι «ασφαλή» διάλογο μεταξύ των μαθητών/τριών. «Ασφαλή» με την έννοια της επιτρεπτικότητας της γνώμης και του λάθους έτσι ώστε η συμμετοχή στους διαλόγους να μη λειτουργεί τραυματικά για κάποιους μαθητές.

4. Αυτο-ρυθμιστικό χαρακτηριστικό: Τα έργα της διδασκαλίας πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στους διδασκόμενους – αν όχι και να τους καθοδηγούν – να ενεργοποιήσουν (αν επιθυμούν) και τις μεταγνωστικές τους λειτουργίες. Αντίθετα από τη συμπεριφοριστική παράδοση, μια αποτελεσματική διαδικασία μάθησης περιλαμβάνει ισχυρά μεταγνωστικά χαρακτηριστικά, δηλαδή: σχεδιασμό, διαχείριση και ανάδραση των (και επί των) γνώσεων. Ο/η μαθητής/τρια που οικοδομεί γνώση σχεδιάζει, ελέγχει και καθοδηγεί την προσωπική του μαθησιακή διαδικασία, επιδιώκει κάποιο αποτέλεσμα, αξιολογεί τις γνωστικές του κατασκευές και επανέρχεται κριτικά ξανά και ξανά σ' αυτές, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Θα πρέπει, λοιπόν, τα έργα Δ-Μ, με τα οποία θα εμπλακούν οι μαθητές/τριες, μέσω κατάλληλων ρυθμίσεων κατά τον σχεδιασμό τους να υποστηρίζουν και να επιτρέπουν τουλάχιστον θεσμικά τις μεταγνωστικές αυτές δεξιότητες.

5. Χαρακτηριστικό ευκρίνειας στόχου: Μια σειρά διδακτικών έργων δεν αρκεί να έχει κάποιους στόχους. Οι στόχοι αυτοί πρέπει συγχρόνως να αποτελούν στόχους και των εκπαιδευόμενων που διεκπεραιώνουν τα έργα. Αν και η μάθηση μπορεί να συμβεί κατά τύχη, μια μάθηση με αποτέλεσμα και σημασία καθορίζεται από ρητό και συνειδητό (κατά το δυνατόν), από την πλευρά του υποκειμένου, προσανατολισμό προς κάποιο στόχο. Στις περισσότερες περιπτώσεις το ίδιο το έργο προ-καθορίζει τους μαθησιακούς στόχους των μαθητών/τριών. Συμπίπτουν οι μαθησιακοί στόχοι, που τα έργα «αναθέτουν» στους μαθητές με τους μαθησιακούς στόχους των μαθητών/τριών, οι οποίοι σε τελική ανάλυση είναι οι σημαντικοί; Εδώ μάλλον το έργο Δ-Μ χρειάζεται να διαθέτει γνωρίσματα επικοινωνιακής φύσης (όπως για παράδειγμα να ενδιαφέρεται να κατανοεί το τι προσπαθούν να επιτύχουν οι μαθητές/τριες και να δίνει χρόνο γι' αυτό).

6. Χαρακτηριστικό οικείου πλαισίου: Μια σειρά έργων διδασκαλίας πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να μαθαίνουν μέσα σε «πλαίσια πραγματικής ζωής». Σε αντίθεση με την παράδοση της γνωστικής σχολής της διαχείρισης πληροφοριών, όπου οι μαθησιακές διαδικασίες θεωρείται ότι συμβαίνουν στον «γνωστικό χώρο», τα δεδομένα

σήμερα δείχνουν ότι η αποτελεσματική μάθηση είναι συνδυασμός γνωστικής δραστηριότητας, σωματικής δραστηριότητας, περιβάλλοντος και πλαισίου. Έτσι η μάθηση, τις περισσότερες φορές, ενισχύεται αν είναι συνδεδεμένη με «πλαίσια της πραγματικής ζωής», όπου κοινωνικές και φυσικές συνιστώσες συνυπάρχουν εξίσου. Τα έργα Δ-Μ θα πρέπει λοιπόν να σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη τις βιωματικές εμπειρίες των παιδιών που θα τα διαχειριστούν.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τις μετα-αναλύσεις των τριών αυτών κατηγοριοποιήσεων των μαθητών/τριών κατά Kempa and Diaz (1990a and 1990b), Costa (1995) και Häussler et al (1998), προκύπτουν τα παρακάτω:

1. Στις τρεις κατηγορίες εργασιών κατηγοριοποιούνται οι μαθητές και μαθήτριες με βάση τα χαρακτηριστικά των κινήτρων τους, τις διαφορές των «ξεχωριστών κόσμων» που βιώνουν ή τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.
2. Τα χαρακτηριστικά κάθε κατηγορίας μαθητών και μαθητριών σχετίζονται άμεσα με τη μάθηση φανερώνοντας μια ποικιλία προτιμήσεων και προσδοκιών των μαθητών/τριών στην εμπλοκή τους με την εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών.
3. Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς συμφωνούν στο ότι το περιβάλλον μάθησης, που σχετίζεται άμεσα με τα έργα και το στυλ διδασκαλίας, πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις ποικιλίες των χαρακτηριστικών αυτών.

Από τα παραπάνω φαίνεται, προς το παρόν τουλάχιστον, να ευνοούνται, από τα γενικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πολιτικής (Αναλυτικά Προγράμματα, αξιολόγηση, βαθμολογία, εξετάσεις, κοινωνική και επαγγελματική αναγνώριση κ.ο.κ.) και τα διαμορφούμενα μαθησιακά περιβάλλοντα στο σχολείο, οι μαθητές/τριες που έχουν τα χαρακτηριστικά των εξής τύπων: των «πετυχημένων», των «φιλότιμων» μαθητών, «των «εν δυνάμει Επιστημόνων», των «Άλλων έξυπνων παιδιών» και ο Τύπος Α.

Τα χαρακτηριστικά όμως «των καλών έργων» που προαναφέραμε αν και στο σύνολο τους φαίνεται να ευνοούν όλους τους τύπους μαθητών και μαθητριών μάλλον δεν «χαίρουν» τον ίδιο βαθμό εκτίμησης από όλους τους τύπους μαθητών/τριών. Για παράδειγμα ένας «πετυχημένος μαθητής» θα προτιμήσει (και γι' αυτό θα ευνοηθεί) λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του το Αθροιστικό Χαρακτηριστικό (αποδεικνύει έτσι τη συσσώρευση γνώσης), το Χαρακτηριστικό Ευκρίνειας Στόχου (οι στόχοι του συμβαδίζουν με τους σχολικούς στόχους) και θα «αποφύγει» το Συνεργατικό Χαρακτηριστικό (δεν προτιμά τη συλλογική εργασία κι είναι ανταγωνιστικός).

Στον Πίνακα, που ακολουθεί, παρατίθενται τα χαρακτηριστικά «των καλών έργων» σε αντιδιαστολή με τους τύπους μαθητών που πιθανόν τα «προτιμούν», ως συνέπεια των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ομάδας τους.

Πίνακας 4: Συσχέτιση των χαρακτηριστικών των «καλών» έργων διδασκαλίας με τους διάφορους τύπους μαθητών

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ «ΚΑΛΩΝ» ΕΡΓΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-ΜΑΘΗΣΗΣ	ΟΙ «ΤΥΠΟΙ» ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΠΟΥ ΤΑ «ΠΡΟΤΙΜΟΥΝ»
1. Εποικοδομητικό χαρακτηριστικό: όπου μια σειρά διδακτικών έργων πρέπει να επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να κατασκευάζουν προσωπικά έννοιες ή δεξιότητες	1. «οι πετυχημένοι μαθητές»
	2. «οι περίεργοι μαθητές»
	3. «οι εν δυνάμει Επιστήμονες»
	4. «οι εσωτερικά αδιάφοροι μαθητές»
	5. «τύπος Α»
	6. «τύπος Γ»
2. Αθροιστικό χαρακτηριστικό: όπου τα έργα μιας διδασκαλίας πρέπει να σχεδιάζονται και να	1. «οι πετυχημένοι μαθητές»
	2. «οι περίεργοι μαθητές»
	3. «οι εν δυνάμει Επιστήμονες»

κατανοούνται σε σχέση και με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των διδασκομένων	4. «Άλλα έξυπνα παιδιά» 5. «τύπος Α»
3. Συνεργατικό χαρακτηριστικό: όπου τα έργα μιας διδασκαλίας πρέπει να δημιουργούν ευκαιρίες επικοινωνίας για τους εκπαιδευόμενους	1. «οι φιλότιμοι μαθητές» 2. «οι κοινωνικοί μαθητές» 3. «Άλλα έξυπνα παιδιά» 4. «οι δεν ξέρω μαθητές» 5. «τύπος Β»
4. Αυτο-ρυθμιστικό χαρακτηριστικό: όπου τα έργα μιας διδασκαλίας πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στους διδασκόμενους –αν όχι και να τους καθοδηγούν– να ενεργοποιήσουν (αν επιθυμούν) και τις μετα-γνωστικές τους λειτουργίες	1. «οι περίεργοι μαθητές» 2. «Άλλα έξυπνα παιδιά» 3. «τύπος C»
5. Χαρακτηριστικό ευκρίνειας στόχου: όπου μια σειρά διδακτικών έργων δεν αρκεί να έχει κάποιους στόχους. Οι στόχοι αυτοί πρέπει συγχρόνως να αποτελούν στόχους και των εκπαιδευόμενων, που διεκπεραιώνουν τα έργα	1. «οι πετυχημένοι μαθητές» 2. «οι φιλότιμοι μαθητές» 3. «οι εν δυνάμει Επιστήμονες» 4. «τύπος Α» 5. «τύπος Β»
6. Χαρακτηριστικό οικείου πλαισίου: όπου μια σειρά έργων διδασκαλίας πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να μαθαίνουν μέσα σε «πλαίσια πραγματικής ζωής»	1. «οι κοινωνικοί μαθητές» 2. «οι δεν ξέρω μαθητές» 3. «Οι αδιάφοροι μαθητές» 4. «οι εσωτερικά αδιάφοροι μαθητές» 5. «τύπος Β» 6. «τύπος Γ»

4.

Φαίνεται λοιπόν ότι κάποια χαρακτηριστικά των έργων Δ-Μ «ταιριάζουν» καλύτερα στα «προφίλ» των τύπων των μαθητών/τριών που αναδείχθηκαν από τη βιβλιογραφική αναζήτηση, με αποτέλεσμα το καθένα χωριστά (ή σε ομάδες) να «ευνοεί» τελικά τη μάθηση σε διαφορετικούς τύπους μαθητών/τριών. Εξάλλου, μάλλον, είναι αρκετά δύσκολο να εμπεριέχονται σε ένα έργο Δ-Μ στη σχολική πράξη όλα τα χαρακτηριστικά του De Corte κι ίσως αυτό να δίνει μια ερμηνεία στο γιατί τελικά οι μαθητές και μαθήτριες προτιμούν να ασχολούνται με διαφορετικά έργα Δ-Μ κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Έχοντας υπόψη τα ευρήματα της μετα-ανάλυσης (αναπλαισίωσης) μιας σειράς ερευνών, σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών (προσωπικά και κοινωνικά) και των έργων διδασκαλίας-μάθησης, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι:

α) Γίνεται φανερό ότι με την οντότητα των έργων Δ-Μ μπορούμε να αναπαραστήσουμε περισσότερα χαρακτηριστικά της διδακτικής-μαθησιακής δραστηριότητας από όσα προσδιορίζει το περιεχόμενο, χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη σχέση μαθητή/τριας και μάθησης και εμπλέκουν και την κοινωνιο-γνωστική διάσταση στη διδασκαλία-μάθηση των ΦΕ κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

β) Τα έργα Δ-Μ μπορούν να συσχετισθούν τόσο με τους διαφορετικούς «τύπους» μαθητών και μαθητριών όσο και με κάποια «καλά» χαρακτηριστικά, που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Πηγάζουν δε από τις εκάστοτε επιλογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των αντιλήψεων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών και τις εφαρμοσμένες διδακτικές πρακτικές και διαμορφώνουν μαθησιακά περιβάλλοντα που άλλοτε ευνοούν ή εμποδίζουν την εμπλοκή, με αυτά, των διαφορετικών τύπων μαθητών και μαθητριών

γ) Μπορούμε να υποθέσουμε – με πιθανή ασφάλεια – ότι όσο πιο «εύπλαστο/ πολύμορφο» είναι το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται στη σχολική τάξη, τόσο πιο μεγάλη θα

είναι η πιθανότητα να επιτρέπει την ευνοϊκότερη μάθηση σε όλους τους τύπους μαθητών και μαθητριών. «Εύπλαστο/ πολύμορφο» με την έννοια ότι θα επιτρέπει ποικιλία τρόπων διαχείρισης των διδακτικών έργων από μέρους των μαθητών και μαθητριών.

δ) Όταν ένα έργο Δ-Μ καλύπτει ένα σύνολο των χαρακτηριστικών της καλής μάθησης, διαμορφώνει τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον που μάλλον «ευνοεί» όλους τους τύπους μαθητών/τριών. Κι αυτό γιατί οι μαθητές καθοδηγούνται προς μια αποτελεσματική μάθηση ακόμη κι αν έχουν ως στόχο την επιτυχία στην εκτέλεση των έργων Δ-Μ και όχι την απόκτηση γνώσεων ή την κοινωνική αποδοχή ή άλλους τυχόν προσωπικούς στόχους. Επίσης το περιβάλλον που διαμορφώνεται όχι μόνο δεν προσθέτει «εμπόδια» στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε τύπου μαθητή/τριας, αλλά επιτρέπει την εμφάνιση και διαχείριση ποικίλων τρόπων εμπλοκής με τα έργα, όπου ο καθένας έχει τη δυνατότητα να «ανακαλύψει» το καταλληλότερο για τον/την ίδιο/ίδια.

Τέλος, θεωρούμε ότι με την παρούσα εργασία, διαμορφώνεται ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για περαιτέρω εμπειρικές έρευνες, σχετικές με την επιλογή και χρήση «κατάλληλων» έργων Δ-Μ, στην εκπαιδευτική πράξη, γεγονός που πιθανόν παρέχει προοπτικές ως προς τον σχεδιασμό: α) Αναλυτικών Προγραμμάτων, β) Διδακτικών Παρεμβάσεων και γ) επιμορφωτικών δράσεων προς εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aikenhead, G.S. & Jegede, O.J. (1999). Cross-Cultural Science Education: A Cognitive Explanation of a Cultural Phenomenon. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 269-287.

Berry, J. and Sahlberg, P. (1996). Investigating pupils' ideas of learning. *Learning and Instruction*, 6, 19-36.

Βεζυρτζής, Ι., Λυκίδης, Δ., Μπινιάρης, Ε., Πατεράκης, Α., Πατσαδάκης, Ε., Τσελέφης, Β. και Χατζοπούλου, Β. (2000). Διδακτικές Πρακτικές στα Μαθήματα των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. *Πρακτικά Ημερίδων Εκπαιδευτικής Έρευνας*, ΠΤΔΕ-ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 147-170.

Coburn, W. W. and Aikenhead, G.S. (1996). Cultural Aspects of Learning Science. SLCSPP Working Paper, 121.

Costa, Victoria B. (1995). When Science Is "Another World" Relationships between Worlds of Family, Friends, School, and Science. *Science Education*, 79(3), 313-333

De Corte, Erik (1995). Learning theory and instructional science. In P. Reimann & H. Spada (Eds.), *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford, UK: Elsevier Science Ltd, 97-108.

Duit, R. and Treagust, D. (1998). Learning in Science – From Behaviorism Towards Social Constructivism and Beyond. In: B. Fraser & K. Tobin (Eds), *International Handbook of Science Education*. GB: Kluwer Academic Publishers, 3-25.

Duit R. and Treagust, D. (2003). Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25 (6), 671-688.

Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. In: M. Wittrock (ed), *Handbook of research on Teaching*. N. York. Macmillan, 37-49.

Häussler, Peter, Hoffman, Lore, Langeheine, Rolf, Jürgen, Rost and Knund, Sievers (1998). A typology of student's interest in physics and the distribution of gender and age within each type. *International Journal of Science Education*, 20(2), 223-238.

Hofstein, Avi and Lunetta, Vincent Norman (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.

Kempa, R.F. and Diaz, Maria Martin (1990a). Motivational traits and preferences for different instructional modes in science. Part 1: Students' motivational traits. *International Journal of Science Education*, 12(2), 195-203.

Kempa, R.F. and Diaz, Maria Martin (1990b). Students' motivational traits and preferences for different instructional modes in science-Part 2. *International Journal of Science Education*, 12(2), 205-212.

Lunetta, V.N. (1998). The School Science Laboratory: Historical Perspectives and Contexts for Contemporary Teaching. In: B. Fraser & K. Tobin (Eds), *International Handbook of Science Education*. GB: Kluwer Academic Publishers, 249-262.

Πατσαδάκης, Μ. (2007). «Οι πρακτικές μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών στη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών: η σχέση τους με τη μάθηση του περιεχομένου και τις αντιλήψεις για τη φύση των επιστημών». *Διδακτορική Διατριβή*, Αθήνα, ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, 58-63.

Roth, W-M., (1998). Teaching and Learning as Everyday Activity. In: B. Fraser & K. Tobin (Eds), *International Handbook of Science Education*. GB: Kluwer Academic Publishers, 169-181.

Τσελφές, Β. (2002α). *Δοκιμή και Πλάνη: Το εργαστήριο στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Αθήνα, Νήσος, 27-33, 47-74.

Τσελφές, Β. (2002β). Διδακτικές πρακτικές και διδακτικές θεωρίες: αναγνώριση μιας αμφίδρομης σχέσης. *Διδασκαλία των φυσικών επιστημών, Έρευνα και πράξη*, 1, 12-23.